ELIZABETH DANTAS DIAS

“As ações – contribuindo para o sucesso e fracasso – nas aulas de reforço para alunos da 4ª série que não sabem ler”

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ELIZABETH DANTAS DIAS

“As ações – contribuindo para o sucesso e fracasso – nas aulas de reforço para alunos da 4ª série que não sabem ler”

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2008

Comissão Julgadora

_____

_____

_____

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo entender as ações pedagógicas de duas professoras, nas aulas de reforço para alunos da 4ª série – Ciclo I – Ensino Fundamental – que não sabiam ler. Buscou entender como essas ações se configuraram, considerando dois conceito: reconhecer e compreender. Tendo em vista os conceitos, investigou que estratégias foram adotadas para o ensino da leitura nas aulas de reforço. Sendo assim, foi feito acompanhamento das ações docentes, com observação direta das aulas de reforço duas vezes por semana, no primeiro e segundo semestre de 2007, fez-se o levantamento dos alunos da 4ª série que não sabiam ler, por meio de leitura de um pequeno texto e respostas a duas questões relativas ao texto lido, além de um exercício de correspondência, de palavras e frases a figuras. Também aplicou-se o Teste ABC, de Lourenço Filho. O objetivo do teste é verificar as condições básicas em que se encontra a criança para aprendizagem da leitura. Feita essa sondagem, verificou quantos alunos estavam "predestinados" a participarem do reforço. Contatou-se que nem todos os que não sabiam ler foram convocados para o reforço, porque não foram incluídos alunos que poderiam dar trabalho quanto à "disciplina", ou não se mostrarem interessados. Considerando os dois conceitos de reconhecer e compreender, a pesquisa teve como hipótese que as aulas de reforço poderiam auxiliar esses alunos que não sabem ler. As ações desenvolvidas se limitaram ao trabalho de decodificação e reconhecer letras e palavras. A hipótese não foi confirmada porque ao final do reforço os alunos só decodificavam letras e palavras, mas não chegaram ao domínio da leitura com compreensão.

Palavras-chaves: reforço escolar; ensino fundamental; leitura e escrita; ações; reconhecer; compreender.

Abstract

This research had the objective of understanding the pedagogical actions of two teachers teaching reinforcement classes for fourth-grade elementary students who did not know how to read. It sought to understand how these actions were configured, considering the following two concepts: recognition and comprehension. With these concepts in mind, the strategies used to teach reading in the reinforcement classes were investigated. The pedagogical actions were followed by direct observation of the reinforcement classes twice a week during the first and second semesters of 2007. An assessment of fourth-grade students who did not know how to read was made by an exercise of reading a short text and answering two questions related to the text and by an exercise of matching words and phrases to pictures. Loureço Filho's ABC Test was also administered. The purpose of this test was to verify how many students were "predestined" to participate in reinforcement classes. Not all students who did not know how to read were invited to attend reinforcement classes, for those who might cause too much work with respect to "discipline" and those who did not show interest were not included. Considering the two concepts of recognition and comprehension, the research had the hypotethis that the reinforcement classes could help these students who did not know how to read. The pedagogical actions employed were limited to decodification and recognition of letters and words. The hypothesis was not confirmed because by the end of the reinforcement classes, the students were able to decodify letters and words but did not attain comprehension of the literature.

Key words: reinforcement classes, elementary school, reading and writing, actions, recognition, comprehension.

"... Podíamos tentar pensar com clareza, falar com limpidez e receber as palavras alheias sabendo que podem ter muitos significados...

...Não é fácil compreender. Mas é belo fazer um esforço nesse sentido..."

(fragmento Cecília Meireles)

Agradecimentos

Expresso aqui os meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram à realização deste trabalho:

à professora Dra. Alda Junqueira Marin, minha orientadora, que com muita nobreza conduz seus alunos;

à professora Dra. Luciana Maria Giovanni, pela zelosa leitura realizada do meu trabalho, pelas análises e sugestões;

à professora Dra. Ana Maria Falsarella, pela cuidadosa leitura realizada do meu trabalho, pelas observações e sugestões de análise e de leitura;

à minha família pela paciência e dedicação, em especial a minha filha querida Maria Eugenia e meu genro Luís Paulo pela alegria da convivência e incentivo aos meus projetos;

à Diretoria de Ensino de Carapicuíba pelo apoio a esta pesquisa;

à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela bolsa de estudos concedida.

SUMÁRIO

Introdução 1

Capítulo 1. – A ESCOLA E SEUS SUJEITOS 23
1.1. – Situando a escola no espaço geográfico 23
1.2. – Caracterização da unidade escolar 28
1.3. – O Fator Humano 29
1.3.1. – Os professores 29
1.3.2. – A Equipe Gestora 30
1.3.3. – As faxineiras e as merendeiras e as agentes escolares 33
1.3.4. – A secretária 33
1.3.5. – Os alunos. Quem são? 34
1.4. – O trabalho pedagógico 35
1.5. – Os sujeitos da pesquisa 40
1.5.1. – FRAN 41
1.5.2. – MAX 41
1.5.3. – GI 42
1.5.4. – IG 42
1.5.5. – EMER 43

Capítulo 2. – O DESEMPENHO DOS ALUNOS 44
2.1. – Verificando o desempenho em leitura no início do ano 44
2.2. – Condições dos alunos para o processo de alfabetização 52

Capítulo 3. – AS AULAS DE REFORÇO E O RENDIMENTO DOS ALUNOS 67
3.1. – Avaliação das crianças no início do primeiro semestre 67
3.2. – Intervenção do projeto no primeiro e segundo semestre 73
3.3. – Intervenção do projeto no segundo semestre 86
3.4. – Último teste de leitura aplicado aos 42 alunos que participaram das aulas de reforço 95

Considerações Finais 99

Referências Bibliográficas 102

Anexos 105
Anexo 1 – Os testes aplicados no decorrer da pesquisa 106
1.1. – Teste para verificação de condições de rendimento em leitura 106
1.2. – Teste ABC Lourenço Filho 112
1.3. – Atividade para testar condição de leitura no final do ano aplicada aos 42 alunos que participaram das aulas de reforço 114
Anexo 2 – 115
2.1. – Exemplos de algumas atividades feitas pelos alunos no 1º e 2º semestres e produção de três alunos realizadas para fim de diagnósticos em fevereiro de 2007 115
2.2. – Atividades das aulas de reforço 118
2.3. – Última avaliação feita pela professora do reforço no 2º semestre 126
Anexo 3 – Representação escrita e construção de hipóteses 127
3.1. – Conceito de hipóteses 127
3.1.1. – Hipótese Pré-Silábica 127
3.1.2. – Hipótese Silábica Sem Valor Sonoro 128
3.1.3. – Silábica sem Valor Sonoro 128
3.1.4. – Silábico-Alfabético 129
3.1.5. – Hipótese Alfabética 129
3.2. – Tabela elaborada para acompanhar a evolução da escrita dos alunos 130
Anexo 4 – Relato das aulas observadas 131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região metropolitana de São Paulo localizando Carapicuíba 24
Figura 2 – Exemplo de prova correta da primeira parte (palavra e desenho)..... 46
Figura 3 – Exemplo de prova de uma criança que não conseguiu fazer a correta correspondência da frase ao desenho..... 48
Figura 4 – Reprodução do teste do aluno (a) da 4ª série A 62
Figura 5 – Reprodução do teste do aluno (a) da 4ª série B..... 63
Figura 6 – Teste da tabela 2..... 106
Figura 7 – Teste da tabela 2..... 107
Figura 8 – Teste da tabela 2..... 108
Figura 9 – Teste da tabela 2..... 109
Figura 10 – Teste da tabela 3..... 110
Figura 11 – Teste da tabela 4..... 111
Figura 12 – Teste da tabela 5..... 112
Figura 13 – Teste da tabela 6..... 112
Figura 14 – Teste da tabela 7..... 113
Figura 15 – Teste da tabela 8..... 113
Figura 16 – Reescrita do conto: “Os três porquinhos” 115
Figura 17 – Produção de um texto sobre o tema: “O que eu gosto”..... 116
Figura 18 – Ditado de palavras..... 117
Figura 19 118
Figura 20 119
Figura 21 120
Figura 22 121
Figura 23 122
Figura 24 123
Figura 25 124
Figura 26 125
Figura 27 126
Figura 28 130

INTRODUÇÃO

O foco desta pesquisa são as ações para ensinar alunos da 4ª série que não sabem ler. Eles freqüentavam as aulas de reforço, numa escola da rede pública estadual, ensino fundamental, no município de Carapicuíba, no ano de 2007. Para analisar e discutir as questões de leitura, reporto-me à perspectiva de Chartier (1996), para quem "ler é compreender".

A escolha do foco está relacionada com o interesse oriundo da minha experiência como professora da rede pública estadual, ensino fundamental – 1ª a 4ª série – e contato com alunos que estão chegando à 4ª série e não sabem ler. Para que o ensino na 4ª série possa prosseguir, há expectativa de que os alunos cheguem sabendo ler, de modo que possa ocorrer a aprendizagem do que é proposto para essa etapa de escolarização. No entanto, quando chegavam à minha sala não havia condições de exercer o trabalho previsto porque, os alunos que chegam à 4ª série têm vindo com desempenho cada vez mais insuficiente, na área da leitura e da escrita. A suposição de que esse aluno, nesse nível de escolaridade já tenha condições básicas no que concerne às habilidades da leitura e da escrita, não vem se cumprindo.

Sendo assim, o fracasso escolar é pano de fundo para esta pesquisa porque a questão dos alunos chegarem à 4ª série sem saber ler é uma forma de expressão do fracasso escolar. Para o conceito fracasso escolar reporto-me aos estudos de Ferraro (1999). Segundo o autor, o termo fracasso escolar deve ser compreendido como conjunto de fatores que levam à situação de não aprendizagem pelos alunos da escola pública brasileira. Assim, nesta pesquisa, uma das expressões desse tipo de fracasso ocorre pelo fato de muitas crianças do ensino fundamental que chegam à 4ª série e não sabem ler. Segundo Charlot (2000, p. 10) "o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso". Para Charlot, buscar compreender a

situação que leva ao fracasso é condição para entender porque alunos se encontram nessas circunstâncias. Nesta perspectiva, o interior da escola é um campo para pesquisa que possibilita identificar de que forma o fracasso se produz e se expressa.

O fenômeno do fracasso escolar não diz respeito apenas ao Brasil. É um fenômeno universal e que se configura dependendo da cultura à qual se refere, porque a organização escolar, representada pela escola, por si só não existiria se não fizesse parte de um contexto social maior – a sociedade. A forma como uma sociedade está organizada se reflete na configuração escolar. Esta reproduz (Bourdieu, 1992), a seus modos, o que se passa além desse espaço delimitado pelo nome de escola.

Na referência feita ao fracasso escolar, portanto, subjaz entender o momento histórico, o contexto político-social e buscar o que está por trás de iniciativas de inclusão deste ou daquele grupo, e de que forma as iniciativas de inclusão se processam, se não reforçam os grupos que se encontram em desvantagens, reafirmando mais a exclusão.

O papel da escola, enquanto espaço institucionalizado para garantir a transmissão do conhecimento sistematizado, tem débito social em relação a uma grande parcela da população, haja vista que a nossa história educacional atravessou o século XX sem conseguir resolver a questão do analfabetismo. Segundo Penin (1999) o fato de a escola brasileira ter sido sempre seletiva, principalmente com a parcela da população menos favorecida economicamente, evidencia, também, que no conjunto das desigualdades sociais brasileiras, a educação tem um lugar de destaque.

Há muitas pesquisas no Brasil que abordam a questão do fracasso escolar, como ela pode se manifestar nas séries iniciais. Em sua pesquisa, Monteiro (2002) investiga a variedade de ações educativas de uma sala de 1ª série do ensino fundamental, analisando relações de sucesso e fracasso escolar do processo educativo, sem perder de vista elementos que fazem parte da escola e do contexto. Monteiro conclui, na pesquisa, que a alfabetizadora

não poderia ser considerada uma profissional que fracassa, nem bem sucedida no processo de ensino. Suas práticas contribuíram ao mesmo tempo para o fracasso e sucesso dos alunos como uma situação regular no ensino, e muitos permaneceram numa condição fluida entre sucesso e “ter certo rendimento positivo e, em certas circunstâncias apresentar desempenho piorado, obtendo menções baixas, representativas de pouco desempenho, caracterizando fracasso em episódios da alfabetização” (Monteiro. 2002, p. 168). Isso, segundo a autora ocorria porque as práticas pedagógicas realizadas, muitas vezes não acompanharam as peculiaridades de todos os estudantes, não foram adequadas a muitas situações, contendo lacunas na relação entre ensinar e aprender, tendo sido realizadas sem consistente base de informação sobre o aluno (p. 167). Essas peculiaridades não foram consideradas, pois se percebe as práticas como sendo homogêneas, oferecidas para pessoas diferentes; conseqüentemente, já que a apropriação do saber ocorre de modo diversificado, isso acaba ocasionando também resultados diversificados de aprendizagem.

Pesquisas desse tipo, ao lado de inúmeras outras que denunciam os índices de repetência e evasão da escola por parte de crianças com rendimento insuficiente nas séries iniciais, vêm caracterizando o que se passou a chamar fracasso escolar. Essas condições levam-nos a pensar sobre o tema e investigar a escola excludente.

No ano de 2007, os professores das 4ª séries da escola onde ocorreu a presente pesquisa, coletaram informações sobre os alunos, cumprindo uma etapa diagnóstica fundamental para conhecimento dos alunos. Verificou-se, na produção dos alunos, a insuficiência na redação de textos simples e até mesmo de ditado de palavras. Utilizaram ditado, texto livre sobre o tema “O que mais gosto” e uma história. Nas três modalidades de atividades os alunos demonstraram defasagem expressiva, considerando a etapa da escolaridade em que se encontravam – 4ª série do ensino fundamental, ciclo I.

Além dessas evidências detectadas na escola, é possível verificar, em escala nacional a dimensão do problema a partir dos dados do IBGE em três décadas 1950, 1980, 1990.

A falha na alfabetização é um indicador do fracasso escolar nas séries iniciais da vida escolar do aluno da escola pública; muitos não aprendem a ler. A Tabela I demonstra numericamente a relação alfabetização/fracasso escolar, ao expor os resultados do país, pois passa-se em 1956, de apenas 41,8% de aprovados, para 68,7% no ano de 1998.

Tabela 1: Índices de aprovação ao final da 1ª série.

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

Fonte: IBGE/INEP

No estado de São Paulo, os dados do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo, SARESP, quando da prova para verificar proficiência em Língua Portuguesa, apontam que os alunos da 4ª série no âmbito do Estado ficam bem abaixo do básico 20,7% e apenas 5,6% no nível avançado. Nos municípios a porcentagem é de 17,3% abaixo do básico e 8,7% no avançado. (São Paulo, 2007).

Os dados apontados, ainda que permitam análise demonstrando decréscimo nos índices de reprovação nas séries iniciais, não é satisfatório, porque há muitas crianças em condições de não aprendizagem. Sendo assim, o estado cria medidas para amortecer ou superar essa situação. Analisando os dados do SARESP pode-se apontar que são demonstradores de que a não repetência nas séries iniciais não garantiu aprendizagem dos alunos. Considere-se que no âmbito estadual participaram 246.521 alunos e no município 5.671 alunos.

Uma dessas medidas foi a correção de fluxo que permitiu a muitas crianças eliminarem a defasagem decorrente das repetências múltiplas na sua trajetória escolar. Na pesquisa com o título “Estatística de desempenho escolar: o lado avesso”, Carvalho (2001) deteve-se a analisar a “correção do fluxo escolar” que corresponde à diminuição dos índices de

repetência e evasão, como as diversas práticas de aceleração da escolaridade. Os resultados foram avaliados por meio de estatísticas de desempenho escolar enaltecidos pelo governo federal e do estado de São Paulo como grandes vitórias. Carvalho analisa esses resultados, olhando o avesso desses dados composto por diversos aspectos e, como eles interferem no cotidiano das escolas, na cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças. Conclui que aquilo que nos discursos oficiais aparece como melhoria de fluxo, racionalização, eficiência e mesmo elevação da qualidade de ensino, no contexto da escola significa excluir da lista de retidos os alunos que as escolas "vão levando" sem que eles aprendam. Carvalho evidenciou que a escola envolvia-se com a produção de um alto índice de sucesso e não com a produção do sucesso propriamente esperado na educação, isto é, a aprendizagem dos alunos.

Esses dados de Carvalho se relacionam, também, com a ação política adotada nos últimos anos da década de 1990 em vários estados, com a implantação de organização da escola por meio de ciclos e progressão continuada. A pesquisa de Glória (2003) denominada "A escola dos que passam sem saber: Práticas da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares" analisa as ações políticas pedagógicas inovadoras, especificando o princípio da não-retenção ou a progressão continuada. Conclui que a não-retenção conduz a uma forma de exclusão perversa que permite a permanência dos alunos na escola, mas sem propiciar uma aprendizagem efetiva.

Dentre essas medidas que vêm acompanhando a reorganização da escola surgem a recuperação paralela e o reforço escolar. A pesquisa de Pereira (2004) focalizou o reforço escolar para alunos da 7ª série nas aulas de Língua Portuguesa. A autora analisa as práticas utilizadas nessas aulas e o quanto favoreceram ou não o aprendizado dos alunos, que já haviam passado pelos ciclos e estavam ao final do ensino fundamental com inúmeros problemas no uso da Língua Portuguesa. Concluiu que as práticas do reforço escolar não

favoreceram o aprendizado, permanecendo os alunos com grande defasagem, com a aprendizagem não correspondente à série que freqüentavam.

Essas situações enunciadas – crianças que chegam à 4ª série sem saber ler e escrever, crianças da 7ª série que precisam de reforço e recuperação paralela na Língua Portuguesa e continuam sem aprender, estatísticas que trazem as deficiências de rendimento e alfabetização da população – indicam aspectos da realidade da escola.

Complementando tais estudos temos o artigo de Ferraro (1999), que utiliza o termo "exclusão" em seus estudos sobre analfabetismo e escolarização e cria as categorias "exclusão da escola" e "exclusão na escola". Para Ferraro a noção de exclusão, quando desdobrada poderia dar unidade teórica a uma série de fenômenos conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação, repetência. Importante frisar que esses fenômenos muitas vezes são tratados de forma estanque. Quanto às categorias "exclusão na escola" e "exclusão da escola" cabe conceituá-las nas palavras de Ferraro (1999):

> A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada no processo escolar, por meio de mecanismos de reprovação e repetência (p. 24).

Ainda, em se tratando dos conceitos que a pesquisa fez uso, destaquem-se o conceito de ler na perspectiva defendida por Chartier (1996) que "ler é compreender" e o conceito de "reconhecer" que Micotti (1987) aborda em seus estudos sobre alfabetização para subsidiar a discussão sobre o conceito de Chartier de que "ler é compreender". Também cabe ressaltar as pesquisas de Ferreiro (1987) que apontam um novo paradigma para entender a aquisição da leitura e da escrita, ou seja, fazem uso do conceito de hipótese. Portanto, como a escola investigada se utiliza desse novo paradigma, haja vista que o curso de formação "Letra e

Vida”[1] e sua teoria, que é embasada nos pressupostos de Ferreiro e vem dando suporte aos professores.

Importante destacar outro aspecto que justifica este trabalho, ou seja, a possibilidade de obter informações sobre o fazer em sala de aula. Ainda que apenas nas aulas de reforço, é possível verificar como esse fazer se constitui, considerando a participação dos professores da rede pública estadual do Estado de São Paulo em cursos de formação, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Estamos nos referindo especificamente ao curso de formação “Letra e Vida” e sua efetivação em sala de reforço.

Os elementos trazidos pela minha experiência, pelos dados coligidos pelas professoras, pelos dados do IBGE e pesquisas já realizadas, compõem um conjunto de informações sobre a realidade escolar, indicadores de que se trata de uma área que demanda muitos estudos, por ser uma área que leva à exclusão escolar e social de grande parte da população brasileira.

O Projeto Reforço Escolar objetiva atender alunos em final de ciclo e, caso haja necessidade e condições de infra-estrutura (espaço físico, professor), a alunos das séries iniciais do ensino fundamental. É uma modalidade da recuperação paralela (Pereira, 2004). Ambas estão amparadas legalmente de acordo com a Resolução da Secretaria da Educação Nº 67, de 4 maio de 1998 e já fazem parte do cotidiano escolar.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) definiu que a Secretaria de Educação de São Paulo deverá desenvolver ações objetivando a elaboração do projeto para implantação do “regime de progressão continuada”, especificando a forma de implantação e outros aspectos:

- medidas que assegurem: avaliação interna e externa;
- avaliação da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno;
- atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas do processo e, se necessárias ao final de ciclos ou nível;

[1] Letra e Vida. Curso de formação oferecido pela Secretaria da Educação. Tem seus pressupostos teóricos embasados nos trabalhos de Emília Ferreiro.

- meios alternativos da adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração dos estudos;
- indicadores de desempenho;
- controle de freqüência dos alunos;
- contínua melhoria do ensino;
- dispositivos regimentais adequados;
- forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre freqüência e aproveitamento escolar.

> A escola, portanto deve oferecer "suporte e reforço sempre que surjam problemas porque o regime de progressão continuada propõe avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, cabendo recuperação contínua, toda vez que os resultados alcançados ao longo do ano letivo não forem satisfatórios" (São Paulo, Secretaria da Educação, 2000, p. 8).

Subjacente à progressão continuada está a idéia de que a criança da escola fundamental (7 aos 14 anos), após oito anos de escolarização ininterruptos, consiga apreender os conteúdos mínimos desse nível de ensino que se traduzem em objetivos intelectuais, sociais e pessoais.

Tendo em vista o tema da pesquisa que se reporta às aulas de reforço para verificar se nesse espaço é possível o aluno aprender a ler, faz-se necessário trazermos o conceito de reforço. O termo já foi abordado na pesquisa de Ana Maria Pereira (2004) "Práticas de reforço e recuperação em escola Fundamental Estadual de ciclo II em São Paulo". Pereira traz a trajetória da implantação da recuperação paralela e aponta que os termos reforço e recuperação paralela são usados de forma equivocada. A pesquisa mostra que o reforço é uma modalidade da recuperação paralela e, para tanto a pesquisadora fez uso da legislação para entender os conceitos. Para esta pesquisa será usado o termo reforço em detrimento do termo recuperação paralela porque aquele conceito é comumente usado na escola, no ciclo I do ensino fundamental – 1ª a 4ª série.

O conceito de reforço implica fortalecer algo que já se tem. Por exemplo, no Novo Dicionário – Aurélio – da Língua Portuguesa (1986, p. 1471) assim está registrado o conceito

reforço: “Ato ou efeito de reforçar. Aumento de força. Tropa auxiliar. Material ou peça que se coloca em determinadas partes de uma coisa para aumentar-lhe a resistência”.

No caso dos alunos da 4ª série que não sabiam ler, ao se usar o termo reforço, pela definição que ele traz, está implícita a idéia de que esses alunos freqüentariam aulas de reforço para fortalecer algo que já teriam. Entretanto, não era o que acontecia porque esses alunos não tinham domínio de leitura, eles ainda tinham que aprender a ler. Mas o termo permanece porque faz parte da linguagem veiculada na escola. O correto seria o uso do termo recuperação paralela, ou seja, algo que ainda não foi atingindo no percurso escolar do alunado e que se faz necessário, criando o momento de obter. O termo paralela se reporta a uma ação que deve acontecer simultaneamente ao trabalho de sala de aula. Isso significa que a recuperação paralela é uma ação que nos remete a um estado de alerta que sempre que for necessário é acionado para atender o aluno necessitado.

A discussão nos remete a outra questão a respeito dos métodos para ensinar a ler. Os anos de 1980 foram tempos de discussão sobre questões relativas à alfabetização, devido ao fato de grande parte das crianças das camadas menos favorecidas não conseguirem se alfabetizar na primeira ou segunda série. Educadores, políticos, e também a mídia começaram uma discussão em torno desse problema. Um novo paradigma foi veiculado e muitas questões foram analisadas e revistas, tendo esta questão da alfabetização como foco.

Diferentes concepções que abordam a alfabetização – práticas de leitura, de ensinar a ler e escrever – misturam-se nas práticas educativas. Os professores e outros profissionais das escolas se dividem entre formas alternativas, algumas adotadas pelos órgãos oficiais do sistema de ensino no estado de São Paulo. Dentre essas formas alternativas está a Abordagem Construtivista.

É possível definir três períodos da evolução e do debate em relação à alfabetização escolar no século XX com referência ao Ocidente, especialmente Europa, América do Norte e do Sul.

O primeiro período abrange, aproximadamente, a primeira metade do século, quando a discussão se dava estritamente no terreno do ensino. Portanto o método era o protagonista e este era relacionado ao fracasso escolar, devido ao uso do método inadequado. No Brasil esta discussão foi aplacada a partir da difusão do método que, na época, foi identificado como "misto". A cartilha era a única opção, baseada em análise e síntese a partir de um silabário.

O segundo momento ocorreu por volta dos anos de 1960 tendo como cenário os Estados Unidos. A alfabetização desencadearia um debate em torno do fracasso escolar e pesquisas foram feitas, para tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão do fracasso escolar.

Finalmente, em meados de 1970, começou uma mudança de paradigma. Com outro enfoque, em lugar de buscar correlações para explicar o déficit dos que não conseguem aprender, passou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade, e o que pensam a respeito da escrita, os que ainda não se alfabetizaram.

Nesse período os educadores brasileiros entraram em contato com o trabalho sobre alfabetização coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Os resultados dessa investigação foram publicados no Brasil com o título "Psicogênese da Língua Escrita" (1999). Essa nova concepção sobre a aquisição da leitura e da escrita demandou uma reflexão sobre as práticas adotadas em sala de aula, na didática da alfabetização no início da escolarização. Não se podia mais conceber a escrita exclusivamente como código de transcrição gráfica dos sons, desconsiderando os saberes que as crianças constroem antes de aprender a ler formalmente.

Essa breve síntese sobre a evolução das concepções e métodos de alfabetização reporta-se às políticas educacionais dos últimos trinta anos, nos quais se tem investido na escola pública, que atende a classe mais empobrecida da população. Tal investimento tem procurado solucionar as questões relativas ao fracasso escolar: evasão, repetência, não aprendizagem. Dentre essas iniciativas, acontecem na rede pública do estado de São Paulo, cursos de formação continuada para professores. Estes cursos atuam como "amortecedores", desenvolvendo ações que tentam amenizar os problemas de sala de aula, relativos ao processo ensino-aprendizagem. O curso "Letra e Vida" faz parte de um desses investimentos.

No que concerne à alfabetização, Graff (1995, p. 95) em suas pesquisas aponta que para o conceito de alfabetização há de se considerar a distinção entre duas questões:

a) habilidades da alfabetização, que promovem apenas a leitura e a escrita básica;
b) comportamentos alfabetizados, que introjetam habilidades para solução de problemas e recursos criadores do conhecimento.

O que podemos assistir hoje em relação à escola pública, é que ela está com muita dificuldade, até mesmo para promover a aquisição da "habilidades da alfabetização", daí que não garante "comportamentos alfabetizados", haja vista os alunos da 4ª série que freqüentam as aulas de reforço, pois ainda não aprenderam a ler, sem domínio, sequer, das habilidades que promovem apenas a leitura e a escrita básica.

É diante dessas considerações sobre crianças que ainda não sabem ler, que se propõe mais uma possibilidade de entender o fracasso escolar, por meio da análise das ações em sala de aula, porque afinal são elas em última instância que determinam, e fundamentalmente, a exclusão na escola. Assim, o foco desta pesquisa se definiu na direção das ações para ensinar a ler, tendo as aulas de reforço enquanto espaço. O problema da pesquisa fica delimitado: este espaço propicia condições para se aprender a ler?

O ensinar a “ler” numa condição já diferenciada, em aulas de reforço para os alunos da 4ª série que não sabem ler, leva a criar-se uma expectativa sobre as ações que propiciem situações mais efetivas para se atingir o objetivo esperado – aprender a ler. Estas ações estão inseridas na prática escolar, cuja organização, segundo Sampaio (1998, p. 211), arruma pessoas e atividades em lugares e tempos, hierarquizando, seqüenciando o trabalho educativo. Essa organização abarca muitos aspectos e deve ser entendida num contexto de múltiplas relações (Sampaio, 1998, p. 211).

Nesse contexto de muitas relações temos que considerar as medidas educacionais que fazem arranjos para dar conta desse contingente de pessoas que a escola recebe, conseqüência da universalização do ensino básico. Nisso está implicado um “controle simbólico”, que determina o que falar, como falar. Ainda, criam-se mecanismos supostamente embasados em teorias, que naturalizam o fato de o aluno, por exemplo, chegar à 4ª série sem saber ler.

Nessa lógica, fica “naturalizado” que a criança pobre que precisa da escola pública chegue à 4ª série sem saber ler, ou quando “sabe” fica no plano da leitura “óbvia”. As aulas de reforço mostraram por meio das “ações” como se ensina àqueles que não estão no comando do “controle simbólico”.

Do conceito “Ler é compreender”

Para refletir sobre o conceito de “ler é compreender” faz-se necessário entender o que significa um método para ensinar a ler e escrever e o que ele contribui para que o aprender a ler se converta em uma leitura para a compreensão.

O termo “método” remete à idéia de caminho para se chegar a algo. Em relação a aprender a ler, o método vem como um “elixir” que procura propiciar “condições” para desvendar os mistérios da escrita. Nestes termos a decodificação é destacada nos métodos de leitura. Chartier (1996 p. 142) apresenta questões quando trata do ensino da leitura: “Como tornar a aprendizagem do código suportável e até mesmo interessante? Como abreviar esta etapa obrigatória em que não há nada para compreender, mas muito que aprender e reter? Como interessar a criança nesta tarefa ingrata que consiste em associar sons e formas sem relações aparentes?”. Sejam os métodos de leitura silábicos ou globais, que formularam procedimentos indo, quer da sílaba para a palavra, quer da palavra (apresentada numa frase ou um pequeno texto) para a letra, estes clamam, cada um, a sua superioridade e seus resultados para enfim chegar a um resultado em que a criança identifique as palavras imediatamente. O foco é o código e isso faz crer que uma vez superada tal etapa, todos os textos seriam legíveis por um leitor. Sabe-se, entretanto, que isso não é verdade e os professores das séries mais adiantadas reclamam que os alunos não sabem ler.

Na decodificação está implícito um código institucionalizado por um grupo. Segundo Bresson (apud Chartier. 2001, p. 26) “o caráter instituído do escrito e a necessidade de seu ensino são independentes da forma da codificação”. Isto significa que o código (uma vez instituído) existe por si mesmo e o seu ensino requer condições, portanto o método é uma tecnologia que garante o ensino desse código.

O alfabeto do Ocidente é composto de vinte e seis letras de base, mais as letras acentuadas, o trema, a cedilha, o apóstrofo e as letras compostas (dígrafos e os encontros consonantais). Na escrita alfabética baseada no alfabeto a composição dos caracteres elementares que são letras com ou sem acento, ou letras compostas diminui a variedade dos grafismos em relação à variedade dos sons representados. Isto faz com que as grafias mantenham-se suficientemente distintas e identificáveis, apesar da estabilidade gráfica, nas variações das escritas cursivas e que as ocorrências de cada tipo permitam sempre reconhecê-lo. Por exemplo, para a sílaba "CA" (para ilustrar a estabilidade gráfica) posso escrever "CAMELO, CASA, CARACOL, etc". No exemplo vemos a distinção e identificamos o que se considera estável. Sendo assim, as dificuldades da escrita não estão no reconhecimento das grafias distintas (as palavras CAMELO, CASA, CARACOL) enquanto formas especiais que ocupam um espaço. Ao contrário, as grafias distintas estão no sistema de correspondências entre a seqüência gráfica e a seqüência falada. Ao se escrever "CAMELO" há uma seqüência gráfica e ela é "a linguagem", que representa de maneira quase unívoca um discurso (Bresson, apud Chartier. 2001, p. 28).

A escrita, sendo uma forma de análise da palavra, abstrai da palavra traços suficientes que são permanentes. Esta "permanência" possibilita que se restitua praticamente as mesmas palavras ou que as mesmas palavras possam ser traduzidas nas mesmas grafias. Isto possibilita que se leia textos escritos em tempos distantes, séculos e séculos por exemplo. O caráter aproximativo dessa codificação é quase "unívoco". As regras de correspondência conhecidas e aplicadas, quando sabemos ler e escrever, fazem com que "o caráter aproximativo" seja regrado e permaneça fixado a uma taxa de variação possível de leituras e escritas muito limitadas (Bresson apud Chartier 2001, p. 28). Escrever a palavra (MESA) ou ler a escrita (MESA) da linguagem conserva uma estabilidade funcional. O fato de haver redundância própria da linguagem, "o caráter aproximativo" faz com que não ocasionem

erros na correspondência grafismo-palavra ou palavra-grafismo, ou na correspondência falar-ouvir (Bresson apud Chartier 2001, p. 28).

Como se assegura a correspondência entre palavra e grafia?

O objetivo a princípio é “conservar” nessa transformação, o “sentido” que é função da linguagem. Por exemplo quando lemos a palavra SOL (significante) na palavra está implicado o sentido. O que a palavra SOL tem representado foi apreendido tendo em vista o que o meio atribuiu enquanto linguagem ao significante. O próximo passo é conservar a propriedade combinatória que é uma condição da propriedade de produtividade da linguagem. Com a palavra SOL podemos produzir textos em número ilimitado e inovador. Por exemplo, em letras de músicas, como: TODO O DIA O SOL LEVANTA E A GENTE CANTA O SOL DE TODO DIA (Caetano Veloso) e O SOL PUNGENTE LÁ NO POENTE VAI DESCAMBAR, VAI DESCAMBAR (música infantil de autor desconhecido). A grafia é o elemento (composto de grafema e fonema) e por meio da linguagem se escolhe um modo de análise, de segmentação que permite uma combinação que conserva o sentido.

A segmentação (são as paradas, os espaços) traz muitas soluções que permitem uma combinatória que faz com que se conserve o sentido. Nas músicas citadas a palavra SOL (elemento) conserva o sentido de calor, brilho, luz, começo, que foi apreendido pela linguagem do meio social. Essas soluções são compatíveis e têm relação com a estrutura da língua falada.

Na escrita alfabética a questão da segmentação é solucionada pela codificação dos sons da linguagem, ou melhor, do significante. Segundo Bresson (apud Chartier 2001, p. 30) esta escolha é paradoxal porque se codifica o significante e não o significado. Por exemplo, a criança quando está aprendendo a falar se detém ao “som”, para ela o sentido não é problema. Em situações particulares como poesia, trocadilho, enigmas, lapsos, o próprio som favorece a

compreensão. No trecho da poesia de Cruz e Souza[2] "Violões que choram", podemos perceber com clareza a questão da sonoridade. Vejamos:

> Vozes veladas, veludosas vozes,
> Volúpias dos violões, vozes veladas,
> Vagam nos velhos vórtices velozes
> Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.

No texto citado, a sonoridade prevalece e o entendimento acontece. Para Bresson (apud Chartier 2001, p. 30) "temos a impressão de tratar-se apenas de sentido, mesmo se, de fato, foi a partir dos "sons" que esse sentido foi estabelecido, através de uma seqüência complexa de processos mentais".

Esse processo é invertido nas escritas silábicas e alfabéticas, quando não vinculadas à situações particulares como poesia, trocadilhos, enigmas lapsos, etc. Vai-se dos grafemas ao sentido, estabelecendo o sistema de sons. É o que se faz nas cartilhas, partindo da palavra geradora, por exemplo, CAVALO: procura-se estabelecer por meio do grafema o sentido e quando se fala o CA se refere ao CA do CAVALO. Isto é estabelecer o sistema de sons.

Para a criança que não lê, não tem sentido a forma escrita da palavra CAVALO. Quando está aprendendo a "ler" vai aprender a reconhecer os "sons" dos grafemas (letras) e mais tarde vai fazer combinações. A respeito dessa questão do reconhecer (que trago na pesquisa enquanto um conceito) (Micotti 1987, p. 32), se reporta a Henderson e Green (1969, pp. 10-1).

> ...analisando o processo de ler, consideram que o reconhecimento da palavra, embora constitua o primeiro passo neste processo, é condição necessária mas não suficiente para leitura, que comporta processos mentais superiores, pois este necessariamente não envolve significado. Por outro lado, consideram que palavras isoladas não transmitem informações, idéias, mas sim as inter-relações entre palavras. Considerando a leitura como processo, distinguem nestes aspectos inter-relacionados, cuja análise revela que constituem as atividades básicas consideradas no processo de ler: as de reconhecer palavras, compreender o conteúdo (segundo diferentes graus de complexidade), interpretar, julgar, avaliar etc, o que supõe o estabelecimento de relações entre significantes e significados.

[2] Cruz e Souza. 1861-1898. Poeta, nasceu em Santa Catarina, representou o "simbolismo" na literatura brasileira.

Por exemplo, com o CA pode ler CASA, CADEIRA, CALO. Não basta para quem está aprendendo a ler reconhecer ou memorizar o significante. Há pessoas que quando vêem um logotipo, por exemplo, da loja casas BAHIA reconhece o significante, mas isso não é suficiente para que se confirme que saiba ler. Isto porque não sabe decompor em sons as palavras. Quando se depara com a palavra BANANA não sabe ler o BA de casas BAHIA. Segundo Bresson (apud Chartier. 2001, p. 30) "saber como irá estabelecer a segmentação das diversas unidades às quais irão ser aplicadas as regras de composição é a chave dos aprendizados da leitura".

Essas colocações ilustram o papel do método e porque ele se torna o protagonista na alfabetização. Mas esse papel de protagonista da alfabetização teve seus dias contados na rede pública do Estado de São Paulo. Isso porque ocorreu mudança de paradigma para alfabetizar, a partir da divulgação das pesquisas de Ferreiro (1999) sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, que enfatiza as hipóteses que a criança constrói a respeito desse objeto denominado escrita, o que acarretou uma série de conseqüências pedagógicas, em direção a uma abordagem construtivista. Com base nessa perspectiva, os cursos de formação oferecidos durante a realização desta pesquisa, como o curso **Letra e Vida**, buscaram esclarecer seus pressupostos, a fim de fortalecer os professores alfabetizadores na concepção do é ler e escrever, nas séries iniciais. Ao entrar nas aulas de reforço, com a garantia da professora coordenadora da escola, que assegurou que a escola adota a abordagem construtivista, embasada nos pressupostos de Ferreiro (1999), criou-se a expectativa sobre aplicação prática dessa abordagem. Como faço uso do conceito de que "ler é compreender", a pergunta que me ficou foi: Como a perspectiva construtivista trabalha a compreensão?

A questão de estabelecer relações entre o significante e o significado é a busca para um aprendizado bem sucedido da escrita e da leitura. Quando esse processo de ensino se

preocupa em estabelecer uma aprendizagem significativa para aquele que aprende, como seria estabelecer essa relação e qual o papel da compreensão quando se está aprendendo a ler?

Para entendermos o conceito “ler é compreender”, temos que recorrer às estratégias que levam à compreensão, porque a compreensão não ocorre sem um trabalho proposital e sistematizado. Nesse sentido, Chartier (1996) pergunta se existem atividades escolares cujo objetivo seja preparar para “compreender” (p. 112). Para Chartier (1996, p. 113) existe uma atividade escolar cuja finalidade é a compreensão, e é justamente a leitura. Portanto, sugere atividades cuja finalidade específica, na execução realizada pelos alunos, seja o trabalho com o sentido (p.113).

Solé (1998, p. 89) aponta algumas estratégias para compreender antes da leitura. As estratégias estão vinculadas a motivar às crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas. Sobre estratégias para “compreender”, a autora afirma que o processo de leitura é interno, mas precisa ser ensinado, de forma que o aluno assista a um modelo desse processo, apresentado pelo professor, deixando claros os objetivos que o guiam na leitura.

Nesse sentido Solé está se reportando, também, à questão do objetivo. É importante que qualquer que seja a atividade de leitura, esta deve estar amparada em objetivos claros e precisos.

Desse modo, o conceito de “ler é compreender”, fica explicitado quando atrelado às estratégias que levam à compreensão.

O problema, os objetivos e a hipótese.

O problema

Nesta pesquisa, o que se problematiza é se as aulas de reforço constituem um espaço que dê condições para que os alunos da 4ª série (que não sabem ler) aprendam a ler.

Objetivo

Os objetivos que nortearam a pesquisa foram:

1. caracterizar o processo de ensino da leitura na escola, tendo os dois conceitos chaves – reconhecer e compreender - como parâmetros para analisar as atividades que levam à aquisição do ato de ler, verificando o desempenho inicial e final da leitura dos alunos;
2. identificar como o professor fez uso de atividades que privilegiam o "reconhecer ou compreender".
3. identificar condições de leitura dos alunos no início e no final do ano letivo.

