

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Janaina de Almeida Lopes

**Procedimentos do ensino da leitura no primeiro ano do
Ensino Fundamental: concepções, estratégias e
resultados.**

**Bauru
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Janaina de Almeida Lopes

**Procedimentos do ensino da leitura no primeiro ano do
Ensino Fundamental: concepções, estratégias e
resultados.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Manzoni.

**Bauru
2016**

Lopes, Janaina de Almeida.

Procedimentos do ensino da leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental: concepções, estratégias e resultados / Janaina de Almeida Lopes, 2016

134 f.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Concepções de leitura 2. Leitura na alfabetização. 3. Procedimentos e estratégias de ensino de leitura. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Janaina de Almeida Lopes

Procedimentos do ensino da leitura no primeiro ano do Ensino
Fundamental: concepções, estratégias e resultados.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Professora Doutora Rosa Maria Manzoni – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Professora Doutora Lucilene dos Santos Gonzales
Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação – UNESP – Bauru

Professora Doutora Mariana Vaitiekunas Pizarro
Instituto Federal do Paraná no campus de Londrina – PR

Bauru
2016

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus. Ele que me deu forças e me sustentou nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

Agradeço a professora Rosa Maria Manzoni que, com toda sua paciência e dedicação, me orientou para a realização deste trabalho. Agradeço a sua disposição em sempre ajudar.

A minha família e amigos, que me apoiaram em todas as decisões no processo da minha graduação.

Agradeço à banca examinadora que se dispôs a ler e a contribuir para meu Trabalho de Conclusão de Curso.

A professora da turma observada que, tão cordialmente, colocou sua turma e suas aulas a minha disposição para a coleta de dados desta pesquisa. O agradecimento é extensivo às crianças da turma observada, que foram bastante receptivas comigo.

Enfim, agradeço a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

O tema a leitura no primeiro ano do ciclo de alfabetização tem se tornado recorrente em trabalhos acadêmicos, grupos de pesquisa, discussões em fóruns, congressos etc. e suscitado diferentes posições dependendo do referencial teórico com o qual é estudado. Embora seja ponto pacífico que o ensino da leitura neste ano escolar deva garantir a habilidade de codificar e decodificar e apreender e compreender os significados e os sentidos do que se lê. Assim, neste trabalho, constituiu-se como objetivo geral investigar como as habilidades de leitura estão sendo desenvolvidas em sala de aula e se as estratégias utilizadas desenvolvem a decodificação e a compreensão dos significados. A pergunta que serviu de norte para a pesquisa foi a seguinte: As estratégias e procedimentos que estão sendo utilizados no ensino da leitura no processo inicial de alfabetização desenvolvem as habilidades de codificação e decodificação além da apreensão e compreensão dos significados das idéias? Como objetivos específicos, estabeleceram-se: a) investigar como é feito o ensino da leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental; b) identificar as estratégias de ensino e a concepção de leitura e de leitor que o professor da turma observada tem e relacioná-la ao modo como ele a ensina; c) verificar se o ensino da leitura, no primeiro ano do processo de alfabetização, desenvolve as habilidades iniciais de leitura, decodificação, e se oportuniza o desenvolvimento da apreensão e compreensão dos significados do que se lê. A metodologia adotada foi a da pesquisa de campo, a partir de uma abordagem de interpretação qualitativa e teve como fonte direta de dados o ambiente natural em que foi desenvolvido o ensino da leitura. O trabalho apresenta, então, resultados de dados analisados à luz dos conceitos de alfabetização distinguidos por Soares (2011), e de leitura por Silva (1983), Foucambert (1994), Solé (1998), dentre outros. Dos resultados extraíram-se inferências e interpretações. Espera-se que este trabalho suscite, nos professores alfabetizadores, reflexões sobre o ensino da leitura no ciclo de alfabetização, de modo que se estabeleça o compromisso de, já nesse período de escolarização, encarar a leitura como um processo interlocutivo e de construções de sentidos.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Leitura na alfabetização. Procedimentos e estratégias de ensino da leitura.

Abstract

Reading instruction procedures in the first year of elementary school: concepts, strategies and results.

The theme of the reading in the first year of the literacy cycle has become recurrent in academic papers, research groups, discussion forums, conferences etc. and raised different positions depending on the theoretical framework with which it is studied. While it is granted that reading instruction this school year is to ensure the ability to encode and decode and learn and understand the meanings and the meanings of what we read. In this work, it formed a general objective to investigate how reading skills are being developed in the classroom and the strategies used to develop decoding and understanding of meanings. The question that formed the north to the survey was as follows: The strategies and procedures being used in the teaching of reading in the early literacy process develop the coding and decoding skills beyond the grasp and understanding of the meanings of ideas? The specific objectives were established: a) investigate how is the teaching of reading in the first grade of elementary school; b) identify the teaching strategies and the design of reading and reader that the teacher of the class has observed and relate it to the way he teaches; c) verify that the teaching of reading in the first year of the literacy process, develop the early reading skills, decoding, and favors the development of the apprehension and understanding of the meanings of what we read. The methodology included field research, from a qualitative interpretation approach and had as direct data source the natural environment in which the teaching of reading has been developed. The work then displays data results analyzed in the light of literacy concepts distinguished by Soares (2011), and reading by Silva (1983), Foucambert (1994), Solé (1998), among others. The results were extracted inferences and interpretations. It is hoped that this work raises in literacy teachers, reflections on the teaching of reading in the literacy cycle, in order to establish the compromise, since this enrollment period, face reading as a interlocutive process and senses of buildings .

Keywords: reading conceptions. Reading literacy. Procedures and teaching reading strategies.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	9
2 –CONCEITOS E ESTRATÉGIAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA	12
2.1 – A leitura e o ensino de leitura: aproximações no conceito e na responsabilidade da escola	12
2.2 – A leitura e a escrita na perspectiva da alfabetização e letramento: vozes que se complementam	20
2.3 – Estratégias para o ensino da leitura: unindo os dois conceitos de alfabetização	26
3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSOS DA PESQUISA	31
3.1 – A escola	31
3.2 – Sujeitos da pesquisa	32
3.3 – Os instrumentos de pesquisa	32
3.4 – Etapas da pesquisa	33
4 – O ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: DECODIFICAÇÃO DA LÍNGUA E COMPREENSÃO DOS SENTIDOS	34
4.1 – Análise dos episódios de ensino de leitura.....	34
4.2 – Análise do questionário respondido pela professora da turma observada	61
4.3 – Síntese da análise de dados	63
4.4 – Visualização dos dois conceitos de alfabetização nos episódios de ensino	65
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS.....	69
Apêndice A	70
Apêndice B	71
Apêndice C	72
Apêndice D	74

1 - INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema Leitura na Alfabetização, que possui como aspecto específico a leitura e o desenvolvimento das habilidades necessárias para essa prática no primeiro ano do ensino fundamental. Embora seja um tema recorrente em pesquisas e nos programas governamentais, o processo de ensino e aprendizagem da leitura ainda traz muitas inquietações às autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos. Passadas décadas de se empenhar repetidos esforços de mudança no ensino da leitura na escola, ainda se deparam com práticas pedagógicas que a limitam como um ato cognitivo, no qual o código, as regras e as normas gramaticais estão em primeiro plano. A seleção de tais conteúdos no ensino da leitura acaba por desestimular os alunos a se tornarem leitores assíduos e participantes na sociedade. A consequência disso é que se torna constante que uma parcela significativa da população não consiga compreender ou escrever textos básicos.

Dedicamo-nos ao tema da leitura dada a sua importância não só para o sucesso do desenvolvimento escolar formal, desenvolvendo habilidades como: criticidade, realização de inferências e interpretação, criatividade e aprimoramento da escrita, mas, sobretudo, para a formação integral que o ato de ler proporciona ao leitor, aos saberes necessários para a sobrevivência do cotidiano. Daí a relevância social de uma pesquisa que aborde a leitura como condição básica para se apropriar do conhecimento construído e acumulado historicamente e para o desenvolvimento humano.

O ensino da leitura no período inicial da alfabetização tem-nos despertado interesse desde o início da graduação em Pedagogia. E, com a exigência da apresentação de um trabalho de conclusão de curso, vimos a oportunidade de iniciar nossas investigações sobre esse tema que, aqui, estão apresentadas de modo preliminar, vislumbrando um aprofundamento em pesquisa em nível de mestrado.

Outro ponto a destacar é que temos um apreço pessoal pelo tema *leitura emergente*. Quando, na ocasião da realização do estágio supervisionado, tivemos a oportunidade de presenciar o momento exato em que uma criança conseguiu ler, aos seus olhos, ficamos tomadas por uma forte emoção. Ali, naquele momento, tomamos consciência da necessária aprendizagem dessa prática e elegemos o tema para este trabalho. Quisemos conhecer mais essa passagem de não leitor para leitor

no seu momento inicial. Passado esse primeiro momento, logo começou o questionamento sobre o fato de crianças chegarem aos anos subsequentes do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), e até ao Ensino Médio, sem saber ler, ora sem compreender ora sem decodificar. Esse fato nos preocupa, pois denuncia que a instituição responsável por esse ensino está falhando e isso urge uma solução imediata, já que a aprendizagem da leitura é a porta para outros aprendizados. No entanto, a pesquisa ocupa-se da aprendizagem da leitura apenas em seu processo inicial, no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Estudar a leitura nos demais anos escolares e descobrir quais as causas do não domínio das habilidades dessa prática por alguns alunos e quais os índices exatos de alunos nessa situação demanda outra pesquisa.

Para iniciarmos essa investigação, a presente pesquisa norteou-se na seguinte pergunta: As estratégias e procedimentos que estão sendo utilizados no ensino da leitura no processo inicial de alfabetização desenvolvem as habilidades de codificação e decodificação além de apreensão e compreensão dos significados das ideias? Esse questionamento parte da defesa dos direitos da criança que, quando submetida ao processo de alfabetização, tem que lhe ser garantido o direito de ler e escrever, sendo um dos meios básicos para que exerça o pleno exercício de sua cidadania.

Para responder a essa pergunta constituiu-se como objetivo geral desta pesquisa investigar como as habilidades de leitura estão sendo desenvolvidas no processo de alfabetização e se as estratégias utilizadas desenvolvem a decodificação e a compreensão dos significados. Como objetivos específicos, estabeleceram-se:

- a) investigar como é feito o ensino da leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental;
- b) identificar as estratégias de ensino e a concepção de leitura e de leitor que o professor da turma observada tem e relacioná-la ao modo como ele a ensina;
- c) verificar se o ensino da leitura, no primeiro ano do processo de alfabetização, desenvolve as habilidades iniciais de leitura, decodificação, e se oportuniza o desenvolvimento da apreensão e compreensão dos significados do que se lê.

Este trabalho está estruturado em três partes, além da introdução e as considerações finais. A primeira, intitulada 'Conceitos e estratégias sobre o ensino da leitura' apresenta o aporte teórico que o fundamentou, tanto dos conceitos de alfabetização como as concepções de leitura. A segunda, com o título "Abordagem metodológica", refere-se à trajetória da pesquisa e à escola na qual foi realizada a pesquisa de campo, apresentando os instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa. Na terceira parte, "Análise e interpretação dos dados" encontram-se os recorte dos dados coletados e analisados à luz do referencial teórico adotado.

2 – CONCEITOS E ESTRATÉGIAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA

Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica em obras que tivessem relação com o tema apresentado, isto é, abordassem aspectos importantes sobre a leitura no início da alfabetização das crianças. A pesquisa está fundamentada teoricamente nas seguintes obras: *O que é leitura* (1994), de Maria Helena Martins; *A produção da leitura na escola: pesquisas versus propostas* (2000), de Ezequiel Theodoro da Silva; *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* (2002), de Ezequiel Theodoro da Silva; *Leitura e realidade brasileira* (1983), de Ezequiel Theodoro da Silva; *A leitura em questão* (1994), de Jean Foucambert; *Alfabetização e letramento* (2011), de Magda Soares; *Guia teórico do alfabetizador* (2009), de Mirian Lemle; *Estratégias de leitura* (1998), de Isabel Solé.

2.1 A leitura e o ensino da leitura: aproximações no conceito e na responsabilidade da escola

Para Martins (1994, p.7), “sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra”. No entanto, a autora indaga como explicar as expressões “fazer a leitura de um gesto, de uma situação”, “ler o olhar de alguém”. Para ela (1994, p.7) “o ato de ler vai além da escrita”. Ultrapassando o conceito de leitura como decodificação, Martins (1994, p.10) afirma que

Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos” como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que nos interessa no momento. [...] Sentimo-nos isolados do processo de comunicação que essas mensagens instauram – desligados.

Para a autora, há a necessidade de curiosidade por parte do leitor para se começar a ler e a compreender os escritos, a necessidade de alimentar o imaginário e desvendar os segredos são vitais para a leitura assídua. Para Martins (1994, p.17) a leitura se configura “no decorrer da experiências de vida, desde as mais

elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu modo pessoal e o universo social e circundante”. Nessa perspectiva, Martins diz que

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1994, p.17)

À vista disso, a autora diz que é necessário compreender a leitura em seu âmbito cultural, pois a realidade apresenta “inúmeras manifestações” e contribui para enxergar a leitura além dos muros das instituições. Martins (1994, p.33) complementa dizendo que “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido”. Por conseguinte,

O papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (MARTINS, 1994, p.33)

É nesse sentido que Silva (2002) afirma que a escola é, sem dúvida, a maior instituição responsável por inserir a criança no mundo da leitura e escrita, pois, segundo ele “Em verdade, seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente.” (Silva, 2002, p.31). Sendo assim, a leitura é também considerada “como um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências.” Neste caso, a aquisição de experiências pode ser vista, segundo o autor, como uma “fonte possível de conhecimentos” (SILVA, 2002, p. 32). A leitura, nessa perspectiva, é tida como instrumento que leva à compreensão do material escrito.

A aquisição da leitura é considerada como um dos procedimentos de alfabetização, em que a criança, a partir do momento que está decodificando pequenas palavras, já possui as habilidades para a leitura. Dessa forma, o professor, ao chegar em sala de aula, acaba não desmistificando essa ideia de leitura mecanizada, por razões, talvez, de não ter tido uma formação adequada para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Ensinar não é apenas passar conteúdo e cumprir um currículo, pois

Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem de dominar os conteúdos e suas disciplinas; para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros. (Silva, 2000, p.14)

O autor elucida acima que, para ser professor e orientador de leitura, tem de conhecer e amar livros e textos de diferentes autores, assim, saberá também, o que de melhor apresentar para seu aluno. Com essa tarefa o professor encontra-se na necessidade de se manter atualizado com teorias diversas para “ceifar bons leitores”, como diz Silva (2000). A partir desse ponto de vista, Silva (2000) destaca que “sem a leitura crítica das práticas cotidianas e sem teorias de leitura, os cuidados com o cultivo do terreno podem não surtir efeito algum, podem não ser eficientes”. É nesse mesmo contexto que ele nos traz uma metáfora em que o “espaço de leitura”, ou seja, a escola, se torna um “terreno da leitura” no qual o professor é o “trabalhador/produtor” e os alunos as sementes a serem germinadas em sala de aula. Diz também que, se o professor não souber separar as “sementes de boa qualidade” e não ter o “domínio e técnicas” necessárias para essa produção (leitura e leitores) o trabalho ficará seriamente comprometido e prejudicado. Nas palavras do autor, “o trabalhador ou o produtor, além de receber um prejuízo na cabeça, poderá fazer passar gato por lebre, colhendo menos frutos do que o esperado e/ou vendendo um tipo de leitura e de leitor de baixa qualidade” (Silva, 2000, p.17). Além disso, o professor que não acompanha o progresso do conhecimento acaba eliminando a leitura e os leitores durante as fases do desenvolvimento de seus alunos.

Contudo, percebe-se a realidade do país um tanto quanto desesperadora em relação ao ensino da leitura, visto que, o ato de ler não está sendo concebido na escola para a compreensão paradigmática da leitura, que faz com que o leitor não só descubra o significado das palavras e expressões por meio do contexto, mas que traga para esse significado os conhecimentos prévios levando em conta sua experiência como leitor e falante da língua. Silva (2002, p.36) aponta que “a situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem, lado a lado, a preparação ‘carente’ do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais”. O autor ainda destaca que

[...] parece certo dizer que não existe tradição de leitura no Brasil. Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma

minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro.
(Silva, 2002, p.37)

Em continuidade a sua reflexão, sobre a crise de leitura no país, Silva (1983) reporta-se a uma “lei-dura” que impede o usufruto da leitura de livros pela sociedade em questão. Para ele,

Numa sociedade onde estão presentes a injustiça, a desigualdade, a miséria, a fome e a falta de liberdade e democracia, [...] torna-se muito fácil encontrar pessoas que não têm acesso à informação, aos diversos referenciais inscritos em diferentes tipos de livros. (Silva, 1983, p.16)

Afirma, ainda, que a leitura sendo caracterizada como “lei-dura” solidifica que a realidade encontrada entre o povo brasileiro está retendo o desenvolvimento de leitores com capacidade de criticidade. Sobre o povo brasileiro ser privado de ler, o autor fala de algumas “leis” que devem ser cumpridas para o não progresso da leitura no país, tais como: “somente a elite deve ler”; “que os livros que são bem selecionados acabam estimulando o pensamento crítico e colocando em risco uma estrutura social que dá privilégios a uma minoria”; “o apoio e instrução não deve ocorrer para que as coisas continuem como estão” e “o incentivo ao desgosto da leitura deve ser bem cultivado na escola” (SILVA, 1983, p. 17). O autor faz uma reflexão sobre essas “leis” e deixa claro que isso nasceu de sua prática como professor, pesquisador e cidadão brasileiro e que isso servirá de base para a “mudança da leitura em diferentes contextos, principalmente no escolar” (Silva, 1983, p.19).

A partir desse ponto de vista, fala também, que o processo de leitura possibilita o homem a uma melhor compreensão em sua transformação, compreende o passado e o presente e transforma as possibilidades para ter uma futura cultura com êxito, sendo a leitura o que contribui para a aquisição de conhecimentos e que leva o homem a pensar. No dizer do autor:

E, por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, a leitura, se levada com efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade). (SILVA, 1983, p.22)

É nessa mesma perspectiva que Foucambert (1994) trata a leitura como algo além do decodificar letras. Para esse autor

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter

acesso a essa escrita, significa poder construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

Segundo Silva (1983, p.23), “a caracterização da leitura como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação gera uma série de implicações, principalmente quando a vinculamos com organizações sociais específicas e concretas”. Sendo assim, convém refletir se o modo como a leitura está sendo ensinada para os alunos está facilitando ou dificultando o desenvolvimento de homens capazes de transformar e ter criticidade no meio da sociedade. E também, se essa leitura está sendo compreendida para o prazer do povo ou se está impedindo o pensamento consciente desse povo. E como diz o autor, “é preciso saber, enfim, se o objeto da leitura (livro ou similar) circula democraticamente numa sociedade de modo a permitir sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade” (Silva, 1983, p.23).

Contudo, o autor deixa claro que esses problemas presentes na sociedade não se desvincula dos problemas de estrutura social e que é impossível discutir “vivências ou carências de leitura” de um sujeito sem levar em conta o meio social em que vive. É nesse sentido que temos o processo de alfabetização como aspecto importante para a formação de leitores. Não obstante, Silva (1983, p.23) ressalta que “a alfabetização, apesar de ser um componente essencial para a formação de leitores, não é suficiente, em si mesma, para garantir a evolução da leitura numa sociedade”. Na esteira de Silva (1983), a alfabetização é o processo que permite o sujeito a compreender os signos da escrita expressos em livros ou em outros materiais impressos, e que, sem adquirir o significado potencial da escrita, o homem fica impossibilitado de fazer parte do processo cultural por meio do ato de ler e escrever. É nesse ponto que, essencialmente, o autor trata sobre a escola ser o meio principal a levar o aluno a ler e escrever e que

O acesso ao ler significa ter acesso à escola e nela obter os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita. Se a formação do leitor está essencialmente condicionada à escolarização, então “ler” é, por necessidade, submeter-se aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus programas e métodos. (SILVA, 1983, p.27)

Para tanto, o autor ainda diz que a escola não está preparada para a formação de leitores capacitados à criticidade e sim que está apenas para cumprir as finalidades do Estado em sua política educacional do “falseamento dos conteúdos

inseridos nos livros, discriminação (uns leem; outros não), mediocridade, etc.". Em consequência disso, o professor, devendo ser aquele que desenvolve no aluno a habilidade de interpretação, não o faz. Logo, "elimina-se a etapa reflexiva da leitura, fazendo com que o leitor se enquadre na interpretação fornecida, pronta e certa" (SILVA, 1983, p.27). Sobre isso, Silva (1983, p.36) ressalta que "é interessante ao poder dominante que as condições de produção da leitura sejam empobrecidas ao máximo, ou seja, que o acesso ao livro e a um certo tipo de leitura (a crítica-transformadora) seja dificultando ou bloqueando". É dessa forma que o Estado se satisfaz com a baixa qualidade de leitura no país podendo "censurar as obras literárias contestadoras, consolidar o caráter sagrado e culto do processo de escritura, desvincular a leitura do trabalho, [...]" (SILVA, 1983, p.36). Ainda segundo o autor, "são marcas de uma política que certamente não privilegia a população do livro e da leitura em nossa sociedade" (SILVA, 1983, p.36).

Em consonância com o pensamento de Silva (1983) Foucambert (1994, p.4) também destaca que "quanto menos se resolver o verdadeiro problema, o da leitura, maior será o refinamento na sofisticação e no charlatanismo".

Silva avança em suas reflexões sobre a leitura trazendo, em um dos capítulos de sua obra, a recorrente discussão sobre escola e família no processo de formação do leitor. Para ele, a família também é responsável por formar o leitor desde que nasce. Portanto, segundo ele,

[...] se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu âmbito familiar, então podemos inferir que esse mesmo ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura. (SILVA, 1983, p.56)

Além disso, o autor fala que a criança aprende nas situações de suas experiências. Dessa forma, se a família estimula a criança a ler, como estimula a comer, ela crescerá em um ambiente que propicia e facilita a formação do "ser-leitor". É a partir desse ponto de vista que o autor explica e se justifica com o seguinte argumento: "na sociedade brasileira sempre houve uma carência de estimulação sociocultural para a leitura e os fatos do momento presente transformam as circunstâncias desta área não só em precipício, mas num imenso abismo" (SILVA, 1983, p.60). Para o autor (1983, p.60) esse "abismo que separa a

criança brasileira do livro fica ainda melhor delineado, quando enfocamos o fator escola”. Em consequência disso, ele afirma que

A escola é um organismo de máxima importância para a formação do leitor, principalmente porque trabalha com o registro verbal escrito da cultura. Entretanto, devido às circunstâncias concretas para a efetivação do ensino, a educação escolarizada fracassa em sua responsabilidade de formar leitores. Além do próprio desprestígio social do saber, patenteado mais visivelmente pelos constantes cortes de verbas para a educação e pelo desrespeito ao trabalho dos educadores, a leitura escolar na maioria das vezes é encaminhada de forma acrítica e ilegítima. (SILVA, 1983, p.60)

No que se refere a essa problemática, Silva (1983, p.62) deixa claro que o papel de seu trabalho é o de “caracterizar o ato de ler como sendo um instrumento de conscientização e libertação” e que a transformação da criança “em leitor depende do conjunto de estímulos socioambientais ao qual ela responde e com o qual ela se identifica no transcorrer de sua vida”.

Foucambert (1994, p.6) exemplifica a aprendizagem da criança a partir da fala, mas que também tem relação com seu meio. Dessa forma, destaca que “a criança aprende a falar porque, a partir de uma situação que a envolve, atribui sentido a uma mensagem: desprezando boa parte dos elementos expressos, ela atribui sentido aos que considera mais significativos”. O autor francês explica que a criança não pode adquirir novas palavras com o que ela já conhece e que quando identifica, por exemplo, uma carta de um jogo em que ela já está habituada é porque já estabeleceu um sistema de índices pertinentes por razões visuais. No entanto, o autor diz que

É um erro acreditar que uma palavra nova é simplesmente somada às que a criança já conhece; na verdade, a palavra nova obriga todo o sistema a se reorganizar. Por extensões e conflitos, por ensaios e erros, por equilíbrios e questionamentos, a criança elabora um sistema que explica, teoriza e organiza suas práticas de leitor. (FOUCAMBERT, 1994, p.9)

Nessa perspectiva, o autor faz alguns questionamentos se a criança aprende apenas quando é ensinada e diz que essa reflexão é parte das transformações radicais da escola. Nesse sentido, “a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler” (FOUCAMBERT, 1994, p.10). O autor (1994, p.15) destaca que “o não leitor, diante de um texto escrito, não o compreende

diretamente. Vê-se obrigado a transformá-lo em mensagem oral; é essa mensagem que ele entenderá. Esse trabalho de transformação é extremamente demorado e difícil [...]”. De acordo com Foucambert (1994, p.20) “o não leitor é excluído das redes de comunicação escrita por razões sociais e não técnicas e seus não-saberes fazem eco a essa situação de exclusão”. O autor (1994, p.31) adverte que, para aprender a ler, “o não-leitor deve se relacionar com os textos que leria se soubesse ler, [...]. O ambiente deve comportar-se com o não-leitor como se ele já possuísse os saberes que deve adquirir”.

Em relação ao ser leitor Foucambert (1994, p.30) diz que:

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. Isso vale para todos os tipos de textos, seja um manual de instruções, seja um romance, um texto teórico ou um poema.

Para esse autor (1994, p.30), o poder que a criança deve exercer sobre si é importante para seu desenvolvimento, pois ela “[...] encontra a escrita e, portanto, aprende a ler”. Segundo ele (1994, p.30), é dessa maneira que a escola deve adotar essa pedagogia, já que,

Uma pedagogia da leitura que não se apoie sobre essa relação entre o poder e a escrita não proporciona à criança nenhuma das condições que autorizam esse encontro e só permite que aprenda a ler aquele que as vivencia fora da escola, no seu meio familiar.

Em relação a isso, o professor é, então, o mediador dessa aprendizagem do ser leitor; é ele o responsável pela orientação e que deve

[...] preocupar-se com as leituras de seus alunos, com o que estes tem para ler, com o que justifica o fato de aprenderem a ler. A formação inicial e contínua de cada professor deve tender a torná-lo um perito em literatura infantil, alguém que conhece o que é publicado nessa área, dispõe dos meios para analisar essas produções, sabe apresentá-las, reflete sobre seu poder de exclusão em relação a todas as crianças que não pertencem às classes médias. Isso, porque, certamente, o aumento do número de leitores não passa pela generalização pura e simples do atual modelo de leitor,

passa, sim, pela diversificação das práticas de leitura e, portanto, pela evolução dos escritos disponíveis. (FOUCAMBERT, 1994, p.36)

Por isso, o autor diz que não é justificável que os professores, que têm a missão de abrir caminhos para os alunos terem acesso à leitura, não o façam.

No que se refere à contribuição mútua entre leitura e escrita, pois, para Foucambert (1994, p.38), “toda palavra nova encontrada obriga a ver de outra maneira as palavras já conhecidas. Assim, o conhecimento do sistema da escrita evolui porque as estratégias de leitura evoluem”. De certa forma, o autor diz que ler requer que o indivíduo busque o que já se conhece para apreender o que ainda não lhe foi apresentado. Em suas palavras “ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos” (FOUCAMBERT, 1994, p.38). Para esse autor, “a ortografia é um conjunto de convenções visuais que facilitam a leitura e é em função das exigências desta última que deve ser ensinada” (1994, p.39).

2.2 – A leitura e a escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento: vozes que se complementam

Para tratar da leitura e da escrita Soares (2011) o faz segundo o ponto de vista da alfabetização, pois, segundo ela é esse processo que leva a criança a ler e escrever. Especificando ainda mais, a autora estabelece uma fronteira entre alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita. A autora diz que esse desenvolvimento “não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita” (p.15), já que essas práticas são desenvolvidas ao longo da vida. Em relação à aquisição do ler e escrever, entendida como a mecânica da escrita, esta prática tem prazo para acabar. Para ela,

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar a aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na

caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2011, p.15)

Sendo assim, Soares (2011) dedica-se a conceituar alfabetização e letramento. Sobre alfabetização, a autora apresenta dois conceitos. O primeiro conceito de alfabetização, segundo Soares (2011, p.15) é o domínio da “mecânica” da língua escrita, que significa “adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em oral (ler)”. Essa passagem do código oral para o escrito, segundo Soares, é explicado por Lemle (2009), que traz, em uma de suas obras as capacidades necessárias para o início da alfabetização e sugestão de etapas para esse processo. No que diz respeito as capacidades para alfabetização, Lemle (2009) elenca as seguintes, dentre outras: a ideia de símbolo, discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade palavra e a organização da página escrita. Essas capacidades, quando não desenvolvidas, dificultam a aprendizagem dos escritos e constituem conflitos que os alunos se deparam ao início de sua alfabetização. Esses problemas são tratados de modo mais específico no capítulo quatro deste trabalho.

Assim, esse primeiro conceito que Soares (2011) nos apresenta faz alusão ao que Lemle (2009) chama de “conceitos referentes aos sons da fala, a relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita” (p.5). Lemle (2009) diz que “às diferentes maneira existentes de pronunciar as palavras, às maneiras como as variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre a língua escrita e a língua falada” (p.5), são os maiores problemas linguísticos nas classes de alfabetização, e que os professores alfabetizadores têm de lidar com todos eles de uma vez só. Segundo a autora, “os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua” (LEMLE, 2009, p.6). Dessa forma, a linguista entende que “para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente” (LEMLE, 2009, p.7).

O segundo conceito de alfabetização, segundo Soares (2011, p.16) trata do processo de “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da escrita (escrever). Para tratar desse

segundo conceito, mobilizamos os estudos de Solé (1998). Solé (1998, p.44) salienta “que ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados”. A autora complementa a citação acima quando diz que essa compreensão é, também,

Um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos [...] que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito, exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. (SOLÉ, 1998, p.44)

Dessa forma, Soares diz que “não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de codificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas e palavras isoladas”, e também, “não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito” (SOARES, 2011, p.16). A autora, diz, ainda, que mesmo que esses dois conceitos se complementam não se pode deixar de lembrar que há uma veracidade parcial entre eles. Segundo Soares (2011, p.16), “a língua escrita não é uma mera representação da língua oral”, como se faz acreditar o primeiro conceito, que é a “representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas” (p.16). Para ela, “há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita” (SOARES, 2011, p.17). Dessa forma, a autora também relata que

O processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas a aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 2011, p.17)

Isto posto, a autora conclui que, o conceito de alfabetização se torna “um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2011, p.18). São essas múltiplas facetas que contribuem para o entendimento de vários estudos no processo de alfabetização em

diferentes áreas. Na perspectiva psicológica, por exemplo, abordam-se “os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2011, p.18). E, também, a educadora menciona que

Essa visão da alfabetização, que dominou, durante muito tempo, os estudos e as pesquisas na área, explica o papel desempenhado pela “ideologia do dom” na justificativa do fracasso em alfabetização [...], a atribuição da responsabilidade por esse fracasso às chamadas “disfunções psiconeurológicas” da aprendizagem da leitura e da escrita [...], e a consequente utilização de testes psicológicos e testes “de prontidão” como medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização. (SOARES, 2011, p.19)

Uma outra perspectiva da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, são os estudos psicolinguísticos. Este, aproxima-se muito do primeiro aspecto citado acima. Essa concepção tem

Como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc. (SOARES, 2011, p.19)

Outra abordagem citada pela autora são os estudos na perspectiva sociolinguística. Soares (2011) diz que “sob essa perspectiva, a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua (p.20). À vista disso, a autora relata “o problema das diferenças dialetais”. É nesse processo que Soares destaca que

Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais. Há entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. (SOARES, 2011, p.20)

E, por fim, outra área de estudo sobre o processo de alfabetização é de natureza linguística. A alfabetização de acordo com essa área é, segundo Soares (2011), “um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência de forma sonora da fala

para a forma gráfica da escrita” (p.21). A autora conta que é nessa segunda transferência que constitui “a aprendizagem da leitura e da escrita” (relação fonema e grafema). Diz também que

O processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades. Esse “progressivo domínio” não pode ser executado, de maneira adequada, por intermédio de uma seleção aleatória de fonemas-grafemas, como geralmente ocorre no processo de alfabetização. Essa seleção deveria obedecer as “etapas” que se definissem, por um lado, a partir de uma descrição das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico da língua portuguesa, e, por outro, a partir dos processos cognitivos que a crianças utiliza para superar as barreiras da transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto oral que domina. (SOARES, 2011, p.21)

Após a explanação das diversas áreas de estudo do processo de alfabetização, a autora relata a maneira que a escola considera o ler e escrever. Diz ela, que tais práticas, para a escola, uma ferramenta para adquirir conhecimentos futuros, logo que

Aprender a ler e escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. (SOARES, 2011, p.22)

Dessa forma, “o significado instrumental atribuído à alfabetização” na escola, é apenas para as classes privilegiadas, pois, segundo a autora, as classes dominantes já possuem os conhecimentos necessários e também detêm o poder político, visto que, esse processo “afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber” (SOARES, 2011, p.23). Nesse sentido, a autora defende que o processo de alfabetização deve preocupar-se com as questões sociopolíticas para que seja resgatado, no contexto escolar, o verdadeiro sentido da alfabetização.

Soares (2011) também traz um estudo sobre as dimensões individuais do processo de alfabetização. Segundo a autora (2011), conceituar esse processo é uma tarefa um tanto trabalhosa já que são inúmeras e “variadas habilidades pessoais que podem ser consideradas” (p.30). Para ela os processos da aprendizagem do ler e escrever são meramente particulares e distintos. Para Soares (2011, p.31)

As habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e as habilidades e os conhecimentos que constituem a escrita são radicalmente diferentes, como também são consideravelmente diferentes os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, Soares (2011) explica que uma pessoa que possui as habilidades de leitura pode não ter as habilidades de escrita, sendo que, um sujeito “pode ser um leitor fluente e um mau escritor” (p.31). Dessa forma, a autora relata que

[...] ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares, ler é um processo de relacionamentos entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. (SOARES, 2011, p.31)

A autora elenca as várias habilidades de leitura que se deve desenvolver no processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo pela criança. Segundo Soares (2011, p.31), “ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo”. A educadora acrescenta, também, que

Tal como a leitura, também a escrita, na sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, não só numerosos e variados, mas também radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura. (SOARES, 2011, p.31)

Soares (2011) afirma que a leitura com relação à escrita são “categorias complementares” e que “escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita” (SOARES, 2011, p.32). Dessa maneira, a autora assegura que os conhecimentos e habilidades individuais de leitura e escrita “devem ser utilizados diferencialmente para produzir uma grande diversidade de materiais escritos” (SOARES, 2011, p.32). Para tanto, é necessário saber quais habilidades e conhecimentos de leitura e escrita “deveriam ser considerados, e a que tipos de material escrito essas habilidades e conhecimentos deveriam ser aplicados” (SOARES, 2011, p.32).

