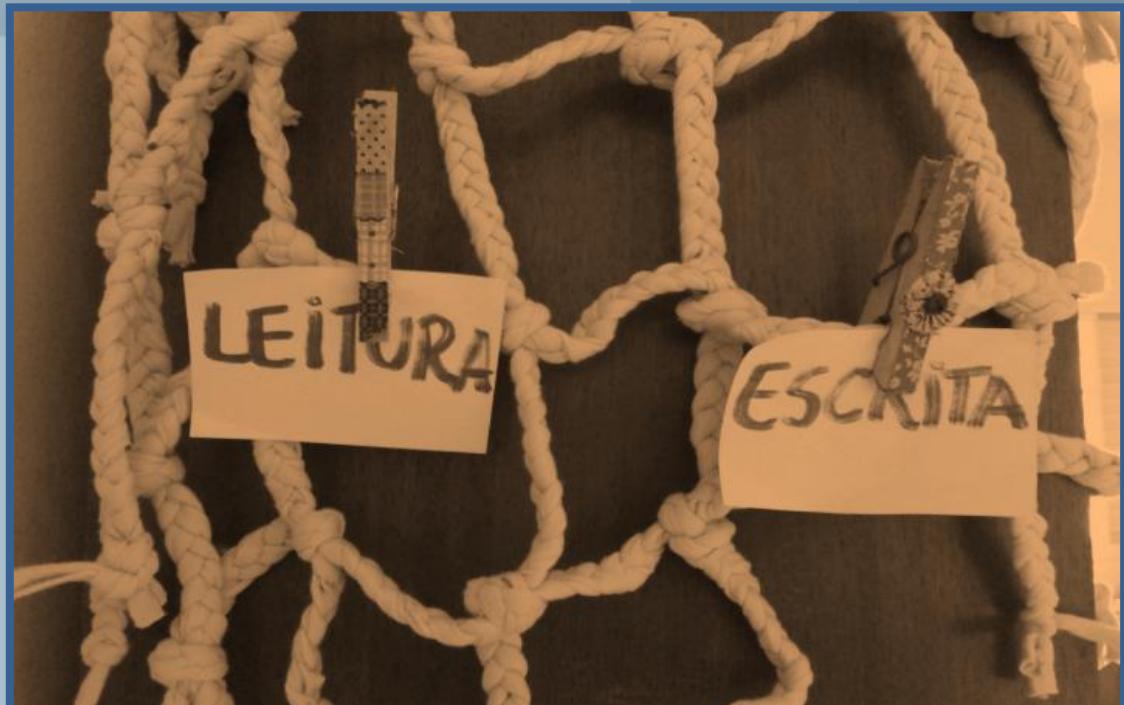




## UM ESTUDO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PELOTAS - RS



TANIA TUCHTENHAGEN CLARINDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutorado em Educação**



**Tese de Doutorado**

**UM ESTUDO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE PELOTAS – RS**

**Tania Tuchtenhagen Clarindo**

**Pelotas, 2018.**

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

C591e Clarindo, Tania Tuchtenhagen

Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas - RS / Tania Tuchtenhagen Clarindo ; Ana Ruth Moresco Miranda, orientadora. — Pelotas, 2018.

177 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 4. Práticas pedagógicas. I. Miranda, Ana Ruth Moresco, orient. II. Título.

CDD : 372.4

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

**Tania Tuchtenhagen Clarindo**

**UM ESTUDO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE PELOTAS – RS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda**

Pelotas, 2018.

**Tania Tuchtenhagen Clarindo**

**UM ESTUDO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE PELOTAS – RS.**

Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 28 de setembro de 2018.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda (Orientadora) - UFPel

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Nörnberg - UFPel

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Artur Gomes de Moraes - UFPE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira- FURG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilcenira Range I- UFPel



## **Agradecimentos**

Há muitos fios que marcam e significam a constituição desta Tese, os quais me serviram de rede de sustentação. Assim, nomeio e agradeço àqueles que contribuíram para tecer esta escrita.

Começo por agradecer...

A DEUS, Aquele que renova as minhas forças, Aquele que até aqui me ajudou.

À minha querida orientadora, Ana Ruth Moresco Miranda, por compartilhar comigo os conhecimentos acadêmicos, pelas orientações, pela parceria até aqui, pelos fios que deixam marcas na minha constituição docente.

Aos professores da banca avaliadora, Dr.<sup>a</sup> Marta Nörnberg (FAE-UFPel), Dr. Artur Gomes Morais (UFPE), Dr.<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira (FURG), Dr.<sup>a</sup> Gilcenira Rangel (UFPel) pela leitura atenta, pelas contribuições para mudanças e aprimoramento da pesquisa.

Aos meus queridos pais Ari e Lely, pelo apoio, orações, pelos valores e exemplos que foram fundamentais para minha constituição.

À minha filha amada, Talita, que sempre me ajudou e me incentivou nos estudos.

Ao meu amado esposo, Enéias, que esteve ao meu lado me apoiando.

Enfim, a toda minha família, que tece os fios da minha sustentação.

Aos colegas do GEALE pela parceria de sempre e contribuições na pesquisa.

Às Crianças do 1º, 2º e 3º anos, pelas suas preciosas contribuições e afetividades.

Às prezadas professoras, as quais disponibilizaram as turmas e seus cadernos de registros para a efetivação da pesquisa.

À Equipe Diretiva e Pedagógica da Escola que foi campo de pesquisa.

Às professoras e colegas de trabalho, que sempre me incentivaram, com as quais compartilho muitos fios da atividade docente.

[..]Um bordado fiz no tecido da vida:  
linhas grossas, linhas finas,  
cores claras, cores minhas.  
Uma vida fiz tecida,  
bordada, quase rendada,  
relevos de altos e baixos,  
formas de todo o jeito,  
que trago aqui no peito. [...]

Rosely Stefani

## **Resumo**

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um Estudo sobre a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização de uma Escola Pública da Cidade de Pelotas – RS.** 2018. 177f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2018.

Este estudo descreve e analisa as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC. O grupo de sujeitos pesquisados foi composto por estudantes dos anos iniciais do ciclo de alfabetização de três turmas (1º, 2º e 3º anos), com faixa etária entre seis a oito anos de idade. Por meio de um acompanhamento longitudinal, buscou-se verificar a hipótese de que o desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado às práticas observadas no cotidiano escolar. Os dados analisados foram coletados junto aos estudantes por meio de produções textuais, testagens psicogenéticas diagnósticas, para avaliar o grau de conceituação da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984); e testes integrantes das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), Cuetos (2014). Foram também coletados dados junto às três professoras das turmas, por meio de registros do caderno de planejamento e das observações realizadas pela pesquisadora. Os resultados de escrita coletados no teste psicogenético evidenciaram que, no 1º ano, as crianças apresentaram pouca evolução em relação à escrita, com apenas duas alunas no nível alfabético ao final do ano; o desempenho no teste de leitura foi compatível com o nível de escrita encontrado, revelando uma inter-relação entre as hipóteses de leitura e escrita e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, as quais privilegiaram o trabalho com letras. Já os dados do 2º e 3º ano, apresentaram uma evolução significativa nos níveis de escrita, pois os alunos, ao final do ano, encontravam-se alfabéticos. Os dados analisados revelaram ainda que o nome das letras é uma informação importante e foi utilizada por crianças do nível pré-silábico ao silábico-alfabético. No que diz respeito à leitura, o desempenho dos estudantes revelou preferência pela manutenção do padrão da sílaba canônica na leitura de palavras, o que parece estar relacionado à prática das professoras que enfocavam preponderantemente palavras com estrutura de sílaba canônica, sendo as sílabas complexas apresentadas mais ao final do ano letivo. As práticas pedagógicas de leitura e interpretação observadas, além de escassas, investiram em um trabalho no qual a estratégia de leitura mais recorrente foi a de localização de informação explícita no texto, o que também se refletiu nos resultados da avaliação nos testes de leitura.

**Palavras-Chave:** Leitura; Escrita; Alfabetização; Práticas Pedagógicas.

## **Abstract**

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **A Study on Reading and Writing in the Literacy Cycle of a Public School in the City of Pelotas- RS.** 2018. 177f. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas. 2018.

This study describes and analyzes the relationships between pedagogical practices and reading and writing performance of students in the literacy cycle of a public school in Pelotas, linked to the PNAIC. The group of subjects studied was composed of students from the initial years of the literacy cycle of three classes (1st, 2nd and 3rd years), aged between six and eight years of age. Through a longitudinal follow-up, we sought to verify the hypothesis that the reading and writing performance in the literacy cycle is closely related to the practices observed in school every day. The data analyzed were collected from the students through textual productions, diagnostic psychogenetic tests, to evaluate the degree of conceptualization of writing (Ferreiro & Teberosky, 1984); and tests of the Reading Processes Assessment (PROLEC), Cuetos (2014). Data were also collected from the three teachers in the classes, through records of the planning notebook and the observations made by the researcher. The results of writing collected in the psychogenetic test showed that, in the first year, the children showed little evolution in relation to writing, with only two students at the alphabetical level at the end of the year; the performance in the reading test was compatible with the level of writing found, revealing an interrelationship between the reading and writing hypotheses and the pedagogical practices carried out in the classroom, which privileged the work with letters. On the other hand, the data of the 2nd and 3rd year presented a significant evolution in the levels of writing, since the students, at the end of the year, were alphabetic. The data analyzed also revealed that the name of the letters is important information and was used by children from the pre-syllabic level to the syllable-alphabetic level. Regarding reading, students' performance showed preference for maintaining the standard of the canonical syllable in the reading of words, which seems to be related to the practice of the teachers that focused preponderantly words with canonical syllable structure, being the complex syllables presented more at the end of the school year. The pedagogical practices of reading and interpretation observed, besides scarce, invested in a work in which the most recurrent reading strategy was the location of explicit information in the text, which was also reflected in the results of the evaluation in the reading tests.

**Keywords:** Reading; Writing; Literacy; Pedagogical Practices.

## **Lista de Figuras**

Figura 1 - Direitos de Aprendizagem da Leitura PNAIC .....	32
Figura 2 - Página de atividades no livro didático 1º ano.....	57
Figura 3 - Página de atividades no livro didático 2º ano.....	57
Figura 4 - Página de atividades no livro didático 3º ano.....	58
Figura 5 - Calendário de Horário 2º ano.....	61
Figura 6 – Calendário de Horário 3º ano.....	62
Figura 7 - Caderno da professora texto de contextualização 1º ano.....	71
Figura 8 - Texto descritivo do Livro Didático - Texto de Contextualização 2º ano....	71
Figura 9 – Bilhete de agenda – gênero convite.....	82
Figura 10 – Bilhete de agenda – gênero convite.....	83
Figura 11 – Bilhete de agenda – gênero convite.....	83
Figura 12 – Bilhete de agenda – gênero agenda semanal.....	84
Figura 13 - Caderno de registro da Professora do 2º ano.....	111
Figura 14 - Registro de atividade – sílaba VC.....	111
Figura 15 – Registro de atividade – sílaba CCV.....	112
Figura 16 - Registros de atividade – Letra inicial – consoante B.....	127
Figura 17 - Registros de atividade – Letra inicial – vogal A.....	127
Figura 18 - Registros de atividade – Letra inicial – vogal E.....	128
Figura 19 - Registros de atividade – Letra inicial - consoantes. ....	128
Figura 20 - Escrita Espontânea aluna B - 3º ano. ....	133
Figura 21 - Direitos de Aprendizagem da Leitura PNAIC .....	139

## **Listas de Quadros**

Quadro 1 - Orientações para atividade de leitura.....	30
Quadro 2 - Níveis de Escrita- Ferreiro e Teberosky (1984); Ehri (1991) (1994).....	40
Quadro 3 - Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética. ....	42
Quadro 4 - Frequência das Observações realizadas. ....	48
Quadro 5 - Perfil acadêmico das professoras. ....	51
Quadro 6 – Atividades compartilhadas nos planejamentos das professoras. ....	55
Quadro 7 - Atividades permanentes nos planejamentos das professoras. ....	56
Quadro 8 - Distribuição das Atividades de Apropriação do SEA. ....	65
Quadro 9 – Quantificação das Atividades com textos do 1º ano.....	70
Quadro 10 – Distribuição das atividades de Leitura e Interpretação do 1º ano.....	74
Quadro 11 – Uso de Estratégia de leitura considerando o gênero.....	74
Quadro 12 - Quantificação das Atividades com textos 2º ano.....	75
Quadro 13 – Distribuição das atividades de leitura e interpretação 2º Ano.....	78
Quadro 14 – Usos de Estratégia de leitura considerando o gênero 2º Ano. ....	78
Quadro 15 – Quantificação das Atividades com textos 3º Ano. ....	81
Quadro 16 – Distribuição das atividades de Leitura e Interpretação do texto 3º Ano.	
.....	86
Quadro 17 - Usos de Estratégia de Leitura considerando Gênero 3º Ano. ....	87
Quadro 18 - Quantificação das Atividades de Produção textual - 1º ano.....	89
Quadro 19 - Quantificação das Atividades de Produção textual - 2º ano.....	90
Quadro 20 - Quantificação das Atividades de Produção textual - 3º ano.....	91
Quadro 21 - Diagnóstico de leitura – Resultado do PROLEC 1º ano.....	96
Quadro 22 – Exemplo de Leitura de palavras – busca padrão CV 1º ano. ....	99
Quadro 23 - Diagnóstico de leitura – Resultado do PROLEC 2º ano.....	101
Quadro 24 – Exemplo de Leitura de palavras – busca padrão CV 2º ano. ....	103
Quadro 25 - Diagnóstico de leitura – Resultado do PROLEC 3º ano.....	106
Quadro 26 - Erros de leitura – Conversão grafema/fonema 3º ano. ....	108
Quadro 27 – Diagnóstico de escrita por aluno 1º ano.....	120

Quadro 28 – Distribuição dos níveis de escrita 1º ano.....	120
Quadro 29 - Diagnóstico de escrita por aluno 2º ano.....	121
Quadro 30 – Distribuição dos níveis de escrita 2º ano.....	121
Quadro 31 – Escrita pré-silábica – uma letra para cada palavra – coleta 1 (1º ano). .....	123
Quadro 32 - Escrita pré-silábica – coleta 2 (1º ano).....	131
Quadro 33 – Exemplos de escrita silábica e alfabética (2º ano) .....	132
Quadro 34 – Comparaçao: práticas de leitura das turmas e Direitos de Aprendizagem (Leitura) do PNAIC .....	141

## Sumário

<b>Trajetos Percorridos .....</b>	<b>13</b>
<b>1 Introdução.....</b>	<b>16</b>
<b>2 Fundamentação Teórica .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Aprendizagem da Leitura e Escrita .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Aquisição da Língua Materna .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Eixos Centrais para o ensino da Língua Materna no Ciclo de Alfabetização.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.1 Aquisição da Leitura.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.2 Aquisição da Escrita Alfabética .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.2.1 Panorama dos fios que compõem a rede de conhecimentos na aquisição da escrita .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3.2.2 A perspectiva construtivista .....</b>	<b>36</b>
<b>3 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 O Tipo de Pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Os Sujeitos da Pesquisa .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 Hipótese e Objetivos .....</b>	<b>46</b>
<b>3.4 Os Instrumentos de Coleta de Dados .....</b>	<b>46</b>
<b>3.5 Caracterização da escola .....</b>	<b>49</b>
<b>4 Descrição e Análise dos dados.....</b>	<b>53</b>
<b>4.1 Descrição e Análise das Práticas de Leitura e Escrita com foco no SEA ..</b>	<b>53</b>
<b>4.2 Práticas com uso do texto .....</b>	<b>69</b>
<b>4.2.1 Sobre leitura no ambiente escolar e produção textual.....</b>	<b>89</b>
<b>4.3 Análise dos dados referentes à leitura dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização- coletados pelo PROLEC .....</b>	<b>92</b>
<b>4.3.1 Recorrência das trocas de letras nas palavras e pseudopalavras dos 1º, 2º e 3º anos.....</b>	<b>109</b>
<b>4.3.2 Relações que as crianças do 1º, 2º e 3º ano estabeleceram na leitura das pseudopalavras .....</b>	<b>113</b>

<b>4.3.3 Compreensão de textos .....</b>	<b>115</b>
<b>4.4 Análise dos Dados de Escrita.....</b>	<b>118</b>
<b>    4.4.1 Dados coletados na escrita espontânea.....</b>	<b>135</b>
<b>5 Discussão dos Resultados.....</b>	<b>137</b>
<b>    5.1Tendências das práticas referentes ao SEA .....</b>	<b>137</b>
<b>    5.2 Tendências das práticas com o uso do texto e estratégias de leitura.....</b>	<b>138</b>
<b>    5.3 Resultados da coleta do PROLEC e possíveis relações com práticas de leitura.....</b>	<b>142</b>
<b>    5.4 Resultados da coleta de escrita .....</b>	<b>143</b>
<b>6 Considerações finais .....</b>	<b>146</b>
<b>Referências .....</b>	<b>152</b>

## **Trajetos Percorridos**

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FAE) - UFPel, e desenvolveu-se sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda.

Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa 2 - Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem – CELA do PPGE, da qual faz parte o Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita- GEALE<sup>1</sup>. O tema central da pesquisa é: descrever e analisar as relações das práticas pedagógicas sobre o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização.

O estudo de Clarindo (2011), que serviu de base para a dissertação desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e cujo título é **Tecendo saberes em Alfabeturas: A Educação Ambiental no tear das rodas de formação continuada de professoras**: A Educação Ambiental no tear das rodas de formação continuada de professoras pode ser considerada uma primeira motivação para a tese agora proposta. A dissertação teve como objetivo compreender a constituição dos professores alfabetizadores em rodas de formação. Dos dados analisados para seu desenvolvimento emergiram três categorias de análise. A primeira, “Formação Continuada: de candangas a fazedoras”, diz respeito aos sentimentos dos professores em relação à desvalorização social de seu trabalho. A segunda, “Entrelaçando os fios da escrita e da autoria no tear da docência”, refere-se à importância da escrita no processo de constituição dos professores, enquanto possibilidade de reafirmarem suas posições como construtores de teorias. Nesta categoria, argumenta-se que a construção de registros escritos faz-se importante para o trabalho dos professores, uma vez que contribui para a apropriação, a problematização e a construção coletiva de práticas pedagógicas, bem como se

---

<sup>1</sup>GEALE- Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita- sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Ana Ruth Moresco Miranda – (UFPel/RS). Para maiores informações consultar: Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/>>

revela uma estratégia formativa - ao escreverem sobre suas práticas pedagógicas, os docentes refletem sobre elas.

Na terceira categoria, “Entrelaçando os fios do tempo na contemporaneidade”, problematiza-se a questão dos tempos vividos na escola, apontados pelos professores como aligeirados; traz o registro fotográfico como possibilidade metodológica de “desaceleração” do tempo a serviço da prática de pensar e refletir sobre o cotidiano da sala de aula e, em especial, sobre os modos como cada professor apresenta seu fazer docente.

A realização da pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado foi uma experiência que proporcionou aprendizagens significativas para mim, enquanto professora alfabetizadora atuante em turmas regulares e classes de apoio pedagógico, em turmas de alfabetização da rede pública. O estudo realizado (CLARINDO, 2011) teve influência também em minha atuação na coordenação pedagógica, de 2011 a 2013, pois pude ampliar meu olhar sobre as práticas dos professores alfabetizadores, o que resultou na atribuição de novos sentidos e significados para minhas experiências e vivências profissionais.

Na continuidade de minhas atividades profissionais, na condição de formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vinculado à UFPel, e de Assessora Pedagógica da Secretaria de Município da Educação (SMEd) de Rio Grande, ainda trabalhando com a formação de professores, comecei a direcionar meu foco de interesse para os processos de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização. Ouvindo a fala de professores dos 3º e 4º anos, na qual são recorrentes as menções aos casos de alunos que ainda não compreenderam os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e produzem escritas silábicas após três ou quatro anos de práticas escolares sistemáticas, como também de estudantes que escrevem textos com apenas duas ou três frases, apresentando dificuldade tanto na escrita como na leitura, comecei a alimentar a ideia de investigar o que ocorre no âmbito escolar para impedir que a aprendizagem da linguagem escrita possa ser plena.

A partir dessas inquietações, foi surgindo o interesse em desenvolver um estudo que pudesse fornecer alguma resposta a questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita nas turmas de alfabetização. Para isso, lanço a seguinte hipótese: O desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização

está estreitamente relacionado com às práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a pesquisa objetiva descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC.

## **1 Introdução**

No cenário da educação brasileira contemporânea, ainda se tem um grande desafio: a alfabetização de crianças. A recorrência do chamado fracasso escolar nas turmas de alfabetização na escola pública, conforme apontam Soares (1985), Kramer, (1986) e Morais, (2012), especialmente nas classes populares, ainda é preocupante.

Tal fracasso da alfabetização é considerado por Morais (2012, p.23) como o resultado de um verdadeiro “apartheid educacional”, no qual coexiste um sistema de ensino destinado à classe média e à burguesia e outro destinado às camadas populares, no qual se naturaliza o alto percentual de crianças que chegam ao final do 1º ano e se arrastam ao 3º ano do Ciclo da alfabetização sem compreender o funcionamento do sistema alfabético. Estudos que acompanharam os três primeiros anos do ciclo de alfabetização da rede pública (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011; OLIVEIRA, 2010) têm apontado a ausência de progressão no que é ensinado e aprendido durante o primeiro ciclo e para a inexistência de metas específicas para cada um dos três anos que o compõe.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, programa voltado à formação continuada de professores do Ciclo de Alfabetização, com ampla adesão das redes municipais e estaduais de ensino, definiu, a partir de 2012, direitos de aprendizagem para cada ano do Ciclo, mas, apesar dessa proposta, cabe ainda a pergunta: se já se tem os direitos definidos, por que eles não são ainda garantidos no cotidiano das redes de ensino? A fim de melhor compreender este fenômeno, foi formulada a seguinte hipótese para a pesquisa: O desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado com às práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar.

Para testar tal hipótese, formula-se o objetivo geral da pesquisa que é descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC.

O Ensino Fundamental no Brasil tem constituído seu foco central na luta pelo direito à educação. Em consequência, sua organização teve algumas mudanças, objetivando a melhoria de sua qualidade. Dentre as mudanças recentes mais significativas está a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, conforme a Lei nº 11.274/2006.

As mudanças, no entanto, apontaram como consequência a reorganização das especificidades de cada ano, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, não podendo o 3º ano pré-escolar ser confundido com o 1º ano do Ensino Fundamental. Surge, dessa forma, o termo ciclo da infância, conforme parecer BRASIL, nº 04/08, p. 2, trazendo para a cena do debate nacional conceitos como 'infância', 'lúdico', 'alfabetização e letramento' e 'direitos de aprendizagem'. O estudo de Nogueira (2011) destaca que até 2008 os documentos referiam-se apenas ao 1º e 2º ano e, posteriormente ao parecer BRASIL /PARECER nº 04/08, o 3º ano passa a ser considerado na orientação. Tais mudanças nos documentos oficiais objetivaram qualificar os índices de alfabetização das crianças, principalmente as de famílias com menor renda, uma vez que crianças de famílias mais favorecidas já estavam inseridas na escola.

Assim, a mudança ocorreu aumentando um ano no Ensino Fundamental, de forma a ampliar os Anos Iniciais para cinco anos com um tempo maior para o processo de alfabetização. A carga horária mínima anual de oitocentas horas foi mantida e distribuída por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB- Lei 9.394/1996.

Posteriormente, com a Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como as ações do Pacto e suas diretrizes gerais, com um compromisso firmado entre o Governo Federal e o Distrito Federal, estados e municípios, visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O referido pacto não se constitui como uma proposta salvadora para a alfabetização, mas, como uma possibilidade de contribuir com a formação de professores alfabetizadores não podendo apenas se esgotar nestas

formações, mas, provocar processos de formação e reflexão entre os professores no contexto de cada escola de acordo com suas especificidades.

Do ponto de vista de sua estrutura, o PNAIC é composto pelos seguintes eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social. A concepção que embasa a proposta do PNAIC é a de alfabetizar na perspectiva do letramento (cf. SOARES, 1998), ideia defendida também por Morais (2012), que salienta a importância de um ensino sistemático da escrita alfabética e da leitura e produção de textos orais e escrita.

Importa esclarecer que a proposta do PNAIC reconhece as especificidades de que alfabetizado “é aquele que domina o Sistema de Escrita Alfabética” (SEA) e letrado “aquele que pode participar com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos”, conforme registrado em (BRASIL, 2015, p. 60). Essas duas dimensões estão interligadas e são interdependentes. Segundo essa proposta, os professores possibilitam a seus alunos refletir sobre o SEA por meio de situações de uso social da escrita, com palavras, textos reais do dia a dia e do contexto sociocultural dos estudantes. O estudante vai sendo inserido no mundo da escrita e da leitura tal como é, de forma contextualizada, sendo simultâneos os trabalhos de alfabetizar e letrar, sem precisar de palavras artificiais, pseudotextos e pretextos para estabelecer as relações grafema-fonema. Assim, segundo Soares (2016), o alfabetizar letrando junta a faceta linguística à interativa e à sociocultural, considerando suas especificidades.

Os objetivos do PNAIC são os seguintes:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Portaria nº 867/2012, art. 5)

No que se refere às ações do Pacto, uma de suas características é a garantia dos direitos de aprendizagem, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Quanto à avaliação, as ações do pacto preveem:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização, pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA<sup>1</sup>.

A Avaliação Nacional da Alfabetização, doravante (ANA), tem como objetivos:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino fundamental.

Producir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.

Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) deverá produzir indicadores que informem sobre o processo de alfabetização dos estudantes nos três primeiros anos do ensino fundamental. Desse modo, o objeto da ANA é aferir os níveis de alfabetização e letramento escolar em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática dos estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que o material didático pedagógico dos cadernos de formação do PNAIC está centrado nos quadros de direitos de aprendizagem. A educação, direito de todos, conforme prescreve a Constituição Federal de 1988, durante longos anos no Brasil significou apenas o direito de matrícula em uma escola. Porém, o que se busca hoje na alfabetização das crianças brasileiras é a

<sup>2</sup>Para maiores informações sobre a ANA consultar os links das portarias abaixo:  
Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. Estabelece a sistemática para a realização da edição de 2014 da ANA.

Portaria nº 120, de 19 de março de 2014. Resultados Preliminares ANA 2013.

Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

garantia do direito de aprender, tendo como guia os quadros de direito de aprendizagem indicados no PNAIC. Volta-se, assim, o foco para a aprendizagem.

Diante das mudanças realizadas no Ensino Fundamental, é fundamental demarcar que, à medida que os professores ganham experiência no ofício de alfabetizar, vão adquirindo dois tipos de saberes, conforme Chartier (2000): os de caráter pedagógico e os de caráter didático. Os primeiros, denominados “conhecimentos de natureza pedagógica”, permitem a tomada de decisões sobre como usar o tempo para promover aprendizagens, como organizar as crianças para fazer determinadas atividades (trabalho coletivo, em grupos, em dupla, individual) e como avaliar o desempenho dos alunos. Os demais, determinados como “conhecimentos didáticos”, são referentes ao conteúdo, por contemplarem o ato de ensinar, por exemplo, os conhecimentos sobre a correspondência entre grafema/fonema, sobre a sílaba e suas variações quanto à combinação entre consoantes e vogais e sobre leitura escrita de palavras e textos. Evidencia-se que o professor alfabetizador precisa utilizar-se de tais saberes diariamente, e, assim, fazer a gestão dos conhecimentos de natureza pedagógica e didática. Dessa forma, ele qualificará a prática pedagógica em cada parte e setor da escola, dando passos no sentido de garantir à criança o direito de aprender.

Nesse sentido, os quadros de direitos do PNAIC podem contribuir com elementos norteadores para os conhecimentos específicos a serem garantidos em cada ano, proporcionando a progressão e possibilitando monitorar o ensino desenvolvido, pois para cada componente curricular existem os direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem específicos que incidem na prática pedagógica do professor, fazendo com que este tenha objetivos de ensino por componente curricular e para cada ano do ciclo de alfabetização. Desse modo, garantir o direito de aprender do estudante implica em o professor cumprir o dever de ensinar e possibilitar prática pedagógica que produza desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Para finalizar este capítulo de contextualização da pesquisa, é importante destacar que o presente estudo situa-se na interface de dois campos teóricos, a saber, a educação e a linguística. Considerando o aspecto da educação, percebem-se suas contribuições nos estudos referentes ao ensino e aprendizagem, às hipóteses construídas pelas crianças e ao processo de desenvolvimento das crianças. Considerando o aspecto da linguística, podem ser vistas suas

contribuições nos estudos referentes à psicolinguística e à aquisição da linguagem. Tais campos teóricos inter-relacionam-se nos estudos da aquisição da leitura e escrita, eixos centrais deste estudo. Acredita-se, ainda, que as contribuições deste trabalho para o campo da educação poderão subsidiar reflexões sobre o ensino e aprendizagem da língua, principalmente aos professores do ciclo de alfabetização, bem como contribuições para o campo da linguística, corroborando com reflexões sobre o processo de funcionamento da língua.

Para tanto, esta tese apresenta a seguinte estrutura: contextualização da pesquisa (tratada neste tópico - introdução), fundamentação teórica ancorada em aspectos da língua materna que contemplam a leitura e escrita, procedimentos metodológicos da pesquisa e a descrição e análise dos dados pesquisados, discussão dos resultados e as considerações finais.

## 2 Fundamentação Teórica

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Na primeira seção, discutem-se conceitos e concepções de aprendizagem da leitura e da escrita. Na segunda seção, abordam-se aspectos gerais referentes à aquisição da língua materna. Por fim, na terceira seção, são descritos os eixos centrais para o ensino da língua materna no ciclo de Alfabetização que contemplam a leitura e a escrita.

### 2.1 Aprendizagem da Leitura e Escrita

Os estudos de Morais (2012) indicam expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização. No 1º ano, a criança deverá compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), atingindo a hipótese alfabética. No 2º, ela deverá consolidar as convenções grafema-fonema e avançar na capacidade de ler e escrever com autonomia. Já no final do 3º ano, a criança deverá avançar no domínio da norma ortográfica (nos casos regulares da ortografia) e conseguir sozinha ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos com autonomia. Nessa direção as práticas pedagógicas visam garantir o direito de aprender das crianças, sem abrir mão do dever de ensinar os diferentes conteúdos, bem como os objetivos de aprendizagem propostos para cada ano do ciclo.

Ao fazer uma análise dos mecanismos de avaliação externos instituídos no país, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), além dos índices de reprovação do último ano do Ciclo de alfabetização (3º ano), nas redes públicas municipais e estaduais, percebe-se que ainda se tem um número significativo de crianças que não alcançaram o objetivo de aprendizagem esperado para elas ao final do ciclo de alfabetização, que muitas vezes estende-se ao final dos anos iniciais. Em resposta para tal questão, há muitos fatores, em especial, o fato de os docentes não saberem

responder como os estudantes aprendem, estando, muitas vezes, a preocupação voltada para vencer conteúdos sem o foco na aprendizagem. Importa salientar que o IDEB, referente aos anos iniciais no município de Pelotas, no ano de 2015, foi de 4.8 e em 2017, foi de 5.2, sendo que a escola em que ocorreu a pesquisa obteve o resultado de 5.7 no ano de 2015 e 6.8 no ano de 2017, mantendo-se acima da meta projetada para a referida escola, que foi de 5.3 em 2015 e 5.6 em 2017, bem como acima da meta obtida pelo estado do Rio Grande do Sul, que foi de 5.5 em 2015 e 5.7 em 2017, o qual se manteve na meta projetada em 2015 e 2017. Na mesma direção os resultados obtidos na ANA no ano de 2016 quanto ao Resultado Geral com Distribuição dos Estudantes por nível de proficiência em Leitura foram os seguintes: no Nível I 3,13%; no nível II 43,75%; no nível III 31, 25%; no Nível IV 21,88% se mostrando de modo geral também acima dos Resultados Gerais do município os quais foram os seguintes: no nível I 24,29%; no Nível II 36,58%; no Nível III 31,56%; no Nível IV 7, 58%.

Segundo as contribuições de Ferreiro & Teberosky (1984), infere-se que aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, desencadeada por conflitos interiores estabelecidos pelos sujeitos, individualmente ou coletivamente, seja pela influência de seus pares ou, ainda, dos grupos de trabalho e não apenas transmissão de conhecimentos. Para que os sujeitos construam o seu conhecimento, eles criam hipóteses, refletem, analisam e compararam. Quando se concebe esta forma de aprendizagem, que tem sua origem na Epistemologia Genética, proposta por Piaget (1972), passa-se a adotar uma perspectiva de ensino que oportuniza a reflexão, a observação, a comparação, a classificação, a análise e a síntese, o montar e o desmontar, o estabelecer relações e o resolver problemas.

Atualmente, pode-se contar com a contribuição de vários trabalhos que versaram sobre as consequências cognitivas da alfabetização, tais como: Vygotsky (1962), Greenfield (1972), Olson (1977), Bruner e Olson (1977-1978) e Luria (1982). Todos os trabalhos argumentam que o uso da escrita facilita ou provoca formas de pensamento superiores. No entanto, pode-se destacar que não é a escrita por si mesma que provoca o desenvolvimento dos sujeitos, mas sim as inúmeras formas de pensar que ela propicia. Nesse sentido, é importante oportunizar atividades de ensino que desenvolvam as funções psicológicas superiores e, assim, levem os sujeitos à tomada da consciência sobre o objeto do conhecimento.

Assim, as práticas pedagógicas precisam explorar atividades que gerem a tomada de consciência, como preconizou Vygotsky: “De fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”. (VYGOTSKY, 2000, p. 275).

Para Vygotsky (1991), a linguagem exerce papel importante na aprendizagem, pois se pensa pelas palavras e é a linguagem que gera a consciência. Quando há a tomada de consciência, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, uma pergunta ecoa a partir das reflexões. Para estudiosos da aprendizagem, como Smole& Diniz (2001), Pérez Echeverría e Pozo (1994), a aprendizagem pode ser entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre diversos significados de cada nova ideia, não podendo ser compreendida como atividade mecânica, mas como atividade de tomada de decisões e elaboração de estratégias.

Nesse sentido, infere-se que, no processo de aprendizagem, o estudante, sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, poderá experimentar mudanças dos níveis de representação de seus conhecimentos sobre a linguagem, conforme propõe Karmiloff Smith (1992), o que significa dizer que poderão reformatar seus conhecimentos a ponto de serem capazes de expressarem-no explicitamente e não apenas de modo implícito como já costumam fazer graças ao conhecimento de língua que possuem.

Nessa rede, em que os fios tecem-se, Libâneo (2004) aponta a ideia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem e se não garantir o direito a aprendizagem a escola não está proporcionando práticas inclusivas na educação, sendo assim, chama a atenção para refletir sobre o que o professor propõe na atividade de ensino. O que implica em retomar o que já foi afirmado, de que para a escola garantir o direito de aprender, precisa proporcionar práticas pedagógicas que não abram mão do ensino nos contextos escolares.

## **2.2 Aquisição da Língua Materna**

Toda a criança chega aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com um conhecimento da estrutura e do funcionamento de sua língua materna. Na faixa etária de 6 a 8 anos, ela já internalizou as regras do seu sistema linguístico e é

capaz de compreender e produzir sentenças adequadas à sua língua, emitindo juízos de aceitabilidade e gramaticalidade. Afirmações como essas têm sido largamente disseminadas desde a divulgação e consolidação dos estudos Chomskianos, a partir da década de 60 do século XX. Por essa perspectiva a aquisição da linguagem é parte do componente biológico do ser humano e ocorre sem que seja necessária instrução específica para que o conhecimento internalizado sobre a estrutura e o funcionamento da língua materna seja adquirido nos primeiros anos de vida. São estes mesmos estudos que deram a base para o desenvolvimento da psicolinguística, área interdisciplinar de estudos que procura explicar o processamento e a aquisição da linguagem.

Os estudos do linguista Noam Chomsky (1965) tratam da competência linguística e propõem uma dicotomia entre *competência* e *desempenho*, sendo competência um conhecimento de caráter abstrato somente observável por meio do desempenho. Posteriormente, o sociolinguista Dell Hymes (On Communicative Competence, 1972) propôs uma ampliação do conceito de competência tal e qual propalado pelo modelo Chomskiano, sob o argumento de que a língua, por seu componente comunicativo e social, precisaria ser abordada a partir de uma noção mais abrangente de competência, visto que apenas a competência gramatical do modelo gerativo não permitiria uma abordagem ampla do fenômeno. O autor cunha, o conceito de *competência comunicativa* inclui um conjunto de quatro subcompetências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, a fim de dar conta de aspectos sociais e culturais que demarcam a adequação da fala. Sendo assim, refere-se à competência comunicativa de um falante como “o saber o que falar e como falar”, adequando a fala ao seu interlocutor e ao contexto onde está inserido.

Sendo assim, é na educação escolar que a criança amplia o seu conhecimento da língua materna. É tarefa educativa desenvolver a competência comunicativa do estudante para que ele use os recursos comunicativos necessários e, assim, faça as adequações aos contextos sociais nos quais interage.

A partir da ampliação do aprendizado da sua língua materna, o estudante poderá interagir em diferentes situações: lendo, escrevendo, ouvindo e falando, habilidades básicas para a construção do conhecimento em todas as áreas. É importante salientar que, no ciclo de alfabetização, práticas de linguagem que sejam

significativas para os estudantes em cada etapa, tornem-se fundamentais para que o desenvolvimento da competência comunicativa efetive-se.

As múltiplas linguagens presentes nas práticas sociais precisam ser abordadas no contexto escolar no ensino da língua materna. Dessa forma, o ensino nos primeiros anos escolares, bem como na progressão dos estudos, precisam possibilitar aos estudantes a realização de análises e reflexões sobre o funcionamento da língua para uso nos mais variados contextos sociais. O conhecimento da língua materna é ampliado na escola através da competência comunicativa desenvolvida, especialmente em dois eixos: a leitura e a escrita, tendo a interação como uma forte característica de linguagem nos respectivos eixos: interação entre o leitor e o texto, entre o que escreve e o possível leitor. Por esse motivo, deter-se-á sobre cada um dos eixos a seguir.

## **2.3 Eixos Centrais para o ensino da Língua Materna no Ciclo de Alfabetização**

### **2.3.1 Aquisição da Leitura**

O fio que tece o ponto de partida dos conhecimentos referentes à leitura é o fio da leitura como prática social. Sendo assim, com este viés, refletir sobre a formação de leitores na escola é um tema prioritário. Existem duas abordagens, geralmente realizadas no campo da leitura, as quais se constituem como: primeira dimensão da leitura, desenvolvida por prazer, por fruição, denominada leitura deleite; segunda dimensão, desenvolvida pela cognição da leitura do ponto de vista de sua aquisição, das interações que o leitor realiza com o texto, das estratégias de leitura e compreensão leitora (cf. SOLÉ, 1998).

Importa destacar que, neste trabalho, dar-se-á destaque à segunda dimensão.

Ao tratar do tema da leitura, alguns a conceberão como a aquisição de um código, que se dá por meio de estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, gerando sílabas e palavras. Tal abordagem, que se ocupa somente do processo de decodificação para dar conta do aprender a ler, gera um ensino baseado no uso de textos cartilhados, curtos e fora de contexto, os quais reduzem drasticamente o poder significativo da linguagem.

Autores como Kleiman (1993), por exemplo, concebem a leitura como prática social e defendem o uso de textos contextualizados, autênticos para que as crianças

aprendam modos de ler que evidenciam o sentido do texto, trazendo para escola, assim, textos que circulam na sociedade.