A hipótese

A hipótese estabelecida foi a de que as aulas de reforço propiciariam mais e diferentes atividades para, pelo menos, ocorrer a decodificação e, quando muito, o reconhecimento de palavras e letras, considerando a necessidade de trabalho pedagógico diferenciado do que já havia sido feito.

Os procedimentos da pesquisa

O campo empírico da pesquisa foi uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino, localizada na zona oeste, periferia de São Paulo.

A primeira providência a ser tomada foi verificar as condições em que se encontravam os alunos da 4ª série, em relação à leitura, no início do ano de 2007. Portanto:

- aplicou-se o teste ABC do Lourenço Filho, que tem como objetivo detectar as condições do alunado para aprendizagem da leitura e da escrita;

- aplicou-se prova de leitura em salas regulares para detectar quais os alunos que sabiam ou não sabiam ler;

- foram observadas aulas de reforço, para verificar as situações para ensinar a ler, quanto às atividades privilegiadas (leitura ou escrita); plano de trabalho do professor (se segue um plano estabelecido ou as aulas são improvisadas); anotações e registro das atividades organizadas que objetivaram o ensinar a ler;

- buscou-se identificar se as propostas do "projeto reforço" da escola foram atendidas nas aulas de reforço e se foram alcançados os objetivos propostos.

Para a observação das aulas de reforço, optou-se por utilizar um roteiro que orientou a identificação de atividades que trabalhassem a compreensão, considerando o que Chartier (2002) aponta sobre a compreensão – "compreender começa antes da leitura". O roteiro implica observar ações que possibilitam o desenvolvimento da compreensão. Vejamos:

1) Partilhar saberes de

Estas ações incluem considerar as experiências que a criança possui de um dado assunto. Por exemplo, conhecer seu repertório a respeito de um assunto que a professora enuncia: o bairro, a família, as relações de vizinhança; o calendário; as estações do ano etc. Nisto se inclui também familiarizar a criança com os "mundos da escrita" (Chartier, 1996).

2) Explicar representações

Neste item é importante a interferência do professor para trabalhar as ambigüidades que possam surgir. Por exemplo, conhecimentos confusos, contraditórios, instáveis que foram acumulados durante anos (Chartier, 1996). Portanto, faz-se necessário uma intervenção que pontue os erros, as confusões, os mal-entendidos.

3) Elaborar novas representações

À medida que a criança progride nos conhecimentos e na familiaridade com textos, as redes conceituais e os campos lexicais, através dos quais efetua-se a interpretação dos dados novos, não param de se transformar (Chartier, 1996). Portanto, cabe observar como as ações para ensinar a ler consideraram esse progresso e fazem uso dele para elaboração de novas representações, haja vista que as representações antigas não conseguem dar conta das novas experiências com que a criança vai se confrontando.

4) O sentido do texto como construção

O item diz respeito a um trabalho que busca uma ordem de tratamento que hierarquize as informações, integrando progressivamente os elementos, buscando relações entre os diversos sentidos possíveis de uma palavra ou de uma expressão.

Exposição da pesquisa

A presente pesquisa é apresentada em três capítulos.

No primeiro capítulo há descrição da escola, apresentação dos sujeitos e discussão de como esses sujeitos procuram arranjos para dar conta do dia-a-dia. Também se inclui a apresentação do projeto pedagógico e a fala da equipe gestora.

O segundo capítulo apresenta os resultados dos testes e provas a que os alunos se submeteram, do início de março até a primeira quinzena de maio de 2007. São as tabelas 2 a 8, com comentários relativos aos resultados.

O terceiro capítulo se reporta aos dados relativos ao reforço escolar. Inicialmente constam informações sobre os alunos, no que tange à avaliação feita pela escola no início do processo. Depois expões exemplificadores da situação de ensino nas aulas e, no final, a avaliação posterior feita pela escola sobre as mesmas crianças.

Por último, apresenta-se considerações finais sobre o conjunto da pesquisa.

1. A ESCOLA E SEUS SUJEITOS

O presente capítulo expõe o campo empírico da pesquisa: a escola. Para tanto, breve relato sobre o município de Carapicuíba onde ela está localizada. A seguir descreve-se a sua configuração no aspecto organizacional: estrutura física, os sujeitos da pesquisa, ou seja, os cinco alunos que acompanhei no decorrer do ano de 2007, o aspecto pedagógico, o Projeto Reforço que a escola elaborou para o ano de 2007, que é o foco no que a pesquisa se deteve para compreender as ações para ensino da leitura.

1.1. Situando a escola no espaço geográfico

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual, localizada na zona oeste, município de Carapicuíba.

O município de Carapicuíba situa-se na Região Metropolitana de São Paulo, sub-região Oeste, a 23 Km do marco zero do município de São Paulo, localizado na Praça de Sé, tendo como divisa as cidades de Barueri ao norte, Cotia ao Sul, Osasco ao leste, Barueri e Jandira a oeste com uma área de 35 Km², tendo como seus acessos principais as rodovias Presidente Castelo Branco ao Norte, Rodovia Raposo Tavares ao sul e Avenida dos Autonomistas, conforme ilustra a Figura 1 para visualizar a posição geográfica que se situa Carapicuíba.

Figura 1. Mapa da região metropolitana de São Paulo localizando Carapicuíba.

Fonte: Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal. Ano: 2002.

A economia do município baseia-se em um pequeno parque industrial implantado em uma aérea de 360.000 m², com 32 indústrias de médio porte, além de outras de pequeno porte, alocadas em diferentes pontos do município, em diversos ramos de atividade, num total aproximado de 200 empresas. Na área do comércio, o município atrai atualmente o interesse de redes de lojas de vários segmentos do varejo, em especial de produtos de primeira necessidade, devido principalmente a seu grande contingente populacional, responsável por um grande potencial de consumo. Porém sua principal fonte de arrecadação são os repasses do governo Estadual e Federal, e os pagamentos do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), o qual, segundo dados da administração, apenas 25% dos moradores pagam. Além disso, existem no município mais de 1.700 estabelecimentos clandestinos que não pagam

absolutamente nada aos cofres da prefeitura. Esses estabelecimentos são constituídos basicamente por pequenos bares e lojas, que funcionam em garagens improvisadas, e que acabam sendo única alternativa de sobrevivência para aqueles trabalhadores que perderam o emprego[3].

Com grande parte da população constituída por migrantes, Carapicuíba tem hoje 550.000 habitantes de acordo com os dados do IBGE (Brasil, 2000) e está entre os municípios que mais cresceram demograficamente nos últimos anos. Segundo dados do Censo de 1996, Carapicuíba ocupa a posição da 48ª maior cidade do país. Há, no entanto, dúvidas sobre estes números, pois por se tratar de uma cidade dormitório, onde grande quantidade de residências ficam fechadas durante o dia, a contagem populacional poderia estar prejudicada.

Devido a esse grande contingente populacional Carapicuíba apresenta sérios problemas em relação a sua infra-estrutura, sendo que o principal deles diz respeito à moradia. Existem no município diversos núcleos de moradia em estado precário, ocupando margens de córregos e áreas de risco além de áreas públicas, onde habitam aproximadamente 10.000 famílias. A mão de obra para construção das casas vem da ajuda de mutirão e geralmente ocorrem construções sem as mínimas condições de higiene e habitabilidade.

Dois fatores importantes contribuíram para o aumento da população, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Primeiro foi a implantação do Conjunto Habitacional - COHAB – que gerou um aumento de 32% da população em apenas um ano. No segundo fator estão as migrações advindas das regiões Norte e Nordeste do país. Eram pessoas que fugiam da pobreza e procuravam melhores condições de vida. Esses migrantes foram responsáveis pelo surgimento de novos bairros, já que a região central da cidade já se encontrava, até certo ponto, valorizada, portanto de difícil acesso aos novos moradores.

[3] Esses dados foram obtidos na Prefeitura de Carapicuíba, na Secretaria de Planejamento, em 2007.

Apesar desses migrantes contribuírem de forma significativa no aumento populacional de Carapicuíba, a origem de sua população, ao contrário do que se imagina, é em grande parte da região Sudeste, ou seja, 71% com apenas 21% de imigrante nordestinos e 8% de outras regiões (Censo Brasil – 1980). Com esse grande crescimento demográfico, se comparado aos padrões nacionais, os loteamentos populares surgiram nas mesmas proporções, e cada vez mais de forma desordenada, pois em geral a ocupação se dava aleatoriamente, em terrenos desocupados. Dessa forma, Carapicuíba cresceu sem planejamento e sem um mínimo de infra-estrutura. Há problema de saneamento básico, sendo que não é raro observarmos esgotos correrem a céu aberto, e casas desprovidas de água encanada. As casas são, geralmente, construções simples e muitas vezes precárias, isto sem contar com o grande número de favelas que vem apresentando um considerável aumento nos últimos anos. Carapicuíba é hoje uma das cidades com maior concentração populacional do país, e devido a isso, são muitos os problemas, que vão da falta de saneamento básico à falta de áreas de lazer.

Em relação ao fato de Carapicuíba ser uma cidade dormitório vale a pena esclarecer o que se entende por cidade dormitório. As cidades dormitórios surgiram nos países mais pobres, como espaços periféricos criados com a função de abrigar os trabalhadores das regiões mais centrais, servindo como suporte ao desenvolvimento capitalista. No entanto, na medida em que serviram a este fim, tornaram-se, na maioria das vezes, cidades com elevados índices de pobreza, atraindo e reproduzindo, no decorrer do tempo, ainda mais pobreza, resultado de sua própria formação e de sua (des) organização geográfica. A segregação espacial, fruto da má distribuição de renda, se revela fortemente nas áreas destinadas à moradia. Sendo assim, o termo cidade dormitório em relação à Carapicuíba, indica que a cidade se enquadra nessa categoria e que seus habitantes saem para trabalhar fora, retornando apenas para dormir[4].

[4] Fonte: Sites pesquisados: http://www.carapicuíba.sp.gov.br , acessado em 27 de fevereiro de 2008.

Dada a descrição do município, cabe situar a escola nesse contexto apontado. Esta fica a dez minutos de ônibus do centro do município. A escolha por esta escola se deu por sua localização: não muito distante do centro, isto é, não é uma escola de periferia e ao mesmo tempo não é central, mas esse não foi o único determinante para a escolha. A escola tem fama de ser organizada, atendendo alunos de 1ª a 4ª série, Ciclo I do Ensino Fundamental – e para a pesquisa, não buscava uma escola que tivesse problemas muito sérios de disciplina ou de destruição por parte da população (apedrejamento, por exemplo), com atendimento a mais um ciclo ou, ainda, não buscava uma escola em que não se considerassem as questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Quanto à escola ter fama de ser organizada, tal comentário circula pela Diretoria de Ensino, instância que supervisiona um conjunto de escolas de uma região. Isto significa que a escola é limpa, não é vítima de violência pela população, percebe-se uma certa organização quando se circula por seus espaços, os que fazem parte da equipe de gestão são muito presentes, e os pais, segundo a professora coordenadora, fazem bons comentários sobre o seu processo de ensino, tomando como parâmetro outras escolas da região. Essas informações foram indicadores que me levaram a escolher a escola para fazer a pesquisa.

Por ser bolsista da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, me afastei da sala de aula com base na legislação que permite a prestação de serviços na Diretoria de Ensino durante o mestrado. O afastamento, no meu caso, foi a única solução, haja vista que sou professora de 1ª a 4ª série – PEB I – e não havia possibilidade de se mexer no horário de aulas da escola para que pudesse freqüentar as disciplinas e cumprir os créditos exigidos no mestrado. No primeiro ano de afastamento da sala de aula, fiquei na Diretoria de Ensino, com flexibilidade de horário. Nessa oportunidade, passei a investigar qual escola poderia servir de campo empírico para a pesquisa. Por fim optei por essa já citada, porque preenchia aquilo que buscava para fins de investigação.

1.2. Caracterização da unidade escolar

A escola foi criada conforme Resolução da Secretaria da Educação nº 90, publicada no Diário Oficial de 10 de março de 1976 e instalada na mesma data. Está localizada a cem metros da Avenida principal que liga a região ao centro e à Rodovia Raposo Tavares. A escola está localizada na zona sul do município e atende a onze bairros.

O prédio é de propriedade municipal, projetado em 1976, ocupando terreno com área construída de aproximadamente 922,43 m². A adequação do prédio após insistentes solicitações da direção da escola, foi objeto de estudo da COGSP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo), passando por reforma geral iniciada em 1984 e concluída em julho de 1985. Em 1986 foram construídas mais duas salas de aulas, dependências de zeladores, banheiros masculinos e femininos para alunos e ampliação do pátio da escola. O prédio não possui quadra de esporte. As dependências constam de uma diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores, dezessete salas de aula, uma cozinha com despensa, um pátio semicoberto, quatro sanitários para alunos (masculino e feminino), um sanitário administrativo, uma zeladoria. A escola não possui biblioteca onde seja possível realizar o trabalho de leitura que a escola se propõe a fazer, haja vista que nas propostas oficiais para leitura, adotadas pela escola consta o lema: “criança só aprende a ler lendo”.

De acordo com depoimento da diretora, a utilização do prédio é debilitada em função de apresentar privações com relação aos recursos físicos: a zeladoria encontra-se em local muito afastado da entrada de escola; as salas de aula são pequenas e pouco arejadas; não há cantina por falta de espaço; o pátio, por ser pequeno, exige que o recreio seja dividido em três momentos; por não ter quadra as aulas de Educação Física são realizadas em espaços improvisados, tais como: pátio, sala de aula, corredor. Quanto às necessidades físicas da

unidade escolar há ainda, necessidade de outros espaços e condições para biblioteca e sala de vídeo.

Essas precariedades relatadas pela própria direção da escola permitem que apontemos, desde já, as condições materiais em que o processo educativo ocorre, principalmente as salas de aulas, fator que interfere sensivelmente sobre as crianças e professores. Por exemplo, durante as aulas de Educação Física, ao lado das salas de aula, é inevitável que as crianças se soltem, corram, gritem, atrapalhando as aulas com o excesso de barulho.

1.3. O Fator Humano

1.3.1. Os Professores

Em relação ao corpo docente, o recente ingresso de professores concursados minimizou consideravelmente o problema de rotatividades desses profissionais. "*A permanência de um grupo estável fortalece o trabalho coletivo voltado ao cumprimento da Proposta Pedagógica elaborada*", são palavras da vice-diretora.

O quadro de professores da escola é composto, em maioria, pelo sexo feminino. Há apenas um professor no Ciclo I ministrando aulas na 4ª série e dois professores de Educação Física. No total somam-se quarenta professores.

A maioria tem nível superior, graduação em Pedagogia, Artes, Educação Física, Letras. Participam dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria da Educação como, por exemplo, **Letra e Vida**.

1.3.2. A Equipe Gestora

A escola tem diretora que é efetiva no cargo, a vice-diretora que está na função há dois anos e é professora efetiva da escola, a professora coordenadora foi indicada pela diretora e cuida da parte pedagógica do trabalho escolar. As três são unidas, fazem o discurso da Secretaria da Educação, cumprem rigorosamente o que Secretaria da Educação determina, uma vez que sofrem pressões advindas da Diretoria de Ensino que, por sua vez, tem de prestar contas à Secretaria da Educação (SEE).

A equipe gestora é enfática nas suas ações: sabem o que fazem, são determinadas, dada a convicção com que defendem seus argumentos, embasados na legislação. As três são presentes na escola, cumprem com rigor seus turnos de trabalho, primam por uma exigência de ordem e limpeza, apesar de algumas falhas, como por exemplo, não conseguem enxergar os latões sujos e os panos de limpar o chão estendidos no local onde as crianças fazem as refeições.

A escola é um campo de "condutas sociais", sendo assim, é pertinente fazer referência à "noção de experiência" que Dubet (1994, p. 15) apresenta quando trata essas condutas sociais, para fazer uma relação com o interior da escola pesquisada e com o modo como os atores criam estratégias para enfrentar os problemas. Estes problemas emergiram durante a pesquisa e dizem respeito, principalmente, às questões de ensino e aprendizagem. Como a escola recorre aos rótulos, às profecias, à questão do dom e naturaliza os resultados, atribuindo a culpa à criança, à pobreza, aos pais, isenta-se de qualquer responsabilidade. Ora é porque a criança é imatura, ora é porque *"ele é preguiçosinho"*, ora é porque os pais não se importam com seus filhos.

A universalização do ensino básico, que se efetiva no século XX – era dos direitos – trouxe uma certa emergência da organização para incluir um grupo que sempre fora

historicamente marginalizado. A dívida social[5] deveria ser paga, concordando com as reivindicações da sociedade; não dava mais para escamotear as denúncias de que a sociedade era injusta para a maioria desfavorecida economicamente. Portanto o improviso, a emergência foram acionados para acolher essa população desafortunada principalmente do ponto de vista cultural.

A equipe gestora converte seu fazer diário em ações que segundo elas, têm respaldo da lei que legitima esse fazer, tornando-as inquestionáveis. Isso serve para os demais funcionários, que criam mecanismos para justificar seus atos. Mas nem por isso a equipe está isenta de cometer infrações. Dessa união resulta o perfil da escola. Cumprem com rigor o que a Secretaria da Educação determina, mas sabem fazer seus arranjos que culminam em atender a todos e têm como lema: *"não vamos causar polêmicas"*. Por exemplo, quanto ao pessoal de apoio, representados pelas merendeiras, faxineiras, agentes escolares que são o "braço direito da diretora". Considerando a Lei 10.261 de 28 de outubro de 1068, com alterações introduzidas pela Lei Complementar nº 942/2003 que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, quanto a proibições, temos:

> Artigo 242 – Ao funcionário público é proibido:
>
> VII – exercer comércio entre os companheiros de serviço, promover ou subscrever listas de donativos dentro da repartição.

[5] A dívida social é um conceito que historicamente foi se estruturando. Segundo Milton Santos (2003, p. 69), há diferença no uso das expressões dívida social e pobreza nesses cinqüenta anos. Há três formas de pobreza e, paralelamente, três formas de dívida social, no último meio século. 1) Pobreza Incluída – pobreza acidental, às vezes residual ou sazonal, produzida em certos momentos do ano, uma pobreza intersticial e, sobretudo, sem vasos comunicantes. 2) A pobreza chamada de Doença da Civilização ou Marginalidade. Tal pobreza era produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho, internacional ou interna. Admite-se que poderia ser corrigida o que era buscado pelas mãos dos governos. 3) A Pobreza Estrutural que do ponto de vista moral e político equivale a uma dívida social. Ela é estrutural e não mais local, nem mesmo nacional; torna-se globalizada, presente em toda parte do mundo. Há uma disseminação planetária e uma produção globalizada da pobreza, ainda que esteja mais presente nos países mais pobres.

No entanto esses agentes – as faxineiras, as merendeiras e as agentes escolares – exercem o livre comércio e a equipe gestora faz de conta que não vê. Este é um tipo de arranjo não questionado por ninguém, justificado porque essas funcionárias precisam melhorar o orçamento, são muito necessitadas financeiramente.

Voltando à "noção de experiência" (que é a experiência social) esta, segundo Dubet (1994, p. 94) surge no contexto de uma sociedade que não está mais representada por uma visão clássica. Nesta visão clássica, a organização primava por ser homogênea, o desenrolar dos atos eram previstos e cada um ocupava o seu espaço, determinado socialmente. Esta visão é inadequada para explicar esta sociedade do século XXI, que se caracteriza pela complexidade das ações. Agora, os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é já um sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos" (Dubet. 1994, p. 94). A experiência social pela sua natureza, possibilita a atividade dos indivíduos, uma visão crítica e uma distância em relação a si mesma.

Por isso a naturalização dos fatos, como, por exemplo, uma criança chegar a 4ª série sem saber ler e a escola não se mobilizar suficientemente, não esgotando suas possibilidades de tirar a criança dessa condição. Essa questão se torna banal, dada a heterogeneidade social na qual a escola está mergulhada. O problema se dissolve, não tocando os indivíduos que mergulhados nessa trama buscam respostas imediatas, que façam prevalecer sempre um clima de pretensa ordem e harmonia, onde tudo está bem porque "*nós cumprimos o que a lei determina*" (depoimento da diretora). Ainda, essa "lógica da ação" se dissolve na heterogeneidade permitindo que os indivíduos sejam estigmatizados, banalizando a violência qualquer que seja sua dimensão, desde chamar uma criança de "*preguiçozinho*" atribuindo-lhe a culpa por não aprender.

1.3.3. As faxineiras e as merendeiras e as agentes escolares

Elas formam um grupo de nove mulheres e fazem do quadro de funcionários da Prefeitura de Carapicuíba. Elas têm papel importante na escola porque são polivalentes, isto é, fazem tudo que está ao alcance delas. Como a diretora afirma *"são meu braço direito"*.

Essa equipe compõe um aspecto interessante dentro da escola. Elas não têm formação para lidar com alunos e cuidam deles. Estão dentro de escola e circulam em todos os ambientes. São elas que fumam perto das crianças, falam sobre qualquer assunto a qualquer hora perto das crianças, estendem pano de chão imundo no pátio e quando professores reclamam, elas ficam bravas.

O comércio é ativado por elas dentro da escola, que vendem bijuterias, produtos de higiene e cosméticos, lanches, refrigerantes. Em cima da mesa dos professores não falta catálogos de propaganda dos produtos que vendem.

Todos na escola têm acesso às crianças, mas são as agentes escolares que mais estão próximas delas quando há necessidade. Se o professor chega atrasado ou precisa ir ao banheiro, se há criança que fica doente ou se machuca, as agentes são chamadas para atender as circunstâncias.

1.3.4. A secretária

A secretária é efetiva e é auxiliada por duas professoras readaptadas[6]. Exerce a função com bastante responsabilidade. A secretária é um dos setores mais organizados da escola, que trata de pagamento dos funcionários, documentos dos alunos, enfim tudo que diz respeito à

[6] De acordo com a Lei nº 10.261 de 28 de outubro de 1968, com alteração introduzida pela Lei Complementar nº 942 de 2003, sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, "readaptação" é a investidura em cargo mais compatível com a capacidade do funcionário e dependerá sempre de inspeção médica (artigo 41).

documentação exigida pela lei vigente, seguindo as orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

1.3.5. Os alunos. Quem são?

A clientela que a escola atende é constituída de crianças cujo nível sócio-cultural pode ser considerado precário devido às dificuldades financeiras e condições de vida apresentadas pelas famílias que compõem a população.

A escola no ano de 2007 tinha em torno de mil e vinte e quatro alunos. Estes alunos vêm de bairros da periferia de Carapicuíba que ficam próximos à escola. A maioria das crianças são de famílias que migraram para Carapicuíba e se enquadram nas condições já descritas, sobre a população do município. Os pais, segundo a diretora, em grande número encontram-se desempregados, exercendo trabalho informal quando aparece.

O índice de participação das famílias nas atividades escolares é considerado razoável pela professora coordenadora, visto que os pais trabalham fora do município, ficando muitas horas afastados do lar, conseqüentemente impedidos de acompanhar a vida escolar dos filhos. O razoável colocado pela professora coordenadora significa que os pais participam da vida escolar dos filhos na medida do possível: em reuniões de pais ao final do semestre, nas comemorações e quando são chamados devido a alguma eventualidade. Segundo a diretora, os pais valorizam a escola, esforçam-se para comparecer às reuniões bimestrais. A equipe escolar procura mobilizar recursos no sentido de fazê-los participar mais ativamente do cotidiano escolar, por exemplo, por meio do Conselho de Escola e da APM (Associação de Pais e Mestres).

1.4. O trabalho pedagógico

A escola, que já atendeu Ciclo II (5ª e 8ª série) hoje tem somente a modalidade de Ensino Fundamental Ciclo I (1ª a 4ª série). O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das sete às dezoito horas, sendo distribuídos os turnos do seguinte modo: período da manhã, das sete às doze horas, e período da tarde, das treze às dezoito horas. No ano de 2007 as séries foram organizadas alternadamente, ou seja, 4ª e 2ª séries no período da manhã e 3ª e 1ª séries no período da tarde. Com base na LDB 9394/96, o projeto pedagógico da escola indica que o objetivo para o ensino no Ciclo I é:

> - proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Assim, destina-se à formação da criança, variando o conteúdo e método segundo as fases de desenvolvimento de cada uma delas.
>
> Ainda segundo a filosofia educacional da escola, a educação "é a ação que permite ao ser humano, desenvolver sentimentos sociais, estéticos e morais com o fim de cumprir, tanto quanto possível sua tarefa de homem".

Com esses dizeres a equipe da escola fundamenta seu projeto pedagógico, mas percebe-se que o documento é mera formalidade, pois repete o que está na legislação sem nenhuma reflexão. Ao definir, por exemplo, que esse ciclo atendido pela escola, deve cuidar da qualificação para o trabalho, não especifica como e em que a escola qualifica nesses anos iniciais. O que fica também evidente é que não se define que tarefa é essa de homem que a escola se propõe a formar, para propor condições para que tal se realize.

E ainda, na palavra da equipe gestora, quanto à qualidade de ensino oferecida, esta:

> Deve-se à capacitação dos professores em serviço (HTPCs – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – e outras reuniões) e através de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, pois esses cursos vem possibilitando uma reflexão de toda a equipe sobre a metodologia utilizada, sobretudo a alfabetização. O trabalho com Projetos Interdisciplinares dinamiza o estudo dos conteúdos pré-definidos e possibilita uma

> interação entre as comunidades intra e extras escolares, pois requer o envolvimento de todos (alunos, pais, professores, funcionários) e isso faz com que todos se sintam responsáveis porque são atores e não meros espectadores" (pronunciamento da professora coordenadora).

Fica claro nesse pronunciamento o discurso decorado e repetitivo, por meio de palavras que já viraram chavões: projetos, reflexão, interdisciplinaridade, interação de todos, atores. Na verdade o que ocorre na escola é a necessidade de transmitir o discurso oficial. Por exemplo, os professores não sabem trabalhar com projetos e não sabem definir o que seja um projeto interdisciplinar, mas o termo circula a vontade pelas reuniões.

Passo a transcrever na íntegra o que a equipe gestora coloca sobre o trabalho dos professores. Portanto, a fala da diretora:

> Quanto ao trabalho dos professores o objetivo comum quanto às ações é preparar o educando para atuar de forma consciente, crítica e coerente na prática da sua plena cidadania. Orientar os alunos a utilizarem diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais. Em contexto público e privado, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

A fala da professora coordenadora quanto à metodologia que a escola adota:

> Quanto à metodologia, a escola adota algumas orientações que visam a problematização de situações, método de exposição oral, por escrito ou por outros meios de comunicação, das informações e conhecimentos, método produtivo, método de solução de problemas. Os métodos podem ser efetivados através de vários procedimentos: individual, grupal, por equipe, simulação, etc. Para desenvolvimento das habilidades e da capacidade do educando é necessário que haja uma prática de atividades construtivas. Não basta receber o conteúdo, é importante exercitá-lo em seus diversos aspectos e formas.

A fala da professora coordenadora nos leva a crer que o processo sócio-construtivo será internalizado ativamente pelo educando, tornando-o autônomo, auto-suficiente e independente.

No que concerne à avaliação, a professora coordenadora assim se expressa:

> “A avaliação terá caráter diagnóstico, sendo de entrada, processual e de resultados. Esta constitui um trabalho com sentido investigativo e diagnóstico do qual o professor vislumbra novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem. Não é um momento final. É um instrumento de verificação dos resultados, um mecanismo que subsidiará o planejamento e auxiliará a melhoria dos resultados. Em suma é um constante olhar crítico do que se está propondo”.

Quanto a Recuperação Paralela assim se coloca a professora coordenadora:

> “A Recuperação Paralela é um processo que caminha ao lado da avaliação diagnóstica. À medida que o professor investiga o resultado de um conteúdo explanado e detecta pontos que necessitam ser reexaminados, ele retoma o conteúdo e simultaneamente a Recuperação Paralela acontece no decorrer das aulas regulares, através de atividades diversificadas adequada à defasagem do aluno. A Recuperação Paralela deve ser objeto de projetos especiais, elaborados de acordo com a legislação vigente e devidamente homologado pela Diretoria de Ensino”.

Por fim, a professora coordenadora apresenta o Projeto Reforço, que é uma modalidade da Recuperação Paralela (Pereira 2004) elaborada pela escola para o ano de 2007. Inicialmente, é importante situar que a Secretaria da Educação, pela Resolução Nº 76 de 6 de maio de 1998, dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas:

A Secretaria da Educação, considerando a necessidade de:

- assegurar que viabilizem os projetos de reforço e recuperação da aprendizagem previstos nas Normas Regimentais Básicas para as escolas Estaduais;

- garantir que ações específicas de reforço e recuperação possam ocorrer de forma paralela e imediata a um processo de ensino de qualidade;

- garantir a aprendizagem efetiva e bem sucedida de todos no regime de progressão continuada ou parcial;

Resolve:

Artigo 1º- As atividades pedagógicas de reforço e recuperação da aprendizagem dos alunos deverão ocorrer:
II – ao longo do ano letivo e em horário diverso da aprendizagem regular, sob forma de reforço e recuperação da aprendizagem; aprendizagem regular, sob a forma de reforço e recuperação paralela;

Artigo 2º - As atividades de reforço e recuperação paralela por meio de projetos destinados ao atendimento de alunos com defasagem ou dificuldades claramente identificadas e não superadas nas atividades de recuperação contínua desenvolvidas, sistematicamente, no contexto das respectivas aulas.

Artigo 5º - Os resultados obtidos pelos alunos nas atividades de reforço ou recuperação paralelas são registrados e nos procedimentos de avaliação adotados pelo professor da série/classe (São Paulo, 1998)

O Projeto Reforço da escola onde aconteceu a pesquisa, ficou assim configurado para o ano de 2007:

- quanto ao desenvolvimento as aulas de reforço terão duração de 50 minutos por dia para as 3ª e 4ª séries e serão ministradas três vezes por semana, as quartas, quintas e sextas-feiras, das 12:00 às 12:50 horas.

- a avaliação será processual, composta por um diagnóstico inicial das atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos, de forma individual e em grupo, com o objetivo de favorecer o trabalho de intervenção a ser realizado pelo professor ao longo de todo o projeto, com enfoque na leitura e escrita, registrando os avanços obtidos pelos alunos.

Os critérios para seleção de professores interessados em participar do Projeto Reforço, foram os seguintes critérios:

- comprovar participação em cursos para formação de professores alfabetizadores, com data a partir de 2003;
- ter experiência de projetos de alfabetização;
- apresentar com uma hora de antecedência ao momento da atribuição, o projeto de trabalho para ser avaliado pela Equipe Gestão, que deve estar em conformidade com a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar;
- participar de um (01) HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) direcionado à discussão sobre práticas em sala de aula;
- conhecimentos básicos de informática e navegação na Web para utilização dos recursos da S.A.I (Salas de Apoio e Inclusão).

Por se tratar de projeto, a atribuição não seria por pontuação docente e sim pelos critérios elencados.

No que diz respeito à formação das turmas, os alunos deveriam ser agrupados por nível de desempenho nas diferentes habilidades:

1) turmas 1, 2, 3, 4: alunos que ainda se encontram nas hipóteses de construção da escrita
2) turmas 5 e 6: alunos que são alfabetizados e que ainda não produzem textos de boa qualidade em relação aos aspectos discursivos e estruturais.

A área de conhecimento que o Projeto Reforço enfatiza é "Linguagem, Códigos e sua Tecnologias".

Os alunos atendidos pelo projeto foram os da 3ª e 4ª séries e o período do ano letivo que o Projeto Reforço tomou foi de março a novembro de 2007, sendo que foram convocados 42 alunos de 4ª série.

As salas de aulas foram dispostas em seis salas de números: 11, 12, 13, 14, 15, 16.

A diretora, a vice-diretora e a professora coordenadora que elaboraram o projeto, adaptando-o à realidade da escola assim elaboraram a justificativa para o projeto:

> Ensinar por competências significa entender o mundo e as aulas precisam dar conta disso. Escrever é, de certo modo, um diálogo com o mundo, um olhar para o futuro. Escrever é descobrir pensamentos guardados, limpar gaveta e renovar velhas fotografias. Escrever sempre será, uma nova leitura das coisas todas: um jeito próprio de recontar história. Sendo assim, temos que otimizar todos os recursos de que dispomos e um deles é o tempo que, em conjunto com o projeto recuperação paralela, nos fará alcançar essas metas. A partir dos resultados verificados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2005 e no Conselho de Classes bimestrais de 2006, observamos que o número de alunos indicados para o projeto reforço representa 10% do total da escola. A princípio parece um número alto, porém tal percentual pode ser dividido em diferentes níveis de dificuldades, que serão contemplados nas diferentes turmas a serem formadas.

Quanto aos objetivos gerais do projeto temos:

- buscar informações;
- decodificá-las;
- interpretá-las;
- relacioná-las;
- utilizar-se deste conhecimento produzido na resolução de problemas relacionados ao dia-a-dia.

Quanto aos objetivos específicos temos:

- ler mesmo antes de saber ler convencionalmente, fazendo uso do valor sonoro (quando já se sabe) e em parceria com outros alunos (quando ainda não faz uso do valor sonoro);
- acionar estratégias de leitura, justificando para si e para o outro suas hipóteses;
- entender que as coisas são escritas na mesma ordem que falamos, respeitando-se as características de cada gênero textual.

Quanto ao uso dos recursos materiais, indica-se fazer uso do alfabeto móvel; livro do módulo ALFA (PNLD); literatura infantil; folhas de sulfite previamente impressas com atividades planejadas e com variações quando se fizerem necessárias.

1.5. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram alunos da 4ª série que passaram a freqüentar as aulas de reforço porque não sabiam ler. Estes alunos tinham 10 anos e de acordo com os resultados dos testes aplicados (ver capítulo 2) apresentaram dificuldades e não tiveram desempenho satisfatório. Eram alunos que "no *decorrer da trajetória escolar sempre apresentaram dificuldades de aprendizagem*"**.** Esta foi a informação dada pela professora coordenadora**.** O número desses alunos somava quarenta e dois, mas apenas cinco deles acompanhados até o final de novembro, pela pesquisadora.

Cabe neste momento situar os cinco alunos que freqüentaram as aulas de reforço e que foram acompanhados no decorrer de março a novembro de 2007.

Os nomes dos alunos estão apresentados apenas pelas iniciais: FRAN, MAX, IG, GI, EMER. Os dados sobre os alunos foram levantados por meio de informações da professora coordenadora, que os conhece desde a 1ª série. Não tive contato com os pais ou responsáveis pelas crianças.

1.5.1. FRAN

A aluna FRAN tinha dez anos sendo uma menina alta e muito risonha. Segundo a professora coordenadora, a criança apresenta dificuldades de aprendizagem desde a 1ª série, mas avançou muito no decorrer das séries.

No início do ano, de acordo com avaliação da professora do reforço, era considerada como sendo Pré–Silábica, ou seja, sua escrita não é a representação do falado e terminou o ano como sendo Alfabética; isto significa que conseguiu avançar, entendendo que a escrita é a representação do que falamos.

O fato de a aluna FRAN ter chegado no nível alfabético, não significa que saiba ler. O seu professor (único do sexo masculino na escola que ministra aula de 1ª à 4ª série), explicitou que FRAN tem algum problema, porque, segundo ele, não é possível uma pessoa ficar quatro anos na escola e ir para a 5ª série sem saber ler. O professor também informou que a família de FRAN é desprovida de condições que possibilitem a aprendizagem escolar da criança. Na casa não há livros, os pais não se interessavam em acompanhar a vida escolar da aluna.

Não busquei informação sobre as condições de escolaridade dos pais. Foi possível verificar que a mãe é diarista, o pai é vigia. A criança não tem acesso a lazer, por exemplo, ficando restrita ao bairro onde morava, saindo somente para ir à escola.

Pude observar que a escola é o lugar onde a FRAN se solta. A professora de Educação Física informou que FRAN é muito esperta nas brincadeiras de correr, nos jogos com bola e gosta de participar das atividades. Também constatei durante as aulas de reforço que FRAN é solícita aos colegas e à professora. Sempre se dirigia a mim e no final da aula perguntava se ia voltar no outro dia e me abraçava. O único dia em que FRAN não me abraçou para se despedir, foi no último dia de aula. Neste dia a professora coordenadora anunciou que ela freqüentaria a 5ª série mesmo sem saber ler. Percebi que a FRAN ficou envergonhada e foi embora sem falar com ninguém. Nunca mais a vi.

1.5.2. MAX

O aluno MAX tinha dez anos e foi o que mais me chamou atenção pelo seu riso largo com dentes perfeitos. MAX tinha estatura pequena e se apresentava muito compenetrado. Vendo-o lidar com as atividades, percebia que ficava intrigado quando não compreendia. Por exemplo, o dia que errou a palavra “GIRASSOL”. A professora foi explicar porque a palavra era com 2Ss e “SOL” com 1S. O aluno ficou tão confuso que começou a balançar a cabeça de um lado para outro e deixou a professora falando sozinha. Ele se recusou à explicação.

No início do ano foi enquadrado na hipótese Silábica com Valor Sonoro: isto significa que a criança já começa a estabelecer uma relação entre o que se fala e o que se escreve, se preocupando com o número de letra que corresponda à quantidade de sílabas de uma palavra e, terminou o ano Silábico-Alfabético que é uma transição entre a alfabética e a silábica. Ora ele escreve uma letra para representar uma sílaba falada, ora escreve alfabeticamente como se já estivesse incorporado que a escrita é transcrição do que falamos e os caracteres são fixos, mas servem para representar diferentes sílabas ou palavras.

Em relação à vida de MAX foi possível identificar que ele era filho único e a avó cuida dele, porque a mão trabalha fora, estando em casa somente à noite. Os pais eram separados. A criança era bem cuidada, se apresentando sempre limpa. O professor da 4ª série (o mesmo professor de FRAN) apontou que MAX tinha potencial, mas que faltava a ele um pouco mais de interesse e atenção.

1.5.3. GI

O aluno GI foi o que menos avançou no decorrer do processo das aulas de reforço. Freqüentou o ano inteiro, mas faltou muito, tendo a mãe que comparecer à escola para justificar as faltas. Segundo a mãe o aluno não gostava de freqüentar as aulas de reforço porque ficava cansado e com sono. A professora coordenadora disse que ele sempre foi meio "preguiçosinho" (termo que ela usou) desde a 1ª série.

No início do ano ele foi considerado Pré-Silábico Sem Valor Sonoro, o que significa, que a criança já se preocupava com a quantidade de sílabas porque já percebia que para cada emissão da fala era necessário a escrita de uma letra. Terminou o ano Silábico com Valor Sonoro; nessa hipótese a criança se preocupa em fazer correspondência da emissão sonora com a quantidade de sílabas que a palavra tem e não mais colocando qualquer letra, mas buscando adequar a letra correta ao som emitido.

O aluno ficou retido na 4ª série após veredicto do último Conselho de Classe. A professora coordenadora e os demais professores acharam que o Gi era imaturo para enfrentar uma 5ª série.

1.5.4. IG

O aluno IG se enquadra no perfil dos outros alunos já mencionados. No início era Silábico com Valor Sonoro, considerando que ele já se preocupava com a quantidade de letras que teria que corresponder à emissão sonora que a palavra tivesse, mais a preocupação de colocar uma letra que justificasse o som correspondente. Por exemplo, já sabia que para palavras masculinas usa-se a vogal "O". Ao terminar o ano, avançou para a hipótese Alfabético, significando que já compreendia que a escrita é uma representação convencional da fala. O fato de ser Alfabético não significava que soubesse ler, apenas reconhecia letras. Foi promovido para a 5ª série e a justificativa para tal foi a de que sendo Alfabético já conseguia perceber a estrutura da língua. Em questões de meses, segundo a coordenadora, ele daria conta da leitura.

Sobre esse aluno não obtive maiores informações. A família não participava muito da vida escolar da criança. Segundo o professor os pais não compareciam às reuniões porque trabalhavam fora, ficando impedidos de se ausentarem do trabalho.

1.5.5. EMER

O aluno EMER era o menor da turma apesar de ter dez anos, aparentando sete anos. Era o mais alheio a tudo e não estava *"nem aí"*, como disse o seu professor. EMER gostava de brincar. Quando apliquei o teste no início do ano, EMER fez parte dos duzentos e cinqüenta e seis, mas me lembro bem dele, desse período. Ele se recusou a fazer, desdenhou as atividades. O professor informou que ele era assim mesmo, que não fazia nada nem na sala regular, nem nas aulas de reforço (isto eu constatei). A professora do reforço se referiu a ele com um "tirador de sarro".

O EMER começou o ano como Pré-Silábico e terminou o ano como Pré-Silábico. Isto é sintomático confirmando que a escola não está fazendo diferença para o EMER, no que concerne às habilidades que se espera que adquira no decorrer do ano.