2.3 – Estratégia para o ensino da leitura: unindo os dois conceitos de alfabetização

Após esse estudo com Soares (2011), é necessário que se fale um pouco das estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura em sala de aula. Embora Solé (2009, p.49) alerte que as estratégias que ela usa “não oferece um método para ensinar a ler”, são “convenientemente contextualizadas, podem facilitar a tarefa dos professores de ajudar os alunos em sua aprendizagem” (SOLE, 2009, p.49). A autora traz-nos uma análise com detalhes de “algumas estratégias específicas de compreensão leitora” (SOLE, 2009, p.49). Logo que tais estratégias não se remete a primeiro aprender a ler para depois aprender a compreender, a autora diz que “aprende-se ou não se aprende a ler e a compreender” (SOLE, 2009, p.49). É nesse sentido que a educadora reporta-se que a alfabetização não significa apenas o domínio de ler e escrever. Segundo a autora,

Estes procedimentos, porém vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos. (SOLE, 2009, p.50)

Sendo assim, Solé (1998) diz que as crianças necessitam ter autonomia para as habilidades de decodificação. Dessa forma, é fundamental que tenham contato com os escritos, de início pedem ajuda aos adultos para compreendê-los, mas “facilitar o acesso ao código às crianças é facilitar-lhes estratégias autônomas de exploração do universo escrito” (SOLE, 1998, p.51). Neste caso, a autora nos indaga em que se baseiam as habilidades de decodificação e como uma criança pode aprender a ler significativamente sem que seja uma tarefa tortuosa para ela. Solé (1998) diz que “aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos – as letras e os conjuntos de letras – que os representam” (SOLE, 1998, p.52). Para a autora, “um primeiro aspecto a tratar, portanto, deve ser os das dificuldades implícitas no fato de isolar e identificar os sons da linguagem” (SOLE, 1998, p.52). Para Solé,

Na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva inclusive a utilizar estruturas linguísticas realmente muito complexas. Esta habilidade é fundamental para aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, quando se trata de aprender o código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele – que é o que lhe permite pensar um em palavra, em um som, isolá-los e diferenciá-los, além de muitas outras coisas. As crianças tem que ter desenvolvido uma certa consciência metalinguística para compreender os segredos do código. (SOLE, 1998, p.52)

Seguindo esse pensamento, é muito fácil perceber que a criança tem muita “atenção à sua linguagem e à linguagem dos outros desde muito cedo”. Solé (1998, p.53) diz que as crianças “percebem os erros que cometem, os erros alheios, a rima, adoram as adivinhações e costumam brincar de inventá-las embora seu conteúdo não tenha muito sentido”. A autora complementa sua fala, dizendo que a atenção da criança “é espontânea, suscitada por algum fato linguístico que as surpreende, atrai ou zanga” (SOLE, 1998, p.53). Dessa forma, esta é a base que

Poderão ir se desenvolvendo outras formas de consciência metalinguística, mais deliberadas e controladas, que possibilitarão o acesso a um melhor conhecimento da estrutura da linguagem e do seu sistema de representação alfabético; [...] justamente o domínio crescente da linguagem escrita promove esse desenvolvimento, que por sua vez é necessário para a competência na leitura e na escrita. Assim, consciência metalinguística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos dizer que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem. (SOLE, 1998, p.53)

A partir desse ponto de vista, a autora diz que “quando na escola a criança se depara com a linguagem escrita, em muitos casos se encontra diante de algo conhecido, sobre o que já aprendeu várias coisas” (SOLE, 1998, p.54). Solé (1998) também diz que, quando essas experiências são vivenciadas no seio da família, desempenham uma função de extrema importância. O ambiente propício que possui livros e aos pais que leem para seus filhos tem influência decisiva no desenvolvimento da criança sob a leitura, pois “a importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar-se a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral” (SOLE, 1998, p.54).

Solé (1998) afirma que algumas crianças, antes de entrarem em seu período de alfabetização, aprendem os nomes de algumas letras, sabem, por exemplo, por imitação, a orientação certa de se ler/olhar um livro, contam histórias por meio de

gravuras. No entanto, a autora diz que as crianças têm muito que aprender em relação ao sistema da língua escrita, mesmo quando entendem algumas orientações. Para Solé (1998), o acesso à autonomia “exige a capacidade de decodificar – que se caracteriza pelo estabelecimento de correspondências entre os sons da língua e sua representação gráfica convencional” (p.55). Para a autora, nessa etapa, “a consciência fonológica surge inicialmente do interesse suscitado pela língua falada e por algumas das suas propriedades, como a rima, por exemplo, que leva a criança a explorar semelhanças entre palavras e partes de palavras” (SOLÉ, 1998, p.55). Dessa maneira, a criança consegue estabelecer as diferenças fonêmicas “e ter acesso aos fonemas individuais”. A partir daí, a crianças começa a ter independência para começar a manusear os escritos impressos podendo aumentar e substituir algumas palavras que ficam arraigadas por um sistema de representação. O exemplo que a autora apresenta é que “trem é uma palavra mais longa que formiga, visto que evidentemente um trem é maior que uma formiga” (SOLÉ, 1998, p.56). Para Solé (1998), “tudo isso, que se refere a um usuário competente da linguagem em todas as suas vertentes, repercute de forma notável no desenvolvimento geral da pessoa” (SOLÉ, 1998, p.56).

Solé (1998, p.57) aborda o ensino inicial da leitura em relação com a aprendizagem do código. Para a autora, os procedimentos adotados “repercute favoravelmente na linguagem entendida em sua globalidade (escutar, falar, ler e escrever)”. Para ela (1998, p. 57), é preciso que a criança desenvolva uma consciência metalinguística para “a compreensão da forma de representação da linguagem definida pelo sistema alfabético”. Nesse sentido, fala-se da tentativa de convencer a criança que “o escrito transmite uma mensagem”, pois, na escola, a criança presencia a leitura de histórias, elaboração de alguns gêneros textuais, que são trazidos para sala de aula e também fazem parte do cotidiano dos pequenos por meio dos pais, tais como bilhete, lista de compras. É nessa lógica que as crianças começam a fazer as perguntas de “o que está escrito aqui?”. Para a autora, “neste momento, é fundamental nos atermos ao fato de que as tentativas da criança de explorar o universo escrito estão firmemente dirigidas pela sua necessidade de ter acesso ao significado do texto em questão” (SOLÉ, 1998, p.57). Portanto, Solé (1998) afirma que “o acesso ao código deve se inserir sempre em contextos significativos para a criança” (p.58). Por conseguinte,

O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura – sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuímos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras. (SOLÉ, 1998, p.58)

É nesse sentido que Solé (1998) aponta que é importante que o ensino seja adequado, pois, “apesar de as crianças possuírem numerosos e relevantes conhecimentos sobre a leitura e a escrita, o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que elas poderão adquirir” (SOLÉ, 1998, p.59). A autora cita, também, as posturas que um professor deve ter ao ensinar as estratégias de leitura. Segundo Solé (1998) “nenhuma das posturas será adequada se for exclusiva”, pois isso leva a uma hipótese incorreta:

Que a criança só pode aprender porque as correspondências entre o som e a letra lhe são transmitidas, ou porque parte de uma frase simples, ou porque apenas sua própria linguagem lhe resulta significativa quando a vê escrita, ou porque aborda a palavra sua globalidade. A criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondência. (SOLÉ, 1998, p.60)

Dessa maneira, a autora diz que “o ensino de estratégias para ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança poder interpretá-lo” (SOLÉ, 1998, p.60). É nesse sentido que “significado e decodificação” estão sempre imbricados e aparecem em diversas fases da leitura. Isto posto, para a autora, é necessário que professores prestem atenção nas capacidades de seus alunos, conseqüentemente, poderão abordar sua aprendizagem de maneira eficaz. Na esteira de Solé, os professores devem pensar no sistema da língua escrita como algo complexo e que irá exigir esforços das crianças. Para Solé (1998), as crianças pequenas “constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita” (61). Sendo assim, se algum adulto for capaz de mostrar a elas desafios para ajustar o nível de conhecimento, os pequenos poderão construir novos conhecimentos “que

cada vez estarão mais de acordo com o ponto de vista adulto” (62). Solé (1998, p.63) afirma que

Para ensinar os procedimentos, é preciso mostrá-los como condição prévia à sua prática independente. Assim como os professores e professoras mostram como misturar as tintas para obter uma cor determinada, ou como se deve proceder para registrar as observações sobre o crescimento de uma planta, deveriam poder mostrar o que eles fazem quando leem e escrevem”.

3 – ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSOS DA PESQUISA

Neste capítulo, pretendeu-se descrever as etapas da construção da pesquisa e o método adotado para chegar aos resultados apresentados.

Do ponto de vista da abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa de interpretação qualitativa, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 12), esse tipo de pesquisa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Além de ser, para esses autores (p.18), a “[...] que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

No que se refere ao objeto é uma pesquisa de campo, pois se pretendeu conhecer as estratégias de leitura e a concepção de leitura da professora da turma observada e suas formas de encaminhamento da leitura escolar. Pretendeu-se também verificar se o ensino da leitura, no primeiro ano do ensino fundamental, está organizado para desenvolver as primeiras habilidades do leitor. Essas informações foram buscadas no local onde a pesquisa foi realizada, nesse caso, a sala de aula.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram feitas duas pesquisas: bibliográfica e a de levantamento. A pesquisa bibliográfica, como define Gil (1991), configura-se como aquela que é desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, presentes, sobretudo em livros e artigos científicos, sendo possível melhor delineamento do tema em questão tal como a análise dos principais estudiosos da área. Diante dos dados necessários para a compreensão das estratégias de leitura utilizadas na turma observada, a pesquisa de levantamento que se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 1991, p. 56), permite essa visão mais abrangente desta prática tão necessária na sociedade letrada, o ato de ler.

3.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal, localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, com idade entre seis e sete anos, e sua professora.

3.3 Os instrumentos da pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio de quatro instrumentos: observação sistemática e direta em sala de aula, gravação das aulas em áudio e posterior transcrição das enunciações, registros feitos pela pesquisadora em diário de campo e questionário aplicado à professora da turma observada.

A observação sistemática foi feita, num período de dois meses, quatro vezes por semana, cumprindo três horas por dia, totalizando 96 horas de observação. A descrição das gravações permitiu identificar as práticas de leitura realizadas e se estas contribuem significativamente para a formação do leitor. Com o procedimento técnico de observação sistemática, procuramos gravar em áudio, as situações de ensino da escrita inicial, fazer as respectivas transcrições, analisá-las e interpretá-las conforme os objetivos desta pesquisa.

Durante a observação sistemática, foram feitos registros dessas situações de ensino em um diário de campo, cujas informações anotadas foram somadas com as informações coletadas na gravação para obter uma análise completa do ambiente de estudo observado e os acontecimentos registrados.

Com relação ao questionário, por esse instrumento de coleta de dados ser “[...] mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados” (ANDRADE, 2001, p. 25), foi utilizado para capturar a concepção de leitura no primeiro ano do ensino fundamental.

Para análise do processo de ensino da leitura em sala de aula, observou-se a prática do professor de turma do primeiro ano do ensino fundamental, para verificar como é trabalhada a leitura. Optou-se pela observação, pois

[...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o

investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 65)

3.4 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi realizada em cinco etapas. Na primeira, foi feita a escolha da escola para a realização da pesquisa. Esta se deu pelo fato de a pesquisadora ter conhecido, por meio do estágio obrigatório, a professora da turma observada, a qual se apresentou cordial em dispor sua sala de aula para realizar as observações.

Na segunda etapa, foi mantido contato com a unidade escolar para obter aprovação, por parte da gestão escolar, para a realização da pesquisa. Ainda nessa etapa foi feita a aplicação do questionário à professora da turma que, juntamente com sua turma, constitui-se sujeito da pesquisa, pois era de nosso interesse conhecer suas concepções acerca da leitura para relacioná-la às práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e fora dela.

Na terceira etapa foi realizada a observação sistemática e direta das aulas e a gravação em áudio daquelas que se relacionavam ao ensino da escrita e leitura inicial, com o objetivo de verificar como esse ensino é realizado e se se dá em contextos de letramento, visando à formação do leitor. Nessa mesma etapa, foi feita a transcrição das aulas gravadas, as quais, juntamente com as respostas do questionário respondido pela professora, constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa.

Na quarta etapa foi feita a análise dos dados coletados pelo questionário e pela observação, e em constante confronto com as teorias estudadas para se estabelecer as relações necessárias para compreensão do processo de ensino da leitura. Finalmente, na quinta etapa, foi redigido o relatório final da pesquisa.

O cronograma dessas etapas foi planejado de maneira que a pesquisadora distribuisse o tempo para a realização de cada uma delas, levando em conta a revisão da bibliografia, o contato com a escola pesquisada, com os participantes; a realização da coleta de dados, aplicação do questionário e observação; a análise dos dados, a redação do relatório, e, por fim, a apresentação e defesa da presente pesquisa.

4 – O ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: DECODIFICAÇÃO DA LÍNGUA E COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados pela observação sistemática feita na sala de aula, pelas gravações das situações de ensino e pelo questionário aplicado à professora da turma. Das gravações, foram feitos recortes das referidas situações que, neste capítulo, são apresentados sob a forma de episódios de ensino. São apresentados e discutidos 38 episódios de ensino de leitura e escrita, objetos desta pesquisa.

4.1 – Análise dos episódios de ensino

Episódio de Ensino nº 1

[1] Prof – O príncipe já estava entrando em sua carruagem para ir embora, quando olhou para trás e viu que uma rapariga descia pela corda de cadaço.

[2] VH – Qeeue que é rapariga?

[3] Prof – Que será que é rapariga?

[4] VH – Rapariga é a princesa lá.

[5] Prof – Seria a Cinderela, né, então, seria rapariga seria uma moça, né? Era a Cinderela, ela ia experimentar o calçado. Se você acha que o príncipe disse, “Ah....”, ou você acha que o príncipe disse, “Bré! (?)”...

(Recorte da gravação do dia 25/05/2015)

Com essa estratégia, a professora trabalha o segundo conceito de alfabetização, que atende a leitura, como compreensão. O episódio de ensino nº 1 é recortado de um momento em que a professora faz uso da “leitura deleite”. Ela permite que os alunos se expressem enquanto ela conta a história. Isso leva à construção da compreensão do significado. Segundo Solé (1998), isso se trata de uma construção conjunta. Para a autora, o professor exerce uma “função guia”, pois

O professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, de modo que ambos também se tornam progressivamente mais adequados para entender e incidir sobre a realidade. (SOLÉ, 1998, p.75)

Com essa estratégia, a professora trabalha o segundo conceito de alfabetização, que atende a leitura, como compreensão.

Episódio de Ensino nº 2

[1] Prof – Isso. Se não tiver seu nome, você pode procurar o do irmão, do vizinho, da tia. Mas ó, procura quem quer, tá bom? Então, esse aqui é um dicionário de nome, vamos supor aqui, ó, deixa eu pegar um nome aqui ó, o nome “Caio”. Aqui, nessa sala, não tem nenhum Caio. Sabe de qual língua veio esse nome, “Caio”?

[2] Criança – Do índio.

[3] Prof – Não, não veio do índio, não. Aqui está escrito que o nome “Caio” veio do latim. Quem lembra o que que é latim?

[4] VH – Latim. Latida!

[5] FB – É aquela língua.

[6] GS – Eu sei, professora!

[7] Prof – Um de cada vez. Espera aí, fala BM. Psiu!

[8] BM – Latim é uma cidade, a outra língua, se chama Latim.

[9] Prof – Uma cidade? Lembra, que tinha uma cidade, né.

[10] (Vários alunos falando ao mesmo tempo) Latim. Daqui ó, dessa história. No mapa. Latim.

[11] Prof – Isso, lá do mapa, lembra que eu mostrei que tinha uma cidade que eles falavam latim, né? E aí o que aconteceu?

[12] (Professora vai até ao mapa para explicar)

[13] FB – E daí o soldado veio e aí falaram que, que aí, que aí eram as guerras, agora. E tomaram rápido, sem pedir direito.

[...]

[14] Prof – Então, quando você levar a cesta, aí você pede ajuda para mamãe, você vai lá, “VH”, de onde que veio VH? Será que veio do latim? Será que veio de uma outra língua sem ser do latim? Lembra, que aí o latim misturou com outras línguas.

[15] VH – Mas e esse livro?

[16] Prof – Aí, ó. Vamos lembrar só um pouquinho. Ó, lembram? O latim veio daqui do Brasil?

[17] Turma – Não!

[18] Prof – Não, ele chegou, né. Ele estava aqui. Aí levaram ele pra uma outra cidade, aí misturou. Quando chegou aqui no Brasil, tinha quem?

[19] (Mostrou no mapa)

[20] Turma – Os índios!

[21] Prof – Os índios! Os índios falavam latim?

[22] Turma – Não!

[23] Prof – Não, tinha a língua deles, né?

(Recorte da gravação do dia 25/05/2015)

Solé (1998) afirma que “a participação guiada pressupõe, em primeiro lugar, uma situação educativa em que se ajude o aluno a contrastar e relacionar seu conhecimento prévio com o que vai ser necessário para abordar essa situação” (SOLÉ, 1998, p.76)

Nesse episódio, a professora utiliza os conhecimentos que ela já trabalhou em sala de aula. Ela já havia trabalhado com a turma atividades explicando a origem do latim. Dessa forma, ela recordou com as crianças a diferença da língua falada, explorando a leitura de mundo, ampliando o sistema de referências dos alunos.

Episódio de Ensino nº 3

[1] A professora propõe uma cesta de piquenique com livros que as crianças levarão para a casa para fazer leitura dos livros com os pais, a avó ou o irmão. Ela explica que é para as crianças pedirem para um adulto ler ou até eles mesmos, por meio das imagens, tentarem ler e que podem imaginar a leitura. Em seguida, fala que, na cesta, terá um dicionário de nomes e explica o que é um dicionário.

(Recorte da gravação do dia 25/05/2015)

Por ser uma maneira diferente de se levar os livros para a casa, as crianças sentem-se motivadas a ler. Nas observações, percebeu-se uma ansiedade por parte dos alunos, pois todos queriam levar a cesta e esperavam, ansiosamente, cada um, pela sua vez. Essa metodologia, promove, também, o desenvolvimento da autonomia na criança para a leitura. Para Solé (1998), as crianças que ainda não dominam a leitura, aproximam-se dela e “tem contato com o sistema da língua escrita e pedem ajuda aos adultos para compreendê-lo. Facilitar o acesso ao código às crianças é facilitar-lhes estratégias autônomas de exploração do universo escrito” (SOLÉ, 1998, p.51).

Episódio de Ensino nº 4

[1] Prof –[...] A gente precisa definir aqui quem é que vai levar a cesta, se a gente vai seguir. A ordem do alfabeto. ó! Psiu! Pessoal! Olha aqui. A gente precisa saber se vai seguir a ordem do alfabeto ou se vai ser um outro jeito. Como que a gente vai decidir isso? Quem que leva a cesta? Como que eu vou saber o dia que cada um vai levar? Então, vamos decidir, se é por ordem do alfabeto, se a professora escolhe um dia, se merecimento.

[2] VH – O alfabeto!

[3] Prof – Seguir a lista aqui?

[4] Turma – É!

[5] Prof – Se seguir a lista, quem é o primeiro?

[6] Turma – AR!

[7] Prof – O AR. Aí o AR tem que trazer amanhã a cesta, né? Ah, a AJ foi embora dessa escola, então, AJ tem que riscar aqui. Depois do AR, quem leva?

[8] Turma – O AL!

[9] Prof – O AL. Aí o AL traz de volta. Depois do AL, quem traz?

[9] IP – O BM!

[10] Prof – O BM. Então, a gente vai seguir a ordem do alfabeto?

[11] VH – Eu sou o último dos últimos!

[12] Prof – É isso?

[13] VH – Ai, meu Deus! Tomara que seja rápido!

[14] Prof – Não tem importância, é rapidinho, é cada dia um. Então, vai seguir a ordem do alfabeto?

[15] Turma – Vai! Vai!

[16] Prof – Então, tá, então, hoje, o AR leva a cesta e amanhã tem que trazer de volta, tá bom? Então, vamos lá.

(Recorte da gravação do dia 25/05/2015)

Essa técnica permite que os alunos façam a discriminação visual e tenham a percepção espacial do escrito. Neste caso, eles compreendem que a lista de chamada que a professora tem, colada na parede da sala, segue a ordem do alfabeto e que há uma sequência. No caso do aluno VH, ele sabe que seu nome é um dos últimos quando faz a inferência na linha 11: “Eu sou o último dos últimos!”.

Essa estratégia de leitura relaciona-se ao primeiro conceito de alfabetização, voltada à aprendizagem da técnica escrita.

Episódio de Ensino nº 5

[1] Prof – Cada criança ganhou um papel, certo? E nesse papel tem o quê?

[2] Turma – Letras.

[3] Prof – Tem número, aí?

[4] Turma – Não.

[5] Prof – Não, só tem letra. Tem papel que tem uma letra e tem papel que tem duas. Nesse papel, também, eu usei duas cores, o azul e o vermelho. Quem sabe falar pra mim o porquê dessas duas cores?

[6] GU – Porque tem as vogais e tem umas que não são.

[7] Prof – E quem são as vogais?

[8] Turma – As vermelhas.

[9] Prof – Isso. Então, o que está de vermelho são as vogais e o que está de azul são as consoantes. Oh! Nós já aprendemos três consoantes. Quem sabe falar pra mim?

[10] FB – Eu sei. O “V”, o “P” e o “T”.

(Recorte da gravação do dia 25/05/2015)

Essa técnica utilizada pela professora permite que o aluno faça a discriminação de vogal e consoante. Faz uso de cores diferentes para distinguir uma da outra.

A professora também utiliza, para iniciar o ensino das letras do alfabeto, o que Lemle (2009) chama de “correspondência biunívocas entre fonemas e letras”. Para a autora, essa correspondência é “aquela em que um elemento de um conjunto

corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções” (LEMLE, 2009, p.17). No caso, como mostra na linha 10, a professora inicia com as letras “V”, “P” e “T”, explorando a leitura como decodificação.

Episódio de Ensino nº 6

[1] Prof – Isso. Porque a gente lê daqui para lá.

[2] (Professora mostra do lado esquerdo para o direito)

(Recorte da gravação do dia 25/05/2015)

Essa é uma das capacidades necessárias para alfabetização que o educando precisa desenvolver, a “organização espacial da página em nosso sistema de escrita” Para Lemle (2009, p.12) “ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para direita na linha”. Lemle (2009) afirma que essa capacidade precisa ser ensinada, logo que, “dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar o movimento dos olhos na leitura” (p.12).

Episódio de Ensino nº 7

[1] Prof – Agora, vocês vão tentar adivinhar a palavra que eu vou formar aqui. Vem NR e SP. Quero que começa pela NR.

[2] AR – Tá escrito “pato”. Eu já sei, “pato”.

[3] Prof – Por que que é “pato”? A NR é quem?

[4] Crianças – “P” e o “A”.

[5] Prof – E SP?

[6] AR – “T” e o “O”.

[7] Prof – Então, lê aqui comigo: PA-TO. Agora, eu vou mudar elas de lugar. Olha, na primeira vez eu coloquei NR na frente. Formou “pato”, certo? Aí, agora, eu troquei de lugar, coloquei a SP na frente. Eu quero saber se formou outra palavra.

[8] AR – Ficou “topa”.

[9] Prof – O que é isso?

[10] AR – É aquele assim: você topa ser meu amigo?

[11] Prof – Isso. Pode ser também. De topar, né? Quer dizer: você aceita ser meu amigo? Então, formou uma outra palavra?

[12] (Algumas crianças dizem que sim)

[13] Prof – Eu troquei as duas de lugar e usei as mesmas sílabas. A mesma de “pato” a hora que troquei de lugar virou “topa”. Agora vou chamar outras crianças e vamos fazer essa leitura de novo.

(Recorte da gravação do dia 25/05/2015)

A professora utiliza o processo de silabação para fazer com que as crianças entendam que as palavras possuem partes, e estas, são denominadas sílabas,

portanto partes que formam as palavras. Neste processo, ela faz com que as crianças compreendam as sílabas, iniciando o desenvolvimento da consciência fonológica, condição necessária para o aluno atingir o primeiro conceito de alfabetização. Além disso, a professora também, trabalha de maneira que tenham a aquisição do significado da leitura. Apoia-se no contexto criado pela própria criança, como se vê nas linhas de 8 a 11. Soares (2011, p.31) diz que são “conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. Com esse procedimento de ensino, a professora explora tanto o primeiro conceito de alfabetização quanto o segundo.

Episódio de Ensino nº 8

[1] Prof – Agora, pessoal. Pronto?! Bom, vocês sabem que a letrinha tem nome? E tem.

[2] Criança – Barulho!

[3] Prof – Barulhinho, sonzinho, né.

(Recorte da gravação do dia 26/05/2015)

Neste recorte, podemos perceber que a criança é levada a associar o nome da letra com o som, o que leva, também, à soletração. Para Soares (2011, p.21), “o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. Para a autora, é a essa transferência que constitui a aprendizagem da leitura e da escrita, é o processo de estabelecimento entre fonemas e grafemas. Esse procedimento leva ao trabalho do primeiro conceito de alfabetização.

Episódio de Ensino nº9

[1] Prof – “V”. Ó, agora presta atenção, vamos lembrar como, qual é o movimento que a nossa boca faz quando a gente fala o nome dessa letra, ó.

[2] Turma e professora – “T”.

[3] (Professora faz o movimento da boca)

[4] Prof – “T”. Eu uso o quê?

[5] Turma – A língua e o dente!

[6] Prof – O dente e a língua, ó, “T”, “T”, Né?

[7] NR – O barulho dela é “T”!

[8] Prof – Isso, quase nem dá pra escutar né, porque é um barulho bem baixinho, né, quase nem dá pra escutar. E o nome dessa letra?

[9] Turma – “P”.

[10] Prof – “P”. “P”. Eu uso o quê?

- [11] VH – A língua embaixo e em cima.
 [12] Prof – Embaixo e em cima do quê?
 [13] FB – Do lábio!
 [14] Prof – Da boca. Os lábios né, da boca. Então, o lábio de cima e o lábio de baixo né? Ó, “P”. “P”.
 [15] Turma – “P”.
 [16] Criança – Parece o de peixe!
 [17] Prof – Isso, de peixe. O nome dessa letra?
 [18] Turma – “V”, “V”.
 [19] Prof – “V”. Eu uso o quê?
 [20] Várias crianças – O dente. A língua. V. O lábio.
 [21] Prof – Hã?
 [22] Criança – O lábio. O dente um em cima do outro.
 [23] Prof – Ó, “V”!
 [24] AR – Os dentes e os lábios!
 [25] Prof – Isso, mas qual lábio? O de cima ou o debaixo?
 [26] Turma – O debaixo!
 [27] Prof – Debaixo!
 [28] VH – E o dente?
 [29] Prof – Ó, V. Hoje eu trouxe uma outra letra. Eu trouxe o “B”.
 [30] Turma – É “B”, “B”.
 (Recorte da gravação do dia 26/05/2015)

Neste episódio, a professora ensina as consoantes do ponto de vista da Fonética articulatória, explorando a especificidade da língua falada, que serve de substrato para o ensino da língua escrita. Incentivar a fala e mostrar como ela funciona, constitui-se mais um objetivo de ensino que a escola deveria adotar. É o que a professora faz. Ela ensina as letras por meio da forma falada, utilizando os modos de articulação. Faz a diferenciação das letras bilabiais levando em conta que uma é oclusiva surda e a outra oclusiva sonora, sendo elas, a letra “P” e a letra “B”, como podemos observar nas linhas 10 e 29. A professora, apresenta, também, a letra “V”, com seu modo de articulação labiodental, e a letra “T”, com seu modo de articulação linguodental. Dessa forma, a criança, quando for identificar alguma letra, poderá se valer dessas estratégias. Para não confundir os fonemas homogênicos, por exemplo, casos do T/V, D/T, professores de alfabetização que utilizam as técnicas de análise fonológica, poderão entender o que acontece com os problemas de fala e escrita e terão, também, a oportunidade de elaborar atividades que facilitam o processo de aprendizagem pelos alunos.

Episódio de Ensino nº 10

- [1] Prof – Agora, para falar, ó, “B”, “B”, “B”. Eu também uso o de cima e o de baixo.
- [2] FB – Eu também estava pensando nisso, tia!
- [3] Prof – Oi?
- [4] FB – Eu também estava pensando a mesma coisa.
- [5] Prof – Estava pensando? Percebe que, olha, é parecido o movimento da boca.
- [6] Criança – É.
- [7] Prof – Mas não é a mesma letra. Ó, o “P”, olha aqui, o “P” diferente é do “B”. Presta atenção. Ó, olha o B aqui. Eles são diferentes na escrita.
- [8] AR – Professora, parece mesmo, o “P”, se for fazer mais uma bolinha no “P”, fica o mesmo “B”!
- [9] Prof – Isso, se fizesse, aí ficaria igual. Mas não, não.
- [10] (Vários alunos falando ao mesmo tempo) - Se fizer lá embaixo, fica igual o “P”!
- [11] Prof – Realmente, se fizesse mais uma aqui embaixo ficaria, mas não tem. Então eu não posso confundir.
- [12] AR – Mas então se “fazer” um risquinho, fica o “R”.
- [13] Prof – Ah tá, aqui, é. Mas agora eu só estou comparando o “P” com o “B”, tá bom? Agora,
- [14] NR – Se você olhar o de baixo fica que nem o “P”, o “B”.
- (Recorte da gravação do dia 26/05/2015)

Como já foi discutido no episódio nº 9, a professora tem boas técnicas de análise fonológica. No entanto, a partir da linha 7, deste episódio, nota-se que houve falha da professora em não explorar a percepção visual da criança. Ela não valoriza quando, na linha 8, a criança diz que se fizer mais uma bolinha na letra “P” ela se torna a letra “B”. Para Lemle (2009, p.8), essa capacidade de distinguir as letras uma das outras exige um refinamento visual, e se, a criança não levar isso em conta conscientemente, não aprenderá a ler.

Episódio de Ensino nº 11

- [1] Prof – Bola. Que mais?
- [2] AR – Cola!
- [3] Prof – Cola?
- [4] MS – Bolo!
- [5] Prof – Ó, o AR disse “cola”. Vamos pensar, ó.
- [6] VH – Parece.
- [7] Prof – Ó minha boca, ó, ó minha boca: “Có”, “Có”. Eu “tô” fazendo o barulho do “B”?
- [8] Criança – Não!
- [9] Prof – “Bó”, “Bó”.
- [10] MS – Bolo, bolo.
- [11] Prof – Ó, “bo-la” é diferente de “co-la”.
- [12] NR – Ba-Be-Bi-Bo-Bu.
- [13] Prof - Sim, mas vamos pensar em palavras que comecem com a letra “B”.
- (Recorte da gravação do dia 26/05/2015)

Este episódio mostra que a professora, com a preocupação de ensinar uma determinada letra (linha 3), perde uma valiosa oportunidade de ensinar certas particularidades da língua que são essenciais no processo de alfabetização. Isso fica exemplificado na linha 2 quando o aluno diz “cola”, a professora não explora o fato desse aluno pensar em novas palavras mesmo que não seja com a letra que estava sendo estudada. A criança deu valor às semelhanças das palavras, e, a professora deu valor, apenas nas sílabas. É nesse sentido, que a resposta da professora forçou a criança, na linha 12, a repetir o discurso da escola pronunciando a família silábica da letra “B”. A criança pensou em palavras, mas não com o início “B”. No entanto, a partir do primeiro fonema, ela criou outro signo. Para Solé (2009, p.58), “o aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis”. Dessa forma, a autora (2009, p.58) também defende que, “se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuímos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea”.

Episódio de Ensino nº 12

[1] AR – Bala.

[2] Prof – Bala!

[3] Criança – Pirulito!

[4] Prof – Pirulito? Ó minha boca, eu falando ó, “Pi”, “Pi”, “Pi” do quê? Que que tem ali que começa com “Pi”? “Pi” de Pinóquio, “Pi” de Pinheiro. Eu quero com “B”, “B”. Ó, o movimento da minha boca. Boca!

[5] AR – Peixe!

[6] Prof – Peixe? Vamos pensar, ó. Eu quero “B”. “P”, Peixe! Ó, peixe.

[7] NR – “P”, “P”.

[8] Prof – Que letra que é, GS, que tá saindo?

[9] GS – “P”, é o “P”.

[10] Prof – Ó o “P” de peixe. Ó o “P” de pescaria.

[11] FB – Peixinho, peixão.

[12] Prof – Ó! Eu trouxe, para a gente não esquecer.

[13] MS – Baleia, professora. Baleia começa com “B”.

(Recorte da gravação do dia 26/05/2015)

Diferentemente do episódio nº 12, neste, recortado da mesma situação de ensino, a professora, ao ensinar a letra B, não ignora a resposta do aluno, que fala uma palavra que não se inicia com B, mas que pertence ao mesmo campo

semântico da palavra. Bala, tomada como exemplo. Quando, na linha 1, o aluno diz “bala”, e, na linha 3, outra criança diz “pirulito”, podemos perceber que a criança pensou no campo semântico da palavra “bala”. No caso, a professora, para ajudar o aluno a perceber que as letras são diferentes, fez uso de outras palavras com o início “P”. Conforme os alunos foram falando palavras com o início “P”, a professora foi mostrando que as duas letras têm sons diferentes, como mostra na linha 8. Para Solé (2009, p.60), esse fato ocorre, pois a criança “aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas”.