É importante colocar em relevo os fios que tecem as significativas contribuições das perspectivas psicolinguísticas da leitura através dos estudos de Goodman (1990) e Smith (1989), que salientam as interações e transações entre o leitor e o texto. Suas pesquisas evidenciam que a construção do significado do texto se dá nas transações entre o leitor e as características textuais, colocando nele um papel ativo e fazendo com que aquilo que o leitor traz para o texto seja tão importante quanto o próprio texto. Na perspectiva transacional, a construção do texto é concomitante à construção de significado. Embora o texto impresso tenha propriedades físicas que não mudam, ele pode mudar para cada leitor. O mesmo texto para diferentes leitores envolverá inferências, referências, experiências próprias que cada leitor trará para o texto. Ambos os autores apontam o conhecimento prévio e a previsão do texto como elementos essenciais para que ocorra a compreensão da leitura.

Cabe ressaltar aqui a dimensão cognitiva do ato de ler, apontada por Smith (1989), com considerável atenção, destacando um lugar significativo para a metacognição, ou seja, o pensamento sobre próprios pensamentos humanos, relacionando a práticas de metalinguagem no ensino da leitura.

Dessa forma, oportunizam-se práticas de pensar a linguagem por meio da leitura, o que potencializa o uso de diferentes estratégias de leitura pelo leitor ao se deparar com o texto.

A leitura é definida por Smith (1989, p.36 e 37) como “um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita”. O autor aponta ainda que a condição para o pensamento é o conhecimento prévio, a leitura ganha sentido quando os leitores a relacionam ao que já sabem. Nesse sentido, aponta também a importância de que o leitor faça previsões sobre o texto, as quais podem acompanhar o leitor até o final, podendo ser refutadas ou reafirmadas por meio do estabelecimento de posições, indicando outros caminhos sobre os quais o leitor ainda não havia pensado. Tais afirmações convergem com a ideia de Goodman (1967), por meio da qual caracterizou a leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhações” que envolve o tratamento das informações por tentativa. Assim, há uma interligação entre a previsão e a compreensão, na qual a primeira centra-se em fazer perguntas e a segunda em respondê-las.

A leitura é um processo cognitivo (cf. SMITH, 1989; SOLÉ, 1998). A sua prática ativa a maioria das operações cognitivas inconscientes do próprio leitor, tornando-as, assim, automáticas, de tal forma que, ao deparar-se com uma palavra escrita, ele não consegue evitar a leitura. Isso não significa, porém, que a leitura seja um processo simples. A leitura constitui-se como uma atividade complexa, já que é cruzada por diversos processos.

Nessa perspectiva, os estudos de Coltheart (1985) trouxeram significativas contribuições para a produção científica internacional sobre o modelo de dupla rota. Cuetos (2010), na Espanha, e, posteriormente, Lucio e Pinheiro (2011), no Brasil, comprovaram a validade de numerosas pesquisas com crianças sobre o modelo de dupla rota. Importa ressaltar que o modelo de dupla rota é utilizado para explicar a aprendizagem da leitura. Tal modelo define a leitura como ocorrendo por meio de um processo que envolve mediação fonológica, chamada rota fonológica, e/ou pelo processo visual direto, chamado rota lexical, segundo Cuetos (*op. cit.*). A leitura pela rota fonológica depende da conversão entre grafema e fonema, podendo ser também denominada rota sublexical, conforme Soares (2016). A leitura pela rota lexical depende do conhecimento prévio de uma palavra, da memorização no sistema de reconhecimento visual de palavras, da recuperação de significado e da pronúncia dos vocábulos por meio de endereçamento direto ao léxico, de acordo com Cuetos (*op. cit.*).

Contudo, é relevante destacar ainda que, antes da aprendizagem sistemática da leitura, ocorre o uso da rota visual ou logo gráfica, desenvolvida a partir do momento em que o estudante consegue reconhecer algumas palavras pela sua forma visual, como seu próprio nome ou de marcas de produtos ou palavras muito conhecidas como, por exemplo, “Coca-Cola”, “OMO”. Nestes casos, o estudante cumpre o papel de reconhecer o simbolismo da leitura, em fase inicial da leitura, considerada pré-alfabética ou pré-silábica.

A leitura não é, porém, apenas processo de decodificação, pois se trata de uma atividade complexa, que tem como finalidade primeira a produção de sentidos que o leitor estabelece entre as informações do texto e seus próprios conhecimentos. Conforme indica Delaine Cafiero Bicalho, no Glossário Ceale<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup>Glossário Ceale. Disponível em:  
[<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura).

No processo de leitura, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar crítica ao que é dito. A Leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo.

Tal ideia converge para a definição de Goodman (1991, p. 42) de que “a língua se aprende em seu contexto de uso”. Nessa direção, os estudos de Kleiman (2009) e Solé (1998) destacam a importância dos conhecimentos prévios para a construção do sentido do texto, uma vez que saber o que o ouvinte ou o leitor sabe sobre o tema a ser lido irá contribuir para o processo de compreensão. As práticas docentes que buscam ativar conhecimentos prévios dos estudantes a partir de imagens, ilustrações e perguntas são estratégias que possibilitam a interação, a criação de hipóteses e a reflexão entre os leitores e o que estava sendo discutido, contribuindo para a compreensão do texto. Assim, pode-se afirmar que a leitura é um processo interativo entre o leitor, o texto e o autor. No processo educativo escolar, essa interação acontece com a mediação do professor. Dessa forma, os estudos de Kleiman indicam:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, com o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2009, p.15)

Em situações vividas no cotidiano, percebe-se tal fato quando, por exemplo, lê-se uma bula de um medicamento com nomenclaturas científicas que se desconhece. Caso se necessite saber o significado de cada uma das palavras, não se conseguirá fazer relações e não haverá compreensão. Porém, ao tomar-se como base o conhecimento que se tem das palavras e estruturas linguísticas que

compõem a bula, ainda que se desconheçam alguns nomes científicos, será possível estabelecer relações com os conhecimentos prévios, fazendo inferências que levam à atribuição de sentido para o texto, podendo ser compreendido de forma global.

Solé (1998) destaca a importância do momento que antecede a leitura e aponta quatro estratégias de leitura que o professor pode explorar:

- 1) Motivar os alunos para a leitura;
- 2) Apresentar objetivos de leitura;
- 3) Ativar os conhecimentos prévios sobre texto a ser lido;
- 4) Estabelecer previsões sobre o texto.

Os autores Solé (1998), Brandão e Rosa (2010) apontam que, para compreender a leitura como uma atividade de construção de sentidos, é preciso interagir ativamente com o texto, e propõem conversas durante e após a leitura, dividindo a atividade de acordo com o quadro 1.

Perguntas antes da leitura	Antecipar sentidos do texto; Ativar conhecimentos prévios; Estabelecer finalidades para a leitura.
Perguntas durante e/ ou depois da leitura	Localizar informação explícita de um texto; Elaborar inferências; Estabelecer relações lógicas entre partes do texto; Identificar tema ou aprender o sentido geral do texto; Interpretar frases e expressões; Distinguir ponto de vista do “autor” de opiniões do leitor; Estabelecer relações de intertextualidade; Explorar vocabulário e recursos coesivos; Explorar características do gênero textual; Explorar recursos estéticos e expressivos do texto; Explorar imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido; Explorar dialetos e registros; Identificar ideia central a partir do texto; Emitir opinião sobre o texto; Responder aos textos (extrapolação). Levantar e confirmar hipóteses e previsões sobre o texto

**Quadro 1 - Orientações para atividade de leitura.**

**Fonte:** BRASIL, 2012 proposto por Brandão e Rosa, 2010.

Assim, conforme o quadro 1, é preciso desenvolver habilidades para ampliar a compreensão leitora, e o professor, como um leitor experiente, vai possibilitar e

mediar situações de leitura interativa. Tal apontamento segue a ideia de autores (COLOMBER e CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2009; 2008) que defendem o princípio da leitura interativa, partindo da concepção de aprendizagem como um processo de construção do conhecimento e entendendo a leitura como atividade social e cognitiva. Assim, o conceito de leitura, inicialmente exposto por Goodman (1991) como extração de sentido, foi ampliado para construção de sentido a partir da concepção de que o leitor interage com o texto a partir de seus conhecimentos prévios e experiências.

Diante do exposto, é fundamental que o professor planeje o ensino da leitura e organize sua rotina semanal de atividade, considerando as seguintes perguntas:

Quem irá ler? (O professor ou aluno)

Como será a leitura? (silenciosa, compartilhada, coletiva, em voz alta ou baixa).

Que gênero será lido?

Qual a regularidade dessa atividade na semana?

Qual a finalidade da leitura?

Que atividades irão demandar da leitura? Quais atividades de exploração da compreensão do texto são adequadas ao gênero<sup>4</sup>?

Desse modo, além de estabelecer finalidades da leitura no contexto escolar, é preciso criar situações que motivem os estudantes a lerem para si e para seus pares, criando redes horizontais de leitura. Assim, o processo de leitura é constituído pela interação entre o leitor, o texto, o autor e o professor, que também participa ativamente mediando às práticas de leitura e contribuindo para a formação de leitores.

A leitura, conforme Solé (1998) tem por finalidade ler para aprender, proporcionando a capacidade de aprender sobre uma temática desejada ou para aprender a fazer algo, gerando assim o prazer de aprender algo e assim perpassa pelas diferentes áreas do conhecimento e tem a finalidade também do prazer da fruição associada à leitura literária. Dessa forma, fica evidente a importância da leitura como uma rede de sustentação que dá base aos fios que constituem os

---

<sup>4</sup>Os gêneros de texto, portanto, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida. Dão nome a uma “família de textos” conforme indica a autora do verbete Roxane Roxo. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>>. Acesso em: 16 out. 2017. Assim, para exemplificar, fábulas, poemas, contos, lendas, receitas, entrevistas entre outros são chamados de Gêneros textuais, referindo-se a este grupo de textos.

demais conhecimentos de cada componente curricular e para a vida em sociedade dos sujeitos que vivem numa sociedade grafocêntrica apontada por Soares (2002) que se constitui num eixo fundamental para a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização.

A seguir está reproduzido o quadro de direitos da leitura encontrado nos cadernos de formação do PNAIC, os quais tiveram ampla circulação entre os professores das redes de ensino municipais e estaduais nos últimos anos, conforme apresentado na figura 1.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

**Figura 1 - Direitos de Aprendizagem da Leitura PNAIC.**  
**Fonte:** BRASIL, 2012.

A figura 1 elenca direitos de aprendizagem da leitura previstos para o primeiro, segundo e terceiro ano do ciclo de alfabetização, os quais indicam uma

progressão do conhecimento, à medida que é introduzido (I), aprofundado (A) e consolidado (C). Sendo assim, o quadro de direito de leitura tem um caráter norteador para a realização de práticas de leitura em cada sala de aula. O quadro indica critérios e estratégias de leitura que precisam ser observadas na prática pedagógica do professor.

Smith (1989) argumenta que o processo de leitura conta com duas formas de informação: a visual, com as informações presentes no texto, e a não visual, que é referente ao conhecimento do leitor, o conhecimento prévio que ao ser ativado propicia o estabelecimento de relações com outros conhecimentos que ele já possui. Nessa direção, Solé (1998) considera as estratégias de leitura como elementos essenciais para a compreensão do texto, as quais são também referidas no quadro de Direitos de Leitura, visando garantir a compreensão leitora das crianças do ciclo de alfabetização.

### **2.3.2 Aquisição da Escrita Alfabética**

Ao falar de aquisição da escrita, precisa-se trazer à memória o fato de que ela resulta de um processo histórico e cultural da humanidade. Inicialmente, caracterizando-se pela escrita pictórica, onde o homem registrava desenho de bisões, de suas caçadas nas cavernas e de coisas que considerava importantes, utilizando figuras, imagens para produzir as representações dos objetos ou dos animais. Posteriormente, houve o surgimento da escrita ideográfica, que, como o próprio nome indica, era constituída por imagem ou figura que representava uma ideia e não apenas o objeto retratado. As escritas ideográficas que mais se destacaram foram os hieróglifos egípcios (CAGLIARI, 2003).

Todavia, a escrita foi assim apresentando evoluções, de modo que surgiram os primeiros sistemas de escrita baseados no plano da expressão (dos sons), foram então chamados sistemas silábicos, tendo como exemplo o japonês, conforme indicou Oliveira (2005). Para o mesmo autor, a evolução dos sistemas de escrita no plano da expressão, foi mais aprofundada quando as escritas começaram a representar os sons individuais, sendo denominado este estágio de escrita alfabética, onde cada símbolo do alfabeto representa os fonemas da língua.

A escrita alfabética reflete o sistema de sons da língua e é, portanto, regida por um sistema, ou seja, por um número limitado de unidades (consoantes e vogais)

regidas por um conjunto de regras de combinação. Os sistemas de escrita não são simples códigos, mas sistemas notacionais. Para Morais (2005, p.32) as notações são “marcas externas, símbolos registrados sobre superfícies que atuam em substituição a objetos ou eventos do mundo real”. Superfícies como as folhas de papel ou a tela de computador dão materialidade ao sistema notacional da escrita. São exemplos de sistemas notacionais ainda o de numeração decimal, a notação cartográfica e a notação musical, por exemplo. Sendo assim, tais sistemas representam algo por meio de símbolos ou caracteres, fazendo uma simbolização do objeto que substitui e não uma réplica do objeto simbolizado, pois algumas características são priorizadas para serem simbolizadas e outras não são levadas em conta. Para Karmiloff-Smith (1992) e Tolchinsky (1995), é possível argumentar em favor de uma capacidade específica dos humanos para produzir notações, o que leva à criação de sistemas notacionais, tais como o sistema de escrita alfabético que se trata de um sistema de representação externa.

Já para Ferreiro (2011, p. 16), “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”. Nesta mesma linha de raciocínio, Soares conclui que o sistema da língua escrita é de representação e notacional, pois durante a alfabetização a criança:

Ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitraria e convencionalmente, são representados os sons da fala, (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema) (SOARES, 2016, p. 49).

Dessa forma, entender a escrita alfabética, implica em compreender que as palavras são representadas por composições de grafemas e que essas notações se relacionam a fonemas. É quando se percebe que a “escrita representa a cadeia sonora da fala”, conforme Soares (2016, p. 234), quando se percebe que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar as formas gráficas registradas, variando a quantidade, a ordem, a posição ou o repertório de letras. É entender que a escrita alfabética é, em si, um objeto de conhecimento, e para compreender os princípios que regem esse sistema não bastam apenas habilidades de memória, habilidades motoras ou o reconhecimento do som individual das letras.

Essa compreensão do Sistema de Escrita Alfabética – SEA – não é adquirida naturalmente, ao contrário, é um processo complexo em que a criança pensa,

reflete, cria hipóteses, constrói e reconstrói o conhecimento durante o processo de aquisição da escrita.

Nas discussões sobre a fala e a escrita, há contribuições para se pensar as práticas de escrita na escola, como por exemplo, a de Stanovich (2000, p. 364) que afirma ser “a fala é quase tão antiga quanto à espécie humana, mas a língua escrita é uma invenção cultural [...]” e a de Chomsky (1965), que argumenta ser a língua uma capacidade inata do ser humano. Dessa maneira, pode-se concluir que a fala é naturalmente adquirida desde que a criança esteja inserida em ambientes nos quais a língua materna esteja presente, não havendo necessidade de ser ensinada de maneira explícita e consciente. Já a escrita, por seu turno, precisa ser ensinada, de preferência, acompanhada de um trabalho sistemático de reflexão sobre o SEA (SOARES, 2016; MORAIS, 2005, 2012), corroborando com a ideia de que a criança tem o direito de ser ensinada para que seja garantido o seu direito de aprender, conforme anunciado anteriormente.

Houve um processo para que a humanidade chegasse à escrita alfabetica, como mostra a filogênese, assim como do ponto de vista da criança aprendiz há um processo de construção de conhecimento para a aprendizagem da escrita alfabetica cujo curso foi descrito por Ferreiro e Teberosky (1984) em sua teoria sobre a psicogênese da escrita.

Aquisição da escrita é, pois, processo complexo, como uma rede cheia de fios que, por vezes andam sozinhos, mas, por outras, se cruzam com outros fios, de cores diferentes. Assim, na busca de melhor compreender a rede complexa que compõe o processo de aquisição da escrita, abordar-se-ão a seguir três perspectivas sobre o desenvolvimento da criança no seu processo de aprendizagem da escrita.

### **2.3.2.1 Panorama dos fios que compõem a rede de conhecimentos na aquisição da escrita**

As pesquisas soviéticas desenvolvidas por Luria e Vygostky, que faziam referência à pré-história da linguagem escrita e enfatizavam que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já teria iniciado sua história com a escrita, são um prenúncio dos estudos que viriam décadas depois. Os estudos anglo-saxões da década de 70, tais como os de Charles Read, chamam atenção para o fato de as crianças, mesmo sem instrução formal, já lançarem mão de informações advindas

do âmbito da fonologia, registrando, em suas escritas, aspectos da estrutura sonora, de maneira quase espontânea. No mesmo período, na América Latina, especificamente na Argentina, com sólidas bases psicolinguísticas desenvolve-se a psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984). A seguir, será feita referência à proposta construtivista e também àquela que se originou dos estudos que se seguiram ao de Read (1971).

### **2.3.2.2 A perspectiva construtivista**

A perspectiva construtivista teve grande influência em países de línguas românicas através de Besse (1996), no francês; de Pontecorvo&Zuchermaglio (1988), no Italiano; de Silva & Alves-Martins (2002), no português; de Ferreiro e Teberosky (1984), no espanhol.

Um fio condutor da perspectiva construtivista é a teoria da Psicogênese da Escrita que tem como seu expoente Ferreiro; Teberosky (1984), as quais se filiam à Teoria da Aprendizagem de caráter construtivista proposta por Jean Piaget, criador do método clínico. Na concepção Piagetiana, a aquisição do conhecimento acontece de forma global e por meio de grandes reestruturações (Equilíbrio) e o sujeito é ativo no seu processo de construção do conhecimento. Adotando este pressuposto de sujeito ativo, Ferreiro e Teberosky (1984) consideram que o aprendiz pensa, reflete, compara, ordena, categoriza, exclui, reformula e cria hipóteses sobre o objeto de conhecimento em questão.

A noção de “erro construtivo” é uma ideia importante nessa perspectiva, uma vez que o conhecimento não é dado, mas resulta de uma aquisição. O caminho em direção ao conhecimento objetivo não é linear e as formas errôneas produzidas são construtivas porque, além de permitirem acesso à forma do conhecimento que as gerou, constituem um pré-requisito à obtenção da resposta correta. Assim, mesmo que a criança escreva palavras erradas do ponto de vista da escrita convencional, por exemplo, tais erros são vistos como imprescindíveis ao processo de aprendizagem e servem como pistas indicativas de como o estudante estava pensando no momento de escrever, bem como mostram o que falta ainda aprender. Tal concepção pode ser importante para orientar a intervenção pedagógica do professor, oportunizando novas situações de conflito cognitivo e possibilitando uma

nova orientação do docente para que o aluno prossiga em sua construção do conhecimento.

Dessa maneira, os dados de escrita, “os erros”, revelam as concepções infantis sobre a constituição do seu sistema linguístico, sugerindo que as crianças sabem muito sobre a escrita, mesmo antes da compreensão do princípio alfabético. A Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1984), sustentada pela concepção Chomskiana de gramática e pelo conceito de aprendizagem Piagetiano, ocupam-se de descrever e analisar estágios pelos quais a criança passa durante o processo de desenvolvimento da escrita, os chamados níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, os quais serão caracterizados a seguir:

**Nível pré-silábico** – Neste nível as hipóteses das crianças sobre a escrita são ainda muito rudimentares, pois nesta fase, as crianças têm dificuldade de diferenciar letras e números e escrevem muitas vezes utilizando desenhos, rabiscos, garatujas, números, pseudoletras e alguns desses elementos misturados. Nesta fase inicial, ainda não percebem que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala. À medida que vão observando as palavras em sua volta, os contextos de letramento a que estão inseridos, percebem que precisam utilizar letras na escrita, mas, ainda sem estabelecer relação entre as letras e as propriedades sonoras da palavra que pretendem grafar.

**Nível silábico** - Neste nível, os alunos começam a perceber que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra, se caracteriza pelo uso de uma letra para cada sílaba da palavra. Sendo que, primeiramente, escrevem letras aleatoriamente sem haver correspondência com as propriedades sonoras das sílabas (silábicas quantitativas), posteriormente, letras com valor sonoro (silábica qualitativa), representando um dos fonemas da sílaba. Sobre este nível Ferreiro et alii (1982), levando em conta a heterogeneidade das grafias correspondentes ao nível silábico, propõem uma tipologia na qual há um detalhamento das possíveis formas de registro silábico da escrita, isto é, grafias em que a criança utiliza uma letra para representar uma unidade silábica. Para as autoras, neste nível três categorias podem ser utilizadas para classificar as escritas: (a) escrita silábica inicial, correspondência ainda instável entre caractere e sílaba (sem predomínio de valor sonoro convencional, com valor sonoro nas escritas sem correspondência sonora, com valor sonoro nas escritas com correspondência sonora); (b) escrita relacionada à hipótese de quantidade mínima (com marcada exigência de

quantidade e sem predomínio do valor sonoro, com marcada exigência de quantidade e predomínio do valor sonoro convencional); e (c) escrita silábica estrita com estabilidade na relação uma silaba um caractere (sem predomínio do valor sonoro; com predomínio do valor sonoro).

**Nível silábico - alfabético** - Este nível caracteriza-se por revelar uma transição da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada pela criança em suas unidades menores, os fonemas. Na escrita de uma palavra ocorrem simultaneamente letras representando sílabas e letras representando fonemas que compõem a sílaba.

**Nível alfabético** - Neste nível, o aluno comprehende como a escrita nota a pauta sonora, quer dizer que as letras representam unidades menores do que as sílabas. Aqui, comprehende o princípio alfabético onde as palavras são representadas por combinações de grafemas e essas notações representam fonemas.

Importante destacar aqui que, ao se apropriar do sistema de escrita alfabética, o aprendiz alcança os mais relevantes conhecimentos sobre o sistema de escrita, visto que comprehende os princípios do sistema, mas precisará ainda consolidar seus conhecimentos referentes ao sistema ortográfico. Nesse sentido, o trabalho de reflexão ortográfica deverá ser intensificado, quando o aprendiz chegar ao nível alfabético, e será necessário oportunizar momentos de reflexões às crianças, de modo que percebam que, embora a escrita represente a fala, não é uma transcrição direta dela, não é um espelho que a reflete (MORAIS, 1998).

Os estudos de Ehri (1991; 1994), cuja raiz encontra-se nos estudos inaugurados por Read (1971) e Bissex (1980), também adotam uma perspectiva evolutiva, mas, de acordo com Tolchinsky-Landsmann (1995, p. 164), pecam por não definir “quais são as aprendizagens constitutivas na aquisição da escrita e da linguagem escrita e qual é o papel específico das experiências sociais na sua aquisição”.

Ehri (1991; 1994) adotou inicialmente a proposta de três fases para o desenvolvimento da escrita, conforme apresentada por Frith (1985), e posteriormente, em textos de 1997 e 1999, alterou e ampliou as fases do desenvolvimento da escrita. Conforme a proposta de Ehri, as fases do desenvolvimento da escrita são: fase pré-alfabética (pré-comunicativa), fase parcialmente alfabética, fase plenamente alfabética e fase alfabética consolidada.

**Fase pré-alfabética (pré-comunicativa)** - Nesta fase, a criança “lê” ancorando-se em pistas visuais ou contextuais, pelo desenho das palavras ou pelo contexto em que são encontradas, como exemplo, a palavra *Coca-Cola*. A criança pode apoiar-se em letras, que no geral são as de seu nome e são reconhecidas como formas gráficas e não como representação do som, a fala. Nesta fase as escritas das crianças não estabelecem relação com os sons das palavras.

**Fase parcialmente alfabética** - Nesta fase, a criança ainda não tem domínio do sistema alfabético, usa como pistas para a leitura poucas letras equivalentes aos sons mais salientes da palavra, dando preferência às consoantes e vogais, cujos nomes são verificados nas palavras. A criança torna-se capaz de estipular relações entre escrita e pronúncia, tendo como consequência do aprendizado o valor sonoro de certas letras. Nas escritas iniciais, as crianças utilizam o nome das letras que estão mais familiarizadas. Uma vez que, conhecem os nomes das letras, se torna mais fácil aprender os sons encontrados em seus nomes, como por exemplo, o nome da letra B, que já inclui o som /b/. Essa perspectiva aponta que falta evidência para o nível silábico apresentado na perspectiva construtivista para as crianças falantes do inglês.

**Fase plenamente alfabética** – Nesta fase, o desenvolvimento da consciência fonêmica já está bem avançado, as crianças produzem escritas que representam todos os fonemas das palavras, ainda que de forma incorreta do ponto de vista das normas e convenções. As crianças conseguem ler palavras e pseudopalavras, pois já fazem a correspondência grafema-fonema.

**Fase alfabética consolidada** – Nesta fase, o leitor reconhece unidades maiores que o grafema: morfemas; sílabas; nas sílabas, o ataque e a rima, prefixos e sufixos; terminações recorrentes nas palavras. Esta fase se caracteriza pela leitura automática e fluente, o leitor foca na compreensão do que lê e já escreve em maior consonância com as normas ortográficas.

O quadro 2 a seguir mostra o paralelo entre as duas propostas:

Ferreiro e Teberosky	Ehri
Nível 1 garatuja	
Nível 2 pré-silábico	Fase 1 pré-alfabética
Nível 3 silábico	Fase 2 parcialmente alfabetica
Nível 4 silábico-alfabético	
Nível 5 alfabetico	Fase 3 plenamente alfabetica
	Fase 4 alfabetica consolidada

**Quadro 2 - Níveis de Escrita-** Ferreiro e Teberosky (1984); Ehri (1991) (1994).

**Fonte:** Soares, 2016, p. 77.

Em se comparando as duas propostas, é possível observar diferenças significativas entre elas. Enquanto para Ferreiro e Teberosky há um marco importante, graças à mudança conceitual que ocorre na passagem da hipótese pré-silábica para a silábica, uma vez que este é o momento em que a realidade fônica começa a ser considerada, na proposta de fases de Ehri este não parece ser um dado relevante em termos evolutivos. A criança, por esta perspectiva sai de uma escrita pré-comunicativa para uma fase em que sua produção começa a ser realizada por causa da mobilização de conhecimentos referentes às letras e seus nomes.

Esta diferença basilar entre as propostas tem fomentado discussões em torno da existência ou não do nível silábico. O estudo de Kamii, Long, Manning and Manning (1990), ao analisar dados do inglês, argumenta contra o nível silábico pelo fato de não haver encontrado evidências nos dados do inglês para este nível. Além disso, os autores tecem uma crítica de ordem metodológica, enfatizando que é difícil formular critério empírico rigoroso para determinar se a criança é realmente silábica, pois as correspondências entre número de sílabas e número de letras nem sempre foram verificadas.

Nos anos seguintes, inúmeros estudos foram desenvolvidos em diferentes línguas com ortografias distintas, a fim de que a proposta de um nível psicogenético de escrita como o silábico fosse testada.

Tal abordagem, associada à perspectiva anglo-saxônica, traz para o centro da discussão o papel que desempenha o nome das letras no processo de aquisição da escrita. Treiman (1993, 1994, 1996) e Treiman e Kessler (2003) empenham-se em

mostrar o quanto relevante é a estratégia do nome das letras para crianças americanas falantes do inglês.

No Brasil, Abreu e Cardoso-Martins (1998), Cardoso-Martins, Resende e Rodrigues (2002), Martins e Silva (2001) e Cardoso-Martins (2005), com base em dados de crianças falantes do português, argumentam em favor da proposta de Ehri em detrimento daquela de Ferreiro e Teberosky. Para os autores, em um exemplo de escrita silábica **AO** para a palavra dissílaba **sapo** propõem a interpretação de que a criança usa essas letras porque elas correspondem aos seus respectivos nomes cujos sons são escutados na pronúncia da palavra.

Nessa rede de fios tecidos até aqui, percebe-se uma complexa trama que compõe o pensamento sobre a aquisição da escrita. A discussão em torno do nível silábico que emergiu justamente da heterogeneidade observada nas escritas classificadas como silábicas ainda precisa ser aprofundada.

Os estudos de Morais (2012), que se enquadram em uma perspectiva construtivista, defendem a concepção de alfabetizar letrando (cf. SOARES 1998) e de que há um lugar para a ortografia e para a gramática na alfabetização. Depois da compreensão dos princípios do SEA, é necessário consolidar correspondências grafema-fonema e concomitantemente promover práticas de leitura diária e variada e produção de textos. Para o autor, quando os alunos possuem relativa autonomia para ler e escrever textos ao final do segundo ano ou começo do terceiro, cria-se o espaço privilegiado para reflexões ortográficas e gramaticais.

As discussões sobre a relação entre consciência fonológica e leitura/escrita, inauguradas por Bradley e Bryant (1983), têm sido constantemente retomadas nos debates sobre aquisição da escrita. Morais (2012) defende que é preciso promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas, fazendo a observação das percepções orais no registro escrito, por exemplo, as rimas, chamando a atenção para as sílabas ou partes da palavra que se repetem. Também Vernon e Ferreiro (2013), em suas pesquisas, apontam que participar de jogos de linguagem, favorece a aprendizagem de rimas e outros fenômenos linguísticos, mas, indicam que a escrita e leitura podem ajudar a tomar consciência da estrutura sonora da linguagem e consideram pertinente a introdução da escrita nas atividades de avaliação da consciência fonológica.

Sendo assim, a fonologia das palavras é um aspecto da aprendizagem do sistema de escrita alfabética importante, mas, que sozinha não dá conta para tal aprendizagem. É preciso, portanto, que o aprendiz compreenda as propriedades do sistema de escrita alfabética apontado por Morais (2012), indicado no quadro 3.

Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que tem um repertório finito (26 no caso do português) e que são diferentes de números e de outros símbolos;
As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante vogal), e todas as sílabas do português contêm ao menos uma vogal.

**Quadro 3 - Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.**

**Fonte:** Morais, 2012.

As propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, acima anunciadas, não são aprendidas de uma hora para a outra, mas dentro de um percurso evolutivo que o aprendiz vai refletindo e criando hipóteses, reconstruindo as propriedades e seguindo para a hipótese alfabética e ortográfica.

Dessa forma, para que o aprendiz crie hipóteses e reconstrua as propriedades do SEA rumo à hipótese alfabética, é fundamental olhar para as práticas e contar com práticas pedagógicas que problematizem e estimulem a aquisição da leitura, que gerem desenvolvimento para os estudantes. No Brasil os estudos de Morais (2008) e colaboradores como Oliveira (2010), contribuem para que sejam explicitadas as relações entre o trabalho desenvolvido pelas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e o desenvolvimento da leitura e da

escrita. Sendo assim, tais pesquisas contribuem para embasar este estudo com relação às práticas de leitura e de escrita analisadas na língua portuguesa no ciclo de alfabetização.

### **3 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**

#### **3.1 O Tipo de Pesquisa**

Considerando as características da investigação, esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, visando compreender o fenômeno educacional investigado. Esta técnica de pesquisa é assumida, tendo em vista a preocupação em fazer uma leitura mais profunda da realidade escolar. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa vem contribuir para a maior interação entre o pesquisador e o colaborador, e, também, para corrigir algumas falhas da prática educacional. Por meio deste método, a realidade não pode ser quantificada, mas sim aprofundada no mundo dos significados. As bases teóricas que sustentam esta investigação de cunho qualitativo são Minayo (1994; 2011) e Demo (2007).

A abordagem quantitativa será também utilizada na pesquisa como uma forma de acrescentar elementos, especialmente à análise do material referente aos dados relacionados às práticas de leitura e de escrita pelos docentes, bem como às testagens iniciais e finais referentes aos dois eixos estudados com relação à produção dos estudantes. A tipologia da pesquisa caracteriza-se por ser descritiva e não generalizável, e buscou descrever o contexto de uma determinada escola pública, podendo ganhar corpo ao associar-se a outras pesquisas na mesma direção.

Quanto aos objetivos, a presente tese visou descrever e analisar os dados coletados ao longo de um ano letivo. O estudo efetivou-se observando o recorte temporal desde abril até o final do ano de 2017. O campo empírico onde se desenvolveu, foi uma escola da rede municipal de Pelotas vinculada à formação oferecida Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e associada ao projeto CAPES/OBEDUC<sup>5</sup>- PACTO.

---

<sup>5</sup> Projeto coordenado pela professora Marta Nörnberg que visa analisar os efeitos do PNAIC em escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. O projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) têm como objetivo acompanhar o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo PACTO,

### **3.2 Os Sujeitos da Pesquisa**

O grupo de sujeitos foi composto por estudantes dos anos iniciais do ciclo de alfabetização de uma turma pertencente a cada um dos anos (1º, 2º e 3º anos), com faixa etária entre seis a oito anos.

A turma do 1º ano é composta por 18 alunos, apresentando um deles laudo médico de Paralisia Cerebral e outro de Autismo e Hiperatividade.

Já a turma do 2º ano, é composta por 17 alunos, apresentando também dois alunos com laudo médico apontando Paralisia Cerebral e Autismo.

A turma do 3º ano possui 19 alunos, dos quais dois, bem como nas outras duas turmas, apresentam laudo médico, sendo um deles de Dificuldade de Aprendizagem e outro com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH; há, nessa turma, ainda, três alunos que repetiram o 3º ano. As três turmas possuem disciplinas especializadas com professor de Educação Física, Artes e Hora do Conto. As turmas têm, na sua rotina semanal, uma visita à biblioteca, uma ida à brinquedoteca e uma atividade com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Para a análise dos dados foram considerados os seguintes critérios:

- Apresentar frequência nas atividades da pesquisa, igual ou superior a 70%;
- Não apresentar problemas neuropsicológicos;
- Aceitar participar e assinar (responsável) o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Dessa forma, considerando os critérios acima citados, a descrição e análise dos dados efetivaram-se com 15 alunos do 1º ano, com 14 alunos do 2º ano e 20 alunos do 3º ano.

---

verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças. Para seu desenvolvimento, três são os focos de análise: dados do Inep-Censo Escolar, do Inep-IDEB, da Provinha do Brasil e da Avaliação Universal (3º ano); produções escritas das crianças do ciclo de alfabetização; materiais de sistematização resultantes do processo de formação continuada realizado com os professores alfabetizadores, pela UFPel, de acordo com as ações do PACTO. A metodologia de organização das atividades de formação continuada e a análise do processo seguem os pressupostos da pesquisa-ação. Para a análise da base de dados do INEP, (Censo Escolar, Avaliação Anual Universal dos alunos concluintes do 3º ano, Provinha Brasil) os pressupostos da análise qualitativa serão utilizados. Com o projeto, espera-se a qualificação dos professores alfabetizadores, ampliando estratégias de ensino e de intervenção pedagógica voltada para a garantia dos processos de aprendizagem da escrita no ciclo de alfabetização.

### **3.3 Hipótese e Objetivos**

Neste tópico, serão apresentados os elementos que nortearam a pesquisa por meio da exposição dos seguintes itens: hipótese, objetivo geral e objetivos específicos.

- Hipótese: O desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado com às práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar.
- Objetivo geral: Descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC.

Objetivos específicos:

- a) Descrever o nível de conceituação da escrita em turmas do ciclo de alfabetização em dois momentos do ano letivo;
- b) Analisar o desempenho em leitura das turmas do ciclo de alfabetização em dois momentos do ano letivo;
- c) Descrever as práticas desenvolvidas pelos professores, referentes à leitura e à escrita junto às turmas estudadas;
- d) Relacionar os resultados referentes ao desempenho em leitura e escrita com as práticas observadas na sala de aula e nos cadernos de planejamento.

### **3.4 Os Instrumentos de Coleta de Dados**

A coleta efetuou-se com dados produzidos pelos estudantes e com a coleta de dados do caderno de planejamento das professoras do Ciclo de Alfabetização, para observar as práticas destinadas aos eixos da leitura e escrita. Para a avaliação dos níveis de leitura e de escrita, foram aplicados em abril de 2017 e em dezembro do mesmo ano, os seguintes instrumentos:

1. Avaliação da escrita – foi constituída por testagens psicogenéticas diagnósticas para avaliar o grau de conceituação da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984). O procedimento consistiu em um ditado com uma palavra polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba no mesmo campo semântico e uma frase. Após a

escrita das palavras e da frase, a criança é convidada a ler o que escreveu para a pesquisadora. A coleta 1 foi realizada em abril pela pesquisadora com a turma do primeiro ano e em março pela professora do 2º ano, que disponibilizou os dados obtidos. A coleta 2 do teste psicogenético de Ferreiro & Teberosky (1984) foi realizada em dezembro com os estudantes do 1º e 2º anos pela pesquisadora. Ainda com as crianças do 3º ano, foram realizadas duas atividades:

a) Coleta 1-Realizada em junho com produção de texto espontâneo e coleta 2 em dezembro com produção de texto espontâneo. A coleta 1 teve como motivação para a produção textual as imagens da história clássica de Chapeuzinho Vermelho, onde as produções foram expostas à turma e a pesquisadora realizou perguntas em relação ao conhecimento ou não da história, e o que as figuras lembram sobre a história.

Assim, as crianças foram induzidas a recontar a história de forma coletiva. Logo em seguida, a pesquisadora solicitou que escrevessem a história recontando-a e que inventassem um final diferente.

b) Coleta 2-Realizada em dezembro com produção de texto espontâneo onde a pesquisadora utilizou o livro de imagens chamado “O amigo da Bruxinha”, de autoria de Eva Furnari (1993), e após observarem as imagens coletivamente e destacarem aspectos do que ocorreu nas imagens, foram convidados a contar de outra forma, através da escrita individual, a sua história. Sendo que em dezembro todas as turmas realizaram uma coleta de produção espontânea.

2. Avaliação da leitura – foi realizada com a coleta 1 no mês de junho e coleta 2 no mês de dezembro, realizada por meio de testes disponibilizados nas Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), seguindo Cuetos (2014), adaptado do espanhol para o português. O PROLEC utiliza o modelo de dupla rota de Coltheart (1985) para explicar o processo de aprendizagem da leitura. Tal modelo define a leitura como acontecendo por meio de um processo que envolve a mediação fonológica, chamada de rota fonológica, ou pelo processo visual direto, chamado de rota lexical. A leitura pela rota fonológica depende do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema. A leitura pela rota lexical depende do conhecimento prévio de uma palavra, de memorização no sistema de reconhecimento visual de palavras, da recuperação de significado e da pronúncia dos vocábulos por meio de endereçamento direto ao léxico. Assim, o teste foi realizado com leitura de palavras e pseudopalavras. Também foi utilizado teste de

leitura de texto com o objetivo de investigar se o estudante é capaz de construir o sentido e integrá-lo aos seus conhecimentos. Neste teste, foram realizadas perguntas literais e inferências orais. Importa destacar que a avaliação da leitura era realizada na biblioteca da escola ou na sala de Artes pela pesquisadora.

Para a coleta de dados referente às práticas de leitura e escrita que se efetivam no contexto escolar, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Cadernos de registro de planejamento das professoras com as rotinas semanais explicitadas. Os cadernos foram reprografados, tendo como foco de análise as atividades desenvolvidas no Componente Curricular de Língua Portuguesa;
- Observação das atividades realizadas na sala de aula e registro no diário de campo. As observações e os registros foram realizados ao longo de um turno escolar em cada turma pesquisada. Importa destacar, que durante as observações, a pesquisadora fazia a checagem entre os cadernos de planejamento e os registros nos cadernos dos alunos, o que revelou haver consonância entre os registros das professoras e dos alunos. A seguir segue o quadro 4 demonstrativo com o detalhamento do tempo utilizado nas observações realizadas em cada turma.

Turma	Número de observações por turma	Tempo de observação por turma
1º ano- 15 alunos	7	28 horas
2º ano- 14 alunos	8	32horas
3º ano 20 alunos	8	32horas
Total	23	92 horas de Observações (4 horas em média em cada turma)

**Quadro 4** - Frequência das Observações realizadas.

**Fonte:** Autoria Própria.

- Entrevista com Coordenadora Pedagógica, após apresentação da pesquisa no mês de março;
- Entrevista não estruturada com as professoras de cada turma, antes do início da pesquisa, com foco sobre o contexto da turma.