EMER freqüentou a classe regular e as aulas de reforço durante o ano todo, mas a seu modo, porque a impressão que se tem é que a escola era um lugar onde ia descansar. Ele não se enquadrava no tipo de aluno que não sabe nada, mas é bonzinho. Quando perguntei para ele se gostava da escola ele riu e foi embora.

Segundo a professora coordenadora, o EMER era o filho mais novo e todos os seus irmãos já passaram pela escola e eram como ele. Todos saíram sem saber ler. O pai e a mãe, segundo a professora coordenadora, não se importavam. Segundo o professor, EMER sabia bem todos os nomes feios, era brigão e ninguém se metia *"à besta com ele"*, porque ele batia. EMER era muito respeitado pelos colegas de classe e tinha fama de valente.

O professor informou que ele é o único aluno que nunca faltou. Isso é um indicador de que a escola deve ter algum significado para ele. Apesar dessa fama de valente, EMER sabia ser amoroso e respeita o professor quando era chamada a sua atenção. Ficava o período inteiro sem fazer absolutamente nada das lições. Ele me disse que não fazia porque não sabia. O interessante é que EMER se sentia à vontade na escola, circulava por todos ambientes descontraidamente, não se importando com ninguém, não se sentindo constrangido por não saber ler. É um fato que assumia com tranqüilidade. Em sala de aula se mantinha sentado no começo do período, depois começava a circular pela sala, conversando com todos. O professor permitia, porque esse comportamento não comprometia a disciplina da sala. Quando o professor começava a explicar alguma coisa o EMER sabia esperar. Nas aulas de reforço, que eram de cinqüenta minutos, EMER ficava bem quietinho, sem fazer nada, porque sabia que a professora era brava.

O Conselho de Classe com a aprovação da professora coordenadora reprovaram o EMER, tendo este que freqüentar a 4ª série novamente. A professora coordenadora quer acompanhar o EMER de perto no ano seguinte para saber se ele avança um pouco mais.

2. O DESEMPENHO DOS ALUNOS

Neste capítulo apresento os resultados dos testes a que os alunos se submeteram no início de março até a primeira quinzena de maio de 2007 com a intenção de diagnosticar as condições dos alunos no que se refere à leitura. Os resultados foram analisados e os dados estão apresentados nas tabelas 2 a 8, com comentários

2.1. Verificando o desempenho em leitura no início do ano

No início do ano era necessário verificar o desempenho em leitura das crianças. Inspirada na pesquisa de Micotti (1987) voltada ao estudo de alfabetização em que a autora verificou a relação entre figura e escrita, elaborei um instrumento similar, porém voltado à leitura. Foram selecionadas 23 figuras que deveriam ser ligadas a um texto escrito. O aluno deveria, necessariamente, ser capaz de ler as palavras correspondentes. Igualmente, no segundo tipo de prova da mesma natureza, eles deveriam ser capazes de ler cinco frases identificadoras de quatro cenas representadas por figuras, significando uma fase mais avançada de leitura do que apenas simples palavras.

A opção por usar a pesquisa de Micotti (1987) deveu-se, sobretudo, ao fato de a autora ter utilizado o referencial piagetiano para fundamentar a elaboração dos materiais e também por ser um tipo de prova já validado cientificamente conforme ela relata no livro. Essas duas razões são fundamentais para o estudo aqui relatado, pelo fato de a escola ter afirmado trabalhar com a proposta construtivista de alfabetização com base no mesmo referencial de Micotti, que estabeleceu relações das provas de leitura e o nível de desenvolvimento operatório das crianças. O estudo aqui relatado não seguiu esse procedimento, pois o interesse não era o de estudar tais relações, mas tão somente identificar as condições de leitura

demonstradas pelas crianças que estão sendo alfabetizadas com bases construtivistas. A segunda etapa consistiu numa atividade de leitura de um pequeno texto sem vinculação com desenhos. A partir dele deveriam responder a duas questões orais feitas pela pesquisadora. Por último aplicou-se o teste ABC de Lourenço Filho.

Na primeira prova, o que se propôs estava relacionado apenas à questão do reconhecimento das palavras. O material foi impresso em folha sulfite, xerocopiado e distribuído para cada aluno em suas respectivas salas, em dias combinados. Todas as salas cooperaram, mantiveram silêncio para receber as instruções. Solicitou-se que primeiro se detivessem às palavras, lendo-as sem se preocuparem com as gravuras. Após um tempo de vinte minutos pediu-se que pegassem o lápis, e começassem a fazer a correspondência, olhando palavras e figuras. A prova se apresentou em cinco páginas, tendo um número de trinta e nove palavras para buscar a correspondência em vinte e três gravuras, e quanto às frases, eram cinco para quatro gravuras. A aplicação da prova demorou em torno de quarenta minutos, contados a partir das instruções dadas. Quando percebia que a maioria estava com a folha virada e o lápis era posto na carteira, o material era recolhido.

Figura 2. Exemplo de prova correta da primeira parte (palavra e desenho).

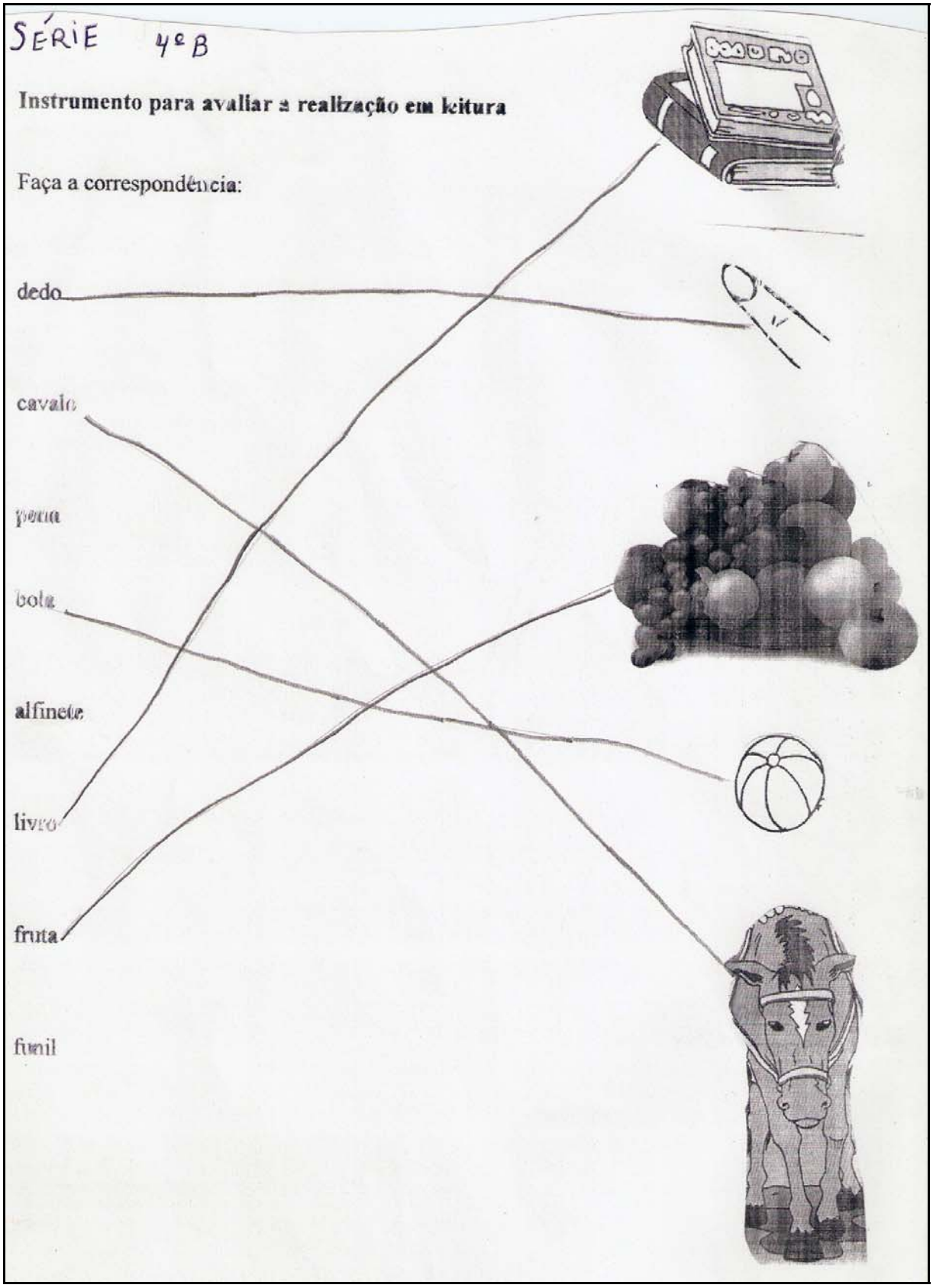


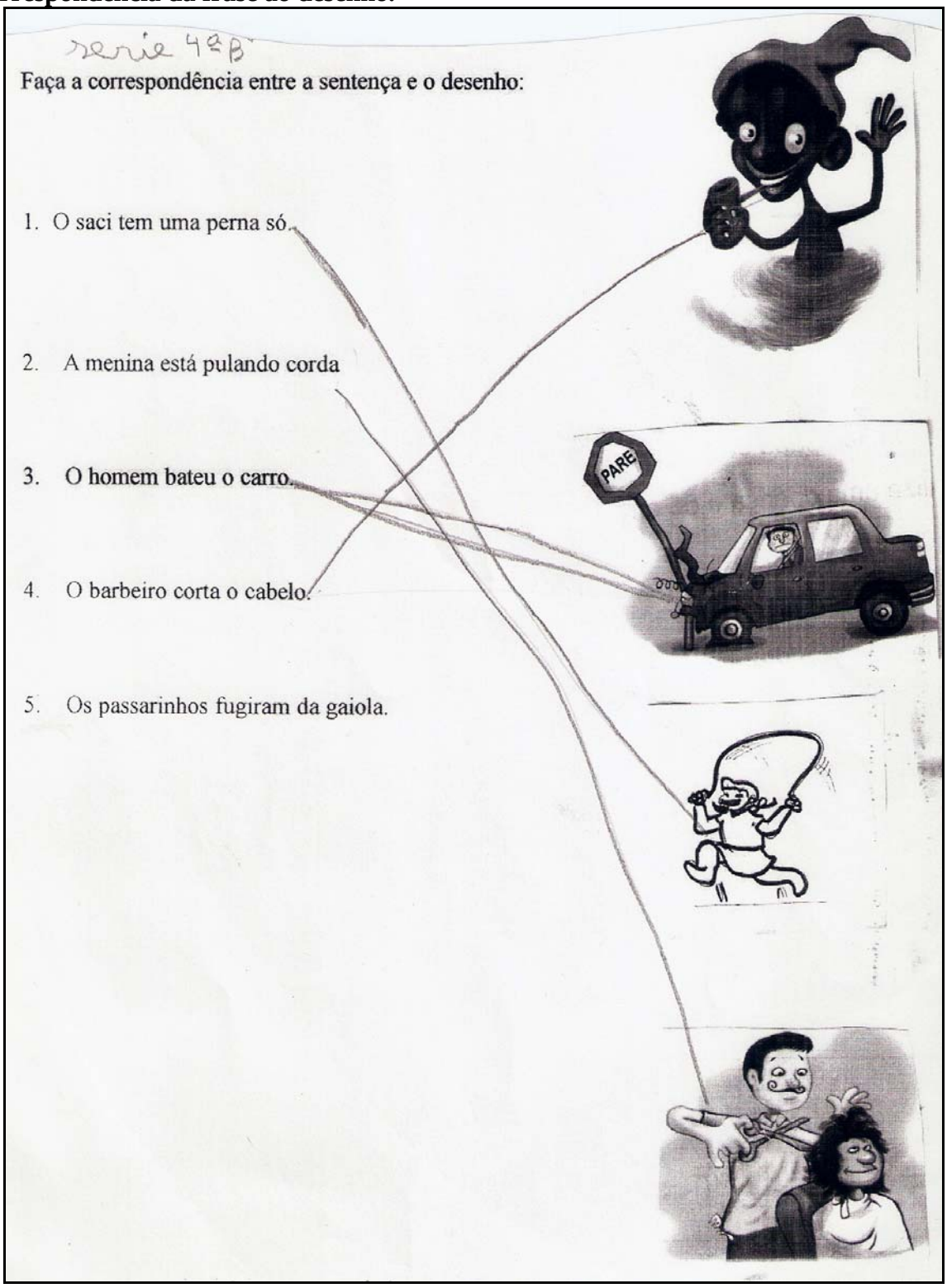
Tabela 2: Dados da prova para fazer correspondência das palavras às figuras:

TURMAS	Nº de alunos	Fizeram 100%	De 1 a 3 erros	Não fez nada
4A	33	27	05	01
4B	34	29	04	01
4C	30	18	11	01
4D	31	27	02	02
4E	33	19	11	03
4F	30	19	10	01
4G	32	27	04	01
4H	33	28	03	02
TOTAL	256	194	50	12

Como se verifica na Tabela 2, em todas as 4ªs séries houve alunos que não conseguiram fazer a atividade. Olhando os dados da Tabela 2, vemos que os alunos que acertaram tudo correspondem ao total de cento e noventa e quatro; doze alunos não conseguiram fazer nada. Esses doze alunos constituem expressão concreta do conceito de "exclusão na escola" (Ferraro, 1999), pois estão na 4ª série, mas não sabem ler. Ferraro (1999) ao se referir ao conceito "exclusão na escola", em sua pesquisa, se reportava à repetência, isto porque com a expansão do ensino básico e escola para todos como obrigatoriedade de oferta do Estado, resolvia-se o problema da "exclusão da escola". Estamos diante de um impasse porque a oferta foi conquistada como direito subjetivo, mas a exclusão continua quando a escola apresenta alunos que fracassam totalmente numa prova como essa, mesmo que sejam doze.

Além disso, houve uma grande quantidade de alunos que cometeram erros – 50 em 256 – significando um contingente que não possui desempenho satisfatório pleno no reconhecimento das palavras, fato que também corrobora a situação de alunos em situação de fracasso, considerando-se estarem na 4ª série e as palavras serem muito simples, como se pode verificar no Anexo 1, páginas 106, 107, 108 e 109.

Figura 3. Exemplo de prova de uma criança que não conseguiu fazer a correta correspondência da frase ao desenho.



Na Figura 3, que se trata de frases para fazer correspondência ao desenho, verifica-se que o aluno não conseguiu acertar a atividade, pois acertou apenas uma correspondência.

As frases exigiam um grau maior de dificuldade os alunos não puderam recorrer à estratégia de reconhecer a primeira e última letra para fazer a correspondência ao desenho, haja vista que nas frases há um número maior de palavras. O isso significa? Esses alunos nem tentaram fazer inferência, ou se ater às ações que as cenas propunham: ter, pular, cortar, bater, por exemplo, na cena do carro batendo no poste. Eles poderiam ter buscado nas frases essas ações mesmo sem saber ler, e por meio de inferência fazer a correspondência. Outra questão importante é que as cenas oferecem informações prévias que facilitam a "leitura" para esses alunos que estão na 4ª série e reconhecem as letras do alfabeto e já tiveram contato com frase em textos. Eles tinham um conhecimento prévio que não souberam pôr em prática numa tarefa diferente daquelas padronizadas, nem mesmo identificando parte das figuras com algumas outras palavras como, por exemplo, saci ou menina.

Tabela 3: Dados da prova para fazer correspondência do desenho à frase.

TURMAS	Nº de alunos	Fizeram 100%	De 1 a 3 erros	Não fez nada
4A	33	30	01	02
4B	34	30	03	01
4C	30	25	-	05
4D	31	27	02	02
4E	33	26	04	03
4F	30	27	-	03
4G	32	30	02	-
4H	33	28	01	04
TOTAL	256	223	13	20

A Tabela 3 traz os dados da prova em que os alunos deveriam fazer a correspondência da frase à cena (Anexo 1, p. 110). Os números resultantes da análise das provas indicam que não foi apenas o exemplificado da Figura 3 e sim que 20 crianças não conseguiram fazer a atividade. Portanto os comentários seguintes vão recair, sobretudo sobre esses 20 alunos.

Sobre isso a pergunta lançada é como fica a perspectiva construtivista que a escola adota? Na perspectiva construtivista, o objeto a ser tratado (no caso da pesquisa é a leitura) é viabilizado pela mediação de situações significativas que levam à sua apreensão (internalização). Claro que esta apreensão - que é um processo no qual estão implicadas as invariantes funcionais[7], e que busca estabelecer o equilíbrio perdido quando do confronto com o objeto - não está isenta de conflitos e é relativa, porque se modifica à medida que o indivíduo se depara com outros aspectos que esse objeto suscita. Sendo assim, se a escola adota uma perspectiva construtivista ou está em vias de implantá-la, e em longo prazo implementá-la, deveria considerar em suas atividades as bases conceituais em que a abordagem construtivista foi alicerçada. Nisto estão implicadas situações de aprendizagem que considerem as invariantes funcionais e que sejam significativas, para que o indivíduo possa dar conta do objeto que a escola pretende transmitir.

No caso da atividade - fazer correspondência frase ao desenho - esses alunos ficaram aquém do esperado, também nas frases, considerando que estão na escola desde a 1ª série e o trabalho que a escola fez em relação à leitura não foi suficiente para que fossem capazes de resolver a atividade que a prova propunha.

No segundo tipo de prova, os alunos deveriam ler e responder a duas questões oralmente. O tempo total para aplicação dessa prova a todos os alunos ficou em torno de quinze dias, tomando o horário das 8:00 às 11:45 quando o período era encerrado. O texto era apresentado para o aluno que fazia uma leitura silenciosa e depois em voz alta e respondia a duas questões. O espaço físico para atividade foi a sala de informática, que estava desativada provisoriamente. É uma sala improvisada, que recebeu alguns computadores; na verdade, serve mais como depósito de material da escola. É uma sala pequena, retangular, sem janelas.

[7] Invariantes funcionais: Refere-se à busca do equilíbrio, portanto, o organismo tende a uma organização e uma adaptação, sendo que para tanto há necessidade de assimilação e acomodação do objeto.

Tabela 4: Prova de leitura. Ler e responder a duas questões oralmente.

TURMAS	Nº de alunos	Conseguiram ler e responderam as questões	Conseguiram ler com dificuldade	Não conseguiram ler
4A	33	25	05	03
4B	34	20	12	02
4C	30	12	15	03
4D	31	21	08	02
4E	33	23	07	03
4F	30	20	08	02
4G	32	21	09	02
4H	33	23	08	02
TOTAL	256	165	72	19

Verifica-se na Tabela 4 que apenas 165 dos 256 alunos conseguiram fazer toda a atividade (Anexo 1, p. 111).

Apesar de ser uma prova "simples" para uma 4ª série, a análise dos resultados permite apontar que setenta e dois alunos leram com dificuldade e dezenove não conseguiram ler. O conceito "ler é compreender", na perspectiva defendida por Chartier (1996), é complexo e a atividade proposta se enquadra no "óbvio", mas utilizo tal texto simples, dadas as circunstâncias precárias de escolaridade desses alunos da 4ª série.

Na atividade a intenção foi verificar o grau de compreensão, haja vista que utilizo o conceito de Chartier (1996) citado acima. Mas para que tal compreensão se dê na perspectiva que orienta a pesquisa, há um longo percurso que deveria ser feito já no início da escolarização da criança, como sugere Solé.

> O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chegar à conclusão do que é fundamental para os objetivos que guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver "estratégias em ação" em uma situação significativa e funcional (Solé, 1998, p. 116).

Para Chartier, a compreensão vem antes da leitura (1996, p. 143) e nisso está implicada uma metodologia para compreensão que deveria acontecer já no início da escolaridade da criança, compatível com o que se proclama na escola sobre o uso da abordagem construtivista.

2.2. Condições dos alunos para o processo de alfabetização

Para averiguar as condições básicas em que o alunado se encontrava para aprendizagem da leitura e da escrita optou-se por um teste padronizado para a realidade brasileira – o Teste ABC de Lourenço Filho (1933).

O Teste ABC para esta pesquisa foi pertinente enquanto um instrumento que possibilitou verificar as condições necessárias à aprendizagem da leitura e escrita, principalmente para esses alunos da 4ª série que já tinham um percurso escolar, pois de outro modo, poder-se-ia atribuir todo o resultado apenas às ações docentes no decorrer do reforço.

Esse instrumento – Teste ABC – data dos anos de 1930 e é resultado dos estudos feitos por Lourenço Filho. Estes estudos apontavam que 70% da população brasileira era analfabeta. A respeito deste problema, Lourenço Filho (1933) disse:

> ...mas, onde quer que uma escola popular esteja aberta, tradicional ou renovada, o problema da leitura e da escrita é daqueles que, ao mestre, se apresentam como fundamentais, tanto pelas exigências da organização do ensino graduado, como pelos seus reclamos sociais (p. 9).

Desde essa época, Lourenço Filho já fazia referência ao uso das técnicas para se ensinar a ler e escrever e que são preocupação para aqueles que ensinam. Reporta-se a Claparède que apontava, naqueles tempos, que as escolas não consideravam a criança, enquanto um ser real, providos de diversidades individuais. Portanto, ao elaborar o Teste

ABC, Lourenço Filho (1933) está fazendo alusão a essa criança real e às exigências que a instituição escola deve dar conta. O Teste causou estranheza e provocou discussão entre as professoras da escola, que o consideravam antigo e ligado à escola tradicional. Neste estudo, estamos fazendo referência à abordagem construtivista que a escola, onde foi feita a pesquisa, adota para alfabetizar. Pergunto: essa abordagem e a perspectiva de Lourenço Filho são, de dato, duas concepções opostas? Penso que podem ser consideradas complementares, uma vez que ambas têm uma base psicológica com fundamentos biológicos. Por acaso, a criança que é alfabetizada na abordagem construtivista está proibida de ler "convencionalmente", isto é: pedir que leia um texto para detectar suas aptidões? A criança alfabetizada na abordagem construtivista por acaso não faz uso das suas percepções: motora, auditiva, visual, etc?

Para ilustrar a discussão, destacamos quatro concepções, que nos idos de 1930, segundo Lourenço Filho (1933, p. 48), foram resultados de pesquisas de caráter científico em relação às propostas de alfabetização, quanto ao seu objeto à escrita e a leitura:

a) a de que os processos da leitura, tanto quanto o da escrita, só se podem compreender sobre uma base dinâmica, de reação em face do texto ou material de leitura, mais do que de impressão desse material simbólico sobre o leitor (influência das modernas teorias dinâmicas da visão e, de modo mais amplo, da psicologia do comportamento);

b) de que esses processos devem ser estudados, por isso mesmo, do ponto de vista de estrutura de esquemas ou formas, com abandono do ponto de vista do antigo associacionismo, que supunha a leitura como conexão de elementos estáticos, como fossem as impressões visuais, auditivas e motrizes (influência das teorias da estrutura e, em particular, da função de globalização da criança);

c) de que a aprendizagem cabe atender às diferenças individuais (não só para maior rendimento ou economia do aprendizado, mas para a própria normalidade do processo, em cada criança) o que importa numa adequação individual de processos, bem como do material de leitura, que deve ser adaptado às fases do desenvolvimento social da criança e evolução de seus interesses (influência da psicologia diferencial e da concepção funcional da infância);

d) e que o processo interpretativo do texto, seja ideativo, seja emocional, não advêm por acréscimo ou justaposição de um ato puro do espírito, mas resulta do próprio comportamento global do ato de ler, por condicionamento anterior, o que importa

> em afirmar que a interpretação só é válida, nos limites desse condicionamento e dos modernos estudos da função da linguagem , no adulto e na criança, em especial, os de Watson, Janet e Piaget (Lourenço Filho. 1933, p. 48).

Tendo em vista essas tendências, Lourenço Filho discute o conceito de leitura, que não pode ser definida como outrora, o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito ou impresso (Lourenço Filho. 1933, p. 44). Para ele a definição diz demais e de menos. No que concerne ao dizer demais, se refere ao pensamento que não está exposto na carta, no livro ou no jornal. O pensamento é uma reação individual diversa de cada leitor ao tomar contato com o texto. As palavras escritas ou impressas são "possíveis estímulos" da atividade do pensamento, não só o veículo das idéias. Quanto a dizer de menos, segundo ele, tanto quanto as palavras ou frases são possíveis estímulos de pensamento, assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando em atitudes ou sentimentos em relação ao que se lê (Lourenço Filho. 1933, p. 44).

O fato de o Teste ABC trazer algumas atividades que numa perspectiva construtivista não são trabalhadas em situação descontextualizada, não significa concordar com exercícios preparatórios tipo "onda vai, onda vem". O que se enfatizou ao se aplicar o teste era uma certa urgência para distinguir os alunos que sabiam ler dos que não sabiam ler e algumas condições básicas, considerando as percepções que estão intrínsecas no processo de aquisição da escrita e da leitura.

Considerar que o Teste ABC é tradicional e superado é ter uma visão distorcida, pois muitos dos fundamentos do teste estão presentes nas abordagens atuais e têm a ver com o fazer em sala de aula. Portanto, precisamos tomar cuidado quando ao afirmar que determinados procedimentos pertencem a uma "escola tradicional", sem considerar uma análise mais profunda da questão e usar o termo de forma pejorativa. Ainda, o termo tradicional está associado a atividades cansativas, estafantes, mecânicas, como por exemplo,

mandar a criança encher uma folha de “bolinha” ou “chuvinha”, achando que assim está trabalhando a coordenação motora.

O Teste ABC traz atividades que têm uma tradição consolidada no decorrer dos tempos. Questões de memorização, as percepções, leitura de texto para verificar compreensão, estão presentes tanto no Teste quanto nas propostas atuais pois se fundamentam em dados da psicologia e constituem processo que contempla os vários aspectos da aprendizagem da leitura. Tanto numa situação do dia-a-dia em sala de aula, quanto na situação de aplicação de teste, há atividades motoras que não são aleatórias, sem objetivo claro, descontextualizado e não se pode deixar de considerá-las. E foi o que Lourenço Filho fez quando elaborou o Teste abarcando situações que envolviam vários aspectos da cognição. Sendo assim, ao elaborar o teste, deteve-se em aspectos pertinentes, que estão implícitos no ensino da leitura e da escrita. Quando constatamos que há alunos de 4ª série que não sabem, por exemplo, copiar da lousa um pequeno texto – isso foi verificado e constatado - denuncia que esses alunos não conseguem estabelecer uma correspondência entre o que está na lousa e o espaço de seu caderno que eles terão que utilizar para fazer a transcrição. Esta atividade de transcrição do que está na lousa para o caderno envolve questões relativas à discriminação visual, espacial, motora que a escola está deixando de lado por considerar que são atividades que se reportam ao “tradicional”. E foram esses alunos que apresentaram tais dificuldades e que estavam entre aqueles que não sabiam ler, como se relata a seguir.

O teste a que se referem os dados da Tabela 5 consiste de sete palavras: árvore, cadeira, pedra, cachorro, flor, casa, peteca, que o aplicador deve dizê-las e pedir que a criança repita. De acordo com as instruções do teste, “dizer as palavras apenas uma vez com voz natural, sem entonação ou sublinhação de qualquer delas” (Lourenço Filho, 1933, p. 130). O teste visa verificar a memorização e atenção da criança. As palavras não pertencem ao mesmo

grupo semântico[8], fato que daria margem à associação. Outro aspecto a observar é se a criança foi capaz de reproduzi-las oralmente tendo em vista a seqüência dada. Felizmente nesse teste não houve criança que se enquadrassem no conceito zero. Entretanto, verifica-se na Tabela 5 que apenas 80 crianças conseguiram repetir as sete palavras.

Tabela 5: Teste das sete palavras – ouvir e repetir.

TURMAS	Nº de alunos	Sete palavras/ 3 Pontos	4 a 6 palavras/ 2 pontos	2 a 3 palavras/ 1 ponto	Uma palavra ou ausência de reprodução ou enumeração de série completamente diversa/ ZERO
4ª	33	10	20	03	X
4B	34	08	18	08	X
4C	30	11	14	05	X
4D	31	09	18	04	X
4E	33	10	16	07	X
4F	30	12	18	X	X
4G	32	10	17	05	X
4H	33	10	16	07	X
TOTAL	256	80	137	39	X

As palavras apresentadas foram: árvore, cadeira, cachorro, flor, casa, pedra, peteca.

Essa questão da memorização e da atenção do Teste ABC desencadeia algumas questões (Anexo 1, p. 112). Por exemplo, é possível apreender um objeto sem utilizar a memória e a atenção? Essas duas habilidades requerem uso, sistematização, aplicação (e não um mero treino ou adestramento) num contexto de situações significativas. As palavras do teste constituem representação de objetos significativos do universo da criança. Essas situações é que fazem com que a criança desenvolva a "consciência metalingüística" O que isso significa? Para a criança aprender a ler, ela se depara com um código que passa pela sua

[8] Grupo semântico ou Campo semântico. Diz respeito às palavras das quais decorrem outras que estão ligadas àquelas. Por exemplo, a palavra animal: dela decorrem outras que fazem parte do grupo semântico animal: cobra, jacaré, macaco, onça, etc. Campo semântico de fruta: manga, uva, melão, abacate, etc.

percepção (visual, auditiva, motora, tátil, etc) para que possa assimilá-lo. Entretanto, não se deve interpretar esta colocação no sentido de que o ato de ler seja reduzido a uma assimilação do código. De acordo com Solé (1998, p. 52), ler não é decodificar, mas é preciso saber decodificar para ler.

Para que esse processo de apropriação do código não seja torturoso, é preciso que as atividades para o ensino da leitura considerem os conhecimentos prévios que a criança traz e que se traduzem nessa "consciência metalingüística". Isso implica considerar que a criança sabe, por exemplo, que quando falamos a frase "O copo caiu e quebrou-se" ela sabe que o copo era de vidro, porque se não o fosse não se quebraria e que ao nos referirmos a copo usamos o artigo "o" e não o artigo "a". Tudo isso já está pronto na concepção da criança, porque ela convive com adultos, com as pessoas do seu grupo social que se manifestam desse modo. Para frase, a criança não precisa parar e pensar: *"Oh! O copo é de vidro, por isso quebrou"*. Todas as qualidades que o copo tem já estão incorporadas na criança e esse processo de incorporação do objeto não foi resultado de alguém se sentar e falar para acriança: *"Hoje nós vamos ter aula sobre copos"*. Dessa aula não vai resultar grandes progressos, porque para que ela possa apreender, incorporar, requer que o objeto seja explorado sistematicamente. Isso vale para a aquisição da leitura e da escrita, que são objetos de difícil apreensão; se não o fosse, não precisaríamos de escola ou outras situações próprias. São objetos que requerem condições para que possam ser compreendidos e conseqüentemente apreendidos. Dentre essas condições, a memória, atenção e, sobretudo a audição, numa situação formal, no caso a escola, precisam ser consideradas.

A análise dos dados dos alunos que não conseguiram atender o que se pedia revela que as crianças tinham pouco treino de atenção e de memorização. Quanto à aplicação do teste, considerando que a freqüência da atuação docente é muito baseada na linguagem oral, é

possível dizer, que foi tranqüila e os alunos se mostraram surpresos porque nunca haviam feito uma atividade com essas características.

O teste cujos dados estão apresentados na Tabela 6 após análise das respostas, objetivou verificar com mais detalhes as condições das crianças em relação à audição, e como articulavam as palavras, haja vista que as palavras são polissílabas, requerendo muita atenção por parte das crianças para pronunciá-las. De acordo com as instruções do teste (Lourenço Filho. 1933, p. 131) o aplicador anota as palavras que forem mal reproduzidas, se a criança falar em voz baixa, deve-se dizer: *Mais alto*! Se atropeladamente, deve-se aconselhar: *Mais devagar!*

Tabela 6: Teste das dez palavras – ouvir e repetir.

TURMAS	Nº de alunos	09 ou 10 palavras/ 03 pontos	05 a 08 palavras 02 pontos	02 a 04 palavras/ 01 pontos	01 ou nenhuma palavra/ zero
4ª	33	X	23	10	X
4B	34	X	30	04	X
4C	30	04	26	X	X
4D	31	X	28	03	X
4E	33	X	28	05	X
4F	30	X	30	X	X
4G	32	02	30	X	X
4H	33	X	31	02	X
TOTAL	256	06	226	24	X

As palavras apresentadas foram: tombadouro, Pindamonhangaba, Nabucodonosor, desengonçada, sardanápalo, Constantinopla, ingrediente, cosmopolitismo, familiaridade, Itapetininga.

De todas as duzentas e cinqüenta e seis crianças que participaram do teste apenas uma era deficiente auditiva. Quanto a este dado foi a professora da sala regular e a professora coordenadora que informaram. Verifica-se, nos dados, que apenas seis crianças alcançaram os 03 pontos, indicador máximo de acerto. É relevante esse dado porque as crianças se

mostraram surpresas com as palavras e constatou-se que em TOMBADOURO, NABUCODONOSOR, SARDANÁPALO, COSMOPOLITISMO nunca haviam ouvido tais palavras (Anexo 1, p. 112). Nesse teste, já se sabia de antemão que eram palavras difíceis e que não faziam parte da vivência das crianças. Portanto, considerou-se o que eles me informavam da palavra. Por exemplo, em "TOMBADOURO", se a criança falava "TOM", eu considerava o que ela conseguia pronunciar e assim foi com as demais palavras. Busquei identificar, principalmente, se conseguiam pronunciá-las independentemente de já tê-las ouvido. Este teste corresponde ao Teste 6 do Teste ABC original e se designa "Fórmula Verbal" (Lourenço Filho. 1933, p. 131). Os dados, portanto, são aqui considerados com cautela em razão dos comentários feitos sobre o teste anterior.

O teste 7 foi o mais desgastante para a pesquisadora porque foi necessário ler para as crianças e anotar com cuidado os acertos, as minúcias. O teste demorou em torno de vinte dias para ser feito. O texto original passou por modificações porque os primeiros alunos não entendiam o que era uma "boneca de louça" e respondiam que a boneca era de prato, porque prato faz parte da louça da casa. Outra modificação foi em relação ao termo "partiu-se" não entendiam que se referia a quebrar. Portanto, onde estava a palavra "louça" substituiu-se por "vidro". Onde constava "partiu-se" ficou "quebrou-se". E por último onde se referia "olhos azuis" optou-se "por olhos castanhos".

Tabela 7. Teste em que deveriam contar a história após ouvi-la.

TURMAS	Nº de alunos	Se indicou as três ações: comprou, quebrou, chorou e as três minúcias: de vidro, olhos castanhos, vestido amarelo/ 03 pontos	Se tão somente As três ações, e uma minúcia/ 02 pontos	Se tão Somente as três ações, ou duas ações e minúcias/ 01 pontos	Se duas ações apenas, ou uma ação e minúcias/zero
4ª	33	09	16	05	03
4B	34	14	11	05	04
4C	30	14	10	06	X
4D	31	16	11	01	03
4E	33	10	20	03	X
4F	30	16	09	05	X
4G	32	08	14	10	X
4H	33	13	11	06	03
TOTAL	256	100	102	41	13

A análise dos resultados aponta que as crianças, em número significativo, tiveram dificuldades de relacionar as principais ações: comprou, quebrou, chorou. Isto mostra a precariedade em relação à compreensão do texto, haja vista que o texto era simples (Anexo 1, p. 113). O que seria esperado para esse nível de escolaridade era que todos os alunos fossem capazes de relacionar as ações e as principais minúcias, sobretudo por se tratar de uma seqüência de ações presentes no dia-a-dia ainda que os objetos possam ser diferentes. Pode não ser uma boneca mas certamente vivenciaram situações em que objetos comprados ou ganhos se quebraram e se não choraram passaram por algum aborrecimento. O que ficou claro na atividade é que a questão da compreensão enquanto uma habilidade que precisa ser desenvolvida mesmo antes da criança saber ler (Chartier, 1996), não foi trabalhada o suficiente para que todas crianças pudessem ter obtido um resultado excelente. Vale a pena citar o que Chartier (1996, p. 138) enuncia sobre a compreensão:

> Quando um leitor "compreende", ele relaciona alguns elementos do texto. Mas que elementos? Relações entre o assunto tratado e os conhecimentos presentes na memória correspondem a ele: dessa forma, algumas ambigüidades, elipses e alusões são parcialmente elucidadas através de uma interpretação dos dados. Relações entre os elementos constitutivos da continuidade do texto, graças à sintaxe da frase, mas também às ligações entre frases com os jogos das remissões, das revocações, dos conectores e das anáforas. Enfim, relações entre as partes do texto em torno de informações organizadoras, graças à memorização dos esquemas e das estratégias de leitura. Se quem lê deve identificar palavras, para compreender é preciso integrar frases em unidades que constituem[9] o próprio texto. Entretanto, esse jamais pode ser totalmente isolado dos escritos circunvizinhos nem do mundo no qual o leitor se move, pois eles orientam sua recepção e seu uso, isto é, a compreensão de uma certa pessoa em uma certa ocasião.

A citação de Chartier sugere uma metodologia para a "compreensão". Portanto, este trabalho é gradual começando logo que a criança inicia sua educação formal. A compreensão de uma pessoa está relacionada com seu contexto, considerando aqui a idade, o nível de escolaridade. Significa que a compreensão não surge do nada, de repente "começamos a compreender". Essa compreensão, então, se inicia no começo do processo formal de educação quanto a textos escritos (como o da história), porém já vem com certo desenvolvimento por ouvir no dia-a-dia.

A análise dos dados sugere que esse processo estava relativamente ausente em mais da metade das crianças, no que tange a aspectos importantes na compreensão de uma mensagem.

De acordo com as instruções para o teste do desenho no ar, o examinador fica do lado direito da criança, aponta com o dedo indicador, para frente, tendo o braço um pouco dobrado: "*Olhe bem o que o meu dedo vai fazer aqui*" (reproduz no ar a figura A). "*Faça agora, com seu dedinho, o que eu fiz com meu dedo*". "*Agora faça isto*" (reproduz a figura B). "*Agora isto*" (reproduz a figura C). "*Muito bem pegue este lápis e faça no papel as figuras que você fez no ar com seu dedinho.*"

[9] No texto original, Chartier (1996, p. 138), encontra-se "constitui" e não "constituem".

Tabela 8: Teste do desenho no ar.

TURMAS	Nº de alunos	Boa Repro-dução de três figuras/ 03 pontos	Boa reprodução de duas figuras, e reprodução regular de uma, ou reprodução regular das três/02 pontos.	Má reprodução de todas as figuras, mas de modo a diferenciá-las; ou reprodução regular de duas e invertida de uma/ 01 ponto	Inversão de duas figuras ou das três; ou reprodução idêntica para as três/ zero
4A	33	05	25	03	X
4B	34	16	14	04	X
4C	30	16	11	03	X
4D	31	14	15	02	X
4E	33	14	17	02	X
4F	30	08	20	02	X
4G	32	13	18	01	X
4H	33	14	16	03	X
TOTAL	256	100	136	20	X

A aplicação desse último teste, o último da série ABC elaborado por Lourenço Filho, foi realizado nas duas primeiras semanas de maio (Anexo 1, p. 113). O teste foi de difícil aplicação e para cada sala de aula uma manhã ou duas conforme algum imprevisto, como ensaio para o dia das mães, Educação Física. As figuras 4 e 5 são reproduções de dois alunos do teste das figuras para serem desenhadas no ar.

Figura 4. Reprodução do teste do aluno (a) da 4ª série A.