Episódio de Ensino nº 13

[1] Prof – Bicho! Agora, presta atenção aqui, ó! Agora a gente vai ver como é que a letra “B” fica, né, quando ela se junta com outra letra, quando você junta com as vogais. Então olha lá. Ó, agora a gente vai juntar a letra “B” com as vogais, tá joia? Vamos ver como é que fica a sílaba, presta atenção aqui, olhando aqui! Agora é filmando, falando e escutando. Quando a letra “B” junta com a vogal “A”, a sílaba fica?

[2] Turma – “Bá”!

[3] Prof - “Ba” do quê?

[4] Turma – “Bá” de Bala! De Bauru!

[5] Prof – Bauru! Mas o que que tem aqui?

[6] Turma – Bala!

[7] Prof – Bala, pra gente não esquecer, ó. Quando a letra B junta com a vogal E, como que fica a sílaba?

[8] Turma – Bê.

[9] GS – Bolo.

[10] Prof – Bolo? Ó, GS, escuta, o “B” e o “E”. Olha o E saindo da minha boca.

[11] Turma – Bê. Bê.

(Recorte da gravação do dia 26/05/2015)

Neste recorte, o ensino da leitura usando o método da silabação é muito presente. Esse método é utilizado como estratégia para levar o aluno a dominar o primeiro conceito de alfabetização apresentado por Soares (2011), que é o ensino “mecânico” da leitura e escrita. Esse processo faz com que o alfabetizando represente, sem efeito, os “fonemas em grafemas (escrever)” e os “grafemas em fonemas (ler)”. Esse primeiro conceito, sugere que o aluno entenda que a escrita é uma representação da língua oral, quando, na verdade, a língua escrita, não é “um registro fiel dos fonemas da língua oral” (SOARES, 2011, p.17). Embora o primeiro conceito de alfabetização é condição fundamental para se obter o segundo conceito, não se pode estacionar no primeiro. Entendemos que o ensino da leitura utilizando

apenas o primeiro conceito de alfabetização, não desenvolvem habilidades de letramento que emancipa o aluno, além de prendê-lo de forma que seja difícil desvinculá-lo posteriormente, desse tipo de ensino para realizar interpretações baseadas no contexto imediato e mais amplo, sociohistoricamente falando.

Episódio de Ensino nº 14

[1] Prof – Quando, então, a letra B está perto da vogal I, a sílaba fica?

[2] Turma – Bi!

[3] Prof – Biiii, Bi, de bico, ó. Deixa eu também falar uma outra coisa. A pessoa desenhou uma chupeta, mas ela tá falando, tem alguns lugares que fala que a chupeta chama bico, né, porquê, porque eles só falam desse nome aqui da frente pra chupeta, né, bico da chupeta.

[4] FB - Ô tia, bicho!

[5] Prof – Bicho. Quando o “B” fica perto da vogal “O”?

[6] Turma – Bô!

(Recorte da gravação do dia 26/05/2015)

Percebe-se que o ensino por meio da identificação da sílaba se perpetua com a letra “B”.

Está posto que esse procedimento é adequado no ensino da escrita inicial, contudo, se o professor só se fixar nesse objetivo, novamente perderá chances de ensinar, em momento oportuno a real necessidade, particularidades da língua própria da descoberta no processo de alfabetização. Neste episódio, a professora se preocupou tanto com a família silábica do início da palavra não se atentou em explicar a diferença gráfica da última sílaba apontada pelo aluno, no caso o dígrafo “ch” (bico/bicho). Como mostra na linha 4, em que a criança diz uma palavra que, na escrita, pode ser facilmente confundido com a palavra “bico” que estava sendo estudada. Nesse caso, a criança percebeu não só a primeira sílaba, mas a segunda também, e, compreendeu que a inserção de outra letra na sílaba forma palavra diferentes, com significados diferentes.

Episódio de Ensino nº 15

[1] Leitura deleite: (professora continua a história da Cinderela. Na história há a palavra “valsar” e a professora pergunta para a turma se sabem o que significa valsar).

[2] FB – Será que valsar é seguir em frente e dançar?

[3] Prof – Vou ler de novo essa parte. (Lê a parte) Então, vocês acham que valsar é dançar?

[4] Turma – Sim.

[5] BM – É um doce.

[6] Prof – Ele lembrou do bombom “Sonho de Valsa” que, no desenho, tem um casal e esse casal está dançando.

[7] (A professora chama o BM para mostrar às crianças como se dança uma valsa).

[8] VH – É de três passos.

[9] Prof – Não sei quantos passos, mas é assim.

[10] (E dança com BM)

(Recorte da gravação do dia 27/05/2015)

Na leitura deleite, a professora, explora bastante as habilidades de compreensão da turma. Ela mostra que as palavras têm significado e sentido. Mesmo que, na linha 6, a professora tenha induzido a turma a lembrar do bombom “sonho de valsa”, ela faz com que as crianças entendam e lembrem o ato de dançar por meio de um desenho conhecido “universalmente”. É uma estratégia que Solé (2009, p.75) chama de “construção conjunta” que é quando o aluno, juntamente com o professor, “compartilham progressivamente significados mais amplos e complexos e dominam procedimentos com maior precisão e rigor”. Dessa forma, percebe-se que a estratégia de leitura deleite utilizada pela professora está sendo eficaz.

Episódio de Ensino nº 16

[1] (A professora entrega a atividade e fala com as crianças os nomes dos desenhos e quantos quadrados tem)

[2] Prof – Aba tem 2, banana tem 3 quadradinhos, a bola tem 2 e o boné tem 2. Aí eu pergunto assim: por que será que tem quantidade diferente de quadradinhos?

[3] VH – Porque tem quantidade diferente. Porque tem cada sílaba.

[4] Prof – Isso, ele entendeu o que a professora fez. Cada quadradinho é uma sílaba. Uma sílaba do quê?

[5] FB – Uma sílaba da palavra.

(Recorte da gravação do dia 27/05/2015)

Ainda trabalhando o primeiro conceito, os sujeitos do episódio acima entendem que cada palavra contém partes e essas partes são as sílabas. Esses sujeitos possuem a consciência fonológica já desenvolvida, esse desenvolvimento ocorreu a partir das estratégias utilizadas pela professora. Isso é um avanço na aprendizagem da leitura e escrita inicial para essas crianças, que já percebem que os escritos podem ser analisados em partes e que estas os constituem.

Episódio de Ensino nº 17

[1] ([...] AR acha dentro da palavra BONECA a palavra “BONÉ” e mostra ao CH)

[2] AR – Aqui, oh, bo-ne-ca, só que se tirasse o “CA” ficaria bo-né.

(Recorte da gravação do dia 27/05/2015)

Neste episódio, temos um sujeito já leitor. Ele reconhece uma palavra dentro da outra. Isso ocorre quando a criança já desenvolveu a consciência fonológica, o conceito de palavra, a noção de fronteira entre as palavras, o primeiro e segundo conceito de alfabetização. Assim, a leitura se processa não só do ponto de vista fonético, como também, do ponto de vista semântico. A criança reconhece a parte gráfica da palavra, os limites gráficos da palavra e o seu significado.

Episódio de Ensino nº 18

[1] Prof – Tem muitas mães que ensinam esse versinho que vou falar agora. “Batatinha quando nasce, espalha a rama pelo chão. Menininha quando dorme põe a mão no coração”. Quem já escutou?

[2] (Várias crianças levantam a mão)

[3] AR – Fala na “Galinha pintadinha”, eu já assisti.

[4] (Outras crianças concordam. Professora pede para as crianças falarem o verso junto com ela. Em seguida, explica que trocou a palavra “menininha” por “mamãezinha”)

[5] Prof – Então, agora, vou falar um versinho dessa parlenda e vocês vão tentar adivinhar aí qual é a tirinha que estou falando. Se amigo tem dois e você também. Eu vou falar o primeiro versinho e você vai tentar descobrir quem está com o verso. “Batatinha quando nasce”.

(Recorte da gravação do dia 28/05/2015)

A estratégia de levar textos prontos para as crianças “lerem” com a professora é muito utilizada por ela. Com aquilo que a criança já conhece, a professora faz com que a atividade tenha sentido para a turma. As crianças conhecem os versos oralmente, e, dessa forma, a professora faz com que as crianças se interessem pela atividade. Para Foucambert (1994, p.31), “o não-leitor deve se relacionar com textos que leria se soubesse ler”. Por isso, a necessidade de textos que pertencem à memória coletiva das crianças, para que a correlação do oral com o escrito (leitura) tenha já o sentido e, inclusive para que a atividade também adquira sentido. Neste caso, um texto, que faz parte da primeira infância da criança antes de entrar no ensino fundamental, versos que aprenderam em casa, em creches e escolas de educação infantil e que estão fazendo parte dessa transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Episódio de Ensino nº 19

- [1] Prof – Vamos aqui. Quem está com o pedaço? (LG mostra o papel) – Você, LG?
- [2] LG – Não sei.
- [3] Prof – Mostra pra mim, então. Então quem está com o pedaço?
- [4] LG – Eu.
- [5] Prof – Mostra pra mim, então. Por que você acha que é esse? “Batatinha quando nasce”?
- [6] LG – É porque começa com “E”.
- [7] (A tira que está com LG começa com “E” de “espalha a rama pelo chão”)
- [8] Prof – “Batatinha quando nasce”, você escuta o “E” no comecinho?
- [9] (LG balança a cabeça que não)
- [10] Prof – No comecinho, você escuta o quê?
- [11] LG – O “B”.
- (Recorte da gravação do dia 28/05/2015)

O sujeito LG mostra-se firme ao pensar que está com a tira que a professora pede. A criança confunde a vogal “E” com o som da letra “B”, pois o som da vogal é mais perceptível que o som da consoante “B”, cuja pronúncia (linha 6) não se sabe foneticamente, mas silabicamente. Assim, levando isso em conta e mais o fato de LG estar com uma frase que se inicia com “E” (linha 7), é normal essa confusão do aluno. Miriam Lemle aponta que a questão da percepção auditiva é um problema para o aprendiz. A autora justifica quando diz que “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” (LEMLE, 2009, p.9).

Episódio de Ensino nº 20

- [1] NR – Prô! Se colocar mais uma sílaba na “bola” fica “bolacha”.
- [2] Prof – Ah! Olha a descoberta da NR. Se eu colocar mais uma sílaba na “bola”, que seria o “CHA”, aí seria BO-LA-CHA. Tá certo.
- [3] Prof – Agora, vou fazer uma pergunta. Presta atenção que é difícil. A gente já viu que “boca” e “bola” começam com a mesma sílaba, mas, e na segunda sílaba, são iguais?
- (Recorte da gravação do dia 29/05/2015)

Nesse episódio, temos um caso semelhante ao episódio de ensino nº 17. A criança já desenvolveu a consciência fonológica e a noção de palavra. No entanto, nesse caso, a criança sugere o acréscimo de outra sílaba e, no episódio nº17 a criança sugere a subtração de uma sílaba para formar outra palavra. Em bora os

processos de formação de outras palavras sejam diferentes, em ambos os casos o sujeito possui habilidades e capacidades de leitura desenvolvidas.

Na linha 3, percebe-se uma inferência inadequada por parte da professora, ela diz: “presta atenção que é difícil”. Em uma turma que está sendo alfabetizada, um enunciado como este passa a ideia de que é difícil ser alfabetizado e, em alguns casos, inibe as crianças de tentarem. Por outro lado, aqui, já se percebe que a professora considerou a segunda sílaba da palavra também, além da primeira. Isso representa um avanço em relação ao episódio de ensino de nº 14, que só considerou a primeira.

Episódio de Ensino nº 21

- [1] Prof – Agora, vocês vão pegar o desenho do BIGODE.
- [2] (IZ diz que tem três sílabas)
- [3] Prof – Como você descobriu que tem três sílabas?
- [4] IZ – Porque tem três palavras.
- [5] Prof – É palavra ou é sílaba que você está contando?
- [6] IZ – Três sílabas.
- [7] Prof – A sílaba é cada pedacinho da palavra que eu falo.
- [8] NR – Professora, o bigode é o “B” e o “I”.
- [9] Prof – Isso, agora BI-GO-DE tem três sílabas. Falando, quem é a primeira parte?
- [10] Turma – “BI”.
- [11] Prof – Bi de bico, bi de bicicleta.
- [12] NR – Bi de bibi, o barulho que a buzina faz.
- [13] Prof – Agora, eu quero saber, falando, a segunda sílaba de bigode.
- [14] (NR e VH falam “go”, “go”, “go”)
- [15] Prof – Quem é o “GO”? Alguém consegue escutar alguma letra? Goooo.
- [16] Turma – “O”.
- [17] VH – E o “G”.
- [18] Prof – Isso, é uma letra que a gente ainda não estudou. BI-GO-DE, DE, DE.
(Recorte da gravação do dia 29/05/2015)

A professora novamente utiliza o método da silabação para efetuar o ensino da leitura inicial. Essa estratégia é importante para que o aprendiz se situe nas sequências dos sons. É necessário que a criança compreenda a unidade da palavra e que ela entenda que essa palavra possui partes e que essas partes formam as palavras. Alguns alunos já conseguem compreender que as palavras contêm sílabas, como podemos perceber a partir da linha 1 até a linha 6.

Nas linhas 11 e 12, podemos perceber a preocupação da professora em fazer associação com outras palavras que comecem com a mesma sílaba. O sujeito da

linha 12 associa não só a palavra com a sílaba, mas, também, compreende a onomatopeia existente no barulho da buzina, recurso de associação próprio dos métodos sintéticos de alfabetização.

Na linha 17, quando o sujeito VH percebe que na palavra “bigode” tem a letra “G” é porque ele faz uma associação com o seu nome, isso é muito importante para o aprendizado da criança, pois conhece a sílaba por meio daquilo que tem significado para ele.

Episódio de Ensino nº 22

[1] Prof – “C”. Então, ó, não é o “P” de papai, então aqui, porque eu não tenho “P”, já começa com “C”. Aqui é o nome de uma pessoa que trabalha aqui na escola e todos os dias.

[2] MF - A Celinha?

[3] Prof - Quem?

[4] MF - A Celinha?

[5] Prof - Como você adivinhou que é a Célia?

[6] MF - Porque ali está escrito.

(Recorte da gravação do dia 08/06/2015)

Neste episódio temos um sujeito que participa pouco, mas que já sabe ler. No entanto, essa criança precisou associar a dica da professora sobre a leitura de mundo, mobilização de contexto prévio, com a letra inicial “C”. Quando ele ouviu essas dicas, logo despertou sua leitura para o escrito. Essa habilidade adquirida por esse educando é o que Soares (2011, p.33) chama de capacidades de leitura e escrita determinada pelo contexto, logo que, são desenvolvidas pelas necessidades, valores e práticas sociais.

Episódio de Ensino nº 23

[1] FB – Mas, tia, espera aí. Ali não tem o “ão”!

[2] Prof - Não tem o quê?

[3] FB - O “ão”, 1º ano A.

[4] Prof - 1º a-no, não é “ão”, o “ão”. Aqui é a-no.

[5] AR - É que ele tá falando ão-no.

[6] Prof - Eu sei o que o FB está falando. Ele está falando isso.

[7] (Escreve a palavra “ano” na lousa para explicar)

[8] NR - Aqui está escrito o primeiro.

[9] Prof - Não, eu já vou ler. Eu já entendi. Olha o que o FB. Olha aqui, eu vou contar o que acontece, porque que ele confundiu. O FB disse assim, “mas aqui não tem o ão”, O FB está enxergando, nesse daqui assim, FB, nessa palavra, com o til?

[10] FB - É.

[11] Prof - Ele está escutando o barulho do “ão” na palavra ANO, mas não tem. Sabe por que não tem, FB? Não tem o “ão” aqui porque o “ão” é assim, ó (escreve na lousa). “ÃO”, o “A”, o “O” e o til. Mas nessa palavra “ano” acontece uma coisa que acontece aqui no “ão”. O barulhinho sai pelo nariz. Pelo nariz. Quando eu falo “ão, de coração, de João.

[12] VH - De Tião.

[13] Prof - De Tião, melão, avião, ó, quando eu falo “ão” o sonzinho sai, sai pelo meu nariz ó, “ão”, “ão”. E quando eu falo “ano”, “ano”, o sonzinho também sai pelo nariz, mesmo não tendo o til. Sabe por que é que ele sai pelo nariz? Por causa dessa letra aqui (mostra a letra “N” na lousa), como chama essa letra?

[14] Turma – N.

[15] Prof – N. O nome dessa letra é N. É o que acontece no meu nome, ó, o meu nome aqui ó.

[16] FB - Mas tia, eu também escuto uma outra letra.

[17] Prof – espera aí, FB, espera aí! Ó, olha o que acontece no meu nome, ó (diz seu nome de forma silabada). Esse A aqui, ó, esse A, ele fica com sonzinho de “ã”, esse sonzinho que o FB tá escutando, que tem o til. Ele fica com esse sonzinho por causa dessa letra, da letra N. A letra... quando a vogal “A”, olha aqui ó, fica pertinho da letra N e também da letra M, que nem assim ó, “ambulância”, “anjo”, quando acontece isso o sonzinho sai pelo nariz. E lembra o “ão” que o FB está falando, tá?

[18] FB - E também escuto o “O” também.

[19] NR - Ô professora, que nem Ana Julia.

[20] Prof - Isso, Ana Julia. Por isso que o FB a hora que eu falo A-NO, ele está escutando “an”, né? Por causa da lettrinha N. A lettrinha N quando fica pertinho da vogal A, quando o A tá na frente, ó, é diferente disso aqui. Ó, olha aqui. É diferente, o N na frente fica “NA”.

[21] Criança – Nathan.

[22] Prof - Ná de Nathan. Ó, o A e o N é diferente, fica ÑN. ÑN de anjo, de AL. O nome do AL aqui, ó. Então o N e o A é ÑA, de navio. O A e o N é o ÑN de AL, ó, Ana Julia, AL. Tá bom? Agora voltando aqui, eu vou ler o bilhete. Então o bilhete é para Célia e quem mandou foi o 1º ano A, certo?

(Recorte da gravação do dia 08/06/2015)

A professora usou da complexidade do sistema linguístico para explicar uma de suas particularidades, que é a letra “A” com nasalidade por anteceder a letra “N”. A criança percebe que há vogais nasais além das orais. Vogais com um forte traço de nasalidade como a letra “A” da palavra “ANO”. A letra “A” carrega o traço de nasalidade “N” quando está anterior a letra “N”. É como a explicação da professora nas linhas 17 e 20. Ela explica o fato linguístico a partir do sistema vocálico do português e apresenta a sua complexidade. O episódio inteiro é composto pelos aspectos fonéticos da nasalidade. Novamente a noção de fonética é requerida e a professora a usa com propriedade e de modo adequado.

Episódio de Ensino nº 24

[1] Prof - Uma pergunta, né? Então, quando vocês falam assim, “Tá na hora de um lanche?”, tá saindo da sua boca essa interrogação, tá saindo e você não consegue nem ver.

[2] AL - Tá saindo!

[3] Prof - Toda vez que você tá fazendo uma pergunta.

[4] AL - É invisível!

[5] Prof - É invisível, mas se eu for escrever eu consigo desenhar ele. Se eu falo.

[6] FB - Ô tia, lembra um coração também!

(Recorte da gravação do dia 08/06/2015)

O ponto de interrogação é muito interessante, pois ele é, como diz o sujeito na linha 4, invisível, mas, ao mesmo tempo visível na pronúncia de cada palavra quando o antecede. É diferente a pronúncia do enunciado “Você comeu o bolo” e do enunciado “Você comeu o bolo?”. Essas diferenças encontram-se na entonação, pausa, duração que são elementos suprasegmentais, próprios da fala (prosódia) e não foram explorados pela professora as especificidades da língua oral e que interferem no sentido do enunciado. No entanto, se restringiu apenas em dizer que o ponto de interrogação faz uma pergunta.

Episódio de Ensino nº 25

[1] BM - Isso não é texto!

[2] Prof - É sim.

[3] BM - É texto?

[4] Prof - É texto, tá saindo da boquinha dele; é texto. Tá falando e a gente tá entendendo, é um texto [...]

(Recorte da gravação do dia 08/06/2015)

Embora a professora apresente a noção de texto, já para uma turma de primeiro ano, assim como fez com o caso do ponto de interrogação, a professora não explicou as especificidades de um texto. Poderia ter apresentado à turma o que faz de um texto ser assim, considerando e aproveitando a deixa que a criança deu ao manifestar sua dúvida que o que estava se falando era um texto. Pode-se dizer que a dúvida continuou com a criança, pois a professora não deu explicações com argumentos convincentes para o aprendiz. Em alguns casos, professores se valem da confiança de seus alunos, que, na maioria das vezes, aceitam e respeitam o que os professores falam, e, deixam passar a oportunidade de um ensino mais eficaz em sala de aula. Toda e qualquer situação é favorável para que o professor contribua para o desenvolvimento de habilidades e capacidades de leitura, escrita e compreensão dos alunos.

Episódio de Ensino nº 26

[1] A professora sai com as crianças para o intervalo e entrega o bilhete para diretora. A diretora responde com outro cartaz.

(Recorte da gravação do dia 08/06/2015)

Pode-se perceber, neste recorte, que a professora trabalha a escrita como uma forma de comunicação real, e com a intervenção da professora. A professora aproveitou a situação e o contexto que faria sentido a turma, para elaborar uma atividade de leitura e escrita. Além disso, houve uma resposta da diretora com um outro cartaz para a leitura da turma. Isso traz motivação para o exercício da leitura, levando em conta a valorização do trabalho das crianças e o ensino da escrita e da leitura com função social.

Episódio de Ensino nº 27

[1] Prof – Mas, será que você acertou e o amigo errou? Ou o amigo também acertou?

[2] JL - Coelho e pato. O coelho virou um pato.

[3] Prof - E o pato?

[4] MS - Virou coelho.

[5] Prof - Olha só, dependendo do jeito que eu olho eu enxergo os dois, né? Tem hora que eu enxergo o pato, tem hora que eu enxergo o coelho. Olha só nessa parte aqui, ó. As crianças que viram o coelho. Ó, olha nessa parte aqui, ó. Aqui é quando ele. Ó, é a parte que a pessoa que via o pato passou a ver também o coelho. E a outra pessoa que via só o coelho passou a ver também o pato. Então olha só, as duas pessoas estavam certas?

[6] (Vários falando ao mesmo tempo) - Sim! Não!

[7] Prof - Hã? Sim ou não?

[8] Turma – Sim.

[9] Prof - Então, as crianças que viram primeiro o coelho, elas estavam erradas?

[10] Turma – Não.

[...]

[11] Prof - Coelho. Olha só. Nesse livro, aqui, não tem o que é certo nem o que é errado.

[12] Depende do jeito que eu olho!

[13] Criança – Eu consigo ver só o pato.

[14] Prof - Você só consegue ver o pato? Fica vendo as orelhas, assim ó. (professora vira o livro de modo que a criança enxergue o coelho)

(Recorte da gravação do dia 09/06/2015)

Esse recorte permite observar que a professora é zelosa ao tratar da leitura da literatura. Aqui, a professora demonstra ter sensibilidade e a necessidade de desenvolver no aluno essa sensibilidade da plurissignificação do texto literário. Assim, a leitura realiza trocas, e ler é trocar enunciados por ideias. Esse tipo de leitura é uma tentativa de organização entre convergências e divergências. No caso

do texto literário, a tendência é para as divergências e a professora explora bem essa questão.

Posterior a isso há um aprofundamento na leitura para chegar aos vários significados do texto, neste caso, a professora faz uso da imagem para se obter esses significados. Esse tipo de leitura ajuda para que o aluno compreenda que fazer uma análise prévia do que irá ler é fundamental, e faz com que ele entenda e crie expectativas da leitura futura.

Episódio de Ensino nº 28

[1]Prof - Ó, tem palavra que o P ou B vai ser a primeira letrinha. Mas, tem palavra que eles vão estar no meio, ó, no meio. Então, eu não quero saber a primeira letrinha, eu quero saber se essa palavrinha tem a letra P ou se essa palavrinha tem a letra B. Só um desses dois. Não precisa pensar no A, não precisa pensar no V, no T, no T, no I, no O. Não tem que pensar nessas letras. Você só tem que pensar nessas daqui, ó. Só nessas duas. Se nessa palavra, se esse desenho tem o P ou se esse desenho tem o B. É só nisso que você tem que pensar. Às vezes... às vezes ele vai ser a primeira letra, às vezes ele vai ser no meio da palavra, tá? Mas é só nessas duas que você vai pensar.

[2] FB - Tem que pensar bem antes de falar.

[3] Prof - Sim. Mas ó, para você descobrir tem que falar o nome da palavra. Se você não falar alto, para você escutar você não adivinha, tá bom?

[4] (Ao começar a atividade a professora senta para ajudar algumas crianças)

[5] Prof - O apito, né? Eu vou falar a palavra e você vai falar qual letra que tá saindo na palavra, se é o P ou se é o B. Como chama essa letra?

[6] JL – P.

[7] Prof - DB, como chama essa letra?

[8] DB – P.

[9] Prof - CH, como chama essa letra?

[10] CH – B.

[12] Prof - B. Então ó, vou falar. Olha a palavra aqui, ó, escuta. A-PI-TO. A-PI-TO. PI. PI. Que letra começa? PI. A-PI-TO. Quem tá saindo da minha boca?

[13] CH – P.

(Recorte da gravação do dia 09/06/2015)

Temos, aqui, um caso semelhante ao dos episódios 9 e 12. O ensino da letras “P” e “B” por seus traços distintivos. A professora faz boas escolhas para esse início de alfabetização. Escolhe as letras para estabelecer a diferença entre elas, quando estas, também, estabelecem relações de semelhanças; são oclusivas, bilabiais e orais. O traço distintivo é que a letra “P” é oclusiva surda e a letra “B” é oclusiva sonora. Do ponto de vista da fonologia “P” e “B” opõe-se entre si pelo traço da sonoridade e surdez. Pode-se perceber o conhecimento em fonologia da professora na linha 3, pois ela entende que o som ajuda a discernir a letra.

O procedimento de ensino da leitura inicial descrito nesse episódio, também verificado nos episódios 5, 9 e 12 leva o aluno a construir “para si uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras” (SOARES, 2011, p.16).

Episódio de Ensino nº 29

[1] (A professora apresenta uma nova letra para a turma, a letra “F”. Ela explica as letras às crianças a partir do sistema fonológico do português do Brasil, fundamentada na fonologia que trata do som da linguagem)

[2] Prof - “F”. Eu uso que parte da boca?

[3] IP - A debaixo.

[4] Prof – Mas, também.

[5] IP - Eu uso o dente e também uso a parte debaixo.

[6] Prof - Ah, a IP lembrou, também usa o dente, “F”. O meu dente fica aqui em cima do meu lábio, né? Tanto que olha o som do F, presta atenção. /f/.

[7] FB - Parece o V. Parece o som do V.

[8] Prof - Parece o som do?

[9] Turma - Do V.

[10] Prof - Do V. Quando eu falo V eu também uso, quando eu falo P eu estou usando a parte de cima e a parte debaixo da minha boca, os dois lados. Quando eu falo V eu uso o quê?

[11] Turma - A parte debaixo.

[12] Prof - Eu uso a parte debaixo da boca e também um pouco do dente, né? Tanto que ó, segura um pouquinho, V, V. Eu também uso as mesmas partes que eu uso pra letra V. Olha a minha boca. Escuta a professora falando e olha minha boca, V e F. Ó. V e F. quando eu falo o nome dessa letra eu movimento a mesma parte da minha boca, a parte debaixo. E eu também uso o dente e também sai esse arzinho. Lembra do som que eu falei do F?

[13] Criança – Sim!

[14] Prof - Qual que é o sonzinho do F?

[15] Turma – F, F.

[16] Prof - O nome dessa letra é F. Lembra ó, eu até falei, põe a mãozinha na frente que você vai sentir o ar, /f/, /f/ [...]

(Recorte da gravação do dia 16/06/2015)

Novamente a professora fez uma escolha acertada das letras para o ensino. Assim como as letras “P” e “B”, as letras “F” e “V” possuem suas semelhanças e apenas um traço distintivo. Suas semelhanças partem de que são fricativas e labiodentais. E a diferença entre essas letras é que “F” é fricativa surda e “V” é fricativa sonora. A professora apresenta as letras do ponto de vista do lugar de articulação para valorizar o ponto de articulação e fonação. O procedimento da professora, ao fazer uso desses conhecimentos e mobilizá-los no ensino das letras, representa um avanço para a alfabetização nas escolas. É um conhecimento necessário a todo professor alfabetizador que deve usá-la nas explicações em sala

de aula. Outra vez foi requerida a noção de fonética articulatória, como já foi visto em episódios anteriores.

Episódio de Ensino nº 30

- [1] Turma – Foca.
 [2] Prof - É com V ou é com F?
 [3] (Algumas crianças respondem que é “F” e outras respondem que é “V”)
 [4] Prof – Espera aí, devagar.
 [5] Turma – F.
 [6] Prof – Espera aí. Quem acha que foca é com F? (Alguns levantam a mão) Tá, pode abaixar. E quem acha que foca é com V? (Alguns levantam a mão). Ó, olha a professora falando, /f/, /f/, FO-CA.
 [7] Criança - F, é F.
 [8] Prof - /f/oca.
 [...]
 [9] (Escreve FOCA e VOCA na lousa).
 [10] Prof - Se eu colocar o F, que é essa letrinha que a gente tá estudando, fica FO-CA. Se eu colocar o V vai ficar VOCA.
 [11] Prof - O V com O, olha aqui, ó.
 [12] OC - Fica VÔ.
 [13] Prof – “V” de vovô. Então, FOCA é com F. Olha o F saindo da minha boca, /f/. Agora aqui.
 (Recorte da gravação do dia 16/06/2015)

Ao ensinar as letras “F” e “V” a turma fica com dúvidas entre as letras. Ainda não conseguem diferenciar os sons representados por elas, mesmo tendo vivenciado as explicações constantes no episódio nº 29. Contudo, num determinado momento das explicações já se começa a perceber avanços na aprendizagem.

Nas linhas 11 e 12, pode-se perceber que o aluno sai da palavra em foco e constrói outra palavra com a junção aleatória da professora. Para o aluno é uma sílaba que vira palavra. É um V+O que vira VÔ. Isso deveria ser valorizado pela professora, pois o aluno saiu do nível da sílaba e avançou para o nível da palavra. No entanto, a professora não faz essa valorização, voltando imediatamente a atenção para a palavra “foca”, conforme linha 13.

Episódio de Ensino nº 31

- [1] Prof - Flor.
 [2] VH - É o V, é o V.
 [3] Prof - Flor é com F ou é com V?

[...]

[4] Prof - Quem acha que é com F?

[5] VH - É o V.

[6] Prof - Não, eu disse quem acha que é com F! Abaixa o braço. Quem acha que é com V? Ó. Ó minha boca. Escuta aqui, ó. /f/ACA. FACA. FÁ. Olha aqui.

[7] VH - É vaca.

[8] FB - Não é vaca, VH, é faca.

[9] VH - Então, vaca.

[10] FB - O barulho do F, /f/, /f/.

[11] (A professora escreve FACA e VACA na lousa)

[12] Prof - Ó, olha a minha boca. Essa confusão de F e V muda também, eu mostrei o desenho de uma faca. Faca. Presta atenção aqui. O sonzinho que sai da minha boca é o F. Faca. Agora presta atenção no que acontece. Se eu trocar o F pelo V eu formo uma outra palavra.

[13] MS - É vaca.

[14] Prof - Eu formo VACA.

[15] VH - Não falei que forma vaca?

[16] Prof - As letras são iguais, eu só mudo a primeira letra. Olha só que engraçado. Uma letrelinha que eu mudo também a coisa, eu mudo o objeto, eu mudo o desenho. Eu mudo até o que eu estou pensando, ó. Se eu falo FACA, vocês vão pensar na faca da cozinha? E uma letrelinha que eu troco, coloco o V e falo VACA, vocês vão pensar nisso?

[17] (Aponta para o desenho da faca)

[18] Turma - Não.

[19] Prof - Não, vocês vão pensar no animal.

[20] MS - Mas mesmo quem é inteligente é fácil confundir faca com vaca.

[21] Prof - É, é fácil de confundir porque primeiro, elas rimam o mesmo final, elas rimam falando, eu só troco uma letrelinha, mas essa uma letrelinha muda tudo, muda tudo. Ó, faca é uma coisa, vaca outra coisa. Só uma letrelinha faz mudar tudo.

(Recorte da gravação do dia 16/06/2015)

Neste episódio, percebe-se que o sujeito VH ainda tem dúvidas entre as letras “F” e “V”. A criança demonstra segurança ao afirmar, nas linhas 2 e 5, que a palavra “FLOR” começa com a letra “V”. Dada a insistência do aluno em reconhecer a letra inicial de “flor” como V, a professora passa da palavra “FLOR” para a palavra “FACA”. Ela diz que se FACA começa com “V” a palavra formada é VACA e não faca. A professora, ao explica a diferença entre as duas palavras, reforça, ainda mais a falsa inferência do aluno que se mantém firme em sua hipótese ao fazer a afirmação na linha 15, que a palavra escrita é VACA.

Na linha 16 pode-se perceber que a professora demonstra conhecimento das principais noções básicas de fonologia. E apela para o valor linguístico que distingue as palavras e os sons no sistema da Língua Portuguesa.

Episódio de Ensino nº 32

[1] V e F. quando eu falo o nome dessa letra eu movimento a mesma parte da minha boca, a parte de baixo. E eu também uso o dente e também sai esse arzinho.

[...]

[2] Criança - S!

[3] Prof - S? Olha, eu vou escrever aqui, ó. Foca, e vocês disseram, vocês falaram V, né?

[...]

[4] FB - O S também é quase igual, porque também sai um arzinho.

[5] Prof - O S? Mas o S eu não estou usando aqui, ó. V. F. Eu não estou usando essa parte quando falo o S.

[6] FB - Mas também sai o arzinho.

[7] Prof - Sai o arzinho, só o arzinho, mas eu não mexo essa parte de baixo.

(Recorte da gravação do dia 16/06/2015)

Na linha 2, a professora achou estranho quando a criança confunde a letra “F” com a letra “S”. Isso porque não trabalha com o modo de articulação (oclusiva e fricativa; surda e sonora; vibrante). Se levasse isso em conta a letra “S” pode ser confundido com as letras “F” e “V” também, pois esses fonemas são fricativos e por isso, nesses três fonemas (/f/, /v/ e /s/) saem o arzinho ao serem pronunciados apontado na linha 1, desse episódio.