### 3.5 Caracterização da escola

A Escola está localizada em um grande bairro da cidade de Pelotas e atualmente acolhe cerca de 600 alunos matriculados. Atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA, os quais ficam distribuídos em 220 alunos, no turno da manhã, 250 alunos, no turno da tarde e cerca de 30 alunos na EJA, sendo que nesta modalidade de ensino ocorrem muitas evasões.

Conforme registrado no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, esta tem uma longa história de contribuição na formação dos estudantes que ali frequentaram ou frequentam, tendo seu decreto de criação sob o nº 1226 Data 25/01/1972- Prefeitura Municipal.

A equipe diretiva é composta de: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica para a Educação Infantil e os Anos Iniciais e uma coordenadora pedagógica para os Anos Finais e duas orientadoras educacionais. O corpo docente é constituído de 70 professores, além dos professores existem 30 funcionários, responsáveis pelo serviço de secretaria, manutenção, limpeza, alimentação escolar e monitoria de alunos.

A estrutura física da escola é ampla, os espaços são bem cuidados, organizados, há cartazes dos estudantes pelos corredores, apresenta-se como um ambiente colorido, embora, com algumas instalações bem antigas. A escola conta com treze salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado- AEE, sala de artes, sala de vídeo, sala da brinquedoteca, sala dos professores, sala da direção e coordenação pedagógica, secretaria da escola, refeitório, biblioteca aberta nos três turnos, banheiros adaptados para cadeirantes e banheiros comuns, quadra poliesportiva coberta, além de pátio na área central da escola para recreação e lazer.

Dessa forma, embalada nas palavras de Freire (1996, p. 50) pode-se dizer que: “A eloquência do discurso na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Assim, a escola nos corredores, no tratamento com estudantes especiais permite ler um ambiente acolhedor e organizado.

Os objetivos gerais dos Anos Iniciais na referida escola são os seguintes: oportunizar aos alunos vivências lúdicas, intencionalmente planejadas, utilizando

novos recursos metodológicos que priorizem o início da sistematização dos saberes escolares, a partir de um enfoque globalizador desenvolvendo a expressão oral e escrita, a capacidade de resolver problemas, o espírito investigativo, a construção da autonomia e do comprometimento social conforme expresso no PPP da escola.

A escola oportuniza atividades especializadas uma vez por semana aos alunos dos Anos Iniciais na hora-atividade<sup>6</sup> da professora regente com aula de Artes, de Educação Física e Hora do Conto. Além dessas atividades educativas, também oportuniza um horário semanal na brinquedoteca, com pedagoga e oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, que acontecem quinzenalmente.

Os estudantes desta instituição são oriundos de diferentes classes sociais, alguns filhos de pais ou responsáveis que trabalham no comércio, outros filhos de pais ou responsáveis que possuem pequenos estabelecimentos, como oficina mecânica, minimercado entre outros, compondo, portanto, uma rede diversa de experiências familiares e sociais, de histórias de vida heterogêneas, que se entrecruzam no ambiente escolar e de modo mais intenso na sala de aula.

Segundo as informações disponibilizadas pela coordenadora pedagógica, as famílias integram-se nas festividades e reuniões escolares, buscam ser participativas, aparentemente confiam no processo educativo oferecido pela instituição. Outro aspecto que se destaca sobre a escola é que é considerada pela Secretaria Municipal da Educação uma escola inclusiva, termo adotado para definir escolas que atendem crianças com dificuldades ou deficiências. Sendo assim, atende alunos com deficiência física, mental, auditiva, visuais e múltiplas e também alunos com síndromes de Down, de Marfan, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Conforme o quadro 5, pode-se perceber o perfil acadêmico das professoras do Ciclo de Alfabetização.

---

<sup>6</sup> A hora-atividade nos sistemas de ensino ressalta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) no art. 67 determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes direitos: V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. E também no Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica que foi homologado, publicado no DOU de 1º/8/2013, Seção 1, Pág.17, o qual define que a jornada de trabalho de 40 horas ou 20 horas semanais deve ser composta de no máximo 2/3 da jornada para a interação do professor com os estudantes e no mínimo 1/3 da jornada para atividades extraclasse.

Apresentação do Perfil Acadêmico das Professoras do Ciclo de Alfabetização						
	Idade	Formação	Pós-graduação	Tempo de magistério (anos)	Turnos de trabalho	Turma em que trabalha
Professora T	37	Pedagogia	-	9	2	1º Ano
Professora L	30	Pedagogia	Sim-Psicopedagogia	2	2	2º Ano
Professora A	37	Letras	Sim Linguagens Verbais	13	2	3º Ano

**Quadro 5 - Perfil acadêmico das professoras.**

**Fonte:** Autoria Própria.

Diante das informações apresentadas, é importante perceber o perfil de cada professora que protagonizou as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, sendo duas com formação em Pedagogia e uma com formação em Letras, exercendo sua profissão nesta teia complexa de múltiplos fios, que é a profissão docente. Duas professoras eram mais experientes, e uma iniciando sua constituição docente. Assim, como os estudantes, cada uma com uma história de vida e ali no cotidiano escolar iam construindo seus saberes experienciais apontados por Warschauer (2001).

As professoras do ciclo desenvolveram a partir de suas práticas docentes o tacto pedagógico apontado por Nóvoa (2009), que trata da capacidade de relação e comunicação com os alunos de se fazer respeitar, ouvir, de conquistar as crianças para o trabalho educativo, para aprender uma letra, para descobrir palavras, para ler um texto e descobrir o que tem por trás daquela simples folha reprografada. Por outras vezes, tinham que conduzir a cadeira de rodas, abrir a porta, dar conta de vários alunos chamando ao mesmo tempo, bem como, tinham que sentar ao lado daquele que manifesta uma dificuldade.

Assim, foi possível perceber o comprometimento das três professoras na entrevista aberta inicial, que logo que retrataram um perfil da turma, informavam que havia alunos com dificuldades, alunos com laudo médico, gerando nelas uma ansiedade pelo “vasto cabedal de saberes e habilidades” que precisavam mobilizar, tendo que orientar sua ação por diferentes objetivos, conforme indica Tardif:

Objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e a gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc. (TARDIF, 2010, p. 264).

Entende-se que diante das situações inesperadas do cotidiano escolar, ou frente a situações de dificuldade de aprendizagem de seus alunos, os professores são sujeitos ativos do conhecimento, que sua prática não se resume à aplicação de teorias, mas que a prática é um espaço de produção de saberes.

Nesse sentido, o professor em suas ações, reflexões, produz saberes e teorias, baseados em suas experiências, produzindo conhecimento acerca de sua prática pedagógica, conforme Tardif (2010); Clarindo (2011).

Sendo assim, contou-se com os cadernos de planejamento das três professoras do 1º, do 2º e do 3º ano, na busca de melhor compreender as práticas de leitura e escrita realizadas no contexto do ciclo de alfabetização.

Quanto às modalidades organizativas do trabalho pedagógico, através do registro nos cadernos de planejamento das professoras e das aulas observadas, foi possível perceber que costumavam trabalhar com grandes temáticas, com as quais buscavam fazer articulações e aproximações entre os diferentes componentes curriculares no 1º, no 2º e no 3º ano. Sendo que no 2º e 3º ano realizavam também alguns projetos durante o ano letivo.

## **4 Descrição e Análise dos dados**

Neste capítulo será apresentada a descrição e análise dos dados de 15 alunos do 1º ano, 14 alunos do 2º ano e 20 alunos do 3º ano, sujeitos estudados nesta pesquisa, bem como os cadernos de registros das professoras das referidas turmas. Atendendo ao objetivo geral desta tese que consiste em: descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC.

Primeiramente, será realizada a descrição e análise dos dados das práticas de leitura e escrita coletadas a partir dos cadernos de registros de planejamento das professoras do primeiro, segundo e terceiro ano.

Na sequência, será apresentada a descrição e análise dos dados de leitura coletados através do instrumento chamado de PROLEC.

Por fim, serão apresentados os dados referentes à escrita das crianças do ciclo de alfabetização.

### **4.1 Descrição e Análise das Práticas de Leitura e Escrita com foco no SEA**

A Língua Portuguesa como um componente curricular dos Anos Iniciais tem grande relevância, pois através do seu aprendizado o estudante pode interagir nos demais componentes curriculares de maneira eficaz, escrevendo, lendo, falando e ouvindo, habilidades estas que são básicas para a construção do conhecimento em todas as áreas e também contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos sujeitos. Sendo assim, a estrutura do componente Língua Portuguesa está centrada em quatro principais eixos: Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística. É por meio da linguagem que os sujeitos se constituem, conhecem e interagem no mundo.

Na prática pedagógica dos Anos Iniciais, e mais especificamente no ciclo de Alfabetização, o ensino da língua deve ampliar as possibilidades dos aprendizes

para compreenderem a realidade e agirem sobre ela, já que chegam à escola com alguns conhecimentos sobre a língua.

Desse modo, acompanhando os dados da pesquisa apresenta-se a seguinte hipótese: O desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estreitamente relacionado com as práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar.

Com o foco nos eixos da leitura e escrita serão analisadas as práticas proporcionadas pelas professoras, por meio da análise dos seguintes materiais:

1. Rotinas semanais explicitadas nos cadernos de planejamento das professoras;
2. Materiais reprografados;
3. Livros didáticos utilizados, além de anotações do diário de campo produzido pela pesquisadora.

Tais dados serão postos em diálogo com os resultados dos diagnósticos de leitura e resultados obtidos com a utilização de tarefas do PROLEC no item 4.3 a seguir e da escrita no item 4.4.

Sendo assim, na escola pesquisada para focar nas práticas de leitura e escrita realizadas especificamente no componente Língua Portuguesa considerou-se o ano letivo de 2017 com um total de 200 dias, fechou a carga-horária com 43 semanas de trabalho. As atividades aqui contadas foram analisadas nas 40 semanas de efetivo trabalho, de 06 de março até 22 de dezembro, semana que antecedia o Natal, pois após essa data acontece uma baixa na frequência dos alunos. Alguns não comparecem mais, porque já estão aprovados, outros porque a família vai viajar, ou os pais vão trabalhar no comércio nas vagas que se ampliam no período de dezembro e as crianças acabam ficando neste período na casa de avós ou de algum responsável, que por muitas vezes mora distante da escola, e por este motivo diminuem a frequência, permanecendo na escola poucos alunos.

Aconteceu ainda após as 40 semanas, o período de Recuperação de Estudos e dias de recuperação das Paralisações Nacionais realizadas durante o ano, que totalizaram cinco dias. Dessa forma, as atividades foram contadas a partir do caderno de registro e planejamento das professoras. Sendo que as professoras do 1º e do 3º ano realizaram o registro no caderno num total de 134 dias, e a professora do 2º ano, registrou 137. Importa ressaltar que no período de hora - atividade das professoras, que acontecia por 4 horas uma vez na semana, onde as crianças eram

atendidas por professores especializados em Artes, Educação Física e com Hora do Conto aconteceram totalizando 40 vezes até a 40<sup>a</sup> semana. Não sendo registradas nos cadernos as atividades após a semana do Natal, como o Conselho de Classe das turmas, os estudos de recuperação, bem como os sábados de trabalho que foram realizados durante o ano, já que esses aconteceram como culminância de projetos gerais organizados pela equipe gestora da escola, tais como: Projeto sobre a Cultura Pelotense; Sábado festivo de Festa Junina; Mostra de trabalhos Científicos; Projeto Tradicionalista, entre outros que aconteciam nos sábados letivos.

Como dito anteriormente, utilizar-se-ão dados das práticas de três professoras, sendo uma do 1º ano, uma do 2º e outra do 3º ano, uma vez que de suas respectivas turmas foram recolhidos os dados de escrita e leitura analisados.

Começou-se pela análise de práticas de atividades que são comuns entre as professoras do 1º, do 2º e do 3º ano na rotina semanal e atividades permanentes, as quais as professoras realizam diariamente ou com muita frequência, as quais são apresentadas nos quadros 6 e 7. As atividades foram computadas tomando como base as aulas registradas nos cadernos das professoras. Sendo um total de 134 aulas registradas nas turmas de 1º e 3º ano e um total de 137 aulas registradas nas turmas de 2º ano.

		<b>Atividades comuns nos planejamentos das professoras</b>		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Projetos gerais da escola	Uso do livro didático – Letramento e Alfabetização Ensino Fundamental – Anos Inicias (Editora Ática, 2014)	10/134	14/137	3/134
	Brinquedoteca c/ professor especializado	40/134	40/137	40/134
	Ed. Física c/ professor especializado	40/134	40/137	40/134
	Artes c/ professor especializado	40/134	40/137	40/134
	Hora do Conto c/ professor especializado	40/134	40/137	40/134

**Quadro 6** – Atividades compartilhadas nos planejamentos das professoras.

**Fonte:** Autoria Própria.

<b>Atividades permanentes nos planejamentos das professoras</b>				
Registro da data no quadro	1º ano 94/134	2º Ano 131/137	3º Ano 117/134	

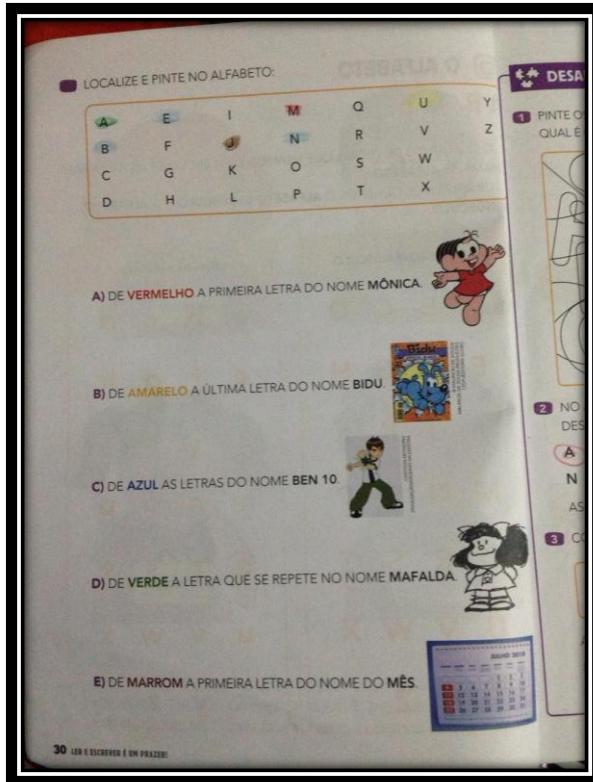
Registro de letra, família silábica e lista de palavras	20/134	17/137	Partiu de letras do alfabeto, ordem alfabética, vogais, depois formar palavras com sílabas ( na primeira semana) e depois para unidades maiores como frases e textos.	
<b>Projetos desenvolvidos nos planejamentos das professoras</b>				
Projeto Sacola da Leitura		1x por semana Executado pela professora		
Projeto da leitura			1x por semana Executado pela professora	
Bichonário			1x por semana Executado pela professora	

**Quadro 7** - Atividades permanentes nos planejamentos das professoras.

**Fonte:** Autoria Própria.

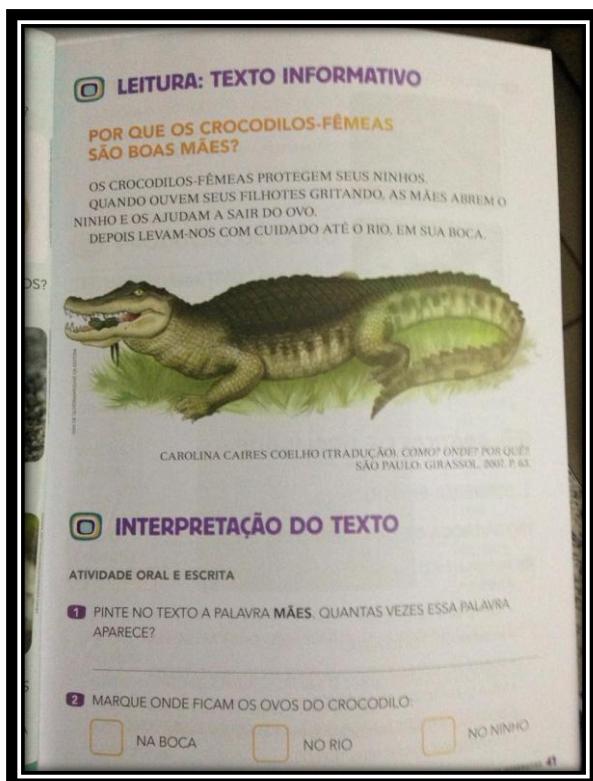
O quadro 7 evidencia atividades comuns nos planejamentos das professoras e atividades comuns promovidas pelo Projeto Político Pedagógico – PPP da escola que estabelece projetos norteadores gerais da escola para todas as turmas.

Nas figuras 2, 3 e 4 apresentam-se páginas do livro didático trabalhado pelas professoras.



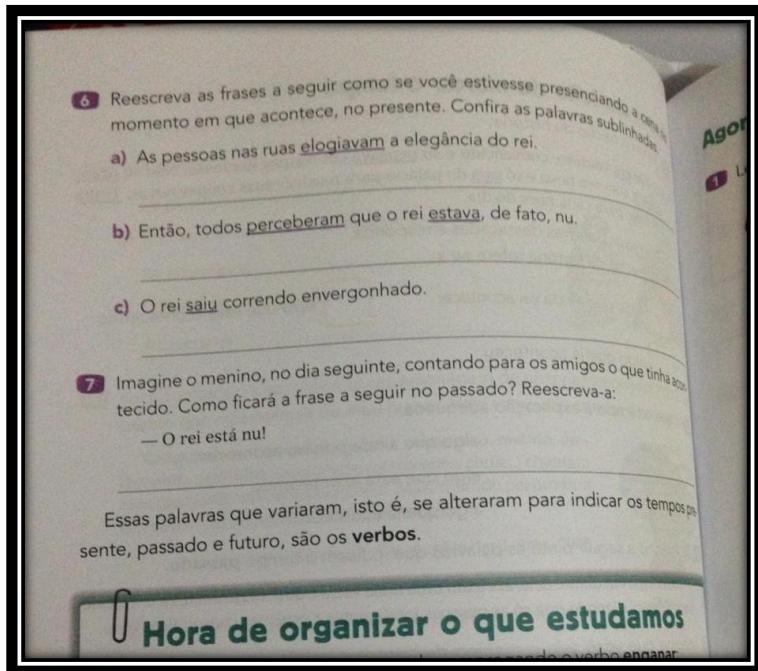
**Figura 2 -** Página de atividades no livro didático 1º ano.

**Fonte:** Livro didático Letramento e Alfabetização.



**Figura 3 -** Página de atividades no livro didático 2º ano.

**Fonte:** Livro didático Letramento e Alfabetização.



**Figura 4** - Página de atividades no livro didático 3º ano.

**Fonte:** Livro didático Letramento e Alfabetização.

Como atividade comum registrada no planejamento das três turmas, foi possível verificar o uso do Livro Didático chamado Letramento e Alfabetização – Ensino Fundamental Anos Iniciais da coleção Ápis da editora Ática 2014, referente ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, projetado para os anos de 2016, 2017 e 2018, consumível. Também adotam a mesma coleção para os demais componentes curriculares como: Matemática, Ciências, História e Geografia. Sendo que o de Língua Portuguesa é mais utilizado no primeiro e segundo ano, registrando-se o seu uso no planejamento da professora por 10 vezes no 1º ano, 14 vezes no 2º e 03 vezes no 3º ano. Sendo que neste último foi mais utilizado o de Matemática e dos demais componentes curriculares.

Como atividade comum norteada pelo PPP da escola, foi possível verificar projetos gerais que foram realizados na hora-atividade das professoras, como: Educação Física, com professor especializado; Artes, com professor especializado e Hora do Conto, com professor especializado. A escola oferece ainda o Projeto Brinquedoteca, com professora especializada, aonde os alunos vão à sala, acompanhados da professora titular e têm um horário semanal agendado onde fazem atividades lúdicas, como, por exemplo, vestem fantasias e brincam, jogam alguns jogos, na maioria das vezes é um momento lúdico e as crianças escolhem de que querem brincar, algumas vezes a professora especializada responsável pela

sala, que tem formação em Pedagogia, propõe atividades dirigidas e a professora regente acompanha a turma. A escola também oportuniza um horário semanal para a visita à biblioteca, aonde os alunos vão acompanhados pela professora regente da turma e retiram livros, auxiliados pela bibliotecária, ou leem por ali mesmo. Mas, conforme registro no Diário de Campo da pesquisadora, após conversa com a Coordenadora Pedagógica da escola, ficou destacada a seguinte fala: “Cada turma tem um horário na semana para a visita à biblioteca, mas esta visita está sendo pouco explorada, há semanas que os alunos não estão indo, precisamos rever isto”.

A escola, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas - UFPel, oferecia oficinas e atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, onde aconteciam reuniões para planejamentos na escola com os bolsistas e as professoras responsáveis, sendo uma delas a professora do primeiro ano, a qual se ausentava da turma para as reuniões, ficando a turma com professora substituta neste período. As atividades do PIBID foram realizadas nas três turmas do ciclo de alfabetização e ocorreram em 10 dias ao longo do ano, que consistiam em oficinas com contação de histórias e aplicação de sequências didáticas a partir de temáticas elencadas e planejadas pelo grupo com orientação das professoras responsáveis pelo referido Programa na escola.

Em se tratando de propostas da escola, tem ainda a Mostra Literária que acontece anualmente, sendo a produção de textos dos estudantes como o principal foco. Na feira cada turma produz um livro, seja ele coletivo, ou com escritas individuais dos estudantes, construído a partir de recontos de histórias, as quais inventam, se utilizando de diferentes gêneros textuais, que são expostos e apresentados para a comunidade escolar. Portanto, deixam-se expressas algumas propostas contidas no Projeto Político Pedagógico da escola que visam à formação de leitores.

Conforme o quadro 7, é possível perceber algumas atividades permanentes nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, como o registro diário da data, uma vez que no 1º ano foi identificada por 94 vezes de um total de 134 dias de aula registrados, no 2º ano 131 vezes de um total de 137 dias de aula registrados, no 3º ano 117 vezes de um total de 134 dias de aula registrados, conforme caderno de planejamento das professoras.

Também foi verificado como atividade permanente, o registro de uma letra a ser enfatizada e logo abaixo a família silábica e a seguir uma lista de palavras que

compunham coletivamente com os alunos a partir da letra enfatizada, sendo que no 1º ano foi identificada 20 vezes, já no 2º 17 vezes, durante o período de aproximadamente 30 minutos a 45 minutos de aula. As três turmas em suas atividades iniciais no começo do ano letivo partiram de atividades que exploravam as letras do alfabeto, sendo que no 1º e 2º ano atividades com alfabeto e atividades de identificar as letras para formar seu próprio nome, número de letras do nome, em seguida passaram a explorar as vogais e depois retomaram as letras, enfatizando cada uma delas, apresentando as famílias silábicas e a construção coletiva de uma lista de palavras no quadro com aquela letra enfatizada. Já no 3º ano, partiram de letras do alfabeto, vogais, ordem alfabética, depois passaram a formar palavras com sílabas (na primeira semana) e depois avançaram para unidades maiores como textos, perguntas sobre o texto.

Quanto às modalidades organizativas do trabalho pedagógico, através do registro nos cadernos de planejamento das professoras e das aulas observadas, foi possível perceber que costumavam trabalhar com grandes temáticas, com as quais buscavam fazer articulações e aproximações entre os diferentes componentes curriculares no 1º, no 2º e no 3º ano. Sendo que no 2º e 3º anos realizavam também alguns projetos durante o ano.

No 2º ano, era o Projeto da Sacola da Leitura, que acontecia uma vez por semana na sala de aula com leitura deleite dos livros da sacola, onde a professora ou uma das crianças contava uma história e, posteriormente, exploravam os livros e socializavam, compartilhando entre o par o que mais gostaram no livro. A prática deste projeto constituía-se em uma atividade semanal, conforme o registro no caderno da professora L.

No 3º ano, era o Projeto da Leitura, que acontecia uma vez por semana quando as crianças se encaminhavam para a biblioteca da escola para retirar livros, ao retornarem para a sala, a professora apresentava um livro e fazia um momento de contação de história e proporcionava algumas sequências didáticas, explorando a temática do livro, como por exemplo, “Se as coisas fossem Mães”, de autoria de Sylvia Orthof, “Uma joaninha diferente”, de autoria de Regina Célia Melo, conforme registros do caderno da professora A. Também ocorria o Projeto Bichonário que se caracterizava por um dicionário, onde as crianças pesquisavam e acrescentavam nomes de bichos, sendo para cada semana uma letra específica e acontecia uma vez na semana.

Também no 3º ano, aconteceu um projeto que começou nas férias de julho, no último dia antes das férias a professora encaminhou o referido projeto da seguinte forma: Cada criança ganhou da professora um saquinho amarrado com uma fita e ali a cada dia das férias, eles deveriam colocar algo interessante que fizeram, como um papel de bala, se assim tivessem chupado uma bala, como o ticket do cinema, se tivessem ido assistir um filme, uma notinha do mercado, se tivessem ido ao mercado, uma imagem, uma fotografia de algo que fizeram no dia, e à noite, com um familiar, iriam escrever um breve diário de como foi aquele fato que consideraram interessante e iam colocando no saquinho.

Ao retornarem das férias, em agosto, cada aluno tinha que socializar com os colegas o dia mais interessante e retirar do saquinho algo que representasse aquele dia. Depois, no mês de outubro, a professora trabalhou o gênero textual “Diário” e retomou este diário que haviam construído livremente, oportunizando que reestruturassem o mesmo e fizessem os ajustes necessários para se adequarem às características de um diário, atividade esta que deu sentido e significado para a produção escrita, porém houve muita demora para a retomada, sendo realizada a reestruturação no mês de outubro.

Importa destacar que no 2º e no 3º ano as professoras adotam um horário que deve ser seguido na rotina semanal, conforme as figuras 5 e 6.



**Figura 5 - Calendário de Horário 2º ano.**

**Fonte:** Autoria Própria.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Português	Matemática	Português	Biblioteca	Ed. Física
Português	Matemática	Português	Brinquedoteca	Ed. Física
Português	Matemática	Português	Matemática	Arte
Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
Khan	Religião	Est. Sociais	Matemática	Arte
Khan	Religião	Ciências	Matemática	Hora do Conto

**Figura 6 – Calendário de Horário 3º ano.**

**Fonte:** Autoria Própria.

De acordo com o horário estabelecido para as turmas, percebe-se que ele foi organizado evidenciando o trabalho disciplinar que orienta a prática pedagógica nas turmas, principalmente no terceiro ano. As práticas foram pensadas para Língua Portuguesa, para Matemática, Ciências Naturais entre outras e como consequência aparecem atividades de leitura e escrita, porém estas não foram o foco das ações pedagógicas conforme as pistas encontradas no horário escolar das duas turmas.

Embora as duas turmas tenham um horário estabelecido, foi possível perceber que o horário do 2º ano foi mais flexível, enquanto que o do 3º já foi mais rígido e trabalhado com os cadernos para os diferentes componentes curriculares. Um aspecto que chamou a atenção no registro dos cadernos e se confirmou nas observações em sala de aula foi de que semanalmente acontecia a aula de Ensino Religioso, que tinha como foco conteúdos atitudinais, sendo que nessas aulas utilizavam algum texto, livro, história para trazer reflexões sobre valores como: solidariedade, bondade, amizade, verdade, mentira. Já no 3º ano, a professora realizava perguntas sobre o texto e solicitava que utilizassem o desenho para expressar suas compreensões.

No 1º ano, não apareceram registros no caderno de Ensino Religioso, porém nas observações realizadas foi possível perceber que a professora trabalhava valores e conteúdos atitudinais, fazendo reflexões na roda de conversa ou através de alguma história que contava. Importa destacar que os textos utilizados no Ensino Religioso, em História e em Geografia não foram computados neste estudo, pois se buscou intensificar o olhar sobre as práticas realizadas no Componente de Língua Portuguesa, tendo como dois eixos centrais a leitura e a escrita no 1º, 2º e 3º anos.

No 1º ano, havia o dia estabelecido para visita à brinquedoteca, para Educação Física, Artes e Hora do conto, com professor especializado, que acontecia no dia da Hora Atividade da professora, havia também o dia da visita à biblioteca, porém não havia um horário mais rígido a cumprir, este era mais flexível, sendo que ao terminarem as atividades propostas pela professora, geralmente iam para a pracinha nos últimos 30 minutos ao final da aula, ou ficavam na sala brincando livremente com os joguinhos, individualmente ou em duplas.

Através das observações na sala de aula, foi possível perceber que tinham mais momentos de atividades livres na sala, pois conforme registrado no Diário de campo da pesquisadora, a professora T dizia: “Eles se concentram por pouco tempo nas atividades, eles sempre dizem que querem brincar, se cansam de escrever, por isso procuro deixar alguns momentos livres”. O desejo de querer brincar, a evidência de estar cansado, pode fornecer elementos para repensar a prática pedagógica na sala de aula, pois aprender também dá prazer, conforme Solé (1998) produz uma sensação de sentir-se valorizado e motiva para aprender mais.

Sendo assim, na escola pesquisada para focar nas práticas de leitura e escrita realizadas especificamente no componente Língua Portuguesa, considerou-se o ano letivo de 2017 com um total de 200 dias, fechou a carga-horária com 43 semanas de trabalho. As atividades aqui contadas foram analisadas nas 40 semanas de efetivo trabalho, de 06 de março até 22 de dezembro, semana que antecedia o Natal, pois após essa data acontece uma baixa na frequência dos alunos. Alguns não comparecem mais, porque já estão aprovados, outros porque a família vai viajar, ou os pais vão trabalhar no comércio nas vagas que se ampliam no período de dezembro e as crianças acabam ficando neste período na casa de avós ou de algum responsável, que por muitas vezes mora distante da escola, e por este motivo diminuem a frequência, permanecendo na escola poucos alunos.

Ainda após as 40 semanas aconteceram o período de Recuperação de Estudos e dias de recuperação das Paralisações Nacionais realizadas durante o ano, que totalizaram cinco dias. Dessa forma, as atividades foram contadas a partir do caderno de registro e planejamento das professoras. Sendo que as professoras do 1º e do 3º ano realizaram o registro no caderno num total de 134 dias, e a professora do 2º ano, registrou 137. Importa ressaltar que no período de hora-atividade das professoras, que acontecia por 4 horas uma vez na semana, onde as crianças eram atendidas por professores especializados em Artes, Educação Física

e com Hora do Conto aconteceram totalizando 40 vezes até a 40<sup>a</sup> semana. Não sendo registradas nos cadernos as atividades após a semana do Natal, como o Conselho de Classe das turmas, os estudos de recuperação, bem como os sábados de trabalho que foram realizados durante o ano, já que esses aconteceram como culminância de projetos gerais organizados pela Equipe gestora da escola, tais como: Projeto sobre a Cultura Pelotense; Sábado festivo de Festa Junina; Mostra de trabalhos Científicos; Projeto Tradicionalista, entre outros que aconteciam nos sábados letivos.

No quadro 8, serão apresentados os dados coletados através dos registros dos cadernos de planejamento das professoras, referentes às atividades de apropriação do SEA, realizadas no contexto das salas de aula, utilizando para análise as categorias indicadas por Morais (2008).

<b>ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DO SEA NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS</b>	<b>1º Ano</b>	<b>Total</b>	<b>2º Ano</b>	<b>Total</b>	<b>3º Ano</b>	<b>Total</b>
Leitura de letras	28	28/134	18	18/137	02	02/134
Leitura de sílabas	29	29/134	19	19/137		
Leitura de palavras	34	34/134	27	27/137	07	07/134
Leitura de frases	02	02/134	09	09/137	05	05/134
Escrita de letras	06	06/134				
Escrita de sílabas	02	02/134				
Escrita de palavras	16	16/134	11	11/137	11	11/134
Escrita de frases	05	05/134	18	18/137	04	04/134
Cópia de letras	19	19/134	13	13/137		
Cópia de sílabas	19	19/134	13	13/137		
Cópia de palavras	19	19/134	13	13/137		
Cópia de frases	02	02/134			01	01/134
Cópia de texto					11	11/134
Contagem de letras em palavras	09	09/134	02	02/137		
Contagem de sílabas em palavras	07	07/134	02	02/137	06	06/134
Contagem de palavras em frases			01	01/137		
Partição de palavras em sílabas	07	07/134	03	03/137	06	06/134
Partição de palavras em letras	03	03/134				
Identificação de letras em palavras	43	43/134	06	06/137	01	01/134
Identificação de sílabas em palavras	08	08/134	03	03/137		
Identificação e exploração de rimas/alterações	01	01/134	03	03/137	01	01/134
Identificação e exploração de rimas/alterações com correspondência escrita	01	01/134	03	03/137	01	01/134
Produção de rimas/alterações com correspondência escrita	01	01/134	02	02/137	01	01/134
Comparação de: palavras quanto ao número de letras; quanto à presença de letras iguais/diferentes	01	01/134	04	04/137		
Comparação de: palavras quanto ao número de sílabas; quanto à presença de sílabas iguais/diferentes	02	02/134	02	02/137		
Formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas	16	16/134	22	22/137	04	04/134
Exploração da ordem alfabética	04	04/134	02	02/137	04	04/134
Formação de palavras com letras móveis	06	06/134	01	01/137		
Exploração da segmentação das palavras (só fez nas primeiras semanas para copiarem a data, depois pouco explorou)	04	04/134				
Exploração de diferentes tipos de letras	07	07/134	10	10/137		
Alfabeto móvel	01	01/134				
Identificação de palavra no texto	03	03/134	01	01/137		

**Quadro 8 - Distribuição das Atividades de Apropriação do SEA.****Fonte:** Autoria Própria.

A partir do quadro 8 de Atividade de apropriação do SEA nas práticas das professoras, foi possível observar que no 1º ano a atividade de identificação de letras em palavras foi a que ocorreu com mais frequência, sendo 43 vezes de um total de 134 dias registrados pela professora no caderno. Sendo estas de pintar a letra inicial, escrever a letra inicial, pintar no texto as palavras que tinham a letra em destaque a que a professora indicava.

Em seguida, ocorreu a leitura de palavras, 34 vezes de um total de 134 dias registrados pela professora no seu caderno, 29 vezes a leitura de sílabas e 28 vezes a leitura de letras. Ainda apareceram com grande destaque a cópia de letras, de sílabas e palavras, sendo 19 vezes cada uma delas, que aconteciam de forma conjunta, onde a professora mostrava a letra que desejava enfatizar, depois a família silábica referente à letra mostrada e, posteriormente, a construção coletiva da lista de palavras a partir das indicações que as crianças iam sugerindo e relacionando com a letra destacada pela professora. Logo após, os alunos copiavam do quadro, conforme as situações observadas na sala de aula. Tal atividade era seguida do registro da data e era realizada sempre no momento inicial da aula, onde a professora buscava a atenção de todos neste momento, já que depois, nas demais atividades que realizavam, alguns demoravam muito para copiar ou escreverem, outros precisavam que a professora fosse até suas classes para ajudar mais de perto, outros se dispersavam facilmente. Essas atividades duravam cerca de 1 hora até 1 hora e 30 minutos, dependendo do tamanho da lista de palavras construída.

Depois, a escrita de palavras ocorreu 16 vezes, empatando com a formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas. Em seguida, a contagem de letras em palavras com nove vezes e contagem de sílabas em palavras por sete vezes e formação de palavras com letras móveis por seis vezes, o que poderia ter sido bem mais explorado pela professora, com aqueles que tinham mais dificuldade, já que é um material concreto e visível, o que permite às crianças visualizarem semelhanças e diferenças entre as letras utilizadas nas palavras, entre sílabas iniciais, no meio ou no final de palavras, que determinadas letras ou sílabas se repetem em algumas palavras, poderia ser utilizada também como uma estratégia para propor atividades diferenciadas de acordo com os diferentes níveis de escrita que se encontravam as crianças.

Observa-se que ganharam mais frequência nas práticas da professora, atividades com ênfase nas letras, nas sílabas e nas palavras. Que demais

categorias que exploravam rimas, comparação de palavras, entre outras, foram pouco frequentes nas práticas sobre o sistema de escrita no 1º ano.

No 2º ano, a partir do quadro de Atividade de apropriação do SEA, nas práticas das professoras, foi possível observar que a atividade de leitura de palavras foi a que ocorreu com mais frequência, sendo 27 vezes, de um total de 137 dias registrados pela professora no caderno, seguida de formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas 22 vezes, de um total de 137. Ainda a leitura de sílabas ocorreu com elevada frequência 19 vezes, de um total de 137 e leitura de letras, perfazendo 18 vezes, de um total de 137 e escrita de frases 18 vezes, de um total de 137.

Semelhantemente ao 1º ano, no 2º ano também ocorreram com grande destaque a cópia de letras, de sílabas e de palavras, 13 vezes cada uma delas, que também aconteciam de forma conjunta, onde a professora mostrava a letra que desejava enfatizar, depois a família silábica referente à letra mostrada, e, posteriormente, a construção coletiva da lista de palavras a partir das indicações que as crianças iam sugerindo e relacionando com a letra destacada pela professora. Logo após, os alunos copiavam do quadro, conforme as situações observadas na sala de aula, esta atividade era seguida do registro da data e durava cerca de uma hora e no segundo semestre durava cerca de 30 minutos. Aqui se evidencia uma prática comum no 1º e no 2º ano, que acontece na perspectiva do método silábico de alfabetização, onde as professoras expressam suas concepções sobre alfabetização. Quem disse para essas professoras que tinha que ser assim? Não foi a coordenadora pedagógica, que em entrevista com a pesquisadora registrada no Diário de Campo diz: “As professoras aqui tem autonomia para escolherem seus métodos de alfabetização, isso vai de cada uma, o importante é que dê resultado”. Para explicar a realização de tais práticas comuns entre as professoras do 1º e do 2º ano, infere-se que em suas histórias de vida tenham vivenciado práticas de metodologia semelhantes a que realizam. Tardif (2010, p. 214) aponta que: “[...] as práticas profissionais estão enraizadas na história de vida do professor [...].” Entrelaçando-se com estas ideias Nóvoa (1992), também destaca as histórias de vida dos professores como elementos potentes para produzir reflexos nas práticas dos professores.

Lançando mais alguns fios para trançar esta rede de conhecimentos sobre as práticas dos professores, Clarindo (2011) aponta que:

Assim como os alunos, os professores também vão construindo hipóteses, aproximando-se de algumas teorias e afastando-se de outras, conforme a experiência que vivenciam em sala de aula, expressando sempre, explicita ou implicitamente, uma determinada teoria. Desta forma, é por meio das experiências realizadas no cotidiano escolar que os professores sustentam determinadas teorias em detrimento de outras, que “testam” suas hipóteses quanto ao aprender e ensinar num movimento reflexivo, dando- se conta, por vezes, de suas teorias implícitas. Ou, muitas vezes, restringindo-se a manter sua prática como está. (CLARINDO, 2011, p. 24)

Fontana (2005) contribui para a problematização dessas questões ao dizer que:

Por outro lado, a professora acusada de conservadora por causa dos métodos utilizados para ensinar, ou por alfabetizar usando a cartilha, muitas vezes o fazia por não conhecer ou por não saber como conduzir junto aos alunos, novas alternativas de trabalho. Ao pedir que lhe ensinassem como trabalhar, recebia como resposta, a repremenda de que “não há receitas” [...] Receitas são coisas do tecnicismo. (FONTANA, 2005, p.28)

Nessa direção, entende-se que a escola precisa possibilitar momentos de formação continuada para o professor, oportunizando experiências, vivências que entrelacem conhecimentos teóricos e práticos, para que assim o professor vivencie experiências, já que estas marcam, são elementos para reflexão, comparação e o estabelecimento de relações e assim faça suas escolhas pedagógicas e epistemológicas inventando e reinventando sua prática pedagógica e fazendo apropriações dos saberes experenciais, refletindo sobre suas ações pedagógicas e histórias de vida na partilha com seus pares, criando uma cultura colaborativa de formação por dentro do espaço escolar (cf. WARSCHAUER, 2001; NÓVOA, 2009).

De acordo com o exposto acima, é possível afirmar que as oportunidades oferecidas ao professor no contexto escolar são ricas quanto à apropriação dos saberes e experiências vivenciadas no cotidiano na sua práxis.

Ainda no 2º ano, ocorreu 11 vezes a escrita de palavras, 10 vezes a exploração de diferentes tipos de letras e nove vezes a leitura de frases e seis vezes a identificação de letras em palavras, evidenciando neste ano maior uso das unidades da língua com maior ênfase na palavra, mas um uso também das outras unidades da língua como sílaba, letra, frase de forma mais próxima. Portanto, permaneceram poucas as atividades de exploração de rimas e atividades de comparação de palavras.

Já no 3º ano, as atividades de apropriação do SEA nas práticas das professoras foram em quantidade menor do que no primeiro e segundo ano, sendo a

mais frequente a atividade de escrita de palavras, 11 vezes, de um total de 134, e 11 vezes cópia do texto, pois aqui os alunos já copiavam mais rápido e assim a professora geralmente passava o texto para copiarem e atividades de leitura e interpretação para realizarem. Ocorreu também sete vezes, de um total de 134, a leitura de palavras e seis vezes a contagem de sílabas em palavras e partição de palavras em sílabas. As demais categorias elencadas no quadro de apropriação do SEA foram pouco expressivas.

Ainda no 3º ano, de 134 atividades, três envolveram sinais de pontuação, quatro foram de identificação de substantivo e adjetivo e três sobre tempos dos verbos. Sobre sinônima e antônima apenas um registro. Essas atividades foram desenvolvidas sempre por meio de apresentação de conceitos, seguida da realização de exercícios, sem que houvesse qualquer reflexão sobre os conceitos apresentados e, tampouco, explorado o conhecimento de língua trazido pelos alunos (cf. TRAVAGLIA, 2003).

#### **4.2 Práticas com uso do texto**

No que se refere a atividades com o texto, serão apresentadas a seguir atividades de **contextualização**, as quais eram situações em que os textos foram usados para contextualizar uma determinada letra do alfabeto, ou palavra, ou temática que seria abordada pelas professoras no Componente da Língua Portuguesa e atividades de **leitura e interpretação**.

Vale ressaltar que no livro didático de Ciências e Matemática também apareciam textos para contextualizar, porém o foco de análise aqui proposto é no ensino da Língua Portuguesa, sendo utilizado como instrumento de análise o caderno das professoras, focando nas atividades destinadas à Língua Portuguesa e o livro Didático de Língua Portuguesa.

Embora existam várias definições a respeito do que seja um texto, pode-se começar por afirmar o que o texto não é. Não é, um amontoado de palavras ou de frases, não é apenas um produto de codificação de um emissor/autor a ser decodificado por um receptor/leitor, é mais do que isso... O texto é uma unidade de sentido que possibilita estabelecer uma ligação, uma costura com seus componentes.

As definições do que seja considerado um texto não se esgotam aqui e não constituem o foco deste trabalho. Sendo assim, apresentar-se-ão alguns conceitos sobre a rede de conhecimentos que embasam o que seja um texto, tal rede construída por Koch para expressar o sentido com que foi utilizado o termo texto nas análises dos dados descritas a seguir, sendo assim:

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (KOCH, 2012, p. 8)

No quadro 9, serão apresentadas as atividades realizadas com textos.

1º ANO			
ATIVIDADE COM TEXTO	Total	Planejado pela professora	Contida no livro didático
Texto com leitura e interpretação/estratégias de leitura	09	03	06 livro
Texto para contextualização	25	22	03
Total	34		

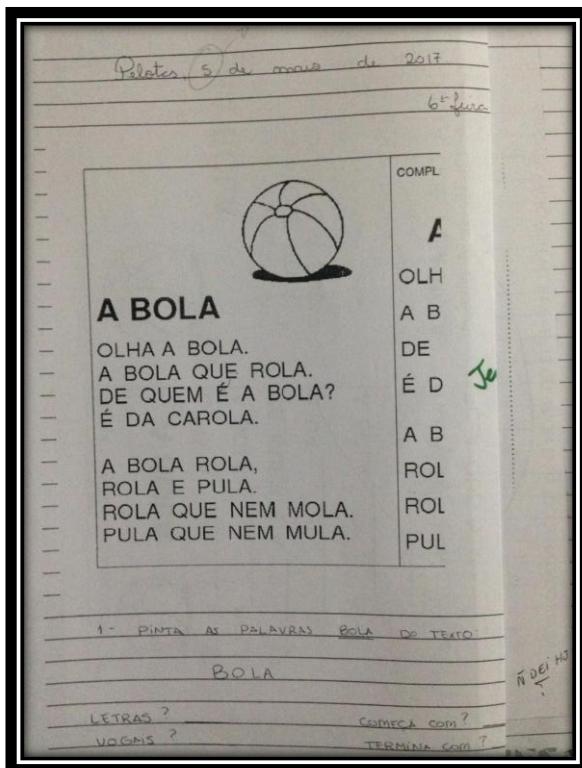
**Quadro 9** – Quantificação das Atividades com textos do 1º ano.

**Fonte:** Autoria Própria

No quadro 9, é possível verificar que no 1º ano as atividades com o texto foram mais frequentes para fazer contextualizações de letras, de palavras e de temáticas que seriam exploradas no decorrer da aula, como por exemplo, a letra da cantiga “Cabeça, ombro, joelho e pé”, que após cantarem, fizerem os gestos brincando com o corpo na música, a professora solicitou que pintassem de vermelho a letra A e de verde a letra E no texto. Após esse encaminhamento, partiu para relacionar com o Componente Curricular de Ciências Naturais, oferecendo a figura do corpo humano com a nomenclatura de suas partes, onde a professora chamou a atenção explicando cada uma das partes do corpo, e, posteriormente, deu o encaminhamento para pintarem o desenho e integrou com atividades sobre o corpo humano no Livro Didático de Ciências, atividade contemplada em dia de observação da turma pela pesquisadora. O total de textos de contextualização foram 25, sendo 22 planejadas pela professora e três do livro didático.

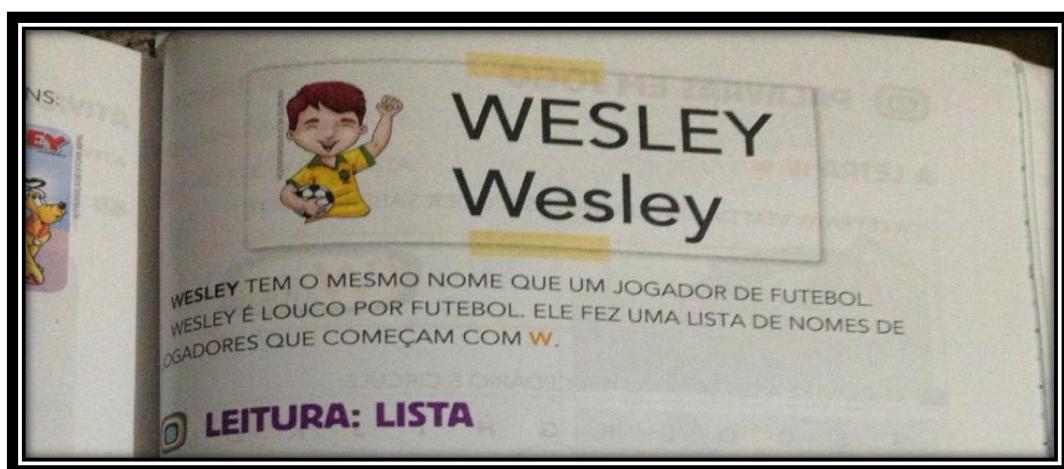
Segue registro do caderno da professora, para ilustrar alguns textos utilizados para contextualizar como o texto denominado “A bola” e os encaminhamentos dados

pela professora de pintar as palavras “bola” no texto, de contar o número de letras, o número de vogais, de indicar a letra que começa e a letra que termina e também um texto descritivo do livro didático descrevendo um menino chamado Wesley que serviu para contextualizar a letra W, conforme mostram as figuras 7 e 8.



**Figura 7 - Caderno da professora texto de contextualização 1º ano.**

**Fonte:** Autoria Própria.



**Figura 8 - Texto descritivo do Livro Didático - Texto de Contextualização 2º ano.**

**Fonte:** Autoria Própria.

No que se refere aos textos utilizados para leitura e interpretação, que totalizaram nove, dos quais seis utilizados do livro didático e três do planejamento da

professora perceberam-se apenas dois textos utilizados no primeiro semestre e os demais no segundo. Também com relação aos dois tipos de textos abordados, para interpretação e para contextualização, foi possível perceber, por meio dos registros nos cadernos das professoras, que no planejamento da rotina semanal não houve uma regularidade para o trabalho com textos, pois até a terceira semana de aula que não tinham sido realizadas atividades com texto. Posteriormente, a turma já estava na décima semana de aula e ocorreu pela oitava vez o uso de texto. Já na vigésima segunda semana de aula, ocorreu o trabalho com texto pela décima sexta vez, sendo que na trigésima sétima semana de aula ocorreu o trigésimo quarto texto, portanto em algumas semanas não havia trabalho algum com texto, já em outras havia mais do que uma vez.

Os dados apresentados revelam que o trabalho com textos não foi realizado de forma sistemática na rotina semanal, tal como sugerido por autores como Morais e Albuquerque (2008), Morais (2012) e Soares (2016).

É de suma importância ressaltar aqui que o trabalho sistemático não é composto por atividades enfadonhas e repetitivas, mas organizadas de forma que apareçam mais equilibradas no planejamento semanal unidades linguísticas menores como letras e unidades maiores como textos, para provocar reflexões constantes sobre os eixos da leitura e escrita.

No quadro 10, apresenta-se o levantamento da leitura e interpretação de textos, observando o gênero, a (s) estratégia(s) de leitura utilizada (s) para aquele gênero e o encaminhamento da atividade, se pela professora, ou se pelo livro didático. Já no quadro 11, nas atividades de leitura e interpretação, observou-se o total de vezes que apareceu o referido gênero e o total de vezes que apareceu a referida estratégia de leitura durante o ano letivo nas aulas registradas, buscando ampliar o detalhamento desta análise.

<b>LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 1º ANO</b>			
<b>DATA</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>ESTRATÉGIA DE LEITURA</b>	<b>ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE</b>
04/04	ADVINHA	REALIZAR INFERÊNCIA	PROFESSORA
24/04	PARLENDÁ	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
18/08	FÁBULA	ATIVAR CONHECIMENTO PRÉVIO COMPREENDER TEXTOS LIDOS POR OUTRAS PESSOAS, DE DIFERENTES GÊNEROS E COM DIFERENETES PROPÓSITOS RECONHECER AS FINALIDADES DE TEXTOS LIDOS PELA PROFESSORA OU PELAS CRIANÇAS APREENDER ASSUNTOS/TEMAS DO TEXTO INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES EM TEXTOS LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	LIVRO DIDÁTICO
18/08	BILHETE	RECONHECER AS FINALIDADES DO TEXTO LIDO LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA *OBS.: ESTE TEXTO COMEÇOU NA SALA DE AULA E FOI ENCAMINHADO COMO TEMA PARA CASA.	LIVRO DIDÁTICO
12/09	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES NO TEXTO	LIVRO DIDÁTICO
02/10	TEXTO CARTILHADO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
06/10	CARTAZ	RECONHECER A FINALIDADE DO TEXTO	LIVRO DIDÁTICO

		LIDO LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	
20/10	HISTÓRIA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	LIVRO DIDÁTICO
21/11	POEMA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	LIVRO DIDÁTICO

**Quadro 10 –** Distribuição das atividades de Leitura e Interpretação do 1º ano.**Fonte:** Autoria Própria.

ESTRATÉGIA DE LEITURA E GÊNERO - 1º ANO			
GÊNERO	TOTAL GÊNERO	ESTRATÉGIA DE LEITURA	TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA
ADVINHA	1x	REALIZAR INFERÊNCIA	1x
PARLENDA	1x	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	8x
FÁBULA	1x	ATIVAR CONHECIMENTO PRÉVIO	1x
BILHETE	1x	RECONHECER AS FINALIDADES DO TEXTO LIDO	2x
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	1x	RECONHECER AS FINALIDADES DE TEXTOS LIDOS PELA PROFESSORA OU PELAS CRIANÇAS	1x
TEXTO CARTILHADO	1x	INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES EM TEXTOS	2x
CARTAZ	1x	APREENDER ASSUNTOS/TEMAS DO TEXTO	1x
HISTÓRIA	1x	COMPREENDER TEXTOS LIDOS POR OUTRAS PESSOAS, DE DIFERENTES GÊNEROS E COM DIFERENETES PROPÓSITOS.	1x
POEMA	1x		
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>9x</b>		<b>17x</b>

**Quadro 11 –** Uso de Estratégia de leitura considerando o gênero.**Fonte:** Autoria Própria.

Conforme o quadro 11, nos textos de leitura e interpretação, buscou-se verificar quais das estratégias de leitura foram mais utilizadas no trabalho com textos e constatou-se que no 1º ano a mais utilizada foi a de localizar informação explícita no texto, aparecendo oito vezes, quase que na totalidade dos textos que perfizeram um total de nove. Tiveram a frequência de duas vezes as estratégias de reconhecer as finalidades do texto e interpretar frases e expressões em textos. As demais, mencionadas no quadro, apareceram apenas uma vez. Evidenciando que foram pouco exploradas e utilizadas as estratégias de leitura.

Também foi possível identificar que o trabalho da professora com textos proporcionou diferentes gêneros textuais, totalizando nove gêneros que foram os seguintes: advinha; parlenda; fábula; bilhete; história em quadrinhos; texto cartilhado, cartaz; história; poema. Tal fato evidencia que os professores já aprenderam que precisam trabalhar com diferentes gêneros textuais na sala de aula. Para muitos, alfabetizar letrando se confunde com o uso de diferentes gêneros textuais, indicação contida nos PCNs (1998) e demais programas de formação de professores, como no PNAIC, por exemplo. Assim, observa-se que formações como as do PNAIC, com seus cadernos de formação sobre gêneros, parecem ter sido bem apreendidas, no entanto, o mesmo não se verifica no que diz respeito ao trabalho com o desenvolvimento de estratégias de leitura.

No quadro 12, verificar-se-ão as atividades com texto no 2º ano.

ATIVIDADE COM TEXTO 2º ANO			
	TOTAL	Planejado Pela prof.	Ativ. do livro didático
Texto com leitura e interpretação/estratégias de leitura	16	10	06
Texto para contextualização	12	09	03

**Quadro 12** - Quantificação das Atividades com textos 2º ano.

Fonte: Autoria Própria.

No que se refere aos textos utilizados para leitura e interpretação no segundo ano, dez foram trazidos pela professora e seis pertenciam ao livro didático. O trabalho com o primeiro texto ocorreu na terceira semana de aula, pois até então a professora estava mais focada em trabalhar com unidades menores. O segundo texto, na quinta semana de aula e o terceiro, na oitava semana. Não foi observada uma rotina semanal com o uso do texto, porém, em se comparando ao primeiro ano,

ocorreu uma prática mais frequente, tendo sido trabalhados oito textos no primeiro semestre e oito no segundo semestre.

Também, conforme o caderno de registro, para o aluno que ainda estava pré-silábico, ao trabalhar o texto, a professora passou uma atividade de escrever a sílaba inicial das figuras, pois as questões que seriam propostas aos alfabeticos o estudante ainda não conseguia responder. A proposta de atividades diferenciadas para este aluno também foi observada em outras situações, revelando que a professora buscava proporcionar atividades específicas de acordo com os níveis de escrita das crianças.

Quanto aos textos de leitura e interpretação, a professora os entregava aos alunos e perguntava se conheciam algo que aparecia no título do texto, como por exemplo, alguém conhece um gato xadrez? As crianças respondiam não, achando um pouco estranho. Então, a professora continuava, pois agora vamos conhecer a história do Gato Xadrez e pedia que apontassem com o dedo na folha regrafia onde estava o título do texto. As crianças sinalizavam para a professora apontando na folha, então ela começava a leitura do texto e pedia que fossem acompanhando com o dedinho, conforme verificado em um dos dias de observação.

Também no 2º ano, percebeu-se um maior uso do texto de leitura e interpretação em se comparando ao de contextualização. Quanto aos textos para contextualização, foram utilizados 12 textos, 09 do planejamento da professora e três do Livro Didático. Importante destacar que os textos de contextualização eram usados para destacar uma letra ou palavra, ou para contextualizar algum tema que estava sendo trabalhado em sala de aula. Nestes textos de contextualização também foram utilizados diferentes gêneros textuais, porém não tinham seu foco na leitura e interpretação.

No quadro 13, apresenta-se o levantamento da leitura e interpretação de textos, observando o gênero, a(s) estratégia(s) de leituras utilizadas para aquele gênero e o encaminhamento da atividade, se pela professora, ou se pelo livro didático. Já no quadro 14, nas atividades de leitura e interpretação, observou-se o total de vezes que apareceu o referido gênero e o total de vezes que apareceu a referida estratégia de leitura, durante o ano letivo nas aulas registradas, buscando ampliar o detalhamento desta análise.

<b>LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 2º ANO</b>			
<b>DATA</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>ESTRATÉGIA DE LEITURA</b>	<b>ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE</b>
21/03	QUADRINHA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
04/04	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
27/04	QUADRINHA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSOA
17/05	INFORMATIVO	ATIVAR CONHECIMENTOS PRÉVIOS LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA RECONHECER A FINALIDADE DO TEXTO	LIVRO DIDÁTICO
18/05	POEMA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
24/05	CANTIGA	RECONHECER A FINALIDADE DO TEXTO LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
06/06	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
04/07	PARLENDAS	RECONHECER A FINALIDADE DO TEXTO	PROFESSORA
08/08	POEMA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA APREENDER ASSUNTO/TEMA TRATADO INTERPRETAR EXPRESSÕES	PROFESSORA
16/08	POEMA	RELAÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE COM TEXTO ANTERIOR INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES RECONHECER AS FINALIDADES DO TEXTO	LIVRO DIDÁTICO
03/10	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
06/10	POEMA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
17/10	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA INTERPRETAR FRASES	PROFESSORA

		E EXPRESSÕES	
18/10	BILHETE	ATIVAR CONHECIMENTO PRÉVIO APREENDER ASSUNTO/TEMA TRATADO LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA INTERPRETAR EXPRESSÕES	PROFESSORA
22/11	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	ANTECIPAR SENTIDO ATIVAR CONHECIMENTO PRÉVIO REALIZAR INFERÊNCIA INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	LIVRO DIDÁTICO

**Quadro 13 –** Distribuição das atividades de leitura e interpretação 2º Ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

ESTRATÉGIA DE LEITURA E GÊNERO - 2º ANO			
GÊNERO	TOTAL GÊNERO	ESTRATÉGIA DE LEITURA	TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA
CONTO	4x	REALIZAR INFERÊNCIA	1x
PARLENDAS	1x	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	14x
QUADRINHA	2x	ATIVAR CONHECIMENTO PRÉVIO	3x
BILHETE	1x	RECONHECER AS FINALIDADES DO TEXTO	5x
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	1x	INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES	3x
INFORMATIVO	1x	INTERPRETAR EXPRESSÕES	2x
CANTIGA	1x	APREENDER ASSUNTOS/TEMAS DO TEXTO	2x
POEMA	5x	ANTECIPAR SENTIDO	1x
		RELAÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE COM TEXTO ANTERIOR	1x
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>16x</b>		<b>32x</b>

**Quadro 14 –** Usos de Estratégia de leitura considerando o gênero 2º Ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

Conforme o quadro 14, referente aos usos de estratégias de leitura no 2º ano, foi possível perceber que a mais utilizada foi a de localizar informação explícita, a

qual foi computada 14 vezes, seguida da estratégia de reconhecer a finalidade do texto, computada por 05 vezes, num total de 16 textos de leitura e interpretação, com diferentes gêneros, realizados durante o ano letivo. Evidenciando que a professora abordou de forma mais sistemática apenas duas estratégias de leitura. As demais estratégias apareceram de forma assistemática. Quanto ao gênero textual mais utilizado, foi o poema, seguido do conto, sendo os demais gêneros apenas uma vez ou duas durante o ano.

Ainda com relação ao uso da leitura e interpretação na sala de aula no segundo semestre, foi possível observar a prática de outro texto, o texto **Visitantes Estranhos**. A professora entregou a folha reprografada com o texto para todos os alunos da sala. Então ela perguntou: “*Qual a primeira palavra que encontro no título do texto?*” Ela mesma respondeu: “*Visitante*”. Então questionou aos alunos: “*o que é um visitante?*” Um aluno respondeu: “*Uma pessoa, uma pessoa diferente*” A professora perguntou: *Como assim diferente?* O aluno respondeu: “*A que não mora ali naquele lugar*”. “*Hum, muito bem!*”! Respondeu a professora!

A professora perguntou novamente: “E vocês já receberam visita na casa de vocês”? Os alunos responderam em coro: “*Simmm!*”!

Novamente a professora lançou mais uma pergunta curiosa: “E como será um visitante estranho”? Os alunos ficaram em silêncio ouvindo a professora que leu a primeira frase do texto. “Um dia uma cegonha cansada parou na clareira dos sonhos.” Então a professora perguntou quem quer continuar a leitura?

Os alunos que já apresentavam maior fluência na leitura, logo se candidatavam, então a professora aponta para o primeiro braço que se levantou e o aluno continua a leitura. Após o colega ler, ela diz: “*Muito bem! Vamos ler juntos agora?*” E fazem a leitura coletiva do texto. Em seguida, a professora leu as perguntas sobre o texto, e novamente pediu para apontarem com o dedo no texto onde estava o título e deu tempo para os alunos fazerem. Assim, enquanto faziam a atividade, foi para a mesa do aluno pré-silábico pediu que ele apontasse onde estava o título e o copiasse em seu caderno, depois retomou com ele quais animais apareceram no texto, então o aluno respondeu e ela pediu para ele escrever o nome de dois animais, deixando no seu caderno uma dica, o número de letras representado por tracinhos que formavam cada palavra. Com isso, buscou estimular o aluno a buscar das letras que precisava para escrever o nome dos dois animais e

para acompanhar os demais foi passando pelas classes. Os alunos que iam terminando a atividade perguntavam à professora: “Posso ajudar alguém?” e assim muitos que terminavam rapidamente as atividades, iam ajudar algum colega, sendo que este já era um combinado da turma. Com esses registros se evidencia aqui o que já foi apontado por Tardif (2010), sobre o vasto cabedal de saberes e habilidades que precisa mobilizar o professor, tendo em suas ações diferentes objetivos como motivar este aluno que se encontrava no nível pré-silábico para aprender, objetivo de gerir a turma, objetivos ligados à aprendizagem da matéria a ser ensinada. Vale lembrar que as perguntas iniciais da professora mobilizavam a atenção dos alunos para a leitura e lançavam fios de algumas estratégias de leitura, pois, propôs que as crianças ativassem seus conhecimentos prévios sobre o que é um visitante e fizessem antecipações de sentido, ou seja, previsões do que seria um visitante estranho. Também é importante destacar aqui que esta aula aconteceu no dia 04 de outubro, que coincidiu com o dia de observação na sala de aula, pois as estratégias de leitura computadas na tabela acima se referem ao tipo de perguntas encontradas nos cadernos de registros e planejamentos da professora (o que cada pergunta objetivava, ou a estratégia de leitura que cada pergunta enfatizava) o que coincidiu com a aula observada e dá um panorama da condução do trabalho na sala de aula.

Destaca-se esta rede de fios tramados pela professora que evidenciam a articulação de dois saberes importantes para realizar o ofício de alfabetizar dos saberes didático e pedagógico apontado por Chartier (2000). No relato, verifica-se que a professora com maestria articulou os saberes didáticos sendo estes os conteúdos de leitura, estratégias de leitura com os saberes pedagógicos, sendo a organização do ambiente colaborativo, onde todos podiam ajudar uns aos outros, assim como serem respeitados desde a valorização e elogio ao aluno que se aventurou a responder o que seria um visitante, ao aluno que se animou a ler em voz alta, buscou atender as especificidades do aluno que apresentava um menor rendimento que os demais, que se encontrava no nível pré- silábico, diferentemente dos demais da turma.

Também no caderno desta professora, foi possível identificar algumas atividades diferenciadas para este aluno, ainda que ao final do ano letivo no diagnóstico do testagens psicogenéticas para avaliar o grau de conceituação da escrita de (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984) o referido aluno tenha permanecido

no nível pré-silábico de escrita, mas a professora seguiu possibilitando atividades de reflexão sobre o sistema de escrita. O relevo desta cena também traz contribuições para relacionar aos dados gerais da classificação por níveis de escrita desta turma que foi de 13 alfabeticos e um pré- silábico ao final do ano do total de 15 sujeitos pesquisados dando pistas da organização do trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização, onde a professora proporcionou atividades diferenciadas e específicas, de acordo com o nível de escrita do estudante, evidenciou um planejamento considerando a heterogeneidade da sala de aula e diversidade de atividades.

No quadro 15, verificar-se-ão as atividades com texto, leitura e interpretação de texto, no 3º ano.

ATIVIDADE COM TEXTO 3º ANO			
	TOTAL	Planejado pela prof. <sup>a</sup>	Ativ. do livro didático
Texto com leitura e interpretação/estratégias de leitura	16	16	-
Texto para contextualização	06	06	-

**Quadro 15 – Quantificação das Atividades com textos 3º Ano.**

**Fonte:** Autoria Própria.

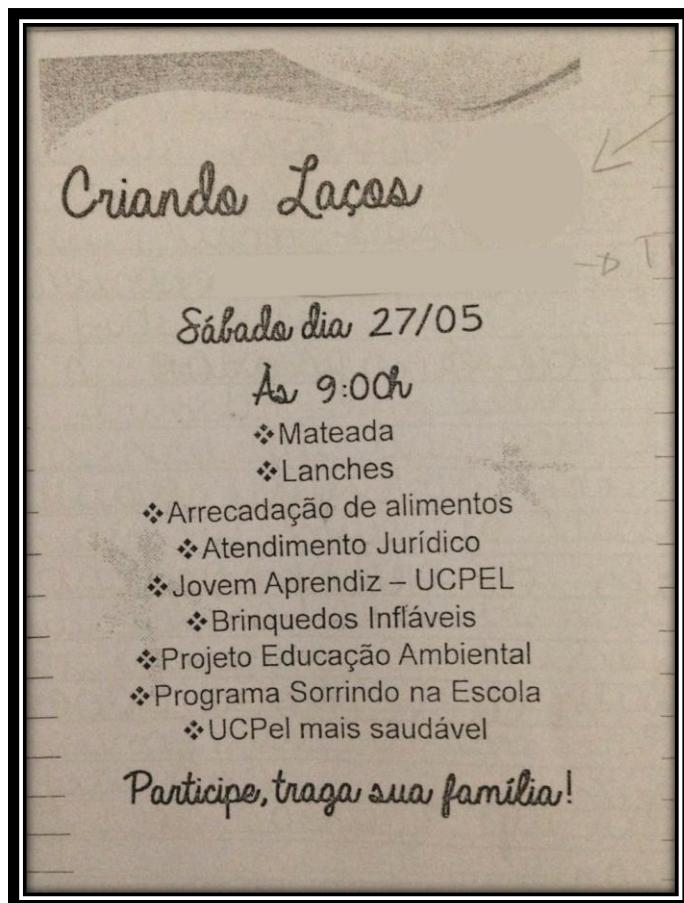
Conforme quadro 15, referente às atividades com textos no terceiro ano, foi possível perceber que atividades de leitura e interpretação ocorreram 16 vezes, o mesmo número que observado no segundo ano. O número de textos para contextualização totalizou seis e no segundo ano foi de 12. É importante destacar que no terceiro ano os alunos copiavam os textos e perguntas do quadro, o que levava um tempo maior. A professora não fez uso de textos do livro didático para leitura e interpretação, apenas para atividades no livro que enfatizavam verbos e tempos verbais e poucos textos reprografados.

Com relação à frequência com que os textos foram utilizados para leitura e interpretação na rotina semanal, foi verificada a primeira atividade no final da primeira semana de aula e também na semana seguinte. As atividades com texto voltaram a ocorrer na quinta e na nona semana. Dessa forma, ficou evidente a falta de regularidade no planejamento da rotina semanal para as práticas pedagógicas

com o texto, assim como se pode observar nos dados referentes aos do primeiro e do segundo ano.

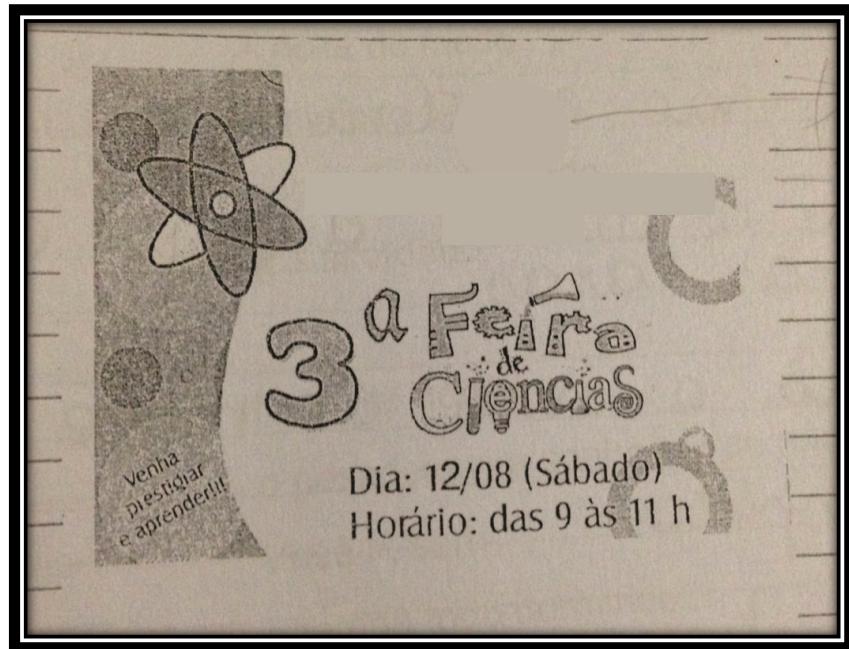
Com relação aos textos de contextualização foi possível perceber um decréscimo, uma vez que no 1º ano foram utilizados 25 textos com este propósito, no 2º ano 12 e no 3º ano 06. Tal resultado não surpreende uma vez que a motivação para este tipo de uso do texto está relacionada ao trabalho que visa identificar alguma letra, palavra ou temática a ser explorada, usados como pretexto apenas.

Ainda uma questão interessante para ser problematizada a partir dos dados observados nos cadernos do primeiro, segundo e terceiro ano, foi que os cartazes expostos nos corredores da escola, os bilhetes, convites e avisos impressos (textos) que chegavam à sala de aula não foram, com base nos registros feitos, trabalhados e tampouco, destacados a sua função social, conforme as figuras 9, 10, 11 e 12 dos bilhetes que circulavam no contexto escolar.



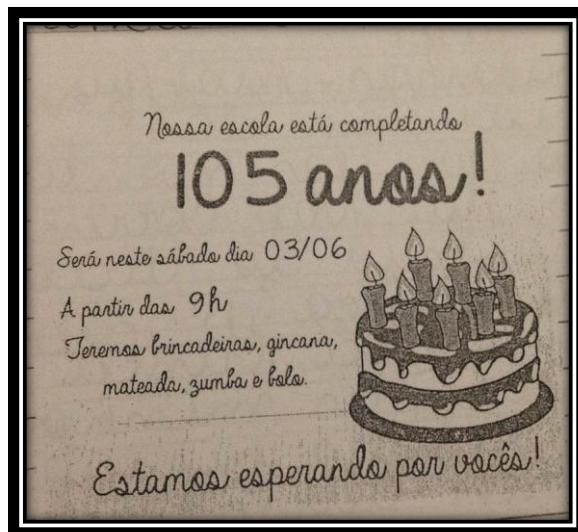
**Figura 9** – Bilhete de agenda – gênero convite.

**Fonte:** Autoria Própria.



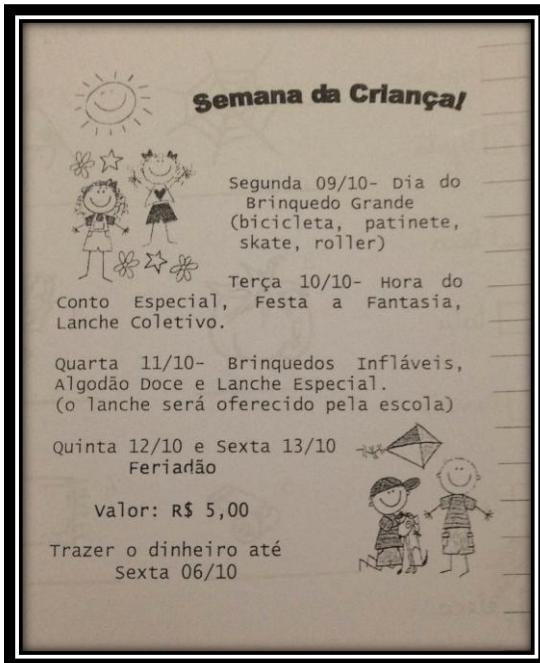
**Figura 10 –** Bilhete de agenda – gênero convite.

**Fonte:** Autoria Própria.



**Figura 11 –** Bilhete de agenda – gênero convite.

**Fonte:** Autoria Própria.



**Figura 12 – Bilhete de agenda – gênero agenda semanal.**  
**Fonte:** Autoria Própria.

Os bilhetes continham também diferentes gêneros textuais, estavam ali adentrando a sala de aula, circulando socialmente, no entanto, as professoras não os exploravam nas práticas de leitura e escrita. Apenas recomendavam que os estudantes colassem os bilhetes no caderno sem fazer uma leitura ou exploração destes textos de circulação social na escola.

Tais exemplos de textos podem ser também utilizados expressando a função social da escrita apontada por Soares (2002), servem para lembrar, comunicar, informar, sensibilizar, sendo dotados de sentido e significado, marcando uma característica da leitura e da escrita que é a sua função social, de ser útil para a vida, para os contextos do dia a dia, utilizando-as para os objetivos que se pretende. Assim, os usos de textos de circulação social podem servir de contextualizadores das experiências no ambiente escolar, podem ser utilizados como ferramenta para as práticas pedagógicas a cerca da leitura e escrita no ciclo de alfabetização, onde o estudante poderá ampliar sua compreensão sobre a finalidade dos diversos gêneros textuais.

Com relação às atividades de leitura e interpretação de textos realizados, foi computado o número de vezes que apareceram ao longo do ano letivo. Dessa forma, serão apresentados os resultados nos quadros 16 e 17.

No quadro 16, apresenta-se o levantamento da leitura e interpretação de textos, observando o gênero, a(s) estratégia(s) de leituras utilizadas para aquele gênero e o encaminhamento da atividade, se pela professora, ou se pelo livro didático. Já no quadro 16, nas atividades de leitura e interpretação, observou-se o total de vezes que apareceu o referido gênero e o total de vezes que apareceu a referida estratégia de leitura, durante o ano letivo nas aulas registradas, buscando ampliar o detalhamento desta análise.

<b>LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 3º ANO</b>			
<b>DATA</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>ESTRATÉGIA DE LEITURA</b>	<b>ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE</b>
08/03	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA,	PROFESSORA
05/04	POEMA	REALIZAR INFERÊNCIA LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
20/04	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA ESTABELECER RELAÇÕES LÓGICAS ENTRE PARTES DO TEXTO	PROFESSORA
03/05	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA INTERPRETAR EXPRESSÕES DOTE TEXTO	PROFESSORA
31/05	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA APREENDER ASSUNTO/TEMA REALIZAR INFERÊNCIA	PROFESSORA
07/06	RESUMO/SINOPSE	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
11/07	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
09/08	POEMA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA REALIZAR INFERÊNCIA INTERPRETAR EXPRESSÕES DO	PROFESSORA

		TEXTO	
18/09	POEMA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
25/09	POEMA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA REALIZAR INFERENCE ESTABELECER RELAÇÕES LÓGICAS ENTRE PARTES DO TEXTO	PROFESSORA
02/10	HISTÓRIA EM VERSOS	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA REALIZAR INFERENCE INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES DO TEXTO ESTABELECER RELAÇÕES LÓGICAS ENTRE PARTES DE TEXTO	LIVRO DIDÁTICO
01/11	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
13/11	RESUMO/ SINOPSE	APREENDER ASSUNTO/TEMA REALIZAR INFERENCE	PROFESSORA
20/11	LENDA	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA APREENDER ASSUNTO/TEMA INTERPRETAR EXPRESSÕES EM TEXTOS	PROFESSORA
22/11	CONTO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA
11/12	INFORMATIVO	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	PROFESSORA

**Quadro 16 –** Distribuição das atividades de Leitura e Interpretação do texto 3º Ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

No quadro 16, são apresentadas as formas de trabalho com a leitura e interpretação de acordo com cada gênero textual. Já o quadro 17 faz uma síntese totalizando o número de vezes que foram registrados os diferentes gêneros textuais, as estratégias de leitura utilizadas, conforme os registros do caderno de planejamento das professoras.

<b>ESTRATÉGIA DE LEITURA E GÊNERO - 3º ANO</b>			
<b>GÊNERO</b>	<b>TOTAL GÊNERO</b>	<b>ESTRATÉGIA DE LEITURA</b>	<b>TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA</b>
CONTO	7x	REALIZAR INFERÊNCIA	6x
RESUMO/SINOPSE	2x	LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA	15x
LENDA	1x	ESTABELECER RELAÇÕES LÓGICAS ENTRE PARTES DE TEXTO	3x
HISTÓRIA EM VERSOS	1x	APREENDER ASSUNTOS/TEMAS DO TEXTO	3x
INFORMATIVO	1x	INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES	1x
POEMA	4x	INTERPRETAR EXPRESSÕES DO TEXTO	3x
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>16x</b>		<b>31x</b>

**Quadro 17** - Usos de Estratégia de Leitura considerando Gênero 3º Ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

Sobre as estratégias de leitura usadas nas perguntas de compreensão do texto, de acordo com os registros encontrados nos cadernos de planejamento da professora do 3º ano, verificou-se que continuou sendo a localização de informação explícita a finalidade principal, porém não foi tão marcante a diferença comparando-se com o 2º ano, em que ocorreu 14 vezes a localização de informação explícita e no 3º ano apareceu 15 vezes.

A estratégia de realização de inferência apresentou um crescimento no 3º ano em relação ao 1º e 2º anos, estratégia esta que caracteriza um leitor mais autônomo e proficiente.

Foram observadas algumas estratégias de leitura na interpretação dos textos, tais como estabelecimento de relações lógicas entre partes de texto, apreensão do assunto tema do texto e interpretação de expressões do texto, aparecendo por três vezes, mas de modo geral as diferenças do 3º para o 2º ano não foram tão expressivas.

Para além do ambiente escolar, o ser humano está constantemente fazendo perguntas em questões da sua vida, perguntas sobre família, sobre o universo, perguntas sobre como montar um brinquedo, ou objeto, perguntas sobre como economizar mais em seus orçamentos, enfim, perguntas de diversas ordens. Sempre que se consegue encontrar algumas respostas a tais perguntas, conclui-se que se está aprendendo. Dessa forma, a estratégia de realizar previsões sobre o

texto ou antecipar sentido, de realizar perguntas para o texto, de fazer inferências possibilitem e ampliam a compreensão do texto.

Tal perspectiva, muitas vezes difere da forma como é trabalhada a compreensão de textos nas escolas, pois muitas vezes são testes que valorizam mais a memória em longo prazo e curto prazo do que a interação com o texto e a compreensão do leitor (cf. SMITH (1989); Solé (1998); Kleiman (2008); (2009). Não basta apenas aparecer o texto, pois a compreensão não acontece como uma consequência direta da leitura de um texto, mas está emaranhada em estabelecer relações com os conhecimentos prévios, com o contexto do leitor, em articular com as previsões que realizou sobre o texto, as inferências, as relações entre partes do texto, a interpretação de determinadas frases e expressões do texto, que irá se ampliar para estabelecer relações de intertextualidade para a compreensão de textos diversos, para a compreensão dos textos da vida, para ampliar a leitura de mundo conforme preconizou Freire (1989).

A compreensão acontece quando se ‘constrói o sentido do texto’, para isso, defende-se que a compreensão leitora ocorre por meio das interações leitor – texto – autor. O leitor como um protagonista, conforme aponta Solé (1998), faz uso de estratégias de leitura e, para isso, observa, compara, relaciona e estas práticas foram observadas com pouca frequência nas turmas observadas.

As estratégias de leitura apareceram de forma um pouco tímida nos cadernos e nos dias em que foram realizadas observações nas turmas, nas questões de interpretação de texto e na prática da leitura do texto em sala de aula, sendo que em apenas duas observações na turma do 2º ano foi possível identificar ativação de conhecimento prévio para antecipação de sentido do texto.

Conforme os dados observados na tabela do 1º, 2º e 3º anos sobre leitura e interpretação de textos, percebe-se que há um aumento progressivo nessas atividades, bem como nas estratégias utilizadas. Apesar disso, em todos os anos há um predomínio de atividades referentes a localizar informações explícitas no texto em detrimento do uso de estratégias que causam maior interação e reflexão entre o leitor e o texto. A consequência dessas práticas gera alunos, que muitas vezes estarão em anos posteriores como no 4º ano ou no 5º ano e com dificuldades de compreensão do texto.

#### **4.2.1 Sobre leitura no ambiente escolar e produção textual**

Ao falar em leitura, algumas boas iniciativas parecem animadoras na escola pesquisada. Há um projeto preocupado com a formação de leitores o qual conta com hora do conto semanal na hora atividade das professoras, com ida à biblioteca semanal, com brinquedoteca semanal, com jornada literária uma vez por ano. Atividades que fazem parte do calendário da escola e estimulam cada turma a expor um livro que construiu com recorte de uma história, ou a fazer uma releitura, ou ainda inventar uma história. Este é um momento de integração da escola com a comunidade, abrangendo pais e funcionários, o que possibilita a partilha dos conhecimentos e a valorização dos saberes dos estudantes, a sua autoria, bem como contribui com a formação de leitores.

Assim, ensinar e aprender a ler e escrever enche-se de sentido e significado, agregam função social à leitura e à escrita e se estendem para além dos espaços escolares. Sendo assim, além das práticas realizadas em cada turma, existe um projeto coletivo da escola para a formação de leitores.

Também foram analisadas nos cadernos de registros de planejamento das professoras as atividades referentes à produção textual constando produção individual e coletiva, sendo assim, a seguir será apresentado no quadro 18 um informativo da produção textual do 1º ano.

<b>PRODUÇÃO TEXTUAL – 1º ANO</b>	
<b>Individual</b>	<b>TOTAL</b>
	02
<b>Coletiva</b>	<b>03</b>
<b>Total</b>	<b>05</b>

OBS.: Sendo 4 produção textuais planejadas pela professora e 1 no livro didático

**Quadro 18** - Quantificação das Atividades de Produção textual - 1º ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

Com relação ao quadro 18 de produção textual do primeiro ano conforme computado nos cadernos de registros das professoras, foi possível perceber que foram pouco exploradas estas atividades sendo duas produções individuais e três

coletivas, de um total de 134 registros. Sendo que no primeiro semestre foram realizadas uma produção individual e uma coletiva, e no segundo semestre as demais produções, sendo estas mais próximas ao final do ano letivo. Ao questionar a professora em observação realizada na sala de aula sobre o aspecto da turma ter um dia da semana ou alguma rotina para a produção de textos a professora T disse: “Não, eles não escrevem muito ainda”, expressando aqui uma concepção de escrita, que primeiro precisam se apropriar de unidades menores como letras e palavras para depois explorarem as unidades maiores como textos conforme registro no Diário de campo da pesquisadora.

A produção textual foi em torno de temáticas que a professora trabalha como história coletiva do nome, produção de um cartaz coletivo a partir do livro didático, produção de texto descritivo sobre animais, história da mula sem cabeça a partir de imagens em quadrinhos e história coletiva sobre o pintinho a partir de imagens em quadrinhos.

No quadro 19, ver-se-á a síntese da produção textual verificada no 2º ano, conforme o caderno de registro da professora.

PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º ANO		
	TOTAL	Com o uso do livro didático
<b>Individual</b>	09	03
<b>Em dupla</b>	01	01
<b>Coletiva</b>	03	-
<b>Total</b>	13	04

**Quadro 19** - Quantificação das Atividades de Produção textual - 2º ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

Com relação ao quadro 19 de produção textual do 2º ano, conforme computado nos cadernos de registros das professoras, foi possível perceber que foram realizadas ao longo do ano letivo 13 atividades de produção textual, de um total de 137 registros no caderno, sendo nove individuais, uma em dupla e três coletivas. Neste seguimento, a primeira produção apareceu no final do mês de março, nos demais meses apareceu uma regularidade de acontecer duas vezes por mês, sendo que no mês de julho, outubro e dezembro não foi registrado nada referente à produção textual.

A maioria das produções textuais no 2º ano foi realizada a partir de um gênero textual que a professora trabalhava previamente com a turma, que era de contextualização como, por exemplo, um bilhete para o coelho na época que

antecedia a páscoa, ou de leitura de uma história, a qual eles exploravam coletivamente e, posteriormente, solicitava a produção de texto. Sendo apenas uma de observar as imagens em quadrinhos e produzir a história e uma a partir da pesquisa realizada em dupla sobre curiosidades e características de um animal, e em seguida após a história ser concluída deveriam escrever um resumo para apresentar aos colegas e assim socializar a produção textual na sala de aula.

Quando em observação na sala a pesquisadora questionou a professora sobre o aspecto de a turma ter um dia da semana ou alguma rotina para a produção de textos ela respondeu: “Não tenho um dia certo, costumo fazer a partir do interesse dos alunos”. Evidenciando assim, que não acontece uma prática sistematizada para a produção textual nas rotinas semanais da turma, comprovando que existe a presença da prática de produção textual, mas, não acontece uma intencionalidade, uma sistematização na prática pedagógica. Sendo assim, verificou-se pouca progressão na produção textual dos estudantes.

No quadro 20, ver-se-á a síntese da produção textual verificada no terceiro ano, conforme o caderno de registro da professora.

PRODUÇÃO TEXTUAL – 3º ANO	
	TOTAL
Individual	10
Coletiva	01
Total	11

**Quadro 20** - Quantificação das Atividades de Produção textual - 3º ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

Como foi possível observar no quadro 20 de produção textual do 3º ano, conforme computado nos cadernos de registros das professoras, percebe-se que foram realizadas ao longo do ano letivo 11 atividades de produção textual, de 134 registros nos cadernos. Sendo que ocorreram dez produções individuais e uma coletiva.

A professora encaminhava a produção textual de acordo com a temática que vinha trabalhando nas demais atividades. A primeira produção textual apareceu na décima quarta semana de aula, sendo esta uma atividade de completar um texto, depois recontar uma história substituindo os desenhos e códigos. Posteriormente a estas, aparecerem o registro de reconto de histórias ouvidas ou na biblioteca ou na própria sala de aula.

Destaca-se aqui como significativa a produção textual que foi realizada com a escrita dos diários das crianças, quando posteriormente a professora solicitou que reescrevessem reestruturando e fazendo as adequações conforme o gênero diário. Em conversa com a professora em dia de observação na sala, foi questionada se tinha algum dia da rotina semanal para a realização da produção textual, a professora respondeu: “Ah eu tinha as quintas-feiras, mas como agora no segundo semestre teve muitos feriados neste dia acabou que não consegui explorar muito”.

Dessa forma, foi possível perceber que foram pouco exploradas as atividades de produção textual e que não ocorreram com uma regularidade na rotina semanal, portanto, não foram sistemáticas.

#### **4.3 Análise dos dados referentes à leitura dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização- coletados pelo PROLEC**

Para a coleta dos dados referentes à leitura foram utilizadas algumas provas que compõem o PROLEC, Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (2014), conforme descrito anteriormente no capítulo da metodologia. Foi realizada a coleta 1, em junho de 2017, e a coleta 2, em dezembro de 2017.

A coleta 1 contou com a versão reduzida, onde as tarefas escolhidas para tal foram as provas **4: leitura de palavras**, que consiste em ler uma lista de 30 palavras composta por sílabas de diferentes complexidades, seis de cada uma dessas estruturas: CCV, VC, CVC, CVV, CCVC e CVVC. ; **prova 5: leitura de pseudopalavras** (palavras inventadas), que consiste em ler uma lista de 30 palavras inventadas composta por sílabas de diferentes complexidades, conforme a lista de palavras lida anteriormente; **prova 10: compreensão de textos**, a qual é formada por pequenos textos, neste caso, foram escolhidos textos com 49 palavras, que tem como objetivo investigar se o estudante consegue extrair o significado do texto e integrá-lo aos seus conhecimentos. Assim, juntamente com as perguntas literais são incluídas também perguntas inferenciais. Sendo na coleta 1 o texto da página 69 sobre as férias de Patrícia conforme registrado no PROLEC (2014).

Desse modo, para registrar o desempenho dos estudantes nessas provas, de acordo com a proposta do PROLEC (2014), considera-se que um estudante tem uma execução normal em uma determinada tarefa quando seu resultado for superior à nota de corte equivalente à média normativa menos um ponto. Considera-se que

apresenta alguma dificuldade quando sua pontuação estiver entre um e dois pontos abaixo da média; e grande dificuldade quando sua pontuação se distanciar mais de dois pontos abaixo da média. Sendo assim, será utilizada a letra “N” para aqueles que estão dentro da categoria normal de leitura, a letra “D” para quem apresenta dificuldade e “DD” para quem apresenta muita dificuldade, segundo os critérios de avaliação do PROLEC.

Já a **prova 1: nome ou som das letras**, consiste em averiguar se o estudante conhece todas as letras ou apresenta dificuldade para reconhecer algumas. Para isso, foram eleitas as 20 letras mais representativas pelo próprio teste (s,e,r,n,t,a,c,l,u,p,v,g,h,q,i,b,f,z,o,j). Na prova, são mostradas as letras isoladas para que o estudante as nomeie ou diga qual o seu som correspondente. Esta prova só foi utilizada para alunos que apresentaram dificuldade ou não conseguiram ler palavras e pseudopalavras. Em cada prova o examinador anotou acertos e erros na folha de registro.

A coleta 2, contou com a versão reduzida, onde as tarefas escolhidas para a coleta de dados foram as **provas 6: leitura de palavras e pseudopalavras** mescladas, também formadas por sílabas de diferentes complexidades, que consiste em ler uma lista de 30 palavras pertencentes a seis categorias: palavras frequentes curtas, palavras frequentes longas, palavras não frequentes curtas, palavras não frequentes longas, pseudopalavras curtas e pseudopalavras longas. Esta prova tem como objetivo analisar o grau de desenvolvimento que o escolar alcançou com as rotas de leitura. Este instrumento também foi escolhido para a coleta 2 para que não fossem repetidas as mesmas palavras e pseudopalavras da coleta 1 já que eram as mesmas crianças, e pelas suas características. Contou também com a prova, já informada na coleta 1, e prova 10, já informada na coleta 1, porém com o outro texto, sendo este da página 45 do PROLEC (2014) sobre a raposa e as uvas.

No quadro 21, serão apresentados os resultados de cada aluno referentemente ao teste aplicado, considerando-se cada um dos anos escolares.

1º ANO – DIAGNÓSTICO DE LEITURA		
ALUNOS	PROLEC I	PROLEC II
MIGUEL	a) Identificação das letras - Identifica as vogais i, e, a; TEMPO: 10min; b) Leitura de palavras – não conseguiu ler; c) Leitura de pseudopalavras– não conseguiu ler; d) Leitura do texto – não conseguiu ler. Avaliação Final - D <sup>7</sup>	a) Identificação das letras - Identifica as vogais, letras (s,c,p,l,n,g,b,t,z); TEMPO: 12 min; b) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 1/30; c) Leitura do texto – não conseguiu ler. Avaliação Final - D
EDUARDA	a)Identificação das letras- Não precisou fazer; TEMPO: 20min; b) Leitura de palavras-leu 7/30 c) Leitura de pseudopalavras- Leu2/30; d) Leitura do texto-Leu uma parte da frase: “passou as férias na casa de sua tia”. Avaliação Final-D	a) Identificação das letras- Não precisou fazer; TEMPO: 20 min; b)Leitura de palavras e pseudopalavras- leu 17/30; -c)Leitura do texto- Leu palavras do texto. Avaliação Final-D
GABRIELLA	a) Identificação das letras- Não precisou fazer; TEMPO: 20 min; b) Leitura de palavras- Leu 3/30; c) Leitura de pseudopalavras- Leu 1/30; d) Leitura do texto – só conseguiu ler a palavra casa. Avaliação Final-D	a) Identificação das letras; Não precisou fazer; TEMPO: 20 min; b) Leitura de palavras e pseudopalavras-Leu 6/30; c)Leitura do texto - Só leu algumas palavras. Avaliação Final-D
ANTONELLA	a) Identificação das letras-Não precisou fazer; TEMPO: 15 min; b) Leitura de palavras - Leu 3/30; c) Leitura de pseudopalavras- Leu2/30; d) Leitura do texto – só leu a expressão “casa de sua tia”. Avaliação Final-D	a)Identificação das letras-Não precisou fazer; TEMPO: 10 min; b)Leitura de palavras e pseudopalavras-Leu 6/30; c) Leitura do texto – Não conseguiu ler. Avaliação Final-D
ISADORA	a)Identificação das letras. Identificou 19/20; TEMPO: 15min; b) Leitura de palavras - Não conseguiu ler; c) Leitura de pseudopalavras; Não conseguiu ler; d) Leitura do texto – Não conseguiu ler. Avaliação Final: D	a) Identificação das letras- Identificou 20/20; TEMPO: 15 min; b)Leitura de palavras e pseudopalavras- Leu 2/30; c) Leitura do texto- Não conseguiu ler. Avaliação Final: D
KIMBERLY	a) Identificação das letras- Não precisou fazer. TEMPO: 15min; b) Leitura de palavras. Leu 6/30;	a) Identificação das letras-Não precisou fazer. TEMPO: 15min; b) Leitura de palavras e

<sup>7</sup>Para definir as categorias de leitura são utilizadas as seguintes abreviações: Letra “N” para aqueles que estão dentro da categoria normal de leitura, a letra “D” para quem apresenta dificuldade e “DD” para quem apresenta muita dificuldade conforme a definição adotada pela Prova de Avaliação dos Processos de Leitura - PROLEC.

	c) Leitura de pseudopalavras-Leu 1/30; d) Leitura do texto-Não conseguiu ler. Avaliação Final: D	pseudopalavras- Leu 12/30; c) Leitura do texto-Leu a 1ª frase, mas não conseguiu entender, lê muito devagar. Avaliação Final: D
ALICE	a) Identificação das letras- Não precisou fazer; TEMPO: 06 min; b)Leitura de palavras-Leu 30/30; c)Leitura de pseudopalavras- Leu 28/30; d)Leitura do texto- Leu e respondeu corretamente as perguntas. Avaliação Final: N	a)Identificação das letras-Não precisou fazer; TEMPO: 04 min; b) Leitura de palavras e pseudopalavras - Leu 30/30; c)Leitura do texto- leu e compreendeu <sup>8</sup> . Avaliação Final: N
BRENDA	a) Identificação das letras- Identifica as vogais; TEMPO: 12 min; b) Leitura de palavras- Não consegue ler; c) Leitura de pseudopalavras Não consegue ler; d) Leitura do texto - Não consegue ler. Avaliação Final: D	a) Identificação das letras - Identifica as vogais e algumas letras s,c,b,t,v,j,z; TEMPO: 12min; b)Leitura de palavras e pseudopalavras- Não conseguiu ler; c)Leitura do texto-Não conseguiu ler. Avaliação Final: D
ISABELLE	a) Identificação das letras. Identifica algumas vogais (para o, disse zero); TEMPO:10 min; b) Leitura de palavras- Não conseguiu fazer; c) Leitura de pseudopalavras-Não conseguiu fazer; d) Leitura do texto- Não conseguiu ler. Avaliação final- D	a) Identificação das letras. Identifica as vogais; TEMPO: 10 min; B ) Leitura de palavras e pseudopalavras-Não conseguiu ler; c) Leitura do texto- Não conseguiu ler. Avaliação final-D
GABRIELA S.	a) Identificação das letras. Identifica algumas letras (A, E, I); TEMPO: 10 min; b) Leitura de palavras. Não conseguiu ler; c) Leitura de pseudopalavras- Não conseguiu ler; d) Leitura do texto- Não conseguiu ler. Avaliação Final: D	a) Identificação das letras - Identificou vogais, letras (s, c, p, b, v, q, g, z); TEMPO: 06 min; b) Leitura de palavras e pseudopalavras- Não conseguiu ler; c) Leitura do texto-Não conseguiu ler. Avaliação Final: D
GABRIEL	a) Identificação das letras – Identifica algumas vogais A, I, E; TEMPO: 10 min; b)Leitura de palavras-Não conseguiu ler; c)Leitura de pseudopalavras-Não conseguiu ler; d)Leitura do texto-Não conseguiu ler. Avaliação Final: D	a) Identificação das letras – Identificou as vogais. (Nas letras disse que a letra c é o);TEMPO:12 min; b) Leitura de palavras e pseudopalavras- Não conseguiu ler; c)Leitura do texto-Não conseguiu ler. Avaliação Final: D
HENRIQUE	a) Identificação das letras - Identificou20/20; TEMPO: 15 min;	a) Identificação das letras. Identificou 20/20; TEMPO: 15 min;

<sup>8</sup> A expressão leu e compreendeu significa que respondeu adequadamente as perguntas contidas no teste do PROLEC.

	b) Leitura de palavras-leu 4/30; c) Leitura de pseudopalavras Leu 2/30; d)Leitura do texto-Não conseguiu ler. Avaliação Final: D	b)Leitura de palavras e pseudopalavras- Leu 15/30; c)Leitura do texto – No texto leu algumas palavras com estrutura CV. Avaliação Final: D
NATHÁLIA	a) Identificação das letras- Identifica A, E, I; TEMPO: 15 min; b)Leitura de palavras - Não conseguiu ler; c)Leitura de pseudopalavras- Não conseguiu ler; c)Leitura do texto – não conseguiu ler. Avaliação Final: D	a) Identificação das letras- Identificou as vogais; TEMPO: 15 min; b)Leitura de palavras e pseudopalavras-Não conseguiu ler; c)Leitura do texto- Não conseguiu ler. Avaliação Final: D
ALLAN	a) Identificação das letras. Identifica vogais; TEMPO: 10 min; b) Leitura de palavras-Não conseguiu ler; c)Leitura de pseudopalavras- Não conseguiu ler; d) Leitura do texto- Não conseguiu ler; Avaliação Final: D	a) Identificação das letras. Identifica vogais letra C e P; TEMPO: 15 min; b)Leitura de palavras e pseudopalavras-Não conseguiu ler; c)Leitura do texto- Não conseguiu ler; Avaliação Final: D
MARIA EDUARDA	a) Identificação das letras-Não precisou fazer; TEMPO: 13 min; b)Leitura de palavras-Leu 9/30; c) Leitura de pseudopalavras: Leu 6/30; d)Leitura do texto – Leu o texto, as palavras com estrutura CV e leu silabando devagar, não compreendeu o que leu. Avaliação Final: D	a)Identificação das letras-Não precisou fazer; TEMPO:12 min; b)Leitura de palavras e pseudopalavras- Leu 27/30; c) Leitura do texto- Leu e compreendeu; Avaliação Final: N
	<b>Total: D – 14 / N – 1</b>	<b>Total: D – 13 / N – 2</b>

**Quadro 21** - Diagnóstico de leitura – Resultado do PROLEC 1º ano.**Fonte:** Autoria Própria.

A respeito das tarefas de leitura para identificar letras do alfabeto, foi possível observar que, dos 15 sujeitos pesquisados no primeiro ano, oito só identificaram letras do alfabeto, mas não conseguiram ler palavras. Esses sujeitos encontram-se com hipóteses bem iniciais no campo da leitura, as quais convergem no campo da escrita, pois quatro encontram-se no nível pré-silábico de escrita, e cinco no nível silábico de escrita, evidenciando a inter-relação entre leitura e escrita.

Os estudantes do 1º ano que se encontravam no nível pré-silábico, ao realizarem os testes indicados, conseguiram apenas identificar o nome das vogais e de uma a duas consoantes na tarefa de identificar letras, já dos cinco estudantes que se encontravam no nível silábico de escrita, um, o aluno H, conseguiu ler

palavras e pseudopalavras e outra a aluna L conseguiu identificar todas as letras, mas leu duas palavras de um total de 30. Os outros três conseguiram apenas identificar vogais e algumas consoantes, mostrando que nesse nível há diferentes formas de pensar sobre a leitura e escrita. O aluno H, conseguiu ler algumas palavras com estrutura CV no teste de palavras e pseudopalavras misturadas, leu 15 palavras de um total de 30 e em outras palavras com estruturas mais complexas só identificou o nome das letras.

Ainda sobre o nome das letras, ao ouvir a leitura das palavras e pseudopalavras, foi possível perceber a importância das crianças reconhecerem o nome das letras, pois, quando não o conheciam, desistiam de ler como a aluna L, ao se deparar com a primeira palavra da lista da leitura perguntou: Que letra é essa mesmo? A pesquisadora respondeu G. Ela tentou, mas não conseguiu ler, já para a segunda palavra ela se certificou dizendo: “Esta é E, né”? “Depois S”, dizendo o nome da letra, e leu escola. Já para outra palavra *moeda* perguntou: “Que letra é essa mesmo?” Referindo-se a primeira letra, a pesquisadora falou M, então se aventurou a fazer a leitura silabando e descobriu ‘moeda’! Já outros estudantes que se deparavam com a lista e não conheciam as letras desistiam, não faziam tentativas de ler. Ao serem informadas do nome da letra, começavam a estabelecer relações e hipóteses, como por exemplo, quando se oferece a palavra “sapo” para o aluno M que não conseguia ler, e que também se encontrava no nível silábico, ele perguntou que letra era aquela, referindo-se a primeira letra da palavra. Então, a pesquisadora respondeu (s) com o nome da letra, assim o aluno M começou a estabelecer relações dizendo: “s – a”, “dá sa”, “Que letra é essa agora”? Pergunta novamente. A pesquisadora responde que é o P. “Ah, p – o”, “dá po, então é sa-po”.

Semelhantemente, no 1º ano, também ao indicar a pseudopalavra *figeta*, a aluna E, que se encontrava no nível silábico-alfabético na escrita, perguntou: “Que letra é essa?” mesmo se referindo a letra inicial, a pesquisadora respondeu “f”. A criança então manifestou suas hipóteses “f – f-i dá fi – g-ege, t-t-a dá-ta recuperou a palavra bem baixinho, para ela mesma e disse *figeta*.

Dessa forma, foi possível perceber em três crianças do 1º ano, que ainda não estavam conseguindo ler, mas ao serem informadas do nome da letra começavam a criar hipóteses e estabelecer relações para realizar a leitura naquele momento do teste, esse fato aponta a relevância de se explorar o conhecimento do nome das letras com as crianças nas classes de alfabetização. Mas, isso não quer dizer que

este conhecimento deva se apresentar seguindo uma ordem sucessiva, primeiro letras e depois as palavras ou o contrário, mas essas unidades letra e palavra podem estar sendo exploradas e identificadas simultaneamente na prática pedagógica.

A partir das tarefas utilizadas para avaliar a leitura de palavras e pseudopalavras, foi possível perceber que nas leituras iniciais das crianças o padrão silábico que expressam é a estrutura silábica consoante vogal CV, a estrutura silábica canônica. Os resquícios na escrita e também na leitura inicial, de preferência por este padrão, seguindo uma tendência observada na aquisição da linguagem que, conforme apontado por Abaurre (1999) e Miranda (2009) evidencia uma ordem na aquisição do padrão silábico, obedecendo a seguinte sequência: CV, V, CVV, CVC, CCV, CCVC. De acordo com as práticas das professoras registradas nos cadernos e percebidas nas observações, as palavras que apareciam com maior frequência eram as que tinham a estrutura CV das sílabas, muitas palavras dissílabas e trissílabas e menor frequência das palavras com sílabas complexas com encontros consonantais CCV, CCVC.

Desse modo, na esteira do que aponta Soares (2016), considera-se também que uma das características do português brasileiro é que há uma preponderância de sílabas CV, o que aproxima sua ortografia da transparência. Importa destacar que a transparência ortográfica caracteriza-se pela regularidade com que um fonema corresponde a um único grafema. Sendo assim, no português brasileiro, são encontradas com maior frequência as palavras com sílabas canônicas nos espaços sociais por onde as crianças circulam e mais intensificadas ainda nas práticas escolares nas classes de alfabetização.

Conforme as leituras iniciais realizadas pelas crianças, foi possível perceber que na leitura das palavras buscavam ler o padrão silábico CV, conforme o registro das seguintes palavras no quadro 22.

1º Ano	
Para <b>escola</b>	Lia secola
Para <b>escreva</b>	Lia se- c-r-e-va (c-r-e apenas dizia o nome das letras)
Para <b>arte</b>	Lia Arete
Para <b>palavra</b>	Lia pa-la-v-r-a( v-r-a apenas dizia o nome das letras)
Para <b>roupa</b>	Lia Ro-up (pergunta como fica o u com p mesmo?)
Para <b>empada</b>	Lia e-m-pa-da ( diz o nome da letra m)
Para <b>dizendo</b>	Lia di-ze- n-do( diz o nome da letra n)
Para <b>olhata</b>	o-a-ta
Para <b>olhata</b>	Lia loata
Para <b>tavinha</b>	Lia tavia

**Quadro 22** – Exemplo de Leitura de palavras – busca padrão CV 1º ano.

**Fonte:** Autoria Própria

Como se pode observar, a aluna E diante da palavra **roupa** leu-a silabando ro- (up) e perguntou: “Como fica **u**, com **p** mesmo”? Leu assim a palavra: ro- up –a (dizendo “u” “p” apenas o nome das letras), pois estava fazendo uma tentativa de manter a primeira sílaba com a estrutura CV, a qual já era conhecida por ela. Essa mesma aluna ao tentar ler a palavra **frase** viu a letra f e logo disse: “tem a primeira letra do Facebook”, evidenciando suas hipóteses de relações com outras palavras que têm a mesma letra, indicando assim a importância de nessa etapa inicial da alfabetização ter as palavras estáveis como referência para a escrita de outras palavras, conforme indicam Teberosky& Cardoso (1989). A aluna aqui evidencia suas hipóteses no campo da leitura, reafirmando que ler é pensamento, não é apenas decodificação, é um processo de realizar análises quanto à semelhança e diferença das letras nas palavras e estabelecer relações com outras palavras que já tem como referência, tanto na escrita, quanto na leitura, embora sejam processos diferentes cognitivamente, se tramam fazendo a inter-relação destes fios da leitura e escrita.

A seguir, no quadro 23, os dados do 2º ano referentes ao teste 1 e teste 2 do PROLEC:

2º ANO – DIAGNÓSTICO DE LEITURA		
ALUNOS	PROLEC I	PROLEC II
LÁZARO	a) Leitura de palavras- Leu 30/30; TEMPO: 1 min; b) Leitura de pseudopalavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min; c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 30/30; TEMPO:1 min; b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
CAROLINA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 1 min.; b) Leitura de pseudopalavras – Leu 29/30 TEMPO: 2 min; c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 30/30; TEMPO:1 min; b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
MILENA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min.; b) Leitura de pseudopalavras – Leu 29/30 TEMPO: 3 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 29/30; TEMPO: 2 min. b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
THIAGO	a)Leitura de palavras – Leu 30/30; TEMPO: b) Leitura de pseudopalavras – Leu 27/30; TEMPO: c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min. b) Leitura do texto – Leu e compreendeu; Avaliação Final: N
MARINA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 30/30 TEMPO: 3 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras; 30/30 TEMPO: b) Leitura do texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
ANA JÚLIA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 1 min.; b) Leitura de pseudopalavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 28/30 TEMPO: 2 min; b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
EDUARDA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 29/30 TEMPO: 3 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 27/30 TEMPO: 2 min.; b) Leitura do texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
DAVI	a) Leitura de palavras — Leu 29/30 TEMPO: 1:30'; b) Leitura de pseudopalavras - TEMPO: 2 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 27/30 TEMPO: 4 min. b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
LUIZA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min.	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 26/30

	b) Leitura de pseudopalavras - Leu 30/30 TEMPO: 4 min. c) Leitura do texto – lê silabando No começo era pré-silábica. Junho, já alfabetica. Avaliação Final: N	TEMPO: 5 min. b) Leitura do texto – Leu, mas não compreendeu. Avaliação Final: D
SAMUEL	a) Identificação das letras – Leu 19/20; b) Leitura de palavras – Só diz o nome das letras TEMPO: 10 min. c) Leitura de pseudopalavras – Não leu; d) Leitura do texto – Não leu. Avaliação Final: DD	a) Identificação das letras – Leu 20/20; b) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 16/30 TEMPO: 19 min. c) Leitura do texto – Não leu; Avaliação Final: DD
ALAN GABRIEL	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min. c) Leitura de texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 29/30 TEMPO: 2 min. b) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N
GUILHERME	a) Leitura de palavras — Leu 27/30; TEMPO: b) Leitura de pseudopalavras – Leu 27/30; TEMPO: c) Leitura do texto. Leu. Era pré- silábico. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 27/30 TEMPO: 9 min. b) Leitura do texto. Leu. Avaliação Final: N
ALEJANDRO	a) Leitura de palavras – Leu 8/30 TEMPO: 10 min. b) Leitura de pseudopalavras – Não leu; TEMPO: c) Leitura do texto – não leu. Era pré-silábico. Avaliação Final: DD	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 17/30 TEMPO: 9 min. b) Leitura do texto – leu e teve dificuldade para responder. Avaliação Final: D
JOÃO	a) Leitura de palavras – Leu 15/30 TEMPO: 3 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 16/30 TEMPO: 4 min. c) Leitura do texto: Não leu. Avaliação Final: D	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 30/30 TEMPO: 2 min. b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
<b>Total: D – 1 / DD – 2 / N – 11</b>		<b>Total: D – 2 / DD - 1 / N – 11</b>

**Quadro 23** - Diagnóstico de leitura – Resultado do PROLEC 2º ano.**Fonte:** Autoria Própria

Nos dados referentes ao 2º ano, foi evidenciado que os quatro alunos do 2º ano que tinham iniciado o ano letivo pré- silábicos, em junho, na realização do teste 1 do PROLEC já se encontravam com maior experiência e práticas de leitura, embora com dificuldades, mas, conseguiam ler algumas palavras. Destes quatro estudantes, ao final do ano, três estavam alfabeticos.

No 2º ano, no total de quatorze alunos, 02 apresentaram dificuldade e muita dificuldade, e 11 foram considerados “Normais”, sendo que o aluno J no teste 1 era considerado com dificuldade e no teste 2 foi considerado Normal, o aluno AL era

considerado com muita dificuldade no teste 1 e no teste 2 com dificuldade e a aluna L se manteve considerada com dificuldade no teste 1 e 2 e o aluno S se manteve considerado com muita dificuldade no teste 1 e 2, ampliando o número de palavras lidas nas listas no teste 2.

Quanto ao tempo na leitura de palavras e pseudopalavras, 11 alunos do 2º ano levaram uma média de 2 a 3 minutos mantendo tempo semelhante na leitura de palavras e pseudopalavras o que indica que nas palavras conhecidas usaram a rota lexical e nas pseudopalavras usaram a rota fonológica apresentando boa fluência na leitura e simultaneidade nas duas rotas. O aluno AL considerado com dificuldade levou o tempo de 9 minutos para a leitura de palavras e pseudopalavras conseguiu ler 17 de lista de 30 palavras, porém começava a leitura das palavras mantendo a estrutura silábica CV como no caso de espiga lia sepiga, e em algumas palavras que apresentavam estrutura silábica mais complexa, como por exemplo, cristal na primeira silaba dizia apenas o nome das letras C-R-I-S e lia TA- L apresentou leitura lenta e silabada, mas compreendeu o texto solicitado. Pelo maior tempo utilizado e forma de leitura infere-se que utilizou a rota fonológica apenas fazendo a conversão grafema/fonema. Já o aluno S, que se encontrava no nível pré-silábico de escrita no começo do ano e no nível silábico no final do ano continuou considerado como DD, embora tenha apresentado avanços no segundo teste, onde conseguiu ler 16, de 30 palavras e pseudopalavras, as com estrutura silábica mais simples, e levou 19 minutos, porém nem fez a leitura do texto porque já estava cansado da leitura. Infere-se, portanto, que tenha realizado apenas a leitura na rota lexical porque leu apenas palavras de alta frequência e evidenciou não ter adquirido bem as regras de conversão grafema-fonema.

Sendo assim, comparando os quatro alunos que estavam pré-silábicos no começo do ano letivo e os que já estavam silábico-alfabético e alfabetico, percebe-se que embora tenham avançado, leram menos palavras e pseudopalavras, precisaram usar um tempo maior para a realização da leitura, pois apresentaram mais dificuldade nos encontros consonantais, leram buscando colocar as palavras na estrutura silábica de consoante vogal- CV, ou apenas dizendo o nome das letras diante das sílabas com estruturas mais complexas, evidenciando que este é um conhecimento que recorrem para se lançarem a fazer suas primeiras leituras e relações neste campo.

Também apresentaram mais dificuldade para compreender o texto e responder às perguntas, tendo que retornar ao texto para responder cada pergunta da interpretação. Confundiam ainda b com d. Enquanto que os estudantes que já se encontravam silábico-alfabético e alfabetizado no começo do ano letivo, realizaram a leitura com maior autonomia e fluência e compreensão lendo entre 27, 28, 29 e 30 de um total de 30 palavras e pseudopalavras e o tempo de realização das tarefas de leitura teve a variação de 1, 2, 3,4 minutos.

Conforme as leituras iniciais realizadas pelas crianças, foi possível perceber que também no 2º Ano, na leitura das palavras, buscavam ler inicialmente mantendo um padrão de estrutura da sílaba de CV, conforme o registro das seguintes palavras no quadro 24.

2º Ano	
Para <b>palavra</b>	Lia pa-la-v-r-a( apenas dizia o nome v,r, a)
Para <b>espiga</b>	Lia sepiga (quando a pesquisadora perguntou que letra começa? Retomou a leitura da palavra e disse espiga de milho aí encontrou o significado da palavra)
Para <b>tavinha</b>	Lia tavina
Para <b>olata</b>	Lia olata
Para <b>empada</b>	Lia e-me- pa- da

**Quadro 24 – Exemplo de Leitura de palavras – busca padrão CV 2º ano.**

**Fonte:** Autoria Própria.

Como observado no quadro 24, também no 2º ano persiste a leitura inicial mantendo a estrutura da sílaba de CV.

Já no quadro 25, pode-se observar os dados coletados no teste 1 e no teste 2 do PROLEC na turma de 3º ano.

<b>3º ANO – DIAGNÓSTICO DE LEITURA</b>		
<b>ALUNOS</b>	<b>PROLEC I</b>	<b>PROLEC II</b>
ISADORA	a) Leitura de palavras – Leu 29/30 TEMPO: 3 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 27/30 TEMPO: 4 min. c) Leitura do texto - Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a)Leitura de palavras e pseudopalavras - Leu 28/30 TEMPO: 3 min.; b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
KAUÃ	a) Leitura de palavras – Leu 30/30 TEMPO: 01 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 30/30; TEMPO: 01 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras Leu 28/30 TEMPO: 2 min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
BIANCA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 29/3; .TEMPO: 1 min. c) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 28/30 TEMPO: 1min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
LUARA	a) Leitura de palavras – Leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 28/30; TEMPO: 2 min. c) Leitura do texto - Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras - Leu 27/30; TEMPO: 2 min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
ANDRIANE	a) Leitura de palavras – Leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – Leu 28/30; TEMPO: 2 min. c) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
ARTUR	a) Leitura de palavras – leu; TEMPO: b) Leitura de pseudopalavras - leu 27/30; TEMPO: 3 min.; c) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 27/30; TEMPO: 2 min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
ERICKA	a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min.; b) Leitura de pseudopalavras – leu	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 28/30; TEMPO: 2 min.

	<p>27/30; TEMPO: 1 min. c) Leitura do texto – leu e compreendeu; Avaliação Final: N</p>	<p>b) Leitura de texto- Leu e compreendeu; Avaliação Final: N</p>
LORENZO	<p>a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>	<p>a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 28/30; TEMPO: 1min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>
ERICK	<p>a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – leu 30/30; TEMPO: 2 min. c) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>	<p>a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>
PEDRO HENRIQUE	<p>a) Leitura de palavras – leu 30/30 TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras - leu 29/30; TEMPO: 2 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>	<p>a) Leitura de palavras e pseudopalavras - leu 29/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de texto- Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>
GABRIEL	<p>a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – leu 28/30; TEMPO: 1:30'. c) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>	<p>a) Leitura de palavras e pseudopalavras - leu 28/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>
JOÃO PEDRO	<p>a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – leu 27/30; TEMPO: 2 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>	<p>a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 29/30; TEMPO: 1'30"; b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>
VICTOR	<p>a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 2 min; b) Leitura de pseudopalavras – Leu 29/30; TEMPO: c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>	<p>a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 29/30 TEMPO: 2 min; b) Leitura do texto – leu e compreendeu; Avaliação Final: N</p>
EDUARDA	<p>a) Leitura de palavras – 30/30 TEMPO- 2 min. b) Leitura de pseudopalavras – 30/30; TEMPO: c) Leitura do texto – Leu e compreendeu.</p>	<p>a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 27/30; TEMPO: 2 min. b) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N</p>

	Avaliação Final: N	
CRISTOFER	a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min; b) Leitura de pseudopalavras – leu 29/30; TEMPO: 1 min.; c) Leitura do texto; Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras - leu 29/30; TEMPO: 1:30"; b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
MARIA EDUARDA	a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 2 min. b) Leitura de pseudopalavras – leu 29/30; TEMPO: 1 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 29/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura do texto - Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
EMANUELLE	a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura de pseudopalavras – leu 29/30 TEMPO: 1min; c) Leitura do texto–Leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras - Leu 29/30; TEMPO: 1 min. b) Leitura do texto: Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
BRISIEIS	a) Leitura de palavras – leu 20/30; TEMPO: 11 min. b) Leitura de pseudopalavras – leu 3/30; TEMPO: 8 min. c) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: D	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – leu 23/30 TEMPO: 14 min. b) Leitura do texto - Leu e não compreendeu. Avaliação Final: D
DOUGLAS	a) Leitura de palavras – leu 30/30; TEMPO: 01 min; b) Leitura de pseudopalavras – leu 30/30; TEMPO: 2 minutos; c) Leitura do texto – leu e compreendeu; Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras - leu 29/30; TEMPO: 3 min. b)Leitura de texto -Leu e compreendeu; Avaliação Final: N
FRANCISCO	a) Leitura de palavras – 30/30; b) Leitura de pseudopalavras – 30/30; TEMPO: 3 min. c) Leitura do texto – leu e compreendeu. Avaliação Final: N	a) Leitura de palavras e pseudopalavras – Leu 27/30; TEMPO: 2 min. b) Leitura do texto – Leu e compreendeu. Avaliação Final: N
	<b>Total: D – 1 / N – 19</b>	<b>Total: D – 1 / N – 19</b>

**Quadro 25** - Diagnóstico de leitura – Resultado do PROLEC 3º ano.**Fonte:** Autoria Própria.

No 3º ano, num total de vinte alunos, uma aluna apresentou dificuldade. Esta era a única que começou o ano letivo silábico-alfabética, os demais começaram alfabéticos. Na leitura de palavras e pseudopalavras leu 23, de um total de 30 palavras na lista e levou 14 min. Manifestou dificuldade, leu silabando, fazendo

leitura com troca de letras e omissão de grafemas e fonemas: olhata, leu ojata; bola, leudola; nalha, leu naja; tavinha, leu tavija; doce, leu boce; inha, leu icha. Confunde nh, lh, ch. Na leitura do texto leu e retornou ao texto para responder às perguntas e compreendeu. Infere-se que utilizou a rota fonológica porque leu muito devagar, silabando, fazendo a conversão entre grafema e fonema e evidenciou não estar bem apropriada da conversão grafema/fonema.

Já os demais, 19 alunos foram considerados normal variando o desempenho na leitura entre 27, 28, 29, 30 para a lista constituída de 30 palavras e pseudopalavras.

Quanto ao tempo utilizado para a leitura, foi mantido de 1, 2 a 3 minutos mantendo tempo semelhante para palavras e pseudopalavras.

Os alunos manifestaram boa compreensão dos textos, o que indica que nas palavras conhecidas usaram a rota lexical e nas pseudopalavras usaram a rota fonológica, apresentando boa fluência na leitura e simultaneidade nas duas rotas.

A partir dos dados analisados, foi possível perceber que a rota é definida de acordo com o tipo de palavra que se deparam os leitores, pois para as palavras com alta frequência rota mais utilizada era rota lexical, por ocorrer através do reconhecimento visual direto da palavra conhecida, armazenada no léxico mental, englobando representações de palavras familiares.

Já para as pseudopalavras, por serem desconhecidas no seu léxico mental, utilizavam a rota fonológica, recorrendo à conversão grafema/ fonema, e os estudantes que ainda não estavam apropriados desta conversão expressaram dificuldades na leitura. Foi possível perceber que os estudantes que apresentaram maiores experiências de leitura, utilizaram concomitantemente as duas rotas, os estudantes que se encontram com experiências bem iniciais no campo da leitura, utilizam apenas a rota fonológica. Evidenciando a importância de usar as práticas de leitura como ferramenta pedagógica para esta aprendizagem.

Foi possível notar que no 3º ano diminuíram as tentativas de ler e buscar a estrutura CV nas palavras, assim como se mostraram mais flexíveis para a leitura de diferentes estruturas silábicas com leitura mais fluente. Houve vários erros de trocas de letras, os quais são apontados no quadro 26.

3º Ano	
Para <b>quanlo</b> *	Lia quando2x
Para <b>quinlo</b>	Lia quinho 2x
Para <b>bola</b>	Lia dola
Para <b>doce</b>	Lia boce
Para <b>dasa</b>	Lia basa
Para <b>tavinha</b>	Lia tavija
Para <b>olhata</b>	Lia ojata
Para <b>olhata</b>	Lia olhada
Para <b>olhata</b>	Lia olata 2x
Para <b>inha</b>	Lia icha
Parainha	Lia linha
Para <b>nalha</b>	Lia naja
Para <b>nalha</b>	Lia malha
Para <b>leque</b>	Lia legue 2x
Para <b>leque</b>	Lia Laque
Para <b>lora</b>	Lia lar
Paralora	Lia Lara
Para <b>cefo</b>	Lia chep
Para <b>cefo</b>	Lia chefo
Para <b>cefo</b>	Lia cevo
Para <b>cresper</b>	Lia creper
Para <b>rousa</b>	Lia roupa
Para <b>bloto</b>	Lia bolco
Para <b>trantito</b>	Lia trânsito
Para <b>guarda</b>	Lia guarda
Para <b>misca</b>	Lia misga
Para <b>guarda</b>	Lia gurda
Para <b>doente</b>	Lia doste
Para <b>bolsa</b>	Lia dolsa
Para <b>bolta</b>	Lia bolsa
Para <b>crape</b>	Lia crepe
Para <b>figeta</b>	Lia figema
Para <b>figeta</b>	Lia fizeta
Para <b>figeta</b>	Lia figueta 2x
Para <b>soro</b>	Lia sorro
Para <b>estipa</b>	Lia espita
Para <b>estipa</b>	Lia estilista
Para <b>criscal</b>	Lia cristal
Para <b>colegas</b>	Lia colecas
Para <b>jipe</b>	Lia chipe
Para ciparro	Lia ciparo
Para <b>carjela</b> *	Leu ca- rj( o aluno perguntou o que faz rj? Essas duas juntas não sei o que dá? Leu novamente ca- rj- e- la

**Quadro 26** - Erros de leitura – Conversão grafema/fonema 3º ano.

**Fonte:** Autoria Própria.

No quadro 26, puderam-se notar as trocas de letras também no 3º ano, o que torna evidente a prática de mais leituras como uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento e destreza quanto ao uso das palavras ainda desconhecidas.

### 4.3.1 Recorrência das trocas de letras nas palavras e pseudopalavras dos 1º, 2º e 3º anos

Conforme o registro verifica-se nos quadros anteriores do 1º, 2º e 3º anos, que, quanto à leitura de palavras e pseudopalavras, a estudante do primeiro ano AT realiza uma troca de posição das letras para manter a estrutura silábica CV, e também o acréscimo de letra para manter a estrutura CV, como no exemplo do quadro 21, do 1º ano, para a palavra **arte**, foi acrescentada a letra **e**, ficando grafada de “arete”, ou seja, percebe o fonema, mas ainda não sabe posicioná-lo na sílaba ou na palavra e leu arete. A mesma aluna AT, semelhante a essa hipótese, para a pseudopalavra **olhata** leu “loata”, omitindo a letra **h** e trocando a letra **l** para o começo da palavra, mantendo a estrutura da sílaba de consoante e vogal, apenas lo.

Outra criança do 2º ano, o aluno G, agiu expressando a mesma hipótese ao ler a palavra empada como “emepada”.

Já o estudante AL para **espiga**, com estrutura silábica no começo da palavra de vogal e consoante VC, fez a leitura, trocando assim a posição das letras para CV, lendo então sepiga.

Embora, com maiores experiências na leitura, ainda apareceu no 3º ano alunos que buscavam manter a estrutura silábica de consoante vogal, como no exemplo da pseudopalavra **olhata**, em que o aluno VC e CR leram “olata”, mesma hipótese de uma estudante do primeiro ano evidenciada anteriormente. Também no 3º ano ainda o aluno CR, ao ler a pseudopalavra **carjela**, leu silabando ca- (rj ), e então questionou: “O que faz rj? Essas duas juntas não sei o que dá?” E leu novamente ca- rj- e- la.

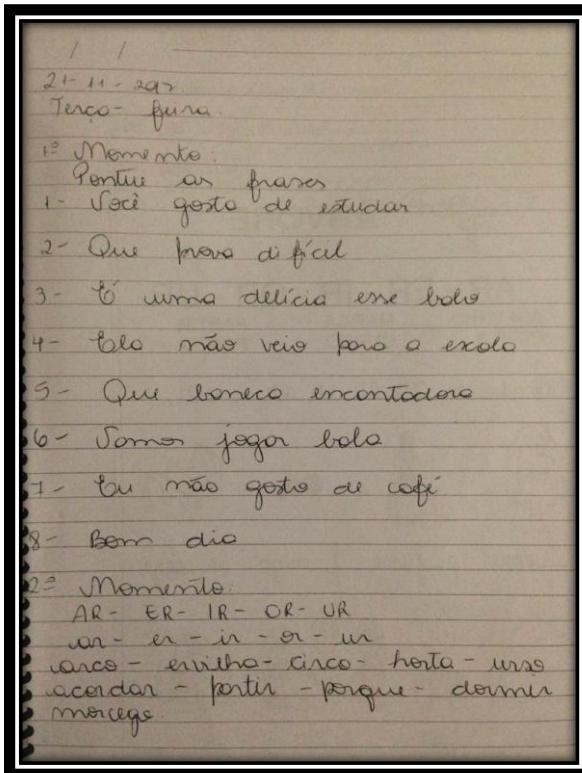
Infere-se, portanto, que assim como a estrutura CV apresenta-se disponível para as crianças nas suas primeiras palavras, no âmbito da oralidade e da escrita de acordo com Matzenauer e Miranda (2012); Miranda (2009) tal processo também ocorre na leitura. Conforme ressalta o exemplo a seguir de duas alunas do 1º ano.

A aluna E do 1º ano, na palavra globo leu g-l-o-bo, apenas dizendo o nome das letras que compõem a primeira sílaba, e depois leu bo, na palavra “palavra” leu pa-la-v-r-a, leu a primeira e segunda sílaba e para a terceira sílaba apenas disse o nome das letras. De forma semelhante, a aluna G, na palavra cristal leu c-r-i-s-ta-l, onde apenas disse o nome das letras que compõem a primeira sílaba e leu a

segunda sílaba “ta”, apenas mantendo a estrutura CV e a letra “l” disse o nome da letra isolada.

Ambas para a estrutura silábica consoante consoante vogal –CCV, apenas disseram o nome das letras e liam normalmente a sílaba CV bo, pa e ta nas respectivas palavras. Evidenciando aqui a inter-relação na aprendizagem da leitura e escrita, no que se refere à aquisição da estrutura silábica pelas crianças, em consonância com os estudos de Abaurre (1999); Miranda (2009); Matzenauer e Miranda (2012).

Já o padrão silábico CCV e consoante vogal consoante-CCVC, evidenciou ser adquirido mais tarde também na leitura, assim como na escrita. Nas tarefas de leitura de palavras e pseudopalavras com diferentes estruturas silábicas, foi possível perceber esse tipo de sílabas que as crianças encontraram maiores dificuldades. Esse diagnóstico aponta para a necessidade do planejamento de atividades escolares mais intensificadas com tais estruturas silábicas nas práticas escolares, pois conforme o registro apontado no caderno da professora do 2º ano, o trabalho com palavras com diferentes estruturas silábicas é mais intensificado no final do ano letivo, conforme aponta data do registro de 21 e 24 de novembro de 2017 no caderno da professora L. O registro aponta também a perspectiva metodológica da professora pautada no método silábico, pois sempre abaixo do registro da data colocava a letra que seria enfatizada e a família silábica abaixo e neste dia referido colocou a data, atividade de pontuação de frases e no segundo momento registrou no quadro ar- er- ir- or- ur abaixo as seguintes palavras arco-ervilha- circo-horta- urso. Nos dois dias que seguiram deu uma lista abordando as famílias silábicas nos encontros consonantais bra- bre- bri- bro-bru; cra- cre-cri- cro- cru e assim por diante. Conforme ilustram as atividades do caderno de registro do planejamento da professora L nas figuras 13, 14 e 15.



**Figura 13 - Caderno de registro da Professora do 2º ano.**

**Fonte:** Autoria Própria.



**Figura 14 - Registro de atividade – sílaba VC.**

**Fonte:** Autoria

	cobra - br bra - bre - bri - bro - bru		livro - vr vra - vre - vri - vro - vru
	cravo - cr cra - cre - cri - cro - cru		blusa - bl bla - ble - bli - blo - blu
	pedra - dr dra - dre - dri - dro - dru		clara - cl cla - cle - cli - clo - clu
	fruta - fr fra - fre - fri - fro - fru		flauta - fl fla - fle - fli - flo - flu
	tigre - gr gra - gre - gri - gro - gru		globo - gl gla - gle - gli - glo - glu
	professora - pr pra - pre - pri - pro - pru		placa - pl pla - ple - pli - plo - plu
	trave - tr tra - tre - tri - tro - tru		atleta - tl tla - tle - tli - tlo - tlu

**Figura 15 – Registro de atividade – sílaba CCV.**

**Fonte:** Autoria

Dessa forma, embora os estudantes vivam numa sociedade grafocêntrica, conforme Soares (2002) se deparam com diversas palavras com diferentes estruturas silábicas em seu cotidiano. Com isso, os registros da professora contribuem significativamente evidenciando que as práticas pedagógicas de uma forma mais intensificada sobre as diferentes estruturas silábicas acontecem mais para o final do ano letivo, ou seja, também podem contribuir para que as crianças se apropriem da diferentes estruturas silábicas mais tardeamente do que da estrutura canônica CV que foi utilizada com maior frequência desde o começo do ano letivo. Aqui é possível observar a concepção de aprendizagem do ensino da leitura e da escrita que subjaz a prática pedagógica revelando que o conhecimento acontece do simples para o mais complexo.

Portanto, os resultados aqui encontrados fornecem indícios de uma perspectiva pedagógica mais centrada na leitura como decodificação, à medida que os estudantes procuram fazer a leitura, buscando uma estrutura canônica da sílaba e manifestam não conseguir fazer inferências que fujam da estrutura trabalhada pela professora. Leitura é mais do que decodificar, portanto, além da conversão do grafema e fonema, é ainda compreensão crítica. É uma atividade cognitiva e social, portanto pressupõe levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, usar estratégias que auxiliem na compreensão e pressupõem um processo de interação entre o leitor- texto- autor.

#### **4.3.2 Relações que as crianças do 1º, 2º e 3º ano estabeleceram na leitura das pseudopalavras**

Nos dados da coleta 1 e 2 se destacaram algumas relações que as crianças do 1º, 2º e 3º anos estabeleceram na leitura das pseudopalavras (palavras inventadas) evidenciando que ler é pensar.

Na coleta 1 de leitura de pseudopalavras os alunos que conseguiram ler ao se depararem com aquelas palavras as estranhavam, paravam e então liam novamente fazendo a conversão grafema/fonema/, utilizando assim a rota fonológica inicialmente, já na coleta 2, as pseudopalavras já não foram tão estranhadas assim.

Assim, a aluna M.E, do 1º ano, para a pseudopalavra inha, leu ilha, porque não encontrou no seu léxico mental de palavras arquivadas esta pseudopalavra. Para a estudante, não havia significado para a palavra inha, então, não a reconheceu e leu ilha. Da mesma forma, o aluno LZ do 3º ano, para a pseudopalavra inha, leu linha, porque ler é atribuir significado, conforme Smith (1989); Goodman (1991). Ainda, na pseudopalavra estipa, foi lida como estilista, porque para a palavra estipa não foi encontrado significado. Ademais, foi possível verificar que o aluno AR do 3º ano, ao ler algumas pseudopalavras como bolta, leu bolsa, para a pseudopalavra crape, leu crepe, já outro aluno, o VC, para guarpa, leu guarda, outro estudante do 3º ano, o JP, para quinlo, leu quinho e para cresper, leu creper e disse: “Hum, vontade de comer”. O estudante PH, ao ler a pseudopalavra quanlo, disse assim: “parece o cara dos *despacito*<sup>9</sup>”, daquela música cantada em espanhol, porque não identificou significado para aquela palavra em sua língua, portanto, conclui que seja de outra língua.

Dessa forma, nos exemplos apresentados, os alunos cometeram erros visuais e lexicalizações como para bolta, leram bolsa, o que indica que estão lendo pela rota lexical, que ocorre pelo reconhecimento visual direto de uma palavra conhecida armazenada em um léxico mental que engloba representações de palavras familiares, podendo ser chamada também de rota visual que acontece quando os estudantes já adquiriram maior fluência e autonomia na leitura, o que se evidencia neste caso por serem alunos do 3º ano.

---

<sup>9</sup>A música referida \*Despacito é uma canção do cantor porto-riquenho Luis Fonsi e do rapper compatriota Daddy Yankee que estava sendo muito tocada nos meios de comunicação e mídia eletrônica no ano de 2017.

Apenas a aluna B, no 3º ano, que havia começado o ano no nível silábico-alfabético, é que no teste 1 e no teste 2 de leitura ainda lia muito devagar para identificar as letras e sílabas, assim como transformava algumas palavras e pseudopalavras como: olhata- ojata; bola-dola; nalha- naja; tavinhatavija; doce-boce; inha- icha, confundia nh, lh, ch, apresenta uma leitura inicial da etapa alfabética, realizando uma leitura pela rota fonológica.

Do mesmo modo, ocorreu que em muitas pseudopalavras que não encontraram sentido, passaram a lê-las como uma palavra conhecida que atribuíam sentido e significado, como por exemplo, para pseudopalavra crape, liam crepe, para bolta, liam bolsa, para inha, liam linha, para nalha, liam malha, entre outras, evidenciando a leitura como um processo de busca de sentido, segundo aponta Goodman (1991), pois de acordo com seus conhecimentos prévios ela faz relações e atribui significado à palavra lida, essas hipóteses dos estudantes também vão em direção ao que o referido autor afirma quando diz que a língua se aprende no seu contexto de uso e como não usavam, não atribuíam sentido e significado para as pseudopalavras referidas, não as encontravam em seus contextos usuais da língua, logo, buscavam uma palavra com mesma estrutura, mas de seu contexto de uso.

Contudo, também foi possível observar que as crianças buscam no seu léxico mental (representação mental) das palavras que já conhecem com mais rapidez e atribuem sentido a elas. Já nas pseudopalavras, como não conseguem achá-las no seu léxico mental (representação mental) arquivadas, não conseguem lhe atribuir significado, ocasionando uma leitura mais complexa, tornando-se mais difícil para os estudantes, tendo que nestes casos fazer uso da rota fonológica realizando a conversão entre grafema e fonema.

A partir dos dados analisados, foi possível perceber que a rota é definida de acordo com o tipo de palavra que se deparam os leitores, pois para as palavras com alta frequência, a rota mais utilizada era rota lexical, por ocorrer pelo reconhecimento visual direto da palavra conhecida armazenada no léxico mental, englobando representações de palavras familiares. Já para as pseudopalavras por serem desconhecidas no seu léxico mental utilizavam a rota fonológica recorrendo à conversão grafema/ fonema e os estudantes que ainda não estavam apropriados desta conversão expressaram dificuldades na leitura.

Foi possível perceber que os estudantes que apresentaram maiores experiências de leitura utilizaram concomitantemente as duas rotas, os estudantes

que se encontram com experiências bem iniciais no campo da leitura, utilizam apenas a rota fonológica. Evidenciando a importância de usar as práticas de leitura como ferramenta pedagógica para a aprendizagem da leitura. Ainda foi percebido que, do teste 1 para o teste 2 do PROLEC, as crianças conseguiram ler maior número de palavras e pseudopalavras e melhoraram a fluência na leitura.

#### **4.3.3 Compreensão de textos**

A respeito das tarefas de Compreensão de Textos, é importante considerar que os alunos com menos fluência na leitura, ao ouvirem a pergunta que questionava sobre o texto, tinham que voltar ao texto novamente para encontrar a resposta. E os alunos com mais fluência na leitura já respondiam de memória logo após o questionamento sobre o texto, pois a leitura mais fluente possibilita melhor compreensão do que está sendo lido e, por conseguinte, ao serem questionados usavam a memória sobre o que haviam lido, pois a compreensão de textos é uma tarefa complexa. Conforme Cuetos (2014), a compreensão exige do leitor a extração do significado, a integração na memória e elaboração de inferências. Neste exemplo percebe-se que após o questionamento respondiam realizando a integração na memória, o que é importante, mas não pode ser usado unicamente na interpretação dos textos, uma vez que o processo de leitura se caracteriza pela interação do leitor – texto e, por consequência, com o autor, conforme Smith (1989); Kleiman (2009); Solé (1998); Brandão e Rosa (2010); Koch (2015).

Sendo assim, é fundamental que nos níveis de Ensino Fundamental, principalmente no ciclo de alfabetização e no decorrer dos Anos Iniciais sejam trabalhadas estratégias de leitura e diversas formas do estudante interagir com o texto, possibilitando sua compreensão sobre o mesmo e ampliação de conhecimentos.

No que se refere à leitura e compreensão de textos de 20 alunos no 3º ano, apenas seis retornaram ao texto para responder às perguntas de compreensão de textos, pois a maioria, que tinha boa fluência na leitura, responderam às questões de memória, primeiras respostas disseram de memória a partir do que lembraram ter lido no texto, já que para que ocorra a compreensão, além de construir o sentido, o leitor integra as informações à sua memória com aqueles conhecimentos que já tem registrado. Mas, essa talvez seja a grande questão, pois aqueles que responderam

de memória não interagiram com o texto, não marcaram palavras-chave, nem frases, nem separaram as ideias principais das ideias secundárias no texto, o que posteriormente em textos mais complexos poderá ocasionar dificuldades na compreensão, pois para isso é preciso essa interação entre o leitor, o texto e o autor, e neste período do ciclo de alfabetização, a figura do professor é fundamental para mediar essas interações, para possibilitar o uso de estratégias de leitura para a compreensão dos textos.

Ainda observando os dados pesquisados referentes à leitura de palavras e pseudopalavras e à leitura do texto, foi possível verificar que conforme aponta Smith (1989, p.34) “levamos muito mais tempo para identificar palavra isoladamente, se comparada com uma palavra dentro de uma sentença significativa”. Esta afirmativa se comprovou em um aluno do 1º ano e três do 2º ano que ainda expressavam uma leitura mais lenta e levavam maior tempo para ler palavras e pseudopalavras com encontros consonantais, mas quando liam o texto indicado no teste, liam com mais facilidade e rapidez e até maior compreensão ainda que nas palavras com encontros consonantais, davam uma parada, reliam, mas recuperavam o sentido da frase pelo contexto lido, bem como pelas previsões que realizavam ao longo da leitura de uma frase e de todo o texto.

Com isso, pode-se perceber que realizar previsões durante a leitura do texto é uma excelente estratégia de leitura, é a projeção de possibilidades para um determinado texto a partir dos conhecimentos de mundo assimilados, de conhecimentos prévios. As palavras de Smith (1989, p. 35) corroboram com os resultados encontrados na pesquisa realizada, pois afirma que: “A previsão significa fazermos perguntas, e compreensão significa sermos capazes de responder a algumas das questões formuladas”.

A leitura se constitui num ato de pensamento, Smith (1989 p. 37) a define como “um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita”. Sendo assim, as estratégias de leitura que possibilitam diferentes formas de pensar sobre o texto, precisam ser mais difundidas nas práticas pedagógicas das professoras e, por conseguinte, nas práticas dos estudantes.

Em relação aos dados de leitura de texto, foi possível perceber que tanto as crianças do 1º ano, como a aluna ME; 2º ano, alunos AL. e J, e 3º ano alunas IZ, EK e aluno VC ao lerem o texto 2, liam e muitas vezes não comprendiam o significado da palavra “parreira”, ao lerem esta palavra estranhavam, prosseguiam lendo a frase

e o texto e pelo contexto do texto conseguiam obter uma compreensão geral do sentido do texto. Mas, quando a pesquisadora fez a pergunta: “Por onde a raposa passou?” Referente ao teste 2 de Leitura e Compreensão, a aluna do 1º ano M.E. respondeu rapidamente: “Por baixo da ponte”. Quando a pesquisadora a questionou, perguntando-lhe se tinha certeza, ela respondeu “não me lembro”, evidenciando que deu esta resposta fazendo relação com estas palavras e o conhecimento prévio de outra história que conhecia sobre um menino que morava embaixo da ponte, dizendo: “é que tem uma história que um mininu morava embaixo de uma ponte que a minha mãe falou”. Então, a pesquisadora convidou para que vissem no texto a resposta, assim, juntas encontraram que a raposa passou por baixo de uma parreira. Quando a pesquisadora perguntava para as crianças se conheciam uma parreira, várias responderam que não conheciam aquela palavra, mas quando a pesquisadora contextualizava a palavra explicando que a parreira ou videira, como também era chamada, era uma planta trepadeira com tronco retorcido, ramos flexíveis, folhas grandes e repartidas que iam se prendendo em postes de madeira e nela cresciam as folhagens que iam se prendendo uma na outra e ficavam pendurados vários cachos de uvas, então, desse modo as crianças a reconheciam e logo diziam respostas como estas:

ME-“É, fica cheia de uvinha, né?”.

AL-“Ah, na casa do meu tio tem uma”.

J- “Acho que já vi uma”.

IZ- “Ah, eu conheço, tem na casa da minha avó”.

EK- “Ah é, já vi na televisão”.

VC- “Tem lá fora na casa de um amigo do meu pai”.

Os registros das falas das crianças encontram respaldo nas ideias de Goodman (1990); Smith (1989); Solé (1998); Kleiman (2009) que apontam o conhecimento prévio como um elemento central para a compreensão dos textos, pois o texto, ou palavras, ganham sentido quando os leitores o relacionam ao que já sabem. Dessa forma, evidencia a importância do professor propor práticas de contextualização de palavras que os alunos desconheçam nos textos, através do uso de dicionários, de pesquisas, de uma fala contextualizada, explicativa do professor ou de algum colega de sala. Isso dá pistas, portanto, de práticas que podem ser realizadas na escola com o trabalho de compreensão de textos e da

importância do professor agregar à suas práticas a ativação de conhecimentos prévios e as previsões sobre o texto.

Dessa forma, também é importante o trabalho com textos que fazem parte do contexto social das crianças, pois conseguirão estabelecer relações, conhecimentos ou experiências que tenham realizado, favorecendo a maior compreensão do texto, diferentemente do trabalho com textos cartilhados, aos quais muitas vezes as crianças não conseguem relacionar aos seus contextos sociais e, portanto, acabam por estabelecer poucas relações com seus conhecimentos prévios, tendo assim pouca compreensão daquele determinado texto.

Todavia, referente ao texto 2, sobre leitura e compreensão, na resposta da seguinte pergunta: “O que a raposa fez para tentar apanhar as uvas?”, a maioria das crianças desde o 1º ao 3º ano, respondeu que ela pulou por ser a palavra mais utilizada por elas próprias em seus contextos e por responderem de memória sobre o que lembravam do texto. Enquanto que as que leram e buscaram a resposta diretamente no texto, diziam: “Deu muitos saltos”, conforme escrito literalmente no texto. Dessa forma, ao repetirem algumas sentenças do texto mantiveram o significado, mas, não exatamente as mesmas palavras encontrando respaldo na afirmação de Smith (1989, p. 122): “A pessoa que se recorda de algo não está tanto recordando as mesmas palavras como reconstruindo a sentença a partir do significado recordado”. Ainda nessa direção, por exemplo, ao ler em algum texto a palavra automóvel seria recordada como a palavra carro preservando o significado atribuído a tal palavra e não uma repetição, memorização de palavras. A memorização pela memorização sem ter sentido torna-se inútil para a compreensão do texto. Assim, é possível ancorar-se no pressuposto de Smith (1989, p. 112) de que “[...] o conhecimento anterior já na memória é bem mais importante, na leitura, do que os esforços para a memorização de todo o conteúdo de um texto”, fazendo aqui uma relação com a importância de ativar os conhecimentos prévios para que haja a compreensão do texto e entrelaçando com as afirmativas já abordadas na seção da Aprendizagem da Leitura e da Escrita de que para aprender é preciso estabelecer relações. Evidenciando que as crianças são sujeitos ativos e constroem o sentido do texto a partir de seus conhecimentos prévios e experiências realizadas.

#### **4.4 Análise dos Dados de Escrita**

Para a coleta dos dados referentes à escrita, foram realizadas testagens psicogenéticas diagnósticas para avaliar o grau de conceituação da escrita das crianças no momento das coletas (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984). O procedimento consiste em um ditado com quatro palavras de diferentes estruturas: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, todas pertencentes ao mesmo campo semântico e uma frase. Após a escrita das palavras, a criança é convidada a ler o que escreveu para a pesquisadora.

O ditado 1 foi coletado pela pesquisadora, na turma do primeiro ano, no mês de abril e na turma do segundo ano a professora disponibilizou o ditado 1 com o diagnóstico de seus alunos para a pesquisadora, pois já havia realizado o teste com o diagnóstico inicial no mês de março. Pelo fato de estarem todos alfabeticos, não foi realizado o ditado com o terceiro ano, que apenas realizou a coleta da escrita espontânea 1, em junho, e coleta 2, em dezembro realizadas pela pesquisadora. O segundo ditado foi realizado em dezembro no primeiro e segundo ano pela pesquisadora.

Os quadros 27, 28, 29 e 30 a seguir, sintetizam os resultados obtidos por cada aluno em cada uma das coletas e a distribuição dos níveis de escrita em cada turma.

<b>DITADO 1º ANO – DIAGNÓSTICO DE ESCRITA</b>			
<b>ALUNOS</b>	<b>COLETA 1 - ABRIL/2017</b>	<b>COLETA 2 - DEZEMBRO/2017</b>	<b>ESCRITA ESPONTÂNEA - DEZ/2017</b>
MIGUEL	Pré- silábico	Silábico	Silábico
EDUARDA	Pré-silábica	Silábico- alfabética	Silábico-alfabética
GABRIELLA	Silábica	Silábico -alfabética	Silábico- alfabética
ANTONELLA	Pré-silábica	Silábico- alfabética	Silábico- alfabética
ISADORA	Pré-silábica	Silábica	Silábica
KIMBERLY	Silábica	Silábico -alfabética	Alfabética
ALICE	Silábico-alfabética	Alfabética	Alfabética
BRENDA	Pré-silábica	Silábica	Pré-silábica
ISABELLE	Pré-silábica	Pré-silábica	Pré- silábica
GABRIELA S	Pré-silábica	Silábica	Pré-silábica
GABRIEL	Pré- silábico	Pré- silábico	Pré- silábico
HENRIQUE	Pré- silábico	Silábico	Silábico-alfabético
NATHÁLIA	Pré-silábica	Pré-silábica	Pré-silábica
ALLAN	Pré- silábico	Pré- silábico	Pré- silábico
MARIA EDUARDA	Pré-silábica	Alfabética	Alfabética

**Quadro 27** – Diagnóstico de escrita por aluno 1º ano.**Fonte:** Autoria Própria.

<b>DIAGNÓSTICO DE ESCRITA 1º ANO</b>				
	<b>COLETA 1</b>	<b>PERCENTUAL1</b>	<b>COLETA 2</b>	<b>PERCENTUAL2</b>
Pré- silábico	12/15	80%	04/15	26.66%
Silábico	02/15	13.33%	05/15	33,33%
Silábico-alfabético	01/15	6,66%	04/15	26,66%
Alfabético	-	-	02/15	13,33%
Total de alunos no nível alfabético e silábico alfabético ao final do ano letivo				40,00%

**Quadro 28** – Distribuição dos níveis de escrita 1º ano.**Fonte:** Autoria Própria

<b>DITADO 2º ANO – DIAGNÓSTICO DE ESCRITA</b>			
<b>ALUNOS</b>	<b>COLETA 1 - MARÇO/2017</b>	<b>COLETA 2 - DEZEMBRO/2017</b>	<b>ESCRITA ESPONTÂNEA - DEZ/2017</b>
LÁZARO	Alfabético	Alfabético	Alfabético
CAROLINA	Alfabética	Alfabética	Alfabética
MILENA	Silábico- alfabética	Alfabética	Alfabética
THIAGO	Alfabético	Alfabético	Alfabético
MARINA	Silábico- alfabética	Alfabética	Alfabética
ANA JULIA	Silábico- alfabética	Alfabética	Alfabética
EDUARDA	Silábico- alfabética	Alfabética	Alfabética
DAVI	Alfabético	Alfabético	Alfabético
LUÍZA	Pré-silábica	Alfabética	Alfabético
SAMUEL	Pré-silábico	Silábico	Silábico

GUILHERME	Pré-silábico	Alfabético	Alfabético
ALLAN GABRIEL	Silábico- alfabético	Alfabético	Alfabético
ALEJANDRO	Pré-silábico	Alfabético	Alfabético
JOÃO	Silábico	Alfabético	Alfabético

**Quadro 29** - Diagnóstico de escrita por aluno 2º ano.

Fonte: Autoria Própria.

DIAGNÓSTICO DE ESCRITA 2º ANO				
	COLETA 1	PERCENTUAL1	COLETA 2	PERCENTUAL 2
Pré- silábico	04/14	28,57%	01/14	7,14%
Silábico	01/14	7,14%	-	-
Silábico- alfabetico	05/14	35,71%	-	-
Alfabético	04/14	28,57%	13/14	92,85%
Total de alunos no nível alfabetico ao final do ano letivo				92,85%
Total de alunos Pré-silábico ao final do ano letivo			01	7,14%

**Quadro 30** – Distribuição dos níveis de escrita 2º ano.

Fonte: Autoria Própria.

Retoma-se aqui a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1984), sustentada pela concepção Chomskiana de gramática e pelo conceito de aprendizagem Piagetiano, que se ocupa de descrever e analisar estágios pelos quais a criança passa durante o processo de desenvolvimento da escrita, os chamados níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabetico, os quais já foram caracterizados no capítulo AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA. Assim, usar-se-ão tais níveis para diagnosticar a escrita inicial e final das crianças dentro da perspectiva construtivista de análise que se adota para a pesquisa aqui descrita.

Como é possível perceber no quadro 27, do 1º ano, de um total de quinze alunos, doze eram pré-silábicos, no primeiro diagnóstico de escrita, as quais foram coletadas na última semana do mês de abril, portanto, em estágio bem inicial na aquisição. Observa-se que não havia nenhum aluno alfabetico no começo do ano letivo, dois estavam no nível silábico e um no silábico- alfabetico. Ao final do ano, apenas dois estudantes se encontravam no nível alfabetico e quatro no nível silábico-alfabético, no qual a sílaba começa a ser analisada pela criança em suas unidades menores, os fonemas, embora ocorra alternância com a escrita silábica.

Sendo assim, agrupando as duas crianças no nível alfabético com as quatro do nível silábico-alfabético, totalizaram seis crianças de um total de 15, perfazendo um percentual de apenas 40%. No caso desta escola, observou-se que as crianças de modo geral foram alfabetizadas somente no final do 2º ano.

A seguir, no quadro 31, deter-se-á sobre a hipótese semelhante de 4 alunos que estavam no teste 1 no nível pré-silábico e com uma hipótese semelhante, pois usaram apenas uma letra para representar cada palavra.

ESCRITA INICIAL DE ALUNOS PRÉ-SILÁBICOS COM HIPÓTESE DE UMA LETRA PARA CADA PALAVRA NO 1º ANO		
1. Aluno ME <sup>10</sup>	<p>A O A I Q</p> <p>ε u a i i ε</p>	<p>Apontador Borracha Lápis Giz Caneta Eu uso lápis e giz na escola</p>
2. Aluno M	<p>AE O A X X</p> <p>Eu ua A x E F</p>	<p>Apontador Borracha Lápis Giz Eu uso lápis e giz na escola</p>
3. Aluno G	<p>A O U I S</p> <p>I a u o S</p>	<p>Apontador Borracha Lápis Giz Eu uso lápis e giz na escola</p>

<sup>10</sup>No ditado da aluna ME apareceu uma palavra a mais, a palavra caneta, pois ao concluir a palavra giz disse: "Mais uma profe", de forma animada, então para aproveitar a manifestação espontânea da aluna e perceber suas hipóteses, a pesquisadora ditou caneta após giz.

4. Aluno A		Apontador Borracha Lápis Giz Eu uso lápis e giz na escola
------------	---	---

**Quadro 31 – Escrita pré-silábica – uma letra para cada palavra – coleta 1 (1º ano).**

**Fonte:** Autoria Própria.

Como é possível observar, dentre os alunos pré-silábicos, deter-se-á sobre a hipótese semelhante inicial de quatro deles, pois para cada palavra ditada escreviam apenas uma letra para representá-la, conforme o registro recém-reproduzido. As demais crianças do 1º ano colocaram mais letras para cada palavra que queriam representar.

Nos dados analisados no registro da aluna ME, foi possível perceber que para borracha, lápis e giz a letra que usou foi a vogal da primeira sílaba, para apontador e caneta, usou a primeira letra da palavra, sendo que caneta representou com Q.

Ainda nos registros de ME, foi possível verificar que na escrita da frase ditada, ela pareceu manter a mesma hipótese que tinha para as palavras, uma letra para representar cada palavra, pois escreveu a frase assim.

Assim, pode-se inferir que, na sequência E U A I I E, a letra E corresponde à palavra *Eu*, a letra U a *uso*, a letra A a *lápis*, a letra I à conjunção *e*, a outra letra I à palavra *giz*, a letra E à *escola*, sendo omitida apenas a palavra *na* que, apesar de compartilhar a categoria de clílico com a conjunção *e*, o que explicaria a omissão de ambas, foi a única não registrada. Ao registrar a frase manteve a letra A para representar *lápis* e I para representar *giz*.

Interessante aqui é buscar compreender o que essa criança expressa saber sobre o sistema que está a adquirir. Essas hipóteses ecoam o que Esteban (2002), com amplos estudos sobre práticas de avaliação propõe ao perguntar: “O que sabe quem erra”? Evidenciando que este “erro” na escrita do ponto de vista convencional da ME evidencia suas hipóteses sobre a língua, evidencia que ela tem algum saber e algum conhecimento da língua, dando assim pistas para o professor a partir daí planejar intervenções com novas situações de conflito e ações pedagógicas que

possibilitem experiências com seus pares no trabalho coletivo e no trabalho individual com leitura e escrita para que a aluna possa evoluir em suas hipóteses e seguir em sua construção do conhecimento e neste caso evoluiu chegando ao final do ano em dezembro no teste 2 no nível alfabetico.

Nessa direção, trabalhar com o “erro construtivo” é um princípio importante da perspectiva construtivista que se trama aos demais fios da aquisição da escrita. Portanto, o diagnóstico de escrita inspirado em Ferreiro e Teberosky (1984), não pode se restringir apenas para categorizar os níveis de escrita das crianças sem buscar compreender o que seus ‘erros’ ou hipóteses evidenciam para colaborar com as práticas pedagógicas que serão propostas de modo individual e coletivo.

Sendo assim, nos dados observados no registro do aluno M, do 1º ano, foi possível perceber que apenas para a palavra *apontador*, constituída de maior número de letras, utilizou duas letras para representar, sendo elas AE, e para a palavra *borracha*, usou a letra O, para *lápis*, usou a letra A, e para a palavra *giz*, usou x. O aluno pode ter escolhido essas palavras aleatoriamente ou ter aqui utilizado o nome das letras que conhecia e que já carregam o seu respectivo som no próprio nome, neste caso, as vogais, e para giz, pode ter utilizado um nome de letra que considerou parecido com a palavra.

Deve-se destacar que o aluno M, dos registros acima analisados, ao escrever a frase EU UOA XEE apresentou uma variação, pois escreveu a palavra EU, completa, sem usar uma única letra para representar essa palavra, conforme o critério que parecia utilizar nas palavras ditadas, para uso, escreveu UO. No entanto, para lápis, seguiu usando uma única letra, a letra A, como na escrita das palavras, para a palavra giz, seguiu usando uma única letra X, conforme usou para representar na escrita das palavras no ditado, e para escola usou EE. Foi possível perceber que nas palavras que repetiu do ditado na frase, usou como critério a mesma representação que adotou anteriormente usando a letra A para representar lápis e a letra X para representar giz. Já para a palavra *usou*, registrou UO, o que indica uma hipótese silábica apenas para essa palavra, sendo assim, a categorização por níveis é dado em função de um predomínio de características comuns na escrita.

Ressalta-se aqui, que de acordo com os dados coletados de escrita no teste 1 e 2, como pesquisadora, e nos dados coletados na experiência profissional, enquanto professora alfabetizadora, se verificou que as hipóteses das crianças

apresentam algumas oscilações e variações entre características de um nível e outro nas suas escritas, não são tão fechadas assim, mas, a categorização em cada nível de escrita é computada quando há um predomínio de características semelhantes de um nível de acima de 50% nos testes analisados, tendo um caráter norteador para analisar as hipóteses das crianças para melhor compreensão de como estão percebendo a escrita, e assim, poder propor intervenções mais significativas.

O aluno G para a palavra *apontador* escreveu A, para a palavra *borracha* escreveu O, para *lápis* escreveu U e para *giz* escreveu I, adicionando uma letra que parecia S ao final por sua conta. Ao escrever a frase ditada Eu uso lápis e giz na escola, registrou-a da seguinte forma: IAUOS. Repetiu as letras do ditado, variando a ordem das letras e adicionando a letra S novamente no final, não evidenciou manter a posição de U para *lápis* e I para *giz* na ordem em que foram ditadas na frase.

Já o aluno A, para *apontador* escreveu S, para *borracha* escreveu O, para *lápis* escreveu A e para *giz* escreveu I e adicionou a letra H ao final do ditado por sua conta. Ao escrever a frase ditada Eu uso lápis e giz na escola, registrou-a da seguinte forma: UHAOS, conforme o aluno G, apenas repetiu as letras do ditado, variando a ordem das letras e omitiu a letra I e acrescentou a letra U no começo da frase, porém dá indícios que a letra A na frase está representando a posição da palavra *lápis*.

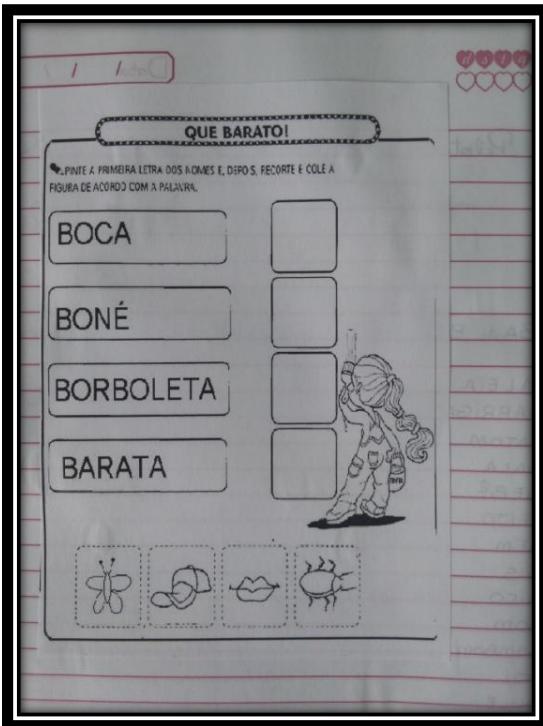
Tais hipóteses das crianças evidenciam que cada uma, de acordo com suas experiências e vivências traz consigo conhecimentos sobre a escrita e vão desenvolvendo hipóteses e reflexões sobre a mesma. Nestes exemplos destacados, embora as quatro crianças estivessem no nível pré-silábico, não utilizaram o princípio da quantidade mínima de letras, descrito por Ferreiro e Teberosky (1984), que para uma palavra poder ser lida precisa ter ao menos três ou duas letras, mas revelaram utilizar o princípio da variedade de letras descrito por Ferreiro e Teberosky (1984), onde a criança descobre que não é possível ler sequências em que todas as letras são iguais, por isso alteram as letras na escrita de suas frases, conforme os dados analisados.

O exemplo destas quatro crianças revela indícios de que estão usando referência do som das letras especificamente das vogais para produzir sua escrita. Tal aspecto precisa ser problematizado, pois ocorreram indícios de grafias que

registraram o nível fônico da língua em um momento psicogenético como é o pré-silábico.

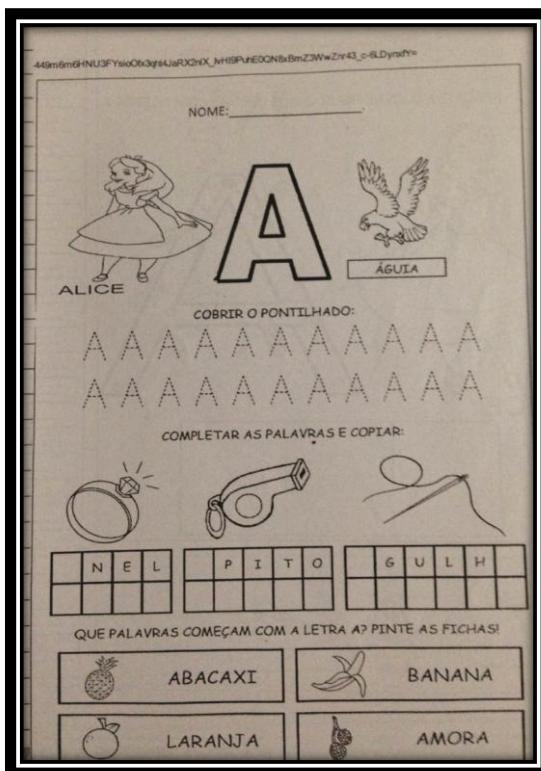
Sendo assim, os estudos de Cardoso Martins (2005); (2008); (2013), sobre o nome das letras pelas crianças brasileiras, podem trazer contribuições afirmando que os sons que as crianças inicialmente são capazes de representar, correspondem frequentemente a nome de letras que podem ser escutados na pronúncia da palavra que no caso das vogais o nome é igual ao som dessas letras. Conforme as pesquisas de Cardoso Martins com pré-escolares, portanto, em processos iniciais da aquisição da escrita, foi verificado que as escritas das crianças representavam um único som corretamente, em geral o primeiro som consonantal ou vocálico na palavra, que quase sempre, esse som correspondia a um nome de letra na pronúncia da palavra, mostrando semelhança com os dados aqui apresentados, porém verificou-se essa tendência em apenas quatro crianças da turma, não sendo possível realizar generalizações.

Mas, ainda sobre essa semelhança nas hipóteses das quatro crianças aqui indicadas, faz inferir também que possa ser reflexo das próprias práticas realizadas nas atividades de sala em sala de aula, pois realizavam várias atividades de colocar apenas a letra inicial. Talvez porque as atividades que a professora passava no período inicial estavam muito focadas em pintar a letra inicial, escrever a letra inicial, de forma geral chamava a atenção de uma única letra, o que proporcionou às crianças a criação de hipótese de que era apenas uma letra para escrever as palavras. A seguir, nas figuras 16, 17, 18 e 19 algumas atividades no registro da professora T, que enfatizam o uso da letra.



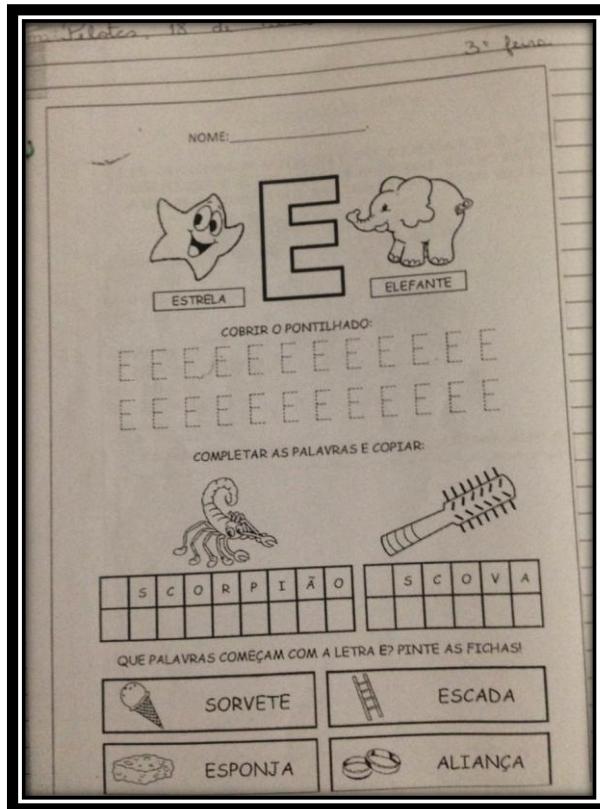
**Figura 16 -** Registros de atividade – Letra inicial – consoante B.

**Fonte:** Registros da professora T.



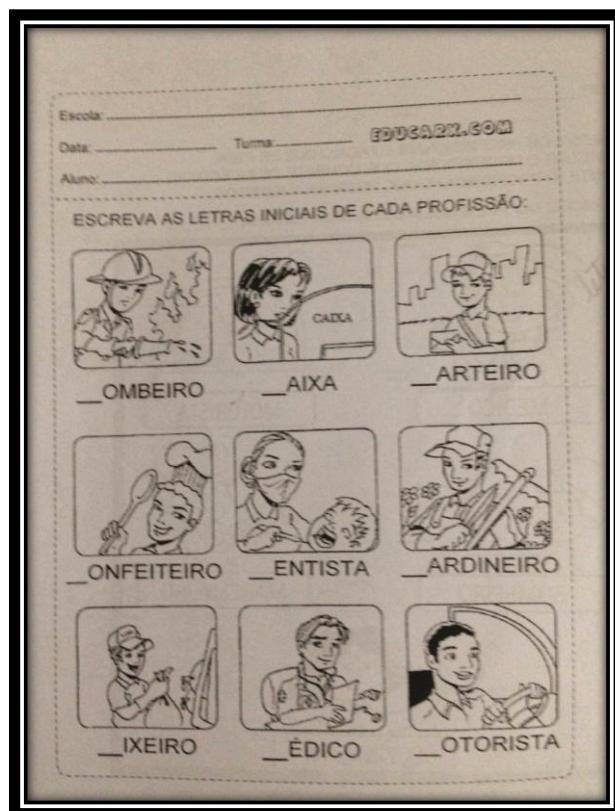
**Figura 17 -** Registros de atividade – Letra inicial – vogal A.

**Fonte:** Registros da professora T.



**Figura 18 - Registros de atividade – Letra inicial – vogal E**

**Fonte:** Registros da professora T.



**Figura 19 - Registros de atividade – Letra inicial - consoantes.**

**Fonte:** Registros da professora T.

Essas hipóteses das crianças não parecem acontecer de forma aleatória, mas consequência de práticas pedagógicas. Conforme pontuado no quadro Atividade de Apropriação do SEA, nas práticas das professoras apareceram 31 de 134 aulas as atividades de identificação de letras em palavras, sendo esta a de maior número de vezes entre as demais. Apareceram 28, de 134 aulas, atividades de leitura de letras e 19 vezes, de um total de 134 cópias de letras nas práticas pedagógicas. Sendo assim, na turma do 1º ano preponderaram no planejamento da professora atividades mais focadas na unidade chamada letra.

Não se pretende dizer aqui que não se deva trabalhar com unidades menores como letras e sílabas, mas é preciso trabalhar com todas as unidades: sílabas, letras, palavras, frases e textos de forma planejada e sistemática de reflexão sobre o SEA, conforme indicam Morais (2005); (2008); (2012) e Soares (2016) e distribuídas de forma mais equilibrada no planejamento semanal. Também é importante destacar que quando o professor propõe uma atividade é relevante que esta atividade possa ser explorada de forma a trabalhar ao máximo diferentes unidades da língua, de forma que provoque reflexões e comparações quanto ao número de letras, de sílabas, semelhanças e diferenças entre as palavras.

Ademais, foi possível perceber que as crianças evoluem em suas hipóteses para níveis mais avançados, não ocorrendo caso de regressão nos níveis, conforme prevê a teoria. Já no que se refere ao nível pré-silábico, é importante atentar para quatro crianças que permaneceram no nível pré-silábico na coleta 1 e 2, apesar de terem transcorrido sete meses de aulas diárias. Sendo duas delas do grupo das quatro crianças que tinham a hipótese de uma letra para cada palavra apresentado anteriormente e duas que na escrita inicial escreveram mais do que uma letra para cada palavra, e na coleta 2 apresentaram a hipótese de uma letra para cada palavra ditada, mas permanecendo no nível pré-silábico conforme os registros no quadro 32.

ESCRITA DE ALUNOS QUE PERMANECERAM NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO NO 1º ANO				
		Escrita 1		Escrita 2
1.Aluno G	A O U I S  IAUOS	Apontador Borracha Lápis Giz Eu uso lápis e giz na escola	g e g o l  A V O	Doce Cestinha Vovozinha Mau A menina levou a cestinha para a vovozinha
2.Aluno A	S O A I H U H A O S	Apontador Borracha Lápis Giz Eu uso lápis e giz na escola	7 u A M b Q i k  A i A c u	Doce Cestinha Vovozinha Mau Escreveu a frase acima das palavras: A menina levou a cestinha para a vovozinha
3.Aluno N	AOAO O AB AI IWB EVNH	Apontador Borracha Lápis Giz Eu uso lápis e giz na escola	R P Q  O A I	Doce Cestinha Vovozinha Mau A menina levou a cestinha para a vovozinha

4.Aluno I		Apontador Borracha Lápis Giz Eu uso lápis e giz na escola		Doce Cestinha Vovozinha Mau A menina levou a cestinha para a vovozinha
-----------	---	---	--	---

**Quadro 32 - Escrita pré-silábica – coleta 2 (1º ano).**

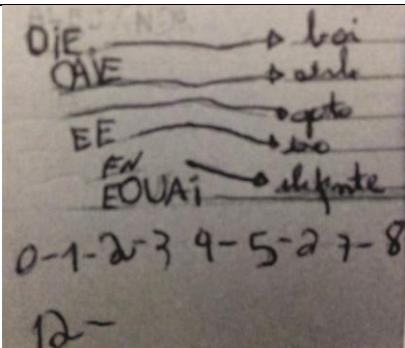
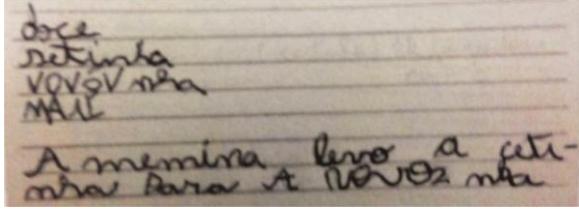
**Fonte:** Autoria Própria.

Como é possível observar, os dois primeiros alunos que no começo do ano letivo tinham hipótese pré-silábica, aluno G e aluno A só colocaram uma letra para cada palavra, no teste de escrita 2 permaneceram pré-silábicos, porém acrescentando algumas letras a mais para cada palavra. Já as duas alunas N e I, que colocaram mais letras no teste 1, no segundo colocaram apenas uma letra para representar cada palavra ditada

Acompanhando desempenho do teste 1 e do teste 2, foi possível perceber que no teste 2 evoluíram suas hipóteses a aluna ME da amostra inicial, que passou para o nível alfabetico, e o aluno M da amostra inicial, que passou para o nível silábico. Já os alunos G e A se mantiveram no nível pré-silábico, porém também apresentaram evoluções em suas hipóteses, pois no teste 2 utilizaram mais do que uma letra para representar as palavras ditadas, sendo que o aluno A disse: “Tô escrevendo de letra cursiva”, porém, ainda não estava apropriado deste tipo de escrita manual, mas aqui expressava um desejo de mostrar que agora sabia mais sobre a escrita, conforme registrado no quadro 32, o qual para a palavra mau registrou A U.

Verificou-se que na turma do 1º ano nas escritas iniciais das crianças encontra-se um campo fértil de hipóteses, relações e reflexões que as crianças fazem, contribuindo assim para melhor compreender as suas percepções sobre a escrita, seja no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabetico ou alfabetico.

No quadro 33, apresentar-se-ão os resultados da escrita inicial de dois alunos silábicos e um alfabetico do 2º ano.

ESCRITA COLETA 1 DO ALUNO A - ESCRITA COLETA 02 DO ALUNO G DO 2º ANO			
2º ANO		Escrta 1	Escrta 2
Aluno A - Escrita 1		Boi Cavalo Gato Cão Elefante Eu gosto de animais	--
Aluno G Escrita 2		-	Doce Cestinha Vovozinha Mau A menina levou a cestinha para a vovozinha

**Quadro 33 – Exemplos de escrita silábica e alfabética (2º ano).**

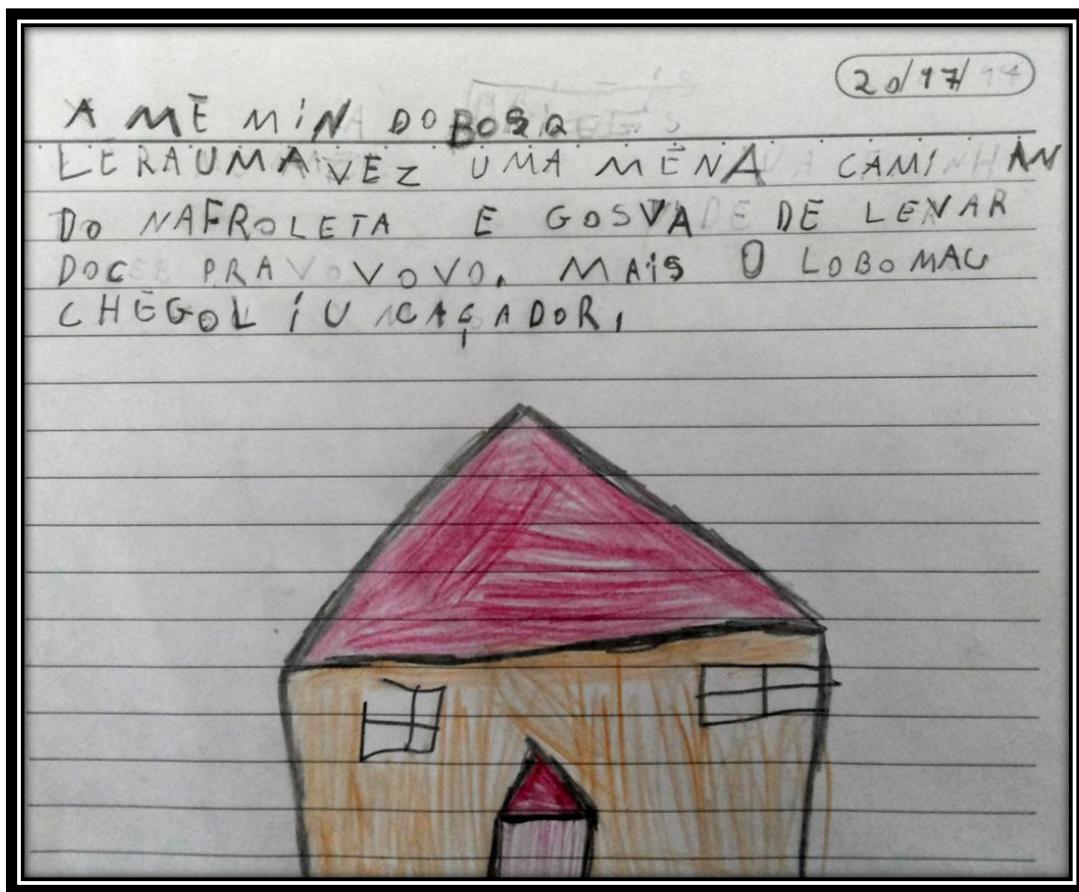
**Fonte:** Autoria Própria.

Conforme o quadro 33, no diagnóstico de escrita 1 do aluno A percebe-se uma preferência pelas vogais em sua escrita inicial, o aluno avançou para o nível alfabético ao final do ano, pois 13 de um total de 14 alunos encontravam-se no nível alfabético ao final do ano, perfazendo um total de 92,85%.

O aluno G em sua escrita 02, ainda que alfabético, escreveu: “setinha” para a palavra cestinha, ainda outras 02 alunas, a aluna AJ e a aluna L também escreveram “cetinha”. Dessa forma, foi possível perceber que estes 03 estudantes ainda omitiram letras nos casos em que as sílabas fugiam do padrão silábico CV, pois ocorreu uma tendência nas primeiras escritas de um modo geral do uso das sílabas canônicas (cf. MIRANDA, 2009 e SOARES, 2016).

Ainda no 2º ano, é importante observar que conforme pontuado no quadro Atividade de SEA nas práticas das professoras foram computadas 27 de 137 aulas as atividades de leitura de palavras, sendo esta a de maior número de vezes. Foram registradas 22 de 137 aulas, atividades de formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas, 19 de 137 leituras de sílabas, 18 de 137 leituras de letras e 18 vezes de um total de 137, escrita de frases. Sendo assim, na turma do 2º ano preponderaram, no planejamento da professora, atividades mais focadas na unidade chamada palavra.

Quanto à turma do 3º ano, conforme informado pela professora A, esperava-se que todos estivessem alfabetizados, apesar de queixas relativas à dificuldade de aprendizagem para alguns. O teste de escrita espontânea realizado em junho trouxe surpresas, pois se verificou que a aluna B estava produzindo uma escrita condizente com a do nível silábico-alfabético. É comum haver enganos com alunos silábico-alfabéticos, uma vez que estão num processo de transição, por isso a importância de que o professor realize diagnósticos e avaliações iniciais com a turma para planejar e promover intervenções que promovam o melhor desenvolvimento dos estudantes. Ao final do ano a aluna B referida, já estava alfabetizada também como os demais de sua turma. Segue escrita espontânea da aluna B na figura 20.



**Figura 20 - Escrita Espontânea aluna B - 3º ano.**

**Fonte:** Coleta 1 Escrita Espontânea - aluna B

Como é possível perceber, na escrita espontânea da aluna B ocorrem simultaneamente letras representando sílabas e letras representando fonemas que compõem a sílaba, características do nível silábico-alfabético, o qual se encontrava a aluna. Conforme o registro da palavra *menina*, a qual escreveu MENIN, utilizando a letra N final para representar a sílaba NA, no título, posteriormente no corpo do texto para a mesma palavra *menina* MENA, utilizando a letra N para representar a

sílaba NI, e a letra A, para representar a sílaba NA. Também para as palavras *bosque* e *doce* utilizou apenas uma letra para representar a sílaba final, sendo Q para a sílaba *que* e C para a sílaba *ce, das respectivas palavras*. Para a palavra *gostava*, registrou GOSVA, omitindo a sílaba TA.

Mesmo estando em um nível de escrita mais avançado e com mais experiências sobre a escrita do que os alunos pré-silábicos do 1º ano e do que alunos do 2º ano, antes descritos, a referida aluna em dois momentos de sua escrita revela fazer uso do conhecimento do nome da letra para a escrita de duas palavras, a palavra *BOSQ* para bosque expressa no título do texto e a palavra *DOC* para *doce* no interior do texto. Mais uma vez aqui, os dados dão indicativos de que as crianças fazem relações a partir do nome da letra, sendo em geral as vogais ou então as consoantes cujos nomes podem ser ouvidos na pronúncia das palavras, assim apontado pelas pesquisas realizadas por Cardoso- Martins (2005); (2008); (2013), no Brasil com pré- escolares, ancorada nos estudos de Treiman (1996); (2012).

Nesse sentido, é possível perceber que as crianças recorrem ao nome das letras utilizando-o como uma informação importante que serve para complementar as hipóteses de aquisição da escrita, ou seja, serve para agregar-se aos conhecimentos sobre esta, porém nunca para excluir um ou outro nível psicogenético postulado por Ferreiro e Teberosky (1984). Dessa maneira, os estudos de Cardoso Martins no Brasil agregam uma informação importante, dando relevância para o nome das letras, porém, não se pode afirmar que o nível silábico não seria a primeira manifestação de que a escrita representa a fala, ou não ocorreria, uma vez que a recorrência ao nome da letra pode ser realizada nos diferentes níveis psicogenéticos como aqui se verificou nos dados descritos de crianças no nível pré- silábico ao nível silábico-alfabético.

No 3º ano, conforme pontuado no quadro Atividade de Apropriação do SEA, nas práticas das professoras foram registradas 11 de 134 aulas as atividades de escrita de palavras e 11 de 134 atividades de cópia do texto, 07 de 134 leituras de palavras. Foram registradas 06 de 134 aulas atividades de partição de palavras em sílabas e 06 de contagem de sílabas em palavras. Sendo assim, na turma do 3º ano preponderaram palavra, sílaba e cópia de texto no planejamento da professora.

Importa salientar que a atividade de revisão do texto foi muito pouco explorada nas turmas, sendo que apenas no 3º ano que foi registrada por uma única vez. Evidenciando assistematicidade nas práticas.

#### 4.4.1 Dados coletados na escrita espontânea

Para os dados das produções de escrita espontânea coletados foi feita uma análise geral dos mesmos, pois uma análise mais detalhada das produções de escrita espontânea excederia o escopo deste estudo. A escrita espontânea foi coletada ao final do ano letivo com os estudantes do primeiro e segundo ano e com os estudantes do terceiro ano foi realizada a coleta 1 em junho e coleta 2 em dezembro, as quais foram realizadas pela pesquisadora na sala de aula com as turmas.

Uma vez que para a coleta 1 do 3º ano e para a coleta realizada em dezembro com o 1º e 2º ano, foi a produção de texto espontâneo que teve como motivação as imagens da história clássica de Chapeuzinho Vermelho, onde a pesquisadora levava uma caixa e perguntava o que será que tem dentro desta caixa? Após ouvir as crianças, a pesquisadora retirava da caixa uma capa vermelha e perguntava se as crianças conheciam alguma história em que o personagem usava uma roupa assim? As crianças logo respondiam: Chapeuzinho Vermelho, em seguida mostrava as imagens da história e fazia perguntas em relação à imagem mostrada, após explorar as imagens com as crianças, solicitava a produção textual como reconto da história e poderiam inventar um final diferente. No 3º ano, a coleta 2 se deu a partir do livro de imagens “O amigo da Bruxinha”, de autoria de Eva Furnari (1993), onde foram exploradas as imagens juntamente com as crianças, para logo após solicitar a produção textual.

O aspecto que se buscou observar foi na linha da superfície do texto, observando se havia início, meio e fim. Sendo assim, no 1º ano, apenas uma aluna alfabetizada que conseguiu produzir o texto com início meio e fim, outra produziu duas frases soltas. Os pré-silábicos apenas utilizaram várias letras e a maioria dos estudantes escreveu uma lista de palavras, talvez porque essa era prática que vivenciavam com frequência na rotina semanal.

Nos alunos do 2º ano, se verificou uma evolução em termos de composição do texto porque apresentaram início, meio e fim.

Já no 3º ano, verificou-se uma evolução maior comparada com o 2º ano nos termos de composição do texto. Poderia ser melhor a escrita, considerando que todos já estavam no nível alfabetizado. Observou-se também no 3º ano que na escrita 1 da Chapeuzinho vermelho, as crianças trouxeram mais elementos do que somente

uma descrição da imagem escrita 2 no final do ano, pois para a história da Chapeuzinho traziam mais elementos, manifestaram fazer inferências e algumas hipóteses na produção dos recontos.

## **5 Discussão dos Resultados**

A partir dos dados resultantes das análises das práticas escolares referentes à leitura e à escrita coletadas nos cadernos de registros das professoras, dos diagnósticos para avaliar o grau de conceituação da escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984) e dos dados coletados no PROLEC foi possível identificar algumas tendências na escola pesquisada, as quais serão apresentadas nas subseções que seguem.

### **5.1 Tendências das práticas referentes ao SEA**

Por meio das análises, observou-se que, referente às práticas de Apropriação do SEA, no 1º ano, houve um predomínio de atividades, envolvendo identificação de letras em palavras, seguida de leitura de palavras. Foram pouco exploradas unidades maiores da língua como frases e textos e houve um predomínio de uso das unidades linguísticas como letra, palavra e sílaba.

No que diz respeito às atividades sobre o sistema de escrita, observou-se que a identificação foi a estratégia mais utilizada, sendo pouco exploradas atividades de comparação entre palavras que propiciassem a análise da semelhança ou diferença entre o número de letras e/ou sílabas e quanto à presença de letras e/ou sílabas iguais/diferentes, por exemplo. Assim, portanto, as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, baseadas em observação, análise e comparação, sejam de letras, sílabas ou palavras, não foram contempladas nos materiais analisados e tampouco nas observações realizadas. De acordo com Morais (2012) as atividades de comparação de palavras, por exemplo, buscando semelhanças e diferenças servem para que as crianças consolidem correspondências entre as unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (letras).

No 2º ano, constatou-se a ocorrência do predomínio de atividades envolvendo leitura de palavras, seguida de leitura de sílabas e letras, mas houve, no entanto, uma ampliação em termos das unidades linguísticas trabalhadas, tendo sido

incorporado o trabalho com as frases e os textos. No que se refere ao tipo de atividade desenvolvida prevalece ainda no 2º ano encaminhamentos didáticos que estimulam prioritariamente a identificação, ficando a comparação e a análise novamente distantes das práticas de sala de aula.

Já no 3º ano, ocorreu um predomínio de atividades envolvendo palavras, cópia de texto e atividades com texto, as quais eram realizadas simultaneamente, dividindo o horário semanal com os demais componentes curriculares.

## **5.2 Tendências das práticas com o uso do texto e estratégias de leitura**

Em relação às práticas com o uso do texto e estratégias de leitura, houve um predomínio do uso do texto para contextualização, sendo este de modo geral utilizado para destacar uma letra ou palavra no 1º ano. Já no 2º e 3º ano, ocorreu um predomínio dos textos de leitura e interpretação em relação aos textos de contextualização.

No entanto, a estratégia de leitura mais estimulada pelas tarefas foi a de localização da informação explícita no 1º, 2º e 3º anos. No 3º ano, por exemplo, a estratégia de realizar inferências aparece por seis vezes em todo o material analisado, mostrando uma leve evolução na frequência desta estratégia, sendo que as demais como Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos; Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças; Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas; Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas; Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros; Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas; Estabelecer relação de intertextualidade entre textos apareceram de forma isolada, por poucas vezes, fato este que evidencia a baixa frequência e a falta de sistematicidade nas práticas de alfabetização no cotidiano escolar, já apontadas por Morais (2005); (2008); (2012) e Soares (2016).

Considerando que o quadro de direitos de leitura do PNAIC (2012) é um referencial amplamente divulgado entre os professores alfabetizadores, seja por meio de seus cadernos de formação, seja pela proposta de formação continuada realizada presencialmente com as professoras alfabetizadoras, é importante

traçarmos uma comparação entre as práticas observadas e a proposta do PNAIC, reproduzida a seguir.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

**Figura 21 - Direitos de Aprendizagem da Leitura PNAIC.**

**Fonte:** BRASIL, 2012.

Das 19 atividades enumeradas no quadro, apenas nove puderam ser observadas nos registros e nas observações. A leitura em voz alta e todas as atividades que este ato pode proporcionar na sala de aula, não apareceu como opção para qualquer dos anos analisados. A interpretação de frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas lidas por outro leitor experiente, bem como o estabelecimento de relações entre textos verbais e não verbais também não

foram observados. O uso do dicionário, a fim de que significados das palavras e acepções mais adequadas ao contexto de uso pudessesem ser exploradas, não se verificou nas etapas em que a escrita alfabética já estava sendo empregada pelas crianças.

O texto como pretexto para mera contextualização de uma outra atividade qualquer, tema de longas discussões e críticas desde os anos 80 do século passado Geraldí (1984), Lajolo (1982) e Soares (1999), entre outros), continua sendo de largo emprego nas salas de aula observadas. Para Geraldí (1984) o texto pode ser utilizado como pretexto desde que seja pretexto para outras formas de enunciá-lo, seja por meio de dramatizações, ilustrações, desenhos ou produção de outros textos, pois isso ajuda a dessacralizá-lo. A crítica incide sobre a utilização do texto como pretexto para que se façam, por exemplo, atividades metalingüísticas ou as que visam o desenvolvimento de habilidades de decodificação.

Ainda com relação ao uso do texto, foi possível perceber a utilização de diferentes gêneros como poemas, canções, tirinhas e textos de tradição oral, principalmente com o intuito de contextualizar o trabalho pedagógico focado em uma letra ou palavra do texto, porém a discussão sobre a característica do gênero textual adotado e as finalidades do gênero não foram refletidas. De semelhante modo, as estratégias de leitura foram pouco evidenciadas, quanto ao uso para a reflexão, para a interação do leitor com o texto, estabelecendo relações, previsões, comparações, colocando o leitor como um sujeito ativo neste processo de construção do conhecimento da leitura e da compreensão leitora.

O quadro apresentado a seguir, mostra apenas aquelas atividades que constavam no quadro de direitos do PNAIC, as quais foram efetivamente observadas nos dados analisados, com referência ao número de vezes que foram observadas.

<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO 1º, 2º E 3º ANO EM CONSONÂNCIA COM O QUADRO DE LEITURA DO PNAIC</b>			
<b>QUADRO DE LEITURA DO PNAIC</b>	<b>TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA 1º ANO</b>	<b>TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA 2º ANO</b>	<b>TOTAL ESTRATÉGIA DE LEITURA 3º ANO</b>
COMPREENDER TEXTOS LIDOS POR OUTRAS PESSOAS, DE DIFERENTES GÊNEROS E COM DIFERENTES PROPÓSITOS	1X	-	-
ANTECIPAR SENTIDO E ATIVAR CONHECIMENTO PRÉVIO	1x	3X	-
RECONHECER AS FINALIDADES DO TEXTO LIDO PELO PROFESSOR OU PELAS CRIANÇAS	2x	5X	-
LOCALIZAR INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM DIFERENTES GÊNEROS COM AUTONOMIA	8X	14X	15X
REALIZAR INFÉRENCIAS EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS E TEMÁTICAS LIDAS COM AUTONOMIA	1X	1X	6X
ESTABELECER RELAÇÕES LÓGICAS ENTRE PARTES DE TEXTOS DE DIFERENTES DE DIFERENTES GÊNEROS E TEMÁTICAS, LIDOS COM AUTONOMIA	-	-	3X
APREENDER ASSUNTO/TEMA TRATADO EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS, LIDOS COM AUTONOMIA	1X	2X	3X
INTERPRETAR FRASES E EXPRESSÕES EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS E TEMÁTICAS, LIDOS COM AUTONOMIA	2X	3X	1X
ESTABELECER RELAÇÃO DE INTERTEXTUALIDADE ENTRE TEXTOS	-	1X	-

**Quadro 34 –** Comparação: práticas de leitura das turmas e Direitos de Aprendizagem (Leitura) do PNAIC

**Fonte:** Própria autora

Como se pode observar, a tarefa de localização da informação explícita em diferentes gêneros é aquela que se mantém em todos os anos escolares. As demais ocorrem de maneira descontínua e não frequente no conjunto de dados analisados. A partir do quadro analisado, fica expresso que a tarefa de estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas só ocorreu no terceiro ano, evidenciando que não houve uma progressão nas tarefas propostas. A

tarefa de estabelecer relação de intertextualidade também só apareceu por uma única vez no segundo ano, evidenciando a falta de progressão desta tarefa e de práticas pouco sistematizadas no ensino de estratégias de leitura.

### **5.3 Resultados da coleta do PROLEC e possíveis relações com práticas de leitura**

Os resultados coletados no PROLEC, nas tarefas realizadas de leitura das crianças, evidenciaram um baixo desempenho dos alunos do 1º ano, sendo que apenas as duas alunas alfabeticas conseguiram ler palavras, pseudopalavras e o texto, como seria de se esperar em razão do nível de escrita observado. A maioria das crianças deste grupo não realizou a leitura de texto, sendo que sete crianças que só identificaram letras e seis crianças que só conseguiram ler algumas palavras e algumas pseudopalavras.

Sobre os resultados referentes ao 2º ano, importante salientar que se percebe uma evolução, da turma ao final do ano, no resultados das tarefas do PROLEC, pois a maioria da turma conseguiu ler palavras, pseudopalavras e o texto, sendo que alguns alunos ainda expressavam preferência por manter o padrão consoante vogal -CV na estrutura da sílaba, quando se deparavam com encontros consonantais. As práticas registradas nos cadernos das professoras, mostraram que as estruturas mais complexas da sílaba começaram a ser mais exploradas ao final do ano letivo, o que explica a dificuldade ainda mantida por alguns para a leitura de sílabas não canônicas.

No 3º ano, a maioria dos alunos apresentou um bom desempenho, pois foram computados 27, 28, 29, 30 acertos para a lista de 30 palavras. Importa destacar que são considerados com problema em uma determinada tarefa os escolares que apresentam resultados com dois pontos ou mais abaixo da média padrão de cada tarefa. Sendo que esta turma nas coletas iniciais e finais, leu com maior fluência e autonomia, comparada ao 2º ano, apresentando compreensão do texto lido. Por apresentarem a leitura de modo mais fluente, percebeu-se que foram os que mais fizeram uso da rota lexical e utilizavam concomitantemente a rota fonológica ao se depararem com as pseudopalavras ou palavras que desconheciam (cf. CUETOS, 2014).

Ainda perceberam-se muitas respostas dadas de memória na interpretação dos textos, sem retornarem à leitura, o que dá indicativos de pouco uso de situações de interação com o texto, para buscar comprovar suas previsões e inferências durante a leitura, bem como um resquício das práticas de leitura experimentadas em sala de aula, que de um modo geral não estavam focadas em provocar situações de interação com o texto, marcando palavras-chave, estabelecendo relações lógicas entre partes de textos, realizando inferências, entre outras estratégias de leitura, conforme aponta Solé (1998). Portanto, as práticas da leitura e escrita se entrelaçam convergindo para a ideia de que as crianças precisam interagir com o texto (cf. Smith (1989); Solé (1998); Kleiman (2008); (2009) e precisam interagir e refletir sobre a escrita alfabética (cf. FERREIRO e TEBEROSKY, 1984); Morais (2005); (2012)).

A partir dos dados apresentados, pode-se inferir que é possível estabelecer relações entre as práticas desenvolvidas na sala de aula com leitura e o desempenho no teste, uma vez que as práticas dos SEA foram mais focadas na identificação de letras e palavras durante o ano letivo e houve pouca frequência nas atividades de leitura e interpretação em sala de aula, sem evidenciar sistematicidade nessas práticas.

#### **5.4 Resultados da coleta de escrita**

Os dados de escrita coletados no teste psicogenético de Ferreiro e Teberosky (1984) evidenciaram que no 1º ano as crianças apresentaram poucas evoluções em relação aos níveis de aquisição da escrita, sendo apenas duas alunas alfabeticas ao final do ano, tendo um desempenho semelhante ao do teste de leitura, onde teve um número de crianças que só colocavam apenas uma letra para representar palavras, evidenciando assim uma inter-relação das hipóteses de leitura e escrita, bem como consequência das práticas realizadas em sala de aula mais focadas na letra.

Já os dados do 2º ano, apresentaram uma evolução significativa, pois ao final do ano a maioria dos alunos se encontrava no nível alfabetico. Com relação à produção textual, na turma do 2º ano houve uma frequência maior dessas atividades, se mostrando de forma mais regular. Observou-se que mesmo com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos Lei nº 11.274/2006, o processo de alfabetização ocorreu de forma mais intensa na turma de 2º ano.

Nos dados de escrita, foi evidenciado que o nome das letras é uma informação importante nesta fase inicial, pois as crianças fazem relações a partir do nome das letras, em geral as vogais ou as consoantes cujos nomes podem ser ouvidos na pronúncia das palavras, conforme apontado pelas pesquisas realizadas por Cardoso – Martins (2005); (2008); (2013).

Os dados desta pesquisa mostram que as crianças recorrem ao nome das letras, utilizando-o como uma informação importante que serve para agregar-se aos conhecimentos sobre a escrita, ou seja, serve para ampliar os conhecimentos sobre a escrita. Não parece, porém, que este seja argumento suficientemente consistente para colocar em dúvida a postulação do nível silábico de escrita. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) e Ferreiro *et al* (1982) enfocam a heterogeneidade do nível silábico assim como fazem referência explícita ao efeito de conhecimentos gerais sobre o sistema de escrita. Assim, não excluem os efeitos possíveis do conhecimento sobre o alfabeto nas escritas das crianças. Tratam as autoras de um aspecto evolutivo que envolve mudança conceitual marcada pela percepção clara da criança em relação às conexões existentes entre os níveis fônico e gráfico da língua.

Com isso, considera-se que os estudos de Cardoso- Martins no Brasil agregam uma informação importante ao dar relevância para o nome das letras, porém, não argumento suficiente para que se afirme que o nível silábico não seria a primeira consistente manifestação de que a escrita representa a fala. Diante dos dados de escrita pré-silábica desta pesquisa, nos quais foi observada a recorrência ao nome da letra, pode-se argumentar ser esta estratégia de registro o fruto das práticas alfabetizadoras que gastam a maior parte do seu tempo no trabalho exclusivo com o alfabeto, enfatizando apenas uma letra inicial.

No que tange à escrita espontânea, os alunos do 1º ano, de modo geral, escreveram somente letras ou lista com as palavras da história, apenas uma aluna que estava alfabetizada e se verificou uma evolução em termos de composição do texto apresentando início, meio e fim. Enquanto no 2º e no 3º ano, houve uma evolução em relação a aspectos da estrutura do texto à medida que as narrativas produzidas apresentavam uma estrutura básica composta por um início, o desenvolvimento e um fecho para a história. Do ponto de vista da superfície do texto, isto é, de aspectos relacionados à ortografia e pontuação pode se perceber ainda erros na grafia das palavras, muito pouco uso dos sinais de pontuação sendo que o texto ainda se mostrava de forma geral num contínuo.

Diante dos resultados obtidos, pode-se dizer que há fortes indícios de que o desempenho em leitura e escrita está relacionado de forma estreita com as práticas desenvolvidas em sala de aula. Considerando os três momentos de trabalho com conhecimentos sobre leitura e escrita mencionados nos quadros de aprendizagem do PNAIC, a saber, Introduzir, Aprofundar e Consolidar vê-se, pelos dados levantados, que este tipo de articulação entre as atividades realizadas e os anos escolares não pode ser verificada, seja no que diz respeito ao SEA, seja no que se refere às práticas que envolvem textos na escola.

## **6 Considerações finais**

O objetivo central desta tese foi descrever e analisar as relações entre as práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC. A fim de alcançar este objetivo, buscou-se atender a cada um dos objetivos específicos, por meio das descrições e discussões dos dados referentes às análises das práticas escolares de leitura e escrita coletadas nos cadernos de registros das professoras, dos diagnósticos para avaliar o grau de conceituação da escrita (FERREIRO &TEBEROSKY, 1984) e dos dados coletados por meio de tarefas do PROLEC (CUETOS, 2014).

É importante destacar que as conclusões a que se chegaram, a partir do material analisado, devem ser interpretadas sob a ótica de uma situação de um grupo específico de crianças, professoras de uma determinada escola, não sendo possível, portanto, fazer generalizações, mas apenas apontar tendências que possam dar suporte à reflexão sobre o processo do ciclo de alfabetização, contribuindo para os debates e estudos acerca do tema.

Retomam-se, a seguir, os quatro objetivos específicos e apresentam-se os achados concernentes a cada um dos aspectos que eles abordam.

### **1º Objetivo Específico: descrever o nível de conceituação da escrita em turmas do ciclo de alfabetização em dois momentos do ano letivo.**

Ao analisar os dados de escrita coletados por meio do ditado proposto por Ferreiro e Teberosky (1984) para avaliar o nível psicogenético de escrita, foi possível perceber que no 1º ano as crianças apresentaram poucas evoluções em relação aos níveis de aquisição da escrita, sendo que apenas duas crianças chegaram ao nível alfabético esperado. Já os dados do 2º ano, apresentaram uma evolução significativa, pois, ao final do ano, a maioria dos alunos se encontrava no nível alfabético, sendo 13 alunos no nível alfabético e 01 se manteve no nível pré-silábico.

Com relação à escrita, no 3º ano, uma aluna ainda se encontrava no nível pré-silábico no começo do ano e, ao final, atingiu o nível alfabetético.

**2º Objetivo Específico: analisar o desempenho em leitura das turmas do ciclo de alfabetização em dois momentos do ano letivo.**

Os resultados obtidos por meio da realização de tarefas do PROLEC, no 1º ano, evidenciaram um baixo desempenho. É importante destacar que são considerados com baixo desempenho em uma determinada tarefa os escolares que apresentam resultados com dois pontos ou mais abaixo da média padrão de cada tarefa, sendo a média estabelecida de acordo com o ano escolar (cf. CUETOS, 2014). Dessa forma, no teste final apenas as duas alunas alfabeticas conseguiram ler palavras, pseudopalavras e o texto. A maioria das crianças não realizou a leitura de texto, dentre estas sete só identificaram algumas letras de um total de 20, como por exemplo, 05/20; 05/20; 06/20; 07/20; 12/20; 13/20; 14/20; sendo a média alta desta tarefa, por ser considerada uma tarefa simples. As outras seis só conseguiram ler algumas palavras de um total de 30 como, por exemplo, 06/30; 06/30; 12/30; 15/30; 17/30; 20/30.

No 2º ano, a maioria apresentou bom desempenho na leitura, pois já se encontravam no nível alfabetico de escrita ao final do ano, sendo que 12 alunos obtiveram uma pontuação com uma variação no total de acertos de 26 a 30 de um total de 30 palavras da lista e dois alunos, considerados com dificuldade, com pontuação de 16/30 e 17/30, sendo que este último se encontrava no nível alfabetico de escrita e o penúltimo permaneceu no nível pré-silábico de escrita, porém avançou lendo algumas palavras no segundo teste.

No 3º ano, a maioria dos alunos apresentou um bom desempenho, alcançando a pontuação acima da média padrão de cada tarefa solicitada nas coletas iniciais e finais, lendo com maior fluência e autonomia, comparada ao 2º ano, apresentando compreensão do texto lido. Sendo assim, 19 alunos obtiveram desempenho normal e uma pontuação com uma variação num total de acertos de 27 a 30, para um total de 30 palavras da lista. Uma estudante que obteve a pontuação de 23/30, no teste de leitura, não conseguiu compreender o texto lido. Por apresentarem a leitura de modo mais fluente, percebeu-se que foram os que mais fizeram uso da rota lexical e utilizavam concomitantemente a rota fonológica ao se

depararem com as pseudopalavras ou palavras que desconheciam (cf. CUETOS, 2014).

Ainda foi possível perceber que grande parte das respostas foram dadas a partir da memória, na interpretação dos textos, pois os estudantes respondiam sem retornar ao texto. Este aspecto revela indicativos de práticas pedagógicas que pouco exploraram as situações de interação do estudante com o texto como marcar palavras importantes no texto, delimitar o assunto tema do texto, estabelecer relações lógicas entre as partes do texto, realizar inferências entre outras. Para realizar estas tarefas é preciso promover práticas pedagógicas que concebam o leitor como um sujeito ativo, que interage com o texto realizando marcações, observações, comparações e reflexões, sendo norteadas por objetivos de aprendizagem da leitura para possibilitar a garantia do direito de aprendizagem da leitura.

### **3º Objetivo Específico: descrever as práticas desenvolvidas pelos professores referentes à leitura e a escrita junto às turmas estudadas.**

Em relação às práticas com o uso do texto e estratégias de leitura, no 1º ano houve um predomínio do uso do texto para contextualização, sendo este de modo geral utilizado para destacar uma letra ou palavra, sendo utilizado apenas como pretexto, conforme destacado por Geraldí (1984), Lajolo (1982) e Soares (1999), entre outros. Já no 2º e 3º ano, ocorreu um predomínio dos textos de leitura e interpretação em relação aos textos de contextualização.

No entanto, a estratégia de leitura mais recorrente, foi de localizar informação explícita no 1º, 2º e 3º anos, uma vez que no 3º ano a estratégia de realizar inferências aparece por seis vezes, mostrando uma leve evolução na frequência desta estratégia, sendo que as demais como: antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos; reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças; realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas; estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas; apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros; interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas; estabelecer relação de intertextualidade entre textos apareceram de maneira esporádica. As palavras de Solé (1998) embalam esta rede de estratégias

ressaltando que: “quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir a interpretação” (1988, p.24).

Em relação às práticas com o uso da escrita, observou-se que, referente às práticas de apropriação do SEA, realizadas no 1º ano, houve um predomínio de atividades envolvendo identificação de letras em palavras, seguida de leitura de palavras. Também, houve um predomínio de uso das unidades linguísticas como letra, palavra e sílaba, assim como foram pouco exploradas unidades maiores da língua como frases e textos.

Observou-se ainda que as atividades ficaram mais focadas no campo da identificação, sendo pouco exploradas atividades de comparação de palavras, quanto ao número de letras; quanto à presença de letras iguais/diferentes; comparação de palavras, quanto ao número de sílabas; quanto à presença de sílabas iguais/diferentes. Sendo, portanto, pouco exploradas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita (cf. MORAIS, 2012).

No 2º ano, constatou-se a ocorrência de um predomínio de atividades envolvendo leitura de palavras, seguida de leitura de sílabas e letras, sendo ampliadas para unidades linguísticas maiores como frases. Sendo que também foram pouco exploradas atividades de comparação de palavras e, igualmente, pouco exploradas as atividades de reflexão sobre o SEA.

Já no 3º ano, ocorreu um predomínio de atividades envolvendo palavras, cópia de texto e atividades com texto que eram realizadas simultaneamente, dividindo o horário semanal também com os demais componentes curriculares.

#### **4º Objetivo Específico: relacionar os resultados referentes ao desempenho em leitura e escrita com práticas observadas.**

A partir dos dados mostrados nesta pesquisa, pode-se inferir que há relação entre práticas desenvolvidas na sala de aula e os resultados das testagens da escrita e leitura, como nos resultados da turma de 1º ano que havia um predomínio de atividades focadas na identificação de letras. Sendo assim, um número significativo de crianças evidenciou no ditado a hipótese de representar cada palavra ditada com apenas uma letra. Sendo refletido também no teste de leitura do PROLEC onde um número expressivo de crianças só identificou letras, não liam palavras e ao se depararem com os textos logo diziam: “isto não sei ler”, sem ao menos fazerem tentativas.

Seguindo nessa esteira da relação das práticas observadas e relação com desempenho da leitura e escrita, foi possível perceber que em consequência de um trabalho muito focado nas letras e palavras, no 1º ano, na produção espontânea do reconto da Chapeuzinho Vermelho, várias crianças deste adiantamento colocaram apenas uma letra para representar palavras da história e outras escreveram lista de palavras, pois as atividades de produção textual foram pouco frequentes e não foi verificado sistematicidade neste aspecto.

Também se pode inferir que o desempenho dos estudantes manifestando preferência pela manutenção do padrão da sílaba canônica na leitura das palavras e pseudopalavras parece estar relacionado à prática das professoras, as quais enfocavam, na sua rotina diária de atividades, mais as palavras com estrutura da sílaba canônica, do que as sílabas mais complexas quanto à sua estrutura, ficando mais para o final do ano a proximidade com as diversas formas de estrutura silábica.

Ainda com relação às atividades de leitura e interpretação de textos, a maioria dos alunos das três turmas revelava responder as questões do texto de memória, não recorrendo ao texto para fazê-lo, pois as estratégias de leitura foram muito pouco exploradas e as atividades com texto para fazer o exercício interpretativo também não ocorreram com frequência e sistematicidade. Os dados analisados demonstram que poucos objetivos de aprendizagem da leitura estão sendo desenvolvidos na prática pedagógica no cotidiano escolar e por conseguinte muito pouco do direito de leitura tem sido exercido na prática pedagógica.

Dessa forma, conclui-se que práticas de leitura e escrita frequentes, sistemáticas, reflexivas, produzirão melhor desempenho para o desenvolvimento dos conhecimentos de leitura e escrita observando um melhor equilíbrio na rotina semanal no trabalho com as diferentes unidades da língua.

Com relação às práticas de leitura e escrita se verificou dificuldade das professoras organizarem os conteúdos escolares observando a progressão do ensino no ciclo de alfabetização, de observarem os objetivos de aprendizagem para posteriormente garantir o direito de aprendizagem do Componente Língua Portuguesa.

Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de espaços formativos dentro do espaço escolar, entre os seus pares, através da partilha de conhecimentos e dos saberes, experiências e da criação de culturas colaborativas (cf. NÓVOA, 2009); Warschauer (2001), para possibilitar maior engajamento dos professores com o

projeto educativo da escola, para que assim, professores e equipe pedagógica coletivamente reflitam sobre suas práticas e criem e recriem estratégias pedagógicas para qualificar o processo educativo, possibilitando às professoras do ciclo, momentos de encontro e de maior articulação entre o trabalho pedagógico do ciclo da alfabetização e afinarem melhor as concepções de leitura e escrita e de progressão destes eixos.

Assim, epilogando as ideias tecidas até aqui, é de fundamental importância destacar a contribuição pedagógica desta pesquisa. Os resultados, além de expressarem o nível de conceituação da escrita e o desempenho em leitura, descrevem práticas desenvolvidas pelos professores nestes dois eixos, evidenciando relações e aproximações entre ambas.

Nos dados analisados foi possível observar que o nome das letras é uma informação importante nesta fase inicial, como apontam os estudos de Cardoso-Martins (2005); (2008); (2013) e, por conseguinte, não podem ser negligenciados nas práticas de leitura e escrita. Os dados analisados demonstraram que as crianças recorrem ao nome das letras e agregam esta informação aos conhecimentos sobre a escrita, porém, esta informação não serve para excluir um ou outro nível psicogenético preconizado por Ferreiro e Teberosky (1984) entre crianças falantes do português. Como verificado na presente pesquisa a recorrência ao nome das letras foi utilizada por crianças do nível pré-silábico ao silábico-alfabético.

Por fim, os resultados apontam para uma relação entre o desempenho em leitura e em escrita e as práticas de sala de aula, sendo que aquelas capazes de promover a reflexão, a comparação e a observação, estabelecendo relações sobre o objeto de conhecimento, seja na escrita, seja na leitura, poderão potencialmente influenciar de maneira positiva na capacidade de ler e escrever das crianças do ciclo de alfabetização.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In LAMPRECHT R. R. (Org.). **Aquisição da Linguagem:** questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Artur G. E FERREIRA, Andréa Tereza B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação.** V. 13, n.38. maio/ago 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. **Alfabetização:** apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE. Eliana B. C. **Conceituando alfabetização e letramento/** organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p . I S B N 8 5 - 7526 - 161 - 4 1. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-paraprofundar/164/alfabetizacao-e-letramento-conceitos-e-relacoes.html>>. Acesso em: 18 abr. 2013.
- BESSE, J. An approach to writing in kindergarten. In: C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), **Children's early text construction.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. p.127-144.
- BISSEX, G. L. **Gnys at wrk.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 1980.
- BORGATTO, Ana Maria T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera Lúcia de C. **Ápis: letramento e alfabetização.** 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2014.
- BRADLEY, Lynett; BRYANT, Peter. Categorizing **sounds and learning to read** – a causal connection. Nature, 1983. 301: 419–421.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRUNER, J. S. & OLSON, D.R. 1977/1978. Symbols and texts as tools of intellect. **Interchange**, 8 (4): 1-13. BRYANT, Peter et al. **Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading Journal of Child Language**, 1989. v.16, n. 2, p. 407-28.

BRYANT, Peter. **Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection, and Learning to Read**. Developmental Psychology, 1990. v.26, n.3. p.429-38.

CAGLIARI, L. C. **A primer of writing system**. Unpublished, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; & CUETOS, F. **PROLEC**: Provas de avaliação dos processos de leitura. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2014.

CARDOSO-MARTINS, C. Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), **Handbook of orthography and literacy**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p.171-188.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, Anna Cláudia Eutrópio. Conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do Português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005. 18(3), p. 330-336.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, Marcela Fulanete. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2008. Vol. 24, n.3, p. 279-286.

CARDOSO-MARTINS, C., & MICHALICK-TRIGINELLI, M. F. **Codificação fonológica e ortográfica na dislexia de desenvolvimento:** evidencia de um estudo de caso. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 6(1), 153-161, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. **Recherche et Formation pour les professions de l'éducation**. Innovation et réseaux sociaux, INRP, 2000. n. 34, p. 41-56.

CHOMSKY, Noam. **Regras e representações**. Trad. Marilda W. Averbuck, Paulo Henrique Britto, Regina Bustamante. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Regras e representações**. Trad. Marilda W. Averbuck, Paulo Henrique Britto, Regina Bustamante. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Tecendo Saberes em Alfabeturas:** A Educação Ambiental no Túnel das Rodas de Formação Continuada de Professoras. Dissertação. (Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2011.

COLOMBER, Teresa; CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLTHEART, M. Cognitive neuropsychology and the study of Reading. In: Posner, M. & Marin, G. (orgs). **Attention and performance XL**. Hillsdale, EUA; LEA, 1985.

COLTHEART, Max et al. **Models of Reading Aloud:** Dual-Route and Parallel – Distributed- Processing Approaches. Psychological Review, v.100, n 4 pp. 589-608, 1993.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ano 02, unidade 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ano 02, unidade 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CRUZ, Magna S; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **RBEP - R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, jan./abr. 2011. p. 126-147.

CUETOS. F. **Psicología da La lectura.** 8. ed. Madrid, Espanha: WolterKluwer, 2010. CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita:** a influência da prosódia. Alfa, São Paulo, 2009. v.53, n.1, p.127-148.

DE ABREU, M. & CARDOSO-MARTINS, C. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 10(2), 85-104, 1998.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa.8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

EHRI, Línea. C. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. (eds). **The Science of Reading:** a Handbook. Oxford: Blackwell, 2005a. pp. 135-54 (tradução para o português: A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013).

EHRI, Línea. C. Development of the Ability to Read Words. In: BARR, Rebecca *et al.* (eds). **Handbook of Reading Research.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1991. v.2. p. 383-417.

EHRI, Línea. C. Development of the Ability to Read Words: Update. In: RUDDELL, Robertt B.; RUDDELL, Martha Rapp; SINGER, Harry (eds). **Theoretical Models and Processes of Reading.** 4 ed. Newark: International Reading Association, 1994. p. 323-58.

EHRI, Línea. C. Learning no Read and Learning to Spell are One and the Same, Almost. In: PERFETTI, Charles A.; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel (eds). **Learning to Spell:** Research Theory, and Practice Across Languages, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997. p. 237-69.

EHRI, Línea. C. Learning to Read Words: Theory, Findings and Issues. **Scientific Studies of Reading.** 2005 b.V.9,n.2 p. 167-88.

EHRI, Línea. C. Phases of Development in Learning to Read Words. In: OAKHILL, Jane: BEARD, Roger (eds). **Reading Development and the Teaching of Reading.** Oxford: Blackwell, 1999. p. 79-108.

EHRI, Línea. C. The development of reading and spelling in children: An overview. In M. Snowling& M. Thomson (Eds.), **Dyslexia: Integrating theory and practice.** Londres: British DyslexiaAssociation, 1991. p.63-94.

ESTEBAN, M T. **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de janeiro. DP&A, 2003.

ESTEBAN, M T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **Linguística textual:** introdução. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAYOL, Michel. 1947. **Aquisição da escrita.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIO, M. et al. **Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.** Fascículo 2. México, DF: Dirección General de Educación Especial, 1982.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. Paulo. **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: OlhoD'Água, 1997. 10<sup>a</sup> ed., p. 27-38.

FRITH, Uta. Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (eds). **Surface Dyslexia:Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading.** London; Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985. p.301-30.

FRITH, U. "Brain, mind and behaviour in dyslexia". In: HULME, C.; SNOWLING, M. **Dyslexia: Biology, identification and intervention.** London: Whurr Publishers, 1997. Pp.1-19.

FRITH, U. Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5: 192-214, 1999. <Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=822154](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=822154)> Acesso em: 12 mai. 2017.

FURNARI, Eva. O amigo da bruxinha. São Paulo: Moderna, 1993.

GENTRY, J. R. An analysis of developmental spellinginGNYS AT WRK. *The Reading Teacher*. 1982. 36(2), p.192-200.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

**GLOSSÁRIO** CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>>. Acesso em: 16 out. 2017.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: Novas perspectivas. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1990.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 1967. 6, 126-135. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19388076709556976>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura: Um modelo psicolinguístico transacional. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.26, p1-173, dezembro de 1991.

GREENFIELD, P. Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, the United States and England. *Language and Speech*, 1972.15, p.169-77.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata: Madrid, 2003.

HYMES, D.H. "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. **Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin,1972. p. 269-293.

Kamii, C., Long, R., Manning, M., & Manning, G. Spelling in kindergarten: A constructivist analysis comparing Spanish-speaking and English-speaking children. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 91-97 1990.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Auto- Organização e MudançaCognitiva. Substratum. **Artes Médicas**. 1992. Vol.01. N.3. p. 23-48

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Beyond modularity**: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press/Brasford Books, 1992.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge about What Counts as a Word. **Cognition**, 1996. v.58, n.2, p.197-219.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de (Org.). Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/898/716>> Acesso em: 29 jun. 2010.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore G V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coesão textual**. 18 ed. 1<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18 ed. 1<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. 11<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

LAJOLLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da Linguagem Escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 2003.

LEAL T. F.; ALBUQUERQUE E. B.; LEITE T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE E. B. C.; LEAL T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-116.

LEVIN, I., & ARAM, D. Children's names contribute to early literacy: A Linguistic and a social perspective. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), **Perspectives on language and language development** (pp. 219-239). Dordrecht: Kluwer. 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F. W., & CARTER, B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**. 1974. 18, 201-212.

LÚCIO, Patrícia Silva; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira Pinheiro. Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2011, v.24, n.1, pp170-179.

LÚCIO, Patrícia Silva; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira Pinheiro; NASCIMENTO, Elizabeth do. A influência de fatores sociais, individuais e linguísticos no desempenho de crianças na leitura em voz alta de palavras isoladas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.23, n.3, 2010. pp.496-505.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Language and cognition**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.) **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M. A construção do conhecimento fonológico na aquisição da linguagem. **Revista de Estudos da Linguagem**, 2012. V.20, n.2. p. 91-124.

MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M. Variação na aquisição da fonologia. **IV Seminário Internacional de Fonologia**. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely F.. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MIRANDA, A. R. M; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, janeiro/abril 2010. pp.359 – 405.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: PINHO, Sheila de (org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009. pp. 409-26.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; BRUM-DE-PAULA, M. **Estudos em Aquisição Fonológica**. V.2. Santa Maria: Pallotti, 2009.

MOOJEN, Sônia Maria Palaoro. **A Escrita Ortográfica na Escola e na Clínica – teoria, avaliação e tratamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOOJEN, Sônia Maria Palaoro. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**. Nº 7, abril 1985, p. 30.

MORAIS, A. G. **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4 a ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação Infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador / Marco Antônio de Oliveira. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. 446f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

OLSON, D. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard EducationalReview**, 1977.47: 257-81.

PEREZ ECHEVERRIA, M.P.Y POZO, J.I. (1994) Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. Em: J.I. Pozo (ed). **A solução de problemas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110 p.

PIAGET, J. A vida e o pensamento do ponto de vista da psicologia experimental e da epistemologia genética. In: **Piaget.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

PINHEIRO, F. H. & CAPELLINI, S.A. (2009). Desenvolvimento das habilidades auditivas de escolares com distúrbio de aprendizagem, antes e após treinamento auditivo, e suas implicações educacionais. **RevistaPsicopedagogia**, 26, 231-241.

POLLO, T. C., KESSLER, B.,& TREIMAN, R. Statistical patterns in children's early writing. **Journal of Experimental Child Psychology.** 2009. 104 (4), 410-426.

POLLO, T. C., KESSLER, B.,& TREIMAN, R. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia.** Campinas, julho-setembro 2015. 32(3), 449-459.

POLLO, T. C., KESSLER, B.,& TREIMAN, R. Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. **Journal of Experimental Child Psychology.** 2005. 92 (2), 161-181.

POLLO, T. C., TREIMAN, R., & KESSLER, B. Three Perspectives on Spelling Development. In E. L. Grigorenko& A. J. Naples (eds.), **Single-word reading:** Behavioral and biological perspectives. New York, NY: Erlbaum, 2008. pp.175-189.

PONTECORVO, C., & ZUCCHERMAGLIO, C. Modes of differentiation in children's writing construction. **European Journal of Psychology of Education.** 1988. 3(4), 371-384.

READ, C. **Children's perceptions of the sound of English.** Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge, MA, 1970.

READ, C.; TREIMAN, R. Children's invented spelling: what we have learned in forty years. In: PIATTELLI-PALMARINI, M.; BERWICK, R. C. Rich language from poor inputs. **Oxford Scholarship Online.** pp. 195-209, 2013. Disponível em: <<http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199590339.001.0001/acprof-9780199590339-chapter-13>> Acesso em: 19 abr. 2018.

SEYMOUR, P. H. K. Foundations of Orthographic Development. In: PERFETTI, C.A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Ed.). **Learning to spell:** research, theory, and practice across language. Mahwah: Lawrence Erlbaum, P.319-337, 1997.

SILVA, C., & ALVES-MARTINS, M. Phonological skillsand writing of pre-syllabic children. **Reading ResearchQuarterly.** 2002. 37(4), 466-483.

SMITH. Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler; trad. Daise Batista- Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica.** Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. As Muitas Facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo (52): 19-24, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas. **Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas:** sujeitos singulares, possibilidades plurais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

STANOVICH, Keith E. Putting Children First by Putting Science First: the Politics of Early Children Instruction. In: STANOVICH. **Progress in Understanding Reading:** Scientific Foundations and New Frontiers. New York; London: The Guilford Press, 2000. pp. 361-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, A. & Cardoso, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** Campinas: Ed, Unicamp, 1989.

TOLCHINSKY- LANDSMANN, Liliana. **The Cradle of Culture and What Children Know about Writing and Numbers Before Being Taught.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003.

TOLCHINSKY, L. **Aprendizagem da linguagem escrita:** processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.

TREIMAN, Rebecca. The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell. In: Gough, Philip B.: EHRI, Linea C.: TREIMAN, Rebecca (eds). **Reading Acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. pp.65-106.

TREIMAN, R. **Beginning to spell**: A study of first-grade children. New York: Oxford University Press, 1993.

TREIMAN, R. **Use of consonant letter names in beginning spelling**. *Developmental Psychology*, 30, 567-580, 1994.

TREIMAN, R.; TINCOFF, R.; RICHMOND-WELTY, E. D. Letter names help children to connect print and speech. **Developmental Psychology**, V.32: 505-514, 1996.

TREIMAN, R., & BRODERICK, V. What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. **Journal of Experimental Child Psychology**. 1998. 70,97-116.

TREIMAN, R.; BOURASSA, D. C. The development of spelling skill. **Topics in Language Disorders**, 20, 1–18, 2000.

TREIMAN, R., KESSLER, B., & BOURASSA, D. Children's own names influence their spelling. **Applied Psycholinguistics**. 2001. 22(4), 555-570.

TREIMAN, R., & KESSLER, B. The role of letter names in the acquisition of literacy. In: KAIL, R. (Ed.). **Advances in Child Development and Behavior**(Vol.31, pp.105-135). San Diego: Academic Press, 2003.

TREIMAN, R., KESSLER, B., & POLLO, T. C. Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from U.S. and Brazilian preschoolers. **Applied Psycholinguistics**. 2006. 27(2), 211-227.

TREIMAN, Rebecca & KESSLER, Brett. Learning to read. In: M. G. Gaskell (Ed.), **Oxford handbook of psycholinguistics**. Oxford, England: Oxford University Press, 2012. Pp.657-666.

VERNON, Sofia e FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA, MIT Press, 1962.

VYGOTSKY, L. S. Problemas teóricos y metodológicos de La Psicología. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. vol. I (pp 1-133), Moscú: Editorial Pedagóguika, (1930, 1982a).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

## **Apêndices**

**Apêndice A - Palavras do diagnóstico 1 - teste psicogenético - ditado 1**

**Apontador**

**Borracha**

**Lápis**

**Giz**

**Eu uso lápis e giz na escola.**

**Apêndice B - Palavras do diagnóstico 2 - teste psicogenético - ditado 2**

**Doce**

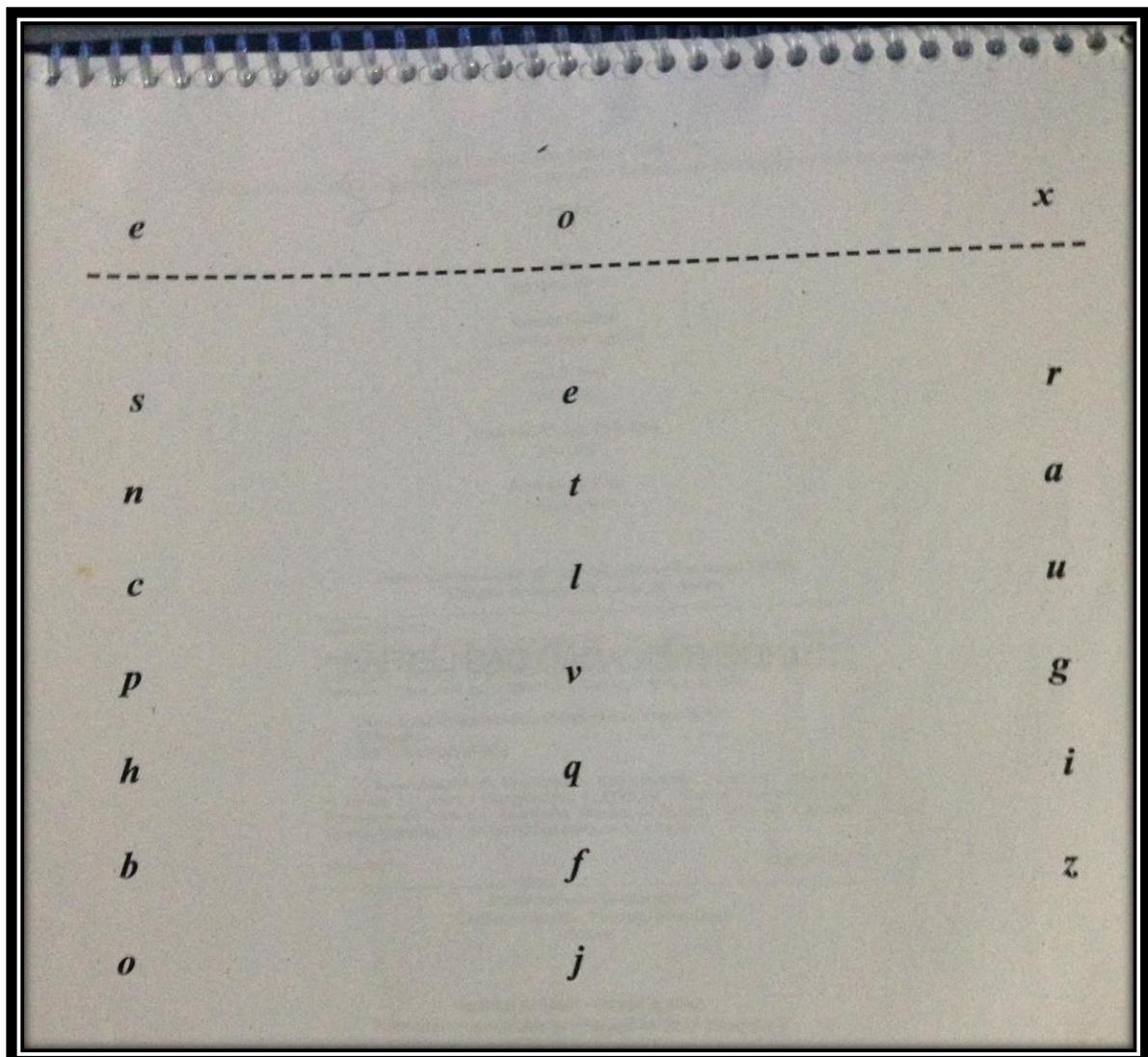
**Cestinha**

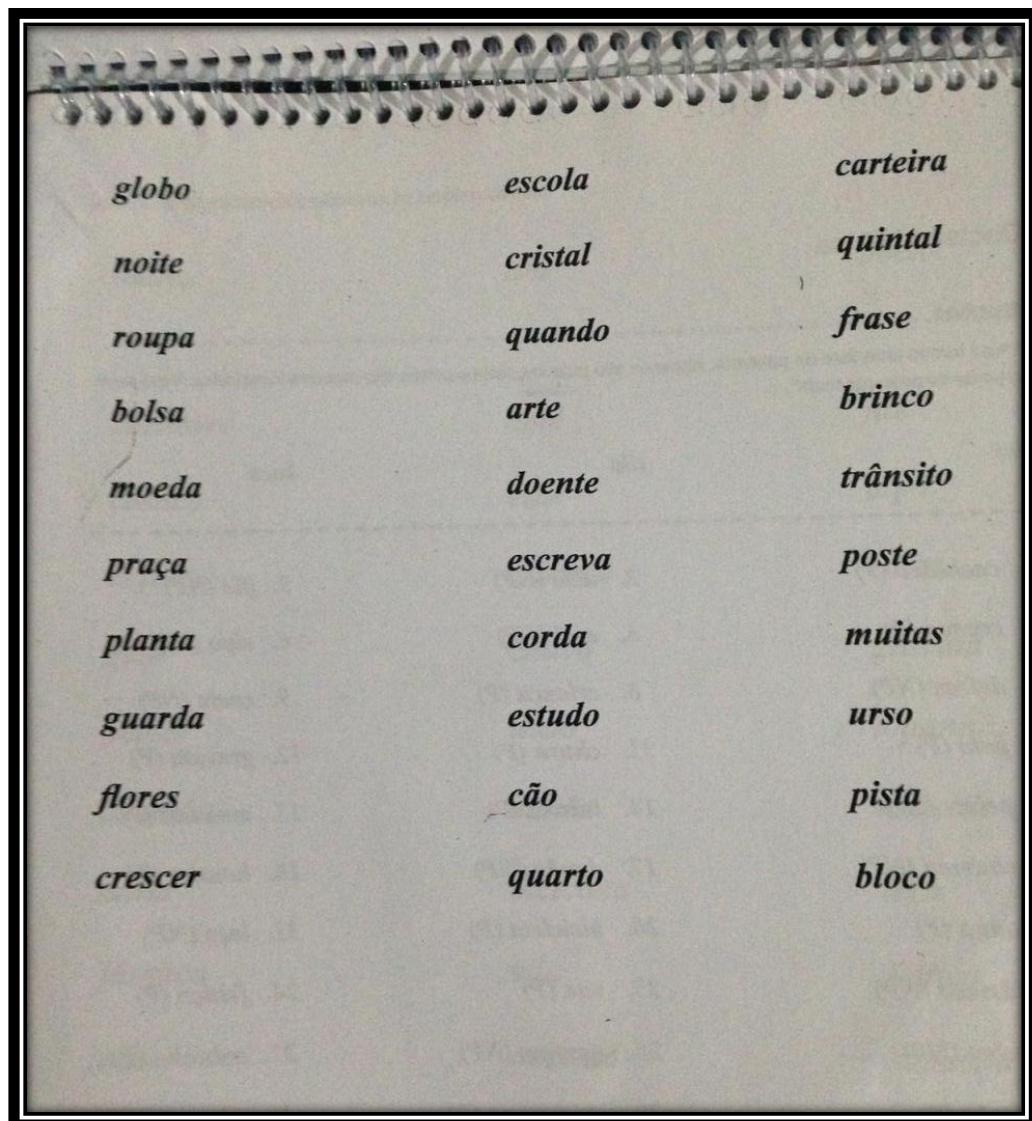
**Vovozinha**

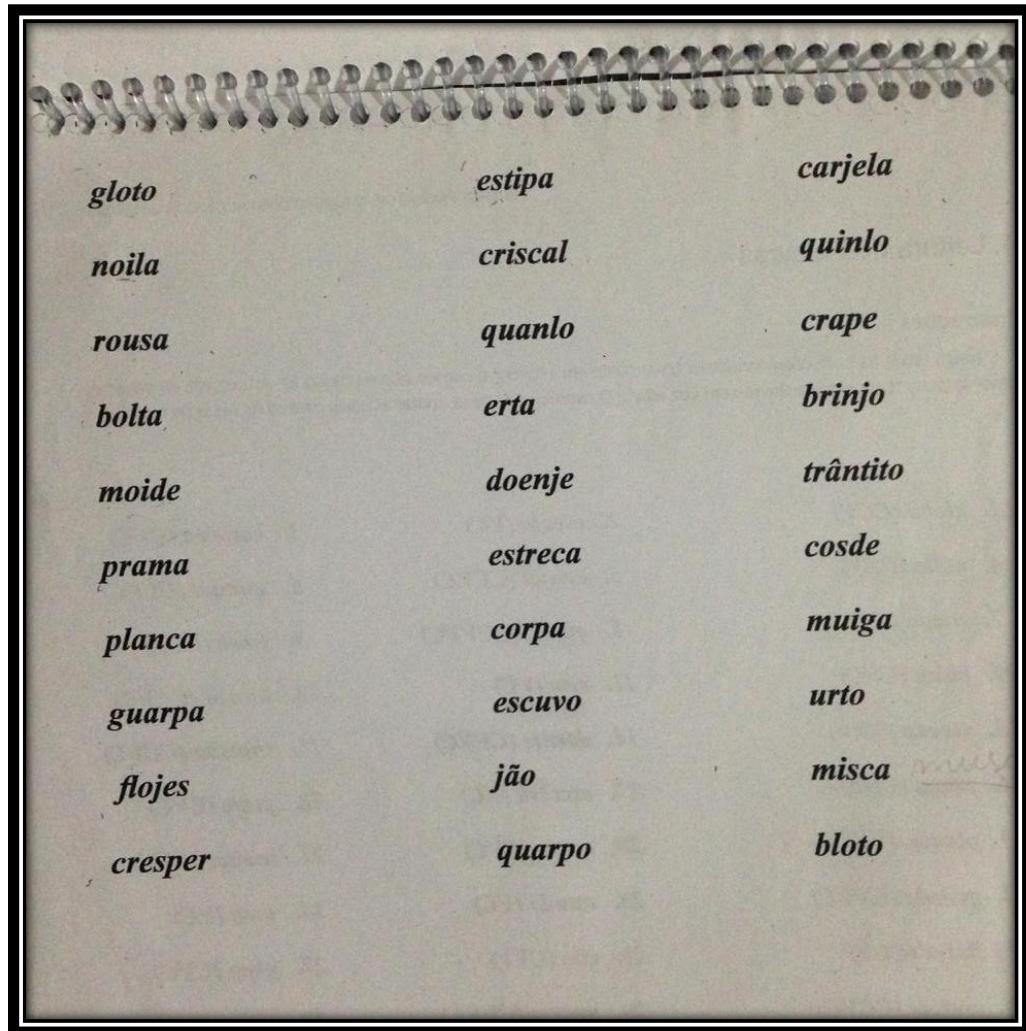
**Mau**

**A menina levou a cestinha para a vovozinha.**

**Anexos**

**Anexo A – Identificação das letras - PROLEC**

**Anexo B – Leitura de palavras - PROLEC**

**Anexo C – Leitura de pseudopalavras - PROLEC**

**Anexo D – Leitura de palavras e pseudopalavras - PROLEC**

<i>lago</i>	<i>palavra</i>	<i>cefo</i>
<i>espiga</i>	<i>pássaro</i>	<i>luta</i>
<i>olhata</i>	<i>bola</i>	<i>jipe</i>
<i>empada</i>	<i>nalha</i>	<i>tavinha</i>
<i>doce</i>	<i>novelo</i>	<i>dasa</i>
<i>dezena</i>	<i>figeta</i>	<i>lenço</i>
<i>ciparro</i>	<i>colegas</i>	<i>leque</i>
<i>marreca</i>	<i>soro</i>	<i>vida</i>
<i>galinha</i>	<i>colete</i>	<i>lora</i>
<i>tarrega</i>	<i>inha</i>	<i>sapo</i>

**Anexo E – Texto 1. Leitura e interpretação - PROLEC**

*Patrícia passou as férias na casa de sua tia. A tia dela mora em uma cidade bem pequena. Uma vez, choveu muito por lá e as ruas ficaram cheias de água. Quando a chuva passou e a água sumiu apareceu uma cobra bem grande passeando no meio da rua.*

**Anexo F - Texto 2. Leitura e interpretação - PROLEC**

*Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer. Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu. Depois de muito, foi embora, dizendo:*

*— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes.*

## Anexo G - Produção de textos escritos - Direito de aprendizagem – PNAIC

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Producir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Producir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

**Anexo H - Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade -  
Direito de aprendizagem – PNAIC**

<b>Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Á e ÂO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

**Anexo I - Análise lingüística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - Direito de aprendizagem – PNAIC**

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C