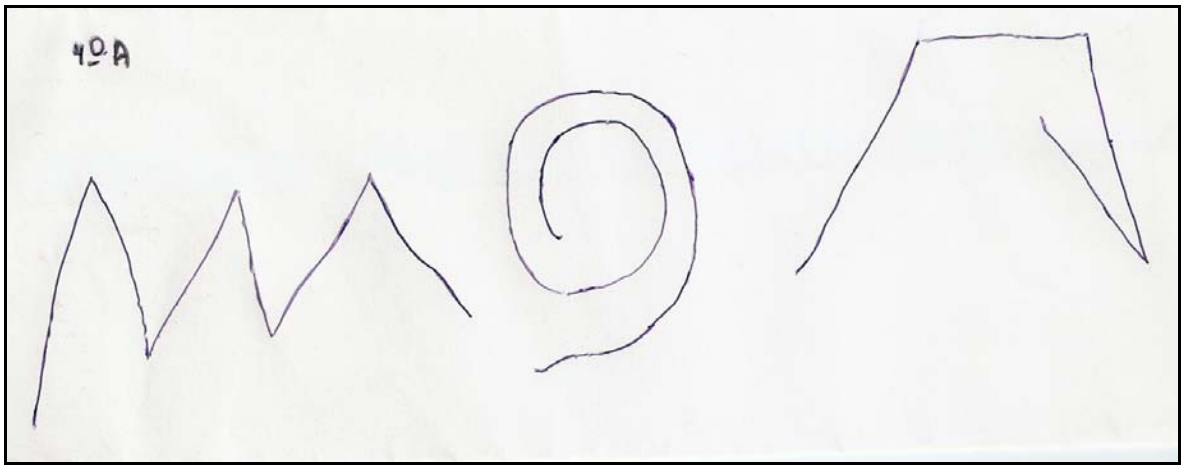
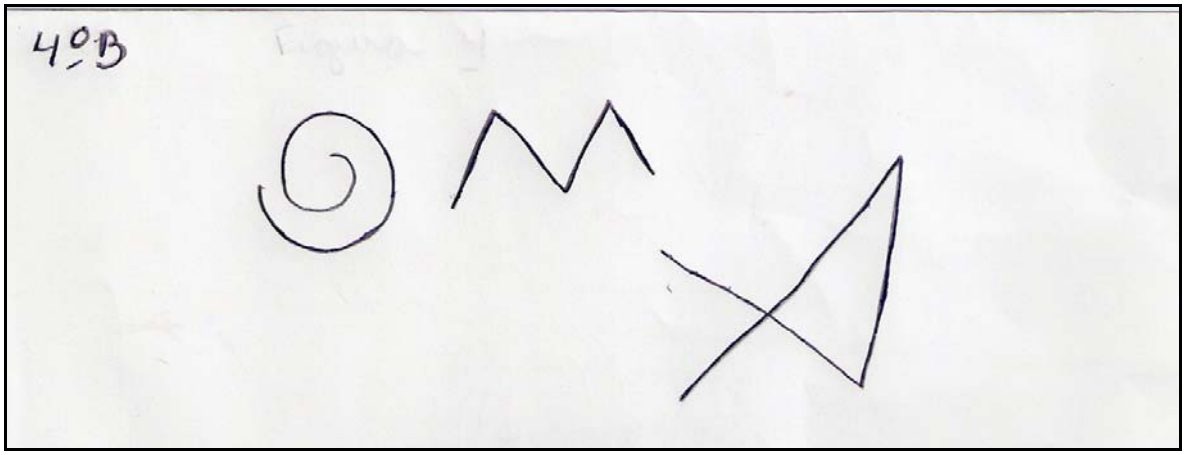


Figura 5. Reprodução do teste do aluno (a) da 4ª série B.



Pelos resultados foi possível observar que nem todas as crianças tinham coordenação motora e visão espacial, porque os resultados apontam para esta conclusão. Apenas 100 das 256 crianças conseguiram pontuação máxima e o restante se distribuiu em duas categorias com falhas em alguma figura.

Significa que essa é mais uma habilidade que a escola está deixando de atentar e enfatizar. Segundo relato dos professores estas habilidades já "*estão implícitas em todas as outras atividades*". Essa situação nos faz reportar aos alunos (já citados em parágrafo anterior) que não sabiam copiar da lousa, não sabendo estabelecer uma relação espacial entre lousa e seu caderno. Entretanto, se há algumas necessidades específicas, elas precisam ser detectadas e atendidas, pois do contrário comprometem o resultado global.

Entrar em sala de aula para aplicar os testes, possibilitou a observação das atitudes e o fazer dos professores, mesmo que numa situação atípica. Eles se mostraram surpresos com as propostas do teste ABC de Lourenço Filho. Acharam o teste antiquado, argumentando que as propostas hoje não enfatizam situações de discriminação visual, auditiva, motora e memorização que, entretanto, são necessárias no processo de alfabetização e de escolarização em geral. Acharam simples o teste de leitura, considerando que os alunos, em sua maioria, se encontravam na categoria "reconhecer". Realmente foi um teste simples. Por que então muitos não conseguiram ler sequer as palavras?

Monteiro (2002) no trabalho de mestrado “Práticas Alfabetizadoras (Contradições Produzindo Sucesso e Fracasso Escolar)”, aponta que a partir dos estudos dos desempenhos, fica subentendido que há alunos que possuem dificuldade em algumas atividades do cotidiano escolar, porque não desenvolveram determinadas capacidades. Por outro lado há alunos que desenvolveram as principais habilidades para aprender a ler e escrever, mas seu rendimento na sala de aula não atinge bons resultados. Assim sendo, Monteiro (2002), para compreender os elementos que favorecem ou não o rendimento escolar, adotou os Testes ABC de Lourenço Filho, que objetivam diagnosticar o nível de maturidade, das capacidades básicas que o aluno deve ter para aprender a ler e escrever. Aponta também que os estudos de Lourenço Filho (1933), afirmam que os testes de inteligência não detectam, de forma segura, se uma criança tem condições de aprender a ler e a escrever. O fato de a criança ter nível alto de inteligência não significa que esteja apta a ser iniciada no processo de alfabetização. Ela também detectou muitas crianças com necessidades específicas em pontos diversos.

Essas considerações nos remetem aos resultados dos testes. Estes apontam que há um número significativo de crianças que estão defasadas nas habilidades que os testes propõem e que são importantes para aprendizagem da leitura e da escrita. Embora a escola não esteja enfatizando essas habilidades, pelo comentário dos professores, elas estão implícitas. Houve crianças que conseguiram se superar, apesar dessa falha da escola. O que ficou evidente, por um lado, é que justamente as crianças que não se saíram bem nos testes são as que não sabem ler e freqüentaram as aulas de reforço. Por outro lado, o resultado dos testes evidenciou que muitas crianças que não estavam nas aulas de reforço também apresentaram dificuldades para cumprir o que os teste exigiam.

Outro aspecto a ser considerado tem relações com os estudos de Lahire (2004 p. 77), quando faz menção aos trabalhos sociolingüísticos. Estes trabalhos estabelecem bem que não

existe uma relação de casualidade simples entre “língua” e “dificuldades escolares”. Segundo John Gumpers (apud Lahire. 2004, pp. 77-78), quando se refere ao caso dos Estados Unidos:

> ...se se tratasse apenas de diferenças lingüísticas, poderíamos esperar que crianças de cultura chinesa e japonesa tivessem maiores dificuldades, dada a diferença enorme entre seu sistema gramatical e o inglês. Mas não é o caso. As estatísticas concernentes aos desempenhos escolares mostram que os imigrantes chineses que chegaram da Ásia conseguem, em geral, se sair melhor que os que nasceram nos Estados Unidos.

Lahire (2004, p. 78) permite compreender que dois seres sociais escolarizados, mesmo não vivendo no seu grupo de origem (sob o ângulo de suas tradições nacionais, culturais, lingüísticas, políticas, religiosas, etc.) estão mais próximos do ponto de vista cognitivo, do que os membros não escolarizados de uma dada sociedade.

Isso faz pensar sobre os resultados dos testes, que mostram crianças, cujas habilidades estão aquém do esperado para sua idade e série que freqüenta. Elas pertencem a um grupo, mas do ponto de vista cognitivo são estrangeiras desse grupo.

Após ter feito a tabulação dos testes e constatar os que liam e os que não liam, procurei verificar quantos desses alunos estavam freqüentando as aulas de reforço. Havia um número de quarenta e dois alunos destinados ao reforço. Desse número acompanhei cinco alunos, desde o primeiro até segundo semestre. Esses cinco alunos faziam parte da sala de reforço que a professora coordenadora havia indicado para a observação. Eles estavam “enquadrados”, tendo em vista a forma de classificar os alunos que a escola adota como critério, ou seja, alunos na hipótese pré-silábica.

Os procedimentos, a organização da classe, a forma como a professora se dirige aos alunos indica o que Bernstein (apud Sampaio. 1998, pp. 54-55) chama de “pedagogia visível”. Esses alunos sabem que são fracassados, e que as aulas de reforço são para aqueles que *“não vão”*, o que indica ter sido clara a percepção do que lhes falta atingir. Os modos de

transmissão dos conteúdos e de avaliação são bem explícitos, e há um controle forte por parte da professora em relação à disciplina, principalmente.

Os resultados dos testes possibilitaram enxergar parcialmente a escola e também concluir que alguns alunos estavam prontos para aprender a ler e que um número significativo de crianças estavam muito defasadas quanto às atividades do Teste ABC, cuja análise permite dizer que não estavam prontos. E como já foi citado, foram justamente essas crianças que se saíram mal no Teste ABC, as que não sabiam ler e passaram a freqüentar o reforço. Durante a aplicação dos testes, que demoraram em torno de setenta e cinco dias, já estavam sendo desenvolvidas as aulas de reforço, que foram observadas e são relatadas a seguir.

3. AS AULAS DE REFORÇO E O RENDIMENTO DOS ALUNOS

Neste capítulo estão descritas as ações da professora no Projeto Reforço, incluindo as avaliações iniciais, as aulas e o último teste realizado para verificar o desempenho dos alunos.

3.1. Avaliação das crianças no início do primeiro semestre

No início do primeiro semestre as crianças que apresentavam dificuldades de leitura foram avaliadas pelas professoras para o desenvolvimento do trabalho no projeto de reforço. Essa avaliação se fez necessária para que pudesse formar as turmas. No quadro de aviso da escola, estava escrito o aviso para os professores:

> Senhores professores,
> Favor entregarem a relação de nomes dos alunos que vão participar do reforço para que possamos montar as salas.
> A direção.

Essa avaliação foi feita, conforme os pressupostos de Ferreiro (1999), ao considerar que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e que não podemos desconsiderá-las quando elas começam seu processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste início de item recorro às idéias centrais dessa autora para deixar expostas as bases do processo avaliativo das crianças.

No que concerne às hipóteses, Ferreiro (1999), nos seus estudos, sugere etapas pelas quais a criança passa no seu processo de aquisição da escrita até seu desfecho quando, conseqüentemente, aprende a ler. Há um longo percurso em que nada pode ser desconsiderado. Antes de detalhar sobre as hipóteses, são necessárias algumas considerações sobre a escrita.

A escrita, de acordo com Ferreiro (1987, p. 10) pode ser concebida de duas formas muito diferentes, quando considerada como uma “representação” da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, sendo assim, conforme o modo de considerá-la, o fazer pedagógico muda radicalmente.

Se considerarmos a escrita com uma “representação” da linguagem, em que consiste esta representação? Qualquer sistema de representação, segundo Ferreiro (1987, p. 10) envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação. No que concerne à escrita no processo de alfabetização, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais (as letras) e vai se apropriando destas marcas, como fez com outros objetos, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (Ferreiro, 1987, p. 43). Portanto só reproduz o que sabe, não o que vê. Este saber constitui as representações que se baseiam em uma construção onde há regras que determinam esse processo.

A escrita não surgiu de um processo de codificação, mas foi um processo histórico de construção de um sistema de representação. Sendo assim, poderíamos pensar que o sistema de representação uma vez criado, bastaria aos usuários apenas recorrer à decodificação para se apropriar dele. Segundo Ferreiro (1987, p. 12) tal procedimento não é verdadeiro porque a criança, ao se deparar com a escrita tem dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema, portanto a criança reinventa esse sistema, até se apropriar dele considerando sua lógica aceita convencionalmente. A criança não reinventa letras, mas para se servir delas, precisa de elementos de um sistema que busca compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

Sendo assim, a criança constrói hipóteses para operar com o sistema de representação que é a escrita. A criança na escola é confrontada quanto às suas hipóteses. Este confronto é

pertinente porque possibilita problematizá-las, obrigando-a a construir uma nova teoria, novas hipóteses. Esse procedimento requer atividades que estejam instigando o tempo inteiro, confrontando a criança com a sua versão. Até que chega um momento em que a criança entende as características formais da escrita e constrói duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo no seu processo de alfabetização:

1) é preciso um número mínimo de letras – entre duas e quatro – para que esteja escrito alguma coisa;

Obs: importante frisar que neste momento uma letra sozinha "não serve para ler", "não diz nada".

2) de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras "sirva para ler".

No começo a criança não faz uma diferenciação entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabética) como mostra o exemplo encontrado no Anexo 3, quando são apresentados os conceitos das hipóteses.

Esse percurso é cheio de conflitos, de idas e voltas, que a criança faz, antes de entender a escrita como representação da fala. Faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe formalmente à escrita adulta, buscando registrar as diferenças entre as palavras através de diferenças na quantidade, na posição e na variação dos caracteres empregados para escrevê-las.

A criança nesse momento ainda não encontrou respostas satisfatórias para duas perguntas fundamentais: "o que a escrita representa" e "qual a estrutura do modo de representação da escrita". Ela continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do ambiente.

No ambiente urbano, a criança se depara tanto com a escrita quanto com o desenho, permitindo que progressivamente vá fazendo a distinção entre desenho e escrita: "desenha-se com figura" e "escreve-se com letras". Mas ainda a natureza do sistema alfabético permanece incompreensível para a criança que busca, por meio de suas hipóteses, desvendá-lo.

De acordo com Ferreiro (1987, p. 18), a escrita infantil segue uma linha evolutiva regular, considerando diferentes grupos culturais. Há três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

A criança já sabe que para escrever palavras usamos letras. As letras não podem ser repetidas e nem estar na mesma posição. Varia o máximo que pode no seu restrito repertório e acaba até inventando letras. A interação com o meio e pela intervenção adulta a criança continua pensando e testando suas hipóteses às informações que recebe. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução (Ferreiro, 1987, p. 24). A seguir exponho na íntegra como a autora aborda esta questão:

> A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas "partes" da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser "interpretável" (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito "não se pode ler", ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar). (Ferreiro, 1987, p. 24-25).

Esse momento é significativo porque ocorre uma reestruturação global. Daquele momento em que se encontrava quando se apegava à quantidade das letras e agora que consegue estabelecer uma relação entre fala e escrita, podemos considerar que houve um salto qualitativo. Mas isso ainda não é suficiente porque na "hipótese silábica" a criança acredita que cada letra representa uma sílaba – menor unidade de emissão sonora.

Cada letra representa uma emissão sonora, isto é, uma sílaba oral. Neste estágio em relação à escrita, nessa perspectiva de abordagem, é que se encontravam os alunos da 4ª série freqüentando as aulas de reforço.

A seguir, o Quadro I apresenta o resultado da avaliação, segundo o parecer da escola, no início do primeiro semestre de 2007. O Anexo 2 contém produção de atividades propostas por três professoras, no início de 2007, permitindo ilustrar a defasagem apontada na introdução.

Quadro 1. Resultado da avaliação dos alunos no início do 1º semestre de 2007

Nomes	**Hipótese da escrita no início do semestre de 2007**
EMER*	Pré-silábico
FRAN*	Silábico sem valor sonoro
MAG	Silábico com valor sonoro
MAX*	Silábico com valor sonoro
AL	Silábico com valor sonoro
DAV	Pré-silábico
GI*	Pré-silábico
AD	Pré-silábico
NAT	Pré-silábico
SAR	Pré-silábico
TEL	Silábico com valor sonoro
FER	Silábico com valor sonoro
GAB	Silábico sem valor sonoro
JUL	Pré-silábico
LAR	Silábico sem valor sonoro
LU	Silábico sem valor sonoro
ROD	Alfabético
MAY	Silábico com valor sonoro
IG*	Silábico sem valor sonoro

* Alunos que freqüentaram o reforço desde o primeiro semestre até final do segundo e que fizeram parte da pesquisa.

Dos 42 alunos de 4ª série, 19 faziam parte de uma das turmas. Os alunos da turma observada. O quadro 1 aponta esses 19 alunos.

A análise do Quadro I permite ver que das dezenove crianças, 06 crianças estavam no nível Silábico com Valor Sonoro, significando que as intervenções e atividades deveriam provocar situações para ela caminhar para o nível Alfabético. A hipótese Silábico com Valor Sonoro é quando a criança já tem consciência da quantidade de sílabas mas ainda não escreve convencionalmente. Ao pedir para a criança escrever a palavra "Joaninha", se ela se encontra na hipótese Silábica com Valor Sonoro assim ela vai se expressar: OAIA. Isto significa que o "O" representa o "JO". Assim percebe-se que ela já está preocupada com a sonoridade das letras. O "A" seria o "A" de "JOANINHA". O "I" representaria o "NI". O "A" representaria a sílaba "NHA" e obedece ao número de sílabas: JOANINHA tem quatro sílabas, portanto quatro letras. Outras 05 estavam na hipótese Silábico sem Valor Sonoro. Nesta hipótese há uma preocupação com a quantidade de sílabas quando se vai escrever. Mas a questão da sonoridade ainda não está clara para a criança. Pede-se, por exemplo, que se escreva a palavra "FORMIGA". A criança nesta hipótese faz arranjos de letras, desde que tenha três, porque este é o número de sílabas que a palavra "FORMIGA" tem.

Apenas uma das crianças apresentava condições para ser classificada na hipótese Alfabética, ou seja, já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita – cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (Azenha, 1997, p. 85). Este nível requer trabalho na parte ortográfica e contato com textos para estimular a compreensão. A criança já se encontra apta a ler e confrontar atividades de leitura que estimulem o processo de compreensão. Na perspectiva de Chartier (1996), a compreensão começa antes de a criança aprender a ler; a criança mencionada no nível

Alfabético, já entra em desvantagem no mundo da leitura, no que concerne à compreensão – ela já começou a ler, sem ter sido trabalhado a compreensão.

3.2. Intervenção do projeto no primeiro e segundo semestre

As aulas de reforço começaram oficialmente com os alunos no dia 27 de março de 2007 e não compareci. Mas no dia 28 de março aconteceu o meu primeiro contato com as aulas de reforço.

Comecei, então, nessa data, 28 de março, a observar as aulas. Nessa data havia apenas dez alunos, sendo que 06 eram da 4ª série. A professora fez a chamada, ainda não conhecia os alunos pelo nome e pediu para que não faltassem às aulas. Lançou inicialmente uma pergunta: "*O que utilizamos nas aulas de reforço*?" Um aluno responde: "*lápis e borracha*".

Importante explicar esta questão. A professora disse para a classe que por enquanto não iriam escrever nada. Quando elas fossem escrever ela ofereceria papel. O conteúdo proposto para o começo do trabalho foi o de explorar os nomes próprios dos alunos. Isto está baseado no princípio da busca do significado daquilo que se está ensinando. Portanto passo a descrever o procedimento inicial da exploração do nome próprio.

A professora escreveu na lousa o nome NATACHA e perguntou quem seria capaz de identificar de quem era o nome. Um aluno arriscou e leu errado. Uma aluna acertou e foi à lousa. A professora perguntou por que ela sabia que estava escrito NATACHA. Aluna: "*Porque começa com N*".

Em seguida a professora escreveu SARA e pediu que um aluno lesse. Este respondeu *Francieli ou será, Maxwell*? Professora: "*Se é Maxwell venha mostrar por quê*". Aluno ficou confuso e não conseguiu resolver a questão. Um aluno respondeu que estava escrito SARA e

a professora pediu para responder por que é SARA. *"Porque começa com S e termina com A"*.

Nesta amostra do que está acontecendo percebe-se que os alunos conheciam as letras do alfabeto. Sabiam a seqüência porque a professora sempre recorre ao alfabeto que está acima da lousa; assim, eles percebem a necessidade de ligar a palavra ao alfabeto que consultam.

Escreveu ALINE e perguntou para classe: "*que nome está escrito*?" Um aluno respondeu corretamente e ela perguntou o que lembrava o nome, quais as letras que escreviam esse nome. O aluno respondeu que conhecia a letra A que era a primeira letra e a letra E que era a última. A professora explicou, então, que teriam que olhar a primeira e a última letra. Os alunos entenderam o procedimento que deveriam ter para fazerem a leitura dos nomes. Assim a aula foi acontecendo e escrevendo outros nomes: EMERSON, GABRIEL. No nome GABRIEL os alunos responderam que era FRANCIELI. Isto porque os dois nomes trazem a letra R. Professora explicou que Francieli começa com F e apesar de ter também a letra L esta letra tem o som diferente: *"LI de FRANCIELI não é o EL de GABRIEL"*.

Outro exercício na seqüência. A professora colocou na lousa para que os alunos fizessem oralmente: QUAL É O NOME? Neste exercício escreveu a primeira e a última letra: L - - - - - E; M- - - --L. Os alunos teriam que consultar a lista dos nomes e descobrir quais os nomes que começariam e terminariam com aquelas letras.

Depois dessa atividade a professora escreveu na lousa todos os nomes dos alunos que estavam na sala naquela data: AMANDA; SARA; CRISTINA; SAULO; JULIANO; FRANCIELI; FERNANDO; FABIANO; MAXWELL; GABRIEL; MAGALI; LUIS; DAVID; ALINE; ISABEL; EMERSON.

A professora pediu para uma aluna reconhecer o nome do EMERSON. A aluna acertou e a professora pediu para que ela dissesse por que ela achava que era esse o nome do EMERSON. A aluna respondeu: *"começa com E e termina com N"*.

A sala, nesse dia 29 de março, contava com a presença de dez alunos. Importante fazer uma observação quanto às faltas dos alunos. A sala de reforço não contava com a presença regular de todos os alunos, havia uma flutuação quanto às presenças. O motivo foi apontado pela professora: os pais não insistiam e as crianças ficavam cansadas e fugiam. Os que freqüentaram assiduamente foram os cinco que acompanhei o ano inteiro.

A professora retomou o assunto do dia anterior quando foram trabalhados os nomes próprios dos alunos da classe. Perguntou se foi fácil. Os alunos haviam escrito seus nomes num pedaço de cartolina (cada aluno recebeu um pedaço de cartolina de 15 cm de cumprimento por 5 cm de largura), usaram giz de cera para essa atividade. Os nomes foram colocados um embaixo do outro na lousa. Observe-se que as crianças escreveram em letra bastão.

Em seguida a professora pediu que identificassem os nomes que conhecem:

Pediu para identificar o nome da AMANDA. Pediu para um aluno montar o nome sem olhar na lousa, com ajuda do pote onde estão as letras do alfabeto. O aluno conseguiu fazer a atividade.

Chamou um outro aluno e pediu que identificasse o nome da Natacha.

O aluno acertou e ela perguntou por que achava que era esse o nome pedido. O aluno respondeu com o mesmo esquema: começa com N, A no fim e o T no meio. Reconheceu as letras que estão no começo, no meio e no fim.

Chamou mais um aluno e pediu para reconhecer o nome da Aline.

"*Por que você conseguiu reconhecer o nome da Aline?"* (professora pergunta).

Aluno: *"Porque começa com A"*.

Professora colocou dois nomes que começam com a letra A: Aline e Amanda.

Professora: *"Os dois nomes têm A. Por quê você reconheceu que é Aline*". (insiste) "*Mostra por quê?"*.

Aluno: "*Porque Amanda tem D e Aline não tem"*.

Professora: "*Esquece Amanda e mostre por que identificou a Aline"*.

Aluno: "*Pelo N e Amanda tem D"*.

Chamou outro aluno.

Professora: "*Além do seu nome qual o nome que você reconhece?"*.

Aluno: "*Robert, Emerson"*.

Professora: "*Você olhou e achou o nome do Robert. Como você achou Robert, por quê?"*.

Aluno: *"Por causa do Ro e do R"*.

Professora insistiu e escreveu na lousa: Roberto, Robert, Roberta.

Insistiu e pediu que localizasse Robert.

Aluno reconheceu corretamente e explicou que é por causa do T no final que está sozinho.

Professora pediu que lesse os outros dois nomes: Roberto e Roberta. *"Parabéns, acertou"*. Disse ela.

Chamou outro aluno.

Professora: "*Reconheça o nome do Emerson"*

O Aluno apontou o nome do Emerson.

Professora: "*Por quê?"*.

Aluno: "*Porque tem o O e o R"*

Professora escreveu Marcelo e disse que nesse nome também tem O e R. Insistiu e pediu para o aluno completar E.....O. O aluno deveria escrever Emerson, preencher os espaços em branco. Aluno completa com M.

Chamou mais um aluno.

Professora: "*Escolha um nome que você reconhece*".

Aluno aponta para o nome da Natacha. Professora insistiu para que ele dissesse porque ali estava escrito Natacha. O aluno respondeu que era porque tinha o N e o A.

Professora apontou para o nome da Aline e disse que também tem o N e o A.

Ao dizer isso, a professora estava propondo uma outra solução para a questão dos nomes. Que não bastava apenas dizer que o nome da Natacha tem N e o A. Há outros nomes que também têm N e A e não é Natacha.

Outro aluno foi chamado.

Professora pediu para aluno ler o nome Emerson o aluno apontou o nome da Elisangela. Professora perguntou *por quê*? Aluno retrucou porque tem *E*. Professora escreveu os nomes: Emerson e Everton. Perguntou: "*e agora onde se lê Emerson? Olhe tem as mesmas letras?* O Aluno apontou o V que Emerson não tem. A professora perguntou : "*qual é o nome que está do lado do Emerson?*". Aluno responde: "*Franciele*".

Nas atividades com os nomes ficou patente que os alunos sabiam reconhecer as letras, mas ainda não compreendiam, não percebiam, por exemplo, que as letras se repetem em nomes diferentes. Isso está claro quando ela apontou para o nome da Aline e pediu que o aluno dissesse de quem era o nome e ele respondeu que era da Natacha porque tinha N e A. A professora queria que eles saíssem desse critério que ela mesma havia estabelecido de reconhecer a primeira e última letra. Por isso insistia e confrontava a criança com outros nomes que também tinham as mesmas letras.

Depois de todos alunos passarem por essa atividade a professora sugeriu a brincadeira da **“forca**”.

A - - - E.

Professora: “*Há um nome que vocês já conhecem com cinco letras. Uma dica: tem A no começo e E no final. Quais os nomes que têm E no final? Olhem na relação de nomes que vocês fizeram”*. Alguém perguntou se tinha a letra A. Outro perguntou se tinha a letra B. “*Não. Tem L”*. Alguém acertou ser Aline.

A professora: “*Tem 06 letras e a segunda letra é A*”. Alguém fala que é o nome Emerson. Professora apontou o nome Emerson e pergunta: “*onde está a letra A*”. Outro aluno apontou para o nome Gabriel. Professora: “*mas este nome tem sete letras, então não é*”. O aluno escreveu e verificou. Foram insistindo até que chegam no nome Maxwel.

A professora chamou atenção para a letra W que tem som de U. Alunos na tentativa verificaram que Maxwel termina com L.

O terceiro nome tinha nove letras.

Os alunos foram jogando com as letras. Falaram que era o nome Emerson. A professora utilizou as letras do nome do Emerson e pediu para que contassem e verificassem se tinha nove letras. Indicaram o nome da Magali. A professora utilizou o I e o L. Nas dicas colocou o F, colocou o A, e perguntou para Francieli qual era a segunda letra do seu nome. Ela respondeu que era o R. Coloca o N e discutiram se era S ou C, colocaram o C, o I e o l que faltava após o L : Francieli.

A professora; “*Tentem montar o nome SARA com as letras móveis”*.

A aula terminou e a professora pediu que fizessem em casa o “alfabeto móvel” e trouxessem na próxima aula.

Verifica-se nessa atividade do alfabeto móvel que se trata do “método sintético” que segundo Micotti (1970, p. 48), quando a criança aprende a ler cada símbolo ela deve

condensar estas diferentes leituras em uma única leitura que, geralmente, para cada agrupamento de símbolos, é diferente da leitura da cada símbolo particular. Trata-se, pois de uma operação de síntese. O que isto significa? Significa que a professora está recorrendo a esse método quando sugere a atividade do alfabeto móvel. Na atividade o que se objetiva é que a criança escreva palavras, ou seja, forme um agrupamento com sentido.

Registro a seguir, a aula de quinze dias após as duas primeiras.

13 de abril de 2007. A sala estava com 11 alunos.

A professora se pronunciou:

"*Já estamos há três semanas trabalhando com os nomes de vocês. O que vocês estão sabendo já nos possibilita outras atividades. Vou distribuir folha avulsa e vocês vão colocar o nome inteiro se souberem se não sabem coloquem somente o primeiro. Vou dar um ditado. Olhem bem para minha boca, ouçam bem o som que sai da minha voz. Escrevam ALINE. A chave está no som"*, enfatiza a professora. "*Escrevam LUIZ. Podem olhar no alfabeto que está exposto acima da lousa. Qual letrinha que vocês reconhecem a partir do som das letras?"*.

Os alunos tiveram dificuldades para escrever Luiz. A professora repetiu enfatizando: "*LU, LU, LU, IS, IS, IS*". *Ouçam, ouçam qual letrinha que vocês estão ouvindo? Ouçam e repitam dentro da mente de vocês. Entendam, a chave está em ouvir. Repitam dentro de vocês o que a professora está falando. Não coloquem qualquer letra"*.

Fez uma pausa e continuou:

"*Continuando o ditado escrevam JULIANO*". Alunos demonstraram dificuldades e a professora insistiu: "*JU, JU*". Recorre ao JA da janela, jarra. "*Identifique o som JU, Ja, Je, Ji, Jo, Ju"*.

Aqui é importante notarmos que a professora recorre ao “método analítico” usado nas cartilhas, quando se apresenta a palavra chave, por exemplo, JANELA – JA. Daí extraiu a família - ja, je, ji, jo, ju. O “método analítico” parte desses agrupamentos e aprendem-se as denominações das partes que os compõem ou os sons de suas sílabas (Micotti. 1970, p. 48).

Quanto ao LI de JULIANO a professora prolongou o *“Liiiiiiiiii. Não coloquem qualquer letra, ouçam iiiiiiiiii”*.

A seguir pronunciou outro nome: *“Escrevam MAGALI. Maaaaaaa, gaaaaaaa, liiiiiiiii. Não coloquem qualquer letra, ouçam iiiiiiiiiiiiiiiiii.*

O ditado terminou e a professora percebeu que ainda tinha que continuar trabalhando os nomes. Voltou à lousa e, pediu para um aluno escrever o nome EMERSON. O aluno escreveu EMECO. Ela, então, chamou o aluno com o nome de EMERSON e pediu que ele escrevesse seu nome. O aluno explicou a posição do R e do N.

Professora chamou o aluno de nome Maxwel e pediu para ele relaxar porque ninguém ia brigar com ele. *“Olha o som que sai da minha boca. Francieli, qual o som que sai de Fran?”* Chamou atenção para o fato de que Francieli se escreve com C, porque alguns alunos escreveram com S. Pediu para ele escrever ALINE. O aluno escreveu AIE. Chama a aluna que tem esse nome e pediu para que escrevesse.

Chamou o EMERSON para escrever JULIANO. O aluno acertou.

Veio o DAVID para ler LUIS. O aluno ficou muito tempo tentando decifrar a palavra. Professora insistiu*: “LU LU*”. O aluno não conseguiu reconhecer o L.

O exercício proposto é um exemplo de atividade em que a questão do “reconhecer” é enfatizado enquanto uma etapa da aprendizagem da leitura. Importante também enfatizar que as palavras trabalhadas pertenciam sempre ao mesmo grupo semântico, buscando trazer sempre significado para os alunos do que estava sendo trabalhado. Este era o objetivo declarado, da professora e da escola, haja vista que o Projeto Reforço que a escola elaborou

assim preconizava. Porém, o que foi observado não condiz com os pressupostos do projeto. No projeto havia propostas de atividades diversificadas, situações de leitura, e aplicação das propostas do curso de formação Letra e Vida. Segundo as orientações dadas pelo curso não se recorre à silabação (ja, je, ji, jo, ju), por exemplo. Mas a professora fez uso desse recurso muitas vezes para que as crianças entendessem como se formam as palavras. Assim, fez várias repetições delas na seqüência gerando outras palavras sem sentido. Deu para perceber também, a falta da palavra geradora da família ou contextos. A criança não tinha ao que recorrer, ficando num vácuo. A professora percebeu isso e fazia uso de palavras que gerassem as famílias silábicas, mas descontextualizadas.

Aula do dia 18 de maio de 2007. Sala com 11 alunos.

A professora colocou na lousa um pequeno texto e pediu para que não escrevessem nada e apenas fizessem leitura silenciosa.

"O SAPO"
O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ.

Enquanto a professora foi fazendo a chamada, pediu para que eles continuassem lendo para irem se familiarizando com o texto.

Chamou um aluno, apontou uma palavra – LAGOA – e pediu para que o aluno lesse. O aluno acertou.

Os alunos já perceberam que se tratava da música infantil "O SAPO" que eles conheciam bem.

Um aluno não conseguiu ler "CHULÉ", a professora insistiu e foi fazendo associações: "*que cheiro tem o pé quando está sujo?*" Aluno riu e disse "*CHULÉ*".

Nesta atividade as crianças foram colocadas em presença de frases ou de palavras tal como nós as lemos. Trata-se, pois do “método global” (Micotti. 1970, p. 48). As crianças conheciam a música, mas quando a professora pediu que identificassem isoladamente as palavras, elas não souberam.

Aula de 13 de junho de 2007 – 09 alunos compareceram.

A professora distribuiu folha de linguagem pedindo que colocassem o nome e a data.

Escreveu na lousa o título da música “MARCHA SOLDADO”. Em seguida, chamou atenção para a leitura das palavras “MARCHA” e “SOLDADO”.

Enfatizou a pronúncia do “R” que aparece em “marcha” e o “L” que aparece em “soldado”.

MARCHA SOLDADO

MARCHA SOLDADO
CABEÇA DE PAPEL
QUEM NÃO MARCHAR DIREITO
VAI PRESO PRO QUARTEL
O QUARTEL PEGOU FOGO
A POLÍCIA DEU SINAL
ACODE, ACODE, ACODE
A BANDEIRA NACIONAL.

A professora trabalhou com as palavras terminadas em “L” – quartel, papel, anel, sinal.

A música faz parte do repertório que as crianças conheciam e não houve um trabalho direcionado que desse prioridade à leitura, ficando a questão ortográfica mais em destaque. Contrariando mais uma vez os pressupostos do projeto reforço que buscava priorizar também atividades de leitura.

A música traz muitas dificuldades da língua como o uso do “CH”; “Q”. Pediu que falassem palavras com que têm “ch- cha, che, chi, cho, chu”. Explicou que há palavras que se escrevem com “X” que têm o mesmo som do “ch”. Por exemplo: xícara, caixa, caixote.

Para essas crianças, a responsável pelo Projeto Reforço desenvolveu um conjunto de atividades identificadas no Quadro 2, elaborado após o término da coleta de dados.

Quadro 2. Síntese do conteúdo e Atividades desenvolvidas.

MARÇO (21 a 30)	Diagnóstico; Identificação dos nomes na lousa; Identificaram todos os nomes através da 1ª e última letra; Exercício na lousa para leitura dos nomes dos colegas.
ABRIL (4 a 27)	Trabalho realizado com o nome próprio; Identificaram em fichas o próprio nome e os dos colegas; Montaram os nomes com letras móveis com modelo; Escreveram os nomes com letras móveis sem modelo; Jogo da forca, jogo da memória, bingo dos nomes; Adivinhas com os nomes com a primeira e última letra.
MAIO (2 a 31)	Introdução da estrutura de uma frase, vários exemplos; Ditado de frases; Auto-correção (junto com a professora) Foram colocadas frases dos alunos para discussão e todos participaram da correção; Lista de frutas (mesmo grupo semântico); Ditado com as palavras do grupo semântico frutas; Forca com as palavras extraídas dos nomes das frutas.
JUNHO e JULHO	Músicas, parlendas, adivinhas; Escrita, reescrita e revisão do conteúdo trabalhado no semestre.

Ao final do semestre novo diagnóstico foi feito sobre as crianças no que tange ao seu desenvolvimento. Os dados comparativos entre o início do projeto de reforço e o final estão na Quadro 3, que repete os dados do início do projeto e acrescenta o resultado final para efeito de análise.

Quadro 3. Resultados da avaliação de desempenho dos mesmos alunos no início e final do 1º semestre de 2007.

NOME	Hipótese de escrita no início	Hipótese de escrita no término
EMER	Pré-silábico	Pré-silábico
FRAN	Silábico com valor sonoro	Alfabética
MAG	Silábica com valor sonoro	Alfabética
MAX	Silábico com valor sonoro	Silábico -alfabético
AL	Silábico com valor sonoro	Alfabética
DAV	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
GI	Silábico com valor sonoro	Silábico alfabético
AD	Pré –silábico	Silábico com valor sonoro
NAT	Pré-silábico	Pré-silábico
SAR	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
TEL	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
FER	Silábico com valor sonoro	Alfabético
GAB	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro
JUL	Pré-silábico	Pré-silábico
LAR	Silábico com valor sonoro	Alfabética
LU	Silábico com valor sonoro	Silábico Alfabético
ROD	Alfabético	Alfabético
MAY	Silábico co valor sonoro	Alfabético
IG	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro

A análise do Quadro 3 possibilita enxergar se houve, ou não, progresso das crianças. Dos 06 alunos que eram Pré-silábicos no início do semestre, 03 continuaram nessa hipótese. Os outros avançaram em suas hipóteses, mas segundo a coordenadora ainda não podiam ser considerados alfabetizados.

Constatou-se que, dos dezenove que começaram a freqüentar as aulas de reforço, apenas cinco deles continuaram no segundo semestre e foram até o fim. Procurei buscar o motivo porque não continuaram. A professora coordenadora argumentou que alguns não foram convocados porque a professora achava que eles avançaram e poderiam estar dando conta das dificuldades em sala regular. Outros não quiseram participar e se recusaram a freqüentar porque se sentiam cansados, com sono.

Neste ponto, retomo as características do Projeto Reforço para mostrar a contradição entre o que está no papel e o que na ação se pratica. Em primeiro lugar, ao se contratar o professor para as aulas de reforço foi exigido que ele tivesse conhecimentos básicos de

informática e navegação na web para utilização dos recursos da S.A.I (Salas de Atividade de Inclusão). Não houve nenhuma atividade que privilegiasse a sala de informática. Na indicação de objetivos do projeto, buscava-se desenvolver nos alunos competências e habilidades essenciais para: buscar informações; decodificá-las; interpretá-las; relacioná-las; utilizar-se deste conhecimento produzido na resolução de problemas relacionados ao seu dia-a-dia. Ainda, os alunos participantes do projeto fariam atividades significativas de leitura e escrita, baseadas nas atividades do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3 (São Paulo, 2003). Os alunos fariam uso do código de escrita, avançando em suas hipóteses, tornando suas produções possíveis de ler. Seriam colocados em situação de resolução de bons problemas, fazendo uso da linguagem que escreveriam.

De acordo com os exemplos das aulas, expostas neste capítulo, ficou evidente que os objetivos não foram cumpridos, haja vista que as atividades não seguiram o que fora determinado. Tanto assim que os alunos se sentiam cansados e desmotivados para irem às aulas de reforço.

No Quadro 4 estão indicados os cinco alunos e como eles se encontravam em relação à leitura, no início do primeiro semestre, no término do primeiro semestre e no início do segundo semestre de 2007.

Os dados que o Quadro 4 apresenta, quanto ao rendimento dos alunos, não se baseiam, no final do semestre, apenas em suas hipóteses, segundo critério estabelecido pela pesquisadora. Os alunos, de acordo com o parecer dos professores da sala regular constatou-se que reconheciam letras, mas não sabiam ler. A atividade da professora do Projeto Reforço confirmou que os alunos só reconheciam letras. Ela pediu que eles elaborassem uma lista de brincadeiras (mesmo campo semântico) de que mais gostavam e esses alunos não fizeram. Ao

escrever para eles a lista de brincadeiras, pediu que lessem. Na atividade de leitura constatou que só reconheciam letras, tendo dificuldade para juntar as sílabas para formar as palavras.

Quadro 4: Resultados da avaliação dos cinco alunos acompanhados, até o início do 2º segundo semestre de 2007 de acordo com a escola.

ALUNOS	Início 1º semestre	Término 1º semestre	Início do 2º semestre
EMER	Pré-Silábico	Pré-silábico	Não sabe ler
FRAN	Silábico s/ valor sonoro	Alfabética	Reconhece letras
MAX	Silábico c/ valor sonoro	Silábico alfabético	Reconhece letras
GI	Silábico c/ valor sonoro	Silábico alfabético	Reconhece letras
IG	Silábico s/ valor sonoro	Silábico c/ valor sonoro	Reconhece letras

Esses cinco alunos passaram a freqüentar, no segundo semestre, uma turma que tinha avançado nas suas hipóteses e a professora iria fazer um trabalho não mais de início de alfabetização. Exceção deve ser feita ao aluno EMER que não avançou nas suas hipóteses, mas freqüentou essa sala porque a professora conseguia controlá-lo, no que diz respeito à disciplina.

3.3. Intervenção do projeto no segundo semestre

Como no relato sobre o primeiro semestre, aqui estão relatadas algumas aulas observadas para exemplificar as ações docentes.

O primeiro dia para o início das aulas de reforço, depois do recesso, aconteceu no dia 09 de agosto de 2007.

Passei a freqüentar a mesma sala do semestre anterior, mas o que não mudou foi a professora, porque os alunos não eram os mesmos. Havia alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries. Como o critério para formar as classes se baseava nas hipóteses segundo as quais as crianças se encontram, havia crianças de séries diferentes.

A professora se apresentou, pediu para não faltarem, não brincarem durante as aulas. Distribuiu folha de linguagem porque pretendia fazer um diagnóstico. Orientou os alunos para pôr o nome e a data. Pediu para pular duas linhas abaixo do nome. Explicou que ia ditar e falar normalmente, portanto teriam que prestar muita atenção. A cada palavra que ela ditasse eles deviam pular duas linhas. Começou o ditado. As palavras pertencem ao mesmo grupo semântico: SOBRANCELHA; CABEÇA; UNHA; PERNA; PÉ. Depois dita uma frase: "*O GAROTINHO MACHUCOU O PÉ*".