Nas linhas 4 e 6, a criança percebe outra semelhança que não o ponto de articulação. Ela se refere ao modo de articulação que a professora desconsiderou todo o momento.

Se considerar só o ponto de articulação, tais letras, não apresentam nada em comum. Apenas ressalta que o “S” é uma letra alveolar e que nada tem a ver com as letras “F” e “V”, que são labiodentais.

Episódio de Ensino nº 33

[1] Prof - O “ão”, olha lá. FEI-JÃO. As outras não têm o “ão” no final, ó. Feijão, coração, avião.

[2] MS - Tem o til.

[3] GU – Tilzão.

[4] (A professora chama OC para ir a lousa)

[5] Prof - Sim, tem o til. Agora, a gente tem aqui ó, FOGO e FUTEBOL. Acha pra mim aonde que está escrito FOGO.

(Recorte da gravação do dia 16/06/2015)

A criança, na linha 3, brinca com a rima de “feijão” quando diz “tilzão”. É provável que já tenha adquirido essa capacidade e habilidade porque já estudou

rima anteriormente. A professora desconsiderou a aplicação da aprendizagem de um conteúdo de ensino anterior mobilizado pela criança para aprender outro conteúdo. Não levou em conta a memória da criança e a aplicação do conhecimento em contexto adequado.

Episódio de Ensino nº 34

[1] Prof - Tá. Mas o MS disse que a música fala de fazer farofa, você escutou, fala realmente disso? Ensina a fazer farofa? Que parte que você acha que fala isso?

[2] LZ - Eu acho que é no final.

[3] Prof - Você lembra um pedacinho desse final para falar para mim? Então fala esse final?

[4] LZ - Fa-farofa.

[5] Prof - Sim, mas eu estou perguntando qual é a parte da música que ensina a fazer farofa. O GS disse que escutou a palavra PIMENTA, alguém tem uma outra.

[6] VH - Eu vi, ele fala alguma coisa de pé de boi, de orelha.

[7] Prof - Ah, essa parte.

[8] AL - Aqui ele tá falando que a mulher dele não gosta de comer farofa.

[9] Prof - Mas ele fala da mulher aqui?

[10] AL - É!

[11] Prof - Você escutou isso?

[12] MS - Professora, ele tá com fome e quer comer farofa depois, fazer farofa para comer.

(Recorte da gravação do dia 17/06/2015)

Esse episódio mostra a dificuldade que os alunos tem em diferenciar e compreender uma música. A música apresentada pela professora narra a história do cantor que resolveu fazer uma farofa, em meio a isso, a letra da música apresenta os ingredientes e a maneira que foi feita a farofa. Essa ideia confunde bastante a turma, pois a música não ensina, mas remete ações do ato de fazer farofa. As crianças prestam muita atenção na ação que a música as envolve. Essa estratégia contribuiu com o desenvolvimento das habilidades de compreensão da turma, pois entenderam além do que a professora esperava e, em certos momentos, ela não soube lidar com isso. Talvez um caminho seria explorar as características do gênero em conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Episódio de Ensino nº 35

[1] Prof - Ó, se apoiou aqui na letra, ó, “com uma fome de lobo”. A música não acabou, ela tem mais uma parte, a professora trouxe só a primeira. Nessa primeira parte, realmente ele fala que vai fazer farofa. Aliás, que ele comprou farinha para fazer farofa, e a farofa dele.

[...]

[2] AR - Aqui tem o C, o O e o M. E na primeira também tem.

[3] Prof - Ah, tá. É o COM. COM, COMPREI e aqui COM. Está certo.
(Recorte da gravação do dia 17/06/2015)

Na linha 1, a professora percebeu que o gênero que ela trouxe para trabalhar pode ser facilmente confundido com o gênero receita. Já que a música traz os ingredientes e fala como foi feita a farofa. Na última oração da linha 1, a professora poderia ter explorado mais no diálogo sobre a farofa o que seria a farofa que fala na música.

Na linha 2, pode-se perceber que a criança já desenvolveu sua consciência fonológica e de palavra, pois o sujeito já compreende que se pode encontrar uma palavra dentro da outra, isto é, a conjunção “com” está dentro do verbo “comprei”.

Episódio de Ensino nº 36

[1] Prof - Olha, agora, eu queria saber aonde está escrito a palavra farinha.
[2] (Várias crianças levantam a mão)
[...]
[3] Prof – Ó, o CH falou que é tudo isso aqui. Na verdade, CH, ela está nessa parte, mas ela está em um pedacinho só.
[4] Turma – Eu sei.
[5] Prof - Então, vem BM.
[...]
[6] (CH dispersa enquanto BM pensa)
[7] BM – Aqui.
[8] (Aponta a palavra “farinha”)
[9] Prof – Posso falar uma coisa? Você acertou, mas eu quero saber como você acertou.
[10] BM – Eu acertei, porque assim, ó. Toda vez que eu falo “farofa” eu penso no “A”, mas aí eu vi que aqui tinha o “I” e eu falei.
[11] GS – Espertinho.
[12] Prof – Ele foi muito esperto mesmo. Parabéns para ele.
[13] (As crianças aplaudem)
[14] Prof – Olha o que o BM pensou. Fala outra vez para seus amigos como você adivinhou.
[15] BM – Porque toda vez que eu falo “farofa” eu penso no “A”, aí eu fiz assim: fa-ro-fa. Mas, eu vi que aqui tinha o “I”. E aí eu contei que o “I” estava, na primeira, segunda, terceira, quarta letra.
(Recorte da gravação do dia 18/06/2015)

O aluno faz a leitura da palavra “farinha”. O interessante é que essa criança se vale dos sons das vogais para fazer a leitura. Foi o que aconteceu nesse caso, a vogal contribuiu para a identificação da palavra. O sujeito ouviu os sons das letras, pensou e percebeu que as palavras eram diferentes pelo som da letra “I”. Seu nível

silábico é com valor, pois identifica os sons das letras em seus respectivos lugares. Dando-nos a entender que, para ele, a posição da letra na palavra muda o signo e/ou distingue palavras.

Episódio de Ensino nº 37

- [1] Prof – GU, acha para mim aonde está escrito a palavra “farofa”.
 - [2] (Algumas crianças dizem saber onde está e a professora pede para deixarem o GU descobrir. Enquanto isso, GU levanta e mostra o nome da música, que é a palavra “farofa”)
 - [3] Prof – Então, aonde começa a palavra?
 - [4] VH – É o “F” e o “A”.
 - [5] (GU aponta a sílaba FA)
 - [6] Prof – E aonde que termina?
 - [7] (GU aponta o final do nome da música que é o FA do “FAROFA-**FA**”)
- (Recorte da gravação do dia 18/06/2015)

A escolha da música foi justamente para se trabalhar a letra “F” que a professora estava apresentando para as crianças. No entanto, a professora não explicou para a turma que o último “FA” da palavra “farofa” não faz parte da palavra farofa, mas que é uma repetição da última sílaba para dar um “eco” ou ritmo à música. Esse tipo de escrita confunde o alfabetizando, e neste caso, a criança precisava de outras orientações para perceber a função da última sílaba “FA” que se repete por várias vezes. No entanto, a professora não as deu, já que se prendeu apenas em fazer com que a criança tivesse apenas uma percepção visual.

Episódio de Ensino nº 38

- [1] AR – Com L vive no céu.
 - [2] LZ – Lua.
 - [3] BM – Com N pouco se vê.
 - [4] (Professora fala a resposta: nua)
 - [5] FB – Todas as palavras tem “U” e “A”.
 - [6] Prof – O que muda?
 - [7] VH – A primeira letra.
 - [8] (A professora explica que mudando apenas a letra inicial as palavras podem mudar também)
 - [9] FB – Com S é de se ficar.
 - [10] AR – Sala.
 - [11] MF – Com F é de se dizer.
 - [12] VH – Fala.
 - [13] OC – Com M é de carregar. Mala.
- (Recorte da gravação do dia 14/09/2015)

Essa atividade mostra como certos fatos da língua funcionam. Opõe-se um fonema a outro e tem-se outro signo linguístico. Essa é uma maneira de se descobrir se um som tem valor distintivo de palavras ou não. O contexto é formado pelos outros elementos sonoros das palavras. A professora explora as unidades de signos. Um signo linguístico é a união de um significado com um significante, de uma ideia com sons da fala. Percebe-se que essa é uma estratégia muito bem utilizada e explorada pela professora, que exige a mobilização de conhecimentos fonéticos. A base desse conhecimento está na operação de comutação: troca de um dos fonemas por outros para mudar a palavra ou o signo.

4.2 – Análise do questionário respondido pela professora da turma observada.

Das seis questões constantes no questionário respondido pela professora da turma observada, somente três são aqui comentadas por estarem relacionadas diretamente ao objeto desta pesquisa. São as questões de número 1, 2 e 3.

1 – Pergunta: Qual é a sua concepção acerca da leitura para o primeiro ano do Ensino Fundamental?

Resposta: [1] Leitura enquanto decodificação, que é a leitura adquirida enquanto se alfabetiza, e a leitura enquanto letramento, que é o uso social nas situações sociais.

Demonstra que a concepção de leitura da professora abrange os dois conceitos de alfabetização apresentados por Soares (2011). O primeiro conceito que envolve o desenvolvimento da leitura e escrita mecânica, que é a “leitura enquanto decodificação” citada pela professora. E o segundo conceito, que envolvem as “habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas” (SOARES, 2011, p.33). Os dois conceitos intervenculados levam o aprendiz às práticas de letramento. Pela análise dos dados e, conforme quadro 2, a concepção de leitura que a professora afirma ter condiz com os procedimentos de ensino da leitura e da escrita dos episódios de ensino analisados anteriormente.

2 – Pergunta: Quais as estratégias que você utiliza para o ensino da leitura no primeiro ano do ensino fundamental e suas respectivas atividades?

Resposta:

[1] Pseudoleitura (leitura de símbolos, placas...)

[2] Leitura por ajuste: usada para pautar a fala e a escrita, mostrar a direção da escrita, localizar palavras e segmentação

[3] Leitura deleite: vivenciar e apreciar circunstâncias de leitura e/ou informações, eventos.

(Resposta retirada da segunda pergunta do questionário da professora)

A professora dá-nos a conhecer que realiza três tipos de estratégias de leitura no ensino desse conteúdo no primeiro ano do Ensino Fundamental: pseudoleitura, leitura por ajuste e leitura deleite. Os episódios de ensino analisados mostram que a estratégia da pseudoleitura é bastante utilizada pela professora. Esse tipo de leitura ocorre concomitantemente nos momentos da leitura deleite, quando a professora pede para as crianças observarem a capa do livro a ser lido e dizer o que imaginam que acontecerá na história. Nesse momento, as crianças realizam a leitura de símbolos e imagens.

A leitura por ajuste, igualmente bastante frequente, podemos observá-la nos episódios de ensino 19, 36 e 37. A professora faz uso constante desse tipo de leitura uma vez que esta leva em conta o que terá sentido e significado para a turma, como é explícito no episódio de ensino 19.

A leitura deleite também é utilizada pela professora todos os dias em sala de aula. Nesse tipo de leitura, a professora oportuniza às crianças vivenciarem momentos prazerosos na leitura, de modo que não se torne cansativa e, na maioria das vezes, sem nenhum pretexto para realizar atividades pedagógicas. Ela traz, no momento da leitura deleite, diversos gêneros para leitura. Cartas, cartões, poemas, entre outros. Além da leitura prazerosa, as crianças aprendem com as várias estratégias que a professora faz dessa leitura. Tais estratégias ocorrem por meio do diálogo, que desenvolve a compreensão e apreensão de significados ao conversar e fazer perguntas para a turma. Pode-se observar esse tipo de leitura nos episódios de ensino 1, 2 e 15.

3 – Pergunta: Como os documentos oficiais (currículo comum, diretrizes curriculares nacionais e o caderno do primeiro ano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC) concebem e trabalham a leitura no primeiro ano?

Resposta:

[1] Currículo Comum: Leitura como função social e como elemento na formação do comportamento leitor.

[2] PNAIC: Em todos os anos de escolarização as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária, esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (BRASIL, 2012, p. 32).

(Resposta retirada da terceira pergunta do questionário da professora)

Traz a concepção de apenas dois dos documentos citados (currículo comum e PNAIC) e não apresentou a concepção de leitura das diretrizes curriculares nacionais. Observa-se, na linha 2, que a professora faz consulta ao documento oficial do PNAIC para discorrer sobre a concepção desse programa, ao fundamentar sua resposta com a citação do documento. Percebe-se que a professora assume uma atitude ética e de pesquisadora citando as vozes com as quais dialogam. Tanto o currículo comum quanto o documento do PNAIC concebem a leitura como função social. O PNAIC é ainda mais explícito e fala das diferentes esferas e gêneros que se deve abranger e apresentar em sala para os alunos. A professora segue as regras e traz para sala de aula diversas maneiras e estratégias de leitura. Pode-se observar essas estratégias nos episódios de ensino 1, 2, 3, 4, 7, 15, 22, 26 e 27. São estratégias que levam a criança a compreensão e reflexão dos assuntos e informações apresentadas.

4.3 – Síntese da análise de dados

Embora a professora tenha respondido no questionário que utiliza apenas três procedimentos/estratégias de leitura: pseudoleitura, leitura por ajuste e leitura deleite, a análise de dados demonstra que a professora utiliza mais que isso. Além desses tipos de leitura, somam-se a leitura de decodificação, leitura como compreensão das ideias e leitura de mundo.

Leitura deleite: essa leitura faz parte da rotina da professora. Todos os dias ela separa os primeiros trinta minutos de aula para fazer uma leitura que seja prazerosa para a turma. Ela faz uso de diversos livros que abrangem diferentes tipos de gêneros. Os livros com leituras mais longas são divididos pelos dias da semana no cronograma de aula da professora. Na leitura deleite, sempre que há uma palavra

desconhecida pela turma, a professora utiliza o dicionário para conhecer o significado dessas palavras. A professora explora bastante o diálogo com as crianças, deixando-as expressarem suas opiniões e impressões pessoais acerca do que foi lido.

Pseudoleitura: é feita, principalmente, no início da leitura deleite. Sempre que apresenta um livro novo, a professora explora a leitura sensorial, aquela feita com os sentidos, perguntando aos alunos o que imaginam sobre o assunto contado na história, pela observação da capa do livro. As crianças olham a imagem, imaginam e dão opiniões de supostas histórias. A professora não interfere nas respostas das crianças, nem mesmo depois que acaba a leitura.

Leitura de ajuste: é feita por meio de textos prontos. A professora leva um cartaz com algum tipo de gênero para trabalhar com as crianças: música, poema, bilhete. Esse tipo de leitura acompanha a pauta sonora. A professora seleciona uma palavra aleatória do texto lido e pede para a criança ler e mostrar onde está escrito a palavra que ela selecionou. Dessa maneira, a professora pergunta o porquê que a criança acredita ser aquela palavra que ela apontou. Com esse procedimento de leitura, a professora faz a criança pensar em sua resposta e argumentar o porquê escolheu determinada palavra para representar o que aquela lida pela professora.

Leitura de decodificação: é a leitura feita pelos métodos sintéticos de alfabetização, os da soletração e silabação. A professora ensina que as palavras são divididas por sílabas, e estas formam as palavras. A criança lê juntando as letras e compreendendo as famílias silábicas. A professora traz atividades para trabalhar com palavras isoladas.

Leitura de compreensão: é a leitura que compreende os significados das palavras. Compreende a informação trazida por um texto e faz com que a criança atinja esse nível de compreensão. É por meio da leitura de compreensão que a professora busca os conhecimentos prévios dos alunos, busca informações dos textos e faz com que a criança reconte e retome o que foi lido.

Leitura de mundo: é aquela que a professora realiza junto com as crianças mobilizando conhecimentos para expandir os horizontes de expectativas dos alunos e aprofundar seus ensinamentos sobre a língua materna, objeto de aprendizagem do alfabetizando. Como exemplo desses conhecimentos mobilizados, citamos

aqueles sobre a linguística diacrônica para explicar o uso de determinadas letras em detrimento de outras, que possuem o mesmo som, nos mesmos contextos.

Abaixo, apresenta-se o quadro com a síntese dos resultados obtidos:

Quadro 1: Síntese dos resultados de análise

Concepções de leitura	Procedimentos/estratégias de leitura utilizadas	Resultados obtidos
A professora tem como concepção de leitura no primeiro ano do ensino fundamental a leitura como decodificação, que contribui para a aquisição das habilidades e conhecimentos do ensino mecânico da leitura e escrita, sempre utilizada no início da alfabetização. Tendo em vista que o letramento também faz parte desse processo, pois utiliza a compreensão leitora fazendo uso social das situações sociais.	Leitura deleite	Compreensão dos significados e estímulos para uma leitura prazerosa.
	Pseudoleitura	Contribuiu para a imaginação e curiosidade aguçada da turma.
	Leitura de ajuste	Compreende a pausa das palavras em um texto. O uso de pontuação e espaços entre as palavras.
	Leitura de decodificação	Leitura pela junção das letras, compreende o que é sílaba e as partes de uma palavra.
	Leitura de compreensão	Entende o significado por meio do contexto da leitura.
	Leitura de mundo	Conhecimentos mobilizados; aprendem letras em detrimento de outras.

4.4 Visualização dos dois conceitos de alfabetização trabalhados pela professora.

Ao analisar os episódios de ensino, verificou-se que o primeiro conceito de alfabetização predominou, o que era de ser esperado, por tratar-se de um primeiro ano do Ensino Fundamental, período em que os alunos começam a fazer as relações entre o som das letras e os seus respectivos grafemas. Ainda assim, dos 38 episódios selecionados, apenas 18 não trabalham o segundo conceito. O quadro 2 apresenta os conceitos de alfabetização trabalhados por episódio de ensino.

Quadro 2: Conceito de alfabetização trabalhado nos recorte dos episódios de ensino

Episódios de Ensino	Primeiro conceito de alfabetização	Segundo conceito de alfabetização	Observações
Episódio nº1		X	Leitura de compreensão
Episódio nº2		X	Leitura de mundo
Episódio nº3		X	Comportamento leitor
Episódio nº4	X		Leitura de decodificação
Episódio nº5	X		Leitura de decodificação
Episódio nº6	X		Capacidades para leitura inicial
Episódio nº7	X	X	Leitura de ajuste e compreensão
Episódio nº8	X		Leitura de decodificação
Episódio nº9	X		Noções de fonética articulatória
Episódio nº10	X		Capacidades para ler e escrever
Episódio nº11	X		Leitura de decodificação
Episódio nº12	X		Leitura de decodificação
Episódio nº13	X		Leitura de decodificação
Episódio nº14	X	X	Leitura de decodificação
Episódio nº15		X	Leitura de ajuste e de compreensão
Episódio nº16	X		Leitura de decodificação
Episódio nº17	X	X	Leitura de decodificação
Episódio nº18	X	X	Leitura de ajuste
Episódio nº19	X	X	Leitura de ajuste
Episódio nº20	X	X	Leitura de decodificação
Episódio nº21	X		Leitura de decodificação
Episódio nº22	X	X	Leitura de mundo
Episódio nº23	X	X	Aspectos fonéticos
Episódio nº24	X		Leitura de decodificação
Episódio nº25	X		Leitura de compreensão
Episódio nº26	X	X	Leitura de mundo
Episódio nº27	X	X	Leitura de mundo e compreensão
Episódio nº28	X		Leitura de decodificação
Episódio nº29	X		Leitura de decodificação (articulação e fonação)
Episódio nº30	X	X	Primeiro conceito predominante
Episódio nº31	X	X	Primeiro conceito predominante
Episódio nº32	X		Leitura de decodificação
Episódio nº33	X		Leitura de decodificação
Episódio nº34		X	Leitura de compreensão
Episódio nº35	X	X	Leitura de ajuste
Episódio nº36	X	X	Leitura de ajuste
Episódio nº37	X		Leitura de ajuste
Episódio nº38	X	X	Leitura de mundo

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que é possível trabalhar a leitura no primeiro ano do processo de alfabetização como um ato interlocutivo e como construção de sentido. De modo específico, a turma observada passou pelos procedimentos e estratégias de leitura necessários para o desenvolvimento das habilidades iniciais dessa prática. Tais estratégias foram bem organizadas e trabalhadas na turma. Respondendo, então, à pergunta-problema da pesquisa, na turma de primeiro ano, observada para a realização deste trabalho, as estratégias e procedimentos utilizados pela professora, no processo inicial de alfabetização, desenvolvem as habilidades e conhecimentos de leitura que uma criança desse ano escolar deve ter para atingir tanto o primeiro como o segundo conceito de alfabetização aqui discutidos.

Dessa forma, os objetivos propostos para a realização da pesquisa foram alcançados. O primeiro objetivo específico (investigar como é feito o ensino da leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental) foi atingido a partir do cumprimento dos dois objetivos seguintes. A leitura é ensinada no primeiro ano do ensino fundamental como um processo de decodificação e de construir sentido ao que se lê.

Já o segundo objetivo específico (identificar as estratégias de ensino e a concepção de leitura que o professor da turma observada tem e relacioná-la ao modo como ele a ensina) foi atendido, pois a análise dos dados permitiu arrolar seis estratégias de leitura adotada pela professora: pseudoleitura, leitura por ajuste, leitura deleite, leitura de decodificação, leitura como compreensão de significados e leitura de mundo. No que respeita à concepção de leitura da professora, esta abrange os dois conceitos de alfabetização: leitura como decodificação e como apreensão e compreensão das ideias. Assim, o modo como a professora ensina leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental é consoante com as estratégias utilizadas por elas e com a sua concepção de leitura.

Com relação ao terceiro objetivo específico (verificar se o ensino da leitura, no primeiro ano do processo de alfabetização, desenvolve as habilidades iniciais de leitura, decodificação, e se oportuniza o desenvolvimento da apreensão e compreensão dos significados do que se lê), parece ter ficado claro para nós que o modo como a professora da turma observada ensina leitura desenvolve as

habilidades iniciais da leitura (decodificação, ou seja transformação dos grafemas em fonemas) como a compreensão das ideias (atribuição e construção de significados para aquilo que lê). Nesse sentido, o ensino potencializado em sala de aula leva às crianças a desenvolverem as habilidades e capacidades necessárias para a leitura.

Ressaltamos que a professora da turma observada empenha-se para sua turma se apropriar do sistema de escrita alfabético e para fazer uso desses conhecimentos na leitura como compreensão de significados. Ficou claro para nós, quando do momento de observação, corroborado pela análise de dados, que ela busca a melhoria e a qualidade do ensino. As falhas apontadas nas análises dos episódios de ensino não servem de demérito ao trabalho da professora, mas como ponto de partida para a sua zona de desenvolvimento proximal no planejamento do ensino da leitura, de modo a refletir sobre seu trabalho em sala de aula, a fim de aproveitar as enunciações dos alunos e potencializar esse ensino.

Ademais, é oportuno revisitar, a essa altura, o que Soares (2011, p.48) aponta sobre a qualidade do ensino, que esta não depende somente do professor e que devemos levar em consideração os fatores de

Natureza de paradigmas curriculares e metodológicos; a interferência de fatores intra e extracurriculares na aquisição da língua escrita; a adequação ou inadequação do equipamento escolar e do material didático de alfabetização; a competência e incompetência do professor alfabetizador; a definição do tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita [...].

Portanto, concluímos que o ensino da leitura inicial foi eficaz na turma observada, que a qualidade da alfabetização depende de vários fatores envolvidos no âmbito escolar, e que a escola (gestão e professores), muitas vezes, não dá o respaldo suficiente para um ensino de qualidade. No entanto, esses fatores advindos da escola não interferiram nos processos e estratégias utilizadas pela professora.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola: pesquisas versus propostas**. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Leitura e Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- _____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ Diretor (a) da Escola (**Nome não divulgado**), localizada na cidade de Bauru – SP, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“Procedimentos do ensino da leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental: concepções, estratégias e resultados”**, a qual pretende investigar quais os procedimentos do ensino da leitura usados no primeiro ano do ensino fundamental e fazer relações entre esses procedimentos, as concepções de leitura do professor e os resultados obtidos.

A referida pesquisa será conduzida por Janaina de Almeida Lopes, aluna do curso de Pedagogia, RA: 121024491 e orientada pela Professora Doutora Rosa Maria Manzoni, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Bauru.

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida na escola acima citada durante o ano de 2015, e permito a aplicação de questionários, realização de observações de aula em sala de aula, gravações em áudio e análise de documentos mediante autorização dos pais e responsáveis no termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE), em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes desta pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do Diretor (a): _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente Termo solicito o consentimento do responsável pelo aluno (a) _____ que encontra-se matriculado na escola (Nome não divulgado) para realização de ações vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa: “Procedimentos do ensino da leitura no primeiro anos do Ensino Fundamental: concepções, estratégias e resultados”, que envolverá **observação, gravação em áudio, gravação em vídeo e registro em caderno de campo**. As ações propostas não irão interferir no andamento regular das aulas da professora, respeitando a autonomia de trabalho e a organização pedagógica que lhes são características.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o projeto supracitado tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclareço que não haverá nenhum tipo de divulgação comercial das informações coletadas. Informo também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos no projeto.

Aproveito para agradecer a autorização para a realização do projeto e colocome à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Janaina de Almeida Lopes
UNESP – Bauru

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estou ciente das atividades que serão realizadas no âmbito da Escola de Educação Básica e da possibilidade de acesso ao material coletado e produzido através das mesmas.

Bauru, ____/____/____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE C

Questionário para aplicação ao professor da turma observada.

1. Qual é a sua concepção acerca da leitura para o primeiro ano do ensino fundamental?

Resposta: *Leitura enquanto decodificação, que é a leitura adquirida enquanto se alfabetiza, e a leitura enquanto letramento, que é o uso social nas situações sociais.*

2. Quais as estratégias que você utiliza para o ensino da leitura no primeiro ano do ensino fundamental e suas respectivas atividades?

Resposta:

- *Pseudoleitura (leitura de símbolos, placas...)*
- *Leitura por ajuste: usada para pautar a fala e a escrita, mostrar a direção da escrita, localizar palavras e segmentação)*
- *Leitura deleite: vivenciar e apreciar circunstâncias de leitura e/ou informações, eventos.*

3. Como os documentos oficiais (currículo comum e o caderno do primeiro ano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) concebem e trabalham a leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Resposta: *Currículo Comum: Leitura como função social e como elemento na formação do comportamento leitor.*

PNAIC: Em todos os anos de escolarização as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária, esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (BRASIL, 2012, p. 32).

4. Você acredita que o ensino da leitura no primeiro ano do processo de alfabetização oportuniza o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura na criança?

Resposta: *Sim.*

5. Quais as habilidades específicas que você acredita ser necessárias para a aprendizagem da leitura no primeiro ano do ensino fundamental, tanto do ponto de vista mecânico como do ponto de vista da compreensão dos significados?

Resposta: *Mecânico: direção da leitura, diferentes tipos de letras e sinais de pontuação e acentuação, segmentação e tamanho das palavras.*

Compreensão de significados: ativar conhecimentos prévios, fazer e confirmar suposições, seguir instrução, inferir tendo apoio do contexto dos recursos da língua (pontuação, onomatopeias, repetição de letras...), intertextualidade, reconto e retomada, localização de informações e/ou assunto principal...

6. Quais as relações e conceitos você considera necessários para se ensinar leitura no primeiro ano do ensino fundamental?

Resposta:

- *Professor precisa ter clareza nos conceitos de alfabetização e letramento;*
- *Professor precisa ter domínio satisfatório da língua que ensina;*
- *Professor precisa gostar de ler e fazer a leitura com boa pronúncia e ritmo;*
- *Professor precisa ter critérios para a seleção das obras para a leitura deleite;*
- *Professor precisa estar sensível às circunstâncias de práticas sócias da escrita que surgem dentro da escola no seu cotidiano e fazer uso delas, por exemplo, responder bilhetes, enviar cartões de agradecimento, etc.*

Referência

BRASIL, *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.*

APÊNDICE D

Transcrições dos vídeos feitos em observação durante a coleta de dados

25/05/2015

Na leitura deleite, a professora relembra a história da Cinderela. O livro possui várias versões de sapato, tais como tênis, patins, bota, sandália, tamanco, etc. As crianças relembram a última história contada. Então, a professora pede para que eles escolham o próximo sapato. A história é sempre retomada a partir da entrada no baile, que conta na história da Cinderela e, também, tem uma interação com as crianças para que escolham, por exemplo, em que bolso o príncipe guardou o sapato, no bolso direito ou esquerdo, e a escolha dos alunos indica a página a ser lida.

Prof – Isso, então. Vamos? A última história que eu li ela tinha usado a bota?

Turma – É, a bota!

GU – E o calçado.

Prof – Isso, tinha a bota e o patins. Aí vocês escolheram a bota. Então, agora, a escolha é o patins, certo?

GU – Patins ou o tênis?

Prof – Espera aí, deixa eu achar aqui.

Criança – Ou patins.

Prof – Então, vamos lá! Pronto? Já lemos o quadro dos animais, das máquinas, agora, é o patins. Então, vamos lá! Psiu, ó, pessoal, pra ajudar ela a sair do porão, lembra, teve a ajuda dos animais e a ajuda das máquinas. Agora, não é hora de brincadeira. Psiu!

Criança – É hora de leitura!

Prof – Quando Cinderela entrou no baile, todos se encantaram com seus belos cabelos, com seu lindo rosto e com seu esvoaçante vestido. E, principalmente, com seus incríveis patins. Ainda mais que ela fazia manobras espetaculares, e dava velozes voltas pelo salão. Cinderela estava uma loucura, tanto que Romilda, Cremilda e a madrasta nem a reconheceram. Já o príncipe, assim que pôs os olhos nela, decidiu que não sairia do seu lado durante toda a festa. E assim foi. Eles rodopiaram, bateram papo e deram gargalhadas. Tudo parecia um sonho, até que começaram a soar as doze badaladas. Então, Cinderela deu no pé e desceu os degraus da escada do palácio aos prantos. Mas tal era a pressa que um de seus patins acabou saindo do pé. E o príncipe, que vinha logo atrás, pegou e guardou. Vocês acham que ele guardou no bolso direito ou no bolso esquerdo?

Turma – Direito! Esquerdo! Direito! Esquerdo!

Prof – Quem acha que é o direito, levante o braço! E quem acha que é o esquerdo? Então, eu vou ler no esquerdo. Vamos lá. Ó. No dia seguinte, querendo reencontrar a misteriosa dançarina, o príncipe foi de casa em casa pedindo que as moças da cidade experimentassem o calçado. Ele seguiu naquela busca por horas e horas, mas não encontrou nenhuma donzela cujo pé se acomodasse ali. Finalmente, quando já era quase noite, sua carruagem chegou à última casa da cidade. Casa de quem?

AR – Da madrasta!

Prof – Da madrasta.

AR – Da Romilda e da Cremilda!

Prof – Isso, da Romilda e da Cremilda! Quando ela escutou o príncipe gritando, “Ô de casa, Ô de casa”, trancou Cinderela no sótão. O príncipe ofereceu o calçado para Romilda e Cremilda. Mas é claro, não coube. E elas até passaram farinha nos pés.

VH – Que horas? Isso você já tinha lido!

Prof – É que da outra vez também ele havia guardado acho que o tamanco no paletó esquerdo, né? Do lado esquerdo, do bolso do lado esquerdo.

Criança – Direito! Direito.

Prof – “Não tem mais ninguém mesmo”, disse a madrasta. Cinderela, que estava com os ouvidos grudados na porta do sótão, escutou tudo e pensou: “Tenho que sair daqui de qualquer jeito!”. Então, ela lembrou que, no sótão, havia muitos sapatos velhos. Cinderela arrancou os cadarços deles e fazendo uma corda bem comprida, desceu a janela.

FB – Ela arrancou os cadarços e partiu...

Prof – O príncipe já estava entrando em sua carruagem para ir embora, quando olhou para trás e viu que uma rapariga descia pela corda de cadarço.

VH – Que que é rapariga?

Prof – Que será que é rapariga?

VH – Rapariga é a princesa lá.

Prof – Seria a Cinderela, né, então, seria rapariga seria uma moça, né? Era a Cinderela, ela ia experimentar o calçado. Se você acha que o príncipe disse, “Ah....”, ou você acha que o príncipe disse, “Bré! (?)”...

Turma – Breeeeee! Aaaahhh!

Prof – Quem acha que é “Aah”? Quem acha que é “Bree”? Então, vou ler o “Bree”.

(Professora continua a história)

Prof – Quando Cinderela estendeu o pé para o príncipe, ele arregalou os olhos e disse: “Bleee, que coisa incrível, não acredito no que estou vendo, o que é essa coisa, hein?” Uê, é meu pé. Mas você tem seis dedos! Dedos? Tenho, por isso que o sapato vai servir direitinho. Então, ela tirou o calçado da mão do príncipe e colocou. Puxa, ficou perfeito! Você é mesmo a moça do baile. Sou! E está tão linda quanto ontem. Mas você não gostou do meu pé? Ora, ninguém é perfeito, eu, por exemplo, tenho pés chatos. Seus pés podem ser chatos, mas você não é. Que bom que você pensa assim, porque eu quero lhe pedir uma coisa! O quê? Quero pedir o seu pé, digo, sua mão em casamento!

GS: Seu pé em casamento! (risos)

Prof – Cinderela respirou fundo e respondeu, “Não, obrigada. Prefiro ficar aqui lavando, passando, cozinhando, e sendo maltratada por essa madrasta horrível e as malvadas filhas. Puxa! Que pena, disse o príncipe.

VH – Mas, depois, ela falou: depois ela falou que sim.

Prof – Disse o príncipe, secando uma lágrima.

Criança – Ela... aí ela...

Prof – Vamos esperar a leitura. Depois virou-se e saiu dali. Já estava subindo em sua carruagem quando Cinderela gritou, “Ei, eu estava brincando, é claro que eu quero me casar com você!”. Ufa, respirou ele, aliviado, e correu para abraçá-la. Alguns dias depois, Cinderela e o príncipe se casaram ...

Turma – Se casaram na Austrália!

Prof – Numa linda...

Turma – Praia!

Prof – E é claro, viveram felizes para sempre.

IP – De novo, de novo!

Prof – Agora...falta... tem mais sapato ainda, ó! Pessoal, nós já lemos tamanco, a bota...