Enfatizou que a base para aprender a ler e escrever está em ouvir bem. Pediu para um aluno falar uma palavra qualquer. O aluno falou "ELEFANTE". A professora escreveu a palavra na lousa e à medida que foi escrevendo letra a letra, foi explicando que é necessário ir lendo o que se escreve.

Quanto ao ditado com que trabalhou nessa data, era uma avaliação diagnóstica para saber a hipótese da criança em relação à escrita. Ela recolheu a atividade para corrigir fora da sala de aula. Nessa etapa do trabalho as crianças não usavam caderno, ficando as atividades mais voltadas para a oralidade e o uso da lousa.

Aula do dia 10 de agosto de 2007.

A professora fez a chamada e explicou que iria aplicar o ditado do dia anterior para os alunos que faltaram. Foram as mesmas palavras e frase. Para os demais escreveu lista de nomes na lousa em letra bastão, um embaixo do outro, não lado a lado como está aqui exposto: ADRIANA; DEIVISSON; FRANCIELI; GUSTAVO; HIGOR; INGRID; SARA; KATHEEN; TATIANA; LUANA; MATHEUS; NATASHA; STEFANY; TAMIRES; TAYNA; TELMA; VINICIUS; WESLEY FONTES; WESLEY HENRIQUE; MIRIAN.

Pediu para que lessem e grifassem os nomes que "reconhecessem".

Ao perceber que o processo seria o mesmo do semestre anterior conversei com a professora coordenadora e comuniquei que gostaria de freqüentar uma sala de reforço onde os alunos já soubessem “ler”, porque a sala que estava observando era de alunos com as mesmas características do semestre passado e a professora iria trabalhar da mesma forma. Discuti com a professora coordenadora e foi decidido que iria observar o processo de reforço em outra turma avaliada como mais adiantada no que tange à leitura.

Esse episódio faz-nos ver que a professora insistia num procedimento que já havia feito no semestre anterior e que não havia surtido efeito. A professora coordenadora não a orientou em nada e nem cobrou os objetivos propostos pelo Projeto Reforço, sugerindo outras atividades ou estratégias que pudessem melhorar a performance dos alunos.

Aula do dia 31 de agosto de 2007.

Na sala que passei a freqüentar os alunos já sabiam “ler” (reconhecer). Nesse dia a professora pediu que escrevessem uma lista com os títulos dos contos de fada que conheciam. Deveriam utilizar as letras móveis e ler tudo que fossem escrevendo. Antes porém, a professora indagou sobre o conceito de “título”. Alguns alunos responderam que todo texto tem título que é o nome da história. Professora começou a dar alguns exemplos: Os três porquinhos; Aladim e a Lâmpada Mágica; Branca de Neve e os Sete Anões, etc. “*O que vocês terão que fazer é uma lista com o nome desses contos. Uma lista é escrever um nome embaixo do outro. Vocês podem fazer em dupla*. A atividade começou e a professora foi circulando pela sala. Chamava atenção aos erros: “*Aqui em “Os três porquinhos” na palavra Porquinho está faltando alguma coisa, leia como você escreveu”*. Aluno leu e não conseguiu entender que estava faltando o R intercalado. Professora insistiu, pediu que lesse novamente e foi pronunciando com bastante precisão cada sílaba da palavra “porquinho”. Chamou a atenção

da classe dizendo novamente que sempre que fossem escrever deveriam ler o que escreveram. Chamou atenção para os acentos das palavras porque a palavra “três” tem acento circunflexo.

Foi a primeira vez que a professora se referiu ao acento e deu o nome do acento. Continuando a circular pela sala percebeu que uma dupla escreveu “PINOCIO”. Pediu que lessem o que escreveram, para verificar que estavam errando. *“Falamos “PINOCIO” OU PINOQUIO? Quais os dias da semana que têm aqui? Lembram? O SACI e o CACIBO? O que está faltando em “CACHIMBO”? “CACHIMBO” é o “CHI” do “CHICLETE” LEMBRAM? Vocês sabem escrever esta palavra “CHICLETE”. “Outra coisa importante,* coloca a professora, *é o “M”. Usamos “M” ANTES DE “P e B”.*

A atividade demonstra que a questão da ortografia é problema e a professora deveria ter sistematizado a ortografia dessas palavras. Ela chamava atenção apenas uma vez, ficando como que garantido que os alunos tinham apreendido o que ela havia dito. Mais a frente se verá que essa falta de sistematização com mais rigor quanto à ortografia, travou o processo de escrita e da leitura das crianças. Não significa que ela em si foi responsável, mas não houve um trabalho mais consistente nesse sentido. Como, por exemplo, separar um rol de palavras que ela havia percebido ser de grande dificuldade para as crianças e investir em atividades que possibilitassem que as crianças incorporassem essas palavras.

Aula do dia 13 de setembro de 2007.

A professora recordou a atividade do dia anterior quando trabalhou a canção infantil “BORBOLETINHA”. Portanto, nesse dia 13, trouxe uma atividade em que as crianças deveriam preencher nos espaços em branco, palavras que estavam faltando para completar a música. Professora perguntou se todos sabiam bem a música “BORBOLETINHA”. Todos responderam que sim.

Escreveu a data na lousa e pediu que escrevessem o nome.

A professora explicou a atividade: "*Completem a cantiga com as palavras que estão faltando nos espaços em branco. Para começar a escrever devemos colocar parágrafo, letra maiúscula; letra da música é como poesia. Na lousa a margem é feita de giz, no caderno de vocês a margem é vermelha ou rosa. Onde eu colocar um traço é para pular linha*". A professora começou a escrever a letra na lousa faltando palavras.

BORBOLETINHA

BORBOLETINHA ESTÁ NA ----------
FAZENDO ----------PARA A MADRINHA.
COTI-COTI
----------DE PAU
OLHO DE ----------
E ---------- DE PICA-PAU
PAU, PAU.
---------- TE DOU UM PAU,
BEM NA ---------- DO ----------
COMENDO ----------.

O objetivo da atividade era a de que os alunos, ao lerem a seqüência, lembrassem das palavras e verificassem as palavras que faltavam. É uma atividade de leitura e escrita. Os alunos estavam com um banco de palavras e nele constavam as palavras da música. A professora insistiu para que lessem todas as palavras e buscassem as que condiziam com a letra da música. Ela deu uma pista e leu as palavras: No banco há "VIDRO, MINGAU; COZINHA; HOSPITAL; NARIZ; PERNA; AMANHÃ, CHOCOLATE; PORTA".

A atividade é mais uma amostra da falta de uma seqüência das dificuldades da língua, importante principalmente para quem está aprendendo uma língua. As atividades são soltas, sem uma complementação lógica de uma atividade para outra, ficando um amontoado de palavras soltas. Apesar da professora estar trabalhando com uma música que as crianças conheciam, não significa que a atividade sugerida por ela seja significativa, porque se trata de reconhecer e escrever palavras e por isso um problema central de ortografia.

Aula do dia 17 de outubro de 2007

A professora distribuiu uma folha e pediu que escrevessem o nome e a data

NOME.....
DATA.....

Nessa atividade os alunos teriam que recorrer ao que aprenderam em relação à habilidade de ler. Olhando a figura de um pássaro, deveriam procurar palavras com P (no banco de palavras) e verificar onde está escrito "PÁSSARO". Circulando pela sala percebi que estavam assinalando as palavras corretamente. Quando um aluno comentou que "CARROSSEL" tem dois Rs e dois Ss a professora respondeu que estão ficando craques em Rs e Ss. Portanto havia necessidade de avançarem para outros assuntos.

Um aluno perguntou se "ASSOBIO" é com "O" ou com "U". Professora falou a palavra pausadamente e pediu que ouvisse com cuidado para perceber se é com "O" ou com "U". Verifica-se que a questão da discriminação auditiva esteve sempre presente nas aulas de reforço.

Nessa atividade a professora poderia ter explorado situações como: porque "Girassol" é com dois Ss e "SOL" é com um S ou por que "Dezesseis" é com dois Ss e "Seis" é com um S. Esta observação se deve à vivência de situações em que os alunos ficam perplexos quando GIRASSOL é com dois Ss e depois SOL é com um S apenas.

A seguir a professora deu instruções para que virassem a folha porque iria ditar algumas frases. Vejamos as frases:

"O pássaro levou a minhoca para o ninho".

Nesta frase começaram as orientações: começar a frase com letra maiúscula. Um aluno pergunta se o *"Pássaro Levou" é tudo junto"*.

Quanto à pergunta a professora pediu para o aluno falar a palavra "pássaro" sozinha e perguntou se na palavra "pássaro" estava grudada alguma outra palavra.

"O cachorro colocou o osso no sofá".

“Larina tem dezesseis anos”.

“Cássio jogou a vassoura no rato”.

A professora insistia para que lessem tudo que escreviam. Percebi que os alunos continuavam tendo dificuldades com o uso do S e do R.

Mais uma vez a professora promoveu atividade que traz dificuldades da língua e que não foram trabalhadas anteriormente. Essas dificuldades dizem respeito ao uso do R e do S, por exemplo. Não houve atividade de leitura que privilegiasse essas dificuldades, ou situações por meio de atividades que explorassem o uso do S e do R.

Aula do dia 9 de novembro de 2007.

A professora passou a trabalhar com a música “A CASA” (Vinícius de Moraes). A letra da música estava escrita em folha de sulfite. Alunos cantaram e a professora constatou que todos já conheciam a música. Portanto, as crianças receberam instrução para que recortassem em tiras, a letra. O objetivo era o de embaralhar a letra e depois organizarem a seqüência colando em outra folha. A atividade requeria que lessem para poderem colar as tiras na seqüência correta. (Anexo 2).

Aula do dia 22 de novembro 2007.

Na aula do dia 21 de novembro a professora começou a trabalhar o uso do M antes do P e B e o uso do N. Portanto, na aula do dia 22 de novembro distribuiu atividades mimeografadas referentes ao assunto trabalhado no dia anterior.

NOME:
DATA:
COMPLETE COM M ou N:

BO.....BA	A.....JO
BO.....BO.....	E.....PADA
TA.....PA	BA.....CO
AS.....FONA	DE.....TE

A professora fez comentários sobre a atividade proposta: "*Em BOMBA o uso do M o som é: AM – E M - IM – OM – UM. Além desse som há o som do N que é igual: AN – EN - IN – ON – UN. Quando vou saber se uso M ou N? Quando falo ANJO e POMBA, percebemos o som igual. Mas a escrita não é. Uso o M antes do P e do B. Podemos falar o B de BOLA e o P da PATA. O N posso usar em todas as outras letras. Por exemplo: CANTAR, BANCO, ENCHENTE*".

Aqui a professora poderia ter ensinado que o M é uma letra labial e o P e B também. Por isso que se usa o M antes de P e B, por serem labiais. Já o N é uma letra que ao pronunciarmos, a língua encosta-se aos dentes ou no céu da boca (palato) e, as demais letras do alfabeto também, menos o P e o B. A explicação poderia ter levado a fazer exercício oral para testar as letras, tanto as consoantes labiais quanto as consoantes palatais.

A explicação que é comumente usada para o uso do M e do N é que o M de MAMÃE gosta do P do PAPAI e do B de BEBÊ e o N gosta das demais letras. Essa explicação subestima a capacidade da criança de entender o correto como resultado de estudos, sem a necessidade desse recurso mnemônico pouco adequado.

A professora continuou a explicar dando exemplos. *A palavra ANTA é com M ou N*? Alunos não responderam. Professora explicou novamente: "*Lembra que eu falei que o M só usa com o P e o B? Então em ANTA tem P OU B*?" Alunos responderam que "*não*". "*Em ANDAR é N ou M"?* Alunos: "*É N*". "*Em LAMBADA é M ou N*" ? "*É M*".

Após a explicação os alunos começaram a fazer os exercícios.

A professora iniciou mais uma atividade que foi preparada em folha mimeografada e distribuída para a classe:

O que é que é?
a) Profissional responsável para apagar incêndio?
b) Animal que tem pinta na pele?
c) Instrumento musical?
d) O que segura a calça?
e) Usa-se para colorir?

f) Depois do primeiro?
g) O que arruma os cabelos quando estão despenteados?

Após a freqüência nessa turma foi possível fazer uma síntese do conteúdo e das atividades que tinham sido previstas para o segundo semestre. O Quadro 5 representa essa síntese.

Quadro 5 - Síntese do conteúdo previsto para o segundo semestre

Agosto (9 a 31)	Elaborar uma lista com as brincadeiras que mais gostam; Diagnóstico; Reescrita do conto que eles mais gostam. Atividade do diagnóstico; Atividade de leitura e escrita, completar com as palavras que faltam à música: Aranha; Exercício de formação de palavras com banco de dados; Organizar um texto. Gênero bilhete; Atividade de leitura e escrita de palavras; Revisão do bilhete que organizaram em dupla (revisão foi feita com a classe); Escrita de uma lista com os títulos dos contos que eles conhecem com auxílio das letras móveis.
Setembro (5 a 28)	Uso do RR, cruzadinha; Uso do R, cruzadinha; Comparação de palavras co R e RR, palavra cruzada; Ditado de palavras com R; Escrever uma lista que tenham palavras com S. Em dupla e usar letra móvel; Ditado de palavras com S, SS, C; Exercício de palavras com S, SS, C.
Outubro (4 a 31)	Exercício em dupla. Formar palavras; Revisão dos exercícios anteriores; Leitura compartilhada OS TRÊS PORQUINHOS; Reescrita do conto OS TRÊS PORQUINHOS; Caça palavra com SS,S; Ditado de palavras com R,RR,S,SS; Escrita de palavras com CH, exercício para preencher lacuna; Leitura livre. Escolher um livro de conto para ler; Exercício com as sílabas: CH, NH, H; Aula de leitura. Contar o conto que leram na aula anterior; Palavras escritas com GE, GI, GUE, GUI; Adivinhas com respostas de palavras com GE, GI.

Novembro (1 a 30)	Ditado com revisão. Buscar no dicionário a palavra que escreveu errada; Revisão em grupo das palavras do ditado; Uso do QU. Quebra-cabeça. Música: A CASA. Organizar a letra da música. Leitura de livros, distribuídos na sala; Ditado de bebidas e comidas do Natal. Depois organizá-las em colunas onde é bebida onde é comida; Uso do M antes do P e B; Avaliação; Revisão da prova; Leitura de livros infantis; Leitura compartilhada.
Dezembro	Revisão dos conteúdos estudados.

Aula do dia 22 de novembro de 2007.

Esse foi o último dia de aula do reforço. A professora entregou bilhete para os pais. Foi também dia de avaliação.

A avaliação consistiu em três atividades que se encontram no anexo 2.

As crianças sentiram muita dificuldade na avaliação e fizeram muitos erros. A professora orientou na medida do possível. Foi dando pistas e pedindo que lessem tudo que estavam escrevendo. A figura 1 que está no Anexo 2 é exemplar da atividade contendo as dificuldades que os alunos fizeram.

3.4 Último teste de leitura aplicado aos 42 alunos que participaram das aulas de reforço

No final de novembro, preparei nova atividade para todas os 42 alunos que foram convocados a participar das aulas do Projeto Reforço. A freqüência desses alunos foi variada:

- houve um grupo de alunos que participaram durante os dois semestres, entre eles incluem-se os cinco alunos acompanhados pela pesquisadora;
- houve um grupo de alunos que participaram apenas no primeiro semestre;
- houve um grupo de alunos que participaram apenas no segundo semestre;
- houve um grupo de alunos que não participaram dessas aulas.

O objetivo era verificar se haviam aprendido a ler após mais um ano letivo.

O procedimento implicou leitura de cinco palavras e caso lessem pedia que lessem também o texto escolhido. As palavras e o texto constam no Anexo 1, p. 114.

Pedi que lessem duas vezes com calma o texto e depois deveriam contar o que lembrassem do texto. Ao longo do processo, fui registrando as respostas. Depois de terminada a atividade com todas as crianças passei a analisar os registros realizados, elaborando, então o Quadro 6.

Quadro 6. Resultado final de todos os alunos que participaram do reforço. (Anexo 1, p. 114).

Série/ nº de alunos	**Relação de alunos convocados**	**Relação de resultados**	**Freqüência**
4ª A / 40 alunos	**KL**	Leu 4 palavras. Na palavra "telhado" leu "gato". Confunde "d" com "b"	Freqüentou 1º e 2º semestres
	EMER*	Leu com dificuldade. Onde era "camarão" leu "macarrão".	Freqüentou 1º e 2º semestres
4ª B / 40 alunos	**MAG**	Não conseguiu ler as palavras. Reconhece letras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	GI*	Leu com dificuldade. Reconhece letras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	TA	Leu com dificuldade. Reconhece letras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	MAX*	Não leu. Reconhece letras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
4ª C / 41 alunos	**DIO**	Não conseguiu ler. Reconhece Letras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	WI	Não conseguiu ler. Reconhece letras. Freqüentou somente o primeiro semestre.	Freqüentou 1º semestre
4ª D / 41 alunos	**AL**	Não conseguiu ler "aquário", "galinheiro", "telhado". Confunde "ga" com "já".	Freqüentou 1º semestre
	DEI	Leu todas as palavras sem hesitar. Leu o primeiro parágrafo do texto, mas não entendeu.	Freqüentou 1º semestre
	KEVI	Leu 4 palavras. Não conseguiu ler "telhado". Não conhece o "lh". Leu primeiro parágrafo, mas não entendeu.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	MAI L	Leu as palavras e o texto muito bem. Compreensão ótima.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	PIE	Leu as palavras. Leu o texto e não compreendeu.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	STEF	Não conseguiu ler. Reconhece Letras.	Freqüentou 1º semestre

	WES	Não conseguiu ler. Reconhece a primeira letra.	Freqüentou 1º semestre
4ª E / 39 alunos	**B**	Leu as palavras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	FI L	Leu as palavras com dificuldade.	Freqüentou 1º semestre
	FRAN*	Não conseguiu ler. Reconhece as sílabas simples.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	PA	Leu as palavras. Não conseguiu ler o texto.	Freqüentou 1º semestre
	TIO R	Leu as palavras com dificuldade. Não conseguiu ler o texto.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	DAV	Não conseguiu ler.	Freqüentou 1º semestre
4ª F / 39 alunos	**BIA**	Leu as palavras. Leu o primeiro, segundo, terceiro parágrafos, mas não conseguiu explicar.	Não freqüentou
	ESTE	Leu as 5 palavras. Não conseguiu ler o texto.	Freqüentou 2º semestre
	ROD	Leu as 5 palavras. Leu o primeiro parágrafo do texto, mas não conseguiu explicar.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	ISAC	Leu as palavras com dificuldade.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	JUL	Leu as palavras. Leu o primeiro parágrafo do texto, mas não conseguiu explicar.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	AD	Não conseguiu ler as palavras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	LEO	Leu as palavras e o texto. Não compreendeu o que leu no texto	Freqüentou 1º e 2º semestres
	LAR	Não conseguiu ler as palavras.	Freqüentou 1º semestre
4ª G / 39 alunos	**ALEX**	Leu as palavras. Leu o texto, mas não compreendeu.	Freqüentou 1º semestre
	AP	Reconhece letras, mas não lê.	Freqüentou 1º semestre
	AND	Leu as palavras com dificuldade.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	BH	Leu com dificuldade	Freqüentou 1º e 2º semestres
	EV	Leu as palavras e não quis ler o texto.	Freqüentou 1º semestre
	GAB	Leu as palavras com dificuldade.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	SAR	Leu com dificuldade as palavras.	Freqüentou 1º semestre
	NAT	Não conseguiu ler. Reconhece algumas letras; vogais.	Freqüentou 1º semestre
4ª H / 38 alunos	**TEL**	Leu as palavras. Leu o texto, mas não compreendeu.	Freqüentou 2º semestre
	LU	Não leu as palavras. Reconhece letras.	Freqüentou 1º e 2º semestres
	FER	Leu as palavras e não leu o texto.	Freqüentou 1º semestre
	MAY	Leu as palavras. Não conseguiu ler o texto.	Freqüentou 1º semestre
	IG*	Leu as palavras. Não leu o texto.	Freqüentou 1º e 2º semestres

*Alunos que acompanhei desde o primeiro semestre.

O Quadro 6 é o resultado de mais um ano letivo dos alunos que freqüentaram as aulas de reforço. O resultados indicam que as aulas não promoveram o sucesso esperado, isto é, que os alunos aprendessem a ler, considerando o conceito de Chartier (1996) que “ler é compreender”. Quanto à compreensão, esta passou longe das aulas de reforço, ficando atrelada ao reconhecimento das letras. Aponto questões importantes em relação às aulas. As professoras não tinham uma seqüência de dificuldades, não havia um eixo condutor, pulando de uma dificuldade a outra sem fazer uma relação entre uma e outra. As aulas eram improvisadas; as professoras não preparavam suas aulas confiando na sua experiência; o tempo de duração das aulas era muito pequeno (cinqüenta minutos, três vezes por semana). Não houve espaço para leitura, com momentos em que a professora lesse para os alunos, e menos ainda em que os alunos lessem para a classe ou fizessem leitura silenciosa. Houve apenas duas aulas em que os alunos pegaram livros para ler. A professora coordenadora não acompanhou o trabalho de perto, estando a par do que acontecia somente nos dias em que dispensava os alunos para fazer reunião. Nas reuniões as professoras preenchiam fichas, para situar os alunos quanto às suas hipóteses, para que a professora coordenadora enviasse os resultados para a Diretoria de Ensino.

Os alunos ficaram no limite do reconhecimento de letras e palavras. Faço uma observação que fica como uma condição. Se elas tivessem recorrido a outras estratégias de trabalho, considerando que esse grupo de alunos é o primeiro grupo, resultado do novo modelo para alfabetizar, e que não deu certo para essas crianças, não seria pertinente que tentassem uma outra estratégia? Fica a questão para reflexão.

Considerações Finais

Este tópico procura retomar os objetivos propostos para o trabalho, bem como apresenta uma síntese dos resultados obtidos mediante a proposta construtivista que a escola se propõe a fazer e expõe, o que emergiu dos resultados, buscando contribuir para futuras discussões.

A partir dos testes e provas aplicados aos alunos da 4ª série, observação das aulas de reforço, a pesquisa se propôs a identificar as ações para ensinar a ler alunos de 4ª série, nas aulas de reforço, e constatar o quanto essas ações foram favoráveis, ou não, para o sucesso ou fracasso desses alunos. Inicialmente há de se considerar o fato observado com as provas de leitura de todas as 4ª séries, detectando que o número de alunos com dificuldades nessa esfera da escolarização é muito maior do que se procura encaminhar para as aulas de reforço.

Esse dado permite uma aproximação com a realidade da organização dessa escola, que tem critérios variáveis para compor as turmas, ou seja, ora é porque o aluno não sabe ler, ora é porque é indisciplinado ou fica fora do reforço porque não sabe ler, mas é indisciplinado.

As aulas de reforço examinadas nesta pesquisa, quanto a constituir, de fato uma alternativa de ação que dessas condições para os alunos aprenderem a ler, mostraram-se ineficientes, haja vista o resultado final obtido. O trabalho desenvolvido pelas professoras não tem um eixo condutor. Não havia seqüência definida de atividades e não se via o desenvolvimento de um processo tal e qual foram previstos nos estudos que elas fizeram no curso de formação “Letra e Vida”.

Percebeu-se que as ações das professoras eram isoladas, sem contatos com a direção e demais professores e sem mediação da coordenação.

A proposta de reforço – oficialmente apresentada pela escola – ficou muito lacunar no que tange à sua execução, demonstrando a defasagem quando uma proposta é feita por uma

equipe e desenvolvida por outra, que não a elaborou. Assim, não havia um clima participativo na equipe da escola.

As observações em sala de aula permitiram verificar o quanto as concepções tratadas nos cursos de formação, para esta pesquisa o curso “Letra e Vida”, em sala de aula se converteram em estereótipos e ficam aquém da proposta do curso e da necessidade dos alunos. Além disso, possibilitou verificar a existência de mais de uma orientação pedagógica quanto à alfabetização.

Ao entrar na escola, esta condição mostrou o clima da escola e como seus agentes se organizam no dia-a-dia para a lida no seu interior, sinalizando que as questões pedagógicas são uma tarefa “secundária”, não sendo uma proposta real da escola. Possibilitou também, enxergar a defasagem da formação docente para tratar de uma questão importante como é o ensinar a ler.

Os objetivos da pesquisa puderam ser alcançados, pois foi possível caracterizar tanto o modo pelo qual a escola detecta o nível de realização dos alunos no processo de alfabetização, como foi possível detectar se essas informações eram parâmetros para o desenvolvimento das ações das aulas de reforço. Durante o desenrolar das aulas não se viu as professoras se referirem a tais informações, conforme apontado anteriormente no que tange à ausência de contato entre os professores.

Examinando as tabelas que apontam os resultados dos testes e provas, constata-se que todos os alunos do reforço evidenciaram dificuldades em leitura desde o início, e os dados revelaram que as propostas do Projeto Reforço constituem um chavão que a escola prega, não passando de jogo de palavras tiradas dos manuais de instrução dos cursos de formação, pois as crianças continuaram sem saber ler ao final do ano letivo.

Foi possível identificar, ainda, que as ações das professoras foram privilegiadamente voltadas para o reconhecimento de letras e palavras. As atividades selecionadas não se

preocupavam com compreensão, nada de leitura, nenhuma atividade que permitisse ampliar a compreensão, via oralidade no início, antes de re-iniciar o ensino das palavras e nomes.

O estudo trouxe contribuições quanto aos instrumentos utilizados. A aplicação do Teste ABC de Lourenço Filho (1933) mostrou-se condizente com os objetivos propostos, visto que permitiu a apreensão de dados que explicitaram as condições que os alunos precisariam preencher para aprender a leitura e a escrita, considerando os conceitos – compreender/ reconhecer. A aplicação do Teste ABC possibilitou também uma discussão em torno de atividades ditas tradicionais.

Ao final, ainda é possível apontar como as escolas, esta em particular, assumem as orientações que vêm de órgãos superiores, porém sem atentar de fato para a execução que elas pressupõem, como, neste caso, a proposta do reforço na seqüência das ações políticas da progressão continuada e dos ciclos.

A hipótese, neste estudo, não se confirmou, infelizmente para os alunos. Havia expectativa, pelas notícias de implementação do reforço e da proposta teórica que embasaria, que as aulas de reforço propiciariam mais e diferentes atividades para auxiliar os alunos no domínio da leitura. Entretanto não foi o que se obteve. Verificou-se que as crianças conseguiram reproduzir muitas palavras e a partir da memorização de letras iniciais e finais, sobretudo os nomes dos colegas. Ao sair da situação padrão da sala de aula não conseguiram ter um desenvolvimento satisfatório nem nesse nível de aprendizagem, e menos ainda na compreensão.

Infelizmente são alunos que vão continuar (alguns) em séries subseqüentes sem ter as condições para tanto e outras que permanecerão mais tempo na sala de reforço de ciclo, talvez avançando um pouco. No entanto, as ações contribuíram pouco para o sucesso, sobretudo dos cinco alunos acompanhados ano todo. São todos alunos que permanecem em situação de fracasso no interior da escola.

Referências bibliográficas

AZENHA, Maria da Graça. 1997. *Imagens e Letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenética*. São Paulo. Ática.

BOURDIEU, Pierre. 1992. *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro. Francisco Alves Editora.

BRASIL. 1980. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE – CENSO

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23/12/1996, Seção I, pp. 27833-27841.

BRASIL. 2000. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE – CENSO

CARVALHO, Marília Pinto de. 2001. *Estatísticas de desempenho escolar: O lado avesso.* Faculdade de Educação da USP.

CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.

CHARTIER, Anne-Marie, Clesse, Hérbrad. 1996. *Ler e Escrever – Entrando no Mundo da Escrita*. Porto Alegre. ARTEMED.

CHARTIER, Anne-Marie. 2007. *Práticas de Leitura e Escrita*. Belo Horizonte. Autêntica.

C**HARTIER**, Roger. 1999. *Práticas da Leitura*. São Paulo. Editora Estação Liberdade.

DUBET, François. 1994. *Sociologia da experiência*. Lisboa . Instituto Piaget.

FARACO, Carlos Emílio, Moura. 1999. *Língua e Literatura*. São Paulo. Ática.

FERRARO, Alceu Ravello. 1999. Trabalho apresentado na XXII Reunião da ANPED, Caxambu.

FERREIRA, Aurélio Buarque Holanda. 1998. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira.

FERREIRO, Emília. 1987. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo. Editora Cortez.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. 1999. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre. Artes Médicas.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. 2003. *A "escola dos que passam ser saber": prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares*. Revista Brasileira de Educação Nº 22.

GRAFF, Harvey J. 1995. *Os labirintos da alfabetização. Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre. Artes Médicas.

LAHIRE, Bernard. 2004. *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do Improvável*. São Paulo. Ática.

LOURENÇO FILHO, Manoel B**.** 1933. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo. Comp. Melhoramentos.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. 1970. *Métodos de Alfabetização e o Processo de Compreensão*. Rio Claro. Arquivos Rioclarenses de Educação.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. 1987. *Piaget e o Processo de Alfabetização*. São Paulo. Pioneira.

MONTEIRO, Maria Iolanda. 2002. Práticas Alfabetizadoras (Contradições produzindo sucesso e fracasso escolar). JM Editora. Araraquara.

PEREIRA, Ana Maria. 2004. *Práticas de reforço e recuperação em escola pública do Estado de São Paulo, Ciclo II*. Tese de Mestrado Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

PROGRAMA de Formação de Professores Alfabetizadores. 2003. *Guia do Formador*. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Módulo 3.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola: Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC.

SANTOS, Milton. 2003. *Por uma outra globalização – Do pensamento único à consciência universal*. São Paulo. Editora Record.

SÃO PAULO (Estado) – Secretaria do Estado da Educação SEE/SP. Saresp 2007. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: http://saresp.edunet.sp.gov.br

SÃO PAULO. 1989. Constituição do Estado de São Paulo de 5 de outubro de 1989.

SÃO PAULO. 1968. Lei nº 10.261 de 28 de outubro de 1968 – Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. 1998. Resolução nº 76 de 6 de maio de 1998. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da Rede Estadual. São Paulo: SEE/SP.

SOLÉ, Isabel. 1998. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre. ARTEMED.

ANEXOS

ANEXO 1

Os testes aplicados no decorrer da pesquisa

1.1. Testes para verificação de condições de rendimento em leitura.

Figura 6. Teste da Tabela 2

Instrumento para avaliar a realização em leitura

Faça a correspondência:

dedo

cavalo

pena

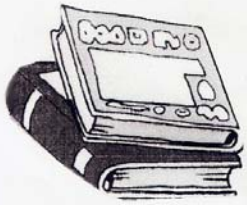
bola

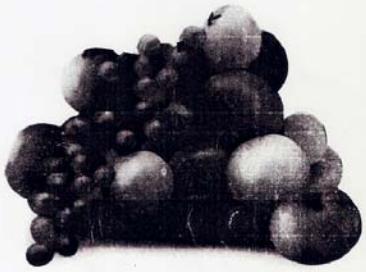
alfinete

livro

fruta

funil





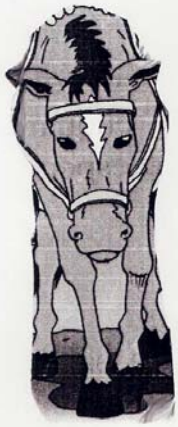


Figura 7. Teste da tabela 2

casa

lápis

sofá

capuz

mosca

circo

babador

roda

jarra

pêra

pirulito

Figura 8. Teste da tabela 2

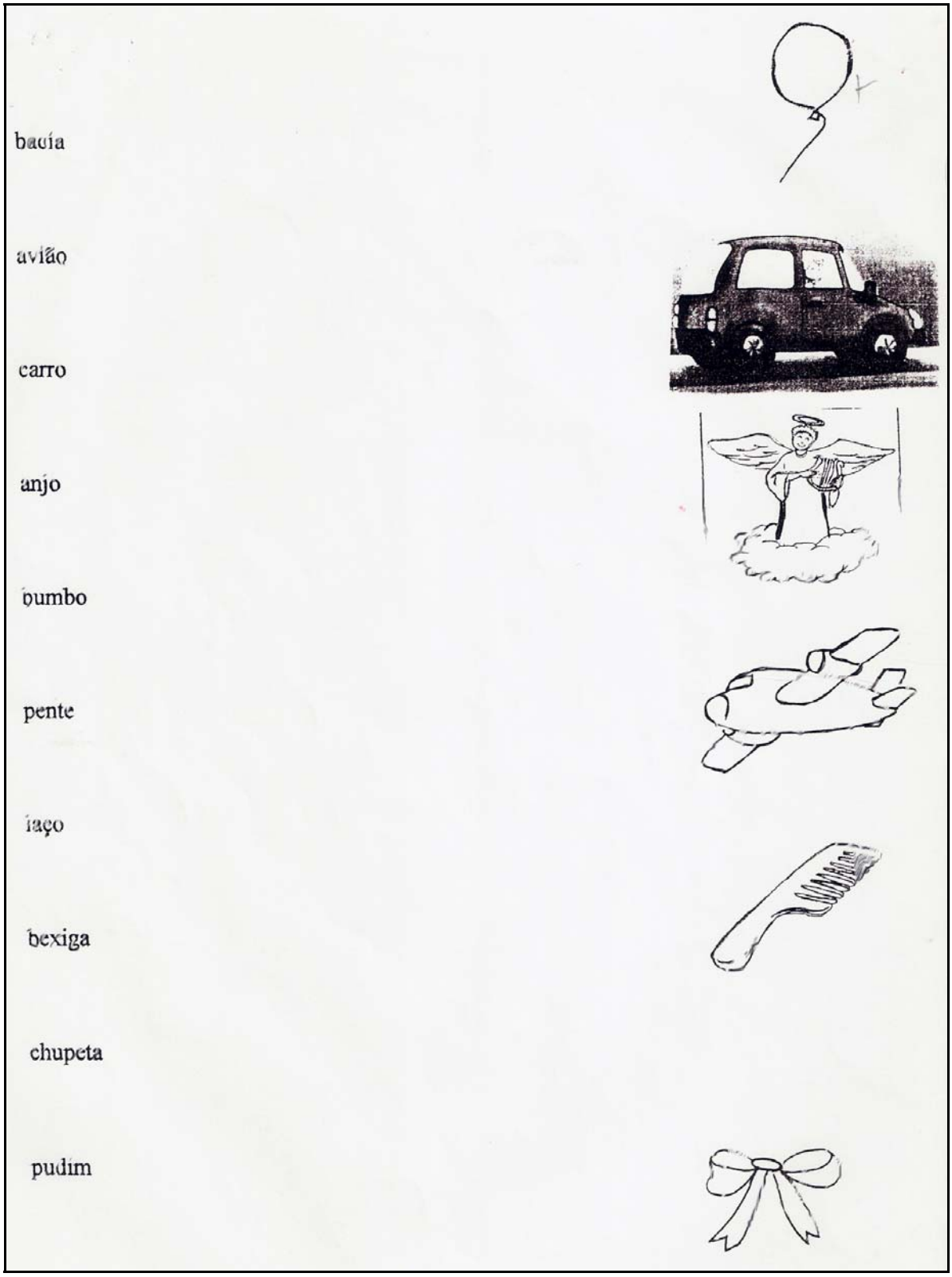


Figura 9. Teste da Tabela 2

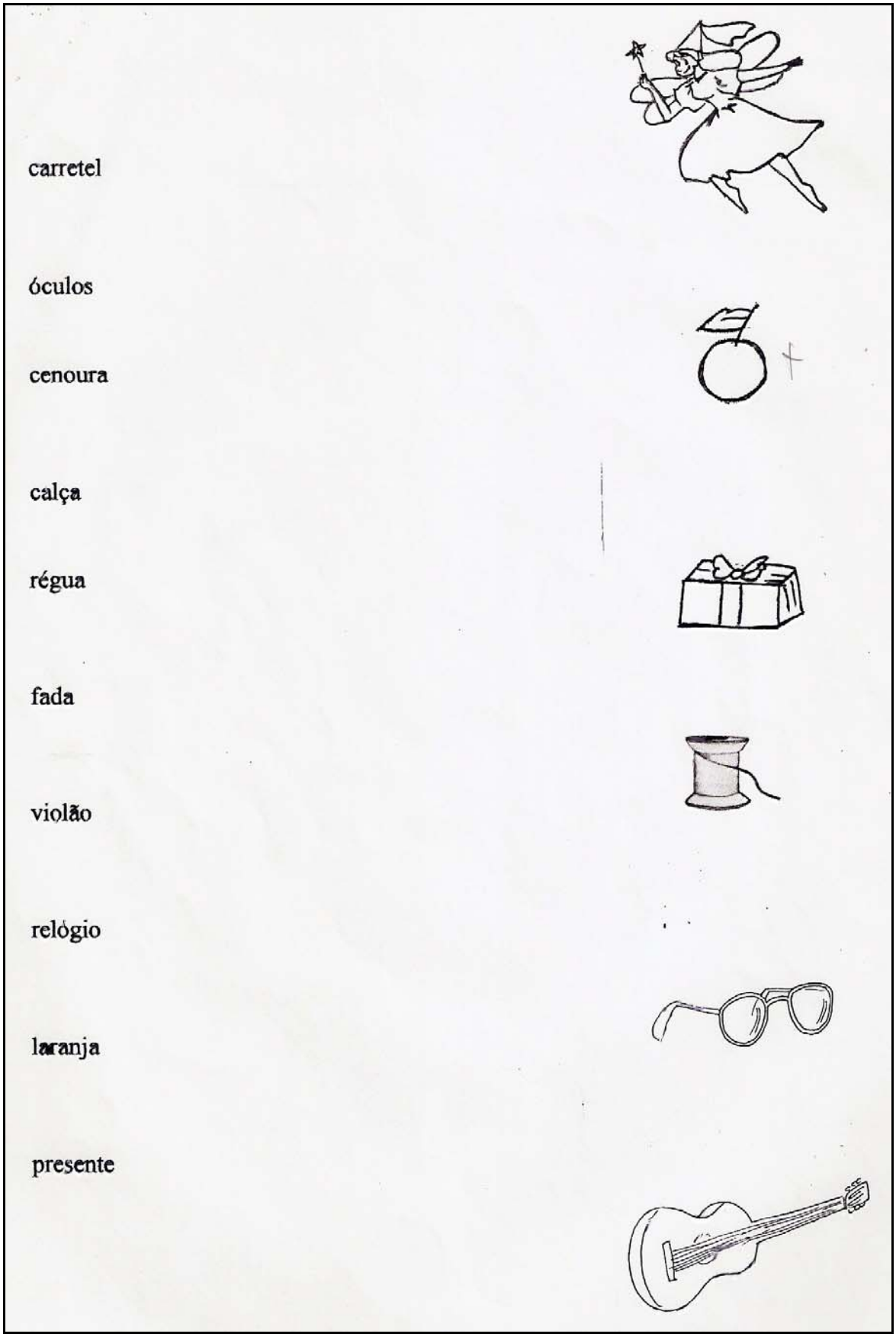


Figura 10. Teste da Tabela 3

Faça a correspondência entre a sentença e o desenho:

1. O saci tem uma perna só.

2. A menina está pulando corda

3. O homem bateu o carro.

4. O barbeiro corta o cabelo.

5. Os passarinhos fugiram da gaiola.

Figura 11. Teste da Tabela 4

Ler o texto e responder as perguntas oralmente:

Paulo é um menino peralta. Certo dia, ao voltar da escola, viu um cão policial dormindo na calçada.

Paulo resolveu assustá-lo . Puxou o rabo do cachorro com toda sua força.

Este, acordando de repente, pulou sobre o menino mordendo-lhe o braço até sangrar.

Paulo chorou muito.

Questões:

1. O que o cão fez a Paulo?

Por quê?

1.2. Testes A B C Lourenço Filho

Figura 12. Teste da Tabela 5

Fórmula verbal - *Vou dizer sete palavras. Você preste muita atenção, porque depois vai dizê-la também. Escute: árvore - cadeira - pedra - cachorro - flor - casa - peteca . Repita agora o que eu disse.* (Se a criança parar na enumeração) : *Muito bem ! Que mais?* (A lista de palavras deve ser pronunciada em voz natural, sem cadência ou sublinhação de qualquer delas).

Avaliação - Anotar as palavras que forem ditas pela criança, com os erros de pronúncia em que, por acaso, venha a incidir. Será subsídio para o estudo individual do aluno. A avaliação é apenas numérica:

- reprodução das sete palavras - 3 pontos;
- reprodução de 4 a 6 palavras - 2 pontos;
- reprodução de 2 a 3 palavras - 1 pontos;
- reprodução de uma só palavra, ausência de reprodução ou enumeração de série complemente diversa - zero.

Figura 13. Teste da Tabela 6

Fórmula verbal – Diga alto : *Cavalheiro* ! (pronuncie devagar mas sem escandir as sílabas). *Muito bem. Agora eu vou dizer outras palavras e você as vai repetindo*: *Tombadouro – Pindamonhangaba – Nabucodonosor – Desengonçada – Sardanápalo – Constantinopla – Ingrediente – Cosmopolitismo – Familiaridade - Itapetininga.* (Depois de cada palavra, o examinador aguarda a repetição da criança anotando as palavras que forem mão reproduzidas. Se acriança falar em voz baixa, deve-se dizer : *Mais alto*! Se atropeladamente, deve-se aconselhar: *Mais devagar*!

Avaliação do teste:
- nove ou dez palavras – 3 pontos;
- de cinco a oito palavras – 2 pontos;
- de duas a quatro palavras – 1 ponto;
- uma ou nenhuma – zero.

Figura 14. Teste da Tabela 7

Maria comprou uma boneca. Era uma linda boneca de vidro. A boneca tinha os olhos castanhos e um vestido amarelo. Mas, no mesmo dia em que Maria a comprou, a boneca caiu e quebrou-se. Maria chorou muito. (pausa) Agora você me conte esta história. (Se a criança iniciar a narração e hesitar): Que mais?

Avaliação: Anotar a narração da criança.

- se a reprodução indicar as três ações principais (comprou, quebrou e chorou) e, as três minúcias (de vidro, olhos castanhos, vestido amarelo) -3 pontos;

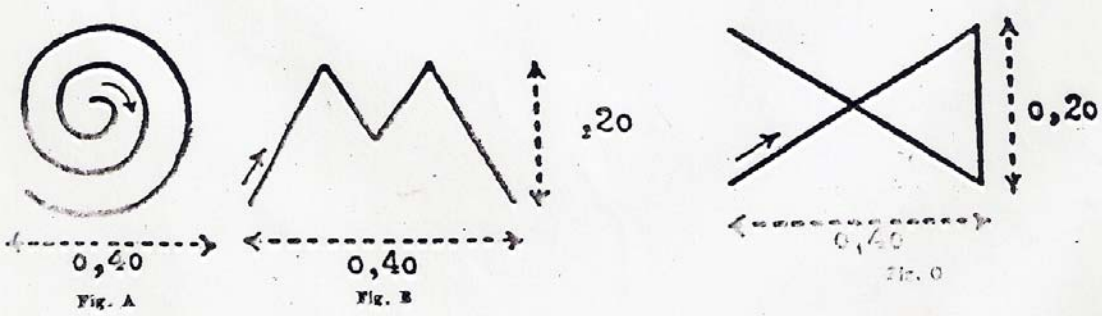
- se tão somente as três ações, ou duas ações e minúcias 2 pontos;

- se duas ações apenas, ou uma ação e minúcias -zero.

Figura 15. Teste da Tabela 8

Material: Papel e lápis, como no teste 1.

Fórmula verbal - (O examinador ao lado direito da criança, aponta com o dedo indicador, para frente, tendo o braço um pouco dobrado) : Olhe bem o que meu dedo vai fazer aqui . (Reproduz no ar a figura A) . Faça agora, com o seu dedinho, o que eu fiz com o meu dedo. Agora faça isto (Reproduz no ar a figura B) Agora isto. (Reproduz a figura C) Muito bem! Agora pegue este lápis e faça no papel as figuras que você fez no ar, com o seu dedinho. Faça uma de cada vez. (Quando a criança fizer longa pausa, ou mostrar-se tímida): Muito bem. Agora faça a outra...Agora, a última.



1.3. Atividade para testar condição de leitura no final do ano aplicada aos 42 alunos que participaram das aulas de reforço.

MANDIOCA CAMARÃO

AQUÁRIO GALINHEIRO

TELHADO

TEXTO: **A MENSAGEM DO REI**

Certa vez o rei de um país distante quis enviar a um outro rei, seu amigo, uma mensagem secreta e muito importante.

O rei não sabia bem até que ponto seus soldados e os seus escravos eram corretos e honestos.

Pensou a princípio em enviar uma carta fechada, mas teve receio de que fosse aberta no caminho. A notícia divulgada poderia vir a prejudicar o seu reino.

Ocorreu-lhe uma idéia diferente:

Chamou um de seus escravos, mandou raspar-lhe a cabeça e depois escreveu a mensagem no couro cabeludo. Deixou que o tempo passasse e assim o cabelo do mensageiro cresceu e cobriu tudo que estava escrito na sua cabeça.

Enviou, então, o escravo ao palácio do rei seu amigo.

Ao chegar diante do rei o mensageiro exclamou:

- Meu senhor, meu rei me mandou que lhe pedisse que raspasse a minha cabeça.

O pedido foi atendido, a cabeça foi raspada e o rei amigo leu a carta escrita no couro cabeludo.

O escravo sentiu-se feliz e orgulhoso ao pensar que pôde servir ao seu rei**.**

ANEXO 2

2.1. Exemplos de algumas atividades feitas pelos alunos no 1º e 2º semestres e produção de três alunos realizadas para fim de diagnóstico em fevereiro de 2007.

Figura 16. Reescrita do conto: "Os três porquinhos".

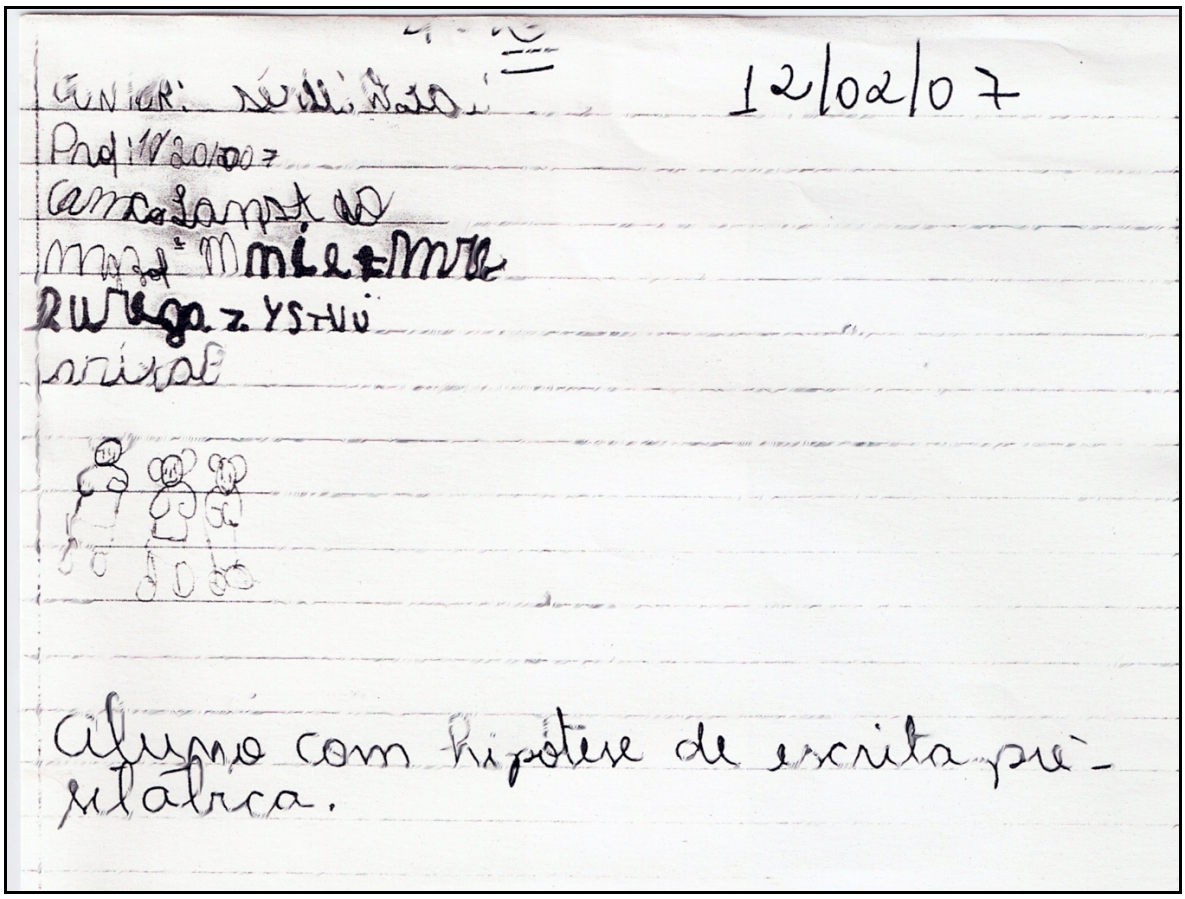
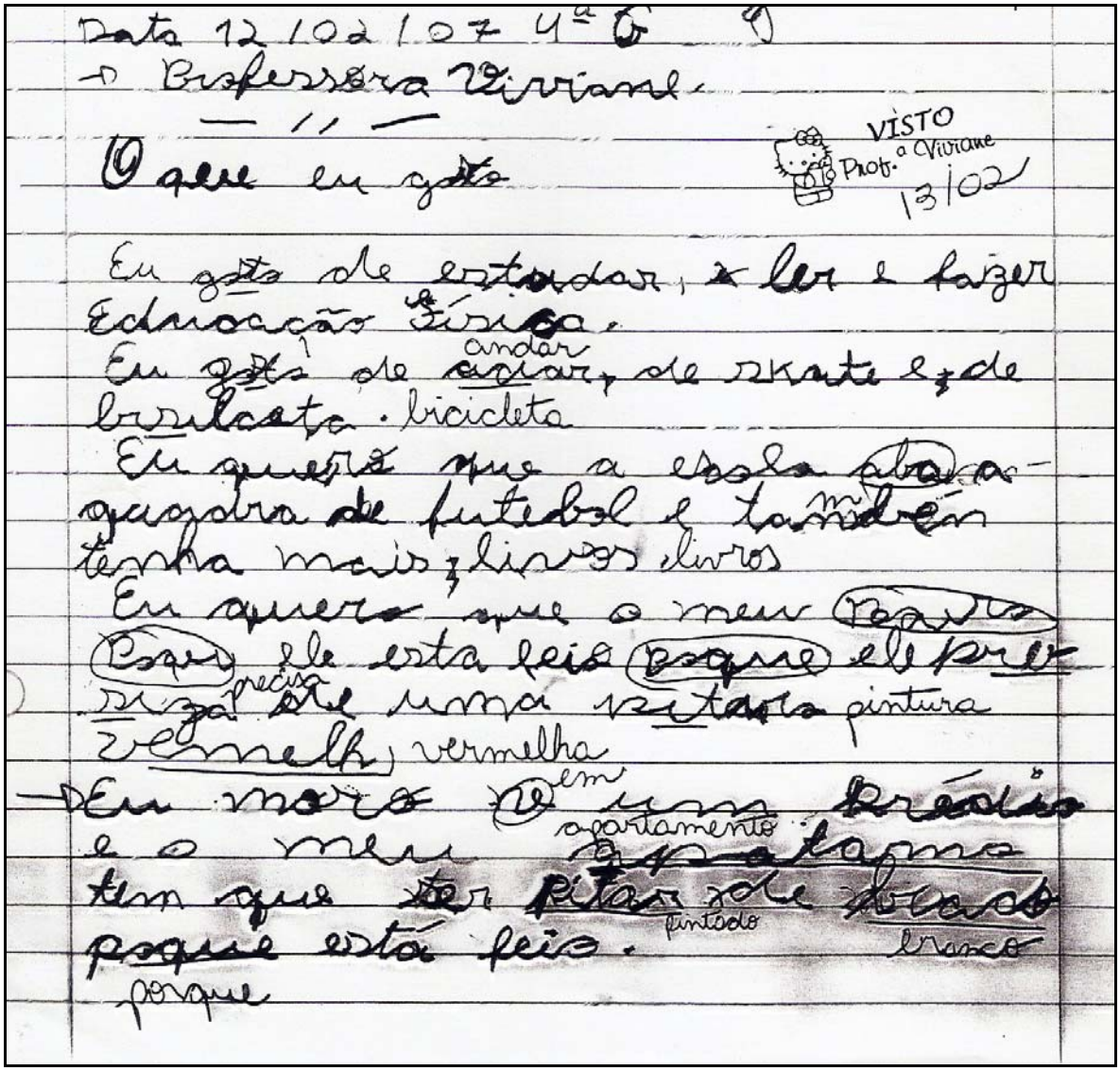


Figura 17. Produção de um texto sobre o tema: “O que eu gosto”.



Data 12/02/07 4ª 6

Professora Viviane

O que eu gosto

VISTO Prof.ª Viviane 13/02

Eu gosto de estudar, ler e fazer Educação Física.

Eu gosto de andar, de skate e de bicicleta.

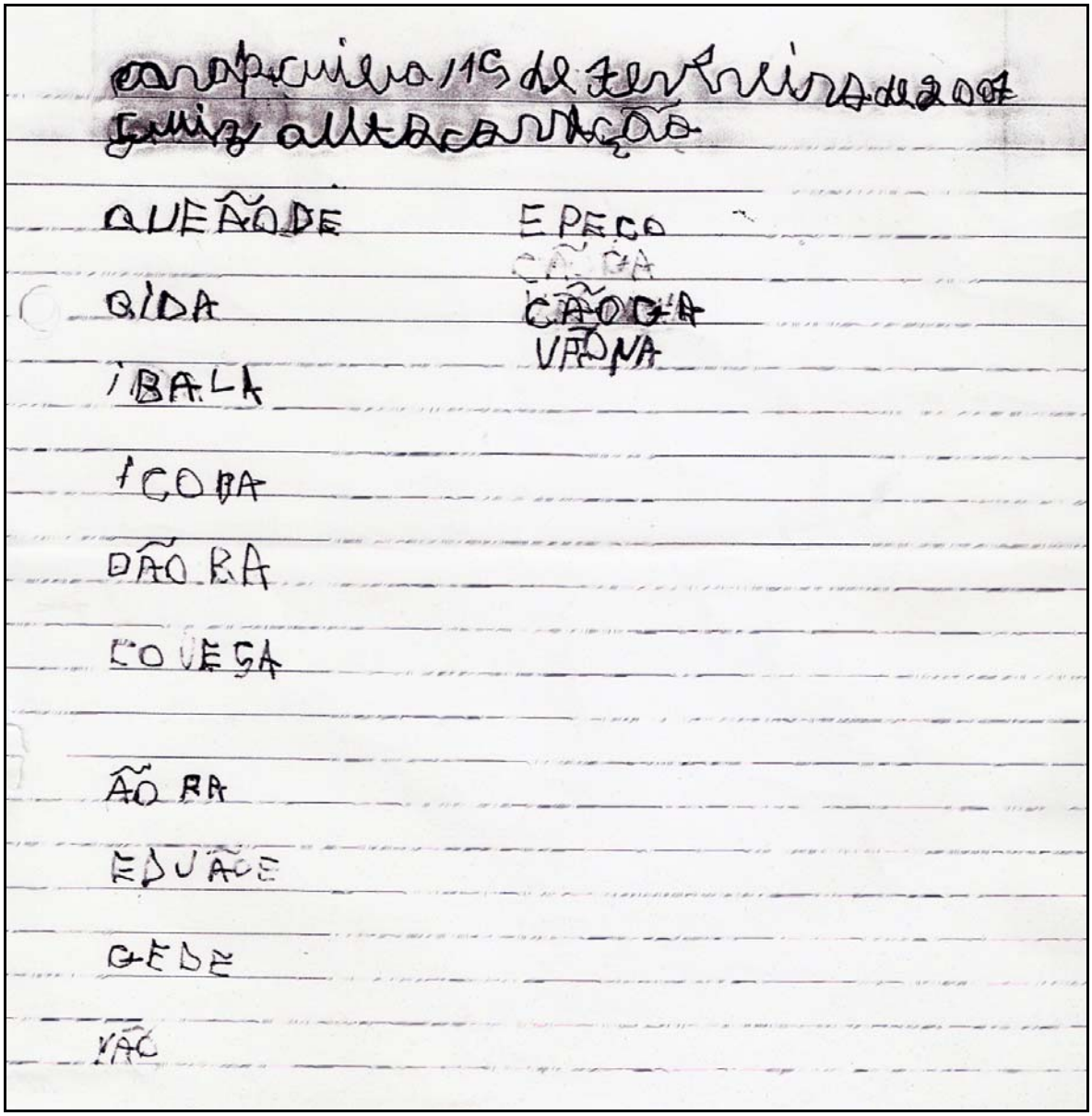
Eu quero que a escola faça quadra de futebol e também tenha mais livros.

Eu quero que o meu pai pinte ele está feio porque ele precisa de uma pintura vermelha.

Eu moro em um apartamento e o meu apartamento tem que ter pintado de branco porque está feio.

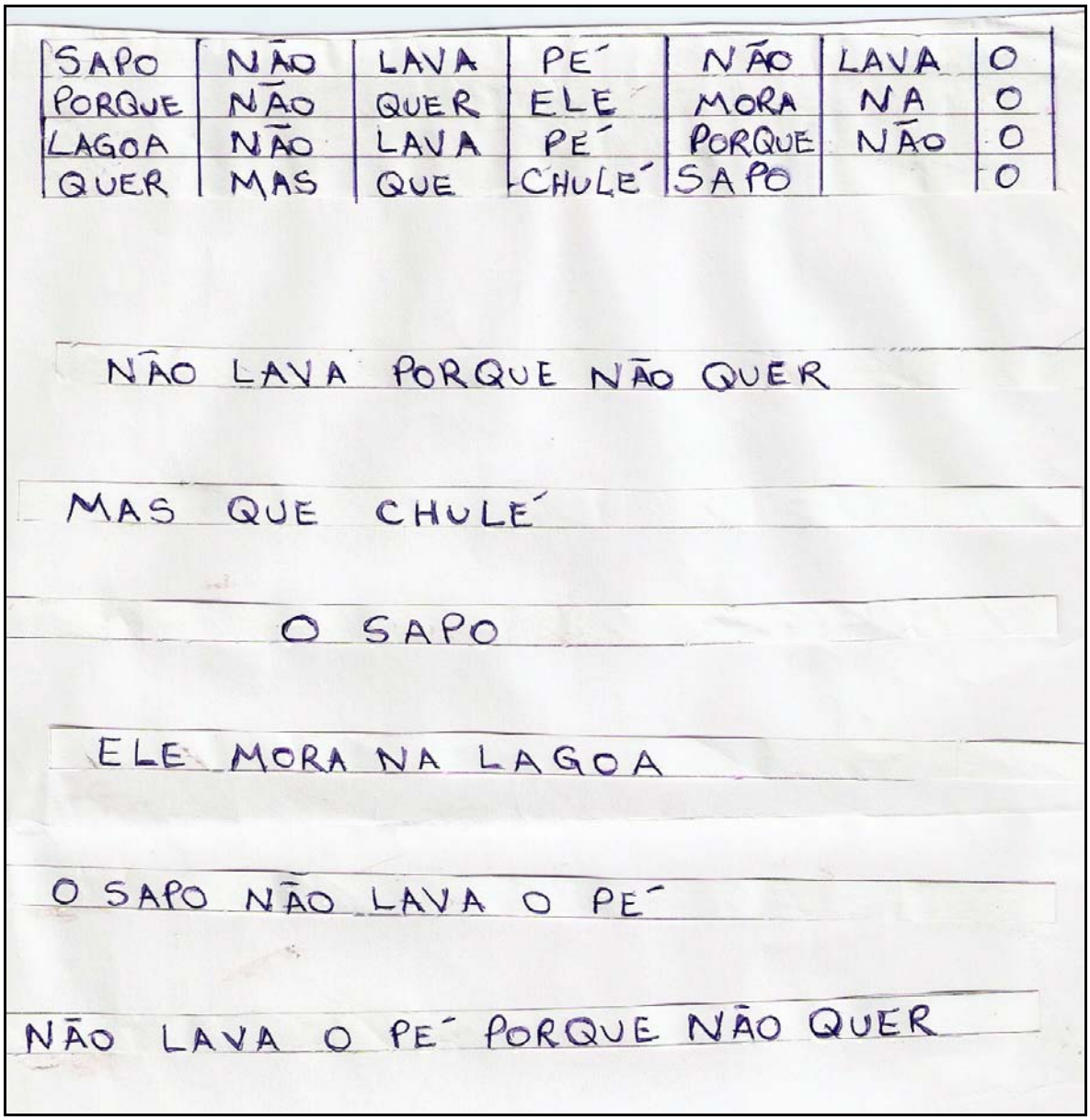
porque

Figura 18. Ditado de palavras



2.2. Atividades das aulas de reforço

Figura 19.



SAPO	NÃO	LAVA	PE´	NÃO	LAVA	O
PORQUE	NÃO	QUER	ELE	MORA	NA	O
LAGOA	NÃO	LAVA	PE´	PORQUE	NÃO	O
QUER	MAS	QUE	CHULE´	SAPO		O

NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER

MAS QUE CHULE´

O SAPO

ELE MORA NA LAGOA

O SAPO NÃO LAVA O PE´

NÃO LAVA O PE´ PORQUE NÃO QUER

Figura 20.

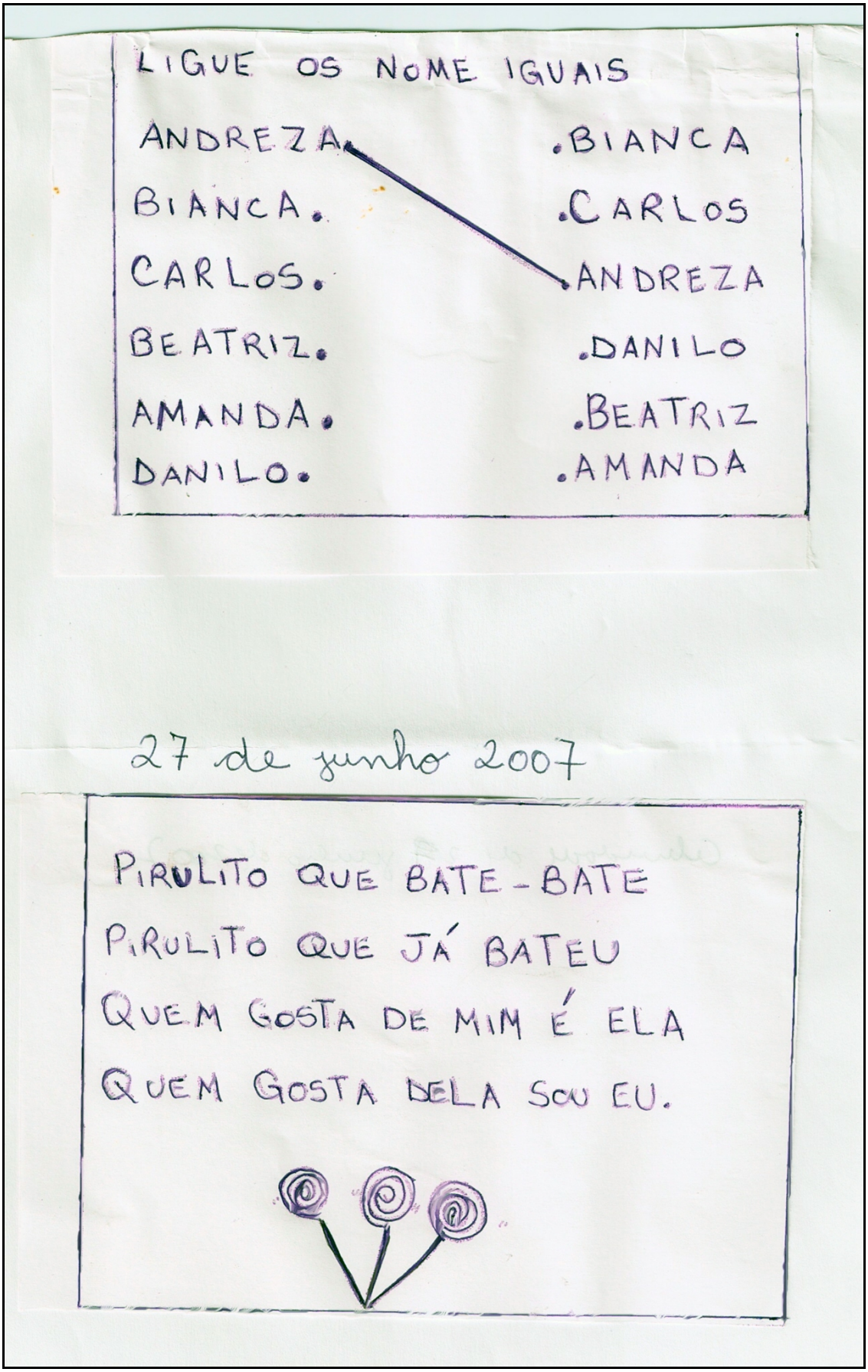

LIGUE OS NOME IGUAIS
ANDREZA
BIANCA
CARLOS
BEATRIZ
AMANDA
DANILO
BIANCA
CARLOS
ANDREZA
DANILO
BEATRIZ
AMANDA
27 de junho 2007
PIRULITO QUE BATE-BATE
PIRULITO QUE JÁ BATEU
QUEM GOSTA DE MIM É ELA
QUEM GOSTA DELA SOU EU.

Figura 21.

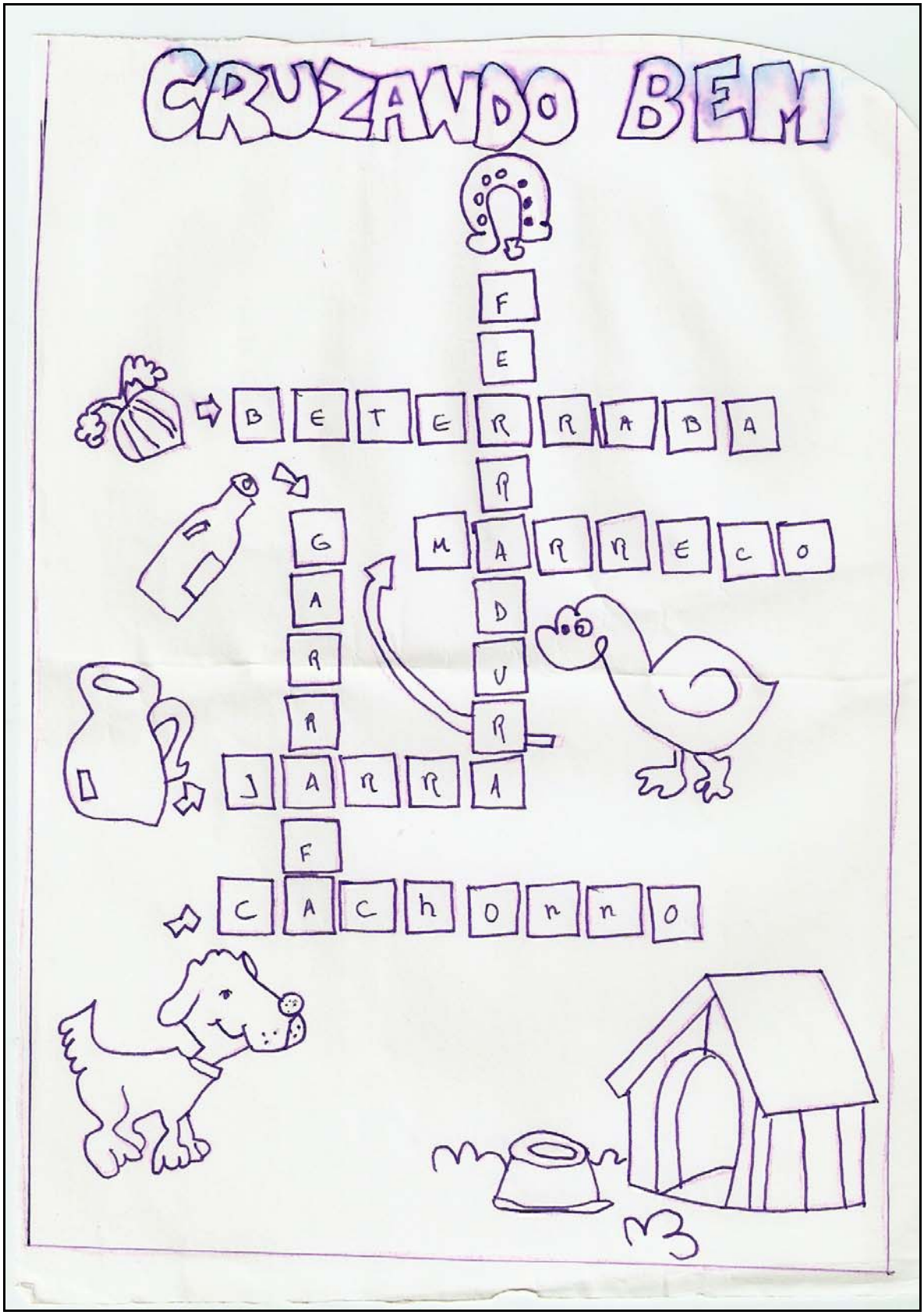
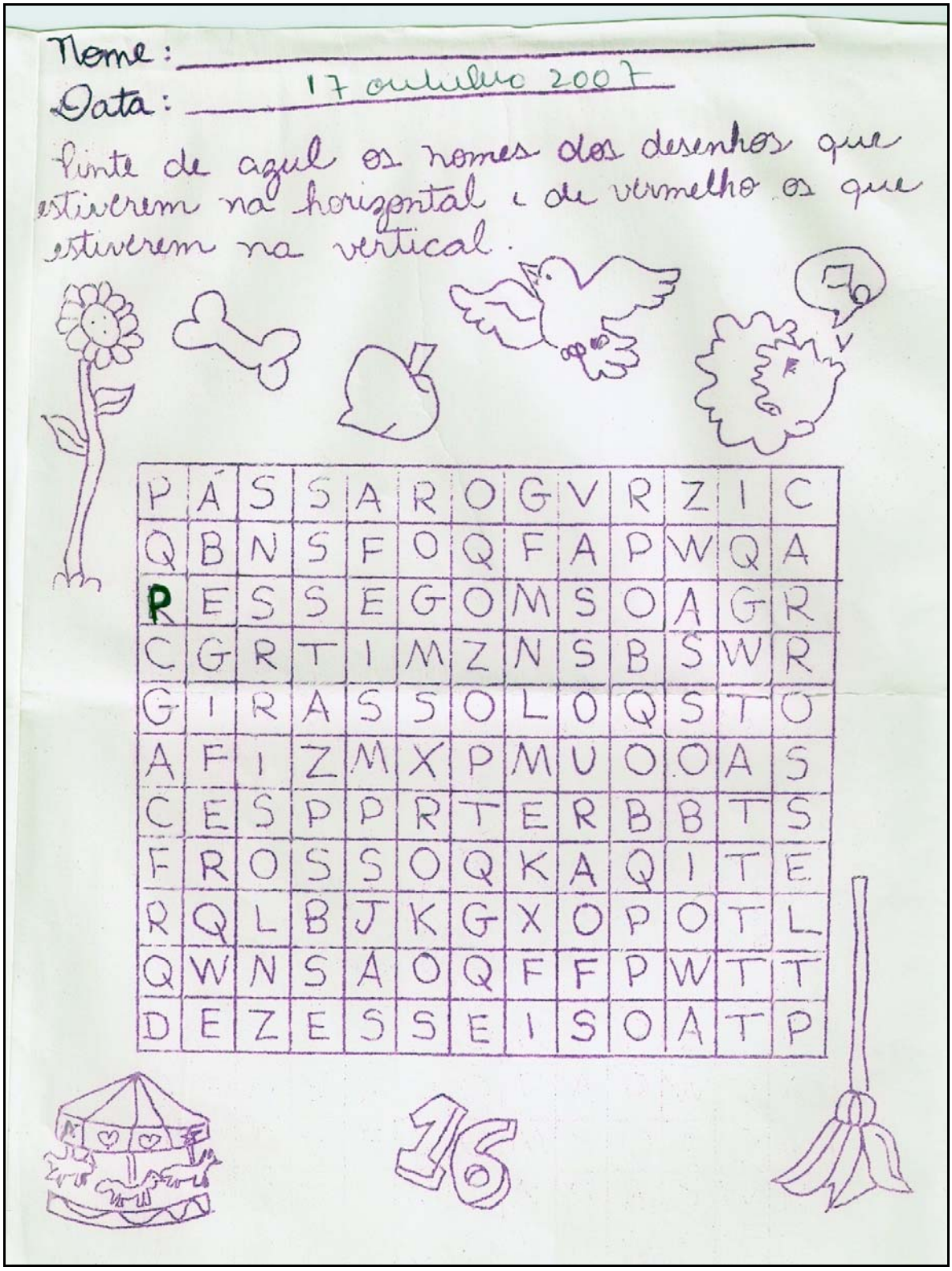

CRUZANDO BEM
F
E
B E T E R R A B A
R
G
M A R R E C O
A
D
R
V
R
R
J A R R A
F
C A C h O r r O

Figura 22.



Nome: _____

Data: 17 outubro 2007

Pinte de azul os nomes dos desenhos que estiverem na horizontal e de vermelho os que estiverem na vertical.

P	Á	S	S	A	R	O	G	V	R	Z	I	C
Q	B	N	S	F	O	Q	F	A	P	W	Q	A
P	E	S	S	E	G	O	M	S	O	A	G	R
C	G	R	T	I	M	Z	N	S	B	S	W	R
G	I	R	A	S	S	O	L	O	Q	S	T	O
A	F	I	Z	M	X	P	M	U	O	O	A	S
C	E	S	P	P	R	T	E	R	B	B	T	S
F	R	O	S	S	O	Q	K	A	Q	I	T	E
R	Q	L	B	J	K	G	X	O	P	O	T	L
Q	W	N	S	A	O	Q	F	F	P	W	T	T
D	E	Z	E	S	S	E	I	S	O	A	T	P

Figura 23.

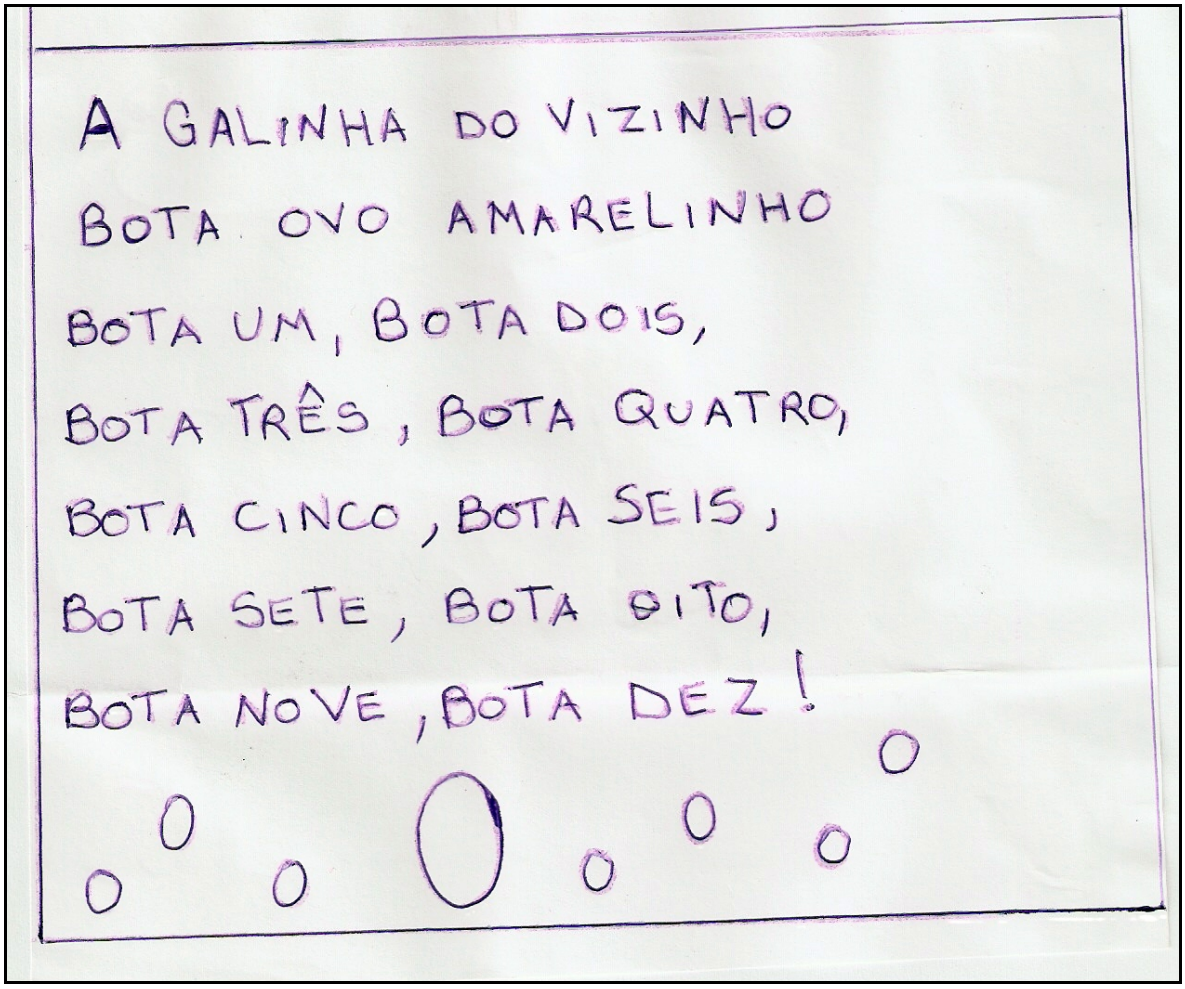
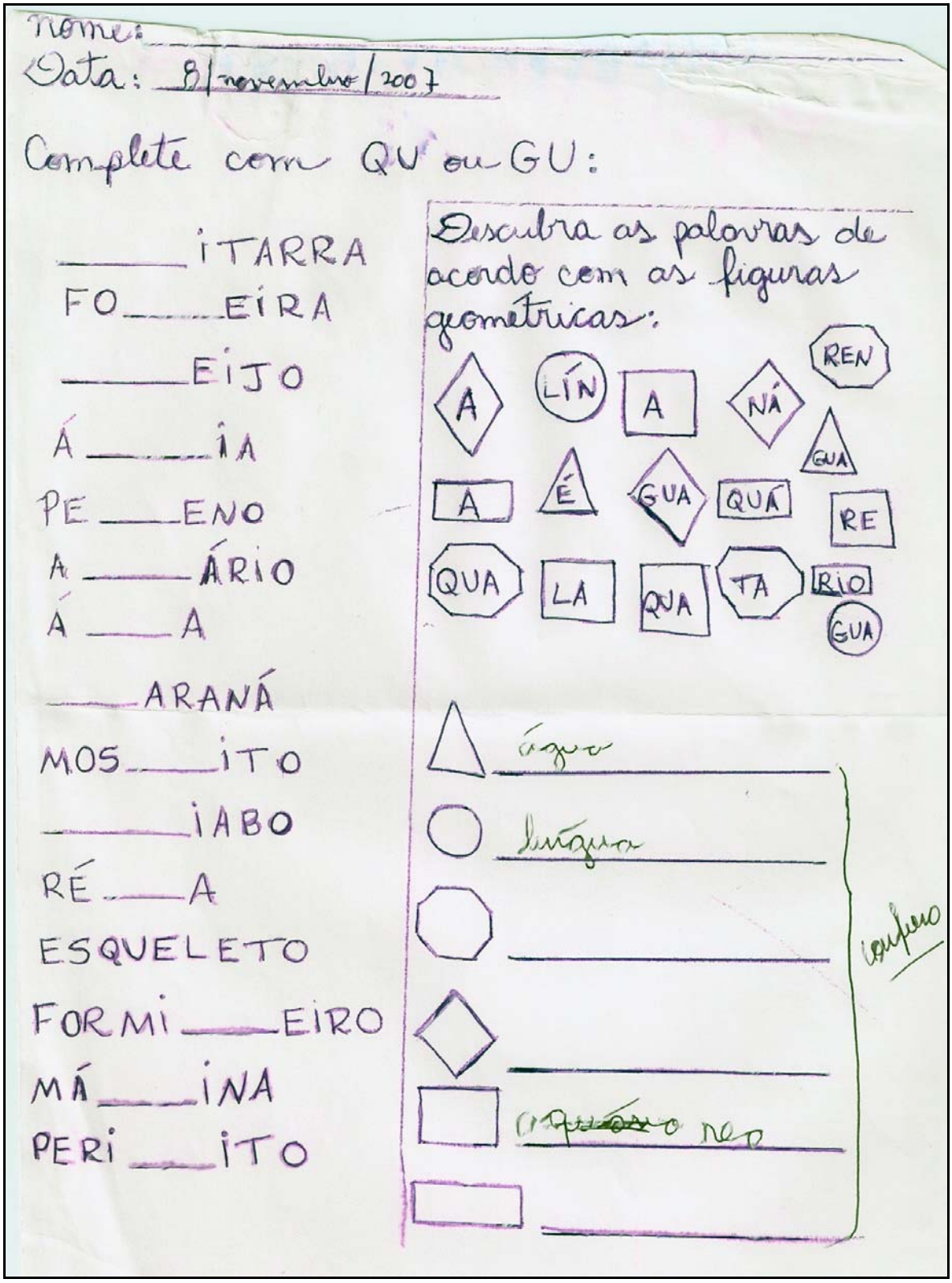

A GALINHA DO VIZINHO
BOTA OVO AMARELINHO
BOTA UM, BOTA DOIS,
BOTA TRÊS, BOTA QUATRO,
BOTA CINCO, BOTA SEIS,
BOTA SETE, BOTA OITO,
BOTA NOVE, BOTA DEZ!