Criança – Patinete!

Prof – Não, patins! O patins. Oh, tem mais, tem mais aqui ó. A sandália, então, amanhã, vou ler a sandália, pode ser?

Criança – Ah!

Criança – Falta sim, prefiro a sandália!

Prof – É, lembra, quantos sapatos são?

Turma – Dez! Oito! Dez!

Prof – Quantos sapatos são na história?

Turma – Dez! Oito! Oito!

Prof – Oito! Os oito pares de sapato da Cinderela. Amanhã, eu vou ler a sandália, pode ser?

Turma – Pode.

A professora propõe uma cesta de piquenique com livros que as crianças levarão para a casa para fazer leitura dos livros com os pais, a avó ou o irmão. Ela explica que é para as crianças pedirem para um adulto ler ou até eles mesmos, por meio das imagens, tentarem ler e que podem imaginar a leitura. Em seguida, fala que, na cesta, terá um dicionário de nomes e explica o que é um dicionário.

Prof – Vou procurar ajuda. Ah, mas ajuda de quê, professora? Ó, esse dicionário aqui é um dicionário de muitas palavras, que tem na nossa língua portuguesa. Muitas, ó. Mas tem dicionário que tem desenho, e ajuda a gente a entender o que é aquela palavra que eu nunca escutei, que na hora que eu li lá no livro, “rapariga”. Alguém falou, “rapariga, o que que é isso?”,

VH – Rapari...

P – O que era rapariga na história?

Turma – É, é a Cinderela!

Prof – O que que era rapariga?

AR – A Cinderela!

Prof – Isso, era a Cinderela. Então, se a Cinderela era a rapariga, então, quer dizer que a “rapariga” é uma moça, né?

GU – Mulher!

VH – É uma dama!

Criança – É uma pessoa!

Prof – Uma dama, uma pessoa, isso. Se eu for procurar “rapariga” aqui, vai estar escrito o que é “rapariga”. Então, esse dicionário que eu tenho aqui ó, esse, e mais esses grandes, esses que são um pouco maior de tamanho, eles são dicionários que têm palavras. Mas o dicionário que eu vou pôr na cesta de vocês... Olha aqui! Psiu! Esse dicionário também tem palavra, mas sabe qual palavra que tem aqui? Aqui é um dicionário de nome,

só de nome de pessoas. Vocês estão lembrados, ó, que uma vez a professora deu uma tarefa, aliás, uma pesquisa pra vocês trazerem nomes de pessoas...

FB – Ah, eu lembro, eu lembro!

Prof – Nomes de pessoas.

MS – Nomes de pessoa indígena!

Prof – Isso, alá, o MS lembrou. Nomes de pessoas indígenas. Vocês trouxeram, lembram?

Prof – Então, eu vou pôr esse dicionário de nome aqui pra você, lá na sua casa, poder procurar junto com a sua mãe. Lógico, se você quiser e ela quiser, ver o significado do seu nome, e da onde, de qual língua veio seu nome. Meu nome está aqui, quando eu comprei este dicionário, eu fui procurar, “LC”. Aí eu achei aqui, ó, “LC”, quer ver? Vou mostrar pra vocês o meu nome. Bom, o meu nome está aqui, “LC”, está lá na letra L, porque meu nome começa com?

Turma – L!

Prof – L, né. Ah, professora, mas eu não achei o meu nome! Aqui não tem todos os nomes que existem no mundo. A pessoa que fez esse livro é um professor, na verdade. É um professor, é homem, chama Rosário. Ele juntou os nomes que ele conhecia. Ah, mas o meu nome não está aí, não tem problema?

Criança – Não.

Prof – Não tem problema.

(Várias alunos falam ao mesmo tempo) – E também meu nome... E meu nome... E é legal porque, tia, aprende os outros nomes de alguém.

Criança – Aprende o nome dos bichos.

Prof – Isso. Se não tiver seu nome, você pode procurar o do irmão, do vizinho, da tia. Mas ó, procura quem quer, tá bom? Então, esse aqui é um dicionário de nome, vamos supor aqui, ó, deixa eu pegar um nome aqui ó, o nome “Caio”. Aqui, nessa sala, não tem nenhum Caio. Sabe de qual língua veio esse nome, “Caio”?

Criança – Do índio.

Prof – Não, não veio do índio, não. Aqui está escrito que o nome “Caio” veio do latim. Quem lembra o que que é latim?

VH – Latim. Latida!

FB – É aquela língua.

GS – Eu sei, professora!

Prof – Um de cada vez. Espera aí, fala BM. Psiu!

BM – Latim é uma cidade, a outra língua, se chama Latim.

Prof – Uma cidade? Lembra, que tinha uma cidade, né.

(Vários alunos falando ao mesmo tempo) Latim. Daqui ó, dessa história. No mapa. Latim.

Prof – Isso, lá do mapa, lembra que eu mostrei que tinha uma cidade que eles falavam latim, né? E aí o que aconteceu?

(Professora vai até ao mapa para explicar)

FB – E daí o soldado veio e aí falaram que, que aí, que aí eram as guerras, agora. E tomaram rápido, sem pedir direito.

Prof – Fala GS.

GS – Eu tenho um amigo que chama Caio.

Prof – É, então, você pode falar para ele, “Caio, o seu nome veio lá do latim”.

AR – Na minha escola antiga, que chamava Igreja São Judas, eu tinha um amigo que estudava lá na minha classe. Ele chamava Caio.

VH – E meu nome, veio de onde?

Prof – Então, quando você levar a cesta, aí você pede ajuda para mamãe, você vai lá, “VH”, de onde que veio VH? Será que veio do latim? Será que veio de uma outra língua sem ser do latim? Lembra, que aí o latim misturou com outras línguas.

VH – Mas e esse livro?

Prof – Aí, ó. Vamos lembrar só um pouquinho. Ó, lembra? O latim veio daqui do Brasil?

Turma – Não!

Prof – Não, ele chegou, né. Ele estava aqui. Aí levaram ele pra uma outra cidade, aí misturou. Quando chegou aqui no Brasil, tinha quem?

(Mostrou no mapa)

Turma – Os índios!

Prof – Os índios! Os índios falavam latim?

Turma – Não!

Prof – Não, tinha a língua deles, né?

VH – Professora, esse livro vai pra todo mundo?

Prof – Não. Ó, VH disse assim, se eu vou dar um desse aqui pra cada um. Não, não vou dar um desse pra cada um. Presta atenção. Esse livro aqui, dicionário de nomes, vai lá no meio dos livrinhos de história pra vocês lerem em casa, tá? Só que agora. Ó, eu preciso dar uma corridinha porque senão não vai dar tempo. A gente precisa definir aqui quem é que vai levar a cesta, se a gente vai seguir. A ordem do alfabeto. ó! Psiu! Pessoal! Olha aqui. A gente precisa saber se vai seguir a ordem do alfabeto ou se vai ser um outro jeito. Como que a gente vai decidir isso? Quem que leva a cesta? Como que eu vou saber o dia que cada um vai levar? Então, vamos decidir, se é por ordem do alfabeto, se a professora escolhe um dia, se merecimento.

VH – O alfabeto!

Prof – Seguir a lista aqui?

Turma – É!

Prof – Se seguir a lista, quem é o primeiro?

Turma – AR!

Prof – O AR. Aí o AR tem que trazer amanhã a cesta, né? Ah, a AJ foi embora dessa escola, então, AJ tem que riscar aqui. Depois do AR, quem leva?

Turma – O AL!

Prof – O AL. Aí o AL traz de volta. Depois do AL, quem traz?

IP – O BM!

Prof – O BM. Então, a gente vai seguir a ordem do alfabeto?

VH – Eu sou o último dos últimos!

Prof – É isso?

VH – Ai, meu Deus! Tomara que seja rápido!

Prof – Não tem importância, é rapidinho, é cada dia um. Então, vai seguir a ordem do alfabeto?

Turma – Vai! Vai!

Prof – Então, tá. Então, hoje, o AR leva a cesta e amanhã tem que trazer de volta, tá bom? Então, vamos lá.

Atividade de leitura do dia: (nesta atividade, a professora deu uma folha para cada criança. Em cada folha havia uma sílaba das letras já estudadas. O objetivo era fazer com que as crianças reconhecessem as sílabas fazendo a leitura da palavra inteira. Nesse caso, a professora dizia uma palavra, por exemplo, TAPETE e explicava que “tapete” só tem três sílabas. Logo, apenas três crianças poderiam subir ao palco (atividade foi feita no pátio da escola). Para iniciar a atividade, a professora a pergunta:)

Prof – Cada criança ganhou um papel, certo? E nesse papel tem o quê?

Turma – Letras.

Prof – Tem número, aí?

Turma – Não.

Prof – Não, só tem letra. Tem papel que tem uma letra e tem papel que tem duas. Nesse papel, também, eu usei duas cores, o azul e o vermelho. Quem sabe falar pra mim o porquê dessas duas cores?

GU – Porque tem as vogais e tem umas que não são.

Prof – E quem são as vogais?

Turma – As vermelhas.

Prof – Isso. Então, o que está de vermelho são as vogais e o que está de azul são as consoantes. Oh! Nós já aprendemos três consoantes. Quem sabe falar pra mim?

FB – Eu sei. O “V”, o “P” e o “T”.

(A turma repete com FB)

Prof – Nós já aprendemos essas três letras. Então, agora, eu vou falar uma palavrinha e quem tiver a letra que eu falar sobe no palco. Mas, antes de subir, olha o seu pedacinho.

(A professora vai aluno por aluno identificando as sílabas para os alunos saberem quem são)

Prof – Oh! VH quem é seu pedaço?

VH – “V” “E”.

Prof – Como fica o “V” e o “E” juntos?

VH – “VE”.

(Fez isso com todas as crianças)

RP – U / GS – VO / MS – TI / BM – TU / RE – E / AR – VI / FB – A / OL – VA / AL – PO (não lembrou como fica P+O e a professora o ajudou)

GU – Não sei.

Prof – Que letra é essa? Olha aí.

GU – É o “I”.

IP – Não sei.

Prof – Que letra é essa? Você não consegue lembrar de nenhuma?

(IP balança a cabeça que não)

Prof – É o “P” e o “U”. Você tem a sílaba “PU”.

SM – TO / LG – VU

(Algumas crianças disseram que o “V” e o “U” são de UVA)

GC – TE / NR – PA / DB – O / IZ – TA / RK – PE / LZ – PI / CH – VI

Prof – Agora, que todo mundo sabe qual letra que é, eu vou falar uma palavrinha. Só pode subir aqui quem tiver essa sílaba, quem tiver essa letra. Olha a palavrinha que eu vou falar: TAPETE. Quantas sílabas tem?

VH – Três.

Prof – Conta comigo: TA-PE-TE (conta nos dedos). Então, quantas crianças podem subir?

Turma – Três.

Prof – Então, vai, subam as sílabas de TAPETE.

(Sobem três crianças no palco na seguinte ordem: I-TE-TA)

Prof – A NR disse que a IZ não é aqui. Fala comigo “tapete”, ta, ta quem é o TA?

AL – É o “T” e o “A”.

Prof – E quem é o “T” e o “A” aqui?

Turma – IZ.

Prof – Mas, a IZ é aqui?

(Algumas crianças dizem que não, pois IZ deveria estar na frente)

Prof – Mas, aqui, não é a frente?

NR – Não. É onde o GU está.

Prof – Isso. Porque a gente lê daqui para lá.

(Professora mostra do lado esquerdo para o direito)

Prof – TA-PE, “PE”.

FB – A GC não está certa, porque é “te” e precisa de “pe”.

Prof – Ah, olha lá, a dica do FB. Que a GC é o “te” e precisa do “pe”. Quem é o “pe”?

(Alguma criança aponta para RK dizendo ser ela. A professora pede para RK subir ao palco)

Prof – Aonde você vai, RK?

NR – Ela vai no lugar da GC.

Prof – E o GU?

(NR e AR dizem que GU tem que descer do palco)

Prof – Por que tem que descer?

NR – Porque não tem nenhum “I”.

(GU desce do palco)

Prof – Vamos ver agora. Agora, está certo?

Turma – Tá.

Prof – Então, vamos ler aqui: TA-PE-TE. Próxima palavra, então. U-VA.

(Três crianças sobem ao palco na seguinte sequência: VO-VI-U. Algumas crianças dizem que está errado. As crianças que estão com a sílaba “VO” e a letra “U” invertem a posição)

Prof – Vamos ver aqui. Qual é a primeira sílaba de “uva”?

MS – “U”. Só o “U”.

Prof – O “U” está aqui. A primeira sílaba U-VA, VA. Quem é o “VA”?

VH – É o “V” e o “A”.

Prof – Então, o “V” e o “I” fica “VI”. Então, o CH é aqui?

Turma – Não.

Prof – E aqui tem o “V” e o “O”. Então, GS é aqui?

Turma – Não.

(Nesse momento, OL sobe ao palco)

Prof – Ah, lá. O OL subiu agora. O OL é o “V” e o “A”.

(Algumas crianças dizem “VA”)

Prof – Então, vamos ler aqui: U-VA.

(As crianças descem do palco)

Prof – Agora, vocês vão tentar adivinhar a palavra que eu vou formar aqui. Vem NR e SP. Quero que comece pela NR.

AR – Tá escrito “pato”. Eu já sei, “pato”.

Prof – Por que que é “pato”? A NR é quem?

Crianças – “P” e o “A”.

Prof – E SP?

AR – “T” e o “O”.

Prof – Então, lê aqui comigo: PA-TO. Agora, eu vou mudar elas de lugar. Olha, na primeira vez eu coloquei NR na frente. Formou “pato”, certo? Aí, agora, eu troquei de lugar, coloquei a SP na frente. Eu quero saber se formou outra palavra.

AR – Ficou “topa”.

Prof – O que é isso?

AR – É aquele assim: você topa ser meu amigo?

Prof – Isso. Pode ser também. De topar, né? Quer dizer: você aceita ser meu amigo? Então, formou uma outra palavra?

(Algumas crianças dizem que sim)

Prof – Eu troquei as duas de lugar e usei as mesmas sílabas. A mesma de “pato” a hora que troquei de lugar virou “topa”. Agora vou chamar outras crianças e vamos fazer essa leitura de novo.

(A professora chamou a criança que estava com a letra “O” e a criança com a sílaba “VO”)

Prof – Vamos tentar ler a palavrinha, aqui. Quem é a primeira sílaba aqui?

AR – “O”.

Prof – E quem é a última sílaba?

AR – “V” e o “O”.

Prof – Então, formou O-VO.

(A professora inverte as crianças e forma VO-O)

Prof – Formou uma palavra? Quem acha que formou uma palavra?

(Algumas crianças levantam a mão e NR tenta ler)

Prof – Algumas crianças estão falando para mim que está escrito “vovô”.

AR – Mas, vovô tem que colocar um outro “V” e um “acentinho” em cima do “O”.

Prof – Isso. Então, para escrever “vovô” eu preciso de mais uma letra.

(As crianças começam se agitar e a professora não consegue terminar a atividade, pois, também, estava no horário do intervalo)

26/05/2015

Prof – Então, se alguém fala assim, se alguém fala assim, que que é um dicionário? Você fala, “Olha, dicionário é um livro com muitas palavras, que a gente vai”.

Criança: E esse livrinho, eu levei três lá pra minha vó, pra depois eu ler.

Prof – Ah, tá! Então, tá bom. Então, se alguém, ó, só terminando, então, o dicionário é um livro de palavras, não é um livro de história, tá? E quando que eu uso um dicionário?

(Várias alunos falando ao mesmo tempo)

AR – Quando, quando eu quero achar. Quando eu não sei as coisas.

Prof – Quando eu não sei as coisas, quando eu preciso procurar, “nossa, tem essa palavra, eu não sei o que significa”, então você vai e olha no dicionário.

AR – Eu assisti, eu assisti um, um. Deixa eu lembrar como é que chama.

Prof – Ó, tudo isso aqui...

AR – Um episódio do Castelo Rá-Tim-Bum falando sobre o dicionário. E o tio do Nino que é o... Aí ele levou dois dicionários, daí ele, o Nino e o Zequinha, eles estavam lendo um livro, quando eles falavam as coisa, eles não sabiam o que falar e perguntavam para o gato da biblioteca.

Prof – Aí o gato sabia?

AR – Sabia, por causa que tinha dicionário e ele lia.

Prof – Ah! É, ó, lá na biblioteca da escola tá assim de dicionário, eu trouxe um pouco. Ó, tudo aquela fila, isso aqui ó, é dicionário. Só que esses daqui são dicionários de palavras, tá?

FB – E são mais grandes!

Prof – É, são maiores, tem alguns que são.

NR – São maior!

(Todos falando ao mesmo tempo)

Prof – Ó, só terminando aqui, senão a conversa vai estender. Hoje, seguindo a lista, quem é que leva?

Turma – O AL!

Prof – A AJ foi embora, então é o AL, então, hoje, é o AL que leva.

BM – E amanhã sou eu!

Prof – Agora, pessoal. Pronto?! Bom, vocês sabem que a letrinha tem nome? E tem.

Criança – Barulho!

Prof – Barulhinho, sonzinho, né. Como chama essa letra?

Turma – “D”.

Prof – “D”. E essa daqui?

Turma – “P”.

Prof – “P”. E essa?

Turma – “V”.

Prof – “V”. Ó, agora, presta atenção, vamos lembrar como, qual é o movimento que a nossa boca faz quando a gente fala o nome dessa letra, ó.

Turma e professora – “T”.

(Professora faz o movimento da boca)

Prof – “T”. Eu uso o quê?

Turma – A língua e o dente!

Prof – O dente e a língua, ó, “T”, “T”, Né?

NR – O barulho dela é “T”!

Prof – Isso, quase nem dá pra escutar né, porque é um barulho bem baixinho, né, quase nem dá pra escutar. E o nome dessa letra?

Turma – “P”.

Prof – “P”. “P”. Eu uso o quê?

VH – A língua embaixo e em cima.

Prof – Embaixo e em cima do quê?

FB – Do lábio!

Prof – Da boca. Os lábios né, da boca. Então, o lábio de cima e o lábio de baixo, né? Ó. “P”. “P”.

Turma – “P”.

Criança – Parece o de peixe!

Prof – Isso, de peixe. O nome dessa letra?

Turma – “V”, “V”.

Prof – “V”. Eu uso o quê?

Várias crianças – O dente. A língua. V. O lábio.

Prof – Hã?

Criança – O lábio. O dente um em cima do outro.

Prof – Ó, “V”!

AR – Os dentes e os lábios!

Prof – Isso, mas qual lábio? O de cima ou o de baixo?

Turma – O de baixo!

Prof – De baixo!

VH – E o dente?

Prof – Ó, V. Hoje eu trouxe uma outra letra. Eu trouxe o “B”.

Turma – É “B”, “B”.

Turma – “B”, “B”, “B”.

NR – É “B” de BM.

Prof – Ó! Hoje, nós vamos começar essa outra letra. Presta atenção, a letrinha “B”. O nome dessa letra é B. Olha a minha boca pra ver, ó, como é que eu movimento, né, como é que eu faço com a minha boca quando eu vou falar o “B”, ó. “B”.

Turma – “B”, “B”.

Prof – LG! Ó, “B”, Bláblá. “B”. Que que eu uso? Que parte que eu uso da minha boca pra falar o “B”?

Prof – Ó, “B”. “B”.

NR – Tem barulho o mesmo do que o “P”.

Prof – Olha lá o que a NR disse. Fala de novo, NR.

NR: Ele tem o barulho mesmo do que o “P”.

Prof – O barulho, ou o movimento, ó?

Turma – O movimento.

Prof – O movimento. Ó, para eu falar ó, “P”, “P”. Eu uso o de cima e o de baixo.

Turma – “P”, “P”!

Prof – Agora, para falar, ó, “B”, “B”, “B”. Eu também uso o de cima e o de baixo.

FB – Eu também estava pensando nisso, tia!

Prof – Oi?

FB – Eu também estava pensando a mesma coisa.

Prof – Estava pensando? Percebe que, olha, é parecido o movimento da boca.

Criança – É.

Prof – Mas não é a mesma letra. Ó, o “P”, olha aqui, o “P” diferente é do “B”. Presta atenção. Ó, olha o B aqui. Eles são diferentes na escrita.

AR – Professora, parece mesmo, o “P”, se for fazer mais uma bolinha no “P”, fica o mesmo “B”!

P: Isso, se fizesse, aí ficaria igual. Mas não, não.

(Vários alunos falando ao mesmo tempo) - Se fizer lá embaixo, fica igual o “P”!

Prof – Realmente, se fizesse mais uma aqui embaixo ficaria, mas não tem. Então, eu não posso confundir.

AR – Mas, então, se “fazer” um risquinho, fica o “R”.

Prof – Ah tá, aqui, é. Mas, agora, eu só estou comparando o “P” com o “B”, tá bom?
Agora,

NR – Se você olhar o debaixo fica que nem o “P”, o “B”.

Prof – Isso. Ó, presta atenção aqui, qual é a palavra que todo dia a gente escreve e começa com a letra “B”?

Turma – Bauru!

Prof – Bauru, isso. Olha eu falando, olha o “B” saindo da minha boca, Bauru, ó, Bauru!

Turma – Bauru!

Prof – Tem o nome de uma criança aqui.

BM - BM!

Prof – Olha lá, lá na lista de chamada que começa com “B”.

Turma – BM. BM.

Prof – BM! O nome do BM começa com “B”. Alguém sabe falar uma outra palavra que começa com “B”?

FB – Beijo, beijo.

Prof – Beijo, ó!

NR – Bola!

Prof - Bola. Que mais?

AR – Cola!

Prof – Cola?

MS – Bolo!

Prof – Ó, o AR disse “cola”. Vamos pensar, ó.

VH – Parece.

Prof - Ó minha boca, ó, ó minha boca: “Có”, “Có”. Eu “tô” fazendo o barulho do “B”?

Criança – Não!

Prof – “Bó”, ”Bó”.

MS – Bolo, bolo.

Prof – Ó, “bo-la” é diferente de “co-la”.

NR – Ba-Be-Bi-Bo-Bu.

Prof - Sim, mas vamos pensar em palavras que comecem com a letra “B”.

MS – Bolo.

Prof - Bolo. Ah, lá ó, “bolo”, saindo o B da minha boca. Fala, IZ.

FB – Bala, bala!

IZ – Borboleta!

Prof – Bor-bo-le-ta.

AR – Bala.

Prof – Bala!

Criança – Pirulito!

Prof – Pirulito? Ó minha boca, eu falando ó, “Pi”, “Pi”, “Pi” do quê? Que que tem ali que começa com “Pi”? “Pi” de Pinóquio, “Pi” de Pinheiro. Eu quero com “B”, “B”. Ó, o movimento da minha boca. Boca!

AR – Peixe!

Prof – Peixe? Vamos pensar, ó. Eu quero “B”. “P”, Peixe! Ó, peixe.

NR – “P”, “P”.

Prof – Que letra que é, GS, que tá saindo?

GS – “P”, é o “P”.

Prof – Ó o “P” de peixe. Ó o “P” de pescaria.

FB – Peixinho, peixão.

Prof – Ó! Eu trouxe, para a gente não esquecer.

MS – Baleia, professora. Baleia começa com “B”.

SP – Ô Professora!

Prof – Fala, SP.

SP: Professora, na letra B, eu tenho uma amiga que se chama Babi.

Prof – Sim, Babi começa com B.

MS – Ô professora, eu sei. Bicho.

Prof – Bicho! Agora, presta atenção aqui, ó! Agora a gente vai ver como é que a letra “B” fica, né, quando ela se junta com outra letra, quando você junta com as vogais. Então, olha lá. Ó, agora a gente vai juntar a letra “B” com as vogais, tá joia? Vamos ver como é que fica a sílaba, presta atenção aqui, olhando aqui! Agora, é filmando, falando e escutando. Quando a letra “B” junta com a vogal “A”, a sílaba fica?

Turma – “Bá”!

Prof - “Ba” do quê?

Turma – “Bá” de Bala! De Bauru!

Prof – Bauru! Mas o que que tem aqui?

Turma – Bala!

Prof – Bala, pra gente não esquecer, ó. Quando a letra B junta com a vogal E, como que fica a sílaba?

Turma – Bê.

GS – Bolo.

Prof – Bolo? Ó, GS, escuta, o “B” e o “E”. Olha o E saindo da minha boca.

Turma – Bê. Bê.

Prof – Ó. O B e o E, ó! Beeeeeeee! Você consegue escutar o “O”, GS?

Criança – Não!

Prof – Ó! O B e o E, ó: Beeeeeeee. Você consegue escutar o “O” nesse pedacinho que eu estou falando? Agora, eu vou falar com o “o”, ó! B e o “o”, ó! Booooooooo! Agora, você escutou o “E”? Nesse pedaço que eu falei você escutou o “E”? Ó, vou falar de novo, qual é o pedacinho que sai a vogal “E” da minha boca? No primeiro ou no último? Vou falar, GS, GS, olha aqui! Eu vou falar dois pedacinhos; um pedacinho vai ter a letra E. Fala pra mim qual é

o pedacinho que vai ter a letra E, olha aqui, ó. Se é o primeiro que eu vou falar ou se é o último, tá bom?

NR – Ninguém pode falar!

Prof – Tem que escutar, serve para todo mundo, ó: Beeeee! Booooo! Aonde você escutou o E?

GS – O E é o último.

Prof – O último? Ó, qual é a letra E? Você sabe quem que é a letra E?

GS – Sei.

Prof – Desenha ela pra mim com a sua mão, no ar. Faz o “E” pra mim. (GS faz no ar a letra “E”) Isso, esse é o “E”, então, você sabe quem é o “E”, o “E” é esse daqui, certo?

BM – Se tirar fica o F!

Prof – Esse aqui é o E. E quem é o “O”? Isso, esse aqui é o “O”, tá? Então, olha só, escuta, escuta! O B perto da vogal E, fica Beeee, de?

Turma – Beeeee. Bebê.

Prof – Bebê! Ó, o B perto da vogal “O”. Isso aqui não parece direito, nem foi a professora que colocou o desenho, tá? Isso aqui é uma bolacha, não parece.

(O desenho que a professora estava apresentando não parecia com uma bolacha)

IP – Não é uma bolacha!

Prof – Não, mas a pessoa quis desenhar assim.

LZ – Tomada, é tomate!

Prof – Não, então. Lembra. Deixa eu falar. A pessoa, não foi a professora que fez isso, aqui. A pessoa que inventou isso, aqui, ela desenhou a bolacha assim. Não parece muito, mas ela quis desenhar uma bolacha.

VH – É biscoito.

Prof – Tá? Então, não é roda e não é tomate.

MS – É biscoito.

Prof – É uma bolacha. BÔ.

MS – Ela desenhou um biscoito.

Prof – Mas biscoito começa com BI!

Turma – BI!

MS – Mas isso daí não é uma bolacha, é biscoito.

Prof – É, mas a pessoa quis desenhar uma bolacha, ela fez assim, tá bom? Então vamos combinar que isso aqui é uma bolacha, tá? Não parece muito, mas é uma bolacha. Voltando aqui, ó, vamos lá!

MS – Eu tinha uma bolacha de coraçãozinho, sabia?

Prof – É?

Criança – Eu também, tia!

Prof – Quando, então, a letra B está perto da vogal I, a sílaba fica?

Turma – BI!

Prof – Biiii, Bi, de bico, ó. Deixa eu também falar uma outra coisa. A pessoa desenhou uma chupeta, mas ela tá falando, tem alguns lugares que fala que a chupeta chama bico, né, porquê, porque eles só falam desse nome aqui da frente pra chupeta, né, bico da chupeta.

FB - Ô tia, bicho!

Prof – Bicho. Quando o “B” fica perto da vogal “O”?

Turma – Bô!

Prof – Bô! Bolacha. E o “B”.

MS – De Bolo!

Prof – De bolo. E o B quando fica perto do U?

Turma – Bu!

AR – Buzina!

Prof – De buzina, isso.

LZ – Bu de assustar.

Prof – Ah, também, quando eu vou assustar, né? Ó, agora, na minha outra folha eu coloquei aqui, ó, 5 palavrinhas, ah lá, ó. Psiu! Olha aqui. Bá de bala. Bê de bebê. Bì de bicicleta. Bo de Boneca. E bu de bule. Tá? Pra estudar a letrinha B.

(Professora entrega uma atividade com a parlenda da “Borboletinha”)

Prof – Então, disse assim, o que que é isso? Alguém sabe falar pra mim...

Turma – Eu sei! Eu sei! Eu sei!

VH – Uma borboleta fazendo mel!

Prof – Ah, eu não consigo falar, eu não consigo escutar todo mundo falando junto. Um de cada vez, vai. Fala BM.

BM – Ela tá fazendo mel pro almoço dela!

Prof – Hã?

BM – Ela tá fazendo mel pro almoço!

Prof – Que que você acha que é, GC?

GC – Eu acho que é uma borboleta.

Prof – Uma borboleta. E você, o que você acha que é, IP?

IP – Ela tá fazendo mel pra ela colocar nas coisas.

Prof – O que você acha que é, GU?

GU – Ela tá fazendo chocolate!

Prof – Fala, GS?

GS – Eu acho que ela tá fazendo mel pra ela levar pros amigos dela.

Prof – Mas, gente, borboleta faz mel?

Turma – Não. É abelha!

Prof – Mas tá, ó, eu quero que vocês pensem assim. Vamos tentar, agora, vocês falaram do desenho, tá joia. Eu quero saber, aqui, do lado, tem o quê, aqui? Que que isso aqui?

AR – Letras, letras.

Prof – Tá. E o que esse monte de letra, aqui, vocês acham que é o quê?

AR – Um verso, palavras.

Prof – Um verso? Ó, vamos pensar. É uma lista de chamada?

Turma – Não!

Prof – Por que que não é uma lista de chamada?

AR – Porque não tem nome. Não tem nome em fila certa.

Prof – Fala, VH.

AR – Borboletinha, tá na cozinha.

VH – A borboleta pegou mel das flores.

AR – Fazendo chocolate para a madrinha.

Prof – Espera só um pouquinho, AR, você começou a cantar, por que você começou a cantar essa música?

AR – Porque tá no mesmo de Bô. Bô de bola.

Prof – Mas você acha que isso que você cantou tá aqui?

VH – Borboletinha, tá na cozinha.

(Várias crianças começam a cantar junto)

Prof - Ó! Espera aí, o MS tá mostrando uma coisa aqui pra mim. Espera só um pouquinho, MS!

MS – Tia, se essa música tivesse aqui.

Prof – Você acha que essa música está aqui?

(MS balança a cabeça que sim)

Por que que você acha que essa música está aqui?

MS – Porque ela tá fazendo mingau.

AR – Mas é uma borboleta.

Prof – Tá, ó, vou ajudar vocês. É uma borboleta, não é uma abelha, tá?

VH – É rima!

Prof - Mas o que que você que está escrito aqui? É isso que eu quero saber. Eu perguntei se era lista de chamada, vocês falaram que não.

VH – Não!

MS – Professora, aqui tá escrito “bobor”, aqui.

Prof – Aonde? Como você sabe?

AR – É a musiquinha. A musiquinha é a mesma porque tem o “poti, poti”.

Prof – Acertou. É uma música, tá? Agora, eu quero saber que música é essa?

Turma – Borboletinha, borboletinha.

Prof – Mas como vocês sabem que é essa?

AR – Porque, porque tem o “poti poti”.

Prof – Aonde que tem?

(Todos falando junto ao mesmo tempo)

Prof - Ah, ó, olha aqui! A música que está aí tá aqui (a professora levou a música em cartaz e colou na lousa). Vou mostrar o que o VH e o... Olha aqui, olha aqui, agora! Psiu! Pronto, já descobriu que é uma música, é a música da borboletinha, e eu perguntei como é que eles tinham descoberto isso. Olha as pistas! Olha as pistas que o AR, o VH e a SP vieram me mostrar. O AR disse assim, “eu consegui ler aqui”, ele falou, “poti poti”, e aí ele falou, “essa parte tem na música”. A SP disse: você mostrou o “E”, né SP? Foi isso que você falou? Repete pra mim.

SP: Eu falei o “E” no final, então, é o nariz de pica-pau.

Prof – Ah, a SP disse, tem o “E” no final? Aqui é o final?

Turma - Não!

Prof – É o começo, né, e ela falou.

VH – Nariz de pica-pau, ela falou.

Prof - Isso, e essa parte tem na música. Que que você falou, VH?

VH - Eu falei que aqueles dois, não tem o “i”, mas não tem o “i”, eu já vi, então, na música.

Prof - Ah é, e onde fica?

FB - E eu falei que lá no primeiro tá escrito Bô, de Bô.

Prof - E o Felipe também disse que aqui no começo tem o quê?

AR – Bô, de borboleta!

Prof - Bô de borboleta, que foi o que a gente viu aqui, ó, B e o “O”, Bô de bolacha, o B e o “O”, Bô de borboleta.

GS – Aqui, está escrito borboletinha.

Prof - Isso, vocês acertaram. Então, vamos ler agora? Vamos lá? Ó, agora eu quero que vocês leiam o meu, não o de vocês. O meu. O meu é esse daqui, ó. Eu vou mostrar com a régua, tá? Vai ler o da professora, não o de vocês.

Todos juntos: Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha. Poti poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau.

Prof - Ó, deixa só eu contar uma coisa pra vocês. Tem algumas músicas...

AR - Que não tem a parte. Que não abre mão lá.

Prof - Não, escuta aqui, ó. Tem algumas músicas que a gente canta e aí dependendo do lugar canta de outro jeito. É a mesma música, mas canta de outro jeito. E foi o que aconteceu nessa música, aqui. Vocês disseram, assim, pra mim, “fazendo chocolate para a madrinha”. Quando vocês aprenderam, lá, na creche, era para a madrinha, não era?

Turma - Era!

Prof - Aqui comigo eu canto diferente.

Criança - Como?

Prof - Eu canto diferente das professoras da creche. Eu canto a mesma música, mas eu canto assim, ó, “fazendo chocolate para a vizinha”. Tá bom?

AR - Ah, não é para a madrinha?!

Prof - É, lá na creche vocês cantam para a madrinha. Não tem importância, gente! Não tem importância. O jeito que eu canto é só um pouquinho diferente, é só uma palavrinha que muda. E não tem importância cantar diferente. Vamos de novo?

FB - É diferente em outro país...

Prof - É, em outro país, outra cidade, pode cantar diferente do meu também. Ó, vamos cantar agora, mas lembrando aqui ó, “vizinha”, ó o “vi” aqui, o “V” e o “I”. Tá? Vizinha. Madrinha é “má”. Má! Má! O “M” e o “A”, tá?

IP - Vem assim, uma música diferente, é assim: “Borboletão, tá no fogão, fazendo macarrão para o irmão, poti poti perna de pau”.

Turma - Olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau!

Prof - Um outro jeito, um outro jeito. Bom, um outro jeito da música, tá? Mas, agora, vamos cantar aqui o meu jeito, ó! O meu jeito, de novo. Olha aqui, olha aqui! Hora de chegar aqui, ó, “vizinha”, ó o “V” e o “I”, do VH. Um, dois, três!

Todos juntos: Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha/vizinha.

Prof - Hã?

Todos juntos: para a vizinha! Poti poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau. Amanhã te dou um pau.

27/05/2015

Leitura deleite: (professora continua a história da Cinderela. Na história, há a palavra “valsar” e a professora pergunta para a turma se sabem o que significa valsar).

FB – Será que valsar é seguir em frente e dançar?

Prof – Vou ler de novo essa parte. (Lê a parte) Então, vocês acham que valsar é dançar?

Turma – Sim.

BM – É um doce.

Prof – Ele lembrou do bombom “Sonho de Valsa” que, no desenho, tem um casal e esse casal está dançando.

(A professora chama o BM para mostrar às crianças como se dança uma valsa).

VH – É de três passos.

Prof – Não sei quantos passos, mas é assim.

(E dança com BM)

(Professora continua a história. Em seguida, apresenta a atividade do dia explicando que será em dupla)

Prof – Vou dar uma folha que tem seis desenhos e, na frente dos desenhos, tem quadradinhos. Cada desenho tem um tanto de quadradinho, tem uns que tem, quatro, dois e três. Agora, vou perguntar para vocês: por que vocês acham que cada desenho tem um tanto de quadradinho diferente? Por qual razão eu fiz isso, alguém sabe?

VH – Eu acho que é porque cada sílaba.

Prof – Isso, ah lá o VH acertou.

(A professora entrega a atividade e fala com as crianças os nomes dos desenhos e quantos quadrados tem)

Prof – Aba tem 2, banana tem 3 quadradinhos, a bola tem 2 e o boné tem 2. Aí, eu pergunto assim: por que será que tem quantidade diferente de quadradinhos?

VH – Porque tem quantidade diferente. Porque tem cada sílaba.

Prof – Isso, ele entendeu o que a professora fez. Cada quadradinho é uma sílaba. Uma sílaba do quê?

FB – Uma sílaba da palavra.

Prof – Você vai falar com o amigo baixinho sobre a atividade. Você vai conversar com seu amigo como escreve cada palavra do jeito seu e do amigo.

(Diálogo entre os alunos AR e CH)

AR – Bo-ne-ca.

(E CH copia)

AR – Agora “aba”. “A”, “A” é só o “A”. Agora, “aba”, “ba”.

(E escreve o “ba”)

AR – Ah lá, é o “B” e o “A”.

(Diálogo entre os alunos AL e BM. BM conta com os dedos as sílabas)

BM – Bo-la. Tem o “O”?

AL – É tem o “O”.

(Escrevem o “O” no primeiro quadrado)

BM – Bo-né. Tem o “É”, “L”.

(LG e RE – Cada um fazendo a sua tarefa sem conversar)

Prof – Mas, você está conversando com RE, LG, como escreve?

RE – Não.

Prof – Lembra que tem que conversar com o amigo.

(LZ e DB conversam)

LZ – Olha, eu vou fazer do meu jeito.

(Escreve abacaxi com as seguintes letras: AB-AB-RE-OE. LZ vira a folha para mostrar e lê passando o lápis)

Leitura de LZ: AB = ABA – AB = CA – RE e OE = xiiii.

LZ – Eu esqueci, tem o “X”. Tem que apagar esse “E” aqui.

(LZ apaga a letra do quadrado e coloca a letra “X”)

(DB lê correndo o lápis nos quadrados: “ABACAXIE”. AR acha dentro da palavra BONECA a palavra “BONÉ” e mostra ao CH)

AR – Aqui, oh, bo-ne-ca, só que se tirasse o “CA” ficaria bo-né.

(LZ pega o caderno para copiar as palavras. Copia BONECA. O desenho da “ABA” LZ não achou no caderno, então, escreveu: AE-CA)

LZ – Eu tô na banana. Acho que é assim o “A”, o “C”, o “E”, o “O” e o “A”.

28/05/2015

(Leitura deleite: A professora continua a história da Cinderela. Depois, apresenta a atividade e coloca os alunos em duplas. Pediu para as crianças cortarem um papel que continha 4 tiras)

Prof – Tem muitas mães que ensinam esse versinho que vou falar, agora. “Batatinha quando nasce, espalha a rama pelo chão. Menininha quando dorme põe a mão no coração”. Quem já escutou?

(Várias crianças levantam a mão)

AR – Fala na “Galinha pintadinha”, eu já assisti.

(Outras crianças concordam. Professora pede para as crianças falarem o verso junto com ela. Em seguida, explica que trocou a palavra “menininha” por “mamãezinha”)

Prof – Então, agora, vou falar um versinho dessa parlenda e vocês vão tentar adivinhar aí qual é a tirinha que estou falando. Se amigo tem dois e você também. Eu vou falar o primeiro versinho e você vai tentar descobrir quem está com o verso. “Batatinha quando nasce”.

(Dupla LZ e SP)

LZ – Eu achei!

(E pega uma tira)

Prof – Por que você acha que é esse?

LZ – Porque tem o “B” com “A”.

Prof – Aonde?

LZ – Aqui, “BA”.

Prof – E “batatinha”, começa com essa letra?

(LZ balança a cabeça que sim)

(Dupla MS e IZ)

Prof – Quem está com o pedaço “batatinha quando nasce”?

MS – Eu.

Prof – Como você descobriu?

MS – Porque batatinha começa com “B”.

(CH, AR e LG)

Prof – Vamos aqui. Quem está com o pedaço? (LG mostra o papel) – Você, LG?

LG – Não sei.

Prof – Mostra pra mim, então. Então, quem está com o pedaço?

LG – Eu.

Prof – Mostra pra mim, então. Por que você acha que é esse? “Batatinha quando nasce”?

LG – É porque começa com “E”.

(A tira que está com LG começa com “E” de “espalha a rama pelo chão”)

Prof – “Batatinha quando nasce”, você escuta o “E” no comecinho?

(LG balança a cabeça que não)

Prof – No comecinho, você escuta o quê?

LG – O “B”.

(A professora faz LG perceber que sua tira não tem a letra “B”)

Prof – CH, onde você acha que tá o “batatinha quando nasce”?

(CH aponta para outra tira e a professora pergunta por que, e ele responde que não sabe)

Prof – CH, você consegue escutar alguma letra?

LG – O “B”.

Prof – Onde que tem o “B”, então?

LG – O AR.

(Aponta para a tira que AR está segurando)

LG – Porque começa com “B”.

Prof – Tenta ler pra mim, então, LG.

(LG lê correndo “batatinha quando nasce”, mas só passa o dedo na palavra “batatinha”)

Prof – Aqui é tudo “batatinha quando nasce”? Essa parte você não lê?

(Professora aponta o resto do verso. E LG fala o verso inteiro “lendo” apenas a primeira tira)

Prof – Mas, está tudo aqui o versinho? Essas partes aqui? (mostra as outras tiras). Olha só pedi o primeiro verso. “Batatinha quando nasce”.

(Professora mostra as partes do verso lendo para a dupla)

(Dupla GC e VH)

Prof – Quem está com esse pedaço?

(GC mostra a tira que está em sua mão)

Prof – Por que você acha que é esse? E você, concorda com ela, VH?

VH – É porque quando tá o “B” e o “A” é “BA”. O “T” e o “A”, BATATINHA.

Prof – Você concorda com ele, GC? (GC balança a cabeça que sim). Então, lê pra mim, GC.

GC – Batatinha.

(Ao ler, corre o dedo na tira inteira pronunciando só “batatinha”)

Prof – Tudo isso? (GC balança a cabeça que sim). E aonde começa e termina “batatinha”?

(GC aponta o começo “BA” e o final do verso “nasce”)

Prof – Isso aqui, todinho, está escrito “batatinha”?

(VH e GC balançam a cabeça que sim)

Prof – Mas lembra o verso que falei? “Batatinha quando nasce”.

(VH repete com a professora e diz que o final do verso termina com “batatinha quando nasce”)

Prof – Então, lê pra mim, VH.

(VH lê correndo o dedo em “batatinha”)

Prof – Então, o que seria aqui? (e mostra o resto da frase). Onde começa e onde termina a palavra “batatinha”?

(GC mostra a primeira e a última sílaba do verso)

29/05/2015

(Nesta atividade, a professora deu algumas figuras para as crianças recortarem; cada sílaba tinha o desenho da figura. Por exemplo: a sílaba “BO” estava em um quadrado com o desenho de uma bola e a sílaba “LA”, em outro quadrado, com o mesmo desenho. A intenção era que, cada vez que a professora pedia uma sílaba, a criança deveria procurar a figura com a sílaba correspondente e colar no caderno na sequência, para formar a palavra)

Prof – Vamos falar a palavra e contar no dedo quantas sílabas tem.

(Contou com as crianças BO-LA. As crianças começaram a fazer inferências)

NR – Tem duas sílabas, mas tem quatro letras.

FB – É verdade, porque duas letras formam uma sílaba.

Prof – Isso que o FB falou é verdade. Tem sílaba que tem duas e tem sílaba que tem três letras. Mas, no caso de “bola”, a primeira sílaba quem é?

VH – É o “B” e o “O”. BO, BO.

Prof – Que fica “BO” de bolacha. “BO” de boneca. Então, o primeiro pedaço é o “B” e o “O”.

(As crianças falam junto com a professora).

Prof – E o outro pedaço? A outra sílaba?

VH – É o “L” e o “A”.

Prof – Falando, quem é?

NR – “LA”.

VH – “LA” de Larissa.

FB – Oh, tia, é de lata.

(FB e BM observam que “bola” tem a mesma sílaba de “boca”, que era a outra imagem que continha na atividade. A professora repete o procedimento com as outras figuras, no entanto, vai pedindo para as crianças, que ainda não compreenderam o processo de formulação das sílabas, para irem falando as partes das palavras, que, no caso, são as sílabas)

NR – Prô! Se colocar mais uma sílaba na “bola” fica “bolacha”.

Prof – Ah! Olha a descoberta da NR. Se eu colocar mais uma sílaba na “bola”, que seria o “CHA”, aí seria BO-LA-CHA. Tá certo.

Prof – Agora, vou fazer uma pergunta. Presta atenção que é difícil. A gente já viu que “boca” e “bola” começam com a mesma sílaba, mas, e na segunda sílaba, são iguais?

Turma – Não.

Prof – RE fala o que tem de diferente.

RE – O “C” e o “A”.

VH – O “C” e o “L”.

Prof – Olha, uma letrinha só eu formo outra palavra e muda o desenho também, por que o desenho vai ficar igual?

NR – Não.

(VH diz que “bola” e “boca” rimam. A professora explica que não, porque as letras só são iguais, mas o som não)

Prof – Agora, vocês vão pegar pra mim o desenho da BALA.

GU – É uma sílaba?

Prof – Você acha que só tem uma? Vamos ver.

(DB conta nos dedos BA-LA e diz que tem duas sílabas)

Prof – Então, você abriu a boquinha duas vezes? (DB balança a cabeça que sim). Acertou. Então, a primeira sílaba de “bala” qual é? Falando, só fala pra mim.

DB – “BA”.

Prof – “BA” do quê? Que a gente escreve todo dia?

FB – Bauru.

Prof – Então, quem faz o “BA”? Quais são as letras que formam o “BA”?

AL – “B” e o “A”.

Prof – E a segunda sílaba de “bala”?

FB – “LA”.

(NR percebe que o “L” e o “A” também tem na palavra “bola”)

Prof – Agora, vocês vão pegar o desenho do BIGODE.

(IZ diz que tem três sílabas)

Prof – Como você descobriu que tem três sílabas?

IZ – Porque tem três palavras.

Prof – É palavra ou é sílaba que você está contando?

IZ – Três sílabas.

Prof – A sílaba é cada pedacinho da palavra que eu falo.

NR – Professora, o bigode é o “B” e o “I”.

Prof – Isso, agora BI-GO-DE tem três sílabas. Falando, quem é a primeira parte?

Turma – “BI”.

Prof – Bi de bico, bi de bicicleta.

NR – Bi de bibi, o barulho que a buzina faz.

Prof – Agora, eu quero saber, falando, a segunda sílaba de bigode.

(NR e VH falam “go”, “go”, “go”)

Prof – Quem é o “GO”? Alguém consegue escutar alguma letra? Goooo.

Turma – “O”.

VH – E o “G”.

Prof – Isso, é uma letra que a gente ainda não estudou. BI-GO-DE, DE, DE.

(Algumas crianças se agitam dizendo: é o “D” e o “E”. A professora continua a atividade dessa maneira até que as figuras terminem, porém as crianças estão um pouco agitadas, pois a atividade se torna longa e cansativa)

08/06/2015

(A professora trouxe uma atividade para trabalhar o gênero bilhete e colocou dois cartazes na lousa. Ela começa a perguntar para as crianças se ela conseguem ler o que está escrito no cartaz)

Prof - Ó, eu fiz um cartaz. Mas ó, dentro desse cartaz.

NR - Nesse cartaz, tá escrito lá em cima “mãe”.

Prof - Aonde tá escrito “mãe”? (NR aponta no cartaz) É, tá escrito “mamãe” aqui, NR acertou, tá escrito “mamãe”. Tem mais alguma.

FB - Ah, mas espera aí.

AL - Tem aquele ali também.

Prof - Esse também, “mamãe”?

FB - Ali, ó tia, eu consegui ler, eu consegui ler.

Prof - Espera aí, um de cada vez. Fala, Ô, BM.

BM: Esse aqui não tá escrito “mãe”, por que esse daqui começa com M-A-M-A-E, e esse daqui tem o A, mas não tem o E.

Prof - Ah, olha lá o que o BM disse, que não começa com a mesma letra. Esse tem o “E” e o “A” e aqui tem o “C” e o “E”. Joia, BM. Ó, aqui acaba com “A”, e aqui acaba com “E”, tem dois “As” e aqui tem um. Joia.

Prof - Espera aí. Fala, SP.

SP - Ali tem uma palavra escrito “1º ano A”.

Prof - Vem aqui. Ó, ela conseguiu ler alguma coisa! Fala pra mim. Que que tá escrito aqui? (SP aponta no cartaz) Ela disse que aqui tá escrito “1º ano A”, acertou. Acertou, joia, pode sentar. Agora é a vez do AL, fala, AL.

AL - É, está escrito, lembra? Porque no grandão está escrito “papai”.

Prof - Papai? Ó, vamos pensar. Onde tá escrito “papai”?

Criança - Papai não.

AL - No grandão.

Prof - Vem mostrar pra mim.

LZ - Só porque eu ia falar isso!

AL - Aqui.

(AL aponta uma palavra)

Prof - Onde começa “papai”? Põe o dedo, onde começa? Aqui? Aqui começa papai? Agora pensa comigo, ó, Papai, Pá, Pá, Pá. Você consegue falar pra mim alguma coisa que tenha ali que começa com Pá? (NR mostra no cartaz que a professora cola na parede quando começa a trabalhar as novas letras) Ah lá ó, NR mostrou. Pá de pato, pá de palhaço. É a mesma letra?

AL - Não.

Criança - Pá de Patolino.

Prof - Espera aí, vamos ver o que o GS vai falar. Um de cada vez, agora é a vez do GS, fala. Pode falar daí mesmo, GS.

GS - Não, vou mostrar.

P: Ah, tá.

GS -Aqui que está escrito papai (apontando).

Prof - Aqui está escrito papai? Por quê, aonde começa papai? Mostra pra mim.

(GS levanta e aponta no segundo cartaz outra palavra)

Prof - Mas olha lá, pensa o que começa com Pá. Pá de palhaço, ó, pá de palhaço, pá de pato. É a mesma letra?

GS - Não!

Prof – Então, não é, vamos ver. Vamos escutar o que FB vai falar.

FB - Eu acho que aquele ali, no cartaz, está escrito “mamãe”.

Prof - Tá, mamãe aqui, a NR já disse.

FB – “Vamos cuidar da natureza para ficar sempre viva”. Está escrito isso.

Prof - Olha! Mas por que você acha que está escrito isso?

FB: Por que a gente estava dizendo de árvore. Então, acho que está escrito isso.

Prof - Ah tá, olha. O FB, ele não acertou o que eu estou escrevendo aqui, mas ele acertou sobre o que eu quero falar. Isso que você falou, FB, é, na verdade, isso é o quê? Seria um recado pra mamãe? Isso que você falou sobre cortar as árvores?

FB - Era só, era só uma explicação.

Prof - Uma explicação. Tá, mas essa explicação seria pra quem?

FB - Para todos, para todo a gente da Terra.

Prof - Todas as pessoas da Terra? Tá, mas não é. Oh, vou falar para você, não é isso aqui, não é esse assunto. Aqui tem um recado, tem um recado

IP - Na outra parte de baixo tem o A.

Prof - Tem o A. Tá. Aqui, você tá falando? Ó, AR, você conseguiu ler alguma palavrinha aqui?

NR - Eu consegui ler, professora!

Prof - Qual que você conseguiu ler, NR?

NR - Um “não”.

Prof - Aonde? Vem aqui. Aqui? Joia. Aqui realmente tá escrito “não”, ela acertou. Então, ela já leu “mamãe”, ela já leu “não”, aqui a SP leu o “1ª ano A”.

FB - Ah, espera aí. Bem que você disse que tinha o recado. Agora, eu acho que li ele. “Mamãe não corte as árvores”. É, tem o “não”.

Prof - Tem o “não”, exatamente. Mas não é esse recado de cortar árvore. É o recado.

VH – Oh, prô.

Prof - Fala, VH. Ó, o VH é o último, depois sou eu, hein?

VH - Aquele lá dos números, é 2015?

(VH observa os números que tem no cartaz)

Prof - Aqui? É 2015.

AL - Já sei, já sei que que tá escrito.

Prof - Ó, o VH observou os números aqui, ninguém tinha falado. Então, olha só, o azul tem letra e número e o branco, tem número?

Turma – Não.

Criança - Só tem letra.

VH - Não, só tem um.

Prof - Só tem um aqui embaixo, né? Só tem um só. Aqui tem mais números, certo? Ô VH, você sabe o que quer dizer isso aqui? Você acertou, tá 2015 aqui, você acertou.

(VH faz que não com a cabeça)

Prof - Não? Ó, vamos ver aqui, então. Presta atenção no que a professora vai falar. Eu vou contar o que é que eu fiz nesse cartaz aqui. Esse cartaz aqui, os dois cartazes que eu fiz, são bilhetes, tá? São bilhetes. E olha só, esse bilhete, aqui, azul, a NR acertou pra quem é esse bilhete. É para?

AR – Mamãe.

Prof – Mãe. Esse bilhete é pra mamãe. Esse bilhete aqui que eu fiz. E esse bilhete que eu fiz aqui.

Criança - É pro papai.

Prof - Mas ó, pensa comigo, pa-pai.

VH – Mas, aí, não está escrito papai.

Prof - Mas ó, “papai”, Pá, teria que começar com Pá, pá de pato, pá de palhaço, e aqui eu não tenho o “P” e o “A”, ó. Que letra que eu tenho aqui?

FB - Tem o “T” e o “E” e o til.

Prof - Só o FB conhece essa letra?

(Vários falam ao mesmo tempo)

Prof - Não, a primeira só. Que letra é essa?

Turma – “C”.

Prof – “C”. Então, ó, não é o “P” de papai, então aqui, porque eu não tenho “P”, já começa com “C”. Aqui é o nome de uma pessoa que trabalha aqui na escola e todos os dias.

MF - A Celinha?

Prof - Quem?

MF - A Celinha?

Prof - Como você adivinhou que é a Célia?

MF - Porque ali está escrito.

Prof - Está escrito, ah lá. O MF adivinhou o nome, é o nome da Célia. Quem é a Célia?

MB - Ah, não vale, ele leu!

Prof - Quem é a Célia? Vocês sabem quem é a Célia? O crachá dela aqui, ó. A cópia não tá muito boa.

(Vários falando ao mesmo tempo)

Prof - O que a Célia faz aqui na escola?

AL - Ela cozinha.

Prof - Ela Cozinha. Como ele disse, é a moça que cozinha, é a merendeira.

AL - É a cozinheira!

Prof – Isso! Ela faz a merenda da escola. Estou passando o crachá da Célia aí para vocês verem quem é. Então, olha só, aqui, no branco, esse cartaz de branco aqui é um bilhete para quem mesmo?

AR - Para Célia.

Prof - Para a Célia. Tá, agora outra pergunta que eu vou fazer aqui. Olha a pergunta. Ó, se esse bilhete é para Célia, quem será que mandou esse bilhete? Espera aí, uma criança, foi a SP, né SP? Você que leu aqui embaixo, o que você leu mesmo?

SP - 1º ano A.

Prof - 1º ano A. Então ó...

FB – Então, foi o 1º ano que mandou?

Prof - Ó, olha lá o que o FB me perguntou. Fala de novo, FB.

Felipe: Foi o 1º ano que mandou isso?

Prof – Isso. Aqui é um faz-de-conta, eu fiz de conta como se vocês tivessem mandado esse bilhete.

(BM levanta, pois quer “ler” o que está escrito no cartaz)

BM - Diz assim, está escrito, 1º ano A, (fala de maneira que não dá para entender) desse cartão. Espera aí, vou explicar aqui.

(BM vai até a lousa)

Prof - Tá.

BM - Aqui está escrito, “1º ano A”. Então, a gente pula para Célia não cortar as árvores.

Prof - É, o recado não é de corte de árvore, ó, espera aí. É que o FB achou que estava escrito isso, mas não é. O BM acertou, o bilhete é para Célia, tá, não é cartão, é bilhete, tá bom? (Alguma criança diz que é cartão) Cartão é aquele que a gente fez pra LG na quarta-feira. Ó, o bilhete é para Célia, o BM acertou. E quem mandou esse bilhete é o 1º ano A. É um bilhete faz-de-conta, tá? Eu fiz de conta como se vocês tivessem mandado esse bilhete. Agora, eu vou ler para vocês o que é que está falando esse bilhete, qual é.

FB – Mas, tia, espera aí. Ali não tem o “ão”!

Prof - Não tem o quê?

FB - O “ão”, 1º ano A.

Prof - 1º a-no, não é “ão”, o “ão”. Aqui é a-no.

AR - É que ele tá falando ão-no.

Prof - Eu sei o que o FB está falando. Ele está falando isso.

(Escreve na lousa para explicar)

NR - Aqui está escrito o primeiro.

Prof - Não, eu já vou ler. Eu já entendi. Olha o que o FB. Olha, aqui. Eu vou contar o que acontece, porque que ele confundiu. O FB disse assim, “mas aqui não tem o ão”, O FB está enxergando, nesse daqui assim, FB, nessa palavra, com o til?

FB - É.

Prof - Ele está escutando o barulho do “ão” na palavra ANO, mas não tem. Sabe por que não tem, FB? Não tem o “ão” aqui porque o “ão” é assim, ó (escreve na lousa). “Ão”, o “A”, o “O” e o til. Mas nessa palavra “ano” acontece uma coisa que acontece aqui no “ão”. O barulhinho sai pelo nariz. Pelo nariz. Quando eu falo “ão, de coração, de João.

VH - De Tião.

Prof - De Tião, melão, avião, ó, quando eu falo “ão” o sonzinho sai, sai pelo meu nariz ó, “ão”, “ão”. E quando eu falo “ano”, “ano”, o sonzinho também sai pelo nariz, mesmo não tendo o til. Sabe por que é que ele sai pelo nariz? Por causa dessa letra aqui (mostra a letra “N” na lousa), como chama essa letra?

Turma – N.

Prof – N. O nome dessa letra é N. É o que acontece no meu nome, ó, o meu nome aqui ó.

FB – Mas, tia, eu também escuto uma outra letra.

Prof – espera aí, FB, espera aí! Ó, olha o que acontece no meu nome, ó (diz seu nome de forma silabada). Esse A aqui, ó, esse A, ele fica com sonzinho de “ã”, esse sonzinho que o FB tá escutando, que tem o til. Ele fica com esse sonzinho por causa dessa letra, da letra N. A letra... quando a vogal “A”, olha aqui ó, fica pertinho da letra N e também da letra M, que nem assim ó, “ambulância”, “anjo”, quando acontece isso o sonzinho sai pelo nariz. E lembra o “ão” que o FB está falando, tá?

FB - E também escuto o “O” também.

NR - Ô professora, que nem Ana Julia.

Prof - Isso, Ana Julia. Por isso que o FB a hora que eu falo A-NO, ele está escutando “an”, né? Por causa da letrinha N. A letrinha N quando fica pertinho da vogal A, quando o A tá na frente, ó, é diferente disso aqui. Ó, olha aqui. É diferente, o N na frente fica “NA”.

Criança – Nathan.

Prof - Ná de Nathan. Ó, o A e o N é diferente, fica ÑN. ÑN de anjo, de AL. O nome do AL aqui, ó. Então o N e o A é NÁ, de navio. O A e o N é o ÑN de AL, ó, Ana Julia, AL. Tá bom? Agora, voltando aqui, eu vou ler o bilhete. Então, o bilhete é para Célia e quem mandou foi o 1º ano A, certo?

NR – Professora, eu adivinhei uma coisa nesse bilhete.

Prof - O quê?

NR – Aqui, está escrito “professora”.

Prof - Sim! Só que a gente tá no branco, agora. Depois a gente vai no azul. Aí você me ajuda. Ó, eu vou ler aqui, ó: “Célia, o que tem de merenda hoje? 1º ano A”. O que que eu estou perguntando para Célia?

AR - O que vai ter de lanche hoje!

Prof - O que vai ter de lanche hoje. Por que que eu perguntei para Célia e eu não perguntei para diretora?

AR - Porque a diretora não é merendeira!

Prof - Por que é a diretora que faz a comida, aqui, na escola?

Turma – Não.

AL - A Célia sabe tudo o que ela faz.

Prof - A Célia sabe tudo. O que acontece na cozinha, é com a Célia. Vocês observaram que, olha só, entre as palavrinhas, o que que a professora deixou?

AR - Espacinho.

Prof - Espacinho! Olha aqui, ó. E por que eu deixei esse spacinho?

FB - Para formar as palavras.

Prof - Se eu tivesse grudado tudo?

AR - Não ia formar uma palavra!

NR - Ia ficar um monte de letrinha!

Prof - Ia ficar um monte de letra junta, será que ia ser fácil de ler?

Turma – Não.

Prof - Ah, ia ficar difícil, né? Também acho. Tudo grudado, assim, ia parecer uma única palavra, enorme, né? Então, olha só a importância do espacinho, que eu consigo saber onde começa e onde termina cada palavrinha, ó! A palavra “merenda”, olha a palavra “merenda” aqui, ó. Ela começa onde? Qual letra?

Turma - ME! M!

Prof - A primeira letra de merenda, qual é?

Criança - M!

Prof - M! Ó o M aqui. Então, ela começa aqui e aonde ela termina?

Criança – A.

Prof - No A! Aqui. Ela vai terminar aqui?

(Professora mostra o meio da palavra)

Turma – Não.

Prof - Ela vai terminar aqui, ó. ME-REN-DA. Então ó, o espacinho ele ajuda eu a saber onde começa e onde termina a palavrinha. Tem uma outra coisa aqui que eu também acho que nunca falei pra vocês, ninguém até agora nunca me mostrou.

AR - Professora, eu acho uma coisa.

Prof - O quê?

AR - Por causa daquele negocinho lá do que vai ter de lanche hoje.

Prof - Que negócio? Vem mostrar pra mim, AR.

AR – Aqui.

(AR mostra o ponto de interrogação)

Prof - Isso aqui tem um nome.

IP - Isso aí parece ideia, quando sai nas cabeças.

Prof - É, no gibi assim, isso que a IP falou faz sentido. Quando uma pessoa, às vezes no gibi, lembra a ideia, mas, na verdade, não é a ideia. Porque a ideia é uma lâmpada, né? No gibi, às vezes, aparece a pessoa lá assim, né?

IP – Pensando.

Prof - É, ela tá pensando, pensamento é assim (desenha na lousa o símbolo do pensamento em um gibi). Então, olha só, isso aqui é um ponto de interrogação, tá? A ideia, IP, é uma lâmpada. A lâmpada, ela lembra, ela é mais ou menos assim, né? Não sei desenhar direito, mas acho que é mais ou menos assim. Ela lembra um ponto mas não é a ideia. Mas quando aparece no gibi, na historinha, ou, às vezes, no desenho, quando tem um monte disso daqui, quer dizer uma coisa, ó. Vamos ver se vocês adivinham o que esse ponto, isso aqui chama ponto, o nome dele é “ponto de interrogação”. Mas ele tem uma função, ele tem uma obrigação, ele tem uma, um combinado, sempre o mesmo combinado. Vamos ver se vocês adivinham o combinado dele!

FB – Tipo.

Prof - Vou falar.

FB - Professora, o que.

Prof - Ó, vou falar o combinado dele, vamos ver se vocês adivinham o que esse ponto faz, ó. Eu vou ler.

BM – Ele, eu sei.

LZ - Um ponto de interrogação.

Prof - Mas o jeito que eu falei, ó.

BM - Ô tia, o ponto de interrogação é uma pergunta, pra.

Prof - É uma pergunta! Quando você se pega e fala assim, “professora, posso ir no banheiro?”, vocês estão usando esse ponto aqui. Quando você pega e fala assim, “GU, empresta o lápis?”, você não está perguntando para o amigo? Você não tá perguntando?

VH - Eu “tô”.

Prof – Você tá usando, tá saindo esse ponto da sua boca.

BM - Muitas vezes aparece isso.

P: Sim. Quando aparece no livro, no filme, no gibi, na historinha, um monte desse daqui quer dizer que a pessoa está?

AR – Perguntando.

Prof - Perguntando. Se eu pego e falo assim, a diretora vem e bate aqui na porta e fala assim, “LC, quantos alunos vieram hoje?”, aí eu vou contar para dar a resposta para ela.

(Algumas crianças começam a contar)

Prof – Eu não pedi para contar, eu fiz um faz-de-conta. Se a diretora chega e fala, “Quantos alunos têm hoje?”, ela está fazendo uma?

Turma – Pergunta.

Prof – Pergunta. Se a LG pega e fala assim, “Professora, você vai no meu aniversário?”. Ela está fazendo o quê?

FB - Uma pergunta.

Prof - Uma pergunta, né? Então, quando vocês falam assim, “Tá na hora de um lanche?”, tá saindo da sua boca essa interrogação, tá saindo e você não consegue nem ver.

AL - Tá saindo!

Prof - Toda vez que você tá fazendo uma pergunta.

AL - É invisível!

Prof - É invisível, mas se eu for escrever eu consigo desenhar ele. Se eu falo.

FB - Ô tia, lembra um coração também!

Prof - É, lembra um coração, quase metade né, mas não é. O nome dele é INTERROGAÇÃO, olha que nome gigante, né? Fala comigo!

Turma - INTERROGAÇÃO!

Prof - O que que ele faz mesmo?

AR - É um negócio para a gente perguntar coisa.

Prof - Isso, para a gente perguntar.

FB - É um negócio bem pequeno.

Prof - Será que o azul está fazendo uma pergunta? O branco está fazendo uma pergunta.

FB - Ô tia, espera aí.

Prof – Espera aí, agora é minha vez de perguntar! Ó, olha o azul. Será que o azul, eu sei que o bilhete é pra mamãe, quem está mandando é a professora, que a NR já falou. Será que o azul está fazendo uma pergunta?

Criança – Não.

Prof - Como que eu sei que não tá fazendo uma pergunta?

AR - Quando tem aquele, aquele. Interrogação.

Prof – Espera aí, fala VH.

VH - A gente vai dar de verdade esses cartazes?

Prof - Ah, depois a gente vai fazer um de verdade. Só que antes eu estou explicando como faz. Ó, eu perguntei aqui, ó! O azul, ele está fazendo uma pergunta como faz o branco?

AR – Não.

Prof - Não. Como é que eu sei que não tem uma pergunta aqui?

NR - Porque ele não tem uma interrogação e também os números.

Prof - Porque ele não tem, ah lá, a resposta da NR, porque ele não tem o ponto de interrogação. Exatamente. Olha o ponto dele aqui, é diferente, não é igual a esse. Aqui chama “ponto final”, quer dizer que acabou aqui. O que eu tinha que falar acabou, tá? Eu vou ler pra vocês o bilhete azul. Eu vou ler, agora, senão não vai dar tempo. Olha aqui, minha vez. Eu vou ler o bilhete: “Mamãe, hoje o seu filho não fez as tarefas. Converse com ele. Professora, 7 do 6 de 2015”.

BM - Eu não fiz, porque não...

Prof - Não mas, não, BM. Esse é um bilhete, é um faz-de-conta, olha aqui, ó. É um faz-de-conta. Se eu tivesse, BM, que escrever pra sua mãe, eu ia escrever na sua agenda. Eu não vou entregar pra mãe de vocês, é só pra eu explicar aqui, tá? Agora, eu vou fazer uma pergunta: vai sair esse ponto da minha boca (mostra o ponto de interrogação). Eu estou fazendo uma pergunta. Nesse bilhete azul, aqui, o VH observou os números, ele adivinhou o 2015 aqui. O que será esse 7 e esse 6, alguém sabe?

FB - Isso é dia.

NR - 7 é o dia.

Prof - Ah lá, a NR acertou, o 7 é o dia.

NR - Foi domingo, foi ontem.

Prof - Foi ontem, exatamente, foi ontem. E o 6?

NR - É o mês.

Prof – Ah lá, a NR acertou. Olha aqui. Olha no calendário (professora mostra no calendário). O 7 que a NR falou é o dia. Eu fiz esse bilhete. Foi ontem. Eu fiz esse bilhete aqui ó, na minha casa, ontem. Esse 7 aqui é o dia que eu fiz o bilhete. Esse 6 é o mês. Por que que é o mês 6?

AR - Porque a gente já passou por três calendários.