Figura 24.



Nome: _____

Data: 8/novembro/2007

Complete com QU ou GU:

_____ITARRA

FO_____EIRA

_____EIJO

Á_____IA

PE_____ENO

A_____ÁRIO

Á_____A

_____ARANÁ

MOS_____ITO

_____IABO

RÉ_____A

ESQUELETO

FORMI_____EIRO

MÁ_____INA

PERI_____ITO

Descubra as palavras de acordo com as figuras geométricas:

REN A LÍN A NÁ GUA A É GUA QUÁ RE QUA LA QUA TA RIO GUA

triângulo _____

círculo _____

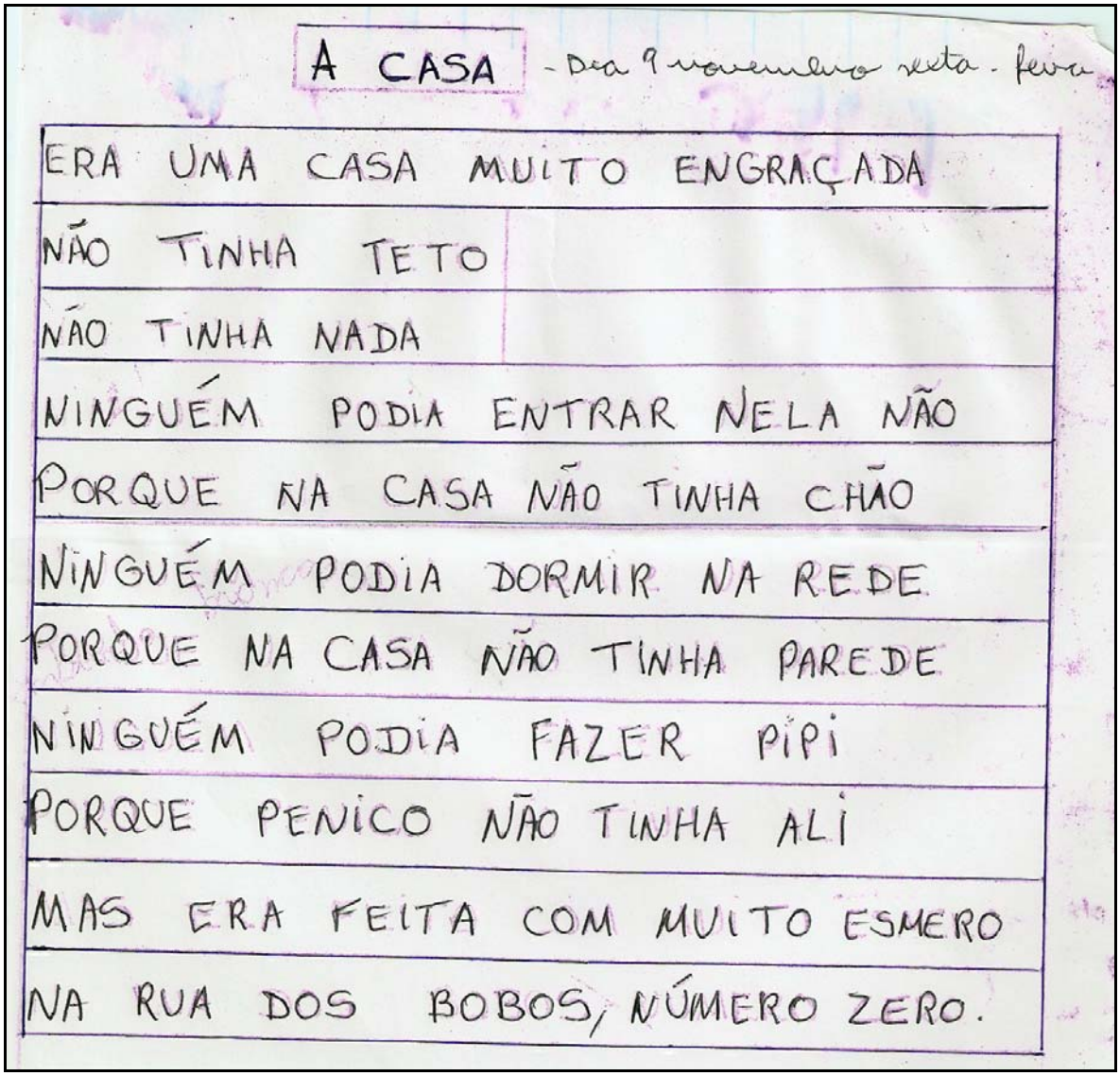
_____

losango _____

_____

retângulo _____

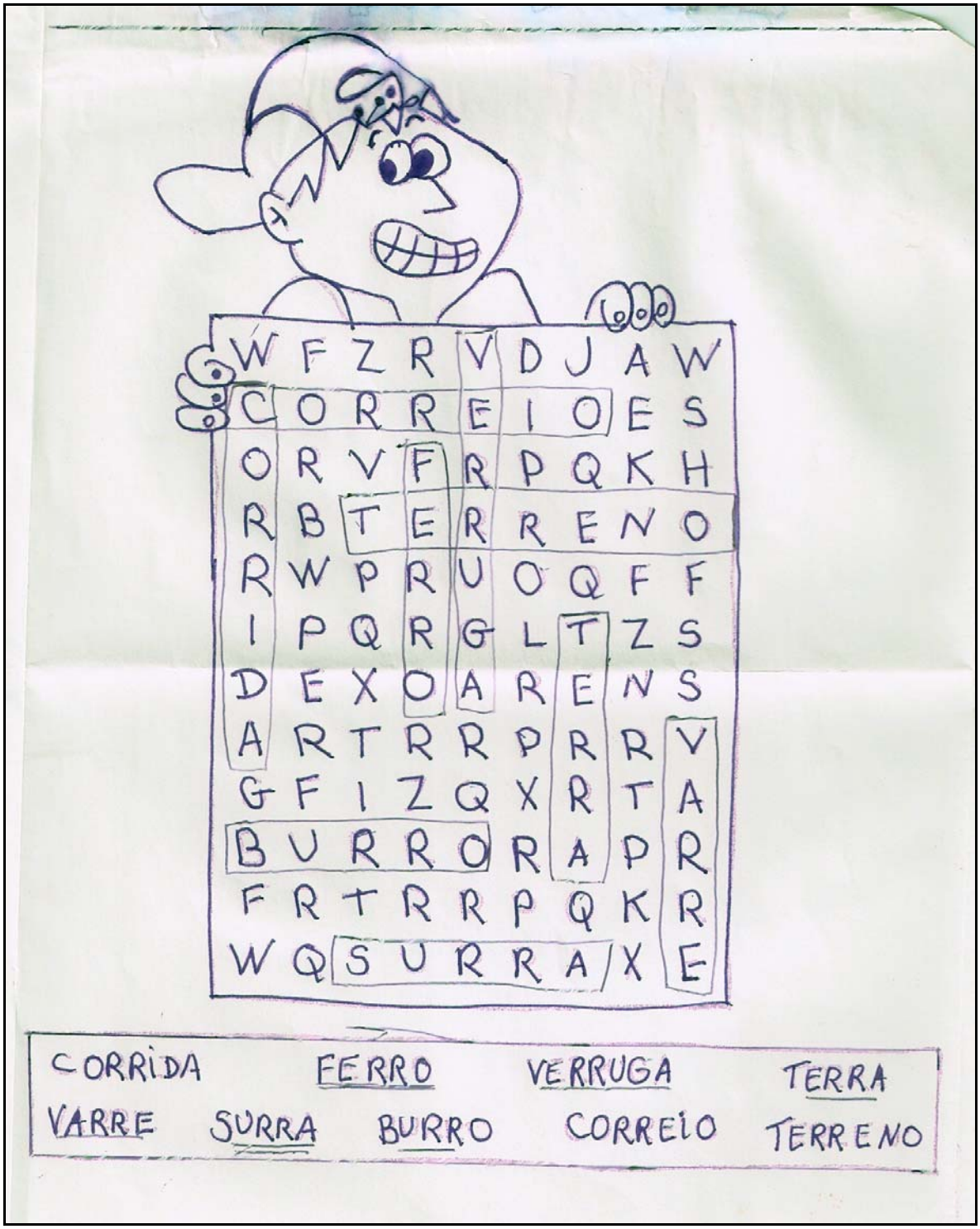
Figura 25.



A CASA - Dia 9 novembro sexta - feira

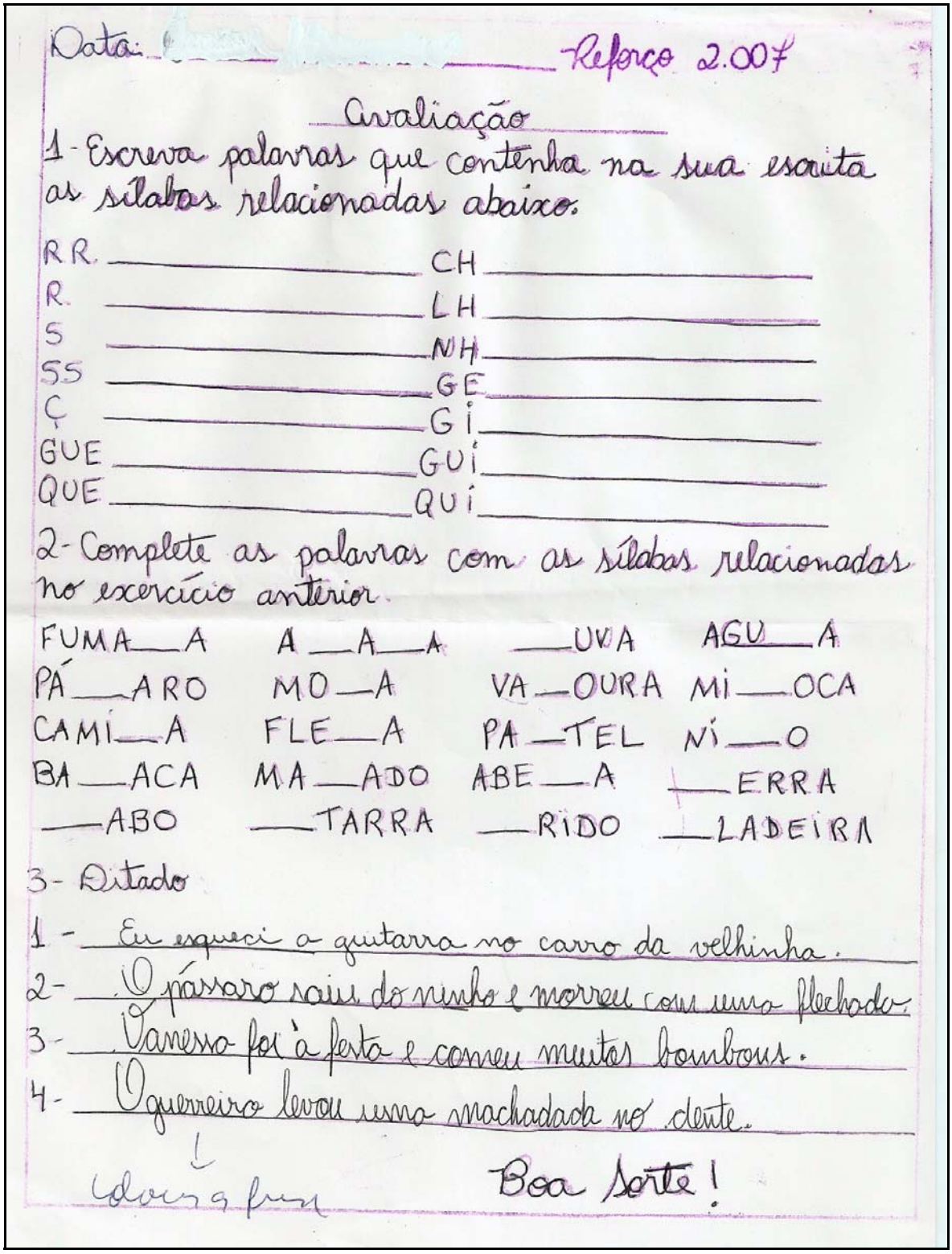
ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA
NÃO TINHA TETO
NÃO TINHA NADA
NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA NÃO
PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO
NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE
PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE
NINGUÉM PODIA FAZER PIPI
PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI
MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO
NA RUA DOS BOBOS, NÚMERO ZERO.

Figura 26.


W F Z R V D J A W
C O R R E I O E S
O R V F R P Q K H
R B T E R R E N O
R W P R U O Q F F
I P Q R G L T Z S
D E X O A R E N S
A R T R R P R R V
G F I Z Q X R T A
B U R R O R A P R
F R T R R P Q K R
W Q S U R R A X E
CORRIDA
FERRO
VERRUGA
TERRA
VARRE
SURRA
BURRO
CORREIO
TERRENO

2.3. Última avaliação feita pela professora do reforço no 2º semestre

Figura 27.



Data: _____ Reforço 2.007

Avaliação

1- Escreva palavras que contenha na sua escrita as sílabas relacionadas abaixo.

RR _____ CH _____
R _____ LH _____
S _____ NH _____
SS _____ GE _____
Ç _____ GI _____
GUE _____ GUI _____
QUE _____ QUI _____

2- Complete as palavras com as sílabas relacionadas no exercício anterior.

FUMA__A	A__A__A	__UVA	AGU__A
PÁ__ARO	MO__A	VA__OURA	MI__OCA
CAMI__A	FLE__A	PA__TEL	NI__O
BA__ACA	MA__ADO	ABE__A	__ERRA
__ABO	__TARRA	__RIDO	__LADEIRA

3- Ditado

1 - Eu esqueci a guitarra no carro da velhinha.
2- O pássaro saiu do ninho e morreu com uma flechada.
3- Vanessa foi à festa e comeu muitos bombons.
4- O guerreiro levou uma machadada no dente.

Boa Sorte!

ANEXO 3

Representação escrita e construção de hipóteses

3.1 Conceitos das hipóteses

Nos últimos anos, as propostas de alfabetização estão pautadas no referencial teórico do construtivismo interacionista piagetiano, mas especificamente na psicogênese da língua escrita cuja origem está na psicolingüística. A mais importante contribuição dessa integração teórica é que as crianças, no seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa.

A seguir apresento os conceitos.

3.1.1 Hipótese Pré-Silábica

Nessa etapa a escrita das crianças não é a representação do falado. Ela é caracterizada pela busca de parâmetros de diferenciação entre o desenho e a escrita, isto é, aquilo que não é desenho. Azenha (1997, p.59) afirma que:

> "Na primeira fase, a escrita é um processo que vale por si, sem objetivo de registrar conteúdos específicos e fruto da imitação dos modelos que as crianças conhecem. Afetada por alguns atributos do conteúdo a ser registrado, começa a diferenciação dos símbolos que passam adquirir significados funcionais".

Emília Ferreiro e Ana Teberosky afirma que numa segunda fase desse nível uma mudança qualitativa e quantitativa, pois há uma diferenciação entre a colocação das letras e

que para escrever é necessário letras, não se utilizando mais de desenhos e pseudoletras nas suas construções escritas.

3.1.2 Hipótese Silábica Sem Valor Sonoro

A hipótese de escrita silábica é representada pela crença de que cada letra representa uma sílaba. Antes desse período a criança se "preocupa" com a quantidade. Isto é algo para ser considerado escrito tem que ter muitas letras, uma lera ou duas não são consideradas para a criança. A criança quando colocada em ambiente em que possa estar confrontando suas hipóteses estas começam a cair por terra. Vejamos: Pede-se para a criança escrever FORMIGA. Ela escreve da seguinte forma: AHCBEOU. Quando foi pedido que apontasse com o dedo, para fazer a leitura, percebeu que sobravam letras. Apagou deixando AHS. A palavra FORMIGA tem três sílabas, portanto satisfazia a hipótese do número de sílabas sem valor sonoro. Para cada emissão da fala era necessário a escrita de uma sílaba.

A hipótese silábica é significativa para a construção da escrita pelo conflito cognitivo que causa, pois a criança precisa pensar no seu critério de quantidade mínima e no que a escrita representa, além de comparar com as escritas alfabéticas produzidas.

3.1.3 Silábica Com Valor Sonoro

Nesta hipótese a criança já começa a dar conta do valor sonoro convencional das letras, descobrindo que a escrita representa o som da fala. A isto Ferreiro (1999) atribui um salto qualitativo quanto aos esquemas cognitivos. A criança vem testando suas hipóteses e chega a essa conclusão. Por exemplo, na palavra JOANINHA, a criança assim escreve: OAIA. Aqui percebemos a preocupação com a sonoridade.

3.1.4 Silábico-Alfabético

Nesta hipótese a criança já começa a se preocupar com a segmentação das palavras. Mas ainda ela tem retrocessos, porque não resolveu ainda seus conflitos em relação à hipótese silábica. Hora ela escreve na hipótese anterior, ora avança para a alfabética. Vejamos um exemplo:

A palavra GIZ assim a criança escreve: GZI. Mas em COLA ela escreve COLA. A criança neste período transita entre uma hipótese e outra, testando suas hipóteses. O que vai fazer com que ela realmente entre na hipótese Alfabética, é a possibilidade de manusear com a escrita de forma sistemática, continua. Há necessidade de colocar esta criança em contato com a escrita para que ela possa estar confrontando suas hipóteses. Aqui o papel do professor é determinante como mediador e aquele que provoca seus esquemas.

3.1.5 Hipótese Alfabética

Segundo Ferreiro (1999), a criança neste nível de escrita já está alfabetizada. Após ter testado suas hipóteses a criança compreende o que a escrita representa e já tem apreendido o valor das letras. O que precisa ser feito agora é de ordem ortográfica e requer muita sistematização e leitura. Abaixo exemplo dessa hipótese:

CAMELO a criança escreve CAMELO.

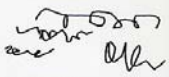
Na palavra TIGRE escreve TIGE.

Em TIGRE vemos a questão ortográfica, mas a criança já entendeu o que a escrita representa e é capaz de ler.

3.2. Tabela elaborada para acompanhar a evolução da escrita dos alunos

Figura 28.

Tabela elaborada para acompanhar a evolução da escrita dos alunos.

HIPÓTESE DE ESCRITA		CARACTERIZAÇÃO	▪ BRIGADEIRO ▪ PIPOCA ▪ SUCO ▪ BIS
PRÉ-SILÁBICA	Grafismo Primitivo	Predomínio de rabiscos e pseudo-letras. A utilização de grafias Convencionais é um intento para a criança. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.	
	Escrita sem controle de Quantidade	A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado a escrita.	ARMSMOHAORU AMTOXAMHNTS MHOTIPERTCLC ATROCDGPESIP
	Escrita Unigráfica	A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra.	A L F C
	Escrita Fixa	A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes. Predomínio de grafias convencionais.	ALNI ALNI ALNI ALNI
	Quantidade variável Repertório Fixo/Parcial	Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.	SAMT AMT AMTSA SAT
	Quantidade constante Repertório variável	Quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras.	HRUM ASGK ONBJ CFTV
	Quantidade variável Repertório variado	Expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.	RAMQN ABEAMF GEPFA OSDL
	Quantidade e repertório variáveis Presença de valor sonoro início e/ou fim	Variedade na quantidade e no repertório de letras. A criança preocupa-se em utilizar letras que correspondem ao som inicial e/ou final.	IMSABRO IBRNSA URMTO INBOXIX
Correspondência sonora SILÁBICA		**Sem valor sonoro**: a criança escreve uma letra para representar a sí sem se preocupar com o valor sonoro correspondente	ROMT BUD AS R
		Iniciando uma correspondência sonora: a criança escreve uma letra para cada sílaba e começa a utilizar letras que correspondem ao som da sílaba.	ITMO PQA RO GI
		Com valor sonoro: a criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes usa só vogais e outras vezes consoantes e vogais.	IAEO–BHDC IOA–POK UO–SC IS–BI
		Silábica em conflito ou hipótese falsa necessária: momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/ISIS) e a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm sempre mais letras. Acrescenta letras e dá a impressão que regrediu para o pré- silábico.	BHDULE IOKEC UOKU ISIS
Correspondência sonora SILÁBICA - ALFABÉTICA		A criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas "sílabas complexas".	BIHDRO PIPOK SUKO BIZ
Correspondência sonora ALFABÉTICA		A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas "sílabas complexas"...	BRIGADERO PIPOkA SUCU BIZ
Correspondência sonora e ortografia regular ALFABÉTICA		A criança já escreve de forma convencional e a grafia correta das Palavras (submetida à regras)	BRIGADEIRO PIPOCA SUCO BIS

Fonte: Equipe Pedagógica da CENP – CICLO – I.

Essas informações são parâmetros que ajudam a compreender as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita, assim pode-se planejar e intervir intencionalmente para que avancem em seus conhecimentos. As crianças são complexas e muitas vezes não se encaixam nas "gavetinhas", é preciso investigar, usando diferentes estratégias para conhecê-las.

ANEXO 4

Relatos de aulas observadas

Começo nesta data, 28 de março a observar as aulas. Nesta data há dez alunos, sendo que 06 eram da 4ª série. A professora faz a chamada, ainda não conhece os alunos pelo nome, pede para que não faltem às aulas. Lança uma pergunta: *"O que utilizamos nas aulas de reforço?"*. Um aluno responde: *"lápis e borracha"*.

Importante explicar esta questão. A professora coloca para a classe que por enquanto não vão escrever nada, quando acontecer de terem que escrever ela oferecerá papel. O conteúdo proposta para o começo do trabalho é explorar os nomes próprios dos alunos. Isto baseado no princípio da busca do significado daquilo que se está ensinando. Portanto passo a descrever o procedimento inicial da exploração do nome próprio:

Escreve na lousa o nome NATACHA e pergunta quem é capaz de identificar de quem é o nome. Um aluno arrisca e lê errado. Aluna que acerta vai à lousa. Professora pergunta por que ela sabe que está escrito NATACHA? Aluna: "*Porque começo com N"*.

Escreve SARA e pede que um aluno leia. Este responde Francieli ou será, Maxwell. Professora: "*Se for Maxwell venha mostrar por quê?"*. Aluno fica confuso e não consegue resolver a questão. Um aluno responde que está escrito SARA. Professora pede para responder por que é SARA. "*Porque começa com S e termina com A"*.

Nesta amostra do que está acontecendo percebemos que os alunos conhecem as letras do alfabeto. Sabem na seqüência porque a professora sempre recorre ao alfabeto que está acima da lousa.

Escreve ALINE e pergunta para classe que nome está escrito? Aluno responde correto e ela pergunta que nome lembra as letras escritas. Aluno responde que conhece a letra A que é a primeira letra e a letra E que é a última. Professora explica que tem que olhar a primeira e a

última letra. Os alunos entenderam o procedimento que devem ter para fazerem a leitura dos nomes. Assim a aula vai acontecendo e escreve outros nomes: EMERSON; GABRIEL No nome GABRIEL os alunos respondem que é FRANCIELI. Isto porque os dois nomes trazem a letra R. Professora explica que Francieli começa com F e apesar de ter também a letra L esta letra tem o som diferente: LI de FRANCIELI não é o EL de GABRIEL.

Outro exercício que a professora colocou na lousa para que os alunos fizessem oralmente: QUAL É O NOME? Neste exercício coloca a primeira e a última letra: L - - - - - E; M- - - --L.

Depois dessa atividade professora coloca todos os nomes dos alunos na lousa: AMANDA; SARA; CRISTINA; SAULO; JULIANO; FRANCIELI, FERNANDO, FABIANO; MAXWELL; GABRIEL; MAGALI; LUIS; DAVD; ALINE; ISABEL; EMERSON.

A professora pede para uma aluna reconhecer o nome do EMERSON. Aluna acerta e a professora pede para que ela diga por que ela acha que é este o nome do EMERSON. Aluna responde: começa com E e termina com N.

A sala nesse dia consta com a presença de dez alunos. A professora retoma o assunto do dia anterior quando foi trabalhado o nome próprio dos alunos da classe. Pergunta se foi fácil. Os alunos haviam escritos seus nomes num pedaço de cartolina (cada aluno recebeu um pedaço de cartolina de 15 cm de cumprimento por 5 cm de largura), usaram giz de cera para esta atividade. Os nomes foram colocados um embaixo do outro na lousa. Obs: as crianças escreveram em letra bastão.

Em seguida a professora pede que identifiquem os nomes que conhecem.

. **Identificar o nome da Telma.**

Pede para um aluno montar o nome sem olhar na lousa com ajuda do pote onde estão as letras do alfabeto.

. **Chama um outro aluno e pede que identifique o nome da Natacha.**

Aluno acerta e ela pergunta por que ela acha que é este o nome que ela pediu. Aluno responde porque começa com N que está no começo e A no fim e o T no meio. Reconheceu as letras que estão no começo meio e no fim.

. **Chama mais um aluno e pede para reconhecer o nome da Aline.**

"*Por que você conseguiu reconhecer o nome da Aline?"* (professora pergunta).

Aluno: *"Porque começa com A"*.

Professora coloca dois nomes que começam com a letra A: Aline e Amanda.

Professora: "*Os dois nomes têm A"*. "*Por quê você reconheceu que é* Aline". (insiste) *Mostre por quê?*

Aluno: "*Porque Amanda tem D e Aline não tem"*.

Professora: "*Esquece Amanda e mostre por que identificou a Aline"*.

Aluno: "*Pelo N e Amanda tem D"*.

Chama outro aluno.

Professora: "*Além do seu nome qual o nome que você reconhece?"*.

Aluno: "*Robert, Emerson"*.

Professora: Você olhou e achou o nome do Robert. Como você achou Robert, por quê?

Aluno: "*Por causa do Ro e do R"*.

Professora insiste e escreve na lousa: Roberto, Robert, Roberta.

Insiste e pede que localize Robert.

Aluno reconhece corretamente e explica que é por causa do T no final que está sozinho.

Professora pede que leia os outros dois nomes: Roberto e Roberta. "*Parabéns acertou"*.

. Chama outro aluno

Professora: “*Reconheça o nome do Emerson”*.

O Aluno aponta o nome do Emerson.

Professora: “*Por quê?”*.

Aluno: *“Porque tem o O e o R”*.

Professora escreve Marcelo e diz que neste nome também tem O e R. Insiste e pede para o aluno completar E.....O.

Aluno completa com M.

.**Chama mais um aluno.**

Professora: “*Escolha um nome que você reconhece”*.

Aluno aponta para o nome da Natacha. Professora insiste para que ele diga porque está escrito Natacha.

Aluno aponta o N e o A.

Professora aponta para o nome da Aline e diz que também tem o N e o A.

.**Outro aluno.**

Professora pede para aluno ler o nome Emerson o aluno aponta o nome da Elisangela.

Professora *“pergunta por quê*”. Aluno retruca porque tem E. Professora escreve os nomes: Emerson e Everton. Pergunta: *“E agora onde se lê Emerson. Olhe tem as mesmas letras?”*. Aluno aponta o V que Emerson não tem. Pergunta qual é o nome que está do lado de Emerson. Aluno responde que é da Franciele.

Professora insiste e coloca dois nomes: Juliana e Juliano. Pergunta: *Qual desses dois é Juliano*? Aluno aponta corretamente e diz que é por causa do O no final.

Depois de todos alunos passarem por esta atividade a professora sugere a brincadeira da “**forca”.**

1) A - - - E.

Professora: "*Há um nome que vocês já conhecem com cinco letras. Uma dica tem A no começo e E no final. Quais os nomes que têm E no final. Olhem na relação de nomes que vocês fizeram*". Alguém pergunta tem a letra A. Outro tem B. "*Não. Tem L*". Alguém acerta é: "*Aline*".

2) Tem 06 letras e a segunda letra é A. Alguém fala é Emerson. Professora aponta o nome Emerson e pergunta: "*Onde está a letra A*". Outro aluno aponta para o nome Gabriel.

Professora: "*Mas este nome tem sete letras então não é*?". O aluno escreve e verifica. Vão insistindo até que chegam no nome Maxwel.

Professora chama atenção para a letra W que tem som de U. Alunos na tentativa verificam que Maxwel termina com L.

3) Um nome que tem nove letras.

Alunos vão jogando com as letras. Falam que é o nome Emerson. Professora utiliza as letras do nome do Emerson o N. Indicam o nome da Magali. Professora utiliza o I e o L. Nas dicas coloca o F, coloca o A, e pergunta para Francieli qual é a segunda letra do seu nome, esta responde que é o R. Coloca o N e discutem se é S ou C, colocam o C o I e o l que falta: Francieli.

4) Tentem montar com a letra móvel Sara.

Aula terminou e a professora pede que façam em casa o "alfabeto móvel" e trazer na próxima aula.

Aula do dia 13 de abril de 2007. A sala está com 11 alunos. Professora se pronuncia.

"*Já estamos há três semanas trabalhando com os nomes de vocês. O que vocês estão sabendo já nos possibilita outras atividades. Vou distribuir folha avulsa e vocês vão colocar o nome inteiro se sabe se não sabem coloquem somente o primeiro. Vou dar um ditado. Olhem bem para minha boca, ouçam bem o som que sai da minha voz. Escrevam ALINE. A*

chave está no som enfatiza a professora. Escrevam LUIZ. Podem olhar no alfabeto que está exposto acima da lousa. Qual letrinha que vocês reconhecem a partir do som das letras"?.

Os alunos têm dificuldade para escreverem Luiz. Professora enfatiza: *LU, LU, LU, IS, IS, IS". "Ouçam, ouçam qual letrinha que vocês estão ouvindo? Ouçam e repitam dentro da mente de vocês. Entendam a chave estar em ouvir. Repitam dentro de vocês o que a professora está falando. Não coloquem qualquer letra".*

Continuando o ditado escrevam JULIANO. Alunos têm dificuldades. Professora insiste JU, JU recorre ao JÁ da janela, jarra. Identifique o som JU, Ja, Je, Ji, Jo, Ju.

Aqui é importante notarmos que a professora recorre ao método fonético usado nas cartilhas, quando se apresenta a palavra chave, por exemplo, JANELA – JA. Daí extrai as demais famílias - ja, je, ji, jo, ju.

Quanto ao LI de JULIANO a professora prolonga o Liiiiiiiiii. "*Não coloquem qualquer letra ouçam iiiiiiiiii".*

"Outro nome. Escrevam MAGALI. Maaaaaa, gaaaaaaaa, liiiiiiiiiiii".

Ditado termina e a professora percebe que ainda tem que continuar trabalhando os nomes. Faz uma atividade na lousa. Pede para um aluno escrever o nome EMERSON. Aluno escreve EMECO. Chama o aluno com o nome de EMERSON e pede que escreva seu nome. O aluno explica a posição do R e do N.

Professora chama o aluno de nome Maxwel e pede para ele relaxar porque ninguém vai brigar com ele. "*Olha o som que sai da minha boca. Francieli, qual o som que sai* de Fran?". Chama atenção que Francieli se escreve com C, porque alguns alunos escreveram com S. Pede para ele escrever ALINE. Escreve AIE. Chama a aluna que tem este nome e pede para que escreva.

Chama o EMERSON para escrever JULIANO. Aluno Acerta.

Vem o DAVID para ler LUIS. Aluno fica muito tempo tentando decifrar a palavra. Professora insiste: LU LU. Não conseguiu reconhecer o L.

Aula do dia 20 de abril de 2007.

Professora dá uma atividade com os nomes até então trabalhados.

OBS: Estes nomes são da classe e estão sendo trabalhados desde o início das aulas de reforço.

A atividade referida assim vem expressa numa folha de sulfite com exercício já elaborado cabendo os alunos completarem o que se pede:

NOME:.....

DATA:.....

COMPLETE OS NOMES: (ORIGINAL ESTÁ NO ANEXO)

M- - - - LL (se refere ao nome MAXWELL)

F- - - - - - - I (se refere ao nome FRANCIELI)

R- - - - - T (se refere ao nome Robert)

A- - E (se refere ao nome ALINE)

T- - - A (se refere o nome TELMA)

L- - - - - A (se refere ao nome LUCIANA)

L- -S (se refere ao nome Luis)

E- - - - - N (se refere ao nome EMERSON)

G- - - - - L (se refere ao nome GABRIEL)

M- - - - I (se refere ao nome MAGALI)

J- - - - - O (se refere ao nome JULIANO)

S - - A (se refere ao nome SARA)

Aula do dia 8 de maio de 2007

"Hoje vamos começar a trabalhar com frases. Por enquanto só trabalhamos com palavras, o nome de vocês. Frase é um grupo de palavras com sentido. Por exemplo, se eu

falo "bola" o que é ? Alunos respondem uma palavra. Depois desta explicação coloca uma frase na lousa:

"PAULO FOI AO CINEMA".

Professora pede para um aluno ler. Ela vai apontando sílaba a sílaba. Insiste e pede para o aluno não adivinhar. Recorre ao alfabeto que está sobre a lousa até que o aluno decifra a frase.

Outra frase: "*Catia mora com seu pai"*.

Chama uma aluna para ler. Professora aponta a sílaba CA, ao chegar no TI, aluna não sabe. Professora recorre à decodificação = T+ I = TI. Lembra TA, TE, TI, TO, TU.

Outra frase: "*LUIS COMEU BANANA"*.

Aluno vem ler e chama atenção para o S no final da palavra som de dois SS. COMEU, CO DO CACHORRO= C+O=CO.

Quando a professora dita uma frase para que escrevam, ela fica aborrecida porque eles escrevem tudo junto. Professora chama atenção que não podemos escrever *"LUCIANAÉMINHAPROFESSORA"*.

"PAULO GOSTA DE FUTEBOL".

A professora enfatiza o uso do L no final da palavra. "*Dobra-se a língua ao falarmos o L que não é "U"*.

Professora enfatiza bem os sons das palavras e fala corretamente para que ouçam com muita atenção palavra por palavra. Enfatiza a palavra *"FUTEBOL" que não é "FUTIBOL"*.

Pede que escrevam: "*CAMILA FOI AO MERCADO"*. Fica muito tempo trabalhando a frase. CA= C=A vem de cachorro, camelo.

Outra frase: "*LUÍS ESTÁ NA CASA DO ANTÔNIO"*.

Fala do AN de Antônio que é anasalado, mas não tem til (~). Importante colocar que a professora não chama atenção para os acentos das palavras. É a primeira vez que fala de

acento. Ela também não costuma acentuar. "*É para não confundir mais do que já está confuso*", segundo ela.

Outra frase: "*CAMILA COME BANANA"*.

Na palavra Camila assim procede a professora:

"*La de laranja*, "*Luciana*". E assim ela vai fazendo associações. "*CO do cachorro, macaco*". "*BAAAA"* (enfatiza bem o A). Notamos que ela recorre muito aos princípios usados nas cartilhas e recorre às mesmas palavras que comumente as cartilhas usam com geradoras de sílabas.

Aula do dia 09 de maio de 2007

Algumas frases a professora coloca na lousa e pede para um aluno ler:

PAULO FOI AO CINEMA.

Professora vai apontando sílaba por sílaba. Insiste e pede para que não adivinhe.

CATIA MORA COM SEU PAI.

Professora chama aluno para ler. Aluno tem dificuldade. Ajuda à decodificar: C+A= CA. CA do cachorro, camelo, casa. T+I = TI. Lembra do TATU, TATIANA? Olhe no alfabeto que está acima da lousa.

LUÍS COMEU BANANA.

Professora chama atenção para o s no final do nome LUÍS e procede da mesma forma, decodificando.

FUI AO MERCADO E COMPREI TOMATE.

Professora chama atenção para o R na palavra "mercado". O "r" treme. O "co" de comprei é do ca-co-cu. Quanto à sílaba "pré" da palavra "comprei" chama atenção.

EMERSON COLOCOU UMA CAMISA VERMELHA.

Nesta frase a professora fica muito tempo trabalhando os sons. O “N” no final da palavra “EMERSON”, ela alonga “*EMERSONNNNNNNNNNNN*”. O “R” *EMERRRRRRRSON*”, na palavra “*VERMELHO*” chama atenção para o “LH”. “*Qual a letrinha que não tem som*? *É A LETRA “H” que quando se junta com a letra “L” de laranja, de Luciana, fica “LHA, LHE, LHI, LHO, LHU*”.

“*HOJE É DOMINGO*”.

Esta frase para explicar que há muitas palavras que se escrevem com a letra “H”.

Professora pede para que o aluno leia “HOJE É DOMINGO”. Aluno não sabe. Ela insiste e vai decodificando com o aluno.

“*ALINE ESTÁ DOENTE*”.

Professora não acentua “ESTÁ”, mas lê a palavra enquanto verbo que requer acento.

MAGALI FOI A FEIRA.

Nesta frase o “A” faz uso da crase, mas a professora não chama atenção deste detalhe que não considera importante para este momento.

Nesta frase a criança tem muita dificuldade para ler. A professora recorre à base alfabética: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, W, Y, Z; a criança conhece o alfabeto décor e ela vai apontando as letras para formar as sílabas e conseqüentemente as palavras.

“*SARA FOI PARA A ESCOLA*”.

O problema desta frase está no uso “R”. A professora associa com o “R” do “RATO”.

São parecidas na escrita, mas o som é outro. Repete várias vezes o som da palavra “SARA”.

Aula do dia 11 de maio de 2007

Professora distribui folha de linguagem e coloca na lousa e pedem que escrevam:

NOME:.....DATA: 11 DE MAIO DE 2007

Atividade será “DITADO” de frases:

Antes de começar o ditado a professora escreve na lousa “JOÃOFOINAFEIRA” e pedem para que leiam. Ela explica que não pode escrever colado. Escreve a frase corretamente “JOÃO FOI NA FEIRA”. Compara as duas frases. Pede para que leiam depois que escreverem o que ela ditar. Pede para que olhem para ela e não escrevam, primeiro ouvir bem o que ela está ditando:

“*MARCOS ESTÁ COM O DENTE DOENDO”*.

Enfatiza bem cada sílaba. O aluno não sabe escrever. Pede que vá à lousa e vai fazendo associação: O “MA” é da MAGALI, O COOOOOOOOO tem “O” NÃO É “CA”, é OOOOOOOOOO” o CA é do CACHORRO.

Na palavra “DOENDO” ENFATIZA O “ENNNNNNN” que é anasalado .

“*CAIO COMEU QUEIJO”*.

Na frase chama atenção para o “QUE”. Coloca na lousa o “QUE, QUI”.

Por fim começa a ditar somente palavras, ou seja, volta aos nomes próprios: CARLOS, CAROLINA.

Nos dois nomes trabalha muito O “CA’ que aparecem nos dois nomes, “R”.

Aula do dia 16 de maio de 2007.

Distribui folha de linguagem. Coloca frase na lousa:

LUCIANA É MINHA PROFESSORA.

Chama atenção dos alunos quanto à letra cursiva. Coloca a frase em letra bastão e escreve embaixo da frase em letra cursiva. Chama atenção também que nas frases as palavras não podem estar grudadas assim e escreve: LUCIANEÉMINHAPROFESSORA.

Pede para que as crianças escrevam cinco frases da cabeça delas. Para escreverem usarem a boca, falar palavra por palavra bem devagar. Por exemplo, pede que formem uma

frase com a palavra “PALHAÇO”. Dá um tempo para que as crianças façam as frases. Crianças terminam e percebemos que elas não souberam formar as frases, estão com muita dificuldade.

Aula do dia 18 de maio de 2007. Sala com 11 alunos.

Professora coloca na lousa um pequeno texto e pede para que não escrevam nada e para fazerem leitura silenciosa.

“O SAPO”

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
ELE MORA NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ.

Enquanto a professora vai fazendo a chamada pede para que eles continuem lendo para irem se familiarizando com o texto.

Chama um aluno aponta uma palavra – LAGOA – e pede para que o aluno ler. Aluno acerta.

Os alunos já sabem que se trata da música infantil “O SAPO” que eles conhecem bem.

Um aluno não consegue ler “CHULÉ”, professora insiste e vai fazendo associações: que cheiro tem o pé quando está sujo? Aluno ri e diz “*CHULÉ*”.

Pela primeira vez a professora chama atenção para o acento em “PÉ” e “CHULÉ”.