Prof - Porque nós vamos contar. Olha lá, me ajuda a contar: Mês 1, Janeiro. Mês 2, fevereiro. Só a NR aqui, ó? Todo mundo. Mês 3, março. Mês 4, abril. Mês 5, maio. E mês 6, junho.

FB - Por isso que mostra o 6!

Prof – Então, por isso que eu coloquei o 6 aqui. Eu assinei aqui, ó. Aqui é o nome de quem vai receber o bilhete. “Mamãe, hoje o seu filho não fez as tarefas. Converse com ele. Assinado, Professora”. Que dia eu fiz esse bilhete?

NR - Dia 7 do 6.

Prof - Dia 7 do 6 de 2015. Agora, nós vamos fazer essa tarefa. Primeiro, eu mostrei como é que é um bilhete. Agora, vocês vão me ajudar a escrever um bilhete para a diretora. Eu queria saber, e eu acho que vocês também vão querer saber sobre isso. O passeio não é dia 10?

Turma – É.

Prof - Eu tenho uma pergunta sobre o passeio que algumas mães já me fizeram a pergunta e eu não sei responder. Me ajuda aqui, ó, todo mundo. Se a gente vai passear dia 10, quarta-feira, escutem a pergunta. A gente vai passear dia 10, que é quarta-feira. Geralmente, quando passeia a gente vai tomar lanche aonde, na escola ou no passeio?

Turma - No passeio.

Prof - No passeio. Só que eu não sei, aliás, eu não tenho essa resposta. Algumas mães vieram assim, “LC, precisa levar lanche no dia do passeio?”, e eu disse assim, “Olha, eu vou ver e aí já falo para senhora, depois eu mando um bilhete”. Então a mãe me fez uma pergunta, eu não sei responder. Preciso mandar um bilhete para diretora perguntando isso, tá? Vocês têm a resposta dessa pergunta?

GU – Sim.

Prof - Vocês têm?

Criança – Não.

Prof - Aonde nós vamos lanche, se é na escola ou no passeio? Tá, se for lanche no passeio, lá na televisão, na Record, o que vai precisar fazer?

Criança – Lanche.

Prof - Se a gente, ó, olha o problema que nós temos que resolver, aqui, para poder escrever o bilhete e mandar para diretora. Ó, nós temos um passeio quarta-feira, e eu não sei e nem vocês têm essa resposta ainda, se a gente vai lanche aqui, na escola, ou se a gente vai lanche lá na televisão. Se a gente for lanche aqui, na escola, precisa trazer lanche?

Turma – Não.

Prof - Não, tem lanche na escola, traz quem quer. Mas, se a gente for lanche lá na televisão vai ser necessário que cada criança traga o seu lanche. Como tem duas possibilidades, ou lanche, na escola, a merenda da Célia, ou lanche lá no passeio, a gente precisa saber a resposta. Para saber a resposta eu preciso escrever um bilhete. Só que vamos pensar comigo, quem é que vai responder esse bilhete? É a Célia, que faz merenda?

(Algumas crianças dizem que não)

Prof - Será que a Célia tem essa resposta?

(Algumas crianças dizem que não)

Prof - Quem tem essa resposta?

VH - A diretora.

Prof - A diretora. Então, o bilhete vai para quem mesmo?

Turma - A diretora.

Prof - Para diretora. Então, eu vou escrever aqui, ó: “Di-re-to-ra” (alguns acompanham). Di-re-to-ra.

(Corte no vídeo, pois não houve gravação)

Prof – VH, fala bem alto sua sugestão pra sua turma. Olha lá a sugestão do VH e depois a gente vai escutar a da IP. Fala como que você disse pra mim.

VH - Eu falei que, que se vai ter lanche na escola ou na Record.

Prof – Então, olha lá! O VH disse assim: “Vai ter lanche na escola ou lá na Record?”. Ele fez uma pergunta?

Turma – Fez.

Prof - Fez, ele usou a interrogação. Agora, olha o da IP. IP, fala como você falou pra mim. Repete que nem você falou aquela hora.

IP - Vou escrever assim: diretora, deixa, deixa as crianças levar lanche no dia, se ela resolver sim ou não.

Prof – Então, a gente tem dois jeitos de resolver esse problema, o jeito do VH. Tem a sugestão da Ingrid, você quer dar uma sugestão, FB?

FB: Queria.

Prof - Fala.

FB - Ó, a diretora também vai?

Prof - Não sei.

VH – Lógico.

Prof - Não sei. Vamos escolher, aqui, o jeito da IP ou o jeito do VH, ó. Eu vou pedir pra eles repetirem e a gente vai votar

VH - Eu falei se vai ter lanche na escola ou na Record.

Prof - Tá. Esse é o jeito do VH, “vai ser lanche na escola ou na Record?”. Psiu! Agora, o jeito da IP, daqui a pouco nós vamos votar. Fala IP.

IP - Se você escrever assim: “diretora, deixa as crianças levarem lanche, se ela responder não ou sim”.

Prof – Ó, o da IP: “Diretora, deixa as crianças levarem lanche?”. Levar lanche aonde?

IP: Na Record.

Prof - Na Record, então, vamos melhorar: Diretora, deixa as crianças levar lanche na Record? Da IP e do VH está certo, os dois jeitos. Só que a gente só pode escolher um. Vamos votar. Quem quer do jeito do VH?

Criança – Eu.

Criança - Eu não.

Prof - Deixa eu ver, quem votou no do VH. Um... mas levanta o braço que eu vou contar. E depois eu vou perguntar o da IP. Quem votou no do VH não pode votar no da IP. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze.

(VH ganha a votação)

Prof - Eu vou escrever o bilhete, olha aqui. Psiu, olha aqui! Como eu já escrevi “diretora”, eu escrevi primeiro “diretora”. Por que que eu escrevi primeiro “diretora” mesmo? Por que o bilhete é para?

Turma – Diretora.

Prof - Exatamente. Vai a primeira coisa, vai o nome de quem vai receber o bilhete, “diretora”. VH, fala pra mim seu texto. Como que é?

VH - Se a gente vai lancha na escola ou na Record.

Prof - Tá.

BM - Isso não é texto!

Prof - É sim.

BM - É texto?

Prof - É texto, tá saindo da boquinha dele é texto, tá falando e a gente tá entendendo, é um texto. Ó, se a gente, quem que é esse “se a gente”? Porque olha, imagina quantos alunos tem na escola, ela recebe esse bilhete e “tá, mas que turma é essa?”. Se a gente.

VH - 1º ano A!

Prof - Então vamos melhorar, ó. O 1º ano A, pode ser? Então vamos lá, ó, espera aí, vamos mudar a cor, vamos lá. “Se a gente” trocamos pelo “1º ano A”. O primeiro ano A, porque tem o B né. VH, continua o texto.

VH - Se a gente for lá na Record.

Prof - Mas o “se a gente”, não é mais “se a gente”, o “se a gente” é quem?

VH - 1º ano A.

Prof - 1º ano A. Por isso que eu falo assim, se ela chega lá e recebe um bilhete, “se a gente pode”, ela não vai saber quem que é esse “a gente”. Fala, VH.

VH - O 1º ano A... se a gente lancha na Record ou na escola.

Prof – Então, o 1º ano A lancha... é isso? Lancha... Ó, olha o que aconteceu aqui, acabou o espaço. Eu vou por um pedacinho da palavra aqui e um pedacinho aqui, tá bom? O 1º ano A lancha na escola...

VH - Ou na Record!

Prof - Presta atenção. Eu vou usar o ponto de interrogação ou não?

Turma – Não.

Prof - Sim ou não?

(Alguns respondem sim e outros respondem não)

Prof - Quem acha que é sim levanta o braço (alguns levantam). Por quê? Por que acha que sim? Porque é uma pergunta. É uma pergunta, então, eu vou usar sim. Quem é que tá mandando esse bilhete?

IP - A professora.

Prof - Eu?

OC - 1º ano A!

Criança – As crianças.

Prof - Ah, eu tenho que falar de onde que são essas crianças, porque ó, tem criança no 1º ano A, tem criança no 1º ano B, no 3º, 4º, 5º. Então, na hora de assinar o bilhete, como que eu assino? Criança, só?

Turma – Não.

AR - O 1º ano A.

Prof - 1º ano A? Que nem assinou aqui, no bilhete da Célia?

Turma – É.

FB – Mas, já tem o 1º ano A lá em cima.

Prof - Ó, o Felipe observou uma coisa, já tem 1º ano A aqui em cima. Tem um outro jeito de assinar o bilhete.

VH – Então, escreve “crianças”.

Prof - Crianças? Tá. E tem um outro jeito ainda, ó. Olha aqui! Um outro jeito, ó. Vocês são o quê, aqui, na escola?

Turma – Crianças.

Prof - Além de crianças?

BM – Aluno.

Prof - A-lu-nos!

LZ - Eu que falei primeiro.

BM - Fui eu.

Prof - Ó! Parou! Eu não estou falando quem que falou primeiro. Ó, nós temos três jeitos. Ou eu assino “crianças”, ou eu assino “1º ano A”, ou eu assino “alunos”. Como que vocês acham que deve fazer?

(As crianças se dividem nas respostas, uns dizem alunos e outros crianças)

Prof - Quem acha que é “alunos” levanta o braço.

Criança – Eu.

Prof - Tá. E quem acha que é “crianças”?

Criança - Eu, eu, eu.

Prof – Então, vamos por “alunos”. Mas, alunos da onde mesmo?

Turma - Do 1º ano A!

Prof - Isso, alunos do 1º ano A.

(Vários acompanham)

Prof – Então, vamos lá. Agora, a gente vai ler, aqui, o bilhete.

Criança - Diretora.

FB - Mas tia, ela já vai saber que é do 1º ano A.

Prof - É, ela vai saber, mas não tem importância, aí não ter jeito de ela errar. Ó, eu vou mandar esse bilhete de verdade, e quem está mandando esse bilhete são vocês. Vocês precisam saber o que tá escrito.

Turma - O 1º ano A lancha na escola ou na Record? Alunos do 1º ano A.

Prof - Ó, junto comigo! De novo!

Turma - Diretora, o 1º ano A lancha na escola ou na Record? Alunos 1º ano A.

Prof - Ó, nós estamos fazendo uma pergunta, nesse bilhete. Que é, o 1º ano A lancha na escola ou na Record?

Turma - Na Record.

(A professora sai com as crianças para o intervalo e entrega o bilhete para diretora. A diretora responde com outro cartaz. No entanto, não houve observação da leitura da resposta.)

09/06/2015

Leitura deleite: Livro de Eva Furnari “Pato! Coelho!”

(A professora pergunta para as crianças o que elas veem na capa do livro que ela está apresentando. Alguns dizem “coelho” e poucos dizem “pato”. A professora, depois das inferências da turma, diz que cada um tem uma visão diferente das coisas e começa a ler a história.)

Prof – Então, vamos lá! Ei, olha o pato. Não é um pato, é um coelho. Você está maluca? É óbvio que é um pato. Que nada, com certeza é um coelho. Olha lá o bico dele. Que? São as orelhas, seu mané! (risos) É um pato, e ele vai comer uma fatia de pão.

VH - É uma cenoura.

Prof - É um coelho, ele vai morder uma cenoura. Espera, escuta só. Você ouviu isso? São barulhos de pato.

(Várias crianças) Quén, quén, quén.

Prof - Engraçado, escuto ruídos de coelho. Ih, o pato se enfiou no brejo. Não, foi o coelho que se escondeu no mato. (risos) Viu, olha, ele está voando! Voando? Não, ele está saltitando! Olha o pato, está com tanto calor que foi beber água. Não, é o coelho acalorando e refrescando suas orelhas.

Criança - É um coelho, né prô?

Prof - Ei! Espia o pato pelo binóculo. Desculpa, só vejo o coelho. Vem cá, patinho! Vem cá, coelhinho fofo! Ah, que ótimo, você assustou nosso amigo. Eu não, foi você que assustou ele! Sabe, talvez você estivesse certo. Talvez fosse mesmo um coelho. Que coisa, agora, sou eu que estou achando que aquilo era um pato.

(Várias crianças) - Um pato, um pato!

Prof - Bem, seja lá como for, o que quer fazer agora? Não sei, o que você quer fazer?

VH - Era um pato mesmo.

Prof - Ei, olha lá um tamanduá! Isso não é um tamanduá, é um brontossauro.

(Algumas crianças) - Brontossauro?

Prof – (mostrando a gravura) Quem gostou dessa história bate palma.

(A professora começa a fazer perguntas sobre a história)

Prof – Mas, será que você acertou e o amigo errou? Ou o amigo também acertou?

JL - Coelho e pato. O coelho virou um pato.

Prof - E o pato?

MS - Virou coelho.

Prof - Olha só, dependendo do jeito que eu olho eu enxergo os dois, né? Tem hora que eu enxergo o pato, tem hora que eu enxergo o coelho. Olha só nessa parte aqui, ó. As

crianças que viram o coelho. Ó, olha nessa parte aqui, ó. Aqui é quando ele. Ó, é a parte que a pessoa que via o pato passou a ver também o coelho. E a outra pessoa que via só o coelho passou a ver também o pato. Então olha só, as duas pessoas estavam certas?

(Vários falando ao mesmo tempo) - Sim! Não!

Prof - Hã? Sim ou não?

Turma – Sim.

Prof - Então, as crianças que viram primeiro o coelho, elas estavam erradas?

Turma – Não.

Prof - As crianças, aqui. Quem levantou o braço que falou que viu um coelho?

GU - Eu!

Prof - É só pra levantar o braço, não é pra falar. Tá, pode abaixar. E quem levantou o braço falando que viu o pato?

AL - Foi o AR.

P: Tá, pode abaixar. Agora, responde pra mim: será que o amigo que viu o coelho, ele estava errado?

Turma – Não.

Prof - E o amigo que viu o pato, ele também estava errado?

Turma – Não.

Prof - Podia ser as duas coisas?

Turma - Podia!

Prof - Podia.

FB - Porque o coelho parece um pato!

Prof - Dependendo do lado que eu olho, olha lá, o FB, já no começo, na capa do livro, ele já tinha, ela já ia começar a fazer essa observação, né FB? Ele disse assim. Espera aí.

(Corte no vídeo, pois não houve gravação)

Prof - FB! AL! Quero que você lembra o que você ia falar no começo para mim. Você ia começar a falar que de um lado, a sua observação importante.

BM - Que o sapo parece o coelho.

Prof - Que que foi BM?

Prof - Ah, então, olha só. “Se eu olhar pra cá, com a cabeça pra cá”. Era isso que você iria falar, FB, aquela hora?

FB - Era.

Prof - Essa parte vira o quê?

Turma - Um pato!

Prof - É. Se eu olhar pra cá, isso aqui é o bico do pato, certo?

Turma - Certo!

Prof - Não é isso?

Turma - É!

Criança - É, mas o bico do pato.

Prof - Se eu olhar pra lá isso aqui vira o quê?

AR – Orelha.

Turma – Coelho.

Prof - Coelho. Olha só. Nesse livro, aqui, não tem o que é certo nem o que é errado. Depende do jeito que eu olho!

C: Eu consigo ver só o pato.

Prof - Você só consegue ver o pato? Fica vendo as orelhas, assim ó.

FB - E o bigode do coelho?

Prof - Ah, tá, aqui, ele não tem esse bigodinho, não tem importância. Se a gente olhar assim, ó, dá pra ver o pato, bico assim ó, bem comprido. Mas, se a gente olhar pensando que aqui é olhinho e aqui as orelhinhas. Ó, olha aqui ó. Pra quem não viu o pato, se eu olho assim, olha lá o bico querendo comer o pão, né? Agora, se eu olho assim, olha aqui ó, a boca do coelhinho comendo cenoura.

BM - Lê essa parte?

Prof - Outro dia eu leio de novo esse livro, hoje não dá mais. Ó, algumas coisas a gente olha e acaba vendo mais que uma resposta, como é o caso desse livro. Já, pela capa dele dá pra ver pato e coelho. Como eu já li bastante, várias vezes esse livro, eu consigo ver pato e coelho toda hora. Mas tem criança que só consegue ver pato, tem criança que só consegue ver coelho. Eu vou deixar pendurado lá no varal, depois vocês pegam.

(A Professora coloca as crianças em roda dentro da sala para explicar a atividade que irão fazer)

Prof - Ó, é uma tarefa de pensar. Eu vou escutar a letrinha pra eu poder pensar na resposta. Sabe aquela brincadeira da comida brasileira? Aquela assim, “Vai começar...”

(Todos acompanham) A brincadeira! Da comida brasileira! Só bata palmas se for comida.

(A professora explica que mudará a parte da “comida brasileira” por “língua portuguesa”)

Vai começar a brincadeira! Das palavras da língua portuguesa! Só bata palmas se a palavra começar com a letra B!

Prof - Boneca! Bicicleta! Bebê!

(As crianças batem palma)

Prof - Bola! Bolo! Bule! Panela!

(As crianças batem palma em panela)

Prof - Eu disse panela.

Criança - A-há!

Prof - Começa com B?

Turma - Não!

Prof - Ó, escuta a palavra pra bater a palma! De novo, vou continuando, vamos lá! Vai começar.

(Todos juntos) A brincadeira! Das palavras da língua portuguesa! Só bata palmas se a palavra começar com a letra B!

Prof - Ó, com a letra B! Vou falar devagar para você pensar.

Criança - Com a letra B!

Prof - Botão!

JL - Botão!

Prof - Ó, eu vou falar devagar para você pensar na hora de bater palma! Boto! Pulga!

(Alguma crianças batem palmas)

Prof - Pulga começa com B?

Turma - Não!

Prof - Pulga começa com qual letra?

(Algumas crianças responde com "P")

Prof - "P", se bater, se tiver com B, bate palma, se não tiver não é pra bater fraquinho, tá? Continuando! Vai começar brincadeira! Das palavras da língua portuguesa! Só bata palmas se a palavra começar com a letra B! Bauru! Bianca! Beatriz! Bárbara! Boneca! Bicicleta! Pato! Pato começa com B?

Turma - Não! Com P!

Prof - Ó, agora vou fazer o inverso. Vou trocar de letra. Só bate palmas se começar com a letra "P". Vai começar a brincadeira! Das palavras da língua portuguesa! Só bata palmas se a palavra começar com a letra P! Pedro! Pedro começa com P?

VH - Sim!

Prof - Então, bate palma! Peixe! Pinóquio! Porco! Bolo!

(As crianças batem palmas em bolo)

Prof - Bolo?

Prof - Ó, me escuta! Vai começar a brincadeira! Das palavras da língua portuguesa! Só bata palmas...

BM - Se for comida.

Prof - Não. Ó! A brincadeira! Das palavrinhas da língua portuguesa! Só bata palmas se a palavra começar com a letra P! Pato! Pinóquio! Pata! Peru! Papagaio! Bicicleta!

BM - Não!

Prof - Ah lá, só o BM percebeu? Por que que bicicleta ele falou não?

BM - Começa com B!

Criança - Eu não bati.

Criança - Eu também não bati.

Prof - Continuando, ó, mudei a letra! Só bata palmas se a palavra começar com a letra B! Bauru! Batatinha! Bicicleta! Boneca! Baú! Pato!

VH - Pato não começa!

(A professora finaliza a brincadeira para começar a atividade)

Prof - A atividade de agora é quase igual a essa brincadeira que a gente estava fazendo. Só que essa brincadeira eu falava a primeira letrinha, falava a primeira e tinha que escutar. Nessa tarefa, aqui, não é a primeira letrinha. Tem umas que são a primeira letrinha e tem umas que são no meio, olha só. Tem o desenho e tem a palavrinha. Só que aonde tem o quadradinho falta uma letra. E olha só, ou é o P.

VH - Ou é o B.

Prof - Ou é o B, é um desses dois. Então, você vai falar se é uma dessas duas letrinhas. Você vai ver o desenho, falar a letra, porque você precisa escutar, tá? Aí, você vai ver, ah, então é o P? Aí, você vai colocar o P, porque eu acho que é o P. "Aí, eu escutei o B, professora!" Então, você vai colocar o B, tá? Mas para você saber qual letra que é.

VH - A gente vai fazer sozinho?

Prof - Sim, exato! Pra você saber qual letra que é você tem que falar o nome do desenho.

GU - P.

Prof - Que nem esse desenho, aqui. Que que isso, aqui?

Turma - Tapete!

Prof - Tapete. Ó.

Criança - P! P! É o P, P!

Prof - Ó, tá faltando uma letra aqui.

VH - P! É o P.

Prof - É o P ou é o B?

Turma - P.

Prof - Ta-pe-te. É o quê? Você vai pensar.

Turma - É o P.

Prof - Aí, você põe o P aqui. Aí, professora! Então, você tá aqui. Que desenho é esse?

Turma - Apito.

Prof - Apito. Aí, você vai ver qual é a letrinha que falta, se é o P, se é o B.

MS - P.

Prof - A-pi-to!

Prof - Ó, tem palavra que o P ou B vai ser a primeira letrinha. Mas tem palavra que eles vão estar no meio, ó, no meio. Então, eu não quero saber a primeira letrinha, eu quero saber se essa palavrinha tem a letra P ou se essa palavrinha tem a letra B. Só um desses dois. Não precisa pensar no A, não precisa pensar no V, no T, no T, no I, no O. Não tem que pensar nessas letras. Você só tem que pensar nessas daqui, ó. Só nessas duas. Se nessa palavra, se esse desenho tem o P ou se esse desenho tem o B. É só nisso que você tem que pensar. Às vezes... às vezes ele vai ser a primeira letra, às vezes ele vai ser no meio da palavra, tá? Mas é só nessas duas que você vai pensar.

FB - Tem que pensar bem antes de falar.

Prof - Sim. Mas ó, para você descobrir tem que falar o nome da palavra. Se você não falar alto, para você escutar você não adivinha, tá bom?

(Ao começar a atividade a professora senta para ajudar algumas crianças)

Prof - O apito, né? Eu vou falar a palavra e você vai falar qual letra que tá saindo na palavra, se é o P ou se é o B. Como chama essa letra?

JL - P.

Prof - DB, como chama essa letra?

DB - P.

Prof - CH, como chama essa letra?

CH – B.

Prof - B. Então, ó, vou falar. Olha a palavra aqui, ó, escuta. A-PI-TO. A-PI-TO. PI. PI. Que letra começa? PI. A-PI-TO. Quem tá saindo da minha boca?

CH – P.

Prof - Quem que é o P aqui? (Eles apontam para a letra) Joia. Então “apito” é essa letra. O “P”. No apito, quem é o apito? A-PI-TO. Isso, certo LV, tá certo, aqui ó, aqui que você vai fazer o “P”. Agora, outra palavrinha! JL, que que é isso aqui? PEN-TE. Quando você fala “pente”, ó, olha aqui, que letra que tá saindo da minha boca? PEN-TE.

JL – P.

Prof - Qual que é?

JL – P.

Prof - E quem que é o P aqui? (JL aponta] Esse daqui! Então põe o P no PENTE. Agora o próximo desenho, ó, BI-CHO. Ó, LV, BI-CHO. Qual letra que tá saindo? BI-CHO. BI... ó, fala! BI... BI.... RE! BI-CHO.

CH - B!

Prof - Qual letra?

CH – B.

Prof – Qual é B, CH? (CH aponta) Isso.

11/06/2015

Leitura deleite: “Você troca?” de Eva Furnari.

Prof - Você troca um gato contente por um pato contente? Você troca um canguru de pijama por um urubu na cama? Você troca um coelho de chinelo por um joelho de cogumelo?

MS - Ah, é de rima.

Prof - Você troca um leão sem dente por um dragão obediente?

Crianças - Sim!

Prof - Você troca um ratinho de camisola por um passarinho na gaiola? Você troca uma taturana molhada por uma banana descascada? Você troca um espião com preguiça por um ladrão de salsicha? Você troca tutu de feijão por um tatu de calção? Você troca um rato assustado por um gato amarrado? Você troca um lobinho delicado por um chapeuzinho malvado? Você troca um pinguim fantasiado por um patinho alucinado? Você troca um mamão bichado por um bichão mimado? Você troca um gato de botas por um saco boboca? Você troca um varal de feiticeira por um final de brincadeira? E vocês trocam a professora LC por um cacho de banana?

Turma – Não.

(Na leitura as crianças riram bastante e repetiam as palavras que achavam engraçadas. Também respondiam se sim ou não para fazer a troca que o livro sugeria)

Prof - Ah, ó, até durante a história, o MS soltou, “tem rima!”, né? Quem conseguiu escutar a rima?

Turma – Eu.

Prof - Que que é rima? Agora, eu quero saber de quem escutou a rima o que que é rima.

Turma – Eu.

Prof - Calma! Fala, o que que é rima.

MS - É uma coisa que fala que é a mesma palavra que falou.

Prof - A mesma palavra?

AR - Só que depois ela fala quase igual.

Prof - É, ó, não é a mesma palavra. É o mesmo barulhinho, o mesmo som.

MS - Quase as mesmas letras, ela termina com as mesma.

Prof - Isso! É, ó, isso que o MS falou é verdade. Às vezes pode não ser, ó, às vezes pode não ser a mesma letra. A rima é quando tem o som, ó, o som, o barulho igual. Mas não é no começo da palavra.

BM - Igual aquela do preguiçoso com o ladrão de salsicha

Prof - É, mas, aí, o preguiçoso não rimou com salsicha.

BM – Ah, é.

Prof – Espera, aí. Então, vou falar. Olha, o que o MS falou. Ó, o MS disse assim, que a rima é quando o finalzinho, aliás, quando a palavra, como você falou, MS? Repete. Que que é rima mesmo? (MS não responde) Ô VH, que que é rima?

VH - É a mesma palavra que termina e começa.

Prof - Tá, olha o que o VH disse. Que é a mesma palavra que termina e começa. Nós vamos arrumar isso aí. Não é que começa, a rima é só no final da palavra, quando termina. Então, ó, a rima é só no final. Quando eu li aqui, ó, “você troca um leão sem dente por um dragão obediente”? “Dente” rimou com quê?

Turma - Dragão obediente.

Prof - Mas com “dragão” ou com a palavra “obediente”?

Turma – Obediente.

Prof – Obediente. Então, “dente” rimou com “obediente”. Só que a rima, olha aqui. Olha isso que eu vou falar, que tem um monte de adulto que não sabe como faz. Todo mundo acha que a rima tem que ser tudo igual. Assim ó, que nem eu vou fazer aqui. Mas não é só quando tem a mesma letra, ó, olha aqui. Ó, A-A, O-O, til-til. AVIÃO e JOÃO. Terminou igual, fez o barulho igual. Mas eu também tenho rima em que quando eu falo o barulho é igual, mas a escrita é diferente. Ó, aqui tem E, aqui tem E. Aqui tem U, aqui tem L. Aqui.

FB - Tem um til...

Prof - Sim, tem o acento também. Ó, aqui eu escrevi assim, ó. Aqui eu escrevi CÉU e aqui eu escrevi MEL.

(Escreve as palavras “céu” e “mel” na lousa)

Prof - Quando eu falo, ó, CÉU rima com MEL. Quando eu falo o finalzinho é igual, ó, o barulho, o som, sai igual. Mas eu quando eu escrevo, para o CÉU eu uso a letra U, mas para o MEL eu uso a letra L. Então, vamos arrumar isso que o VH disse pra mim. A rima, primeiro, que não é no começo da palavra, é no final, só no final. E ela pode ser letras iguais e ela pode ser letras diferentes, tá bom? Desde que o barulho, o barulho fique igual. Ó, CÉU rima com MEL. LUCIANA. BANANA.

(As crianças riem)

Criança - Trocou a Luciana!

Prof - Terminou igual. NÁ. BANANA. VH CARA DE SABUGO.

(risos)

VH - VH cara de sabugo.

(Após a leitura deleite, a professora trabalhou com uma atividade de escrita que não envolveu nenhum tipo de leitura, pois elaborou um cartão de agradecimento para a TV RECORD que a turma foi conhecer. Houve muito diálogo até a elaboração do cartão)

16/06/2015

(A professora apresenta uma nova letra para a turma, a letra “F”. Ela explica as letras às crianças a partir do sistema fonológico do português do Brasil, fundamentada na fonologia que trata do som da linguagem)

Prof - “F”. Eu uso que parte da boca?

IP - A debaixo.

Prof – Mas, também.

IP - Eu uso o dente e também uso a parte debaixo.

Prof - Ah, a IP lembrou, também usa o dente, “F”. O meu dente fica aqui em cima do meu lábio, né? Tanto, que olha o som do F, presta atenção. /f/.

FB - Parece o V. Parece o som do V.

Prof - Parece o som do?

Turma - Do V.

Prof - Do V. Quando eu falo V eu também uso, quando eu falo P eu estou usando a parte de cima e a parte debaixo da minha boca, os dois lados. Quando eu falo V eu uso o quê?

Turma - A parte debaixo.

Prof - Eu uso a parte debaixo da boca e também um pouco do dente, né? Tanto que ó, segura um pouquinho, V, V. Eu também uso as mesmas partes que eu uso pra letra V. Olha a minha boca. Escuta a professora falando e olha minha boca, V e F. Ó. V e F. quando eu falo o nome dessa letra eu movimento a mesma parte da minha boca, a parte debaixo. E eu também uso o dente e também sai esse arzinho. Lembra do som que eu falei do F?

C: Sim!

Prof - Qual que é o sonzinho do F?

Turma – F, F.

Prof - O nome dessa letra é F. Lembra ó, eu até falei, põe a mãozinha na frente que você vai sentir o ar, /f/, /f/. Por isso, ontem, eu trouxe algumas figuras e vou mostrar hoje de novo para a gente falar o nome do que eu estou mostrando e a gente perceber se está saindo o F ou se está saindo o V. Porque são duas letras que têm o sonzinho parecido quando eu vou falar, tá? Então, olha lá, o que os meninos gostam de jogar?

Turma – Futebol.

(Professora mostra a figura de um menino jogando futebol)

VH - Futi! Futi!

Prof – VH, então ó, vamos lá, junto comigo, FU-TE-BOL.

Turma – Fu-te-bol.

Prof - Presta atenção no FU!

Turma - FU! FU!

Prof - FU-TEBOL.

Turma - Com F, com F.

Prof – Agora, aqui, o que é isso daqui?

Turma – Foca, foca!

Prof - Uma foca. FO-CA. FÓ. FO-CA.

Turma – Foca.

Prof - É com V ou é com F?

(Algumas crianças respondem que é “F” e outras respondem que é “V”)

Prof – Espera aí, devagar.

Turma – F.

Prof – Espera, aí. Quem acha que foca é com F? (Alguns levantam a mão) Tá, pode abaixar. E quem acha que foca é com V? (Alguns levantam a mão). Ó, olha a professora falando, /f/, /f/, FO-CA.

Criança - F, é F.

Prof - /f/oca.

Criança - S!

Prof - S? Olha, eu vou escrever aqui, ó. Foca, e vocês disseram, vocês falaram V, né?

(Escreve FOCA e VOCA na lousa).

Prof - Se eu colocar o F, que é essa letrinha que a gente tá estudando, fica FO-CA. Se eu colocar o V vai ficar VOCA.

Crianças - Voca! Hahaha

Prof - O V com O, olha aqui, ó.

OC - Fica Vô.

Prof – “V” de vovô. Então, FOCA é com F. Olha o F saindo da minha boca, /f/. Agora aqui.

(A professora mostra o desenho de uma flor)

VH – Flor.

Crianças – Flor, flor.

Prof - Flor.

VH - É o V, é o V.

Prof - Flor é com F ou é com V?

Turma – V.

Prof - Quem acha que foca é com F? Pode abaixar. E quem acha que foca é com V?

(Nesse momento em que a professora pede para as crianças levantarem a mão ao fazer a pergunta “quem acha que é com V ou F”, ela aproveita para visualizar quais as crianças que estão identificando as letras corretas)

IN - O F eu gosto, o F.

Prof - Não, não é “eu gosto”. Não é pra você escolher, “ah, eu quero o F porque eu acho mais bonito”, não é pra você escolher. É pra você escutar a letra! Se você não escuta ela, não tem jeitinho. E essa letra, ela é fácil de confundir com o V. Então se houver confusão, não tem problema algum. Porque a professora sabe que essas letras são fáceis de confundir. Mas eu não quero que você escolha a letra porque você achou mais bonito ou porque seu amigo escolheu. Eu quero que você escolha a letra pra você falar para mim qual você escutou a hora que eu falei. Tá? Só que, para escutar, tem que fazer silêncio, tem que escutar eu falando, você falar também.

FB - O F.

Prof - Mas eu nem falei! Escuta. VI-OLINO. VI-OLINO.

Turma - É o V!

Prof - Ó, vou falar a última vez.

OC - É o V.

Prof - Levanta o braço quem acha que é o V. E levanta o braço quem acha que é com F. Tá. Olha minha boca. /v/iolino. Tem o nome de uma criança aqui na sala que.

Criança - VH.

Prof - Que começa com a mesma sílaba.

GS - VH.

Prof - VI-OLINO. VH. O nome do VH aqui, ó.

VH - V e o I. VI! V e o I. VI!

Prof - Próximo desenho. Eu vou falar 3 vezes. Escuta! Não é pra responder, escuta primeiro. VE-LA. Ó. VE-LA. VE-LA. Vela é com F ou é com V?

Turma – V.

Prof - Quem acha que é com V levanta o braço.

(Algumas crianças levantam o braço)

Prof - Tá, pode abaixar. E quem acha que é com F? Tá. Ó minha boca, LG, ó. IN. Ó, VE-LA. É de /v/E-RA. VE-LA. VÉ. Ó, VÉ. É que aqui tá /v/ENTILADOR, o sonzinho do E é diferente, mas ó. VELA é com V. Tá? Outra figura, ó, vou falar. FÓSFORO. É palito de fósforo. /f/ÓS-FORO. /f/ÓS-FORO, ó. Quem acha que é com F?

(Algumas crianças levantam a mão)

Prof - Pode abaixar. E quem acha que é com V?

AL – Eu sei que o F ta na minha boca, ó, porque ó, FÓ, FÓ.

MS - É com F.

Prof - FÓSFORO, ó, é com F. Ó minha boca. RP, ó minha boca, ó! FÓSFORO. /f/.

RP – F.

Prof - F! Aqui, ó. FA-CA. FA-CA. FA-CA.

Turma – F.

Prof - Quem acha que é com F?

VH - É o V.

Prof - Não, eu disse quem acha que é com F! Abaixa o braço. Quem acha que é com V? Ó. Ó minha boca. Escuta aqui, ó. /f/ACA. FACA. FÁ. Olha aqui.

VH – É vaca.

FB – Não é vaca, VH, é faca.

VH – Então, vaca.

FB – O barulho do F, /f/, /f/.

(A professora escreve FACA e VACA na lousa)

Prof - Ó, olha a minha boca. Essa confusão de F e V muda também, eu mostrei o desenho de uma faca. Faca. Presta atenção aqui. O sonzinho que sai da minha boca é o F. Faca. Agora, presta atenção no que acontece. Se eu trocar o F pelo V eu formo uma outra palavra.

MS - É vaca.

Prof - Eu formo VACA.

VH - Não falei que forma vaca?

Prof - As letras são iguais, eu só mudo a primeira letra. Olha só que engraçado. Uma letrinha que eu mudo também a coisa, eu mudo o objeto, eu mudo o desenho. Eu mudo até o que eu estou pensando, ó. Se eu falo FACA, vocês vão pensar na faca da cozinha? E uma letrinha que eu troco, coloco o V e falo VACA, vocês vão pensar nisso?

(Aponta para o desenho da faca)

Turma – Não.

Prof - Não, vocês vão pensar no animal.

MS - Mas mesmo quem é inteligente é fácil confundir faca com vaca.

Prof - É, é fácil de confundir porque primeiro, elas rimam o mesmo final, elas rimam falando, eu só troco uma letrinha, mas essa uma letrinha muda tudo, muda tudo. Ó, faca é uma coisa, vaca outra coisa. Só uma letrinha faz mudar tudo.

FB - Ô tia, e o V e o F é diferente.

Prof - Sim, até na escrita é diferente.

FB - É diferente só que não pode confundir o F com V!

Prof - Isso, olha a observação do FB, isso é verdade. Eles são diferentes quando eu escrevo. Mas o barulho, o jeito que eu mexo a minha boca é parecidíssimo, né VH? Por isso que eu tenho que escutar bem, prestar bastante atenção para saber qual que é a letrinha, se é o F ou se é o V.

FB - O S também é quase igual, porque também sai um arzinho.

Prof - O S? Mas o S eu não estou usando aqui, ó. V. F. Eu não estou usando essa parte quando falo o S.

FB - Mas também sai o arzinho.

Prof - Sai o arzinho, só o arzinho, mas eu não mexo essa parte debaixo.

(Após isso, a professora entrega uma atividade em que a criança tem que ligar o desenho com a respectiva palavra. Ela vai fazendo a atividade na lousa com as crianças)

LZ - Ô prô, eu descobri que aqui tem o “F” e o “A”.

(LZ vai até a lousa mostrar para a professora que enxergou o “F” e o “A” na palavra “fada”)

Prof - O único que tem FA é esse. Tá certo. Tá certo, olha, ele acertou. Aqui tem F e A?

(A professora vai perguntando para LZ se, nas outras palavras, tem F e A. LZ vai dizendo que não. A professora diz que ele acertou, pois, nas outras palavras tem F e U, F e E, F e O e F e I)

VH - Eu sei onde está escrito “futebol”.

Prof - Certo, você acertou. Então, você pode ligar. Lembra que eu falei que a fada usa a varinha de condão. Então, o LZ, olha lá, ele acertou. Aonde que tá o FA que você falou pra mim?

(LZ aponta a palavra errada, todos riem)

Prof - Não tem nenhum problema confundir, errar.

FB - É, não tem nenhum problema.

Prof - Ele olhou na primeira sílaba, nas primeiras letras. Eu sei que é FADA porque FADA começa com?

Turma – F, F e A.

Prof - Com F e A. Qual que é a primeira sílaba de FADA?

FB – FA de Fabiana.

C: É o F e o A, FA.

Prof – Mas, falando.

LZ – FA.

Prof – Isso. Então, é o FA, o F e o A. Então, olha só o jeito que ele descobriu. Pode sentar. Parabéns.

(A professora chama CH na lousa e pergunta o que é o desenho do urso com o filhote)

Prof - O que é isso daqui?

(Alguma criança responde que é urso)

Prof - É, mas, aí, o urso, ele está com um filhote. Não é o urso que a gente vai achar, é FILHOTE.

LZ – É o F e o I.

Prof - Tá? Então, ó, presta atenção. Esse, aqui, é o quê?

CH - Urso.

Prof - Mas o urso tá com o quê?

CH – Filhote.

Prof – Filhote. Então, a gente não vai falar URSO, a gente vai falar FILHOTE.

LZ - Eu já sei, ó!

Prof - Aonde que vai o FILHOTE, então?

(CH aponta para a palavra “futebol”)

LZ - É o F e o I.

Prof - Ô CH!, você acha que é esse? Por que que você acha que é esse? Fala pra mim, porque que você acha que aqui está escrito “filhote”?

CH – Porque é o F e o U.

Prof - O F e o U, você acertou. Aqui é o F e o U. E quando tem o F e o U, olha lá, ó. O F e o U, fica como?

CH – FU de “futebol”.

Prof - Fu de futebol.

(IP insiste que está no urso)

Prof - Esquece a palavra URSO! Vamos usar FILHOTE só, não URSO. Aonde está escrito FILHOTE? (CH aponta pra FUTEBOL) Você acha que é aqui ainda? Por causa de qual letra? (CH aponta para F e U). Tá. Mas o F e o U, lembra que aquele pedacinho ó, o F e o U fica FU, FU-TEBOL, de FUSCA. O F e o U, olha o pedaço do F e do U aqui, ó. FU de FUSCA, FU de FUTEBOL. E aqui é FILHOTE, ó, FI-LHOTE.

FB - FI do meu nome.

Prof – Ah lá, ele lembrou. FI de FB. Aonde que tá o FI de FB, aí?

(CH continua apontando para FUTEBOL).

Prof – IP, vem aqui. Vem ajudar o CH. IP você consegue achar um tal de FI, FI de FILHOTE? O FI de FILHOTE.

IP – FI.

Prof - Em qual letra? Ah lá, ela escutou uma letra que tem.

IP - Ali em cima.

Prof - Esse daqui?

IP – É.

Prof - Por que você acha que é esse?

IP - Porque ali tem o I.

Prof - Porque tem o I, olha lá, a IP prestou atenção.

VH - Tem o F e o I!

Prof - Porque tem o F e o I. Aqui, o F e o U, o F e o E e, aqui, é o F e o O. Então, FI-LHOTE. Pode ligar, IP.

Prof – Agora, o próximo é uma semente. É uma semente de?

VH – Feijão.

(A professora chama DB e IZ na lousa)

Prof - Mostra pra mim, aqui, aonde que vocês acham, tenta adivinhar, é uma adivinhação essa, aonde que está escrito FEIJÃO?

(IZ aponta para o desenho da semente de feijão)

Prof - Você acha que é esse? E você, DB, qual você acha que é? Acha que é igual a IZ ou é outro? Por que que você acha que é esse?

IZ – Porque tem o E.

Prof - O E? Aonde que tem o E?

(IZ aponta para a letra E da palavra feijão)

Prof – Agora, vou fazer uma pergunta para você. Esse também tem E. E agora?

(A professora aponta a letra E da palavra FUTEBOL e alguma criança diz que é por causa do B)

Prof - Será que só por causa do B que tem E? Vamos tentar descobrir uma outra coisa que tem aí para poder ser FEIJÃO? Ó, FEI-JÃO.

GU - É o FE.

Prof - Vamos descobrir. Ó, vou ajudar vocês. Vocês acertaram, esse é FEIJÃO. Mas o que que tem aqui em FEIJÃO, ó, FEI-JÃÃÃO, que não tem nas outras? Rojão, coração.

Criança – O “ÃO” de João.

Prof - O “ão”, olha lá. FEI-JÃO. As outras não têm o “ão” no final, ó. Feijão, coração, avião.

MS - Tem o til.

GU – Tilzão.

(A professora chama OC para ir a lousa)

Prof - Sim, tem o til. Agora, a gente tem aqui ó, FOGO e FUTEBOL. Acha pra mim aonde que está escrito FOGO.

Criança – Ali.

Prof - Ele que vai falar.

(OC aponta para a palavra FOGO)

Prof - Esse? Ó, eu tenho essa palavra e eu tenho essa. Qual dessas você escolhe para ser fogo? (OC aponta novamente para a palavra FOGO)

Prof - Por que que você escolhe essa?

OC - Porque tem o FO.

Prof - Porque tem o FO, ele disse. E o FO tem.

OC - Fogo.

Prof - FO de FOGO. Mas quem que faz o fogo, qual é a letrinha?

MS – F e o O.

Prof – Então, liga lá pra mim, você acertou. E, por último, sobrou quem?

AR – Futebol.

Prof - Futebol. Vem GU! Facinho, ficou FUTEBOL. Sobrou a palavra, né, FU-TEBOL. Por que que esse é futebol, ó?

FB - Porque tem o F e o U!

Prof - O F e o U, FU! Né?

17/06/2015

(A professora levou a letra da música “Farofa-fa”, de Silvio Brito, em um cartaz, para ouvir e ler com as crianças. Ela explica que a música é muito antiga e coloca a música para a turma ouvir)

Prof - Essa música é velha, mas é velha, velha, velha. Ela é muito antiga. E, aí, esse grupo, o Camponês de Maria, que é esse grupo que canta a música, escutou e falou: “Olha, vamos gravar essa música e tocar com os nossos instrumentos”? Pois, assim, eles fizeram. E aí ficou legal! E eu trouxe essa música pra gente poder cantar ela. Aliás, pra gente ler ela. Por isso que eu fiz esse papel grande.

Prof - O que seria isso, aqui? Pra falar tem que levantar o braço. Fala, VH.

VH - A música, porque, para a gente escrever a música e aí já ler a música.

Prof - Ah, tá. DB, você escutou o que ele falou?

VH - Eu acho que é música, porque quando você escreve você faz uma música para alguém ouvir alguma coisa. Você já escreve sabendo para gente ler.

Prof - Ah, tá, entendi. Alguma coisa que eu trago aí você já sabe que eu trago coisas para ler. Fala, OL, você levantou a mão. Que que você acha que é?

OL - Eu não sei.

Prof - Fala, MS. Que que você acha que é?

MS - Quase a mesma coisa que o VH, mas, é... tem um nome ali na frente que eu acho que é música.

Prof - Ah, é? Que nome é esse?

MS - Não consigo ler daqui.

Prof - Fala, FB.

FB - Eu consegui ler uma palavra, o DE.

Prof - Ah tá. Aqui você tá falando? Tá, mas o que que você acha que é isso aqui?

FB - Eu acho que está escrito que você acabou de colocar no rádio.

Prof - Mas por que que você acha que é a música que está no rádio?

MS - É o nome da música.

FB - Eu consegui ler o DE e o RO.

(FB fala com "R" fraco)

Prof - Ah, tá. O DE e o RO. Mas a professora está perguntando ó, o que você acha que é? Por que você acha que isso aqui é um bilhete?

(Neste momento a professora está dando algumas possibilidades do que seria o cartaz que ela trouxe para a atividade. Algumas crianças dizem que não é um bilhete)

Prof - Será que é um cartão?

FB - É música. Com certeza.

Prof - Por que que você acha que é música com, certeza?

FB - Por que é igual do basquete, e também é a mesma coisa.

MS - É boliche.

FB - É que ali está a mesma coisa, só que é um calendário de um jogo ali do lado, é a mesma coisa.

IP - É boliche.

Prof - Tá. Alguém acha que isso daqui não é uma música? Eles estão falando que é uma música.

NR - Professora!

Prof - Fala, NR.

NR - Ali está escrito "farofa".

Prof - Aqui? Farofa? Será que não é uma receita isso?

AR - Não.

Prof - Mas por que “farofa”?

VH - Não! É o nome da música!

AL - É uma receita que eles fazem e a música fala.

Prof - Então, a NR leu, aqui, que está escrito FAROFA, ela leu, está certo. Agora eu pergunto para vocês: Então, isso, aqui, se farofa também é uma receita, por que que vocês acham que isso daqui é uma música?

AR - É a música.

Prof - Como você sabe que é a música e não é a receita?

AR - Porque na música que a gente ouviu falava “farofa” e daí esse seria o mesmo nome.

Prof – Mas, aqui, ó, a NR acertou, tem FAROFA. Mas na música fala uma vez FAROFA ou tem muitas e muitas?

Turma - Muitas!

Prof - Mas tem muitas e muitas vezes aqui FAROFA? Aonde? Fala, IP.

IP - Farofa deve ser essa música que você foi no cinema no assunto do seu.

Prof - Tá, mas eu perguntei, eu disse que aqui está escrito FAROFA, está certo, a NR acertou. Mas ó, eu estou perguntando para vocês, se isso daqui é uma música, a música que vocês já falaram, ou isso daqui é uma receita.

IP – Receita.

Prof - Farofa não é de comer?

Turma – É.

Prof – Então, vamos pensar.

NR - Professora, mas receita precisa ter quantas quantidades que vai.

Prof - Ai, olha a informação da NR. Fala bem alto para os seus amigos escutarem.

NR - Receita precisa ter a quantidade que vai e aí não tem.

Prof - A informação da NR é verdadeira. E é uma observação importante. Na receita, o que que eu tenho que ter, NR?

NR: As quantidades que vai, e aí não tem.

Prof - Quanto que eu vou usar, né? Então, ó, fechando aqui. Eu vou falar para vocês. Vocês acertaram. Isso daqui não é uma receita, muito bem observado pela NR. Isso aqui é uma música, e é realmente a música que vocês escutaram.

VH - Isso que eu falei, isso que eu falei.

Prof - Você acertou, VH. Eu vou por a música de novo e vou mostrar.

MS - Para fazer farofa.

Prof - Você acha que, na música, tem receita de fazer farofa?

MS – Quando tocou eu estava ouvindo a receita de fazer farofa.

Prof – Então, vamos escutar, ó, vamos escutar para ver se isso que o MS falou é verdade. Vou pôr de novo. Agora, sem dançar, tá bom? Só escutando, só escutando para ver se a música ensina a fazer a receita que ele falou. Vamos lá. Agora, só escutando. Nós vamos escutar para ouvir qual informação.

(A professora colocar a música para as crianças ouvirem, e a turma se empolga, pois a música é bem agitada)

Comprei um quilo de farinha
Pra fazer farofa, Pra fazer farofa.
Pra fazer farofa Fa Fa (2 vezes)

Comprei um pé de porco (farofafa)
E orelha de porco (farofafa)
Pus tudo isto no fogo (farofafa)
E remexi direito (farofafa)
Com a fome de um lobo (farofafa)
Eu calcei o meu peito (farofafa)

Fa
FaróFaróFaró
FaróFaróFaró
FaróFaróFaró
Fa Fa (2 vezes)

Prof – Primeiro, tem que escutar a pergunta para depois responder, tá? Ó, o MS deu uma informação. Eu coloquei a música para gente escutar e procurar essa informação que o MS falou. Quem acha que confirma a informação que o MS falou? Que realmente a música ensina a fazer farofa?

(Algumas crianças levantam a mão)

FB - Professora, queria falar uma coisa.

Prof - Tá, espera aí, eu vou deixar você falar. Agora, desses que levantaram o braço, que falaram que a música diz que ensina a fazer farofa. Que fala ali que está ensinando a fazer farofa? Que você se lembra porque você escutou. Eu quero que você fale para mim uma “partezinha” que fala, “olha, na música, escutei que ele mandou fazer isso”.

GS - Pimenta, pimenta.

Prof - Que que você escutou?

GS - Pimenta.

Prof - Você escutou falando de pimenta?

FB - Eu escutei aquela parte que ele pede para por água, essas coisas.

Prof - Pede o quê?

FB - Pede água.

Prof - E você, você escutou alguma coisa, na música, que falava de receita?

LZ - De receita?

Prof - É.

LZ – Sim. Farofa.

Prof - Tá. Mas o MS disse que a música fala de fazer farofa, você escutou, fala realmente disso? Ensina a fazer farofa? Que parte que você acha que fala isso?

LZ - Eu acho que é no final.

Prof - Você lembra um pedacinho desse final para falar para mim? Então fala esse final?

LZ - Fa-farofa.

Prof - Sim, mas eu estou perguntando qual é a parte da música que ensina a fazer farofa. O GS disse que escutou a palavra PIMENTA, alguém tem uma outra.

VH - Eu vi, ele fala alguma coisa de pé de boi, de orelha.

Prof - Ah, essa parte.

AL - Aqui ele tá falando que a mulher dele não gosta de comer farofa.

Prof - Mas ele fala da mulher aqui?

AL - É!

Prof - Você escutou isso?

MS - Professora, ele tá com fome e quer comer farofa depois, fazer farofa para comer.

Prof - Ah, vamos ver aqui, ó. Então pode ser, você disse que escutou ele fazendo farofa para mulher? Você acha que ele está com fome.

MS - E quer fazer farofa.

Prof - E quer fazer farofa. Então, agora eu vou fazer assim. Eu vou pôr a música e vou parar para a gente escutar.

AL - Para fazer farofa.

Prof - Isso, mas aí tem a mulher?

Turma – Não.

Prof - Não tem mulher.

AL - Aí não tem. Agora, nessa parte, não tem. A mulher dele chega e não quer comer farofa.

Prof - Vamos ver, continuando. Calma, aí, eu vou pôr e parar. Agora, é hora de escutar a informação e ver se tudo isso que a gente conversou procede.

VH - Essa música é de dançar e dá vontade de pular.

(A professora coloca a música e vai parando para as crianças prestarem atenção no fala)

Crianças - Comprei um pé de porco.

Prof - De Porco?

(Música: orelha de porco)

Prof - Comprei um pé de porco e orelha de porco, tá.

(Música)

Prof - Para colocar aonde?

Turma - No forno.

Prof - Na verdade, não é no forno. É no fogo, né. Ele colocou no fogo, e quer dizer que ele colocou onde?

Turma - No fogo.

Prof - No fogo da fogueira?

Turma - No fogão.

Prof - No fogão, dentro da panela, né? Então tá. Posso continuar?

Turma – Pode.

(Música)

Prof – O que que é remexer?

VH – Ele mexeu.

VH - É para mexer na tigela, na panela.

(Vários falando ao mesmo tempo)

(Música)

Prof - Que que ele disse?

Turma - Farofa-fá.

Prof - Ó, a RK disse que escutou ovo.

AR – E eu escutei lobo.

Prof - Que que você escutou?

AR - Lobo!

Prof - Lobo.

LZ - Eu escutei o mesmo que ele.

(AR vai até a lousa mostrar para a professora que leu a palavra lobo no cartaz)

Prof - Ó, se apoiou aqui na letra, ó, “com uma fome de lobo”. A música não acabou, ela tem mais uma parte, a professora trouxe só a primeira. Nessa primeira parte, realmente ele fala que vai fazer farofa. Aliás, que ele comprou farinha para fazer farofa, e a farofa dele.

AR - Professora, descobri uma coisa!

Prof - O quê?

CH - Não descobriu nada não.

AR - Descobri sim!

Prof - Fala. Fala o que você descobriu.

AR - Aqui tem o C, o O e o M. E na primeira também tem.

Prof - Ah, tá. É o COM. COM, COMPREI e aqui COM. Está certo.

AL - Prô, prê, descobri uma coisa. Ele falou que ele vai comer ovo misturado com farofa.

Prof - Mas ele falou de ovo aqui? Ó, quais os ingredientes que ele falou, ó? Pé de porco, orelha de porco. Ainda a música não acabou, essa é a primeira parte.

18/06/2015

(A professora coloca as crianças sentadas em frente ao cartaz com a música “Farofa-fa”. Começa a dialogar com a turma lembrando a música e a coloca novamente para tocar. A professora explica que a música não pode ser uma receita, como eles já haviam falado no dia anterior, pois, para ser receita, deveria ter, também, a quantidade dos ingredientes que iriam na receita.)

Prof – Agora, nós vamos ler, e eu vou mostrar para vocês aonde está a parte da música que eu quero que vocês leiam junto comigo.

(A professora vai pedindo para as crianças irem lendo o que conseguirem. Passa a régua nas palavras e vai ajudando. Ela mostra o nome da música e o nome de quem escreveu a música)

Prof – Aqui, é o nome de quem inventou essa música. Se chama Mauro Celso. Agora, presta atenção, onde começa a música?

FB – Ali.

(Aponta para a primeira linha do verso)

Prof – Se a música começa aqui, então, por que eu não coloco a régua aqui?

(Coloca a régua no meio do verso, para fazer as crianças perceberem que o começo da leitura é sempre da esquerda para direita)

AR – Porque, aí, é por trás.

Prof – Então, sempre quando eu for ler, eu vou começar pelo lado esquerdo. Porque a direção da leitura é daqui para lá.

(Gesto do esquerdo para o direito)

NR – Professora, aqui, na palavra, começa e termina e dá o espacinho.

Prof – Olha, o que a NR falou. Aqui, começa e termina a palavra, dá um espacinho, começa e termina outra palavra e dá espaço.

(A professora coloca a música para tocar. Ela vai passando a régua nas palavras conforme fala na música. As crianças cantam apenas o refrão)

Prof – Olha, aqui, sem pintar o espacinho fica mais fácil ou mais difícil?

NR – Difícil, prô. Porque sem pintar não dá para saber onde começa e onde termina.

Prof – Eu também acho um pouco difícil quando fica sem pintar o espacinho. Então, agora, nós vamos pintar, para, justamente, a gente perceber aquilo que a NR falou. Para a gente saber onde começa e onde termina a palavra. Para a gente ver que tem palavras que têm muitas letras e palavras que têm poucas letras. Mesmo sabendo que tem criança que acha mais fácil sem pintar o espacinho, nós vamos pintar, porque tem criança que ainda não consegue ler sem pintar o espaço. Vem aqui, LV. Onde fica o primeiro verso da música?

(LV mostra o começo da música e a professora pede para ela pintar os espaços entre as palavras do primeiro verso. LV percebe e pinta os espaços)

Prof – Aqui, olha como fica mais fácil: comprei● um ● quilo● de● farinha. E olha só, quando eu pinto o espaço, eu já consigo ver o tamanho das palavras. Quantas letras tem essa palavra?

(Aponta para a palavra “um”)

Turma – Duas.

Prof – Tá, olha o tamanho dessa com essa e com essa. O tamanho muda de uma palavrinha para outra.

(Vai apontando para fazer a comparação. Posterior a isso, a professora vai chamando as crianças que ela sabe que ainda tem dificuldade em perceber que as palavras são separadas. Faz isso até o fim da letra da música que ela levou)

Prof - Agora, olha, tem uma letra que repete bastante. Alguém sabe qual é?

(Algumas crianças dizem que tem bastante letra “O” e bastante letra “A”)

AR – FA.

Prof – Realmente, tem bastante “O”, tem bastante “A”. Mas, o AR fez uma observação importante. Ele disse assim: “tem bastante FA”. E se for ver, é verdade mesmo. O FA da farofa. Só no nome da música eu tenho três FA. Olha eu tenho FA aqui, aqui e aqui.

(Vai mostrando para a turma onde encontra a sílaba FA)

Prof – E o FA faz parte da letrinha que a gente está estudando agora. Olha, para fazer FA, olha a letra que sai da minha boca.

Criança – O “F” e o “A”.

Prof – Isso. Então, agora eu quero que vocês cantem, porque está mais fácil ainda de saber aonde é que estão as letra da música. Porque isso que a gente está fazendo é uma leitura.

(Coloca a música novamente)

Prof - Agora, nós vamos ler o refrão sem a música. Pode ser cantando.

(Faz a leitura com a turma)

Prof – Como chama essa parte da música que a gente fala bastante?

LZ – Refração.

Prof – Refrão. É a parte da música.

FB – Que mais repete.

Prof – Exato. Vamos ver outra música que vocês conhecem que tem um refrão.

(A turma lembra a música da novela “Carrossel” e a professora canta com eles para mostrar o refrão da música. Em seguida, coloca novamente a música “Farofa-fa” para tocar e fazem a leitura)

Prof - Olha, agora, eu queria saber aonde está escrito a palavra farinha.

(Várias crianças levantam a mão)

Prof – Venha CH, vem mostrar para mim, então.

CH – Aqui.

(Mostra o primeiro verso inteiro da música)

Prof – Tudo isso aqui é “farinha”?

CH – Sim.

Prof – Ó, o CH falou que é tudo isso aqui. Na verdade, CH, ela está nessa parte, mas ela está em um pedacinho só.

Turma – Eu sei.

Prof - Então, vem BM.

(CH dispersa enquanto BM pensa)

BM – Aqui.

(Aponta a palavra “farinha”)

Prof – Posso falar uma coisa? Você acertou, mas eu quero saber como você acertou.

BM – Eu acertei, porque assim, ó. Toda vez que eu falo “farofa” eu penso no “A”, mas aí eu vi que aqui tinha o “I” e eu falei.

GS – Espertinho.

Prof – Ele foi muito esperto mesmo. Parabéns para ele.

(As crianças aplaudem)

Prof – Olha, o que o BM pensou. Fala outra vez para seus amigos como você adivinhou.

BM – Porque toda vez que eu falo “farofa” eu penso no “A”, aí eu fiz assim: fa-ro-fa. Mas, eu vi que aqui tinha o “I”. E aí eu contei que o “I” estava, na primeira, segunda, terceira, quarta letra.

VH – Você estava pensando para adivinhar.

Prof – Sim, mas tem que pensar mesmo. Ele fez bem em pensar. Pode riscar a palavra “farinha”, BM.

(BM risca a palavra “farinha”)

Prof – GU, acha para mim aonde está escrito a palavra “farofa”.

(Algumas crianças dizem saber onde está e a professora pede para deixarem o GU descobrir. Enquanto isso, GU levanta-se e mostra o nome da música, que é a palavra “farofa”)

Prof – Então, aonde começa a palavra?

VH – É o “F” e o “A”.

(GU aponta a sílaba FA)

Prof – E aonde que termina?

(GU aponta o final do nome da música que é o FA do “FAROFA-**FA**”)

VH – Não.

Prof – Então, vem aqui, VH. Aonde que termina?

VH – Porque “farofa” é uma palavra pequena e não uma palavra grande, e tem esse risquinho aqui que a gente pintou.

Prof – Olha a observação do VH. O que é esse risquinho aqui?

AR – Espaço.

FB – Espaço para não grudar a palavra.

Prof – A pista que o FB deu é ótima. Então, GU, aqui tem um espacinho. Então, onde será que começa e termina “farofa”?

VH – Posso ajudar ele?

Prof – Pode.

VH – Começa aqui. Agora, você fala aonde termina.

(GU não percebe aonde termina, então, GC pede para mostrar, pois ela sabe. Levanta-se e mostra o final da palavra “farofa”)

Prof – Por que você acha que é aqui?

VH – Porque aqui tem um espaço, e depois do espaço só está o “FA”.

(A professora pede para GU circular a palavra “farofa”)

Prof – Aqui é “farofa” porque, olha minha boca, fa-ro-fa. Eu tenho três sílabas, e aqui são três sílabas, o final é fácil confundir porque é igual a última sílaba, olha: “fa-ro-fa-fa”. Agora, eu vou fazer outra pergunta: a palavra “farofa” ela aparece só uma vez?

VH – Sim.

Prof – Sim? LZ, tem mais palavra “farofa”, aí?

FB – Tem, tem.

Prof – Então, vem mostrar aqui, FB.

(FB aponta a parte em que está escrito “faró”. A professora mostra para ele que é fácil confundir porque as letras são iguais, no entanto, ali não está escrito a palavra “farofa”, pois, no verso que ele mostrou, tem apenas quatro letras e palavra “farofa” tem seis letras)

FB – Aqui, aqui. Eu achei.

(Aponta para “farofa”)

Prof – Como você sabe que é essa?

FB – Porque é igual o nome da música. Ó, fa-ro-fa.

(FB lê colocando o dedo nas sílabas certas)

Prof – Acertou, pode riscar, FB. Agora, eu quero saber, lá na música tem uma outra palavra que começa com “F”, que é a palavra “fogo”.

(As crianças levantam a mão dizendo que sabe)

Prof – Vou chamar uma criança que ainda não foi. Venha MF. Pode ajudar o MF, LZ.

(MF aponta para a palavra “fogo”)

Prof – O MF mostrou uma, e você, LZ?

LZ – Eu acho o mesmo.

Prof – CH, você acha que o MF acertou?

CH – Sim.

Prof – Por quê?

CH – Porque na palavra “fogo” tem o “G” e o “O”.

Prof – Então, você escuta o “O”?

CH – Sim.

(Posterior a isso, a professora passa uma atividade em que a criança tem que descobrir onde está escrito o nome do respectivo desenho que está na folha, por exemplo: o desenho do “saco de feijão” está escrito as palavras “feia”, “feijão” e “fica”, a criança tem que circular a palavra que julgar correta)

(Dupla LZ e GU)

LZ – Café.

(LZ, confunde o desenho e acredita ser café, pois o desenho é um “saco de feijão” e não uma semente. No entanto, no desenho está escrito feijão. Certamente, por isso, ele circula a palavra “feijão” no desenho do feijão)

(Dupla AR e VH, pintam as palavras certas, AR já sabe ler)

VH – Não, primeiro vamos pensar.

AR – Olha, “fei-xe”.

VH – Mas eu quero pensar: “feixe”, é o “F” e o “E”. “Feixe”.

(Dupla FB e SP estão no desenho do “figo”)

SP – Mas não tem essa palavra, porque não tem “I”.

(FB começa a pensar e ler as sílabas)

FB – Tem sim.

23/06/2015

Avaliação bimestral dos alunos.

Atividade 1: caçar os números em um convite, com o objetivo avaliar se reconhece os números.

Atividade 2: Desenhar a família em uma festa a noite, cujo objetivo era o de avaliar se há diferenciação entre dia e noite.

Atividade 3: leitura.

(Professora explica a atividade)

Prof – Nós estamos falando de festa junina. Vocês desenharam a família na festa. E agora, nessa festa junina de faz de conta, vai começar a cantoria, vai começar a tocar as músicas. E eu trouxe, aqui, uma música típica de festa junina e que toca em quase todas, que é a música “Cai, cai balão”. Vocês conhecem?

(As crianças começam a cantar)

Prof – Então, olha só. Agora, vocês têm quatro palavrinha, aí?

Crianças – Sim.

Prof – Só que a música que coloquei tá faltando quatro pedacinhos importantes. E se você não colar ele, aqui, não vai dar para cantar. Então, vou dar uma dica. Você vai arrumar a música, só que para arrumar a música, você vai colar a palavrinha perto do desenho. Aqui está cai, cai o quê?

Crianças – Balão.

Prof – Então, você vai colar perto do desenho. E não pode deixar o amigo ver. Olha para as palavrinhas e veja qual você acha que é balão, qual você acha que é mão e qual você acha que é rua.

(A professora deixa as crianças irem fazendo a atividade sem intervenção. Algumas crianças, antes de colar, vai arrumar as palavras na folha)

(Professora com OC)

Prof – Por que que você escolheu essa aqui?

(Aponta a palavra “balão” que estava no lugar certo)

OC – Porque está escrito a mesma coisa.

Prof – E aqui? Por que você colocou esse e aqui colocou esse?

(Mostra a palavra mão e rua que também estão no lugar correto. No entanto, não dá para a ouvir a explicação de OC, pois há barulho entre as crianças)

Prof – Por que você colocou essa palavra aqui?

OL – Porque começa com “BA”.

Prof – É? E esses, como você sabe que são aqui? Aqui você acertou, “rua”. Mas, como você sabe que é aqui?

OL – Porque tem o “R” e o “U”.

30/06/2015

A professora trouxe uma africana para uma entrevista com as crianças. Antes da entrevista, ela pediu para desenharem como imaginavam a África. Depois da entrevista, pediu para fazerem um novo desenho, pois, como a moça havia falado das coisas de seu país, as crianças já poderiam ter uma noção mais ampla de como seria a África.

Como agradecimento, a professora, propôs aos alunos de fazer um cartão. As crianças ficaram empolgadas. A professora, foi pedindo que eles sugerissem o que escrever no cartão.

AR – Obrigado pela visita.

FB – Obrigado por nos falar tudo o que tem na África.

VH – Obrigado por compartilhar suas ideias com a gente.

(NR diz que tem que ser três cartões, pois foram três pessoas, ou então, sugeriu um cartão para as três. NR falou para a professora que tem que escrever você no plural para ficar vocês)

IP – Muito obrigado por vocês ajudarem a gente.

(A professora, no momento de escrever o cartão, retoma os sons das letras e das sílabas e pergunta às crianças quais as sílabas que deve escrever)

14/09/2015

Leitura deleite: Confon: o gato sem botas que me ensinou a ler – Ana Cláudia.

O fala de uma criança que encontra um gato que a ensina a ler. O gato vai explicando a leitura por meio das sílabas e palavras, mostrando para a criança da história como é fácil ler.

Após a leitura deleite, a professora passa uma atividade de “O que é o que é”. Algumas crianças já estão começando a ler, então, a professora pede para eles lerem.

Essa atividade leva a criança a pensar e ler a palavra proposta.

Por exemplo: Com L vive no céu ____ UA.

AR – Com L vive no céu.

LZ – Lua.

BM – Com N pouco se vê.

(Professora fala a resposta: nua)

FB – Todas as palavras tem “U” e “A”.

Prof – O que muda?

VH – A primeira letra.

(A professora explica que mudando apenas a letra inicial as palavras podem mudar também)

FB – Com S é de se ficar.

AR – Sala.

MF – Com F é de se dizer.

VH – Fala.

OC – Com M é de carregar. Mala.

Esse é o último dia de observação. Assim, como algumas crianças já estão lendo a seu modo e com pouca ajuda, outras ainda não conseguem ler. A professora relatou que as crianças que ainda não tem o domínio das habilidades de leitura e escrita precisam de acompanhamento para a aquisição das letras do alfabeto, e que na escola, ela já pediu o reforço para eles. No entanto, as turmas de primeiro ano não fazem parte do cronograma de reforço da escola. Questionei a professora o porquê que a escola não encaminha as turmas de primeiro ano ao reforço. Ela contou que a escola não prioriza o primeiro ano e que é decisão da gestão escolar, mas a professora sempre pede para que sua turma faça parte do reforço escolar. No entanto, seu pedido é negado. Isso dificulta o trabalho com essas crianças nos momentos das atividades, já que as crianças precisariam de um acompanhamento fora da sala de aula.