Pede para que todos leiam juntos e vai apontando palavra a palavra. Apaga o texto e chama uma criança para ir à lousa e dita “O SAPO” que é o título da música. Depois continua ditando a música e vai fazendo interferências quando acha necessário. Por exemplo, na

palavra “QUER” enfatiza o ‘R’ no final; em “LAGOA” as crianças erram muito a sílaba “GO” confundindo com “GUE”, mas ela explica que é o “GO” do “GATO”.

Esta atividade por ser uma atividade que envolva procedimentos de escrita, não está desvinculada da leitura, porque a professora a todo momento pede para que os outros alunos leiam o que a criança que faz a atividade na lousa escreveu e se está correto.

Aula do dia 23 de maio de 2007.

Atividade de leitura.

Professora pede que se organizem em duplas, distribui folha de linguagem para as duplas e a música “O SAPO” escrita em pedaços de tiras de papel sulfite. As frases estão embaralhadas, eles terão que colar na ordem lógica da música na folha de linguagem. Observação; As tiras com as frases da música foram cortadas e ficaram palavras isoladas. As crianças organizaram o material e conseguiram fazer a atividade.

A professora observa que o fato deles terem conseguido organizar a música não significa que saibam ler. A música é conhecida e seguiram aquele padrão ensinado de ver a primeira e a última letra e por memorização, associação reconhecem a palavra e vão ordenando.

Aula do dia 25 de maio de 2007. Classe com 10 alunos.

Volta com atividade que envolve a música “O SAPO”. Pede que escrevam a música. Esta atividade foi feita em trio, sendo que a criança do meio passa a escrever o que os dois falam, depois e escrito teriam que discutir o que está escrito, portanto a leitura é fundamental. Professora enfatiza que leiam tudo que estão escrevendo e pronunciem as palavras devagar para não errarem.

Alunos têm dificuldades na escrita, mas conseguem transcreverem a música.

Aula do dia 31 de maio de 2007.

Professora distribui folha de sulfite e pede que coloque na horizontal a folha. Colocar o nome e a data de hoje: NOME:.....DATA: 31 de maio de 2007.

Atividade: Escrever a música “O SAPO”. É uma atividade de escrita, mas a professora chama atenção para que leiam tudo que forem escrever e reflitam se está correto ou não e perguntem quando tiverem dúvidas.

Esta atividade toma a aula toda e a professora percebe que eles não sabem escrever, ainda permanecem na hipótese silábica.

Aula do dia 01 de junho de 2007.

Professora aproveita a aula e faz revisão dos nomes próprios usando dos mesmos procedimentos das aulas anteriores.

Aula de 13 de junho de 2007. 09 alunos compareceram.

Distribui folha de linguagem pede que coloquem o nome e a data.

Coloca na lousa o título da música “MARCHA SOLDADO”

Chama atenção para a leitura das palavras “MARCHA” e “SOLDADO”.

Enfatiza a pronúncia do “R” que aparece em “marcha” e o “L” que aparece em “soldado”.

“MARCHA SOLDADO”

MARCHA SOLDADO
CABEÇA DE PAPEL
QUEM NÃO MARCHAR DIREITO
VAI PRESO PRO QUARTEL
O QUARTEL PEGOU FOGO
A POLÍCIA DEU SINAL

ACODE, ACODE, ACODE
A BANDEIRA NACIONAL.

A professora trabalha com as palavras terminadas em “L” – quartel, papel, anel, sinal.

A música traz muitas dificuldades da língua como o uso do “CH”; “Q”. Pede que falem palavras com que têm “ch”- cha, Che, chi, cho, chu. Explica que há palavras que se escrevem com “X” que têm o mesmo som do “ch”. Por exemplo: xícara, caixa, caixote.

Aula de 21 de junho de 2007.

Professora da uma atividade para, feita no sulfite e mimeografada.

LIGUE OS NOMES IGUAIS:

ANDREZA	BIANCA
BIANCA	CARLOS
CARLOS	ANDREZA
BEATRIZ	DANILO
AMANDA	BEATRIZ
DANILO	AMANDA

Na atividade proposta a questão do “reconhecer” prevalece porque segundo a professora eles ainda não sabem ler usando do critério de se reportarem à primeira e última sílaba .

Trabalhou a música: “A GALINHA DO VIZINHO”

A GALINHA DO VIZINHO
BOTA OVO AMARELINHO
BOTA UM, BOTA DOIS,
BOTA TRÊS, BOTA QUATRO,
BOTA CINCO, BOTA SEIS,
BOTA SETE, BOTA OITO,
BOTA NOVE, BOTA DEZ.

Nesta música volta às sílabas simples recordando o “BA, BE, BI, BO, BU. Chama atenção para as palavras com nhá, nhe, nhi, nho nhu. Tem com referência a palavra “GALINHA”.

Importante colocar que a escola não faz uso da cartilha, e as aulas de reforço seguem este padrão. Mas o que se observa que o fato de não usarem a cartilha não significa alguma inovação porque seguem a mesma estrutura das cartilhas que se utilizam uma palavra geradora que serve de referência para gerar as famílias. Por exemplo, o “NHA” da “GALINHA”.

Aula do dia 27 de junho de 2007.

Professora começa a aula dizendo que é o último dia, para eles continuarem estudando bastante em casa, faz a chamada e coloca na lousa a música “PIRULITO QUE BATE - BATE”.

PIRULITO QUE BATE-BATE
PIRULITO QUE JÁ BATEU
QUEM GOSTA DE MIM É ELA
QUEM GOSTA DELA SOU EU.

Alunos conhecem a letra e a professora segue os mesmos procedimentos. O que ocorre é que os alunos reconhecem as palavras, não significando que realmente saibam ler.

SEGUNDO SEMESTRE DE 2007

O primeiro dia depois do recesso, para o início das aulas de reforço aconteceu no dia 09 de agosto de 2007.

Passo a freqüentar a mesma sala do semestre anterior; mas o que não muda é a professora, porque os alunos não são os mesmos. Há alunos da 2ª, 3ª e 4ª série. Como o

critério para formar as classes se baseia nas hipóteses pela qual a criança se encontra, há crianças de séries diferentes.

A professora se apresenta, pede para não faltarem, não brincarem durante as aulas. Distribui folha de linguagem porque pretende fazer um diagnóstico. Pôr o nome e a data, são as orientações da professora. Pede para pular duas linhas abaixo do nome. Explica que vai ditar e vai falar normalmente, portanto terão que prestar muita atenção. A cada palavra que ditar pular duas linhas. Começa o ditado. As palavras pertencem ao mesmo grupo semântico: SOMBRANCELHA; CABEÇA; UNHA; PERNA; PÉ. Dita uma frase: O GAROTINHO MACHUCOU O PÉ.

Enfatiza que a base para aprender a ler e escrever está em ouvir bem. Pede para um aluno falar uma palavra qualquer. O aluno fala “ELEFANTE”. A palavra a professora escreve na lousa e a medida que vai escrevendo letra a letra, vai explicando que é necessário ao escrever ir lendo o que se escreve.

Aula do dia 10 de agosto de 2007.

Professora faz a chamada e explica que vai aplicar o ditado do dia anterior para os alunos que faltaram. Obs: São as mesmas palavras e frase. Para os demais coloca lista de nomes na lousa em letra bastão, um embaixo do outro, não lado a lado como está aqui demonstrado: ADRIANA; DEIVISSON; FRANCIELI; GUSTAVO; HIGOR; INGRID; KATHEEN; TATIANA; LUANA; MATHEUS; NATASHA; SARA; STEFANY; TAMIRES; TAYNA; TELMA; VINICIUS; WESLEY FONTES; WESLEY HENRIQUE; MIRIAN.

Pede para que leiam e grifem os nomes que “reconhecem”.

Converso com a Professora Coordenadora e comunico que gostaria de freqüentar uma sala de reforço onde os alunos já sabem “ler”, porque a sala que estou observando são alunos

com as mesmas características do semestre passado e a professora vai trabalhar da mesma forma. Passo então a freqüentar uma outra sala.

31 de agosto de 2007.

A sala que passamos a freqüentar os alunos já sabem "ler" (reconhecer). Neste dia a professora pede que escrevam uma lista com os títulos dos contos de fada que conhecem. Utilizar as letras móveis e ler tudo que forem escrevendo; são essas as orientações da professora. Antes, porém a professora indaga sobre o conceito de "título". Alunos respondem que todo texto tem título que é o nome da história. Professora começa a dar alguns exemplos: "*Os três porquinhos, Aladim e a Lâmpada Mágica, Branca de Neve e os Setes Anãos, etc. O que vocês terão que fazer é uma lista com o nome desses contos. Uma lista é escrever um nome embaixo do outro"*. A atividade começa e a professora vai circulando pela sala. Chama atenção aos erros: "*Aqui em "Os três porquinhos" na palavra Porquinho está faltando alguma coisa leia como você escreveu*". Aluno lê e não consegue entender que está faltando o R intercalado. Professora insiste e pede que leia novamente e vai pronunciando com bastante precisão cada sílaba da palavra "porquinho". Chama atenção da classe que "*é para escrever e ler o que se escreve*". Atenção para os acentos a palavra ""*três" tem acento circunflexo"*.

É a primeira vez que a professora se refere ao acento e dando o nome do acento. Continuando percebe que a dupla escreveu "PINOCIO". Pede que leiam o que escreveram, para verificar que estão errando. "*Falamos "PINOCIO" OU PINOQUIO?". Quais os dias da semana que têm qui? Lembram? O SACI e o CACIBO? O que está faltando em "CACHIMBO"? "CACHIMBO" é o "CHI" do "CHICLETE" LEMBRAM? Vocês sabem escrever esta palavra "CHICLETE". Outra coisa importante, coloca a professora, é o "M". Usamos "M" ANTES DE "P e B"*.

13 de setembro de 2007.

Professora recorda a atividade do dia anterior quando trabalhou a música infantil “BORBOLETINHA”. Portanto neste dia, traz uma atividade que deverão preencher nos espaços em branco, palavras que estão faltando para completar a música. Professora pergunta se todos sabem bem a música “BORBOLETINHA”. Todos respondem que sim.

Coloca a data na lousa e pedem que escrevam o nome (cabeçalho).

Atividade: “*Complete a cantiga com as palavras que estão faltando. Para começar a escrever devemos colocar parágrafo, letra maiúscula; letra da música é como poesia. Na lousa a margem é feita de giz no caderno de vocês a margem é vermelha ou rosa. Onde eu colocar um traço é para pular linha*”. Professora começa a escrever a letra na lousa faltando palavras:

BORBOLETINHA

BORBOLETINHA ESTÁ NA ----------
FAZENDO ----------PARA A MADRINHA.
COTI-COTI
----------DE PAU
OLHO DE ----------
E ---------- DE PICA-PAU
PAU, PAU.
---------- TE DOU UM PAU,
BEM NA ---------- DO ----------
COMENDO ----------.

Objetivo da atividade é que os alunos ao lerem a seqüência da música verifiquem a palavra que falta. É uma atividade de leitura e escrita. Observação: Os alunos estão com um banco de palavras e nele consta as palavras da música. Professora insiste para que leiam todas as palavras e busquem as que condizem com a letra da música. Ela dá uma dica e lê as

palavras: *No banco há VIDRO, MINGAU; COZINHA; HOSPITA; NARIZ; PERNA; AMANHÃ, CHOCOLATE; PORTA; PERNA”*.

Aula do dia 19 de setembro.

Os alunos desta sala já se encontram na hipótese silábica “alfabética” isto significa que sabem “ler” como já foi colocado. Mas pela atividade da música percebemos que ainda falta muito.

Nesta data a professora trabalhou o uso do “R”, quando se usa um ou dois na palavra. Não observei esta aula porque era quarta-feira. Sei da atividade porque volto para aula do dia 20 de setembro de 2007. A professora pergunta sobre o assunto do dia anterior alunos respondem que foi “cruzadinha”. Professora insiste e explica que a cruzadinha “*não foi o assunto do dia anterior e que o assunto foi sobre o emprego do “R”*”. Devolve o exercício do dia anterior e pede que terminem rápido tempo da chamada. O exercício do dia anterior consistia em ler as palavras e encaixá-las nos quadradinhos. Depois ler novamente a palavra e formar frases.

Os alunos estão corrigindo os exercícios e um pergunta como se escreve “BARATA”.

Professora responde que deve “*procurar na folha do exercício que a palavra está lá”*.

Nesta atividade o que está sendo proposto é o domínio do som do “R”. Os alunos não sabem ler quando aparece um “R” ou dois “Rs”. Retoma a questão da letra maiúscula no começo da frase e no meio só se for nomes de pessoas, cidade. Chama atenção para que use letra cursiva e vai dar mais cinco minutos para que corrijam ou refaçam os exercícios do dia anterior.

A professora coloca que “*esta semana é a semana dos “RS”, portanto vou passar outra cruzadinha para que exercitem bem o “R*”. Exige que façam a lápis “*porque se errarem é mais fácil para apagar*”. O erro aqui é considerado haja vista que se encontram na hipótese

alfabética e neste momento as questões ortográficas são enfatizadas. Pede para não esquecerem de colocar o nome no exercício e a data, porque as aulas devem ser registradas tendo as atividades dos alunos como indicador do conteúdo que foi trabalhado.

As explicações prosseguem e finalmente distribui a folha de exercício, diz que "*no exercício não há banco de palavras e escreverão os nomes das figuras*". São as figuras: FERRADURA; BETERRABA; GARRAFA; JARRA; MARRECO; CACHORRO.

Professora pede que leiam tudo que forem escrevendo: "*ao escreverem pensem sobre o que estão fazendo. O "MA" de "MARRECO". O som "RA, RE, RI, RO, RU é diferente de 'ARA, ARE, ARI, ARO ARU". No começo da palavra um "R" o som é de dois "RS", mas não pode pôr dois. Respondam para mim classe "BURRO" é com um ou dois "Rs*". Classe responde: "*Dois "RS"*.

Professora coloca que "*o exercício tem a intenção de fazer um paralelo com atividade anterior quando trabalharam palavras com um "R"*.

Quer que os alunos vejam a diferença do som das palavras com dois "RS" e das palavras com um "R".

Professora continua: *"BARALHO" quantos "Rs"*.

Classe: "*Dois "RS""*.

Professora: *Ouçam o que vou falar: "BURRO". O som é forte então uso dois "Rs". Agora em "BARALHO". Ouçam bem ARA, ARE, ARI, ARO ARU. Quantos "Rs" são. Um classe. Entenderam?Vocês na cruzadinha estão errando a escrita, confundindo um 'R" com dois "Rs"*.

Uma aluna pergunta com se escreve "*CACHORRO"*.

Professora: *O "CHO" é do "CHOCOLATE". Escrevemos as palavras sempre lembrando de outra.*

Nesta palavra da professora está os princípios das cartilhas que partem de palavras geradoras que servem de referencial para a criança. O “BA” da “BARRIGA do BEBÊ etc.

21 de setembro de 2007.

Dia de revisão para os “Rs”.

Professora: *“Vamos hoje fazer revisão do que vimos esta semana. Vou falar algumas palavras e vocês vão responder oralmente se a palavra é com um ou dois “Rs”.Ouçam; prestem atenção: BETERRABA*? Alunos respondem: *“Dois Rs”*. *“GARRAFA?”*. *“Dois Rs”*. *“BERINJELA”? Um R.*

As respostas são dadas de forma confusa. Alguns respondem um R e outros dois Rs. A professora coloca que “*não estão seguros, que ainda estão confundindo*”. Pede para que *“ouçam bem*” e começa a falar: *“ARA, ARE, ARI, ARO ARU”*. *Quando o som for assim é um R”*. *“Quando for assim: RRA, RRE, RRI, RRO, RRU são dois Rs. Só não pode colocar dois Rs no começo da palavra. Vamos comparar as palavras com um R e com dois Rs. Um R treme, observem a língua perto dos dentes. Os dois Rs é forte, ouçam bem*”. Passa uma atividade escrita “Caça Legal”. Fazer a leitura das palavras, a professora coloca que é *“importante que leiam tudo que está escrito e perguntem quando não entenderem e quando se está lendo não se pode tirar os olhos da palavra*”. *Vocês estão lendo o som certo de dois ou um* R? “*Como se lê a palavra*” – aponta para a palavra “FERRO”. Alunos não sabem ler a palavra. Vai apontando as palavras: VERRUGA? FERRUGEM? Pede para que um aluno leia. “*Observe dois Rs é forte*”. Pede para que um aluno leia VERRUGA. Neste processo vai pedaço por pedaço da palavra: V+E= VE; RRU é forte; G+A=GA do GATO lembra? Frisa bem para os alunos que só vão ler lendo e que tem que tentar. Leia esta, para o mesmo aluno, TERRA. Primeiro pedaço é TE + RRA.

Continua nesta atividade insistindo. *Ouçam: "BURRO não é BURO; TERRENO não é TERENO; CORREIO não é COREIO; Leiam novamente e circulem com o lápis. Semana que vem vamos passar outra atividade sem o banco de palavras. Vou ditar e vocês vão procurar as palavras "Caça Palavras". Vocês não acertam porque não se concentram. O que vocês separaram de comum que há nas palavras*"? Aluno responde: "*Os dois Rs"*.

Aula do dia 27 de setembro de 2007.

Professora organiza a sala em dupla e coloca que o que tem sido trabalhado é a dificuldade do R. "*Hoje começaremos com a dificuldade do 'S (um S e dois Ss). Distribuirei as letras móveis. A dupla formará palavras e depois passem para a folha. Um aluno será o escriba. Após escrever a palavra desmanchem e façam outra. Faça o maior número possível e leiam o que estão escrevendo"*.

Distribui a folha de linguagem e pede que escrevam o nome e a data e o nome da atividade: palavras que contém a letra S.

Professora explica que "*o objetivo da atividade é informar o que eles sabem sobre o uso do S, a idéia do som do S. Façam uma lista e não coloquem somente no começo da palavra mas no meio e no fim. Vou distribuir as letras móveis para cada dupla"*.

Professora chama atenção para os nomes próprios que se escrevem com letra maiúscula. "*Não me perguntem nada. Só depois que fizerem que nós vamos discutir a letra S. Se não der tempo somente amanhã vamos socializar o que cada dupla fez. Passarei na lousa como vocês fizeram e vamos corrigindo"*.

Alunos estão à vontade fazendo a atividade e um aluno pergunta como se escreve OSSO. Professora não responde. Percebe-se que conhecem o S.

As perguntas vão acontecendo: "*CAÇADOR é com quantos Ss?"*.

Professora. "*Vocês precisam trabalhar se ajudando"*.

Circulando pela sala professora observa que estão usando o S no começo da palavra e no final. A palavra PROFESSORA acertam porque já conhecem a palavra.

A professora fala algumas palavras: "*SAFADO; AMOSTRA; PÊSSEGO; PESTANA; PASSADO; PASTAS; PÁSSARO; PASSARINHO; PASSARELA; PASSEATA; SOLTAR; SOLO; SELO. Quando usar um S ou dois Ss. Passei para verificar e vocês não* estão conseguindo fazer". Prossegue com rol de palavras: *SAFARI; SOFÁ; VASSOURA; ninguém escreveu estas palavras e são palavras que vocês conhecem.*

Pede para uma dupla escrever VASSOURA. A dupla escreve VASSORA.

Professora: "*Ouçam falamos VASSOURA. O que está faltando*?". Alunos não respondem. A professora coloca que está faltando o U. "*Vocês têm que ouvirem bem e pronunciar a palavra corretamente"*.

A professora chama atenção da classe e explica que "*o S tem o mesmo problema do R". Dois Ss é forte, um S é fraco"*. Coloca na lousa a palavra VASSOURAS. Pede para que leiam. Alunos vão decifrando e conseguem ler. Chama atenção para o final que está com S. Explica que "*estamos falando de mais de uma VASSOURA. Duas, três vai para o plural. Agora leiam SACI; o som do AS é forte, mas no começo da palavra só pode colocar um S, isso é regra. Dois Ss somente no meio da palavra. Leiam para mim PASO. Quando falo "PASSO" o som é forte então é com dois Ss e não com um com vocês estão escrevendo. Leiam "SAPATERA". Está certo, vocês colocaram o S corretamente, mas está faltando uma letrinha. Vamos repetir como se fala 'SAPATEIRA*". Alunos repetem e verificam que está faltando o "*I"*.

Aula do dia 28 de setembro.

Professora propõe que se coloque as palavras na lousa. Pede que se organizem como no dia anterior – em dupla – "*Vou colocar as palavras que vocês fizeram na folha de*

linguagem exatamente como vocês escreveram e vamos ler e verificar se estão corretas. Vou colocar em letra bastão porque há alunos que ainda não conseguem ler com letra cursiva: UVAS; ROSAS; AZULIS; CASAS; CAVALOS; DOIS; OVOS; PESEGOS; SAPATOS; VASORA; BRASIL; PASARINHO; PASEIO; PASO; SAL; SETEMBRO; SAPATERA; MUSSICA.

Retorna ao assunto do R. "*Jamais começo uma palavra com dois Rs e com o S é a mesma coisa. Por exemplo, falo SSAPO, mas escrevo SAPO. Quando escrevo SAPOS está no plural é bastante. Leiam o que vocês escrevem e outra coisa importante: Jamais dois Ss no final. Os dois Ss somente no meio da palavra. Portanto PASSADO, leiam, é forte e o S está no meio. Quando o S está rodeado de vogal (A, E, I, O, U), por exemplo, em CASA coloca-se um S"*.

Nesta explicação a professora foi infeliz porque está regra não tem sustentação. Vejamos em passado o S também está rodeado de vogais. Quis chamar atenção, mas fiquei quieta.

Prosseguindo a professora coloca a palavra "ABSTRATO", "OBSCURO", explica que " *há palavras que o "B ou o P" são mudos isto é não precisam de vogais e coloca-se apenas um S como se fosse o plural. Ontem não expliquei porque queria verificar a idéia que vocês têm do S. A primeira palavra é uva e está correta, leiam comigo "UVAS". Agora ROSAS, leiam. Agora AZULIS. Leiam pedaço por pedaço. Existe alguma coisa chamada AZULIS? Classe não. Vocês queriam dizer AZUIS não é? Então vamos escrever e ler corretamente várias vezes. AZUIS, AZUIS, AZUIS. Agora CASA está correto porque vocês conhecem esta palavra. Observem que o som do S é igual a do Z, portanto é um S apenas. Agora CAVALOS, DOIS, OVOS estão corretas. E pesego, leiam*. Aqui a professora insiste. Aluno coloca que o S está rodeado de vogais. Professora: "*esquece, esquece o que eu falei não vão por esse caminho, use o caminho do som. Leiam PÊSSEGO*, escreve a palavra

corretamente. SAPATOS *está correto*; *Vasora, leiam o que escreveram, sendo que um S tem som de Z. Como fica ? Estranho? Leiam VASSOURA. Vamos ler VASSOURA"*. Professora pronuncia *"Vassoura"* com bastante ênfase no U e nos dois Ss. *Agora BRASIL, percebam que o S tem som de Z. Agora PASARINHO. Leiam a palavra com som de Z está correto*? Ficou *estranho. Vejamos, PASSARINHO. O som é forte, então é dois Ss. Agora PASEIO. Leiam a palavra com som de Z, não fica esquisito? Então a palavra é assim: PASSEIO. Leiam vamos leiam PASSEIO. Agora PASO. Está correto / Leiam . Vamos ler PASSO. Vejam que o som mudou quando há dois Ss. A palavra SETEMBRO está correta. Vamos ver SAU. Nós falamos* SAL ou SAL. *Crianças optam pela última palavra: SAL. Sim é SAL porque nos desmanchamos, ficamos molengas quando pronunciamos o L no final da palavra. Outra SAPATERA. Lembram eu já expliquei o problema do I. Agora MUSSICA. Vocês são engraçados o que vocês pensaram quando escreveram a palavra MÚSICA e porque colocaram dois Ss? O som aqui é de z Portanto um S apenas. Agora vou ditar algumas palavras, vocês vão escrever no caderno, pode fazer em dupla. Primeiro façam a correção e depois faremos* o ditado. Depois de alguns minutos." *Bem vou começar o ditado para verificar se vocês entenderam o uso do R e do S. Usem de todo conhecimento de vocês, não vale perguntar, vamos lá; OSSO; SERROTE, GIRASSOL, MAMADEIRA, CARECA, SOZINHO, PASTEL, MOSCA"*.

Aula terminou e não participei da correção do ditado. Apesar de ser uma atividade de escrita, a ênfase na leitura foi grande, porque a professora repetia muitas vezes para lerem o que haviam escrito.

Não houve aula de reforço no dia 3 de outubro porque houve Conselho de Classe. No dia 5 houve reunião de pais.

Aula do dia 4 de outubro 2007.

Professora entrega uma folha de sulfite para aluno e dá as instruções do que é para ser feito. "*Complete a parlenda usando CA, CO, CU*".

CORRE ---TIA
NA ---SA DA TIA
CORRE ---PÓ
NA CASA DA AVÓ
MOÇO BONITO
DO MEU CORAÇÃO

Depois que os alunos terminaram essa atividade professora propõe uma outra com a parlenda inteira:

----------RRE ------TIA
NA -------SA DA TIA
----------RRE ------PÓ
NA ----AS DA AVÓ
LEN-----NHO NA MÃO
MOÇO BONITO
DO MEU ------RAÇÃO.

Propõe também a seguinte atividade:

Banco de palavras:

GI 1	NA 2	LA3
PA 4	GE 5	RA 6
RE 7	TI 8	MA 9
CA 10	DA 11	FA 12
A 13	NAS 14	ME 15

Terão que fazer a soma para descobrir a palavra. Por exemplo:

5 + 3 + 8 + 2 = GELATINA
1 + 6 + 2 =

5 + 9 + 11 =

4 + 1 + 2 =

8 + 5 + 3 =

7 + 1 + 15=

1 + 14 + 8 + 10 =

5 + 3 + 11 =

Professora pede que façam a soma e descubram a palavra. É para ler o que estão escrevendo.

Outra atividade. Complete as frases com palavras que dê sentido:

Ontem fiz ginástica na .....

Plantei girassóis no.....

Sou gentil com .....

Derrubei a tigela .....

A onça tem agilidade e é.....

Vi o mágico no.....

Bebi refrigerante e.....

Observação: Nesta atividade os alunos para fazerem terão que ler. Percebemos que vão decodificando as palavras. Professora chama atenção que G + E = GE e não é GUE de GUERRA.

Notamos também que apesar da escola abolir a cartilha, os procedimentos para explicar qualquer dificuldade da língua a professora recorre aos princípios da cartilha que parte de uma palavra geradora que vai ser o referencial para a criança. O PA da PATA, por exemplo, e assim por diante.

Nesta atividade para completar com palavras a professora vai orientando, pedindo sempre que leiam tudo que estiverem escrevendo.

Aula do dia 17 de outubro 2007.

Professora distribui uma folha e pede que escrevam o nome e a data:

NOME.....
DATA.....

Esta atividade está anexada com a data de 17 de outubro.

Nesta atividade os alunos têm que recorrer ao que aprenderam em relação à habilidade de ler. Por exemplo: Olhando a figura de um pássaro, deverão procurar palavras com P (no banco de palavras) e verificar onde está escrito PÁSSARO. Circulando pela sala percebemos que estão assinalando as palavras corretamente. Quando aluno comenta que CARROSSEL tem dois Rs e dois Ss professora responde que estão ficando craques em Rs e Ss. Portanto precisa mudar de assunto.

Aluno pergunta se ASSOBIO é com “o” ou “U”. Professora fala a palavra pausadamente e faz que perceba que é com “O”. A questão da discriminação auditiva é bastante presente nas aulas de reforço.

Observação. Nesta atividade a professora deveria ter explorado situações como: Por que GIRASSOL é com dois Ss e SOL é com um S ou por que dezesseis é co dois Ss e SEIS é com um S. Isso porque um aluno fica perplexo porque GIRASSOL é com dois Ss e depois SOL é com um S.

Professora dá instrução para que virem a folha porque vai ditar algumas frases. Vejamos as frases:

O pássaro levou a minhoca para o ninho.

Nesta frase começam a perguntas e orientações: começar com letra maiúscula. Aluno pergunta se o PÁSSARO LEVOU é tudo junto.

O cachorro colocou o osso no sofá.

Larina tem dezesseis anos.

Cássio jogou a vassoura no rato.

Professora insiste para que leiam tudo que escreveram. Percebemos que os alunos continuam tendo dificuldades com o S e com o R.

Hoje 10 de outubro de 2007.

Professora. Vamos hoje trabalhar com “NH/CH e depois vão escreveras palavras que conhecem com estas sílabas. Percebeu que os alunos têm dificuldades com as sílabas. Coloca na lousa em letra bastão: NHA, NHE, NHI, NHO, NHU e CHA, CHE, CHI, CHO, CHU.

O mesmo procedimento da cartilha. Na cartilha havia uma palavra que era referência. Nesta abordagem não há referência, mas a professora vai buscando.

Professora dá alguns exemplos de palavras com NH; GALINHA, ANHEMBI, NINHO. Pede para que ouçam bem antes de saber o que vai colocar na palavra. Ouçam bem a palavra NENHUMA.

Vai para a família do LHA, LHE, LHI, LHO, LHU. Dá alguns exemplos: ILHA, COLHER, OLHINHO, OLHO. OLHUDO.

CHA, CHE, CHI, CHO, CHU. Exemplos: CHÁ, CHEGOU, CHINELO, CHOCOLATE, CHUCHU.

Professora pede que leiam as palavras que estão na lousa.

Atividade:
NOME:.....
DATA.....

Exercício 01:

Escrever uma lista de palavras que tenha NH, CH, LH.

Verificamos os exercícios prontos e constatamos que os alunos estão com muitas dificuldades ortográficas. Professora pede que terminem e virem a folha porque vai dar Ditado. Pede que prestem atenção e leiam sempre o que estão escrevendo. Começa:

SENHORA. Aluno pergunta se é sem ora (hora). Professora não responde de tão desanimada que está. CHEIROSA, ARANHA, ABELHA, MEDALHA, BORRACHA, CHAVE, CHUPETA, LIXO, XÍCARA, CARRINHO.

Professora pede que leiam a última palavra que ditou e ver o que eles escreveram. Alunos escreveram "CARINHO". Continuando o ditado: JOELHO, CHAPÉU (outra confusão e com o uso do "U" ou do "L"), VINHO, CHUVEIRO, PIOLHO, CAMINHÃO.

Professora sempre insistindo para que leiam tudo que estão escrevendo.

Aula do dia 18 de outubro de 2007.

Professora: "*Vocês vão pegar um livro da caixa. Não é para trocar com o colega depois que manusearem o livro. Vocês vão tentar ler e transcrever o que leram para o caderno. Portanto: 1) Vão pegar o livro; 2) Leiam calmamente; 3) Vão fazer no caderno o registro das palavras que encontraram que tenha 1S; 2S 1R, 2Rs. Para tanto vocês vão fazer uma tabelinha assim":*

R	RR	S	SS

"Prestem atenção! Só depois que lerem tudo é que vão fazer a atividade".

A professora havia proposto a reescrita do texto, mas mudou de idéia porque achou que não conseguiriam fazer.

Pede que demorem na leitura se esforcem para entenderem o que estão lendo. Pede silêncio e as crianças começam a ler. Alguns lêem em voz alta. Não conseguem ler apenas com o olhar.

OBS: Os livros são de história, têm poucas páginas e são ilustrados. A professora vai dando instruções para lerem o título e começarem na primeira página. As crianças têm dificuldade de lerem o N intercalado. Por exemplo, no conto “ILUMINANDO HISTÓRIAS” aluno lê “ILUMINADA HISTÓRIA”. Algum tempo depois, professora percebe que já “leram”, pede pra contarem o que leu. A maioria esqueceu o que leu. Professora pede se alguém lembra o que leu para contar para a classe. Apenas um aluno se manifestou e contou a história “O JOGO DO VIRA”. Professora pergunta do que se trata o jogo e vai insistindo para que conte para todos. Aula termina.

Aula do dia 19 de outubro 2007.

Professora distribui folha de linguagem pede para colocar o nome e a data.

Atividade consta de um desafio. É X ou CH?

BOLI....E; AMEI....A; ....UVEIRO; EN.....OVAL; .....OCOLATE; ...UPETA; EN...AME; ...ALE; FE...ADURA; ME....ERICO; MA...ADO; ....AROPE; ....UTEIR; PEI...E; ....U...U; ...ÍCARA; .....AVEIRO; CAI...OTE.

A professora. *“Vão ler a palavra, entender qual a palavra que é. Há palavras que se usa o CH e outras que se usa o X”*.

Alunos estão em dupla. Professora faz uso do dicionário para que corrijam as palavras, quando tiverem dúvida. Alunos não sabem usar o dicionário e passa a ensiná-los.

Como o dicionário está organizado? A primeira letra do alfabeto é o A. Vejamos o exemplo que ela dá: ARCO, ALVO, AMANDA. Qual seria ardem alfabética destas palavras? Vamos ver a seqüência no alfabeto que está em cima da lousa. Primeiro vem o A. Olhando as palavras qual vem primeiro depois do A? Vem o L, então fica assim: ALVO, AMANDA, ARCO. Alunos vão fazendo a atividade e a professora passa carteira a carteira para explicar o uso do dicionário.

Aula do dia 25 de outubro 2007.

Professora distribui folha de linguagem e pede para que coloquem a data e o nome. Chama atenção sobre o uso do CH, NH, LH na última aula. "*Vocês terão que ler a palavra e ver qual das sílabas vocês vão usar*".

"Complete as palavras com CH, NH, LH. Primeiro copiem com calma e depois façam".

GAFA.....TO	BA.....EIRA	PI.....EIRO
ABE.....A	PATI.....O	ARA.....A
.....UPETA	OVE.....A	BO.....A
.....AVE	FI.....A	MEDA.....A
PI...A	.....ATO	.....APÉU

Andamos pela sala para verificar o desempenho dos alunos. Alunos estão errando, porque não conseguem "decifrar" a palavra. Professora pede que vão tentando colocar as sílabas até achar o sentido. Há um aluno que conseguiu fazer a atividade sem erros. Professora dá um exercício de reescrita para ele fazer. Pede para reescrever a história dos "TRÊS PORQUINHOS", porque acha que o aluno deve sair do reforço. Aluno começa a escrever e vai mostrar para a professora. Surge uma questão em ralação ao uso do ÃO no FUTURO e M no Passado. Os TRÊS PORQUINHOS moravam. Professora começa a explicar, mas o aluno não entendeu nada.

O dia 26 de outubro não houve aula de reforço porque a escola estava sendo preparada para a Feira Cultural. No dia 31 de outubro – quarta-feira a professora trabalhou o GUE/GUI e QUE/QUI.

Aula do dia 1º de novembro de 2007.

Entrega a folha dos exercícios do dia anterior. Pede para colocar a folha no verso porque vai dar um ditado de palavras: GUERRA, ASFALTO, FOGUEIRA, AGITAR, GELO, GUITARRA, TESOURO, ROSA.

Ao terminar o ditado verifica que escreveram palavras erradas com GUE e GUI.

Chama atenção dando um exemplo: S escrevo GATO assim GAO não está errado?

Vocês estão fazendo isso com o GUE. Estão escrevendo GI. Precisam ler o que estão escrevendo. As palavras têm o número certo de letras. Por exemplo, na palavra PASSEIO, há sete letras. Vocês vão ter que contar as letras. Professora passa um rol de palavras para que contem: ORELHA; CARROÇA, CHOCOLATE, GUERRA, AGITAR, TELHADO; COZINHA; CHICLETE; ASFALTO; GELATINA; SAPATO; NINHO, FOGUEIRA; GELO; GUITARRA; TESOURO; ROSA.

Obs: Estas palavras são do ditado. Professora dá o número de letras para que confiram com o que escreveram e se bate com o número dado por ela.

Ao contar as letras das palavras faz com que vocês leiam. Assim vão perceber se está certo ou errado. A palavra que erraram vão reescrever, diz a professora. Alunos tiveram dificuldade na atividade.

Recolhe as atividades e começa a correção. Professora se posiciona. Vocês têm um vício que é de não ler o que escrevem. Escrevam pedacinho por pedacinho e vai lendo. Assim vão perceber que há letras que não colocam. Em ASFALTO, vocês escreveram AFATO. LEIAM, LEIAM, LEIAM.

OBS: Nesta colocação da professora vimos o quanto fez uso do Método Silábico.

No dia 7 de novembro professora corrigiu as palavras trabalhadas no dia 1º de novembro. Colocou as palavras na lousa do jeito que os alunos escreveram e pediu que lessem e verificassem se estava certo ou errado.

Na data de 8 de novembro professora entrega folha de sulfite com exercício (ver modelo anexado).

Pede para colocar nome inteiro e data. É uma atividade de leitura e escrita.. Antes fez uma revisão.

Lembram que: GUA, GUE, GUI e QUA, QUE, QUI. Percebam os dois sons.

O que escrevemos com o QUA: QUADRO; QUADRA. Continuando: QUEIJO; QUERO; QUIABO; QUILO. Entenderam a diferença do som?

As crianças falam a palavra "QUACHE", professora chama atenção que é "GUACHE". Pede para repetirem e ouvirem bem a diferença do som.

Professora: *"A revisão que fizemos ontem, percebi que vocês escrevem e não lêem. Na folha de exercício: Complete com QU/GU vocês terão que fazer a leitura e identificar as palavras para usar corretamente o QU ou GU. Não coloquem qualquer letra, pensem para fazer e leia tudo que estiverem escrevendo. Teste o uso do QU e do Gu"*.

Atividade proposta para esse dia:

NOME:

DATA

Complete com QU ou GU

.....ITARRA	.....ARANÁ
FO.....EIRA	MOS.....ITO
.....EIJO	.....IABO
Á.....IA	RÉ.....UA
PE.....ENO	ES.....ELETO
A.....ÁRIO	FORMI.....EIRO
Á.....A	MÁ.....INA

DESCUBRA A PALAVRA NO BANCO DE SÍLABAS:

A	LÍN	NÁ	REN	TE
GUA	QUÁ	RE	LA	TARRA
RIO	GUI	QUEN	É	Á

Aula do dia 9 de novembro de 2007.

Professora passa a música "A CASA" (Vinícius de Moraes). A música está escrita em folha de sulfite. Alunos cantam e professora constata que todos já conhecem a música. Portanto, as crianças recebem instrução para que recorte em tiras a letra. Objetivo é embaralhar a letra e depois organizarem colando em outra folha. Atividade requer que leiam para poder colarem na seqüência correta a música.

Aula do dia 22 de novembro 2007.

Na aula do dia 21 de novembro a professora começou a trabalhar o uso do M antes do P e B e o uso do N. Portanto na aula do dia 22 de novembro distribui atividade mimeografada referente ao assunto trabalhado no dia anterior.

NOME:

DATA:

COMPLETE COM M ou N:

BO.....BA A.....JO

BO.....BO..... E.....PADA

TA.....PA BA.....CO

AS.....FONA DE.....TE

Professora faz comentários sobre a atividade proposta: "*Em BOMBA o uso do M o som é: AM – EM- IM – OM – UM. Além desse som há o som do N que é igual: AN – EM; IN – ON – UM. Quando vou saber se uso M ou N? Quando falo ANJO e POMBA, percebemos o som igual. Mas a escrita não é. Uso o M antes do P e do B. Podemos falar o B de BOLA e o P*

da PATA. O N posso usar em todas as outras letras. Por exemplo: CANTAR , BANCO, ENCHENTE".

Aqui a professora poderia ter, acredito que ela não saiba, colocado que o M é uma letra labial e o P e B também. Por isso que se usa o M antes de P e B, por serem labiais. Já o N é uma letra que ao pronunciarmos, a língua encosta-se aos dentes ou no céu da boca (palato) e, as demais letras do alfabeto também, menos o P e o B. A explicação poderia ter levado a fazer exercício oral para testar as letras, tanto as consoantes labiais quanto as consoantes palatais.

A explicação que é comumente usada para o uso do M e do N é que o M de MAMÃE gosta do P do PAPAI e do B de BEBÊ e o N gosta das demais letras. Na explicação subestima a capacidade da criança de entender o correto e o que foi resultado de estudos.

Professora continua a explicar e dando exemplos. A palavra ANTA é com M ou N? Alunos não respondem. Professora explica novamente: Lembra que eu falei que o M só usa com o P e o B? Então em ANTA tem P OU B? Alunos respondem que não. Em ANDAR é N ou M? Alunos é N. Em LAMBADA é M ou N? É M.

Após a explicação alunos começam a fazer os exercícios.

Passa mais uma atividade.

O que é que é?

h) Profissional responsável para apagar incêndio?
i) Animal que tem pinta na pele?
j) Instrumento musical?
k) O que segura a calça?
l) Usa-se para colorir?
m) Depois do primeiro?
n) O que arruma os cabelos quando estão despenteados?

Aula do dia 22 de novembro de 2007.

Este foi o último dia de aula do reforço. Professora entregou bilhete para os pais bilhete. Foi também o dia da avaliação.

A avaliação consistiu em três atividades que estão no Anexo 2, p. 126.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo