



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

OLÍVIA COELHO DA SILVA

**FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE E À AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM**

FORTALEZA

2016

OLÍVIA COELHO DA SILVA

**FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE E À AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S586f Silva, Olívia Coelho da.
Formação do leitor : desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem / Olívia Coelho da Silva. – 2016.
202 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.
Área de Concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.
1. Alfabetização. 2. Avaliação. 3. Formação do leitor. I. Título.

OLÍVIA COELHO DA SILVA

**FORMAÇÃO DO LEITOR: DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE E À AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para à obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 31/03/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Xênia Diógenes Benfatti
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Dedico ao meu marido, Djacy, minha alma
gêmea e fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Djacy Lima Araújo, que esteve sempre ao meu lado me ajudando a trilhar novos caminhos.

À minha Mãe, mulher de muita força e determinação, que me ensinou a não desistir diante das dificuldades.

À Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, por ter participado da minha formação de educadora e por contribuir com o enriquecimento dessa pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Xênia Diógenes Benfatti, pelas valiosas contribuições ao aprimoramento dos escritos dessa pesquisa.

Aos profissionais que fazem parte do Distrito de Educação 3, que se mostraram companheiros na minha trajetória acadêmica.

Ao Prof. Oflíio Diógenes Saldanha, coordenador do Distrito de Educação 3, que esteve sempre pronto a ajudar e por ser o responsável em tornar nosso ambiente de trabalho um lugar agradável.

Ao Prof. Alex Fabiano Nicolau da Silva, ex- gerente do Ensino Fundamental do Distrito de Educação 3, que estendeu a mão quando mais precisei.

Ao Prof. Idelson de Almeida Paiva Junior, gerente do Ensino do Ensino Fundamental do Distrito de Educação 3, que se mostrou compreensivo durante os meses em que tive que me dedicar ao trabalho e a pesquisa.

À Prof^a. Vitória Régia Cordeiro Veras, minha querida coordenadora, que sempre me deu força para continuar e não desanimar.

À Prof^a Alessandra Maria de Sousa Ferreira, amiga e companheira que nunca me abandonou durante minha caminhada de estudos.

À Prof^a Karla Eveline Oliveira Barata, que me acolheu em sua equipe de abraços abertos.

À minha mais recente amiga, Prof^a Maria Euzimar Nunes Rodrigues, que ajuda o dia tornar-se mais alegre com sua energia e positividade.

Às minhas companheiras professoras formadoras da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza – SME, que contribuíram para o meu crescimento profissional durante os ricos momentos de planejamento.

Às minhas queridas professoras participantes do curso de formação continuada do município de Fortaleza que contribuíram com as trocas valiosas de conhecimento durante o curso de formação do PAIC/PNAIC.

À Secretaria de Educação do Município de Fortaleza – SME que permitiu a realização da pesquisa.

À Diretora e à Coordenadora da escola que se mostram acessíveis para contribuir na realização da pesquisa.

Aos funcionários da escola que foram solícitos durante o período que estive coletando os dados.

Às professoras participantes da pesquisa, que contribuíram com muita boa vontade para enriquecer os momentos das observações e entrevista.

Aos professores do Programa da pós-graduação da Faculdade de Educação – Faced, que contribuíram para me tonar uma pesquisadora.

Aos novos amigos que ganhei na pós-graduação da Faculdade de Educação – Faced, que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento profissional.

À minha companheira de mestrado Sara Façanha Bessa, que esteve comigo em todas as disciplinas. Sua presença tornou o curso mais prazeroso.

À equipe de Avaliação Externa do PAIC – UFC de 2008, em especial a Prof^a Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, ao Prof. Dr. André Jalles Monteiro, ao Prof^o Dr. Cláudio de Albuquerque Marques e a Prof^a Dr^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca por terem compartilhado momentos de grande relevância para meu crescimento profissional, responsáveis diretos pela minha trajetória na educação. Os frutos que colhi ao longo desses anos agradeço aos momentos compartilhados quando fui integrante dessa equipe até 2010.

À Nágela dos Santos Beserra, amiga que ganhei na graduação e que me aconselhou em participar da seleção para bolsista – Eixo de Avaliação Externa do PAIC – UFC.

À Prof^a Ma. Alanna Oliveira Pereira Carvalho, amiga que contribuiu com a formatação da minha pesquisa no momento da qualificação do projeto e na defesa da Dissertação. Pessoa que admiro pela força e determinação como trilhou seu caminho de sucesso.

Sei que é difícil lembrar de todos que passaram pela minha vida e contribuíram direta e indiretamente pelo meu crescimento pessoal e profissional. Por isso, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

(Cora Coralina)

Agradeço à minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro, por acreditar no meu sonho e, mais do que acreditar, por me dar forças para continuar e não desanimar quando a energia já estava quase no fim. A cada encontro, sentia que mudava um pouco e que me tornava melhor. Durante toda a minha caminhada, senti sua presença marcante que nunca me deixou sozinha. Ela estava sempre ali pronta para apaziguar minhas angústias e celebrar minhas conquistas. Nossos encontros de orientações serão inesquecíveis. Sentirei saudades das manhãs em sua companhia.

Doze maneiras simples de *tornar difícil* a aprendizagem da leitura

1. Estabeleça como meta o domínio precoce das regras da leitura.
2. Cuide bem para que a fonética seja aprendida e utilizada.
3. Ensine as letras ou palavras, uma a uma, certificando-se de que cada letra ou palavra foi assimilada antes de passar para a seguinte.
4. Defina como objeto principal uma leitura palavra por palavra perfeita.
5. Não deixe as crianças adivinharem; pelo contrário, exija que elas leiam com atenção.
6. Procure evitar de todas as maneiras que as crianças errem.
7. Dê um feedback imediato.
8. Detecte e corrija os movimentos incorretos dos olhos.
9. Identifique os eventuais disléxicos e trate-os o mais cedo possível.
10. Esforce-se para que as crianças apreendam a importância da leitura e a gravidade do fracasso.
11. Aproveite as aulas de leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita; insista também em que os alunos falem a melhor língua possível.
12. Se o método utilizado não lhe satisfizer, tente outro. Esteja sempre alerta para achar material novo e técnicas novas.

Frank Smith

RESUMO

Por muito tempo, ao longo da história da educação brasileira, o processo de ensino e de aprendizagem da língua foi baseado em métodos de codificação e decodificação desvinculados do seu uso social, ocasionando uma aprendizagem fragilizada e limitada da leitura e da escrita. Tal fato teve como consequência o aumento dos índices de crianças repetentes ou que abandonavam a escola sem consolidar o processo de alfabetização. Atualmente, esse contexto motivou o aparecimento de diversas políticas públicas, cujo principal objetivo tem sido o de garantir às crianças o pleno domínio da língua em suas mais variadas manifestações. No âmbito do desenvolvimento da competência leitora das crianças, o grande desafio atual não é somente instrumentalizá-las para decifrar letras e juntá-las em palavras, mas sim o de construir nelas o gosto e o interesse pela leitura, o que demanda um processo muito mais denso de ensinar. Desse modo, essa pesquisa abordou a temática da formação de leitores, tendo como objetivo principal investigar como acontece o trabalho pedagógico das professoras do 1º ao 3º anos no desenvolvimento dessa competência nas crianças. Para isso, realizou um trabalho de campo e uma investigação documental. Foram analisados os instrumentos avaliativos propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza – SME e os elaborados pela própria escola, os quais intentavam avaliar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano. A pesquisa de campo envolveu, ao todo, seis professoras regentes das turmas de 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. Como estratégias de recolha de dados foram utilizadas a entrevista e a observação. Os dados de natureza qualitativa oriundos da coleta em campo foram analisados valendo-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os aspectos relevantes que sintetizam as conclusões provenientes da análise documental são: (1) o instrumental disponibilizado pela SME apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; (2) observou-se que o teste simulado analisado, de um modo geral, apresentou um formato bem semelhante à avaliação externa SPAECE-Alfa, entretanto, foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste. Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita na elaboração de itens de múltipla escolha a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem. Das conclusões oriundas das observações e entrevistas, destaca que as professoras apresentaram boas práticas no que se

refere à formação do leitor, valendo-se de estratégias e recursos diversificados, buscando a integração dos eixos da Língua Portuguesa e o desenvolvimento da função social da leitura, bem como realizando a avaliação da leitura em diversos momentos, não se limitando ao uso dos instrumentais recomendados pela SME. Destaca-se também que em todas as salas de aula havia o cantinho da leitura utilizado pelas crianças em momentos em que a professora direcionava as atividades ou livremente, em momentos da leitura deleite. Embora tenham sido identificadas algumas lacunas nas práticas pedagógicas e nas metodologias de avaliação da leitura, no geral, a pesquisa apontou diversos aspectos positivos relacionados à avaliação da aprendizagem e à prática docente das professoras da escola investigada, os quais contribuem para o desenvolvimento da competência leitora das crianças na fase de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação. Formação do leitor. Leitura.

ABSTRACT

For a long time, throughout the history of Brazilian education, the language teaching and learning process was based on coding and decoding methods unlinked of its social use, resulting in a weakened and limited learning of reading and writing abilities. This fact has resulted in increased rates of children repeating or who left school without consolidating the literacy process. Currently this context motivated the appearance of various public policies, which the main objective has been to guarantee children the full command of the language in its various manifestations. In the development of reading competence of children, the great challenge is not only to instrumentalize them to decipher letters and put them together into words, but to build them taste and interest in reading, which requires a very deeper teaching process. Thus, this study focused in the education of the competent reader, with the main objective to investigate how does the pedagogical work of the elementary school teachers in developing this competence in children. To do this, a field work and documental research were done. It was analyzed the evaluation tools proposed by the Municipal Education Secretary of Fortaleza - SME and those ones which are developed by the school itself, which were used to evaluate the development of children reading the 2nd year. The research involved, in all, six teachers of elementary school of a public school of Fortaleza. As data collection strategies, interview and observation were used. The qualitative data coming from field collection were analyzed making use of Content Analysis (BARDIN, 2011). The relevant aspects that summarize the findings from the document review are: (1) the instruments provided by the SME presents weaknesses for proper diagnosis of the reading comprehension of students in the 2nd year of elementary school; (2) it was observed that the simulated test analyzed, in general, presented a very similar format to the external evaluation SPAECE-Alfa, however, some technical lapses were identified in the preparation of commands and responses alternatives in items that composed the test. These aspects, therefore, harm the analysis of the situation assessed, since it is an important requirement in the development of multiple choice, the obedience in elaborating items to technical and pedagogical principles expressed in the literature about the tests that assess learning. The conclusions derived from observations and interviews, highlights that the teachers showed good practice in relation to the education of competent reader, drawing up strategies and diversified resources, seeking the integration of the axes of the Portuguese language and the development of the social function of reading, and performing the evaluation of reading at different times, not limited to the use of instruments recommended by the Secretary. It is also

noteworthy that in all classrooms had the reading place used by children in times when the teacher directed activities or freely in the delight moments of reading. Although some shortcomings in teaching practices and methodologies for assessing reading were identified, in general, this study found many positive aspects related to the evaluation of learning and teaching practice of school teachers investigated, which contribute to the development of reading competence children in literacy phase.

Keywords: Literacy. Evaluation. Competent reader education. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Habilidades do Eixo de Leitura para o 1º ano	36
Figura 2 –	Habilidades do Eixo de Leitura para o 2º ano	36
Figura 3 –	Habilidades do Eixo de Leitura para o 3º ano	37
Figura 4 –	Relatório de Resultados Provinha PAIC 2º ano	43
Figura 5 –	Percentual Médio de Acerto por Descritor – Provinha PAIC 2º ano Leitura	43
Figura 6 –	Matriz de Referência da ANA – 3º ano	44
Figura 7 –	Item 9 do Simulado D. E 3	111
Figura 8 –	Item 12 do Simulado D. E 3	113
Figura 9 –	Item 11 do Simulado D. E 3	114
Figura 10 –	Item 8 do Simulado da Escola	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos de Aprendizagem – Eixo Leitura	34
Quadro 2 – Critérios de Avaliação da Leitura – 1º e 2º ano	38
Quadro 3 – Matriz de Referência PAIC – 1º ao 5º ano	39
Quadro 4 – Síntese sobre o Perfil das Professoras	54

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO: DA CARTILHA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA	22
3	A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES	29
3.1	As concepções da avaliação da aprendizagem	29
3.2	A competência leitora	31
3.3	A avaliação da alfabetização	34
3.4	A prática pedagógica na sala de aula	45
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1	Tipo de pesquisa	51
4.2	Lócus da pesquisa	51
4.3	Sujeitos da pesquisa	52
4.4	Instrumentos e técnicas de coleta de dados	54
4.5	Metodologia de análise dos dados	56
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	58
5.1	Análise das observações	58
5.1.1	<i>Categorias analisadas</i>	58
5.1.2	<i>Lacunas observadas no tratamento didático das estratégias de leitura</i>	88
5.1.3	<i>Lacunas observadas na prática pedagógica</i>	89
5.1.4	<i>Recomendações pedagógicas</i>	91
5.2	Análise das entrevistas	91
5.2.1	<i>Categorias analisadas</i>	92
5.3	Análise documental	105
5.3.1	<i>Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal da Leitura 2º ano</i>	106
5.3.2	<i>Simulado do Distrito de Educação 3</i>	109
5.3.3	<i>Simulado elaborado pela escola</i>	115
6	CONCLUSÕES.....	119
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL PARA OS PROFESSORES	130

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DOS PROFESSORES	132
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES	133
APÊNDICE D – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO	134
APÊNDICE E – QUADRO COM CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	157
ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE – 2015	162
ANEXO B – INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 2º ANO	164
ANEXO C – ORIENTAÇÕES DA DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL – SME	166
ANEXO D – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE MENSAL DE LEITURA – SME	169
ANEXO E – SIMULADO DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO 3	174
ANEXO F – SIMULADO APLICADO PELA PRÓPRIA ESCOLA	181
ANEXO G – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL – 2014	184
ANEXO H – FICHA DE RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DE LEITURA E ESCRITA	202

1 INTRODUÇÃO

É fato que, no decorrer da história da educação brasileira, as escolas sofreram diretamente a influência de conflitos de interesses nos campos político e econômico. A partir dos anos 1990, com a retomada das questões educacionais nos debates políticos mundiais, mudanças significativas começaram a surgir, dentre elas pode-se destacar o redimensionamento das políticas educacionais.

A legislação educacional brasileira, mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) trouxe novos panoramas para o currículo, organização escolar, avaliação e muitos outros assuntos relevantes associados à educação. A referida lei estabelece o direito à Educação Básica a todos os brasileiros, como também estabelece como prioritário o ensino da leitura e escrita.

Nos últimos tempos, presencia-se uma tendência à ruptura do modo tradicionalmente convencionado de lidar com as questões educacionais. Novas necessidades vêm surgindo impelindo o homem a se adequar ao novo mundo, o que lhe exige um novo posicionamento em relação à educação.

Com relação ao processo de ensino e de aprendizagem das crianças, identifica que, ao longo dos anos, existiram práticas baseadas em métodos de codificação e decodificação desvinculados do uso social da língua, ocasionando índices preocupantes de crianças repetentes ou que abandonaram a escola sem consolidar o processo de alfabetização.

Em uma pesquisa realizada pelo SAEB em 1995¹, baseada em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmou-se a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental em relação à leitura e às habilidades em matemática (BRASIL, 1997).

Em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses (UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR), desenvolveu pesquisas que revelaram que somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos liam e compreendiam um pequeno texto de maneira adequada (CEARÁ, 2006).

Perante o resultado preocupante da referida pesquisa, o Comitê, em parceria com o UNICEF, desenvolveu as primeiras ações que deram início ao Programa de Alfabetização

¹ As avaliações do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica produzem informações da realidade educacional brasileira das redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bianual de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª ano do Ensino Fundamental e do 3ª ano do ensino médio.

na Idade Certa – PAIC (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008) iniciado com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando alfabetizar todos os alunos até o segundo ano do Ensino Fundamental.

Em 2006, o programa envolveu apenas 60 municípios cearenses e, em 2007, todos os municípios aderiram ao pacto em prol da melhoria da educação no Ceará. Nesse ano, o programa se consolidou como política pública por meio da Lei Nº 14.026, que dispõe sobre a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Ela esclarece sobre a aquisição da leitura e da escrita no artigo 2º, parágrafo único: “Para maior garantia do cumprimento de seus objetivos, o Programa, deverá, inicialmente, garantir a aquisição, por todas as crianças de 7 (sete) anos, das competências de leitura e escrita esperadas nesta idade.” (SEDUC, 2014).

Apesar de o programa ter sido um marco na história do Ceará, quanto aos avanços significativos na alfabetização das crianças, ainda são identificadas, por meio dos resultados das avaliações, crianças no último ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Fortaleza, sem terem consolidadas as habilidades de leitura e escrita.

Nesse contexto, a preocupação com a situação brasileira quanto à alfabetização das crianças em nosso país levou o governo federal, em parceria com todos os estados e municípios a firmar um pacto, em 2012, em prol da educação: o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que tem como meta alfabetizar as crianças até, no máximo oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC propõe formação continuada para os professores alfabetizadores, distribuição de materiais didáticos, aplicação de avaliações sistemáticas e gestão social como ações para garantir o direito de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem estão presentes em toda a ação pedagógica e estão organizados por áreas e dentro delas, os eixos. No caso da Língua Portuguesa, os eixos estruturantes são: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística.

O referido programa promoveu em todo o Brasil, em 2013, a formação de professores alfabetizadores por meio de um curso em que as universidades, secretarias e escolas se articularam para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas da rede pública de ensino. O curso foi alicerçado em teorias contemporâneas da Linguística presentes nos materiais didáticos que contemplaram atividades e reflexões sobre o que pode ser realizado em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever. Estes materiais foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores da educação básica.

O Pacto possui, como princípio norteador da formação dos professores, uma abordagem crítica, reflexiva e problematizadora, possibilitando ao professor uma sustentação teórica coerente com sua prática, alicerçada nas discussões contemporâneas sobre a linguagem e de acordo com as determinações legais (BRASIL, 2012a).

Segundo a LDB, o objetivo maior do Ensino Fundamental é promover no aluno a capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo. Em decorrência dessa assertiva legal, muitos documentos estão sendo elaborados para garantir o que expressa a lei. O documento oficial do Ministério da Educação – MEC, por exemplo, ao validar os Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa, ressalta a necessidade de garantir a alfabetização na perspectiva do letramento, com a intenção de assegurar aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabética, requisito necessário para realizar a compreensão e produção de textos orais e escritos (BRASIL, 2012b).

Para favorecer o processo de alfabetização e letramento das crianças no ciclo de alfabetização² é necessário criar oportunidades em uma dimensão lúdica em torno da proposta de contação e leitura de histórias, ajudando a desenvolver o prazer pela leitura e promover o conhecimento de mundo (BRASIL, 2012b).

Todas essas diretrizes estão sendo trabalhadas nas formações de professores realizadas pelos programas federais e estaduais vinculados às políticas de alfabetização. No entanto, apesar de Fortaleza contar com o apoio do PAIC e PNAIC, Estado e Governo Federal, respectivamente, a Secretaria Municipal de Educação precisou criar, em 2014, o Programa de Consolidação da Alfabetização - PCA³ para dar um atendimento diferenciado aos alunos matriculados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que se encontravam não alfabetizados. A identificação dessa situação dos alunos é feita considerando os resultados das avaliações.

O Ceará monitora o processo de alfabetização de seus alunos por meio da aplicação sistemática de avaliações em larga escala. Conforme, os resultados da avaliação diagnóstica realizada pelo PAIC, em 2014, as habilidades mais complexas referentes à leitura de textos ainda apresentam índices de acerto, pelos alunos do 2º ano, abaixo de 60%. Esse resultado também é verificado nos anos seguintes.

Diante do exposto, acredita-se que ainda há um quantitativo significativo de crianças que chegam nos anos finais do Ensino Fundamental sem ter consolidado as

² Nomenclatura criada pelo documento intitulado de Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília, 2012.

³ Programa criado por meio da Portaria número 103/2014 – SME.

habilidades de alfabetização, mais precisamente relacionadas à leitura e, por causa disso, demonstram maiores dificuldades para ler e compreender textos mais complexos.

Nesse contexto, acredita-se na importância da mediação e do incentivo do professor na formação do leitor nos anos iniciais no Ensino Fundamental. É necessária a prática de inserir as crianças em situações significativas de interação com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade para o desenvolvimento de sua formação leitora.

Entretanto, não só o ensino é considerado como elemento fundamental dessa atividade, as formas de avaliar e de interpretar os resultados também se configuram como grandes aliadas nesse processo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientam que a avaliação pode subsidiar a prática reflexiva do professor, alimentar e conduzir as intervenções pedagógicas, que devem ser contínuas e com o olhar para o conhecimento do aluno, valorizando seu conhecimento prévio (BRASIL, 1997).

Essas questões, em geral, mobilizam os pesquisadores e os inspiram para desenvolverem as diversas pesquisas existentes nessa área. Todavia, para se adentrar na seara dos estudos científicos é necessária uma motivação específica que envolve razões “de ordem intelectual e as razões de ordem prática”, de acordo com Gil (2002, p. 17). “As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente e eficaz” (IDEM, 2002). Essas razões se complementam quando da definição dos objetivos da pesquisa.

Desse modo, é importante mencionar as motivações pessoais que me fizeram eleger como temática de discussão a formação de leitores. Em 2010, ingressei na rede pública municipal de ensino de Fortaleza como professora pedagoga e lecionei em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). Após três anos lecionando, participei de uma seleção interna para orientadores de estudo do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para atuar na formação de professores do Ensino Fundamental do município de Fortaleza.

Desse modo, realizei formação e acompanhamento pedagógico aos professores do ciclo de alfabetização nos anos de 2013 e 2014.

Meu interesse pela pesquisa surgiu, então, quando me deparei com a realidade da prática das avaliações diagnósticas realizadas pelas professoras que apresentavam dificuldade em fazer a intervenção adequada a cada situação que surgia em suas mãos. As professoras alfabetizadoras geralmente apresentavam dificuldades em trabalhar com a heterogeneidade presente nas salas de aula. Sendo assim, as atividades desenvolvidas em sala não eram diversificadas. A aula era ministrada igualmente para todos a partir de conteúdos postos no

quadro, havendo poucas intervenções significativas sendo comuns atitudes de professoras de inibir o raciocínio das crianças com respostas prontas.

Em várias situações, realizei avaliações com crianças que demonstraram decodificar as palavras e textos, mas não compreendiam o que acabavam de ler. Situação que me inquietou em buscar respostas para tal fenômeno.

Em se tratando da relevância social da pesquisa, ela pretende ser uma fonte de informações fundamentadas para compartilhar com os professores situações de êxito e dificuldades nas práticas pedagógicas no que se refere à formação do leitor e à avaliação da aprendizagem para subsidiar a mediação da leitura em sala de aula. Acredita-se que os achados poderão nortear uma discussão acerca do trabalho das professoras nas salas de aula do ciclo de alfabetização.

Desse modo, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: Como se dá o trabalho pedagógico das professoras do 1º ao 3º anos na tarefa de formar leitores? Como acontece a avaliação da leitura das crianças? Ela subsidia a prática docente na formação do leitor?

Dessas questões foram delineados os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral buscou-se investigar como acontece o trabalho pedagógico de ensino e de avaliação realizado pelas professoras do 1º ao 3º anos na formação de leitores. Como objetivos específicos delinearam-se os seguintes: (1) Analisar as estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados pelas professoras do 1º ao 3º anos para desenvolver as habilidades de leitura nas crianças e (2) Identificar os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e os elaborados pela própria escola aplicados aos alunos do 2º ano.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa percorreu o caminho metodológico da pesquisa de campo e documental, tendo como fundamento para a análise de dados a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Esse trabalho traz dois capítulos teóricos, frutos da pesquisa bibliográfica sobre o estado da arte da temática em questão, a proposta metodológica para o alcance dos objetivos traçados, um capítulo de análise e discussão dos resultados e, por fim, as conclusões do estudo.

2 O CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO: DA CARTILHA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

Este capítulo apresenta, de maneira geral, o panorama relacionado ao percurso da alfabetização ao longo da história da educação brasileira e as influências desse contexto nas concepções teóricas e metodológicas que embasaram as práticas dos professores.

A alfabetização de crianças esteve, por muito tempo, negligenciada no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras. No entanto, a partir dos anos 1990, essa temática tornou-se muito importante a partir das demandas impostas pela sociedade contemporânea. Porém, esse percurso histórico foi marcado por avanços e retrocessos, os quais serão abordados neste capítulo de uma forma panorâmica, com o intuito de ressaltar as concepções teóricas e o contexto histórico da alfabetização no Brasil.

No final do século XIX e início do século XX, surge o escolanovismo⁴ na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, a Escola Nova ocorreu após a Primeira Guerra Mundial, momento em que o país deixa de ser controlado pelos banqueiros ingleses e passa a ser controlado pelo imperialismo americano, que impôs padrões de consumo de bens materiais e culturais, o que influenciou teorias pedagógicas do Movimento escolanovista.

A concepção pedagógica do Movimento da Escola Nova, idealizado pelo educador norte-americano John Dewey, influenciou, nos anos 1920, os jovens intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos que, ao se preocuparem com questões educacionais, promoveram reformas inspirados pelos princípios da Pedagogia Nova. O movimento em prol da Pedagogia Nova contou com a participação de uma grande parcela de educadores, da sociedade civil e de políticos, o que possibilitou o delineamento de uma política educacional com uma teoria e metodologias próprias.

A teoria e a prática escolanovistas, formuladas por Dewey, defendem que o ensino deve iniciar pela ação e não pela instrução, pois a educação deve estar em harmonia com a experiência concreta da vida (GADOTTI, 1998).

Em prol de mudanças, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) foi marcado por transformações políticas que influenciaram as ideologias da educação brasileira com propostas pedagógicas renovadas. Os profissionais da educação que participaram do manifesto endossaram, no plano educacional, as ideias da Pedagogia Nova com o desejo de

⁴ Representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. Sua teoria propunha que a educação fosse investigadora da mudança social.

um país democrático propondo mudanças para tornar o ensino público laico gratuito e obrigatório. O plano de política educacional da época tinha como principal intuito

[...] fortificar a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e os seus meios de ação. (AZEVEDO, 1963, p.667).

Ghiraldelli Júnior (1992) ressalta que o escolanovismo era alicerçado nos métodos ativos, em que se valoriza a psicologia experimental alicerçada no interesse e na motivação para iniciar o processo de aprendizagem, colocando a criança no centro do processo respeitando à liberdade e o interesse do educando. Carvalho (2009, p.32) enfatiza que “[...] os métodos ativos - aprender fazendo -, liberdade para criar e participação da criança no planejamento do ensino são algumas das estratégias recomendadas”. Esses métodos são fundamentados na psicologia da Gestalt⁵ em que a criança tem uma visão globalizada da realidade e, assim, percebe inicialmente o todo para, então, captar os detalhes.

Barbosa (1994) explica que para Claparède a criança compreende a palavra, ou mesmo a frase, como um desenho, cuja a imagem cativa muito mais que as letras isoladas, as quais ela não distingue do conjunto. Dessa forma, afirma que é melhor ensinar as crianças a ler começando pelas palavras e não por letras isoladas, pois não transmitem nenhum significado para criança. Decroly, em 1936, avança no conhecimento da psicologia e defende as bases do método ideovisual em que a aprendizagem da leitura é baseada no reconhecimento global de frases significativas para a criança. Desse modo, faz com que a criança compreenda o sentido do texto lido.

Diferente dos métodos ativos, os processos de alfabetização desenvolvidos em práticas baseadas em métodos de codificação e decodificação eram realizados em torno da repetição e memorização de letras, sílabas, palavras e frases soltas.

Para conduzir as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita utilizou-se por muitos anos um material impresso, a cartilha, que teve sua origem nos silabários do século XIX. Estas cartilhas eram destinadas à alfabetização e apresentavam um universo restrito de

⁵ A psicologia da Gestalt entende a aprendizagem como uma decorrência da forma como as partes estão organizadas no todo. Essa teoria descreve as leis da estruturação do conjunto que regem tanto a percepção, a motricidade e as funções elementares, como o próprio raciocínio.

palavras, limitando-se ao ensino da técnica de leitura. A cartilha era coerente com os métodos tradicionais, ensinando a decodificar e a codificar (BARBOSA, 1994).

Os métodos tradicionais de alfabetização têm em comum a visão associacionista e empirista de aprendizagem, em que o aprendiz adquire novos conhecimentos acerca do alfabeto por meio de explicações das relações entre letra e som, como também por meio de repetição da cópia e da memorização (MORAIS, 2012).

Portanto, é importante diferenciar os métodos sintéticos e analíticos nos estudos da língua. O primeiro tem seu ponto de partida no ensino da letra, fonema, sílaba e considera o processo da leitura um somatório dos elementos mínimos, do fonema ou sílaba até a palavra, e das palavras, à frase e ao texto. O segundo, parte dos elementos de significação da língua, palavra, frase e texto, e a palavra é analisada em seus elementos mínimos, o fonema ou sílaba (BARBOSA, 1994)

Morais (2012) explica que no grupo de métodos sintéticos, encontram-se três correntes: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. No método alfabético (“B com A, BA”, e o “B com E, BÉ” etc.), o aprendiz deveria memorizar os nomes das letras, posteriormente ler sílabas e, por fim, juntá-las para formar as palavras. Nos métodos silábicos (BA, BE, BI, BO, BU...BÃO), o aprendiz deveria decorar as sílabas para juntá-las e formar as palavras e, um dia, chegaria a ler texto. Os métodos fônicos propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar o fonema isolado, equivalente às letras e, assim, chegar a ler palavras e no futuro ler textos. Quanto ao método analítico, encontram-se três tipos: a palavração, a sentencição e o método global. No método de palavração, o aprendiz é ensinado a identificar e a copiar um grupo de palavras para depois separá-las em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas. No método de sentencição, o aprendiz memoriza a sentença para segmentá-la em palavras, sílabas e, posteriormente, em letras. No método global, ou dos contos, o aprendiz é apresentado às narrativas artificiais sem qualidade literária. O aprendizado parte do texto, sendo que as frases são trabalhadas isoladamente e delas são escolhidas as palavras para, então, trabalhar as sílabas, e, posteriormente, relacionar o fonema ao grafema.

A Cartilha Maternal, em 1876, abriu caminho para o método analítico. Escrita pelo poeta português João de Deus, marcou a transição do abecedário para os métodos analíticos. O “método João de Deus” contido na cartilha Maternal, também conhecido como palavração, foi divulgado como proposta de ensino ao se opor aos métodos de soletração e silabação (método sintético) adotados no Brasil nas escolas de primeiras letras.

Assim, a divulgação e a defesa do “método João de Deus” foi significativo para educação ao tornar a alfabetização objeto de estudo no Brasil, abrindo caminho para a disputa pelo domínio em relação aos métodos de ensino.

A primeira cartilha brasileira, que trouxe o método analítico, foi escrita por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, no final da década de 1890, utilizava o método da palavração. A primeira lição exibia uma criança e um gato brincando com uma bola, e por isso passou a ser conhecido como método do gato (LEITE, 1930 *apud* MORTATTI, 2000).

Por volta de 1930, a educação centra sua atenção na alfabetização, enfatizando o ensino inicial da leitura e da escrita com destaque nos aspectos psicológicos de caráter funcional e instrumental objetivando a democratização da cultura e da participação social em resposta às altas taxas de repetência na escola primária (MORTATTI, 2000).

Em resposta ao fracasso no ensino da leitura e escrita, Lourenço Filho realiza um projeto para o ensino da leitura e da escrita contidos nos Testes ABC, constatando que a aprendizagem da leitura e escrita está diretamente relacionada à maturação biofisiológica. Com isso, o fracasso escolar não é explicado pelo Quociente de Inteligência, mas pelos diversos níveis de maturidade presentes em salas de aula heterogêneas.

De acordo com os princípios escolanovistas, Lourenço Filho realiza uma crítica à escola tradicional que não percebia a criança com suas diversidades individuais, criando um padrão ao transformar o ensino em um ritual (MORTATTI, 2000).

Na pesquisa realizada por Soares, sobre a produção acadêmica e científica na área da alfabetização, observou-se que a psicologia se apresentava como referencial teórico para a análise do processo de alfabetização. Verificou-se a influência da Psicologia Associacionista entre os anos de 1950 e 1970, assim como a psicologia genética nos anos 1980. Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita desenvolve sua prática por prontidão, enfatizando a percepção, enquanto que na concepção psicogenética, a aprendizagem ocorre através de esquemas de assimilação (SOARES, 2013).

Os estudos de Piaget influenciam significativamente a reflexão e a prática sobre a alfabetização no Brasil. A teoria psicogenética revolucionou a concepção dos métodos tradicionais de alfabetização. Na abordagem psicogenética, o aprendiz se encontra no centro do processo, pois é considerado um sujeito ativo, capaz de construir suas próprias hipóteses e estratégias diante de uma situação real. A visão interacionista da concepção psicogenética acredita que a criança aprende a língua escrita através das relações, que resulta em uma constante reestruturação do conhecimento e considera as dificuldades apresentadas como erros construtivos (SOARES, 2013).

Uma pesquisa realizada na América Latina pela UNESCO, em 1974, mostrou que 20 % da população entre 7 e 12 anos encontravam-se fora da escola, e dois terços do total de repetentes encontravam-se nos primeiros anos de escolarização. Em 1976, a UNESCO estimou em 800 milhões os adultos analfabetos no mundo. Diante do exposto, verificou-se um problema que não poderia passar despercebido, pois “[...] a alfabetização tem duas faces: uma relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 p.19).

As autoras citadas ressaltam que a repetência e o abandono promovem a substrução e o analfabetismo na maioria da população da América Latina. Inclusive, acredita-se que tal situação seja causada por problemas de dimensão social.

A Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, em 1974, inspirada nos estudos de Piaget, impulsionou mudanças das práticas de alfabetização no Brasil durante os anos 1990. As autoras realizaram suas pesquisas em escolas primárias da Argentina por três anos. A obra retrata uma revolução conceitual na maneira de ensinar a ler e a escrever, pois a discussão acerca da alfabetização era centrada sempre em métodos de ensino. A pesquisa revolucionou o processo de alfabetização ao introduzir a escrita como objeto do conhecimento em processo de assimilação com o sujeito cognoscente, pois as autoras defendiam que a aprendizagem não depende dos métodos e sim da abstração do conhecimento, fruto da própria atividade do sujeito intelectualmente ativo capaz de formular hipóteses metacognitivas acerca da escrita. A referida obra é baseada nas concepções de aprendizagem que a entendem como um processo em que

[...] os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelo sistema de assimilação do sujeito (seus “esquemas de assimilação”): neste ato de transformação, o sujeito *interpreta* o estímulo (o objeto em termos gerais) e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.29).

Albuquerque (2012) acredita que com a inserção da Psicogênese da língua Escrita no Brasil, percebeu-se a língua escrita como um sistema de notação, sistema denominado de alfabético. Para as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky é importante que os aprendizes entendam como esse sistema funciona. É interagindo com a escrita, mediada de acordo com sua função social, que as crianças aprendem a escrita alfabética. Dessa forma, ao contrário dos métodos desenvolvidos pelas cartilhas, acredita-se na alfabetização vinculada às atividades

significativas de leitura e escrita. Atividades promovidas para vivenciar os usos sociais dos diferentes gêneros textuais.

Ao se buscar a realização de atividades com o uso social da língua para que a aprendizagem seja significativa, promovendo a inserção da criança no mundo letrado, Ausubel, Novak e Hanesian (1978, p.30) explicam que

[...] a aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteve familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder.

Também sobre esse assunto, Soares (1998, p.47) se posiciona afirmando que

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Segundo Soares (2013, p. 15), a alfabetização é um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Ribeiro (2011, p.39) esclarece que: “[...] a autora ampliou o alcance desse conceito ao inserir a ideia de que a língua escrita não é uma simples representação da língua oral, sendo assim, é fundamental que haja certa compreensão/expressão de significados por parte do aprendiz”.

A partir dos anos 1990, com a retomada das questões educacionais nos debates políticos mundiais, muitas mudanças significativas começaram a surgir, dentre elas pode-se destacar o redimensionamento das políticas educacionais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96) trouxe novos panoramas para o currículo, para a organização escolar, a avaliação e para muitos outros assuntos relevantes associados à educação. A referida lei estabelece o direito à educação básica a todos os brasileiros, como também é prioritário o ensino da leitura e escrita. Ribeiro (2011, p.38) cita que “[...] somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Nº 9.394/96) é que foi definido, no artigo 6º, o dever dos pais ou responsáveis que é o de efetuar a matrícula dos menores a partir dos sete anos de idade no Ensino Fundamental. ”

Em 2005, a Lei Nº 11.114, que alterou o artigo 6º da LDB, definiu para seis anos a idade para ingressar no Ensino Fundamental. No ano seguinte, a lei Nº 11.274 alterou o artigo 32 da LDB passando a vigorar o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, ensino este que deverá ser gratuito na escola pública, e iniciar aos 6 anos de idade, buscando como objetivo desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (RIBEIRO, 2011).

A resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação Básica entrou em conformidade com a LDB (art. 22 e o art. 32) defendendo as propostas curriculares do Ensino Fundamental para desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contemplando os objetivos de aprendizagem previstos para esta etapa da escolarização (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a preocupação com a situação brasileira quanto à alfabetização das crianças em nosso país levou o governo federal, em parceria com todos os estados e municípios, a firmarem um pacto, em 2012, em prol da educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que tem como meta alfabetizar as crianças até, no máximo oito anos, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

O PNAIC apoia-se na formação continuada para professores alfabetizadores com materiais didáticos produzidos com base nos direitos de aprendizagem⁶.

Os materiais didáticos disponibilizados para os professores alfabetizadores estão pautados na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com as contribuições da psicogênese da escrita. A concepção que embasa o material é que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema notacional e não a mera aquisição de um código. E isso faz toda a diferença!

Ao longo dos anos o processo de alfabetização passou por mudanças na sua concepção influenciada por métodos, que demonstraram práticas fora do contexto social, ocasionando fracasso escolar nos anos iniciais. Com isso, houve a necessidade de promover uma prática de ensino próxima da realidade do aluno.

Nos últimos anos a política educacional avança para garantir a qualidade da educação básica no Brasil, mas ainda tem um grande desafio em alfabetizar as crianças na idade certa, dentro no ciclo de alfabetização que finaliza no terceiro ano do Ensino Fundamental, dentre eles, o entendimento da avaliação como instrumento pedagógico, o que será discutido no capítulo seguinte.

⁶ O Ciclo de Alfabetização apresenta objetivos de Aprendizagem organizados em torno de eixos estruturantes concebidos para garantir os Direitos de Aprendizagem que compõem cada Área de Conhecimento.

3 A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Este capítulo tem como objetivo apresentar a base teórica que fundamenta esta pesquisa quanto à avaliação, formação do leitor e à prática docente.

3.1 As concepções da avaliação da aprendizagem

De acordo com o com Artigo 32 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, a avaliação dos alunos a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica. Portanto, deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica (BRASIL, 2010).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação é vista como parte integrante e intrínseca ao processo educacional, que possui a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Desse modo, deve acontecer sistematicamente para possibilitar ao professor avaliar o conhecimento construído pelo aluno ao longo do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 1997).

A avaliação alicerça a prática do professor como elemento que permite uma reflexão contínua, pela qual se torna possível pensar em ajustar a forma como se trabalham os conteúdos para proporcionar o êxito na aprendizagem dos alunos. “Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.” (BRASIL, 1997, p.55).

Luckesi (1998) acredita que a avaliação está a serviço da democratização do ensino a partir do momento em que é utilizada para diagnosticar o estágio de aprendizagem no qual se encontra o aluno e age de forma que promova o seu avanço.

Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação. (LUCKESI, 1998, p.81).

Vianna (2005) explica que a avaliação realizada em sala de aula pelo próprio professor pode ser de grande relevância, pois não deveria se limitar a um único instrumento, envolveria elementos qualitativos, como o uso da técnica de observação.

Vale ressaltar que a relação que o professor estabelece com a avaliação é de fundamental importância para nortear sua prática reflexiva quanto ao seu papel no processo do ensino e da aprendizagem. Com isso, a prática do professor que se orienta com base em uma concepção de avaliação formativa estará sempre apontando para o repensar de sua prática em função de novas estratégias de ensino que considera o aluno como o centro do processo.

Dessa forma, Vianna cita que

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2005, p.16).

De acordo com as ideias de Vianna, Luckesi acredita que um educador que esteja preocupado com uma prática transformadora deve agir de forma consciente e refletidamente, pois em sua trajetória deverá estar clara e explícita o que está fazendo e onde deverá chegar com as suas ações para garantir o aprendizado de seus alunos. Por isso, não se acredita em uma avaliação mecânica, e sim em “[...] uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.” (LUCKESI, 1998, p.46).

Diante do exposto, Hoffmann chama a atenção que

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (HOFFMANN, 2001, p.10).

Portanto, uma avaliação a serviço da aprendizagem busca uma observação permanente dos saberes que emergem dos alunos com a intenção de agir sobre cada indivíduo. Assim, a referida autora acredita em uma avaliação mediadora que se propõe não apenas a conhecer, mas promover ações pedagógicas que beneficiem os educandos. Para isso, o professor passa a desempenhar o papel de investigador para observar e redefinir suas ações para uma aprendizagem significativa, criando situações que atendam às necessidades de cada aluno sem perder a noção do todo.

Para que isso ocorra, Hoffman (2001) defende uma prática avaliativa pensada para o futuro com o acompanhamento de todas as etapas no decorrer do processo em que seja

possível realizar estratégias pedagógicas como forma de avanço dos alunos, pois se o professor for bem observador, poderá planejar sua ação de forma flexível. “Assim como uma seta, a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando. “ (HOFFMANN, 2001, p.21).

O que normalmente observa-se nas salas de aula é a prática do professor pensada para o coletivo. O planejamento é realizado para um grupo homogêneo de alunos, que existe só na mente do professor que não observa as especificidades de cada aluno de sua sala de aula. Portanto, Hoffmann (2001) aconselha que o trabalho pedagógico do professor seja delineado para o coletivo, mas com o olhar para os diversos indicadores individuais de forma que possibilite ao aluno repensar suas hipóteses sobre a diversidade de conhecimentos que estão sendo construídos. O professor necessita acompanhar e promover a evolução de cada aluno dentro da heterogeneidade da turma, pois os alunos aprendem na relação com os outros, e cada um aprende no seu tempo.

Luckesi (1998, p.118) ressalta que “Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. Dessa forma, acredita-se que para promover um ensino de qualidade os professores necessitam desenvolver na sua prática o hábito de realizar a avaliação para diagnosticar as reais dificuldades apresentadas pelos alunos e nortear as ações pedagógicas para intervir no processo de ensino e de aprendizagem. Perrenoud acredita que

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p.15).

Para Coll (2004, p 372), “[...] a avaliação não termina com a emissão de um juízo de valor sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos”, assim sendo, tem a função importante para se perceber o nível de aprendizagem dos alunos e constatar se realmente as metodologias aplicadas estão sendo capazes de atingir os objetivos desejados.

3.2 A competência leitora

Para realizar a prática avaliativa nessa perspectiva mediadora e mais integradora, os professores enfrentam diversos desafios no cotidiano da sala de aula. Na etapa da alfabetização esses desafios são ainda maiores, pois as crianças estão na fase de aquisição de

várias competências que serão cruciais para o desenvolvimento de outras tantas necessárias à sua progressão na vida escolar e social. A competência leitora é uma delas, portanto, um dos desafios do professor é formar o leitor competente e autônomo.

Em 2012, o Ministério da Educação elaborou o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, com o objetivo de nortear a prática do professor que leciona no ciclo da alfabetização. Neste documento são apresentados os direitos e objetivos de aprendizagem, por área de conhecimento. No que se refere ao componente curricular da Língua Portuguesa, no eixo de leitura, estão elencados 19 direitos de aprendizagem que serão apresentados mais adiante. Segundo o documento, “[...] a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos”. (BRASIL, 2012b, p. 47).

No que se refere à formação do leitor é interessante compreender que a concepção de leitura considerada nessa pesquisa é a mesma adotada nos documentos oficiais contemporâneos que tratam do ensino e da aprendizagem da linguagem, que é a concepção interacional (dialógica) da língua. Koch e Elias (2013) explicam que os leitores são sujeitos ativos que interagem dialogicamente com o autor por meio do texto. Dessa forma, o sentido do texto é construído na interação do texto com o sujeito. Para as autoras,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2013, p.11).

Nesta perspectiva, a autora defende que para construir sentidos, o leitor mobiliza diversos saberes no momento dessa interação com o texto. Assim, o ato de ler, além dos conhecimentos linguísticos, leva em consideração os conhecimentos de mundo do leitor, pois será exigida uma compreensão que ultrapassa a simples decodificação. Essa interação com o texto inicia-se com a antecipação e hipóteses elaboradas sobre o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, título e a configuração de informações do texto. (KOCH; ELIAS, 2013).

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificar e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

Solé (1998) e Koch; Elias (2013) compactuam da mesma ideia sobre a leitura e asseveram que, no processo didático dessa competência, é necessário considerar que “[...] os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender. “ (SOLÉ, 1998, p.22).

Assim, Solé(1998) esclarece que uma atividade de leitura será bem mais motivadora quando o conteúdo for de interesse do leitor aliada a um objetivo. Ainda que seja muito difícil em uma turma de crianças contemplar o interesse de todas, a motivação pode ser despertada pelo professor de acordo com seu entusiasmo ao apresentar uma proposta de leitura. Portanto, a referida autora acredita que o aprendiz de leitor deve ser apresentado ao código linguístico em contextos significativos e que o professor deve evitar trabalhar de uma forma descontextualizada e com palavras isoladas.

Ademais, as pesquisadoras Gouveia e Leal (2001 apud LEAL; ALBUQUERQUE, 2010), acrescentam que o contexto motivador que contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças vai além de materiais e livros adequados, passa pela convivência com adultos leitores e escritores que possuem importante representação em sua vida, como pais e professores.

Ao incentivar a leitura para as crianças é necessário que o professor planeje esse momento respeitando critérios para a escolha dos materiais, antecipe possíveis dificuldades que as crianças irão apresentar, evite situações de concorrência e promova situações de uso real da leitura, como também respeite o ritmo da criança ao elaborar suas próprias interpretações. Portanto,

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p.70).

Com o exposto, está muito claro que o professor alfabetizador enfrenta muitos desafios no processo de formar leitores, mas outros desafios também se põem à sua frente, por exemplo, como avaliar essa competência e como extrair dos resultados elementos que subsidiarão a sua prática.

3.3 A avaliação da alfabetização

O documento anteriormente citado, Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, constitui-se de uma boa fonte de referência para o professor em sua prática pedagógica de ensino e de avaliação. Na página 49, é apresentado um quadro com os objetivos de aprendizagem do eixo estruturante da leitura. Estão postos 19 objetivos na primeira coluna, seguidos dos códigos “I, A e C”, que respectivamente significam: introduzir, aprofundar e consolidar. Esses códigos estão distribuídos em três colunas que se referem aos três anos do ciclo de alfabetização. Tal disposição possibilita ao professor saber qual objetivo deve ser introduzido, aprofundado e consolidado nos respectivos anos indicados.

Quadro 1- Objetivos de aprendizagem – Eixo Leitura

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA	1º	2º	3º
Objetivos de Aprendizagem	Ano	Ano	Ano
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	C
Reconhecer as 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 e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por 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	I/A	A/C	C

professor ou por outro leitor experiente.			
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A - Aprofundar; C – Consolidar			

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 49

Nesse quadro também se identificam as habilidades avaliadas nos testes de larga escala aplicados aos alunos do ciclo da alfabetização, quer em âmbito local, estadual ou nacional.

O município de Fortaleza, por exemplo, tem desenvolvido um esforço significativo para a avaliação da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental e para o registro dos resultados, a fim de que estes se configurem como pontos de partida para o replanejamento das práticas pedagógicas.

A Coordenadoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação - SME elaborou um documento orientador sobre a aplicação de avaliações específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (ANEXO A), no qual são definidos vários aspectos, tais como: a periodicidade de aplicação, os instrumentais, as normas de aplicação e de registro dos resultados, dentre outros. O registro dos resultados das avaliações é atualmente feito por meio da inserção dos dados no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental – SAEF.

Para os três anos do Ensino Fundamental, o município de Fortaleza adotou um rol de habilidades da competência leitora que estão contidos no “Instrumental de avaliação da aprendizagem” (ANEXO B), documento que serve para o professor registrar o que observa no desenvolvimento dos alunos acerca de cada uma das habilidades consideradas. Deve-se marcar “ED” para habilidade em desenvolvimento e “DS” para habilidade satisfatória.

Figura 1 – Habilidades do Eixo de Leitura para o 1º ano

EIXO - LEITURA	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
Habilidades								
1. Lê textos não-verbais, em diferentes suportes								
2. Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos								
3. Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia								
4. Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou por outras crianças								
5. Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos								
6. Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou por outras crianças								
7. Localiza informações explícitas em textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente								
8. Realiza inferências em textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente								
9. Interpreta textos de diferentes gêneros e temáticas com autonomia								

Fonte: FORTALEZA. SME (2015).

Figura 2 – Habilidades do Eixo de Leitura para o 2º ano

EIXO - LEITURA	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
Habilidades								
1. Lê palavras com sílabas no padrão canônico								
2. Lê palavras com sílabas no padrão não-canônico								
3. Lê frases								
4. Lê textos familiares de pequenas dimensões (listas, manchetes, títulos de notícias...)								
5. Lê textos curtos e de complexidade média (poemas, narrativas, cartas)								
6. Identifica a ideia central de um texto								
7. Localiza informações explícitas no texto								
8. Localiza informações implícitas no texto								
9. Interpreta textos não-verbais								
10. Interpreta textos verbais								

Fonte: FORTALEZA. SME (2015).

Figura 3 – Habilidades do Eixo de Leitura para o 3º ano

EIXO - LEITURA	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
Habilidades								
1. Lê palavras com sílabas no padrão não canônico								
2. Lê frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complemento, adjuntos e aposto)								
3. Localiza informação explícita em diferentes gêneros textuais								
4. Reconhece uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento)								
5. Interpreta textos com vocabulário e sintaxe simples que articulam elementos verbais e não verbais								
6. Identifica o tema ou o assunto de textos de extensão curta ou mediana com vocabulário e sintaxe mais complexos								
7. Reconhece o gênero discursivo dos textos de circulação social								
8. Identifica a finalidade "para quê" dos diferentes gêneros de circulação social								
9. Identifica as relações de coerência: ideia principal; relações de causa e efeito; relação de comparação/contraste; sequências temporal e espacial								
10. Distingue entre fatos considerados mais importantes e fatos secundários no desenrolar da narrativa ou relato								
11. Interpreta fatos extraindo conclusões								
12. Interpreta fatos extraindo conclusões								
13. Interage com o tema, confrontando suas próprias ideias com as que o texto apresenta								

Fonte: FORTALEZA. SME (2015).

As habilidades elencadas nos quadros acima estão em consonância com as concepções teóricas atuais sobre a leitura. Entretanto, na busca documental não foram encontrados os testes a serem aplicados aos alunos a partir dos quais seriam avaliados os aspectos supracitados.

Os instrumentais de avaliação a que se refere o documento orientador elaborado pela SME são disponibilizados às escolas pela Secretaria e avaliam apenas a fluência no âmbito da palavra, frase e texto.

A fluência é um aspecto importante no desenvolvimento da competência leitora. Rasinsky (2004), em seu ensaio intitulado *Creating fluent readers*, defende que para a leitura ser bem-sucedida os leitores necessitam processar o texto contemplando o nível superficial de leitura e o mais profundo, o qual se refere à compreensão textual. Para o autor, a fluência na leitura relaciona-se à capacidade de o leitor desenvolver o controle sobre o processamento do texto em ambos os níveis de modo que possa se concentrar na compreensão dos níveis mais profundos de significado incorporados no texto.

Em seus estudos, o autor define três dimensões da fluência que possibilitam a chegada à compreensão. A primeira dimensão é a precisão na decodificação de palavras. Para

ele, os leitores devem ser capazes de ler as palavras em um texto com o mínimo de dificuldades. Em outras palavras, essa dimensão está relacionada à fonética e outras estratégias para decodificar palavras. A segunda dimensão é o processamento automático. Os leitores precisam canalizar o menor esforço mental possível na etapa de decodificação, a fim de que possam usar todos os seus recursos cognitivos na compreensão (LABERGE; SAMUELS, 1974). A terceira dimensão relaciona-se à habilidade para aplicar adequadamente os traços prosódicos na leitura das sentenças e parágrafos (expressividade).

Leitores fluentes tendem a ler de uma forma a construir o significado, ao passo que leitores menos fluentes tendem a fazer um grande esforço para chegar ao sentido. [...] Uma prosódia pobre pode levar à confusão através de agrupamentos inapropriados ou sem sentido das palavras (PAIGE et al., 2012, p. 67).

Ler com expressividade é fazer o uso apropriado da estrutura de entonação da língua, respeitando as pausas e dando ênfase em trechos específicos, bem como mantendo um ritmo conversacional consistente. Rasinsky (2003) sintetiza que se os leitores leem com rapidez e precisão, mas sem expressão em suas vozes, colocando a mesma ênfase em cada palavra e ignorando a pontuação, desrespeitando os marcadores textuais que representam as pausas, é pouco provável que eles compreendam completamente o texto lido.

As pesquisas sobre a importância da fluência para o desenvolvimento da competência leitora apontam para uma especial atenção a essas três dimensões. No entanto, na busca documental não foi encontrado nenhum registro teórico sobre a justificativa de se avaliar a fluência da leitura por meio da aplicação dos instrumentais elaborados pela SME. Essa lacuna possibilita variadas interpretações dos resultados, pois não se sabe ao certo o que exatamente os professores que aplicam o teste consideram ao registrar que o aluno lê com fluência. Os critérios considerados na avaliação estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Critérios de Avaliação da Leitura - 1º e 2º anos

1. LÊ TEXTOS		
1	COM PAUSAS	CP
2	COM FLUÊNCIA	CF
2. LÊ FRASES		
1	SILABANDO	S
2	COM FLUÊNCIA	CF
3. LÊ SOMENTE PALAVRAS		
1	SILABANDO	S
2	COM FLUÊNCIA	CF
4. IDENTIFICA		
0	NÃO IDENTIFICA	NL
1	APENAS SILABAS	AS
2	APENAS LETRAS	AL

Fonte: Fonte: FORTALEZA. SME (2015).

Na leitura de textos, frases e palavras o avaliador tem duas opções de registro. Analisando essas opções, a primeira dúvida é sobre o entendimento do que significa essas duas categorias (para o texto: 1- com pausas e 2- com fluência; para frases e palavras: 1- silabando e 2- com fluência). Percebe-se que a fluência pode estar relacionada, simplesmente, ao aspecto da rapidez na leitura. A segunda dúvida é sobre a ausência da avaliação da compreensão textual. Esse aspecto será discutido no item 5.3.1.

Ressalte-se que a simples identificação da velocidade de leitura da criança por meio de testes avaliativos não é suficiente para dar ao professor subsídios à sua prática que auxilie o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora.

De acordo com o documento orientador da SME, essa avaliação é realizada mensalmente para todas as crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas de Fortaleza.

No estado, desde 2007, o Ceará vem desenvolvendo ações que envolvem a avaliação em larga escala da alfabetização, aplicando testes que avaliam a competência leitora dos alunos matriculados em toda a rede pública de ensino. Essas ações integram o eixo de avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC⁷. A matriz de referência, que norteia a elaboração dos testes diagnósticos aplicados do 2º ao 5º ano no primeiro semestre letivo e do SPAECE-Alfa, aplicado aos alunos ao término do 2º ano, contém um rol de habilidades da competência leitora.

Quadro 3 - Matriz de Referência PAIC – 1º ao 5º ano

EIXO 2: LEITURA							
Tópicos	Descritor/Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º
1- Quanto à leitura de palavras	D10- Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	X	X			
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.		X	X		
	D11- Ler palavras com sílabas no padrão não canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	X	X			
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.		X	X		
2- Quanto à leitura de frases.	D12- Ler frases.	N1: Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta.	X	X	X		
		N2: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta.			X	X	
		N3: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto			X	X	

⁷ O Governo do Estado do Ceará tornou o PAIC uma política pública por meio da Lei Nº 14.026.

		etc.), na ordem indireta.					
3- Quanto à leitura de textos: 3.1- Quanto à leitura do texto verbal ou não verbal	D13- Localizar informação explícita.	N1: Localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).	X	X			
		N2: Localizar informação explícita em texto de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).		X	X	X	X
		N3: Localizar informação explícita em texto de extensão mais longa, com vocabulário e sintaxe mais complexos.				X	X
	D14- Inferir informação em texto verbal.	N1: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).		X	X	X	X
		N2: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).		X	X	X	X
		N3: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).				X	X
		N4: Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).				X	X
	D15- Inferir o sentido de palavras ou expressão.	N1: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).				X	
		N2: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, adjunto, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).					X

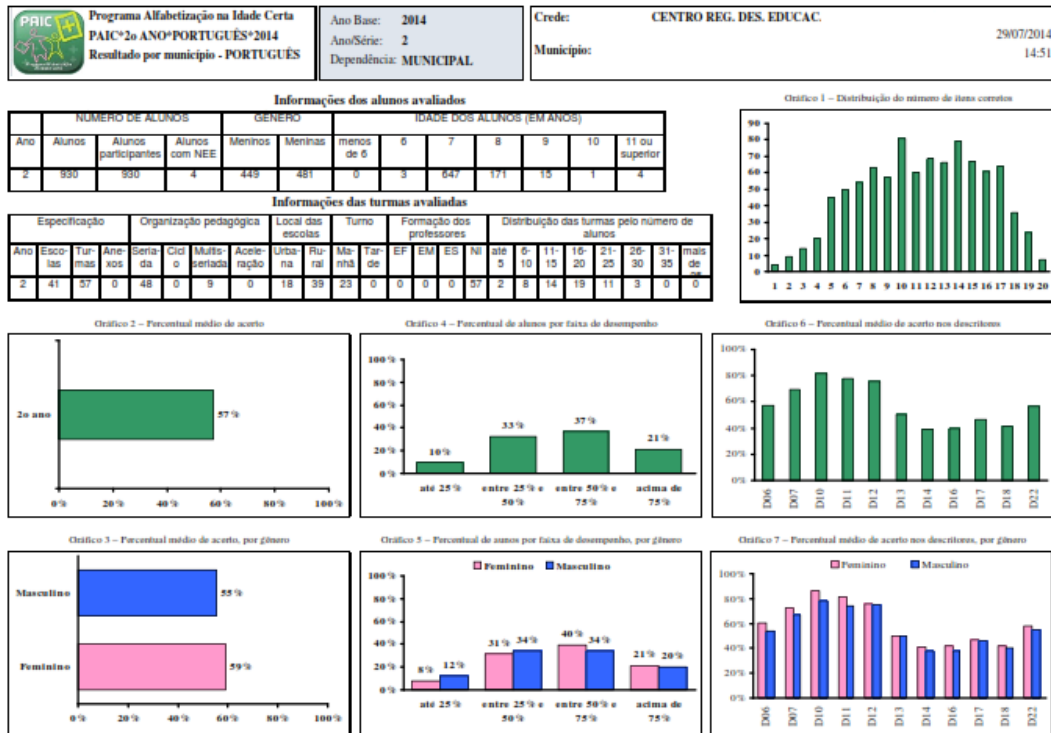
	D16- Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	N1: Interpretar textos não verbais.		X	X		
		N2: Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe simples, que articulam elementos verbais e não verbais.		X	X		
		N3: Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe mais complexos, que articulam elementos verbais e não verbais				X	X
	D17- Identificar o tema ou assunto de um texto (ouvido).	N1 – Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.	X	X			
		N2: Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos.		X	X		
	D18- Identificar o tema ou assunto de um texto (lido).	N1: Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples.		X	X		
N2: Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					X	X	
D19- Distinguir fato de opinião relativo ao fato.	Distinguir um fato de uma opinião relativa a este fato, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					X	
D20- Formular hipótese sobre o conteúdo do texto.	Formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto, a partir de elementos como: manchete, título, formatação do texto etc., em texto verbal, de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples ou complexos.					X	
3.2- Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas	D21- Reconhecer o gênero discursivo.	Reconhecer o gênero discursivo dos textos de circulação social.			X	X	X
	D22- Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	Identificar a finalidade, o “para quê” dos diferentes gêneros de circulação social.		X	X	X	X
	D23- Reconhecer os elementos presentes numa narrativa.	Reconhecer os elementos que constituem uma narrativa: apresentação, desenvolvimento, complicação, clímax, desfecho.			X	X	X
3.3- Quanto às relações entre textos	D24- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo tema.	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos com a mesma temática e com características comuns, como por exemplo, a estrutura, linguagem, entre outras.				X	X
3.4 - Quanto às	D25 - Reconhecer as relações entre partes de	N1: Reconhecer a relação estabelecida por meio de			X	X	X

relações de coesão e coerência	um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade	pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome próximo do referente, em textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.					
		N2: Reconhecer a relação estabelecida por meio de pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome distante do referente, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples.				X	X
		N3: Reconhecer a relação estabelecida por meio de outros pronomes e outros tipos de recursos coesivos, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					X
	D26 - Reconhecer o sentido das relações lógico discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	Reconhecer a relação lógico discursiva em texto verbal, marcada pelo uso de recursos linguísticos de causa e consequência, comparação, concessão, condição, adição, oposição, lugar, modo e tempo etc.			X	X	X

Fonte: SEDUC – CE

As provinhas PAIC diagnósticas geram resultados que são consolidados com relativa rapidez, a fim de que possam estar disponíveis aos docentes antes de se iniciar o segundo semestre letivo. Os resultados estão contidos em relatórios que, até 2014, eram elaborados pela equipe de pesquisadores da linha de pesquisa em Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará e que traziam diversas informações importantes e de interesse direto para os gestores e, sobretudo, para os professores.

Figura 4 – Relatório de Resultados Provinha PAIC 2º ano

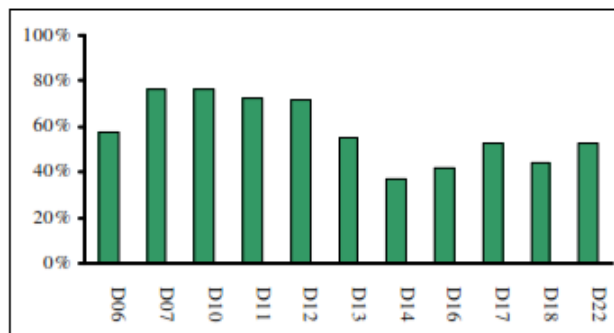


Fonte: Acervo NAVE/UFC 2014

O gráfico 6 constante no relatório acima, indicado pela seta na cor amarela, apresenta os percentuais de acerto nos descritores avaliados, os quais compreendem as habilidades elencadas na matriz de referência do PAIC. Desse modo, cada município tem o conhecimento sobre quais habilidades os alunos estão apresentando maior dificuldade.

Na avaliação realizada em 2014, no 2º ano, o resultado do Estado do Ceará em relação às habilidades de leitura mostrou que as crianças apresentaram maior dificuldade na habilidade de inferir informações em textos verbais (Descritor 14), em interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais (Descritor 16) e em identificar o tema ou assunto de um texto lido (Descritor 18). Analisando o gráfico a seguir, observa-se que esses descritores apresentaram os menores percentuais de acerto.

Figura 5 – Percentual Médio de Acerto por Descritor – Provinha PAIC 2º ano - Leitura



Fonte: Acervo NAVE/UFC 2014

Recentemente, em 2013, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, política pública de formação de professores alfabetizadores em nível nacional. Com isso, diversas ações foram implantadas, dentre elas a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Essa avaliação é integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e é aplicada aos alunos ao término do 3º ano do Ensino Fundamental.

A matriz de referência da ANA também traz muitos aspectos a serem avaliados da competência leitora.

Figura 6 – Matriz de Referência da ANA – 3º ano

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização – Documento básico (BRASIL, 2013, p. 17)

A primeira aplicação dessa avaliação aconteceu em novembro de 2013 em um formato amostral. Os resultados só foram socializados em meados do ano de 2014 e trazem informações pouco úteis para os professores.

A estrutura de comunicação dos resultados da ANA caracteriza-se por agregar as informações em níveis de desempenho. No estado do Ceará, os resultados de 2013 mostram que a maior concentração de alunos avaliados está no nível 3, com o quantitativo de 35,4 %. Os alunos classificados nesse nível conseguem inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças; localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica; identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo; inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil; inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha; reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha. Porém, ainda existe um número significativo de alunos com percentual de 20,07% que se encontram no Nível 1, o qual agrega as habilidades mais elementares da competência leitora.

Observa-se que as diferentes matrizes trazem um recorte das habilidades que compõem a competência leitora. É importante destacar que algumas habilidades podem não ser contempladas pelas matrizes não por serem menos importantes, mas devido ao fato de que são difíceis de serem avaliadas em testes de múltipla escolha.

Ressalte-se que as matrizes de referência têm uma função específica de nortear o trabalho da elaboração dos itens dos testes. Não podem, entretanto, ser a única balizadora do trabalho pedagógico. O documento denominado Proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará reforça essa orientação.

As avaliações externas, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto toda a riqueza curricular das escolas. Eis porque suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial (CEARÁ, 2014, p.16).

Nesse sentido, os resultados das avaliações em larga escala devem ser entendidos como um indicador sobre como está sendo desenvolvida a competência leitora dos alunos. As informações geradas pelas avaliações em larga escala devem somar-se às informações das avaliações realizadas em sala de aula e às observações cotidianas da evolução dos alunos. Uma vez de posse dessas informações, o professor tem melhores condições de planejar sua prática mais direcionada e coerente às necessidades de sua turma.

3.4 A prática pedagógica na sala de aula

O trabalho do professor em sala de aula é recheado de desafios e necessita de um saber intelectual para alicerçar sua prática. Com isso, é de suma importância uma visão global do processo de ensino e da aprendizagem relacionada com o onde e o como serão realizados seus objetivos dentro de uma visão epistemológica.

Zabala (1998) acredita ser necessário para os professores um diálogo sobre o grau de compreensão dos processos educativos para melhorar a prática pedagógica, considerada extremamente complexa. Por isso, os professores precisam de referências para auxiliar na interpretação do que acontece em sala de aula para planejar após uma avaliação do que aconteceu em sala de aula.

O autor ressalta que “Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.” (ZABALA, 1998, p.15).

Portanto, defende uma visão processual da prática do professor em que obrigatoriamente sejam relacionados o planejamento, a aplicação e a avaliação dentro do processo educativo. Nisso, é extremamente importante mencionar a importância da intervenção pedagógica dentro de uma prática pedagógica pautada em um planejamento e uma avaliação na atuação de um bom professor. Pois, “[...] a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.” (ZABALA, 1998, p.17).

De acordo com o autor, no processo de ensino e de aprendizagem é possível encontrar variáveis que configuram a prática educativa:

- As sequências de atividades de ensino/aprendizagem;
- O papel dos professores e alunos;
- A organização social da sala
- A utilização dos espaços e tempos;
- A maneira de organizar os conteúdos;
- Materiais curriculares e outros recursos didáticos;
- O sentido e o papel da avaliação.

Acredita-se que as atividades ou sequências didáticas são de grande relevância para analisar a prática dentro de uma perspectiva processual em que o planejamento, aplicação e avaliação são contemplados.

O autor explica que desde as aulas mais tradicionais que usam exposições seguidas de estudos de apontamentos e avaliações até os métodos de projetos apresentam atividades, que se diferenciam de acordo com o modo como se organizam e articulam em sequências ordenadas. Com isso, esclarece que,

Se realizarmos uma análise destas sequências buscando os elementos que as compõe, nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p.18).

Para validar as sequências didáticas com atenção à diversidade é recomendado realizar uma série de perguntas que ajudarão a reforçar algumas atividades e acrescentar outras na dinâmica da sala de aula. É importante indagar se

Na sequência didática existem atividades:

- a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos os conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para os meninos e meninas?

- c) que possamos inferir que são adequadas ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, *que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir?
- e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade* mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadores em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem a *auto-estima* e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com *o aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998, pp.63-64).

Segundo o autor, algumas relações interativas são necessárias para facilitar a aprendizagem na ação dos professores que têm como ponto de partida o próprio planejamento, dentre elas: o planejamento realizado de forma flexível em que seja possível adaptar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos, auxiliando na superação das dificuldades encontradas, ajudando o aluno ser autônomo em suas aprendizagens, bem como incentivar e valorizar as contribuições dos alunos durante as atividades.

Para isso, é muito importante que os professores se apropriem da teoria desenvolvida por Vigotski. Conforme esse teórico, o aprendizado da criança ocorre muito antes de sua chegada à escola. Ele defende que nas situações de aprendizagem sempre há uma situação prévia que a criança já se utilizou em situações reais do cotidiano. O autor explica que o aprendizado escolar é sistematizado e produz algo novo no desenvolvimento da criança. Dessa forma, elaborou um conceito sobre esse aspecto, em que relaciona o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem da criança. Decorrente desse estudo, foram determinados dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real constitui-se do que a criança é capaz de realizar de forma autônoma, pois suas funções mentais chegaram à plenitude do desenvolvimento. Enquanto que, a zona de desenvolvimento proximal compreende o que a criança é capaz de realizar com a mediação de outra pessoa, pois o processo de maturação está em formação. Dessa forma, define-se a zona de desenvolvimento como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de soluções de problemas

sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os outros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p.96).

Quanto à organização social da sala, é muito comum nas escolas a organização das classes por séries, gerando dúvidas quanto ao agrupamento dos alunos se dar conforme os níveis de desenvolvimento ou de forma heterogênea. No primeiro caso, as aprendizagens se darão de forma seletiva, enquanto que no segundo caso, ocorrerão conflitos cognitivos que possibilitam a interação entre colegas que sabem mais, possibilitando uma prática de formação integral. Formação esta, que centra sua ação nas capacidades cognitivas, bem como em outras capacidades, a saber: capacidades de equilíbrio pessoal, relação interpessoal e de inserção social. Portanto, os agrupamentos por série são improcedentes quando não são alicerçados na diversidade. Dessa forma,

Embora os conflitos aumentem devido à existência de níveis, culturais e interesses diferentes, sabemos que as aprendizagens são possíveis precisamente graças a estes conflitos. Para que os meninos e meninas possam reconhecer suas possibilidades e limitações, saibam aceitar-se, possam entender e respeitar as diferenças, possam satisfazer as diferentes necessidades pessoais, sejam capazes de relacionar-se com os demais e ajuda-los, etc., deverão ter vivido situações, problemas e conflitos que tenham podido aprender a resolver com a ajuda da professora ou do professor e dos outros companheiros e companheiras (ZABALA, 1998, p.118).

A forma mais comum e tradicional de organizar as atividades em classe é em um grande grupo. Nessa organização, todos fazem a mesma atividade ao mesmo tempo. Os professores desenvolvem suas atividades direcionadas ao grande grupo por meio de aulas expositivas e introduzem, no decorrer do processo, atendimento individualizado.

Trabalhar com conteúdos procedimentais⁸ em um grande grupo de alunos impossibilita atender à diversidade dos alunos quanto ao ritmo de aprendizagem, tornando-se difícil propor atividades que potencializem um desafio pessoal e a mediação que cada aluno precisa durante a realização da atividade. Essa estrutura atende apenas a explicações e procedimentos de estratégias em geral. Portanto, a organização da sala em equipes móveis atende a necessidade dos alunos em sua diversidade. Pois assim, nessa estrutura, os professores podem desenvolver atividades de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e atender os grupos que apresentam mais dificuldades. Vale ressaltar a necessidade de variar a configuração dos grupos quanto as características similares e a diversidade segundo as intenções e intervenções educacionais promovida pelo professor.

⁸ Conteúdo procedimental inclui entre outras coisas as regras, técnicas, os métodos, as destrezas e habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas para realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, inferir, etc.

Nesse contexto, a distribuição do tempo e do espaço são variáveis que influenciam na prática do professor favorecendo ou não uma intervenção adequada, pois as características físicas da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na sala de aula e a utilização dos horários na rotina dos alunos são fatores de muita relevância para a o sucesso do processo educativo.

A utilização do espaço começa a ser um tema polêmico quando o aluno passa a ser o centro e o quadro-negro perde esse status ocasionando uma mudança de cenário em que se exige uma mudança na forma de se relacionar em sala.

Nesse modelo, o centro das atenções deixa de ser somente o que o professor diz, mas também o que os alunos fazem e necessitam para avançar no processo de construção da aprendizagem. Para que isso ocorra, as salas de aula precisam de espaço para favorecer as atividades que vão além da escuta das explicações do professor. No caso do ensino dos conteúdos procedimentais fica mais evidente a necessidade de espaço para realizar diferentes atividades que contemplem as especificidades dos alunos ao estabelecer desafios e apoio adequado as características de cada aluno, situação que exige a organização de agrupamentos para melhor contemplar os objetivos traçados pelo professor dentro de uma distribuição do tempo flexível com as respectivas atividades.

Dentro do que defende o autor, a organização dos conteúdos deve ter um enfoque globalizador⁹, em que as aprendizagens sejam significativas e que promovam a resoluções de problemas de ordem compreensiva e participativa em um mundo real e complexo. Nesse caso, em uma organização de conteúdos por disciplinas é interessante ressaltar que os conteúdos de aprendizagem se relacionem dentro de uma lógica das matérias promovendo situações próxima da realidade do aluno.

No que se refere aos materiais curriculares e outros recursos didáticos é importante mencionar que estes favoreçam o processo pedagógico e que estejam a serviço das propostas didáticas para auxiliar nas estratégias desenvolvidas pelos professores. Portanto, não se aconselha o uso de livro ou material estruturado como único material de uso do professor, ele precisa ter, a sua disposição, diferentes propostas de materiais para utilizar de acordo com a necessidade dos alunos e o tipo de conteúdo trabalhado em sala de aula.

Por fim, outra variável de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem é a avaliação. “Seja qual for o sentido que se adote, a avaliação sempre incide

⁹ Enfoque globalizador: promover situação próxima à realidade do aluno e que seja interessante para ele.

nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia. ” (ZABALA, 1998, p.21).

Portando, defende-se uma proposta em que seja possível promover a participação dos alunos de forma efetiva e significativa no decorrer da vida escolar, oferecendo uma avaliação que tenha o objetivo de acompanhar todo o seu processo de aprendizagem, auxiliando em suas dificuldades. Para isso, as intervenções devem se adequar às necessidades de cada aluno, no que se refere a tipos, conteúdos, formas de agrupar os alunos e tempo que irão precisar para realizar essas atividades.

Dessa forma, é necessário que o professor considere todos esses aspectos, observe, analise e tome a decisão adequada para cada situação que se apresenta na sala de aula para realizar a intervenção adequada.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão analisou as metodologias de ensino da leitura adotadas pelos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental do município de Fortaleza.

Nessa perspectiva, este estudo deu-se no campo qualitativo, pois pretendeu buscar os significados das questões de pesquisa nas avaliações às quais as crianças são submetidas e a prática dos professores no que se refere à formação do leitor.

4.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo e documental de abordagem qualitativa. Para Minayo (2009) a pesquisa de campo proporciona aproximação do pesquisador na realidade sobre a problemática do estudo em questão, sendo possível estabelecer interações com o objeto do estudo e construir empiricamente o conhecimento.

Quanto ao caráter documental da pesquisa intenciona-se contemplar o segundo objetivo específico da pesquisa: Identificar os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e os elaborados pela própria escola aplicados aos alunos do 2º ano.

Entende-se por documentos para interesse da pesquisa aqueles utilizados pelas professoras em sala de aula para avaliar a leitura das crianças, quer aqueles propostos pela Secretaria, quer os elaborados pelas próprias professoras. Gil (2012) explica que na pesquisa documental as fontes documentais são aquelas que não passaram por análise.

A abordagem qualitativa da pesquisa segundo Flick (2009, p.37) “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.”

4.2 Lócus da pesquisa

A escola municipal participante da pesquisa está localizada na Regional 3, na cidade de Fortaleza, e oferta à comunidade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 3º anos.

Sua escolha foi decorrente do fato de apresentar nas práticas pedagógicas iniciativas de incentivo à leitura atestadas por meio de registros documentais de visitas realizadas por técnicos do Distrito de Educação 3. Nesses documentos, há relatos de rotinas

da referida escola pautadas na ação leitora das crianças. As descrições dos técnicos que monitoram a rotina dessa escola acusam que diariamente as crianças são recebidas no pátio com contação de histórias e que há a realização de vários projetos durante o ano com foco na leitura.

Outro dado importante para a escolha foi que a escola ganhou destaque no Seminário Municipal do PNAIC, em 2013, uma vez que uma das professoras foi selecionada para apresentar sua experiência exitosa em sala de aula, o Projeto Recitando Cantando e Recriando com Vinícius de Moraes. Nesse mesmo ano, obteve destaque dentre as escolas da Prefeitura de Fortaleza por obter bons resultados no SPACE-Alfa. Os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental apresentaram padrão de desempenho desejável com 150,5 de proficiência em leitura. Segundo o boletim pedagógico do SPAECE-Alfa, esse resultado significa que os alunos da escola conseguem identificar o assunto de um texto e estabelecem relações entre as partes de um texto para chegar ao sentido global, além de já terem consolidado habilidades mais básicas da leitura. A escola também contribuiu com a Bienal do livro, em 2014, com uma dramatização do livro Tibufo e Toquarto da coleção Prosa e Poesia do PAIC.

Desse modo, as iniciativas encetadas pela referida escola deram a segurança para a pesquisadora de que nesse ambiente poderiam ser observadas práticas que auxiliariam na investigação proposta pela pesquisa.

Quanto às instalações físicas, a escola possui oito salas de aula, cinco banheiros, uma sala da direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, um pátio coberto, um almoxarifado e um depósito para alimentação. As oito salas de aula são distribuídas para atender os alunos nos turnos manhã e tarde da seguinte forma: duas turmas de infantil IV, quatro turmas de infantil V, três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano.

4.3 Sujeitos da pesquisa

A amostra de professores selecionados para participar do estudo foi do tipo intencional. Buscou-se investigar aqueles professores lotados nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Na escola escolhida havia 3 professoras que lecionam no 1º ano, 2 professoras que lecionam no 2º ano, 2 professoras que lecionam no 3º ano. Ao longo do trabalho, as professoras são identificadas pelas sete primeiras letras do alfabeto: professoras

A, B, C, D, E, F e G. Ressalte-se que apenas seis delas finalizaram todas as etapas do estudo. A seguir, há uma breve descrição sobre cada uma.

Professora A

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Possui licenciatura, há 12 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse período no magistério, 10 anos são dedicados à atuação no 1º ano do Ensino Fundamental. A professora participa da formação continuada ofertada pelo município (PAIC/PNAIC) por, aproximadamente, 3 anos.

Professora B

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 50 a 60 anos de idade. Possui Especialização, há 10 anos e 8 meses leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 8 anos leciona no 1º ano do Ensino Fundamental. A professora participa da formação continuada ofertada pelo município (PAIC / PNAIC) por 8 anos.

Professora C

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Possui Especialização, há 10 anos e 5 meses leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 9 anos e 5 meses leciona no 1º ano do Ensino Fundamental. A professora participa da formação continuada ofertada pelo município (PAIC / PNAIC) por 5 anos. Ressalte-se que nas primeiras etapas da pesquisa, a professora C entrou de licença.

Professora D

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Possui Especialização, há 8 anos e 2 meses leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 5 anos leciona no 2º ano do Ensino Fundamental. A professora participa da formação continuada ofertada pelo município (PAIC / PNAIC) por 5 anos.

Professora E

Professora substituta da rede municipal de Fortaleza, encontra-se na faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Possui Licenciatura, há 2 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 1 mês leciona no 2º ano do Ensino Fundamental. A professora lecionava na Educação Infantil, estava de licença maternidade e quando retornou assumiu a turma do 2º

ano. Até o momento não havia participado da formação do 2º ano, pois iria participar do próximo encontro de formação na semana seguinte ao dia da aplicação do questionário.

Professora F

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Faixa etária de 40 a 50 anos de idade. Possui Especialização, há 22 anos leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 8 anos leciona no 3º ano do Ensino Fundamental. A professora participa da formação continuada ofertada pelo município (PAIC / PNAIC) por 3 anos.

Professora G

Professora substituta da rede municipal de Fortaleza, encontra-se na faixa etária de 30 a 40 anos de idade. Possui Licenciatura, há 16 anos aproximadamente leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental e há 3 meses leciona no 3º ano do Ensino Fundamental. A professora participa da formação continuada ofertada pelo município (PAIC / PNAIC) por 3 meses.

Quadro 4 – Síntese sobre o perfil das professoras

Professora	Vínculo	Faixa etária	Maior titulação	Tempo de magistério no EF	Tempo que leciona no ano/série em que está lotada	Tempo que participa das formações continuadas (PAIC/PNAIC)
A	Efetiva	30 a 40 anos	Graduação	12 anos	10 anos	3 anos
B	Efetiva	40 a 50 anos	Especialização	10 anos e 8 meses	8 anos	8 anos
C	Efetiva	30 a 40 anos	Especialização	10 anos e 5 meses	9 anos e 5 meses	5 anos
D	Efetiva	30 a 40 anos	Especialização	8 anos e 2 meses	5 anos	5 anos
E	Substituta	30 a 40 anos	Graduação	2 anos	1 mês	-
F	Efetiva	40 a 50 anos	Especialização	22 anos	8 anos	3 anos
G	Substituta	30 a 40 anos	Graduação	16 anos	3 meses	3 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

À medida que a pesquisa se caracterizou como estudo qualitativo exigiu que os instrumentos e técnicas de coleta de dados fossem delineados ao propósito da pesquisa.

Dessa forma, o questionário (APÊNDICE A) foi escolhido como instrumento para a coleta de informações para traçar o perfil dos professores regentes das turmas do ciclo de alfabetização da escola pesquisada, quanto a sua vida profissional. Este questionário foi do tipo fechado e autoaplicável. Gil (2012, p.121) esclarece que o questionário é uma “Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

A observação sistemática e a entrevista semiestruturada foram as técnicas escolhidas para coletar dados referentes à identificação das estratégias pedagógicas e os recursos didáticos utilizados pelas professoras do 1º ao 3ºanos do Ensino Fundamental para trabalhar as habilidades de leitura das crianças, contemplando o primeiro objetivo específico.

Gil (2012) sinaliza que na observação sistemática é preciso traçar um plano para definir o que deve ser observado para, assim, conduzir adequadamente o processo de coleta de dados por meio dessa técnica. Desse modo, foi elaborado um roteiro contendo seis aspectos importantes sobre o objeto de estudo da pesquisa (APÊNDICE B), os quais guiaram o olhar da pesquisadora e facilitaram o registro das informações no diário de campo. As observações foram realizadas em momentos de aplicação de atividades de leitura propostas pelas professoras investigadas em dias comuns das aulas. No total, foram realizadas 18 observações, três para cada uma das seis professoras. O planejamento das visitas foi acordado com a gestão da escola e com as professoras, bem como foram explicitados aos sujeitos os objetivos dessa ação, conforme orientações do Comitê de Ética da UFC. Desse modo, a técnica da observação, conforme conduzida nessa pesquisa, alcançou os propósitos definidos por Lakatos e Marconi (2009, p. 275): “[...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.”

Na entrevista semiestruturada, “[...] há um roteiro de tópicos relativos ao problema a ser estudado e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser, sobre razões, motivos e esclarecimentos” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 279). Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” O roteiro de entrevista desenvolvido para ser aplicado às professoras desse estudo (APÊNDICE C) compôs-se de oito questões elaboradas no intuito de captar respostas que orientassem as análises sobre a problemática estudada. As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas.

Para delinear os aspectos que iriam constar nos roteiros da observação sistemática e da entrevista semiestruturada a pesquisadora se fundamentou em um estudo realizado por Silva e Martins (2010), Doutoradas em Teoria e História Literária, denominado “Experiências de leitura no contexto escolar”. As autoras acreditam que o planejamento da leitura e a organização do tempo pedagógico para realizar as atividades são fundamentais para o êxito do trabalho do professor, ressaltando que o papel do professor como mediador da leitura inicia desde o momento da escolha do material. Portanto, as autoras ressaltam que para nortear a prática do professor e nortear os objetivos da leitura na sala de aula alguns aspectos são importantes serem considerados. Desse modo, buscou-se aliar esses aspectos, salientados no estudo dessas autoras, com os objetivos da pesquisa.

Para contemplar o segundo objetivo específico, foi necessário valer-se das técnicas inerentes à pesquisa documental. De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental é uma importante técnica utilizada na pesquisa qualitativa com o intuito de complementar informações obtidas por outras técnicas ou revelar aspectos novos de um problema. Na intenção de analisar os instrumentos avaliativos aplicados às crianças do 2º ano, foi adotada a técnica da análise documental. As fontes utilizadas foram os protocolos de avaliação propostos pela SME (testes e documentos orientadores para aplicação) e as provas elaboradas pela escola (testes simulados). Foi também fonte documental, que auxiliou as análises, a matriz de referência¹⁰ do PAIC.

4.5 Metodologia de análise dos dados

Esta pesquisa utilizou o método de análise de conteúdo – AC para tratar os dados coletados em campo. Foram geradas categorias e unidades de sentido, as quais foram interpretadas à luz das teorias que fundamentam a temática do estudo. Para Bardin (2011), os métodos de análise de conteúdo correspondem à superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, sendo possível aplicar a todas as formas de comunicação, tendo como base o código linguístico independente do suporte. Portanto, qualquer comunicação entre o emissor e o receptor em qualquer veículo de significados pode ser interpretado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Segundo a autora a análise de conteúdo é

¹⁰ Matriz de referência é um documento que contém as habilidades em uma determinada área do conhecimento que são passíveis de avaliação em testes de múltipla escolha. Servem para orientar os elaboradores de itens na confecção dos testes.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

A adoção da análise de conteúdo segue algumas fases: a pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e a interpretação). A pré-análise centra os seus esforços na escolha dos documentos que serão analisados, bem como na formulação das hipóteses e na elaboração de indicadores que auxiliarão na interpretação final. A exploração do material consiste na codificação do material coletado. O tratamento dos resultados obtidos é o momento em que os resultados brutos se tornam significativos e válidos.

Para analisar os dados coletados e classificar em categorias foi necessário investigar o que as mensagens tinham em comum para proceder ao agrupamento. De acordo com a metodologia expressa pela autora, a categorização segue uma estrutura dividida em duas etapas: o inventário, em que são isolados os elementos e a classificação, em que os elementos seguem uma certa organização. Na pesquisa em questão, as falas das professoras oriundas das entrevistas foram transcritas e os textos foram analisados minuciosamente a fim de que as categorias e unidades de análise fossem identificadas.

A análise de conteúdo trabalha com a passagem de dados brutos a dados organizados, não permitindo desvio do material coletado, mas proporcionando perceber o invisível enquanto dados brutos. Foi seguindo essa orientação que se procedeu a análise tanto das falas das professoras (textos transcritos das entrevistas), quanto das informações registradas no diário de campo, oriundas das observações.

Das observações foram extraídas cinco categorias. São elas: estratégias de leitura; estratégias didáticas; gêneros textuais; integração dos eixos da língua portuguesa e recursos. Das entrevistas, extraíram-se mais cinco categorias: escolha do livro para os alunos; expectativas de aprendizagem na leitura; dificuldades de aprendizagem na leitura e intervenções; avaliação da leitura e organização do ambiente para as atividades de leitura.

Essa metodologia auxiliou na organização e interpretação dos achados, os quais serão discutidos no capítulo seguinte.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta as análises dos dados coletados ao longo de 40 dias em campo. Está dividido em 3 partes: a primeira traz a análise das observações realizadas em 18 aulas das professoras participantes do estudo. A segunda apresenta a análise das entrevistas aplicadas às professoras das turmas observadas. As duas primeiras partes contemplam o objetivo específico 1: Analisar as estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados pelas professoras do 1º ao 3º anos para desenvolver as habilidades de leitura nas crianças. A terceira parte traz a análise dos instrumentais de avaliação coletados no período da recolha dos dados por meio das observações. Essa parte contempla o objetivo específico 2: Identificar os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e os elaborados pela própria escola aplicados aos alunos do 2º ano.

5.1 Análise das observações

A fonte dos dados analisados nesta seção é o registro no diário de campo (APÊNDICE D) das observações das aulas ministradas pelas professoras participantes do estudo em situações reais de ensino, em que desenvolveram atividades com as crianças, cujo foco foi a leitura.

O resultado dessas análises foi fruto da triangulação com a técnica da entrevista. Os relatos das professoras entrevistadas mencionaram atividades de leitura realizadas em sala de aula. A partir desse dado foi possível perceber pontos de interseção entre o falado e o realizado. A identificação desses pontos possibilitou a definição de cinco categorias de análise: estratégias didáticas, estratégias de leitura, gêneros textuais, integração dos eixos da língua portuguesa e recursos. O quadro-síntese com a organização dos dados nas categorias mencionadas encontra-se no Apêndice E.

5.1.1 Categorias analisadas

Categoria 1: Estratégias de leitura

Essa categoria foi analisada de acordo com a perspectiva de leitura que Solé (1998) e Koch; Elias (2013) acreditam ser importante para o professor promover em sua prática, a fim de desenvolver a compreensão leitora dos alunos.

Nesse intuito, Solé (1998) acredita que, para desenvolver a compreensão leitora, as propostas de atividades em sala de aula devem contemplar estratégias antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura, a autora apresenta algumas ações relevantes que devem ser consideradas pelos professores. São elas: motivar para a leitura; estabelecer objetivos de leitura; revisar e atualizar o conhecimento prévio; estabelecer previsões ou antecipações sobre o texto; (características do texto – a superestrutura ou tipo do texto e sua organização, algumas marcas etc., assim como os títulos, subtítulos e as ilustrações); e formular perguntas sobre o texto.

Durante a leitura, é necessário ser levado em consideração que o ato de ler é um processo de emissão e verificação de previsões. Portanto, busca-se utilizar algumas estratégias, dentre elas: realizar previsões sobre o que está lendo; inserir perguntas ao longo do texto para prever o que irá acontecer; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; resumir as ideias do texto; comparar e relacionar o conhecimento prévio à informação abordada pelo texto (mediante a formulação de perguntas, contraste de previsões (utilizando os indicadores considerados adequados-, o esclarecimento de dúvidas e perguntas, o surgimento de novas dúvidas e a constatação do que se aprendeu e do que ainda não se sabe).

Depois da leitura, é aconselhável trabalhar a recapitulação oral do texto lido; identificar a ideia principal do texto; formular e responder perguntas sobre o texto; realizar o resumo do texto escrito; elaborar outros subtítulos mais significativos para os alunos, utilizando elementos da narração; e utilizar palavras sublinhadas no texto para conhecer seu significado.

Fundamentando-se no estudo de Solé (1998), foi realizada a análise das práticas observadas das professoras relacionadas à categoria 1 – Estratégias de leitura, as quais estão descritas a seguir.

A professora A, na primeira observação, após o recreio, disponibilizou livros de literatura infantil para o deleite das crianças. Cada criança escolheu um livro de sua preferência. Alguns alunos, que haviam escolhido a história dos três porquinhos, foram chamados pela professora para realizar a leitura compartilhada. A partir do interesse dessas crianças, a professora realizou a leitura da história abrindo espaço para o diálogo, inserindo situações do cotidiano das crianças. A professora, durante a leitura, realizou algumas indagações tais como: Quem gosta de carne de porco? Quem gosta de feijoada? Foi, então, que uma das crianças respondeu que sua avó vendia carne de porco.

Na situação acima descrita, foi possível observar que a professora A promoveu espaço para o deleite literário, momento em que permitiu às crianças a livre escolha do livro a ser lido. Essa situação contemplou um dos objetivos da leitura: o de ler por prazer. A leitura por prazer é uma escolha muito pessoal, desse modo, as crianças são estimuladas a realizar escolhas de suas preferências. Momentos como esse devem ser observados pela professora para perceber o interesse da leitura dos alunos e, assim, planejar momentos de leitura que sejam significativos e prazerosos. Portanto, Solé (1998 p. 91) menciona que “As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler [...]”

Nesse sentido, a professora A solicitou que as crianças realizassem a leitura compartilhada de um conto. Esse é um gênero textual bastante apreciado pelas crianças. Nessa experiência, as crianças demonstraram muita participação na interação com a história que já era conhecida por eles, e que não pareceu ser menos interessante por esse motivo. Momentos para apreciar histórias da literatura infantil devem estar presentes na rotina diária das salas de aula.

A condução da professora foi que cada criança lesse uma pequena parte da história. Em seguida, a própria professora realizou a leitura intercalando com perguntas sobre o que iria acontecer na história e também instigou as crianças a fazer relações da história com o seu cotidiano. Durante a leitura, foi possível verificar que a professora realizou previsões sobre o que estava lendo, inseriu perguntas ao longo do texto para prever o que iria acontecer, bem como comparou e relacionou o conhecimento prévio à informação abordada pelo texto. Nesse sentido, a professora, ao realizar essas ações, trabalhou com as crianças algumas estratégias importantes para desenvolver a compreensão leitora.

Nesta perspectiva, Koch e Elias (2013) defende que para construir sentidos, o leitor mobiliza diversos saberes no momento dessa interação com o texto. Assim, o ato de ler, além dos conhecimentos linguísticos, leva em consideração os conhecimentos de mundo do leitor, pois será exigida uma compreensão que ultrapassa a simples decodificação. Essa interação com o texto inicia-se com a antecipação e hipóteses elaboradas sobre o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, título e a configuração de informações do texto. (KOCH; ELIAS, 2013).

A professora A, na segunda observação, retomou a história “A borboleta flora e a mosca Zuzu” que havia sido contada no dia anterior. Para isso, perguntou para as crianças como iniciava a história e, para ajudar na recapitulação, folheou as páginas do livro para visualização dos alunos chamando a atenção para as imagens. Dessa forma, estimulou a

participação de todos. Em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta com o livro aberto para a visualização das imagens pelos alunos. Após a leitura, a professora indagou aos alunos quais os insetos presentes na história e questionou: vocês sabem o que é inseto? Nessa hora, as crianças responderam quais os insetos que aparecem na história e a professora realizou uma pequena explicação do que é inseto. Por último, foi realizada uma atividade em que foi necessário utilizar informações sobre os animais retratados da história.

Assim, foi possível identificar que a professora A realizou, também nessa atividade, estratégias antes, durante e depois da leitura do livro. Antes da leitura, a professora utilizou o recurso de mostrar as imagens para ajudar as crianças na ativação dos conhecimentos prévios sobre o livro lido no dia anterior. Durante a leitura realizada pela professora, as crianças ficaram atentas para verificar as previsões relatada antes da leitura. Depois da leitura, a professora realizou uma recapitulação oral da história e aplicou uma atividade. Nela, as crianças preencheram um quadro com fichas contendo características dos animais e ações realizadas pelos mesmos. Desse modo, a atividade ativou a estratégia de formular perguntas e respostas resumindo informações importantes do texto.

A professora A, na terceira observação, explicou para as crianças como iria transcorrer o momento da receita de brigadeiro. Na etapa seguinte, a professora mostrou os ingredientes trazidos pelas crianças e solicitados por ela no dia anterior. Ela realizou a leitura da receita de brigadeiro, que se encontrava em um cartaz no quadro, várias vezes em voz alta, com as crianças. Em seguida, à medida que a receita foi sendo lida pela professora as crianças seguiam com o preparo do brigadeiro

De fato, professora A contemplou o objetivo da leitura, pois a receita é um exemplo prático de que lemos para um objetivo específico. No momento da leitura a professora realizou algumas intervenções para explicar os termos utilizados para medir os ingredientes. Para melhor compreensão, a professora exibiu os recipientes que seriam utilizados para medir os ingredientes da receita. Nesse caso, a professora, durante a leitura, esclareceu possíveis dúvidas sobre o texto para torná-lo compreensivo para as crianças.

Por fim, a professora promoveu uma atividade para recapitulação da aula ao solicitar as crianças que desenhassem algo sobre o momento em que fizeram a receita, configurando-se em um tipo de resumo da recente experiência prática de leitura do gênero textual trabalhado.

Diante disso, Solé ressalta que:

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor,

entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (SOLE, 1998 p.40).

Nesse caso, ficou claro para as crianças que foi necessário ler a receita para conhecer os procedimentos e ingredientes necessários para realizá-la, pois enquanto a professora lia os ingredientes, as crianças realizavam os procedimentos, tendo como motivação ganhar o brigadeiro produzido por eles.

Quanto à professora B, na primeira observação, ela retomou o conceito de lenda ao fazer alusão às lendas já trabalhadas em sala de aula para, então, realizar a leitura da lenda do boto cor-de-rosa. Desse modo, ativou os conhecimentos prévios das crianças para dar continuidade ao processo de ler. Antes da leitura, a professora orientou as crianças que a leitura do texto é realizada da esquerda para direita e que deveriam acompanhá-la. Durante a leitura realizada pela professora, as crianças acompanhavam com o texto em mãos. Após a leitura da lenda, a professora realizou perguntas sobre o texto lido. Em seguida, pediu para que as crianças enumerassem as linhas do texto e pintassem os espaços em branco. Por fim, promoveu uma atividade escrita. Essa atividade propôs que as crianças escrevessem as seguintes informações: qual o nome do texto; qual o poder especial que o boto possuía e qual o tipo de texto, bem como escrevessem uma frase com palavras retiradas do texto e, assim, finalizou com a proposta para que as crianças criassem um novo final para lenda e fizessem o desenho. Dessa forma, a professora promoveu uma maneira das crianças realizarem um tipo de resumo sobre a história trabalhada.

Na segunda observação, a professora B leu a história “O lobo e os sete cabritinhos”. Enquanto as crianças acompanham a leitura, cada um com seu livro em mãos, a professora fez perguntas para averiguar se as crianças estavam compreendendo a história. Após a leitura, as crianças realizaram atividades propostas pelo livro didático. Dentre elas, foi solicitado que as crianças desenhassem algo sobre uma parte da história.

Nesse caso, a professora B não realizou nenhum procedimento para motivar a leitura ou mesmo ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre o que seria lido. Somente durante a leitura, a professora utilizou-se de alguns questionamentos para perceber se as crianças estavam compreendendo. À medida que lia a história realizava pausas e perguntava algo. Após a leitura, as crianças, realizaram um desenho, apresentando, assim, uma síntese da compreensão da leitura realizada.

Na terceira observação, a professora B entregou um poema “Amizade é tudo” escrito por Márcia Pereira e solicitou que as crianças lessem individualmente e depois

iniciou uma conversa sobre a amizade, levando em consideração as experiências das crianças dentro do seu universo escolar e fora dele. Na sequência, a professora realizou a leitura em voz alta e as crianças acompanharam com o poema em mãos. Em seguida, as crianças foram orientadas para enumerar as linhas do poema e algumas crianças indicadas pela professora realizaram a leitura de uma linha do poema. Depois de trabalhar a rima de algumas palavras do texto a professora propôs que as crianças fizessem um desenho sobre o poema para depois ser exposto na parede da sala.

A professora acima mencionada, ao trabalhar o poema com sua turma, se utilizou das estratégias de leitura e possibilitou que as crianças ampliassem o seu conhecimento, além do conteúdo do texto, ao propor atividades de observação da estrutura textual para que observassem a forma gráfica do poema.

Nesse caso, a professora B usou o poema com temática pertinente à vida das crianças, promovendo significado ao texto à medida que realizou uma conversa e, ao mesmo tempo, conciliou com o propósito de realizar atividades para alfabetizar.

Solé ressalta que

É importante perceber que o uso eficaz da decodificação exige que se possa combinar a informação procedente das regras de correspondência com a informação procedente do texto e do conhecimento prévio do aluno. Isto não pode ocorrer em palavras isoladas, pelo menos não da mesma forma, e não em leitores iniciantes (SOLÉ, 1998 p.61).

Foi observado que na prática da professora B era comum a solicitação para que as crianças acompanhassem a leitura realizada por ela com o texto em mãos. Tal rotina está embasada no que Solé (1998) diz sobre a importância da leitura realizada por adultos para contribuir com a familiaridade da criança com a estrutura do texto escrito e a língua oral. Durante essa experiência também foi possível perceber o trabalho com algumas convenções da língua escrita, como o direcionamento da escrita (da direita para esquerda e de cima para baixo).

Quanto à professora D, na primeira observação, verificou-se que, utilizou o gênero textual ficha técnica relacionada a um filme. A professora realizou a leitura em voz alta do referido texto e depois questionou o que as crianças pensavam do que se tratava o texto. Então, ela perguntou: “É de um livro? E livro tem duração? O que é censura?”. Em seguida, a professora comparou a ficha técnica com o poema, pois já havia trabalhado com eles esse gênero em aulas anteriores.

No que se refere às estratégias que devem ser realizadas anteriormente a leitura como a motivação e objetivos para a realização da leitura, em que trata de explicar o que será

lido e por quem será feita essa leitura, elas não foram realizadas. No entanto, a professora, após a leitura, realizou a recapitulação oral do texto lido, identificou a ideia principal do texto, bem como formulou e respondeu perguntas sobre o texto. Em seguida, a professora solicitou que as crianças circulassem algumas palavras do texto para trabalhar a separação silábica, contemplando a apropriação de habilidades do sistema de escrita alfabética. Porém, para desenvolver a compreensão leitora dos alunos, segundo Solé (1998, p.188), uma boa proposta é a escolha de palavras do texto que devem ser sublinhadas para que as crianças possam inferir seu significado dentro do seu contexto. Por fim, foram realizadas atividades propostas pelo livro didático

Na segunda observação, a professora D entregou para as crianças um folheto de uma ficha técnica contendo informações sobre um remédio de combate ao piolho e solicitou que observassem e falassem o que pensavam do que se tratava o folheto. A professora não falou de imediato do que se tratava, estimulou a participação questionando sobre o que observaram na imagem.

A professora D explorou bastante a leitura do folheto explicando as informações contidas nele. Ela realizou a mediação da atividade proposta em que solicitou as seguintes informações: nome do remédio, quantidade da aplicação, tempo de proteção contra piolhos, tempo de efeito após o uso, tipo de uso e conteúdo.

Em seguida, a professora realizou a exposição oral das respostas da atividade feita pelas crianças. Por último, foi solicitado que as crianças escrevessem palavras com as letras da palavra KWELL (nome do remédio contra piolho).

A professora D buscou nas respostas das crianças perceber seus conhecimentos prévios sobre o texto em questão e, durante esse processo, as crianças foram motivadas a realizar antecipações e hipóteses que foram confirmadas pela professora.

A professora D, na realização dessa atividade, se utilizou de algumas estratégias para promover a compreensão da leitura em questão, pois ativou os conhecimentos prévios das crianças e abriu espaço para que elas elaborassem inferências, interpretações, hipóteses e previsões acerca do texto, como também chamou a atenção para a ideia central do texto e promoveu a escrita de um resumo das principais informações contidas no folheto.

Ainda sobre a professora D, na terceira observação foi trabalhado o gênero textual poema. A professora iniciou a aula solicitando as crianças que lessem em voz alta o poema “A escola”. Em seguida, perguntou as crianças: “Quantos estrofes? Qual a maior estrofe, porquê? Quem escreveu esse poema? Qual a cidade? Qual o ano?”.

Em seguida, as crianças foram orientadas pela professora para passar uma linha abaixo do título e circular as estrofes e o nome do autor do poema. No decorrer da aula, a professora entregou as estrofes do poema para que os alunos colocassem na ordem correta. Finalizou com a atividade propostas pelo livro didático.

Vale ressaltar que, a professora D ao trabalhar o gênero textual poema ficou centrada na parte estrutural e pouco explorou as estratégias de compreensão leitora tão bem trabalhadas por ela nas aulas anteriores acima descritas. Na aula em que foi trabalhado o poema, a professora pediu os alunos para circular o título após a leitura do texto. No entanto, é aconselhável, antes da leitura, ativar os conhecimentos prévios e previsões a partir da superestrutura do texto (título, autor e etc), no decorrer da leitura as previsões serão confirmadas e ao finalizar a leitura promover uma recapitulação do texto lido, chamando a atenção para a ideia central.

Nesse sentido, a autora Solé (1998) resalta que Palinscar e Brown (1994) aconselham questionar sobre o que se sabe sobre o conteúdo do texto e conteúdos afins que possam ser úteis para a compreensão, bem como o que se sabe sobre o autor, gênero ou tipo de texto, como também elaborar e provar as diversas inferências que o texto possa possibilitar. A autora acredita que o ensino da leitura “[...] pode e deve ocorrer em todas as etapas (antes, durante e depois) e que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças a dominá-la.” (SOLÉ, 1998 p. 75).

Sobre a professora E, na primeira aula observada, verificou-se que ela realizou a leitura da ficha técnica do filme em voz alta e, em seguida, realizou a leitura compartilhada com as crianças. No momento seguinte, a professora chamou a atenção para algumas informações importantes do texto e as relacionou com as experiências de algumas crianças que já assistiram a algum filme no cinema. Depois disso, a professora aplicou a atividade proposta pelo livro.

Na segunda observação, a professora E iniciou a aula realizando uma recapitulação sobre o gênero ficha técnica já trabalhado em aulas anteriores e, depois, entregou o folheto sobre um remédio para piolho. A professora perguntou: “O que tem nessa ficha? Qual o nome do remédio? Para que serve? Alguém já teve piolhos?”. A professora chamou a atenção para vários aspectos importantes contidos no folheto e depois aplicou uma atividade em que solicitou: nome do remédio, quantidade da aplicação, tempo de proteção contra piolhos, tempo de efeito após o uso, tipo de uso e conteúdo.

Diante do exposto, foi possível observar que a professora E ativou os conhecimentos prévios e experiências das crianças a partir de situações vivenciadas em sala de aula e fora dela. Também, chamou a atenção para aspectos importantes do texto, ou seja, as ideias centrais da ficha e, ao realizar uma atividade escrita sobre o assunto em discussão, promoveu um resumo escrito das informações mais importantes.

Ainda sobre a professora E, na terceira observação, ela trabalhou o gênero textual poema. Iniciou a aula colocando um cartaz no quadro e explicou que iriam ler o poema “A escola”. A leitura em voz alta, foi compartilhada com a professora e os alunos. No final da leitura, a professora realizou as seguintes perguntas: Qual o título? Quem fez o texto? Quantos estrofes? Quantos versos? No poema tem rima?

Foi possível averiguar que, ao trabalhar o gênero poema, a professora ficou muito presa à estrutura, realizando alguns questionamentos pontuais da superestrutura do texto e nada sobre o seu conteúdo.

De acordo com Kleiman (1993, p.24), “[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.”. No caso do poema, Sorrenti (2009) menciona que é essencial o entusiasmo e a sensibilidade do professor ao mediar o encontro texto-leitor, pois a autora acredita que “[...] ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.” (SORRENTI, 2009 p.19).

Leitura da linguagem poética é aquela em que o leitor, além de visar o conteúdo veiculado pelo texto, busca se deleitar com a sonoridade das palavras. É por exemplo, a leitura da poesia cujo prazer do conteúdo está ligado também ao prazer da forma, a dimensão musical das palavras ou do texto (BARBOSA, 1994, p.122).

Quanto à professora F, iniciou a primeira aula observada dizendo que havia trazido um poema escrito por Mário Quintana “Velha história”. Antes da leitura do poema, a professora chamou a atenção dos alunos para o título e perguntou se aquela história já havia acontecido e explicou que falava de um peixe que vivia fora da água. Então, ela perguntou se alguém conhecia algum peixe que vivia fora da água. As crianças disseram que não. Então, ela perguntou por que o peixe do poema vivia fora da água. As crianças responderam que era porque era só uma história.

Logo em seguida, a professora F realizou a leitura do poema em voz alta para as crianças. Quando finalizou, fez algumas perguntas sobre o poema, dentre elas: “O que vocês acharam da história? Ela era triste ou alegre? Por que o peixinho morreu? O que fez o

peixinho deixar a água para morar com o homem? Qual o melhor lugar para o peixe mora? “. Finalizou fazendo comparações do real com o imaginário.

Após a leitura, foi exibido o filme por meio de projetor. Tratava-se de uma animação em que os personagens eram feitos de massinha. O poema foi entregue às crianças para a leitura silenciosa, pois, segundo a professora, todas as crianças sabiam ler. Logo depois, a professora solicitou a leitura em voz alta compartilhada. Os alunos acompanharam a leitura do colega e ficavam atentos para dar continuidade de onde parou a leitura do poema.

Foi possível observar que a professora F promoveu um momento antes da leitura do poema em que instigou a curiosidade dos alunos usando para isto o título e continuou segurando a atenção deles motivados pela curiosidade. Ao explicar situações inusitadas que havia no texto, relacionou os conhecimentos prévios e estabeleceu previsões formulando perguntas que seriam confirmadas no decorrer da leitura do texto. Após a leitura, a professora realizou alguns questionamentos para confirmar as hipóteses levantadas antes da leitura, como também teve acesso a outras possíveis compreensões que o texto despertou nos alunos.

Com esse texto, a professora realizou três tipos de leitura: (1) a leitura em voz alta, realizada inicialmente por ela para apresentar o poema; (2) a leitura silenciosa realizada pelos alunos e (3) a leitura compartilhada. Em cada leitura foi possível contemplar situações didáticas diferenciadas.

Nesse caso Solé (1998, p.32) explica que “[...] o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos”. Para isto, a leitura individual é uma estratégia que permite o leitor controlar sua leitura de acordo com sua necessidade no que se refere avançar ou retroceder em algum trecho da leitura e relacionar alguma informação lida com seus conhecimentos prévios ou até mesmo decidir o que é importante ou secundário na leitura. Portanto, a autora aconselha a leitura individual e silenciosa antes da leitura em voz alta para atingir o objetivo da compreensão do texto.

Na segunda observação, a professora F escreveu no quadro “Príncipe” e “Princesa” e realizou uma predição com as crianças sobre contos de fadas. Então, escreveu várias coisas que as crianças falaram do que tem em um conto de fadas. Tais como: príncipe, princesa, dragão, monstros, fada madrinha, final feliz etc.

Em seguida, escreveu no quadro o título do conto “Dois beijos: príncipe desencantado” e perguntou aos alunos o que eles pensavam que a história iria trazer e como seria o final. Enquanto isso, a professora registrou as hipóteses relatadas pelos alunos no quadro. Depois, realizou a leitura em voz alta do texto. Nesse momento, as crianças ficaram

atentas à leitura da professora. Ao finalizar a leitura, foi realizado um resgate do que foi falado sobre contos de fadas e as hipóteses antes da leitura do texto e, assim, foi possível fazer comparações sobre o censo comum do que se espera de um conto de fadas e o conto “Dois beijos: príncipe desencantado”.

Na terceira observação, a professora F iniciou a aula recapitulando capítulos lidos em aulas anteriores do livro “Jardim Secreto”. Ela conversou com as crianças sobre características dos personagens e situações que ocorreram até o momento e continuou indagando possíveis situações que poderiam aparecer nos próximos capítulos que seriam lidos. As crianças demonstraram muito interesse e participação durante a conversa sobre o livro, bem como ansiedade para comprovar suas hipóteses. Ao finalizar a leitura, a professora instigou a curiosidade das crianças com as possíveis situações que ocorreriam no capítulo que seria lido na próxima semana.

Diante do exposto, Solé (1998) assevera a relevância da participação dos alunos em situações que seja possível estabelecer as suas próprias previsões no decorrer do desenvolvimento de uma história, pois “[...] os fatos que sucedem em uma história - e os elementos que a compõe: cenários, personagens, problemas, ação, resolução – nos permitem prever o que vai acontecer: é um processo que deve ser ensinado e aprendido.” (SOLÉ, 1998 p. 28).

Foi possível perceber durante as aulas observadas, que a professora F em sua prática estimulava o interesse dos alunos para realizar leitura. Sobre isso, Solé (1998) ressalta que a motivação é um aspecto importante para a realização da leitura de um texto e acredita ser difícil contemplar o interesse de todos os alunos em uma sala de aula, mas lembra que o interesse pode ser criado pelo professor ao realizar uma apresentação de leitura com entusiasmo ao explorar as diversas possibilidades que a leitura promove.

Sobre a professora G, na primeira aula observada, foi possível verificar que antes de realizar as atividades propostas pelo livro didático sobre a receita de um bolo, ela realizou uma enquete sobre as preferências gastronômica dos alunos. Dos resultados, a macarronada foi eleita como prato para discussão da receita. Nisso, um dos alunos manifestou-se dizendo que sabia fazer a macarronada. A partir daí, outros alunos também se pronunciaram, tornando possível a professora realizar a comparação da receita do primeiro aluno com a dos demais para averiguar as semelhanças e diferenças entre elas.

Valendo-se da predição realizada pela professora para ativar as experiências prévias dos alunos sobre os pratos preferidos, foi possível entrar no assunto proposto pelo livro didático, receita de um bolo de aniversário. A professora, após realizar a leitura da

receita do bolo fez algumas perguntas sobre o texto em questão para que, então, os alunos fizessem as atividades propostas pelo livro didático sobre o referido assunto, como forma de recapitulação escrita do texto lido.

Na segunda observação, a professora G solicitou que os alunos abrissem o livro didático e lessem silenciosamente o texto “A árvore que fugiu do quintal”. Esse texto foi trabalhado na aula anterior. Em seguida, realizou a leitura compartilhada entre os alunos, ou seja, quando um aluno terminasse um trecho indicado pela professora, outro aluno continuaria. Depois da leitura, a professora fez perguntas sobre o texto para perceber se foi compreendido realmente. A professora entregou uma folha e pediu que os alunos a dividissem em quadrinhos e realizassem um reconto da história em forma de desenho.

Na observação acima descrita, foi possível identificar que a professora não realizou nenhum momento para ajudar as crianças no resgate da leitura realizada na aula anterior. Não se preocupou em ativar os conhecimentos prévios sobre a história, porém ao finalizar a leitura silenciosa e compartilhada promoveu uma conversa com os alunos usando como estratégias questionamentos sobre o texto lido. Para finalizar, propôs aos alunos o desafio de criarem um reconto escrito da história no formato de quadrinhos, favorecendo assim uma recapitulação escrita do texto.

Na terceira observação, a professora G, antes de solicitar que os alunos fizessem um reconto de um conto, realizou uma predição dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os contos de fadas e conduziu coletivamente o reconto criado pelos alunos. A professora iniciou a aula perguntando aos alunos quais os contos de fadas que conheciam. Então, fez uma lista dos contos de fadas falado por eles.

A partir dos contos que foram expostos pelos alunos, a professora escolheu a história da Chapeuzinho Vermelho. Quando ela iniciou coletivamente o reconto, primeiro orientou os alunos que mudassem o título da história e chegou no título “Chapeuzinho Vermelho Estudiosa”. No segundo momento, orientou que os alunos localizassem os personagens da história no espaço físico, ou seja, onde iria ocorrer a história, quais os personagens que iriam participar da história, como a história iria iniciar, como iria transcorrer e como seria o final. Enquanto os alunos criavam a nova versão da Chapeuzinho, a professora escrevia no quadro.

Depois do momento coletivo, a professora solicitou que cada aluno escolhesse um conto de sua preferência e escrevessem individualmente um reconto, mudando a história de acordo com seu desejo.

Diante da prática da professora, foi possível encontrar convergências com o que defende Solé (1998), pois para ela os fatores que contribuem para o interesse da leitura pelo aluno envolvem

[...] conhecer e levar conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática (SOLÉ, 1998 p.91).

A prática da referida professora, de acordo com Solé, favorece o interesse do aluno pela leitura proposta, ao levar em consideração conhecimentos prévios dos alunos e ao promover situações que fazem sentido para a realização da leitura.

Por fim, as professoras, aqui mencionadas, apresentaram boa prática em formar leitores, pois ao inserir os gêneros textuais se esforçaram para dar sentido ao que foi proposto por elas e pelos livros didáticos.

Vale ressaltar que, de alguma forma, e da maneira como acreditam, as professoras colocaram a leitura como objeto do conhecimento e foram além do ensino da decodificação, mostrando que é possível formar leitores se utilizando das estratégias de compreensão leitora, tais como defende autores contemporâneos, tais como Solé, Koch e Elias, dentre outros.

Sabe-se que é árdua a caminhada do professor, pois nem sempre é possível contemplar o interesse do aluno, assim como nem sempre a escola dispõe de material adequado para atender as diversidades que os alunos apresentam. Pelo o que foi observado analisando a categoria sobre a utilização das estratégias de leitura, é possível concluir que as professoras observadas, dentro de suas possibilidades, foram exitosas em desenvolver atividades de leitura que contribuem para a formação de leitores.

Acredita-se que para formar leitores é de suma relevância que a prática do professor na sala de aula proporcione situações que façam sentido para o aluno. O aluno, centro do processo de ensino e aprendizagem, costuma ser resistente, porque durante o processo não consegue perceber sentido no que o professor propõe em sala de aula.

Categoria 2: Estratégias didáticas

Essa categoria foi analisada a partir das contribuições que Zabala (1998) apresenta em sua obra “A prática educativa: como ensinar”. Nessa obra, o autor pontua algumas variáveis que devem ser levadas em consideração quando se fala da prática pedagógica do professor em sala de aula. Essas variáveis são:

- As sequências de atividades de ensino/aprendizagem;

- O papel dos professores e alunos;
- A organização social da sala;
- A utilização dos espaços;
- A maneira de organizar os conteúdos;
- Materiais curriculares e outros recursos didáticos;
- O sentido e o papel da avaliação.

Partindo desse referencial, a seguir, é apresentada a análise da prática das professoras observadas articulada com as variáveis estudadas pelo autor.

A professora A desenvolveu diversas estratégias didáticas para que as crianças conseguissem realizar as atividades propostas, dentre elas o suporte da cartela do alfabeto para que a criança recordasse o som da letra que gostaria de saber. Em outro caso, usou outras palavras com a mesma sílaba para responder à pergunta da criança que gostaria de saber como se escreve “GUA”.

Para Solé (1998, p.52), “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. A autora fala da importância de desenvolver a autonomia na leitura e chama a atenção para compreender a função das habilidades de decodificação na fase em que as crianças aprendem a ler e são apresentadas ao sistema da língua escrita e precisam da ajuda dos adultos para facilitar as estratégias.

A professora A instigou as crianças a pensar e não deu a resposta pronta. Dessa forma, a professora lançou um desafio alcançável para cada criança de acordo com as suas potencialidades. Portanto, acredita-se que a prática da professora permitiu criar zonas de desenvolvimento proximal, defendidas pela teoria vigotskiana, ao realizar intervenções que provocaram conflito cognitivo necessário para estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios (ZABALA, 1998).

A professora A planejou, na primeira aula observada, uma atividade proposta por grupo de crianças que já sabiam ler e as que ainda não haviam consolidado esta habilidade. Distribuiu para um grupo uma atividade com imagens em que seria necessário escrever a palavra completa e separar em sílabas e para outro grupo que se apresentava com mais autonomia na leitura orientou uma atividade proposta no livro didático.

Na segunda aula observada, novamente, foi contemplado o respeito à heterogeneidade da turma quando a professora A solicitou para um grupo de crianças que escrevessem os nomes dos insetos que aparecem na história e em seguida desenhá-los. Para outro pequeno grupo que apresentava dificuldades em reconhecer as letras foi solicitado que contassem oralmente as sílabas das palavras a partir das imagens. A professora atendia as

dúvidas do primeiro grupo, enquanto auxiliava o segundo grupo com tampinhas para contar as sílabas das palavras.

Diante do exposto, Zabala (1998) assevera que nessa estrutura, os professores podem desenvolver atividades de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e atender os grupos que apresentam mais dificuldades.

Ainda na segunda aula observada da professora A, uma criança foi solicitada para escrever a palavra “ARANHA” no quadro. Ela escreveu, inicialmente, “AR”. Então, a professora A perguntou qual o som de “ARA” e a criança escreve “ARA” e, em seguida, como era o “NHA” e a criança escreve o “NHA”. A criança, então, escreveu corretamente aranha com a mediação da professora.

Logo se conclui que a situação relatada exemplifica o que Vigotski (2007) denomina de zona de desenvolvimento proximal, pois compreende o que a criança é capaz de realizar com a mediação de outra pessoa.

Em todas as aulas observadas, a professora B promoveu momentos para que as crianças realizassem uma produção textual, orientadas a recriar histórias já lidas durante a aula. Essa escrita, em muitos casos, demanda a articulação com desenho. Sobre isso Ferreira explica que

Desenhando os objetos reais, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a realidade conceituada. É essa a realidade percebida. A figuração da criança mostra que as coisas estão representadas no desenho de forma significativa e com sentido expreso. As figurações apresentam o mundo dos significados (FERREIRA, 1998 p.30).

Ao finalizar a produção textual, a professora B solicitou que as crianças lessem. Enquanto isso, observou a leitura e a escrita da criança. Portanto, acredita-se que se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo aliado a busca de significado e sentido nessas ações. (SOLÉ, 1998).

Em duas aulas observadas, a professora B apresentou uma forma sistemática diante do texto trabalhado em sala de aula. Depois da leitura do texto, a professora solicitou que as crianças enumerassem o texto, pintassem o espaço em branco entre as palavras e localizassem palavras no texto.

Sobre a importância de chamar a atenção para os espaços em branco, Ferreiro e Teberosky explicam que

[...] na escrita que estamos habituados a praticar, além das letras e dos sinais de pontuação, fazemos uso de outro elemento gráfico, que consiste em deixar espaços em branco entre grupos de letras. Esses grupos de letras separados por espaços em branco correspondem a cada uma das palavras

emitidas. Parece muito simples; no entanto, não o é. É preciso recordar que a escrita adota uma definição de “palavra” – ao decidir quando corresponde escrever “junto” ou “separado” – e que essa definição não se origina de uma definição linguística (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 115).

As atividades propostas pela professora B mencionadas acima estão referendadas no Direito de Aprendizagem da Língua Portuguesa no Eixo da Leitura: localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia. A primeira habilidade mencionada deve ser introduzida e aprofundada no primeiro ano e no segundo ano aprofundada e consolidada. A segunda habilidade mencionada deve ser introduzida no primeiro ano e no segundo ano aprofundada e consolidada. Ambas as habilidades devem ser consolidadas no terceiro ano.

Vale ressaltar, que as habilidades supracitadas acompanham o grau de dificuldade e especificidade dos anos do ciclo de alfabetização.

A professora B, na terceira observação, ao trabalhar o gênero poema, chamou a atenção para o som final que algumas palavras tinham em comum. Dessa forma, apresentou o conceito de rima e realizou algumas atividades para desenvolver nas crianças a habilidade de reconhecer rima. A professora ao promover uma conversa sobre o assunto do texto inseriu esse conceito em um contexto significativo para as crianças.

Solé diz que

Podemos afirmar que o acesso ao código deve se inserir sempre em contextos significativos para a criança[...]O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura – sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis (SOLÉ, 1998 p.58).

Sobre a professora D, na primeira observação, depois de conversar com as crianças sobre as informações que estavam contidas na ficha técnica, solicitou que as crianças identificassem em seu livro a ficha técnica, para circular o título, enumerar as linhas do texto, contar o número de palavras, e pintar os espaços entre as palavras. Solicitou que localizassem algumas palavras que se encontravam na ficha técnica.

Em seguida, colocou no quadro as palavras anteriormente solicitadas e realizou a leitura mostrando a sílaba inicial, medial e final. Orientou as crianças para localizar a sílaba inicial e a final e depois a medial.

A relevância em propor atividades com a intenção de desenvolver a habilidade do uso do espaço em branco se dá porque é comum as crianças, ao produzir seus primeiros escritos, escreverem as palavras sem segmentação (SILVA; SEAL, 2012). Os autores

explicam que os alunos do segundo ano do ciclo de alfabetização devem consolidar e aprofundar essa habilidade já introduzida no primeiro ano. Esse direito de aprendizagem está elencado no eixo da análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. “Por ser uma convenção social, o uso de espaços em branco para segmentar as palavras dos textos não é aprendido espontaneamente, devendo ser, portanto, objeto de ensino no ciclo de alfabetização.” (SILVA; SEAL, 2012 p.17).

Na segunda observação, a professora D se utilizou de um folheto com a ficha técnica de um remédio para piolho de circulação social para auxiliar as crianças no processo de aprendizagem do conteúdo de ciências em harmonia com estratégias de leitura ao estimular os alunos a realização de antecipações e hipóteses acerca do texto que foram confirmadas pela professora.

Sobre isso, Zabala e Arnau (2010) explicam que os conteúdos procedimentais que necessitam de um suporte disciplinar como a competência linguística de expressão oral e de compreensão da leitura não necessariamente devem ser ensinados apenas nas aulas de língua portuguesa, mas em atividades de aprendizagem em diferentes contextos e disciplinas.

Na terceira observação, a professora D solicitou que as crianças lessem em voz alta o poema exposto no cartaz. Em seguida, perguntou sobre a quantidade de estrofes, a maior estrofe, o escritor do poema, o ano que foi escrito e outros. A professora chamou a atenção das palavras que rimam presentes no poema e realizou um momento para que as crianças, organizadas em trio, colocassem as partes do poema no lugar adequado chamando, assim, a atenção para a estrutura do poema, que era o objetivo dessa atividade.

Segundo Dubeux e Silva (2012, p.9), é preciso tomar alguns cuidados para que as situações de ensino contemplem a alfabetização e o letramento com o uso dos gêneros textuais. Dentre esses cuidados, está o de propor situações de leitura com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre os aspectos formais. Contexto que se adequa à situação didática observada na prática da professora D.

No entanto, vale ressaltar a importância das atividades que envolvem o domínio da correspondência som-grafia, em que é possível o aluno perceber e refletir ao ler palavras de diferentes estruturas silábicas. “As relações sonoras e gráficas entre as palavras, suas semelhanças e diferenças, no que se refere ao início, meio e fim delas (das palavras), podem colaborar no desenvolvimento de conceitos pelos alunos acerca, por exemplo, de como palavras que começam com sons iguais são grafadas, ou mesmo perceber as semelhanças escritas entre os finais de palavras que rimam.” (SEAL; SILVA 2012, p.23).

A professora D desenvolveu atividades que contemplaram o descrito acima nas aulas em que trabalhou a ficha técnica e o poema, ao chamar a atenção das partes das palavras presentes nos textos.

Na primeira aula observada, a professora E trabalhou o gênero textual ficha técnica do filme “A loja mágica de brinquedos” proposto pelo livro didático. Ela realizou conexões entre as informações do texto e as experiências de algumas crianças que já tinham assistido filme no cinema. Em seguida, a professora orientou os alunos para realizar as atividades propostas pelo livro didático.

Foi possível observar na referida aula que as crianças apresentaram muita dificuldade em realizar a atividade proposta pelo livro didático, já que algumas não conseguiam sequer reconhecer letras e outras apenas sílabas. No geral, para essas crianças foi difícil realizar a atividade.

Observou-se que a atividade proposta era comum para todos sem levar em consideração as especificidades das crianças.

Nas situações expostas, seria necessário que a professora E realizasse uma adaptação da atividade para que minimizasse o grau de dificuldade, tornando possível a participação efetiva das crianças a partir do que elas já conseguem fazer e assim agregar outros conhecimentos para a possibilidade de avanços com mais autonomia.

Na aula sobre o folheto do remédio, novamente, se repetem as dificuldades pelas crianças já mencionadas e a professora E ajudou a realização da atividade apontando a linha em que se encontra a resposta.

Na aula em que trabalhou o gênero textual poema, foi necessário explicar o conceito de rima e estrofes, pois os alunos demonstraram não saber. A mediação da professora foi beneficiada pela estratégia de segmentar o poema por estrofes, autor e título e distribuí-lo por grupos de três alunos. Nessa atividade o objetivo maior foi chamar a atenção para a estrutura do poema. As crianças que normalmente apresentavam dificuldade em realizar as atividades ficaram com partes menores do poema, título e autor.

No momento da atividade com o poema, a professora E incluiu as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem auxiliando-as e dando dicas para facilitar a localização das partes do texto. Ressalta-se, contudo, que não houve adaptação das atividades propostas para as crianças que ainda não liam.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.65)

A complexidade da atividade também interfere no envolvimento do aluno. Um nível de complexidade muito elevado, ou muito baixo, não contribui

para a reflexão e o debate, situação que indica a participação ativa e compromissada do aluno no processo de aprendizagem. As atividades propostas precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil nem demasiado fácil. Os alunos devem poder realizá-la numa situação desafiadora.

Em concordância com os PCN, Silva (2008, p.53) ressalta que a prática do professor para respeitar a heterogeneidade em uma sala de aula deve promover as diversas possibilidades de agrupamentos possíveis. Para isso, Silva (2008) orienta que

Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados (SILVA, 2008 p.53).

A professora F na primeira aula observada, fez um bingo com os verbos do poema “Aquarela”. Ela entregou as cartelas com os verbos e solicitou que as crianças lessem antes de começar o bingo. No bingo, a professora colocou várias vezes a mesma palavra para favorecer os alunos que possuíam uma leitura mais lenta. Desse modo, foi possível respeitar o ritmo mais lento de leitura de alguns alunos para não se sentirem injustiçados durante o jogo.

A professora F na segunda aula observada, após realizar a leitura do conto “Dois beijos: Príncipe desencanto” solicitou as crianças que encontrassem no texto palavras que transmitissem a ideia de passado. Em outro momento, foi realizada a leitura pelas crianças, e estas assumiram o papel de narrador, príncipe e princesa. Ao finalizar esse momento, as crianças foram orientadas a realizar as atividades propostas pelo livro didático. Enquanto a turma estava realizando a atividade proposta pelo livro, a professora mediu uma atividade diferenciada para uma criança com deficiência intelectual.

Foi possível constatar que nas duas aulas observadas acima descritas, a professora realizou em sua prática evidências que em seu planejamento pensou em atender as dificuldades e especificidades dos alunos. Segundo Zabala (1998), algumas relações interativas são necessárias para facilitar a aprendizagem na ação do professor que tem como ponto de partida o planejamento realizado de forma que seja possível adaptar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos.

A professora G na primeira aula observada pediu que um aluno escrevesse no quadro a receita de macarronada que costuma fazer em casa. Ao finalizar a escrita, a professora pediu que o aluno lesse a receita e nesse momento percebeu que havia algumas palavras com a escrita errada. A professora perguntou o que ele achava que estava escrito

errado e ele rapidamente corrigiu. Em seguida, a professora solicitou que os alunos lessem em voz alta a receita escrita no quadro.

Sobre isso, Silva (2012) orienta sobre as atividades coletivas

Em relação às atividades coletivas, que são aquelas nas quais o professor propõe uma mesma atividade para todos os alunos e a realiza ao mesmo tempo, com toda a turma, podemos citar como exemplo a escrita coletiva de palavras na lousa, situação na qual os aprendizes mais principiantes poderão ser estimulados a refletir sobre quantas e quais letras irão usar para escrever e em que ordem essas letras devem ser colocadas, ao passo que os mais avançados estarão refletindo sobre a ortografia das palavras. Tal atividade poderá, portanto, propiciar diferentes reflexões para alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre o SEA ¹¹ (SILVA, 2012, p. 12).

A professora G iniciou a terceira aula observada conversando sobre os contos de fadas mais conhecidos pelas crianças e propôs o reconto da história da “Chapeuzinho Vermelho”. Depois de explorar bem o reconto dessa história, conforme detalhamento na categoria anterior, ela solicitou que cada aluno escolhesse outro conto de sua preferência e escrevessem um reconto, mudando a história de acordo com seu desejo. Nesse caso a professora, contemplou o objetivo de aprendizagem do eixo estruturante de leitura “Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.” (BRASIL, 2012 b, p. 49). Dessa forma, pode-se compreender que “Uma propriedade de todo texto que auxilia o leitor em sua compreensão é a intertextualidade, isto é, o significado se constrói a partir da interconexão de um texto com os outros textos.” (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p.18).

Nessas duas aulas acima descritas, foi possível constatar que a professora atuou como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, se colocando como responsável da organização da atividade que levou os alunos a refletir e a compreender os princípios do sistema de escrita alfabética, a partir dos seus conflitos e descobertas. Cabral e Pessoa (2012) evidenciam a prática da professora ao afirmar que

Concebemos que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, que ocorre através de conflitos interiores estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando escreve sozinho (atividades individuais), como quando escreve em interação com os demais (atividades em pequenos grupos, em duplas, ou feitas coletivamente (CABRAL; PESSOA, 2012, p.09).

Ainda diante do observado e de acordo com o que defende Zabala (1998), pôde-se destacar as seguintes variáveis na prática educativa das professoras que caracterizam, na visão desse autor, o processo de ensino e de aprendizagem:

¹¹ SEA- Sistema de Escrita Alfabética

- As sequências de atividades de ensino/aprendizagem

Para validar as sequências didáticas com a atenção à diversidade é recomendado realizar uma série de perguntas que ajudarão a reforçar algumas atividades e acrescentar outras na dinâmica da sala de aula. Para isso, é importante indagar se na sequência didática existem atividades que permitam ativar os conhecimentos prévios dos alunos e criar zonas de desenvolvimento proximal, que possuam conteúdos significativos e funcionais para os alunos e adequados ao seu nível de desenvolvimento, que provoquem conflito cognitivo, bem como sejam motivadoras, estimulem a autoestima e que permitam o aluno ser cada vez mais autônomo.

Dentre as aulas observadas, destaca-se a prática da Professora A que chega bem próxima dos aspectos defendidos por Zabala (1998). Retomando a dinâmica da primeira aula observada dessa professora A, ressalta-se que ela realizou uma predição das lendas já estudadas, e agregou mais informações sobre a nova lenda, se utilizando de recursos, como o mapa do Brasil para localizar de onde a lenda teve sua origem e utilizou um vídeo que contou a história de forma lúdica. O vídeo apresentou na lenda do Mapiguari personagens marionetes. A professora iniciou a exibição do vídeo e logo que percebia a necessidade de parar e explicar algo, o fazia. Ao finalizar a exibição, ela fez uma roda de conversa sobre a lenda do Mapiguari, em que foi possível dar espaço para crianças se expressarem e exporem seus pensamentos e compreensões acerca da temática em questão.

Já no final da aula, a professora propôs uma atividade em que havia as imagens de alguns personagens das lendas e que as crianças deveriam escrever a palavra completa e em seguida separar em sílaba. Para outro grupo de crianças que já sabiam ler, a professora orientou que realizassem a atividade do livro didático.

- O papel dos professores e alunos

Com relação a essa variável da prática educativa, Zabala (1998) aponta que algumas relações interativas são necessárias para facilitar a aprendizagem na ação dos professores que têm como ponto de partida o próprio planejamento, dentre elas, o planejamento realizado de forma flexível em que seja possível adaptar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos, auxiliando na superação das dificuldades encontradas, ajudando o aluno ser autônomo em suas aprendizagens, bem como incentivar e valorizar as contribuições dos alunos durante as atividades.

Com isso, os professores devem se colocar em uma posição de intermediárias da cultura e utilizar diversas estratégias com seus alunos para contemplar as intenções educacionais. Assim, Zabala (1998, p.90) explica que “ Isto tudo sugere que a interação direta entre alunos e professores tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula.”.

Foi possível identificar que as professoras realizavam um planejamento com a visão do todo dos alunos e que, em alguns momentos de sua prática, foi contemplada a especificidade de alguns alunos. Somente na prática das professoras A e F foi possível constatar a presença de atividades diferenciadas para os alunos. No caso da professora A, as atividades propostas eram de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças. A professora F realizou atividade diferenciada com a aluna que apresentava deficiência intelectual. No entanto, em todas as aulas observadas, as professoras acompanhavam e ajudavam os alunos na realização das atividades, e, à medida do possível, davam atenção aos alunos que apresentavam mais dificuldades.

- A organização social da sala

Foi possível verificar durante as observações que os alunos são organizados em um grande grupo, sentados em dupla ou trio lado a lado para realizar a mesma atividade proposta pela professora por meio de aulas expositivas, e que no decorrer do processo é realizado atendimento individualizado para verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Portanto, para trabalhar os conteúdos procedimentais, a estrutura de grande grupo servirá para informar os procedimentos, técnicas ou estratégias, mas “[...] será muito difícil poder propor as atividades de aplicação e exercitação suficiente e necessárias para cada aluno, que represente um desafio pessoal e nas quais se possa prestar a ajuda de que cada um necessita.” (ZABALA, 1998, p.121).

O autor acredita ser impossível atender à diversidade dos alunos no formato acima exposto. Por isso, aconselha a organização da classe em equipes móveis ou flexíveis com a justificativa de atender às características diferenciadas da aprendizagem dos alunos. Acredita-se que essa estrutura possibilita distribuir atividades em pequenos grupos, tornando possível que o professor atenda os que mais necessitam e que faça distinção das atividades a serem realizadas conforme as possibilidades e níveis de aprendizagem.

- A utilização dos espaços

A distribuição do tempo e do espaço são variáveis que influenciam na prática do professor favorecendo ou não uma intervenção adequada, pois as características físicas da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na sala de aula e a utilização dos horários na rotina dos alunos são fatores de muita relevância para a o sucesso do processo educativo.

Nesse contexto, a escola pesquisada apresenta algumas fragilidades quanto ao espaço físico. Ela é considerada uma escola pequena, com uma estrutura física que não favorece à mobilidade dos alunos. Por exemplo, durante as aulas de educação física, que ocorrem na quadra, situada no centro da escola, o barulho atrapalha a concentração dos outros alunos que estão em sala de aula. A sala mais prejudicada é a da professora A que fica de frente para quadra, e enquanto a aula de Educação Física está ocorrendo os alunos dessa turma ficam olhando o movimento externo pela janela.

No caso do ensino dos conteúdos procedimentais fica mais evidente a necessidade de espaço para realizar diferentes atividades que contemplem as especificidades dos alunos ao estabelecer desafios e apoio adequado às características de cada um, situação que exige a organização de agrupamentos para melhor contemplar os objetivos traçados pelo professor dentro de uma distribuição do tempo flexível com as respectivas atividades.

A sala de aula da professora A é muito pequena impossibilitando a mobilidade dos alunos. No entanto, percebeu-se que a professora A se incomodava em não poder mudar o formato que se encontravam as cadeiras, uma vez ser difícil trabalhar em grupo, pois o espaço disponível só permitia a organização da turma em dupla.

As demais salas de aula observadas apresentavam um tamanho bom para o número de alunos matriculados, tornando possível a mobilidade dos alunos dentro da sala em diferentes formatos de agrupamentos. No entanto, percebeu-se que, geralmente, os alunos ficavam apenas em dupla ou em trio, sentados lado a lado, e as atividades eram propostas para se realizarem individualmente, apesar de estarem sentados em dupla ou trio. Apenas em um único momento da prática das professoras D e E foi observada uma atividade em grupo, quando cada grupo de crianças recebeu uma estrofe de um poema e deveria colocar na ordem correta.

A ausência de uma biblioteca é outro fator de relevância na estrutura da escola, pois a escola não tem disponibilidade de sala para que abrigue uma biblioteca. Assim, é mais um espaço que a escola não pode disponibilizar para os alunos devido a sua estrutura. A biblioteca seria outro espaço que poderia ser utilizado pelas professoras para promover momentos de leitura, dentre outras possibilidades.

Para minimizar a ausência da biblioteca a gestão da escola disponibiliza uma mala com livros durante o recreio para que os alunos utilizem livremente. A escola também, desenvolve projetos e ações que contemplam a leitura. Tais como: diariamente as crianças são recebidas no pátio da escola com uma contação ou leitura de histórias; nas salas de aula existem o cantinho da leitura com livros para o deleite das crianças e, semanalmente, as professoras disponibilizam empréstimos de livros para que as crianças levem para casa. Tais iniciativas preenchem a ausência do espaço físico da biblioteca e possibilitam a dinamização do acervo da escola a despeito das condições de infraestrutura.

- A maneira de organizar os conteúdos

Dentro do que defende o autor, a organização dos conteúdos deve ter um enfoque globalizador, em que as aprendizagens sejam significativas e que promovam a resolução de problemas de ordem compreensiva e participativa em um mundo real e complexo. Nesse caso, em uma organização de conteúdos por disciplinas é interessante ressaltar que os conteúdos de aprendizagem se relacionem dentro de uma lógica das matérias promovendo situações próximas da realidade do aluno.

No modelo de organização de conteúdos denominado métodos globalizados, “Os conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade: a uma atividade que aparentemente é de matemática segue outra que diríamos que é de ciências naturais, e a seguir uma que poderíamos classificar como de estudos sociais ou de educação artística.” (ZABALA, 1998, p.141).

Diante do exposto e do observado na escola visitada, as professoras seguem o modelo tradicional organizados por disciplina. No entanto, foi percebido na prática da professora D e E a utilização do conteúdo de Ciências para trabalhar aspectos do eixo da Língua Portuguesa. Como também, foi encontrado na prática das professoras A, quando abordou a lenda do Mapiguari, a presença de aspectos históricos e geográficos que culminaram em atividades interdisciplinares.

Vale ressaltar que no documento Orientações dos Componentes Curriculares – Ensino Fundamental I, da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (ANEXO C), consta a orientação que “Todas as disciplinas no 1º, 2º e 3º anos deverão estar alinhadas e articuladas em torno da consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e resolução de problemas [...]. A distribuição do horário semanal de aulas através de disciplinas é apenas para efeito de

organização didática [...]”. (FORTALEZA, 2016, p.2). Desse modo, a SME recomenda um ensino articulado com as ideias de Zabala (1998).

- Materiais curriculares e outros recursos didáticos

O autor defende que não é aconselhável o uso de livro ou material estruturado como único material de uso do professor, o qual precisa ter, à sua disposição, diferentes propostas de materiais para utilizar de acordo com a necessidade dos alunos e o tipo de conteúdo trabalhado em sala de aula. Para isso, os materiais devem estar a serviço de uma proposta didática que incentive a criatividade do professor e favoreça a tarefa de ensinar.

Foi constatado que as professoras observadas não se limitaram à utilização do material estruturado (livro) destinado à sua turma. Elas, normalmente, utilizavam materiais extras para complementar o estruturado como, também, utilizaram outros recursos além do quadro, como o retroprojeter e os vídeos.

O documento de Orientações da distribuição dos componentes curriculares do Ensino Fundamental - SME (ANEXO C), sugere aos professores que lecionam nas turmas do 1º ao 3º anos algumas ações pedagógicas para serem realizadas nessas turmas, a exemplo de

a) priorizar o desenvolvimento de atividades em grupos, favorecendo a interação entre alunos, e destes com o professor; b) utilizar jogos pedagógicos e materiais concretos, selecionados de acordo com a intervenção pedagógica planejada; c) fazer uso de vídeo educativos, observando criteriosamente a faixa etária e os objetivos pedagógicos definidos (FORTALEZA, 2016, p.3).

- O sentido e o papel da avaliação

Nos relatos das professoras está presente a informação que a avaliação da aprendizagem dos alunos, com relação ao eixo da leitura do componente curricular da Língua Portuguesa, é realizada no dia-a-dia durante as atividades.

Pôde-se constatar, por meio das observações, que houve diversas propostas de atividades que demandavam formas diferenciadas de leitura: silenciosa, compartilhada, em voz alta etc. Durante os momentos de leitura dos alunos, as professoras sempre ficavam atentas, observando e realizando perguntas para averiguar se os alunos compreenderam o que foi lido.

De acordo com Zabala (1998), o ensino da leitura é considerado um conteúdo procedimental e para avaliar o nível de competência dos alunos é necessário que eles sejam colocados em situações para desenvolver essa habilidade. Para isso, “Devem ser atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a

observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática.” (ZABALA, 1998, p.207).

Com relação à avaliação da leitura, Solé (1998) compartilha de uma preocupação bastante pertinente quando os professores realizam perguntas para os alunos após a leitura de um texto. A autora chama atenção que muitos professores têm intenção de desenvolver as estratégias de leitura, mas na realidade estão realizando uma estratégia de avaliação. Ainda ressalta que os professores precisam coletar informações cotidianamente por meio de uma observação sistemática dos progressos dos seus alunos para saber em que nível se encontram e promover atividades dentro das possibilidades de aprendizagens.

No entanto, é preciso ter clareza que no momento de solicitar que o aluno leia em voz alta, em uma atividade coletiva, é muito difícil para ele responder as perguntas sobre o texto depois de uma primeira leitura, na qual dificilmente ocorre a compreensão, de fato. Por isso, aconselha “[...] haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo ‘compreensão’”, pois não se valida uma atividade que tenha como único objetivo “[...] treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu.” (SOLÉ, 1998, p.98).

Categoria 3: Gêneros textuais

Essa categoria levou em consideração que alguns documentos oficiais, tais como, os PCN de Língua Portuguesa, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará e os Direitos de Aprendizagem concordam quanto ao uso da diversidade de gêneros textuais¹² em sala de aula com intuito de alfabetizar e letrar os alunos que se encontram no ciclo de alfabetização. Dessa forma, buscou-se nos autores Marcuschi (2008), Schnewly e Dolz (2004) as contribuições teóricas para embasar as reflexões sobre essa categoria.

No documento “Elementos conceituais e metodológicos”, o Ministério da Educação apresenta os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização. Dentre os direitos do eixo de leitura do componente curricular da Língua Portuguesa, destaca-se: compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. De acordo com o documento, essa habilidade deve ser introduzida e aprofundada

¹² Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos características definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

no 1º ano, aprofundada e consolidada no 2º ano e no 3º ano do Ensino Fundamental, plenamente consolidada.

Outro documento oficial que pode nortear a prática do professor quanto ao uso dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade é a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Estado do Ceará. Ela está embasada nos estudos de Schnewly e Dolz (2004), que organizam em agrupamentos os gêneros textuais. De acordo com esses autores, os gêneros encontram-se divididos em cinco grupos quanto à sua função social, são eles: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Durante as observações das aulas foi comprovado o uso dos diversos gêneros textuais inseridos na rotina diária da sala de aula. As atividades realizadas pela professora A, por exemplo, contemplou os gêneros textuais lenda, conto e receita na sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Foi possível observar também o trabalho de mediação que a professora realizou para alfabetizar as crianças nas atividades em que utilizou diferentes gêneros textuais.

Observou-se que a professora B utilizou os gêneros textuais lenda, conto e poema para alfabetizar as crianças. O trabalho com esses textos foi todo articulado com atividades para desenvolver a leitura e escrita das crianças.

As professoras D e E realizaram a mesma rotina em sala de aula. As atividades foram planejadas pela professora D que auxiliou a professora E, recém assumida na turma de 2º ano na escola. Portanto, as professoras D e E utilizaram os mesmos gêneros textuais nas aulas: ficha técnica e poema, todos também articulados com atividades de leitura e escrita.

A professora F utilizou nas aulas observadas o gênero textual poema, conto e romance com a intenção de melhorar as habilidades de leitura dos alunos e provocar o encantamento.

A professora G utilizou nas aulas observadas os gêneros textuais: lista, receita e conto. Durante a mediação, foi possível constatar que, na maioria das vezes, a professora se esforçou para dar significado ao processo de ensino e aprendizagem, articulando os conteúdos com a prática.

As professoras, ao utilizarem contos, lendas, poemas e romances em suas aulas, contemplaram os gêneros, que se encontram no grupo de capacidade de linguagem dominante de narrar. Sobre os textos literários Silva e Martins falam que

Os textos literários costumam propositalmente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade. De outro, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida [...] (SILVA; MARTINS, 2010, p. 32).

As professoras ao utilizarem a receita, ficha técnica do filme e a ficha técnica do remédio se aproximaram dos textos utilizados no cotidiano das pessoas. A receita, encontra-se no grupo de capacidade de linguagem dominante de descrever ações, enquanto os demais gêneros encontram-se no grupo de capacidade de linguagem de expor.

Acredita-se que é de suma importância que a escola apresente a diversidade de gêneros o mais próximo possível da realidade. Conforme disse Schneuwly (2002) em uma entrevista à revista Nova Escola: “[...] O importante é que os gêneros representam textos como são vistos nas situações diárias.”.

Ainda sobre a entrevista concedida por Schneuwly (2002), ele explica sobre como os gêneros se constituem como conteúdos e ferramentas de trabalho afirmando que

É muito fácil explicar isso quando se pega uma receita culinária. Ela é um gênero, tem uma certa forma lingüística, uma estrutura, um vocabulário, mas ao mesmo tempo é, claro, uma ferramenta usada numa situação de comunicação. Transmite a uma pessoa como se prepara uma omelete, por exemplo. Sem essas formas estabelecidas, a comunicação seria muito complicada. Se você não soubesse como é uma entrevista, como seria nossa comunicação nesse momento? (SCNEUWLY, 2002, p.1).

Sobre os gêneros textuais Marcuschi (2008, p. 155) afirma que “[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.”. Desse modo, não se pode ter a ideia dos gêneros textuais como modelos estanques, pois apresentam formas culturais e cognitivas de ação social e, por isso, possuem uma característica dinâmica.

Diante das observações, foi possível constatar que o gênero com capacidade de linguagem dominante da narração ganhou destaque na rotina das salas de aula observadas.

Categoria 4: Integração dos eixos do componente curricular da Língua Portuguesa

Para a análise dessa categoria, buscou-se a articulação entre o observado e as recomendações metodológicas presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino contemporâneo.

O documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos) do Ensino Fundamental” tornou-se uma fonte de referência para o professor desenvolver o currículo em uma perspectiva que todos os alunos estejam alfabetizados ao final do 3º ano. Com isso, o documento orienta quais conhecimentos devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados em acordo com a etapa escolar do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, Cruz (2012, p.7) cita

que “O currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar.”.

É de suma importância que as professoras que lecionam nos anos do ciclo de alfabetização desenvolvam um planejamento que contemple o ensino dos eixos do componente curricular da Língua Portuguesa para garantir a alfabetização das crianças até o final do 3º ano. “Isto significa contemplar os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística [...].” (BRASIL, 2012b, p.39).

Com a intenção de relacionar a prática das professoras com a teoria que embasa o ensino a partir dos eixos da Língua Portuguesa, podem ser destacadas algumas situações captadas durante as observações, a exemplo da atividade promovida pela professora B.

Na aula em que retoma o conceito de lenda e faz alusão às lendas já trabalhadas em sala de aula, ela apresenta aos alunos o texto do Boto cor-de-rosa. Após a leitura da lenda, a professora realizou perguntas sobre o texto lido para as crianças. Sobre a oralidade, o documento oficial dos direitos de aprendizagem diz que “O professor, além de ser mediador no processo do uso da oralidade, tem, ainda, um papel acrescido: o de intérprete das falas dos alunos, por ser um parceiro mais experiente.” (BRASIL, 2012b, p.43).

Durante a leitura da lenda realizada pela professora, cada criança estava com o texto em mão com a orientação da professora para acompanhar a leitura que seria realizada da esquerda para direita. Dessa forma, a professora promoveu em sua prática a contemplação de um dos direitos de aprendizagem do eixo da leitura de “[...] compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.” (BRASIL, 2012b, p.49). A professora orientou que as crianças enumerassem as linhas do texto, pintassem os espaços entre as palavras e retirassem palavras do texto com NH, CH e LH. Por fim, as crianças devem criar um novo final para lenda e desenhar.

De acordo com o exposto, foi possível constatar que a professora contemplou o eixo de produção de textos ao estimular a produção autônoma das crianças para escrever um final diferente para lenda ouvida.

Já com relação ao eixo de análise linguística a professora contemplou ao solicitar que as crianças pintassem os espaços em branco entre as palavras e retirassem do texto palavras com NH, CH e LH. Com isso, promoveu os direitos de aprendizagem das crianças de “[...] conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente” e “[...] segmentar palavras em textos.” (BRASIL, 2012b, p.55).

No geral, as demais professoras, ao desenvolverem suas atividades com as crianças, integraram os eixos da Língua Portuguesa, conforme recomendado pelos documentos oficiais. Todavia, cabe ressaltar que o eixo da Oralidade necessita ser entendido para além das práticas de leitura em voz alta e de perguntas e respostas. Exercícios para que as crianças compreendam as características dos textos orais e escritos e como a linguagem se difere dependendo do contexto comunicativo devem ser mais propostos durante as atividades.

Categoria 5: Recursos didáticos

De acordo com Zabala (1998), nenhum recurso pode substituir a atividade construtiva do professor e dos alunos na aquisição das aprendizagens, porém, são muito importantes, pois se forem bem utilizados possibilitam situações que potencializam e enriquecem o processo de aprendizagem.

Valendo-se dos registros sobre o que foi observado nas aulas, destacam-se alguns momentos em que as professoras optaram por utilizar certos recursos com a intenção de tornar a aprendizagem mais significativa. É um bom exemplo a prática da professora A em escolher o recurso de um vídeo, cujos personagens eram marionetes e utilizavam uma linguagem adequada para a compreensão das crianças tornando, assim, mais interessante e prazeroso o conteúdo.

Outro recurso muito usado nas aulas foram os cartazes. No caso da aula em que a professora A apresentou o gênero receita para as crianças, o cartaz foi utilizado para exibir a escrita da receita e facilitar a exploração do conteúdo. Nesse dia, as crianças também levaram os ingredientes da receita que se tornaram recursos, pois puderam manipular os materiais na preparação real da receita. O quadro também foi muito utilizado pelas professoras. No caso da professora A, utilizou bastante o quadro para auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos como, também, permitiu que eles o utilizassem.

Quanto à professora B, observou-se a utilização de um vídeo exibido em sua própria sala. Ela utilizou, nas aulas observadas, livros de literatura infantil e o material estruturado, e em alguns momentos possibilitou a articulação dos dois materiais. Utilizou o quadro para realizar algumas explicações de possíveis dúvidas das crianças sobre o conteúdo das atividades propostas e, também, utilizou um cartaz para exposição das produções dos alunos que ganharam destaque na parede da sala de aula. Esta produção foi realizada a partir de um poema trazido pela professora.

As professoras D e E utilizaram em suas aulas cartazes para trabalhar o gênero ficha técnica e poema. Outro recurso utilizado foi um folheto real com a propaganda de um

remédio contra piolhos. Este recurso atende muito bem a prática do letramento que defende o uso dos gêneros textuais de circulação social. Foi possível observar que após as produções dos alunos, a professora D fez a exposição dos textos produzidos em cartazes que foram colocados nas paredes externa e interna da sala de aula.

A professora F utilizou o projetor para exibir o filme sobre o poema “Velha história” escrito por Mário Quintana. Outro recurso utilizado pela professora foram as cartelas de bingo para uma atividade com verbos. Ela também utilizou o livro didático e os livros de literatura infantil em articulação com um livro denominado de Arca Literária¹³. Estes recursos foram bem mediados pela professora, que possibilitou a participação efetiva dos alunos.

A professora G utilizou o quadro para mediar sua ação pedagógica, inclusive proporcionou o seu uso ao aluno para escrever uma receita de macarronada. Utilizou o livro didático e livros de literatura infantil em articulação com a Arca Literária.

Dessa forma, pôde-se concluir que as professoras utilizaram vários recursos para desenvolver sua ação pedagógica com o intuito de possibilitar uma melhor aprendizagem aos alunos.

Em decorrência das análises realizadas com os dados oriundos das observações das práticas pedagógicas das professoras, foram identificadas diversas situações favoráveis que estavam em consonância com as mais recentes teorias educativas e documentos contemporâneos que norteiam o ensino. Entretanto, foram identificadas algumas lacunas, as quais são apresentadas a seguir, com o intuito de provocar no leitor reflexões sobre as práticas observadas.

5.1.2 Lacunas observadas no tratamento didático das estratégias de leitura

Acredita-se que o papel do professor no processo do ensino da leitura é essencial para ajudar o aluno a desenvolver estratégias de compreensão leitora para que ele se torne um leitor autônomo.

Foi possível perceber durante as observações que nem sempre as professoras contemplavam todas as etapas do processo para desenvolver as estratégias de leitura que Solé (1998) e Koch; Elias (2013) defendem ser necessárias. A fragilidade identificada foi no momento anterior à leitura, em que é aconselhável estimular os alunos a ativar seus

¹³ A arca literária é um caderno de atividades elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza-SME, que oportuniza aos alunos realizar registros de suas impressões leitoras. O caderno está organizado em quatro eixos temáticos: mergulhando na imaginação; construindo novas imagens; viajando na leitura; construindo novas histórias.

conhecimentos prévios com relação ao texto a ser lido e promover a construção de um significado para que a leitura seja necessária. Outro fator, considerado muito importante é o momento pós-leitura no qual, normalmente, são formuladas perguntas acerca do texto lido. O problema é que nem sempre há a qualidade adequada nas perguntas, no sentido de conseguir abstrair a real compreensão. A maior parte das perguntas propostas pelas professoras demandavam respostas sobre informações literais e explícitas no texto. Sobre isso, Solé (1998) aconselha que as perguntas devem também contemplar algo que não esteja explícito do texto para que possa estimular o desenvolvimento do processo de compreensão textual.

Sobre o momento da leitura é muito comum ser promovida em sala de aula a prática da leitura em voz alta como estratégia de ensino de leitura, levando em consideração os exercícios para a rapidez, pronúncia e entonação de acordo com a pontuação. Foi comum na prática das professoras, ao final da leitura, a formulação de perguntas para se avaliar a compreensão do conteúdo do texto lido. Entretanto, Solé (1998) não valida atividades propostas apenas para treinar a leitura em voz alta e checar a compreensão, pois é muito complicado para o aluno distribuir sua atenção em oralizar a leitura e também construir significados sobre o que é lido ao mesmo tempo.

Vale mencionar, que no geral as professoras apresentaram uma boa prática no que se refere à formação do leitor, com destaque a prática da professora F que desenvolveu muito bem as etapas que antecedem a leitura e a pós-leitura, requisitos fundamentais para o desenvolvimento da competência leitura de crianças do ciclo de alfabetização.

5.1.3 Lacunas observadas na prática pedagógica

Para promover um ensino que atenda à diversidade de uma sala de aula, o professor deve conhecer muito bem seus alunos de forma que seja possível ajudá-los em suas dificuldades. Tal tarefa não é fácil de realizar, mas é possível quando se quer fazer a diferença na vida dos alunos.

Por isso, atender à heterogeneidade nas turmas do ciclo de alfabetização requer um planejamento que contemple os diferentes níveis de cognição que cada aluno possui. É no planejamento que o professor irá pensar nas diferentes estratégias para que os alunos consigam realizar as atividades propostas em acordo com o grau de dificuldade que seja possível a superação.

É nesse sentido que as atividades propostas pelos livros devem ter um olhar diferenciado pelos professores, pois quem conhece o aluno é o professor. Essas atividades

devem ser adaptadas para que o aluno se sinta motivado e capaz de realizar. Lembrando que essas atividades não devem ser desinteressantes, pelo contrário, devem ser desafiantes para que os alunos avancem no seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto, foi possível verificar que, no geral, as professoras desenvolviam a mesma atividade para todos os alunos sem levar em consideração as especificidades dos alunos. Somente na sala de aula da professora A observou-se em sua prática a proposta de atividades diferenciadas para atender os alunos que se encontravam nos diferentes níveis de escrita, bem como, na prática da professora F, que promoveu atividades diferenciadas para a aluna que apresenta deficiência intelectual.

Outro fator observado foi a organização social dos alunos nas salas de aula. Os alunos normalmente estavam da mesma forma nas aulas observadas, sentados lado a lado em dupla ou trio para realizar a mesma atividade. Apesar de estarem sentados lado a lado a atividade proposta era individualizada. Percebeu-se apenas na prática da professora A realização de agrupamentos com a presença de atividades diferenciadas. De acordo com os PCN (1997, p.62),

É necessário que o professor decida a forma de organização social em cada tipo de atividade, em cada momento do processo de ensino e aprendizagem, em função daqueles alunos específicos. Agrupamentos adequados, que levem em conta a diversidade dos alunos, tornam-se eficazes na individualização do ensino.

Em acordo com os PCN, Seal (2012), que embasa sua fala em estudos feitos por Acioly-Regnier (1996), Perret-Clemon (1996) e Leal; Luz (2001), aconselha que os agrupamentos não sejam feitos de qualquer maneira, mas que seja possível promover uma situação de ensino e aprendizagem produtiva. Desse modo, o agrupamento que melhor se enquadra para atender a heterogeneidade são aqueles em que os membros são diferentes, mas em níveis próximos. Além disso, Seal (2012, p.22) diz que “Outra questão relevante é a possibilidade de maior intervenção pela docente junto àqueles alunos que que apresentam mais dificuldade.”

Quanto aos materiais para uso no ciclo de alfabetização, ressalta-se que durante as observações as professoras não utilizaram os jogos distribuídos pelo MEC/PNAIC para atender os alunos que se encontram no ciclo de alfabetização. Os jogos já existem nas escolas desde 2013 e se adequam perfeitamente ao trabalho em grupos, pois proporcionam a possibilidade de organizar os alunos de acordo com níveis de aprendizagem da escrita alfabética.

5.1.4 Recomendações pedagógicas

A análise dos dados apontou algumas lacunas na ação pedagógica das professoras para atender melhor as especificidades da turma observada. O primeiro ponto a ser destacado é a necessidade de a professora centrar sua prática partindo de um planejamento em que as atividades trabalhadas em sala de aula possam possibilitar a identificação das fragilidades e das potencialidades das crianças em uma perspectiva de contribuição para seu avanço. Dessa forma, é necessário que as professoras conheçam o que cada aluno foi capaz de fazer e o que ainda precisa aprender para, assim, intervir pontualmente no que seja realmente necessário.

Os momentos avaliativos devem possibilitar essa investigação, pois de acordo com o Artigo 32 da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 a avaliação deve: “[...] identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagens; detectar problemas de ensino; subsidiar as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos e intervir para sanar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2010).

Portanto, para isso se efetivar o planejamento é um ponto importante para iniciar esse processo que precisa caminhar lado a lado com a avaliação constante e, assim, alimentar as estratégias realizadas e perceber os sucessos e insucessos da ação pedagógica. Pensar nos alunos e o que aquela estratégia pode ajudar é um ponto crucial no sucesso da prática do professor.

Nesse contexto, Hoffmann (2001) aconselha que o trabalho pedagógico do professor seja delineado para o coletivo, mas com o olhar para os diversos indicadores individuais de forma que possibilite ao aluno repensar suas hipóteses sobre a diversidade de conhecimentos que estão sendo construídos. O professor necessita acompanhar e promover a evolução de cada aluno dentro da heterogeneidade da turma, pois aprendem na relação com os outros e cada um no seu tempo.

5.2 Análise das entrevistas

Esta seção apresenta a análise das entrevistas realizadas com seis professoras durante o período de coleta na escola. Para a definição das categorias foram realizados os passos da análise de conteúdo, buscando as unidades de análise e, em seguida, realizando a categorização. Ao todo, foram extraídas 5 categorias, são elas: a) escolha do livro para os alunos; b) expectativa de aprendizagem na leitura; c) dificuldades de aprendizagem na leitura

e intervenções; d) avaliação da leitura e e) organização do ambiente para as atividades de leitura. A seguir, é apresentado o detalhamento de cada uma delas.

5.2.1 *Categorias analisadas*

Categoria 1: Escolha do livro para os alunos

A primeira pergunta do roteiro de entrevista buscou investigar junto às professoras o que elas consideravam para escolher os livros que seriam trabalhados nas atividades de leitura com as crianças. Das respostas das professoras surgiram elementos como: o interesse dos alunos, a necessidade de contemplar a realidade e a aproximação ao cotidiano deles sem, no entanto, deixar de buscar a diversidade de gêneros e a adequação ao seu nível de compreensão. Sobre as razões da escolha, uma das professoras ressaltou:

Primeiro lugar que cause nele *interesse*, que ele goste, e segundo que ele goste da ideia, e tenha interesse de ler. Primeiro causar esse impacto nele do atrair, atração. Acho que é o principal para as crianças dessa série e dessa idade. Causar atração para leitura, desejo (PROFESSORA A, grifo nosso).

A fala da professora A retrata o que foi observado em sua prática, pois em um dos momentos observados em sua aula permitiu que as crianças escolhessem os livros para a leitura deleite e, em seguida, trabalhou a leitura do livro gigante dos Três Porquinhos, o qual foi um dos escolhidos pelas crianças no referido momento. Dessa forma, foi possível contemplar o interesse de leitura de alguns alunos.

Na fala da professora B, se percebe que a explicação que ela usou sobre a escolha de um texto agrega a necessidade que emerge de sua sala de aula, que perpassa os conteúdos para alfabetização. Ela contempla em sua prática os valores que as crianças precisam para viver em sociedade.

Assim, quando eu escolho um livro ou texto, é de acordo com a *necessidade* que eu vejo no momento. Como por exemplo: quando eu escolhi esse texto “amizade”, porque a gente vê que está tendo muito conflito de briguinha, tanto na sala de aula como no recreio, mexer nas coisas dos outros, tirar a coisa do outro. Então, eu me baseio muito na realidade do dia a dia, no cotidiano da sala de aula (PROFESSORA B, grifo nosso).

Desse modo, está claro que, na fala da professora, ela percebe pontos que necessitam ser trabalhados para a melhor convivência em sala de aula e se utiliza da literatura para conseguir chegar ao seu objetivo.

Tratando-se da professora D, é possível apreciar em sua fala que a prática segue um planejamento quanto ao tipo de textos que irá utilizar em sala, e que estes tenham uma

articulação com os conteúdos que serão contemplados. Foi possível perceber que a professora se utiliza de diversos materiais para enriquecer sua aula. O discurso da professora foi relacionado com sua prática em vários momentos da observação em sua sala, pois percebeu-se o uso de materiais diversificados que não havia no livro didático. Exemplo disso foi o folheto de propaganda do remédio contra piolho, em que a professora contemplou o gênero textual em articulação com a disciplina de ciências.

Bom, o objetivo com relação aos textos que eu escolho, é a questão de abordar o gênero que eu quero trabalhar com eles, para que eles possam consolidar a questão da estrutura, além da *compreensão do gênero*. Com relação ao livro, geralmente, eu tento escolher abordando temas que eu vou *trabalhar nos conteúdos* do cotidiano. Então, a gente utiliza muito as obras complementares do PNLD, porque no próprio manual dele já vem especificando algumas coisas que você pode trabalhar a partir daquela leitura e é só complementar (PROFESSORA D, grifo nosso).

Quanto à professora E, ela relatou:

Eu procuro ver o nível de compreensão deles, que seja do nível deles de aprendizagem, porque eu não posso escolher um livro que eles não vão entender a leitura, com palavras mais difíceis. Eu procuro textos que sejam de acordo com a realidade deles, com a idade deles, da maturidade deles (PROFESSORA E).

Sobre esse aspecto, não houve oportunidade de identificar em sua prática, nos momentos da observação, o que ela disse sobre a escolha de textos ou livros.

A professora F, ao falar sobre o prazer pela leitura, levou a pesquisadora a relembrar o dia em que foi observada a sua aula em que trabalhou o romance “Jardim Secreto”. A leitura da professora foi muito expressiva. Ela se utilizou de diferentes vozes para diferenciar os personagens e transmitir as emoções de cada um deles com o tom de voz. Foi perceptível que sua leitura causou prazer em ser ouvida e causou desejo de saber mais sobre a história. Sobre isso, Maciel (2010) assevera:

Além de decidir sobre *o que ler e para que*, o professor também imprime maior qualidade a seu trabalho quando se dedica a pensar em *como ler* para seus alunos ou com eles. Afinal, sabe-se que as primeiras experiências de leitura da criança são marcantes não só pela compreensão dos significados do texto, mas também pelos modos de ler, pela entonação de voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve, por tudo aquilo que circunda o texto e com ele estabelece relações [...]. (MACIEL, 2010, pp.33-34).

No caso do livro trabalhado pela professora, por se tratar de um texto longo, ele era lido por capítulos, provocando a curiosidade dos alunos. Em sua fala, ela ressaltou:

Levando em conta o texto da forma mais diversificada possível para que ele possa entender qual o tipo de gênero textual e que a gente possa ter conhecimento para vivência dele lá fora. Para que ele possa diferenciar uma

receita, um texto instrucional, o que é um conto, um poema, ou seja, quando ele se deparar em várias situações dessas, um anúncio de jornal, ele saiba distinguir o que é cada um e a qual a função de cada um. *E quando eu escolho os livros, o objetivo em si, é mais a questão prazerosa pela leitura, mesmo. Eu sempre procuro adequar a idade do aluno ao nível dele, o volume do livro para que não seja um livro grosso, por conta da idade dele. E vejo, assim, não sei se você percebeu, quando eu estou contando as histórias, eu tento colocar a leitura de uma forma viva para quando ele for ler. Ele tente dentro dele, trazer para ele essa história viva, dentro da imaginação dele. Quando ele estiver lendo, mesmo seja silenciosamente. Ele consiga trazer essa história viva dentro dele. Ele consiga não só na imaginação, mas ele consiga talvez até no real ver essa história* (PROFESSORA F, grifo nosso).

Em relação à fala da professora G, retrata-se a preocupação dela em partilhar com os alunos a diversidade de gêneros textuais que existe na sociedade. Foi possível perceber nas aulas observadas que a professora articula muito bem sua aula com o livro didático, pois preparou os alunos para utilizar as atividades propostas pelo livro.

[...] A minha preocupação é ter textos variados. Os livros deles trazem muito. A gente trabalha receita, conto, textos informativos (PROFESSORA G).

Maciel (2010), em seu artigo que compartilha uma pesquisa realizada por Telma Ferraz Leal e Eliana Borges Correia de Albuquerque, as quais realizaram entrevistas com crianças e jovens sobre suas experiências de leitura, ressalta que as autoras intencionaram compreender os motivos que levam uma criança ou jovem a gostar de ler. Nessa pesquisa, verificou-se que “[...] a atração pela leitura está diretamente ligada às descobertas do corpo, da vida, sem que se descarte as inclinações para o sonho e para a fantasia”. E para que a motivação continue, as pesquisadoras aconselham que se ofereça aos alunos leituras diversificadas, “[...] sem jamais desqualificar o aluno pelo gosto manifestado por este ou aquele gênero.” (MACIEL, 2010, p.15).

Categoria 2: Expectativa de aprendizagem na leitura

A segunda pergunta do roteiro de entrevista buscou investigar junto às professoras suas expectativas em relação à leitura de um texto pelos alunos. A compreensão foi o elemento que surgiu na maioria das respostas. Também, surgiram outros elementos como a interpretação, relação com a realidade e finalidade do gênero. As professoras salientaram que suas expectativas referem-se, principalmente, a:

Que eles compreendam a história, e façam alguma relação. Tenha algum sentido para eles aquela história com a realidade e com a fantasia. (PROFESSORA A).

Espero que eles compreendam, e tirem alguma coisa para vida deles. E não somente no momento para aprender a ler e escrever. Mas que aquele texto tem uma mensagem para vida deles também, além de contribuir para leitura e escrita. (PROFESSORA B).

Perante as falas das professoras A e B, pôde-se perceber que ao escolher uma leitura há a intenção de relacioná-la com a vida real e promover momentos significativos para as crianças. Sobre isso, Maciel (2010, p. 25) chama a atenção que “[...] a leitura dos clássicos confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como *experiência de leitura*.”

Foi possível constatar durante as observações realizadas na sala de aula das professoras A e B que, ao longo das leituras, houve momentos em que promoveram um *link* com vida real das crianças. Isso pôde ser visto na atividade proposta pela professora A, na leitura dos três Porquinhos e na da professora B, com a leitura do poema Amizade, já detalhadas na seção anterior que trata das análises das observações.

As professoras deixaram bem claro que o esperado é que as crianças compreendam o que leem.

A gente sempre espera a compreensão. Embora, seja um pouco mais difícil de eles consolidarem, por mais que a gente trabalhe, por mais que a gente questione, tente fazer a inferência junto com eles, mas a gente sempre percebe essa dificuldade na compreensão. (PROFESSORA D).

Que eles compreendam, tenham uma opinião sobre ele. Que ele entenda o que ele quis passar. (PROFESSORA G).

Também foram mencionados outros elementos importantes, o que se pode observar nas falas a seguir:

Espero que eles participem e se envolvam dentro da leitura, e que eles próprios possam refletir sobre o texto e dizer o que pensam com os próprios pensamentos. (PROFESSORA E).

[...] ele vê que existe uma diferenciação grande de texto e de funções diferentes[...]. Ele saiba utilizar, e em que momento utilizar. A leitura vai ter uma função na vida dele. (PROFESSORA F).

Conforme o dito acima, as professoras almejam que as crianças, também, se conscientizem da função social da leitura.

Categoria 3: Dificuldades de aprendizagem na leitura e intervenções

A terceira pergunta do roteiro de entrevista buscou investigar junto às professoras sua percepção quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem

da leitura. Das respostas das professoras, surgiram dificuldades de decodificação, compreensão de texto, compreensão da sonoridade das palavras, interpretação de texto e entonação (prosódia) na leitura. Já na quinta pergunta da entrevista foi solicitado que a professora descrevesse uma atividade de leitura. Após sua descrição, foi realizada a sexta pergunta do roteiro em que as professoras apresentaram as dificuldades dos alunos e as intervenções realizadas.

Nessa categoria, serão ressaltadas as falas de uma professora de cada ano mencionado as atividades descritas por elas sobre a prática da leitura em sala de aula. Desse modo, o texto a seguir traz os aspectos salientados pela professora A, que leciona no 1º ano, em seguida pela professora D, que leciona no 2º ano, e por último a professora F, que leciona no 3º ano.

A professora A se posiciona no contexto em que atua, ou seja, no 1º ano do Ensino Fundamental, por isso destaca que as dificuldades das crianças nessa fase são desafios dentro do processo de aprendizagem da leitura.

Primeiro, processo deles, eles decodificam. Segundo, a atividade de compreender. O mais difícil é fazer uma crítica, às vezes, não têm maturidade para isso: o criticar, o relacionar com a realidade. A gente vai começar a despertar neles isso. Primeiro, a decodificação. Segundo a interpretação e terceiro, a crítica. A opinião, o que acham da história. Eles conseguem narrar, mas o que ele achou, é difícil (PROFESSORA A).

Para exemplificar ela destaca a atividade realizada em uma das aulas observadas.

Teve a da história dos Três porquinhos, que eu achei super positiva. É uma história que eles já conheciam, mas a gente foi recontando e eles foram colocando opiniões. Por exemplo: Porque os porquinhos foram criar as casas deles? Ah! Tia porque eles estavam grandes. Então, cada um disse uma coisa. E vocês quando crescerem querem construir a casa de vocês? Ah! tia eu quero ter uma mansão. Aí, fomos colocando outros elementos em cima daqueles que eles já conheciam, a opinião deles. Por que aconteceu isso? O que você acha sobre o assunto? Dentro de uma história que eles já conheciam, eles foram tendo outra visão, avaliando outros aspectos que eles não tinham avaliado anteriormente. Participaram da contação da história com outra visão.

De fato, a atividade foi bastante produtiva, o detalhamento da observação desse momento pode atestar o quanto a professora buscou ir além das perguntas literais sobre o texto. Sobre o desenvolvimento da atividade, ela relata o que observou de dificuldade por parte das crianças.

Não vi tanta dificuldade deles. Alguns leram. Lembro que leram na frente, um pouco lento, então, eu pedia para repetir. Quando eles liam com dificuldade, eu pedia para que eles repetissem para que compreendessem melhor a leitura. Acho que foi isso. A dificuldade que eu observei foi essa

parte, eles liam e eu pediam que eles lessem novamente para que eles compreendessem melhor a leitura (PROFESSORA A).

A professora D, que leciona na turma de alunos do 2º ano identificou a compreensão leitora como a habilidade que os alunos apresentam maior dificuldade dentro processo de aprendizagem da leitura.

Sobre isso, ela destacou:

A gente sempre tem a rotina da questão da leitura [...] a partir da leitura coletiva, a gente vai tentando fazer as *inferências* sobre o texto. A gente faz a leitura coletiva, depois eu faço leitura para eles, porque durante aquela leitura coletiva, às vezes eles estão mais preocupados em ler sem tentar compreender. [...] e aí eu vou analisando a estrutura do texto junto com eles. A questão de título, de rimas, versos e estrofes, e depois que a gente passa para *compreensão textual* (PROFESSORA D, grifo nosso).

Ao analisar a fala da professora D, percebe-se claramente que realiza sua prática de forma consciente dos seus objetivos de ensino e a aprendizagem que será promovida no aluno. Inclusive, ela deixa claro o que cada tipo de leitura contribui no processo de aprendizagem do aluno. No destaque das dificuldades apresentadas pelos alunos na atividade acima descrita, ela pontua,

Geralmente eles apresentam a dificuldade... [...] a gente acaba de dizer o que é para ser feito, e eles: “professora é para fazer o quê?”. É a questão da compreensão. A gente fica o tempo todo tentando trazer com palavras mais simples, mais compreensíveis para eles, o que a gente está querendo o que eles façam naquele momento (PROFESSORA D).

Com relação a professora F, que leciona na turma do 3º ano, ao responder sobre as habilidades de leitura que os alunos apresentam mais dificuldade pontuou sobre a entonação (prosódia), pontuação e compreensão. Logo, pode-se perceber que esses pontos se relacionam e quando não bem trabalhados irão refletir na compreensão, pois durante uma leitura que não segue a pontuação e entonação do texto, certamente, comprometerá a compreensão.

Eu acho que é buscar a entonação. Quando ele está lendo, até dificulta a questão da interpretação, por que ele não consegue colocar na sua leitura oral a pontuação, e quando a agente pergunta, ele não consegue identificar. Pelo menos, é isso que eu observo. Pode ser que eu esteja errada. Eu peço que eles leiam a leitura silenciosa. Eu aprendi isso na faculdade, que antes de a gente fazer a leitura oral, buscasse primeiro a leitura silenciosa. Quando eu busco isso e peço que ele faça a leitura oral, às vezes, ele passa por cima das pontuações e quando eu vou perguntar alguma coisa ele não está entendendo. Não estou generalizando, tenho alunos muito bons. Eu acho que toda vida que eles passam por cima de pontos de interrogações, pontos finais, eles não conseguem pegar a mensagem do texto. Pode ser uma interpretação errônea minha, mas no momento é o que eu consigo identificar. A dificuldade de compreender, às vezes, na leitura oral, é não respeitar a pontuação. É isso! (PROFESSORA F).

Portanto, pode-se verificar na fala da professora a concretude da articulação da sua prática coerente com o que se defende sobre a compreensão leitora, pois acredita-se que ler com expressividade é fazer o uso apropriado da estrutura de entonação da língua, respeitando as pausas e dando ênfase em trechos específicos, bem como mantendo um ritmo conversacional consistente. Rasinsky (2003) sintetiza que se os leitores leem com rapidez e precisão, mas sem expressão em suas vozes, colocando a mesma ênfase em cada palavra e ignorando a pontuação, desrespeitando os marcadores textuais que representam as pausas, é pouco provável que eles compreendam completamente o texto lido.

Durante a entrevista com a professora F, foi possível verificar a dificuldade de centrar sua resposta em uma única atividade de leitura realizada com seus alunos, pois sua prática está pautada em uma rotina diária de leitura. Inclusive, relata em sua fala as estratégias de leitura que desenvolve nos momentos de leitura do romance “Jardim secreto”.

Ai senhor Jesus, eu faço toda semana atividade de leitura. São tantas. [...] Quando eu estou lendo o jardim secreto, e eles ficam fazendo como atividade, as *interferências* deles mesmo, dentro da história, contam, fazem a recontação, no caso, do que aconteceu. E depois começam a levantar *hipóteses*: será que vai acontecer isso? Será que vai acontecer aquilo? É outro tipo de atividade que a gente começa a fazer oralmente [...] (PROFESSORA F, grifo nosso).

Dessa forma, durante as observações, observou-se a professora realizando a mediação da leitura acima descrita. Percebeu-se, claramente, que em sua atuação, desenvolveu as estratégias de leitura que contribuem para a formação do leitor. Sobre isso, Solé (1998, p.70) destaca que

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p.70).

Sobre as dificuldades que percebe nos alunos e sua intervenção em atividades de leitura realizadas em sua sala de aula, ela aponta

[...] por exemplo: eu mostrei um conto, fiz a contação, fiz as atividades e ela me devolve e diz que aquilo é um convite. E aí, o que acontece, trago na outra semana o que é um convite e mostro o que é convite. Vamos trabalhar todas as características daquele texto para que ela possa identificar o que seria aquele convite. É dessa forma que eu faço[...]. Aí começo a trabalhar a comparação [...]. Eu trabalho os dois ao mesmo tempo para ter uma comparação (PROFESSORA F).

Bem, pode-se verificar que a dificuldade mencionada pela professora F está na compreensão dos alunos acerca da estrutura do gênero textual. No sentido de perceber não saber diferenciar as características de cada gênero. Acredita-se que a estratégia utilizada pela professora se adequa muito bem em tentar sanar esse tipo de dificuldade, pois a aprendizagem deve partir de algo, de um referencial para se ter uma comparação. Corroborando com isso, Dubeaux; Carvalho e Teixeira (2012, p.26) esclarecem que “[...] para ensinar gêneros textuais na sala de aula não basta que o professor domine a estrutura composicional do gênero e sua finalidade, é preciso também buscar informações relevantes para a elaboração do conteúdo informacional que o texto vai conter.”

Categoria 4: Avaliação da leitura

Na sétima pergunta do roteiro de entrevista buscou investigar junto às professoras, como era realizada a avaliação da leitura dos alunos. Os elementos que surgiram em suas falas foram: (1) a observação cotidiana durante as atividades e (2) momentos sistemáticos de aplicação de instrumentais avaliativos com regularidade mensal ou bimestral. Dessa forma, a partir dos elementos que surgiram das falas das professoras entrevistadas pôde-se verificar que a avaliação acontece sistematicamente na rotina da sala de aula e que a observação é a forma mais utilizada por elas para nortear suas práticas.

De acordo com a fala das professoras A, F e G, a avaliação da leitura dos alunos é realizada no dia a dia durante as atividades propostas. Apesar da professora A não ter mencionado sobre a avaliação individual, observou-se que em um dos dias de planejamento, a referida professora encontrava-se realizando a avaliação com seus alunos no pátio da escola. Essa avaliação seguia os moldes das orientações da Secretaria Municipal de Fortaleza.

Nos momentos de atividade mesmo, com a leitura no quadro. Na hora de uma atividade eu peço que eles leiam. Quando eu escrevo uma palavra na lousa eu peço que eles leiam. *Assim, eu vou avaliando dia a dia* (PROFESSORA A, grifo nosso).

Realizo dia a dia. Todo dia tem leitura, independente, que seja matemática, ciências ou língua portuguesa. Todas elas envolvem leitura. Se eu estou trabalhando matemática e eu quero ver como aquele aluno está de leitura e tem situações problemas [...], então, na hora que ele está lendo já estou buscando ali a compreensão dele, a entonação, se ele segue as regras da pontuação. Eu peço que ninguém responda, porque eu vou ver se ele compreendeu ou não através da leitura [...] (PROFESSORA F, grifo nosso).

Dia a dia, não tem um dia específico. Eu sempre vejo os que estão mais fracos. Eu sei quem são os mais fracos. Os que já têm a leitura fluente, a gente não deixa de fora para eles justamente melhorarem mais ainda [...] (PROFESSORA G, grifo nosso).

Sobre a avaliação realizada no dia a dia, Hoffman (2001) defende que uma avaliação à serviço da aprendizagem necessita de uma “[...] observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.” (HOFFMAN, 2001, p. 17).

Na fala das professoras B, D e E, percebe-se que, em sua prática, há um momento específico para realizar a avaliação da leitura dos alunos.

Sobre a professora B, nota-se que a sua avaliação da leitura segue as orientações da SME (ANEXO A), pois em uma das aulas observadas foi possível presenciar a realização da avaliação com os alunos da turma da professora B.

Eu faço individual. Uma vez por mês eu coloco os outros com uma atividade extra de pintura ou colagem e chamo individualmente ali na mesa e mando ler palavras. Começo com palavras, depois se ele lê palavras, eu tento ver se ele lê frases e, depois, se ele lê frases, eu mando ele ler um pequeno texto (PROFESSORA B, grifo nosso).

Quanto a fala da professora D, percebe-se que há momentos específicos para realizar a avaliação da leitura individual e durante as atividades quando ocorre a leitura coletiva. Desse modo, segundo a fala da professora, a avaliação ocorre em várias situações, tornando uma rotina para os alunos. Essa rotina de avaliação é explicada para os alunos e inserida desde o início do ano letivo. Dessa forma, os alunos não são surpreendidos.

Tudo isso, leva a crer que a avaliação deve estar à serviço da aprendizagem e o professor exercendo o compromisso de promover alternativas em sua ação pedagógica para promover os alunos em suas capacidades intelectuais. Para isso, Hoffman (2001, p.18) ressalta que o professor tem o papel de estar “[...] criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. ”

Eu faço a avaliação individual, bimestralmente. Eles já têm essa rotina de serem chamados. Então, assim, no início do ano, a gente faz todo esse trabalho de que eles não precisam ter vergonha, que da mesma maneira que eu leio para eles, em alguns momentos eles vão ter que ler para mim. Para não ficar uma coisa muito estranha para eles. Então, quando eu chamo, eles já sabem: “ah! Professora, agora eu que vou ler para senhora”. Então, eles já têm essa rotina. [...] assim, eu faço essa leitura individual. Tem a leitura coletiva em que a sala é que dividida em dois grupões. Eu sempre percebo quando tem um grupo que lê mais do que o outro, está mais participativo ou não (PROFESSORA D, grifo nosso).

Quanto à fala da professora E, percebe-se que apresenta uma concepção de que a avaliação deve ser realizada em diferentes momentos e que a criança deve estar à vontade para não se sentir pressionada com a avaliação.

Eu avalio cada um, *individual e coletivo* também. Trabalho com a leitura coletiva e individual, mas de certa forma que eles não percebam que eu estou avaliando aquela leitura [...] mas eu estou avaliando eles, eu chamo de um por um, de certa forma que eles não fiquem tensos [...] faço uma coisa prazerosa para que eles não percebam realmente. Marco no cronômetro o minuto, dou um texto para eles lerem e, dentro de um minuto, quantas palavras eles conseguem ler, se é com certa dificuldade ou não. Um texto bem compreensivo, bem prazeroso (PROFESSORA E, grifo nosso).

Sobre a prática das professoras em relação aos procedimentos para realizar a avaliação da leitura dos alunos, Kleiman (2001) pontua que é muito comum ocorrer nas salas de aula a utilização da leitura em voz alta com a intenção de avaliar a compreensão das crianças sobre o conteúdo lido. A autora, ressalta a importância de avaliar o aluno para conhecer suas habilidades de leitura, “[...] mas, para isso, devemos saber exatamente o que vamos avaliar, e quais são as tarefas que, se o aluno conseguir executar, nos permitem dizer que esse aluno lê.” (KLEIMAN, 2001, p.152).

Desse modo é necessário ter clareza que as matrizes de referência de avaliação, por exemplo, têm uma função específica de nortear o trabalho da elaboração dos itens dos testes. Não podem, portanto, ser a única balizadora do trabalho pedagógico. O documento denominado Proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará reforça essa orientação.

As avaliações externas, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto toda a riqueza curricular das escolas. Eis porque suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial (CEARÁ, 2014, p.16).

Diante das respostas das professoras percebe-se que elas realizam a avaliação da leitura das crianças em diferentes momentos, no geral, não se limitam aos instrumentais disponibilizados pela Secretaria de Educação e, sobretudo, valorizam os momentos de atividades para realizar a avaliação dos alunos.

De acordo com Vianna (2005), a avaliação realizada em sala de aula pelo próprio professor é de grande relevância e ele não deve se limitar a um único instrumento.

A avaliação, particularmente a que é realizada em sala de aula, sob responsabilidade direta dos professores, é mais importante sem dúvida, porque não se restringe a um único instrumento, mas resulta, quase sempre, de muitos outros tipos de fazeres, que englobam elementos qualitativos, incluindo entre essas práticas as técnicas de observações (VIANNA, 2005, p. 29).

O autor também ressalta a importância da avaliação realizada em grande escala, que segue procedimentos padronizados com o intuito de gerar um quadro isonômico em que todos tenham as mesmas condições para demonstrar o seu desempenho. Contudo, explica que

nesse tipo de avaliação “[...] por mais bem planejados e refinados que sejam os instrumentos, nunca oferecem um quadro completo da realidade do ensinar/aprender, pois nunca se conhece a realidade em toda a sua complexidade [...]” (VIANNA, 2005, p. 30).

Categoria 5: Organização do ambiente para as atividades de leitura

A oitava pergunta do roteiro de entrevista buscou investigar junto às professoras quanto à organização do ambiente para momento de leitura. Das respostas surgiram elementos, como: adaptação da organização de sala de acordo com o tipo de leitura; organização dos alunos em dupla e grupos; realização da roda de leitura e utilização da sala de aula e de outros ambientes para leitura.

Sobre o aspecto da organização do ambiente, a professora A destacou:

Apesar de a sala ser pequena, faço duplas, faço grupos. Em alguns momentos eles fazem individual, mas geralmente é em dupla. (PROFESSORA A).

Ela demonstra, em sua fala, que promove certa mobilidade dos alunos, apesar do tamanho da sala. Durante as suas aulas, observou-se que a professora busca outros ambientes para compensar o espaço pequeno da sala. No primeiro dia de observação, ela realizou uma roda de leitura na sala de aula da professora B. A professora A reuniu os alunos de ambas as turmas para assistir ao filme sobre a lenda do Mapiguari e finalizou com a roda de leitura. Na última aula observada, a professora A e as crianças foram para um gramado próximo ao pátio e sentaram em um círculo para promover a escolha dos livros de literatura para o empréstimo.

Na fala da professora B, percebe-se que em sua rotina os alunos são organizados em dupla. Durante as observações, evidenciou-se que os alunos realmente ficam organizados em dupla.

Normalmente organizo em dupla a sala de aula. Quando é a aula normal é organizada em dupla. Eu coloco sempre o mais forte perto do mais fraco para que o mais forte possa ajudar aquele outro que tem mais dificuldade. Sempre faço assim. E observo para saber se o outro que é mais lento e que tem mais dificuldade está só copiando, porque, às vezes, eles ficam só olhando e copiando do outro (PROFESSORA B).

Quanto à fala da professora D, pode-se verificar que ela adota configurações diferentes de organização dos alunos de acordo com o tipo de leitura que será realizada. Dessa forma, o objetivo de leitura determina a organização do ambiente. Durante as observações, a professora realizou apenas a leitura coletiva com cartazes e folheto, que culminaram na realização de atividades. Vale ressaltar que durante as aulas observadas, não foi realizada leitura de livros para o deleite das crianças, ficando, apenas o momento da acolhida do pátio para a leitura de

livros de literatura. Ressalte-se, que essa leitura no pátio é realizada pelas professoras que seguem uma escala de revezamento.

Bom, quando eu vou fazer leitura para eles de livro, eu peço para eles virem mais para frente e tentar fazer ali um círculo para que a gente possa ficar mais próximo e eles possam visualizar melhor as imagens. Na leitura coletiva com os cartazes, eles ficam nos locais deles. (PROFESSORA D).

No final da entrevista, indagou-se à professora sobre os cartazes agrupados em um espaço denominado Literarte que exibia atividades das crianças. Ela esclareceu que se tratava de um projeto no qual se trabalha a arte por meio da literatura e que aquela exposição de cartazes apresentava o resultado de um trabalho realizado com os livros do PNLD - Obras complementares que abordavam histórias de pintores conhecidos, a exemplo do que ela destacou: “No momento, a gente está com o Cândido Portinari. No acervo, tem o livro, especificamente, sobre sua vida e obra e eu trabalhei com os alunos.”.

A professora D também ressaltou sobre a ciranda da leitura que consiste em empréstimos de livros de literatura para as crianças lerem em casa. A professora explicou que a ciranda, até o primeiro semestre, era realizada pela coordenação da escola, e as crianças eram levadas para o pátio para escolherem os livros que se encontravam em um baú. Sobre esse assunto, ela pontuou:

Agora, no segundo semestre, eu fiz essa retomada porque estava parado. Então, antes de iniciar eu faço uma contação para eles de um livro [...]. Então, depois eu exponho os livros e cada um escolhe o que quer levar e eu faço um momento na segunda-feira para não ficar aquela coisa só levou e ficou esquecido. Tento perguntar se alguém quer falar sobre o livro que levou. Geralmente eles querem falar. Eles levam também uma fichinha de leitura (PROFESSORA D).

Quanto à professora E, de acordo com sua fala, ela pratica outras formas de organizar a sala para diferentes tipos de leituras. No entanto, durante as observações foi visto apenas a prática da professora, mediando a leitura dos cartazes e folheto, com as crianças sentadas em dupla lado a lado. Ela destacou que realiza a roda de leitura diferentemente como se faz na educação infantil e, mesmo assim, considera exitoso o formato que adota.

Faço uma roda de leitura na sala. No início eu fazia no chão. Mas eu trabalho muito a leitura na educação infantil, minha prática foi sempre a educação infantil. Era sentar no chão. Segundo ano não, eles são bem maiores. Então, eu percebi que, às vezes, em alguns momentos não precisava ser no chão sentado. Na cadeira mesmo, na sala, a gente faz aquela roda de leitura, coloco o baú da leitura com os livros lá, peço para eles escolherem o que mais chama a atenção e fica bem prazeroso esse momento (PROFESSORA E).

Na fala da professora F foi possível estabelecer uma relação com sua prática durante uma aula das observações em sua sala de aula. Nesse dia, a professora iniciou a aula

com a leitura do livro “Jardim Secreto”. Ela explicou que normalmente realiza essa atividade no pátio, mas naquele dia estava adoentada, por isso fez na sala de aula mesmo. Nessa mesma aula, a professora promoveu um momento para que um aluno relatasse sobre um livro que leu em casa. Foi um momento muito significativo, pois permitiu um exercício de oralidade: o falante expôs suas considerações da leitura e os ouvintes, as demais crianças, sentadas em dupla lado a lado, escutaram atentas o relato do colega. A organização da sala de aula dessa professora seguiu esse padrão em todas as observações realizadas durante a pesquisa.

Sobre o ambiente, identificou-se que a parede estava repleta de atividades dos alunos e, também, havia uma lista nomeada Ciranda da leitura que continha nomes de livros. Em outro ponto da sala de aula, havia um baú com livros de literatura.

Todo trabalho que eles fazem é exposto na sala. Lá tem o baú da arca literária, onde tem vários livrinhos de história. Terminaram as atividades, eles vão lá e pegam. Tem exposto na sala todos os livrinhos enumerados que estão dentro no baú[...]. Eu exponho na sala os livros que eles vão poder tirar durante a semana para levar para casa. Cada semana tem um aluno sorteado para levar uma sacolinha. Dentro da sacolinha, vai o livro que ele vai ler com a família. E eles vão fazer a “propaganda” desse livro, divulgar para os colegas, o que aquele livro é bom, o que foi, o que não teve, o que gostou, o que não gostou, com quem leu, para quem ele leu[...]. Toda semana a gente vai para o pátio e coloca o tapetinho. Eles contam história, eles leem e até escolhem o livro para levar para casa (PROFESSORA F).

Na fala da professora G, percebe-se que ela também tem compreensão sobre a importância de organizar o ambiente para o momento da leitura, inclusive, ressalta o cantinho da leitura e logo se justifica que a sala é pequena e compartilhada com outra professora, que leciona no outro turno e, dessa forma, não tem muita liberdade para mudar a disposição do ambiente dentro da sala de aula. Sobre esse aspecto, Teberosky e Colomer assim se posicionam:

Prover o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler. O espaço da sala de aula deve refletir essa imersão induzida no mundo da escrita, sendo atrativo e bem organizado, para que os alunos possam movimentar-se com segurança (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.145).

Durante as observações, as aulas transcorreram normalmente na sala de aula, e com os alunos sentados em dupla. As cadeiras eram colocadas em três fileiras com duas cadeiras.

[...] no cantinho da leitura, a gente tem aquele baú. O ambiente para leitura é lá porque a sala é muito pequena. O certo é ter um local com o cantinho da leitura que tenha só as coisas de leitura. Mas, não tem como mudar o formato, até porque a sala não é só minha, eu estou só em um horário. [...] eu desço com eles para a quadra, em alguns momentos, mas, na maioria das vezes, é na sala de aula (PROFESSORA G).

De acordo com o relato das professoras, observou-se que em todas as salas de aula existe um espaço denominado Cantinho da leitura, o qual funciona como uma pequena biblioteca dentro da sala de aula. Nesse espaço, em algumas salas, há um baú com livros e, em outras, uma mesa com livros diversos de literatura infantil.

Nessa delimitação do espaço, o canto da biblioteca é um ponto central. O tempo escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los e com partilhá-los, e a estender suas opiniões e aprendizagens a murais, dramatizações e manifestações plásticas que traduzem o impacto afetivo e cognitivo da experiência obtida (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.145).

Esses espaços são utilizados pelas crianças em momentos em que a professora direciona o seu manuseio ou, livremente, quando as crianças terminam suas atividades.

5.3 Análise documental

Essa seção tem a intenção de contemplar o segundo objetivo específico da pesquisa: Identificar os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e os elaborados pela própria escola aplicados aos alunos do 2º ano.

Essa análise justifica-se porque, anualmente, as crianças matriculadas no 2º ano da rede pública de ensino do Ceará são avaliadas pelo SPAECE-Alfa. Essa avaliação externa influencia consideravelmente as ações pedagógicas da escola, uma vez que está atrelada a uma política de premiação¹⁴. Na preparação para a prova, que ocorre ao final de cada ano letivo, a Secretaria Municipal da Educação do município de Fortaleza - SME disponibiliza para as escolas uma avaliação diagnóstica da leitura e testes de múltipla escolha, comumente conhecidos como simulados, com o intuito de serem aplicadas às crianças, sistematicamente em períodos pré-determinados, a fim de identificar o desenvolvimento do nível de leitura e auxiliar nas intervenções.

Em virtude do tamanho da rede educacional de Fortaleza, o município divide-se em seis Regionais, as quais possuem os Distritos de Educação que são responsáveis por implementar as ações orientadas pela SME, bem como desenvolver suas próprias ações de acordo com as demandas das escolas e comunidades nas quais estão inseridas. A escola, que foi lócus dessa pesquisa, pertence ao Distrito de Educação 3, localizado na Regional 3, de

¹⁴A política de premiação das escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no 2º e 5º anos do ensino fundamental no Estado do Ceará foi instituída pela Lei n.15.052, de 06.12.11.

Fortaleza. Esse Distrito orienta suas escolas quanto à utilização dos simulados semanais. As provas são formuladas pelas próprias escolas para serem aplicadas aos alunos do 2º ano, 3 vezes por mês. Na quarta e última aplicação do mês, as escolas recebem uma avaliação específica e padronizada elaborada pelos técnicos do Distrito 3 para ser aplicado aos alunos.

Valendo-se dos procedimentos da pesquisa documental, foram analisados os instrumentais de avaliação aplicados sistematicamente aos alunos do 2º ano, a fim de identificar sua contribuição para o desenvolvimento da competência leitora das crianças.

A análise a seguir refere-se primeiro à Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal de Leitura-SME (ANEXO D), em seguida, ao simulado do Distrito de Educação 3 (ANEXO E) e, por último, ao simulado elaborado pela própria escola (ANEXO F), todos aplicados no mês de setembro de 2015.

5.3.1 Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal da Leitura 2º ano

De acordo com o documento de orientações para a aplicação das avaliações diagnósticas de rede - 2015(ANEXO A), os alunos devem ser avaliados individualmente quanto à fluência leitora e à compreensão de textos.

Como documento orientador para a aplicação, foram encontradas as Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental – 2014 (ANEXO G). Esse documento está disponível no site da SME para consulta pública. Sobre os procedimentos da avaliação de leitura, o referido documento destaca as seguintes etapas:

[...] c) o professor iniciará o diagnóstico pela identificação de letras, priorizando as consoantes, indicando-as em ordem aleatória. O aluno conseguindo realizar essa primeira etapa do diagnóstico, o professor solicitará a identificação de sílabas, iniciando pelas não canônicas e passando para as canônicas em caso de dificuldades de identificação. O aluno obtendo êxito na identificação de sílabas será submetido a leitura de palavras, no mínimo de 5 (cinco), apresentadas uma a uma, e começando pelas polissílabas e às trissílabas. O professor continuará com o teste solicitando do aluno leitura de frases de mínimo de 3 (três), uma a uma. Por fim, conseguindo ler frases será submetido a ler o texto. d) no momento da avaliação, o professor registrará em um formulário específico de leitura ou escrita, as observações sobre as referidas habilidades; e) ao término da leitura do texto, ou das frases, o professor solicitará do aluno que dê informações acerca do texto lido, ou das frases que leu (FORTALEZA, 2014, p.11).

De acordo com o que foi observado na disposição do instrumento analisado (ANEXO D), a ordem de apresentação das etapas da avaliação da leitura segue a seguinte

sequência: três opções de texto, seis frases e 24 palavras. O professor, desse modo, procederá à realização das etapas citadas acima.

Analisando o conteúdo dos suportes contidos no instrumental avaliativo, destaca-se que em relação aos textos, as três opções apresentadas, “Esquisitices”, “A pulga Olga” e “O galo bicudo” pertencem ao gênero poema. Desse modo, identificou-se que não há diversidade de gêneros textuais, como se recomenda para o trabalho pedagógico na formação de leitores.

Na proposta de leitura de frases, apresenta-se uma lista com seis frases, dentre as quais cinco possuem estrutura sintática simples (sujeito, verbo e predicado) e uma caracterizada como frase nominal, ou seja, não possui verbo (BEM-TE-VI AMIGO GENTIL). As frases apresentam de 5 a 7 palavras no padrão canônico (sílabas formadas por vogal e consoante) e não canônico (sílabas formadas por outras combinações de vogais e consoantes). Todas as frases pertencem ao contexto dos poemas apresentados e obedecem à complexidade da estrutura sintática demandada para o 2º ano.

Quanto às palavras, são oferecidas 24, em que 16 são não canônicas e as demais canônicas. Quanto ao número de sílabas, existem opções de palavras monossílabas (uma), dissílabas (dez), trissílabas (oito) e polissílabas (cinco), gerando um repertório suficiente para a escolha das palavras a serem lidas pela criança.

Após a aplicação da avaliação diagnóstica de rede, é orientado que os resultados obtidos sejam inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental-SAEF. Aos professores é disponibilizada uma ficha denominada Relatório de acompanhamento de leitura e escrita (ANEXO H), a qual é preenchida manualmente com a análise das etapas de avaliação da leitura e da escrita das crianças. Quanto à parte da leitura, são apresentadas as seguintes opções de preenchimento: não identifica letras; identifica apenas letras; identifica apenas sílabas; lê palavras; lê frases; lê texto silabando; lê texto com fluência.

Em seguida, esses dados são inseridos no SAEF, que possibilita a geração de gráficos e relatórios sistematizados das turmas avaliadas.

Analisando as categorias avaliadas, acredita-se que seria de suma importância inserir subcategorias nos seguintes critérios: 1) identifica apenas sílabas (AS) e 2) lê palavras (LP). Nos dois casos as subcategorias criadas poderiam ser: a) identifica apenas sílabas canônicas; b) identifica sílabas canônica e não canônica, para o primeiro critério mencionado e c) lê palavras no padrão canônico; d) lê palavras no padrão canônico e não canônico, para o segundo critério.

Essa sugestão justifica-se pelo fato de que existem crianças que identificam apenas sílabas canônicas e não identificam sílabas não canônicas. Nesse caso, o registro como é feito atualmente não apresentaria a realidade do aluno, pois ele seria inserido na opção: identifica apenas sílabas. Já o aluno que lê palavras compostas de sílabas no padrão canônico, também seria inserido em uma opção que não condiz com a sua realidade, pois estaria alocado na opção que lê palavras, resultando em uma visão genérica da leitura de sílabas e palavras.

Quanto à leitura de frases, existe apenas o critério: Lê frase. No entanto, como mencionado anteriormente, há um rol de seis frases e como as orientações deixam a critério do professor solicitar à criança a leitura de quantas e quais frases ele escolher, o resultado positivo ou negativo no critério “Lê frases” fica, portanto, vago e subjetivo.

Com relação à leitura de textos, o SAEF apresenta duas categorias: lê texto silabando e lê texto com fluência. Dessa forma, percebe-se que a fluência a ser observada está relacionada, simplesmente, ao aspecto da rapidez na leitura.

Portanto, pode-se perceber que a simples identificação da velocidade de leitura das crianças, por meio de testes de avaliações, não é suficiente para dar ao professor subsídio à prática que auxilie o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora.

Para que a compreensão leitora seja avaliada há a necessidade de uma orientação específica quanto à leitura dos textos disponibilizados para a realização da avaliação. Sobre isso, Solé (1998) orienta a prática de formular perguntas e respostas para avaliar a compreensão do texto lido pelos alunos. Embora essa prática seja recomendada no documento orientador da SME, não se observa no Formulário de registro, tampouco nos campos de inserção de dados do SAEF, espaço para definir os níveis de compreensão textual que, de acordo com as orientações da SME, deveriam seguir o seguinte procedimento:

Após a leitura realizada pelo aluno, o professor fará perguntas literais sobre o texto: Qual o nome da história/ título? Personagens do texto (quais; quantos; principal; o que faz na história?) Ideia central (o que compreendeu?) O professor fará inferências junto ao aluno: O que modificaria no texto?; Poderia ter outro título?; Para você como é o personagem? Você vivenciou alguma situação parecida ou alguém que conhece; Reconto do texto (professor pede que o aluno reconte o texto e observe se ele contempla os principais elementos do texto base – personagens, local e sequência cronológica (FORTALEZA, 2014, p. 19).

Segundo a referida autora, é muito comum a estratégia de formular perguntas para se obterem respostas a fim de avaliar a compreensão de um texto lido pelas crianças. No entanto, algumas perguntas realizadas não atingem a compreensão do texto, pois “[...] como demonstram Samuels e Kamil (1994), é perfeitamente possível não compreender um texto e responder perguntas referentes ao mesmo.”. (SOLÉ, 1998, p.156).

Dessa forma, Solé (1998) compartilha uma pesquisa realizada por Pearson e Johnson (1978) e Raphael (1982) sobre as relações de perguntas e respostas que podem surgir a partir de um texto. Essas perguntas podem ser: de resposta literal; para pensar e buscar e de elaboração pessoal.

Assim, Solé (1998, p.157) explica que a maneira com que as perguntas de resposta literal são formuladas “[...] oferece uma ‘pista’ infalível para o leitor localizar a resposta”. Dessa forma, o êxito das respostas não apresenta critério para garantir que o leitor compreendeu o texto, pois a resposta está construída no texto. Nas perguntas para pensar e buscar, o leitor precisa relacionar informações do texto e realizar inferências. Já nas perguntas de elaboração pessoal o leitor deve emitir um parecer ou opinião em que esteja relacionado os conhecimentos do texto com a sua bagagem cognitiva.

Então, pode-se concluir que o instrumental disponibilizado pela SME apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Para que o instrumental contemple a avaliação da compreensão leitora seria necessário apresentar o texto com sugestões de perguntas que promovam na criança a necessidade de realizar inferências sobre o que foi lido, evitando perguntas de respostas literais. Ressalta-se também que no SAEF, não há espaço para inserir no sistema se o aluno leu com compreensão, pois apenas solicita o registro da leitura quanto à fluência, o que provoca ambiguidade no entendimento levando-se a crer que essa categoria esteja vinculada apenas ao aspecto da velocidade de leitura, uma vez que nas orientações não se especifica o que deve ser observado nesse critério.

5.3.2 Simulado do Distrito de Educação 3

Para análise do Simulado do Distrito de Educação 3 optou-se pela análise pedagógica de alguns itens presentes no teste aplicado no mês de setembro de 2015.

Esse simulado segue os moldes das avaliações externas, pois traz itens de múltipla escolha que correspondem aos descritores da matriz de referência do Programa de Alfabetização da Idade Certa - PAIC. O instrumento analisado apresentava 24 itens distribuídos dentre os descritores do Eixo de Apropriação do Sistema de Escrita e o Eixo de Leitura da referida matriz apresentada no capítulo 2 desse trabalho.

Os descritores contemplados nesse simulado avaliam os alunos quanto aos seguintes aspectos: reconhecimento de letras; domínio das convenções gráficas; desenvolvimento da consciência fonológica; leitura de palavras; frases e textos.

O simulado analisado apresenta 8 itens que contemplam as habilidades do Eixo de Apropriação de Escrita e 16 itens que contemplam as habilidades do Eixo de Leitura. Pôde-se verificar que o simulado apresentava uma sequência de itens de acordo com o grau de dificuldade das habilidades avaliadas. Dentre esses itens, 8 eram lidos pelo professor e, para os demais, os alunos realizavam a leitura autônoma.

O instrumento apresentava nos primeiros itens os descritores do Eixo de Apropriação de Escrita. Deste eixo, foram contemplados os seguintes descritores: D4 (Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita) com 2 itens; D6 (Identificar rimas) com 1 item; D7 (Identificar o número de sílabas de uma palavra) com 1 item; D8 (Identificar sílabas canônicas em uma palavra) com 1 item; D9 (Identificar sílabas não canônicas em uma palavra) com 3 itens. Quanto ao Eixo de Leitura, foram contemplados os seguintes descritores: D 11 (ler palavras com sílabas no padrão não canônico) com 1 item; D12 (ler frases) com 3 itens; D13 (Localizar informação explícita) com 2 itens; D14 (Inferir informação em texto verbal) com 3 itens; D16 (Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais) com 2 itens; D18 (Identificar o tema ou assunto de um texto lido) com 3 itens; D22 (Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros) com 2 itens.

Levando em consideração que, de acordo com o relatório estatístico do CAEd da avaliação do SPAECE-Alfa de português aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal do Estado do Ceará, em 2012, os descritores que apresentaram o menor percentual de acerto foram: D14 (Inferir informação em texto verbal), D18 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido) e D22 (Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros). De acordo com os resultados, o descritor D14 apresentou 43,5% de acerto, o D18 apresentou 48,7% e o D22, 55,1%. Ressalte-se que diferentes anos de aplicação anteriores, os descritores mencionados sempre se apresentaram com a característica de baixos percentuais de acertos no teste.

Diante do exposto, pode-se observar que os descritores que apresentaram o menor índice de acertos são os que exigem uma leitura com interpretação, ou seja, uma leitura que exige além da decodificação. Sobre isso, Solé explica que

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificar e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p.23).

Portanto, Koch e Elias (2003) concordam com Solé (1998), ao explicar que “[...] um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”. Dessa forma, no ato da leitura “[...] se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2003, p. 11).

Partindo desse contexto, os itens do simulado do Distrito de Educação 3 selecionados para esta análise foram os que avaliam os alunos quanto à habilidade de inferir informação em texto verbal – D14; reconhecer o tema ou assunto de um texto lido – D18; identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros – D22.

No referido teste, o item 9 avalia o descritor 18 (reconhecer tema ou assunto de um texto lido). O item traz uma chamada “Leia o texto” e apresenta um comando: “O texto fala sobre...”. Há 4 opções de resposta, sendo que há apenas 1 opção correta.

Figura 7 – Item 9 do Simulado D.E 3

QUESTÃO 09 - D18/N1

LEIA O TEXTO.

OS MATERIAIS

O MATERIAL É TUDO O QUE É FORMADO POR MATÉRIA. COM ELES PODEMOS PRODUZIR VÁRIOS OBJETOS.

OS MATERIAIS SÃO CLASSIFICADOS COMO NATURAIS E ARTIFICIAIS.

OS NATURAIS SÃO OS QUE TEMOS DISPONÍVEIS NA NATUREZA COMO MADEIRA, ALGODÃO, AREIA E ÁGUA. ANTIGAMENTE O HOMEM SÓ UTILIZAVA MATERIAIS NATURAIS.

OS ARTIFICIAIS SÃO OS QUE NÃO SÃO ENCONTRADOS NA NATUREZA E SÃO PRODUZIDOS PELO HOMEM. COMO EXEMPLO, PODEMOS CITAR O PLÁSTICO, O PAPEL E O VIDRO.

O TEXTO FALA SOBRE

A OS TIPOS DE SERES VIVOS.

B OS TIPOS DE ALIMENTOS.

C OS TIPOS DE MATERIAIS.

D OS TIPOS DE OBJETOS.

Fonte: Simulado D.E 3 – Setembro de 2015

De acordo com Koch e Elias (2013), os leitores ativos em interação com o autor e o texto iniciam com as estratégias de antecipação e hipóteses com base elaboradas em seus conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação do texto, o gênero textual, o título, a distribuição e configuração de informações no texto.

Nesse caso, com o título do texto “Os materiais”, é possível fazer antecipações, levantar hipóteses que, no decorrer da leitura, serão confirmadas ou não. Com as previsões realizadas a partir do título, o leitor segue com a leitura e poderá formular novas antecipações.

Com relação à elaboração do item 9, que tem o objetivo de contemplar o descritor D18 de identificar o tema¹⁵ ou assunto de texto. No caso do 2º ano, esse texto deve ser com extensão curta ou mediana com vocabulário e sintaxe simples. Pode-se verificar que no comando “O TEXTO FALA SOBRE” abre uma possibilidade de se compreender que o texto fala sobre várias coisas, mas nas opções de resposta tem duas opções possíveis e duas que não há relação com o que o texto fala. As duas opções possíveis são: c) os tipos de materiais e d) os tipos de objetos.

No entanto, para que não haja dúvidas sobre a resposta correta, o comando deveria contemplar o termo “assunto do texto”. Por assunto do texto, tem-se a compreensão da ideia principal de que o texto trata. Quando se pede no comando o “texto fala sobre” pode-se levar os alunos a responderem o item por exclusão das alternativas inviáveis, uma vez que o texto “fala” sobre várias coisas.

No entanto, um leitor mais esperto, poderá responder a alternativa “c”, que remonta ao título sem precisar ler o texto. De algum modo, portanto, ele realizou as estratégias de leitura de antecipação e hipótese, mas não precisou ler o texto para optar pela alternativa correta.

Portanto, o ensino da ideia principal de um texto, segundo Solé (1998, p. 138), “[...] refere-se à necessidade de ensinar a identificar ou gerar a ideia principal de um texto em função dos objetivos de leitura perseguidos.” Para a autora, o aluno deve ser ensinado a encontrar a ideia principal a partir dos textos e estimulado a realizar uma leitura crítica e autônoma. Com isso, “[...] os alunos precisam saber o que é a ideia principal e para que ela vai servir e devem poder encontrar os laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios” (SOLÉ, 1998, p.139).

Por isso, a autora apresenta algumas ações que os professores podem ajudar os alunos na tarefa de identificar a ideia principal de um texto. Algumas delas estão sintetizadas abaixo.

- Explicar aos alunos em que consiste a ideia principal de um texto e sua utilidade em sua leitura, e o que isso acarretará em sua aprendizagem;
- Recordar o objetivo da realização da leitura e atualizar os conhecimentos prévios relativo ao texto em questão;

¹⁵ “Em uma obra clássica, Aulls(1978) distingui o *tema* da *ideia principal*. Para o autor, o tema indica aquilo do que se trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma[...] Para Aulls(1978, 1990), a ideia principal é a resposta à seguinte pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” (SOLÉ, 1998, p. 135)

- Ressaltar o tema mostrar para os alunos se há consonância com os objetivos de leitura.
- Informar aos alunos durante a leitura os aspectos mais importantes do texto. E se durante esse processo encontrar a ideia principal do texto de forma explícita é de suma importância que mostre e explique o motivo que a frase contém a ideia principal.
- Discutir no final da leitura o processo realizado para encontrar ou formular a ideia principal do texto.

O item 12 do simulado, avalia a habilidade de inferir informação em texto verbal – D14. Esse item apresenta a especificidade do nível 1 de complexidade do descritor: reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples. Salienta-se que na codificação do item, ele está classificado como nível 2: reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples.

Figura 8 – Item 12 do Simulado D.E 3

QUESTÃO 12 - D14/N2

LEIA O TEXTO.

SE ESSA MATA FOSSE MINHA,
EU NÃO DEIXAVA DERRUBAR.
SE CORTAREM TODAS AS
ÁRVORES,
ONDE É QUE OS PÁSSAROS VÃO
MORAR?

SEGUNDO O TEXTO, SE CORTAREM TODAS AS ÁRVORES, OS PÁSSAROS

- A FICARÃO SEM LUGAR PARA MORAR.
 B FICARÃO LIVRES PARA VOAR.
 C ESTARÃO MUITO FELIZES.
 D TERÃO BELOS NINHOS.

Fonte: Simulado D.E 3 – Setembro de 2015

Observa-se que para que se acerte o item, cujo gabarito é a primeira opção, o contexto linguístico orienta a criança na construção da imagem da mata, que ativará outros conhecimentos de mundo armazenados em sua memória. Durante a leitura, a criança precisa considerar alguns aspectos contextuais, pois em uma mata deve ter árvores, e nelas pousam os pássaros, que constroem seus ninhos, tornando-os felizes.

Dessa forma, para que a criança responda corretamente, o conhecimento de mundo, conforme assevera Koch e Elias (2013), é também fundamental para esclarecer certos

pontos que ajudarão na construção do sentido do texto. Acredita-se que a forma como foi elaborado esse item está contemplada a avaliação da habilidade do descritor em questão.

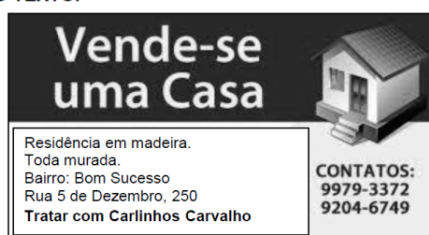
E para que as crianças consigam desenvolver a habilidade de inferir informações em texto é preciso que, em sala de aula, os professores promovam em sua prática situações didáticas para desenvolver nas crianças as estratégias de leitura.

O item 11 do simulado, avalia a habilidade de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros – D 22. Ele apresenta o item com uma chamada: Leia o texto. Em seguida, o suporte é um anúncio que tem o objetivo de vender uma casa. Nesse suporte, existem elementos verbais e não verbais, que ajudarão a criança a descobrir do que se trata o texto. Outro mecanismo que poderá ajudar em sua elaboração mental, será encontrar palavras conhecidas para ajudar na compreensão de palavras desconhecidas, pois ao realizar uma leitura, alguns procedimentos mentais são realizados por meio de estratégias de ação, tais como: identificar, isolar/relacionar, comparar, classificar, seriar, induzir, deduzir, emitir hipóteses dentre outras (JOLIBERT, 1994).

Figura 9 – Item 11 do Simulado D.E 3

QUESTÃO 11 - D22

LEIA O TEXTO.



Vende-se uma Casa

Residência em madeira.
Toda murada.
Bairro: Bom Sucesso
Rua 5 de Dezembro, 250
Tratar com Carlinhos Carvalho

CONTATOS:
9979-3372
9204-6749

O TEXTO SERVE PARA

- A INFORMAR SOBRE UM DESENHO.
- B CONVIDAR PARA UMA FESTA.
- C DIVULGAR UM EVENTO.
- D VENDER UMA CASA.

Fonte: Simulado D.E 3 – Setembro de 2015

Desse modo, para acertar esse item a criança poderá buscar indícios no suporte e o entendimento da frase “VENDE-SE” é de suma importância para descobrir qual a finalidade do texto.

Nesse caso, para acertar o item, a criança se utilizará da estratégia de identificar a palavra “CASA” que aparece no suporte do item e relacionará a mesma palavra que aparece na alternativa correta. Dessa forma, acredita-se que a forma que as alternativas de resposta foram elaboradas não garante que a criança, ao acertar o item, tenha consolidado a habilidade que o descritor avalia, pois aparece a palavra “CASA” apenas em uma das alternativas. Dessa

forma, a certeza de que a criança identificou o propósito comunicativo do gênero fica comprometida.

Para que as crianças aprendam a identificar o propósito comunicativo dos diferentes gêneros textuais aconselha-se que na sala de aula sejam inseridos textos que circulem na sociedade.

Para Foucambert (1994), a escola deve promover a formação de leitores a partir de textos reais que circulem na sociedade e não usar apenas textos pedagógicos com o intuito de ensinar a ler. Ele enfatiza que

A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante de jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc. (FOUCAMBERT, 1994, p.10).

Em síntese, observou-se que o teste simulado analisado, de um modo geral, apresentou um formato bem semelhante à avaliação externa SPAECE-Alfa, obedecendo, inclusive à matriz de referência quanto à elaboração dos itens. Entretanto, foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste aplicado em setembro. De acordo com Ebel (1951 apud VIANNA, 1982), “A falta de clareza do item gera ambiguidades e diminui o seu poder discriminativo.”. Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita na elaboração de itens de múltipla escolha a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem. Os itens que compõem os instrumentos avaliativos devem ser elaborados com muito cuidado e submetidos a procedimentos que sigam os critérios teóricos e metodológicos, a fim de garantir uma resposta confiável ao professor e à comunidade educacional sobre a aprendizagem dos alunos.

5.3.3 Simulado elaborado pela escola

Como já mencionado, a elaboração do simulado realizado na primeira semana de cada mês é de responsabilidade da escola. O instrumento aqui analisado, foi aplicado nas turmas do 2º ano na primeira semana de setembro. O teste apresentou 8 itens que contemplou os descritores: D6, D8, D9, D12, D13 e D14.

Esta avaliação foi aplicada aos alunos e, em seguida, as professoras D e E realizaram a correção coletiva da avaliação. Após a aplicação, as professoras mediram a

correção e, em seguida, preencheram um quadro denominado “Divisão dos descritores para serem trabalhados nos simulados” (ANEXO I). Esse quadro é organizado em 3 grupos de descritores que devem ser avaliados nas três semanas de cada mês. Nele, há duas colunas a serem preenchidas com o quantitativo de alunos que acertaram e erraram os descritores contemplados no simulado. Dessa forma, a professora tem como identificar quais os descritores que ainda precisam ser consolidados nas crianças, bem como os que já foram consolidados. Esta informação é de suma para o professor se basear a fim de elaborar seu planejamento e as intervenções


O item 8 do simulado foi escolhido para ser analisado por contemplar o descritor D14, que avalia a habilidade de inferir informações em texto. Segue o item retirado do teste.

Figura 10 – Item 8 do simulado da escola

QUESTÃO 8 (D14/N1)

Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

O SAPO NÃO LAVA O PÉ,
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER,
ELE MORA LÁ NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER,
MAS QUE CHULÉ!



Cantiga do Folclore Brasileiro

DE ACORDO COM O TEXTO, POR QUE O SAPO TEM CHULÉ?

(A) PORQUE A ÁGUA DA LAGOA É SUJA.

(B) PORQUE MORA NA LAGOA.

(C) PORQUE ELE NÃO LAVA O PÉ.

(D) PORQUE NÃO TIRA O PÉ DA ÁGUA.

Fonte: Simulado escola de 4 de setembro de 2015

Diante do item acima retirado do simulado formulado pela escola foi possível constatar que o suporte utilizado é um texto de conhecimento popular e muito utilizado nas salas de aula. As crianças costumam brincar com essa cantiga, tornando-se, assim, um texto de fácil leitura e compreensão.

Pode-se observar que acima do enunciado do item tem a informação do descritor que se deseja avaliar. Nesse caso, o descritor é o D14N1, que avalia a habilidade de inferir informação em texto verbal de nível 1, reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.

Entretanto, para a criança responder ao comando do item “ DE ACORDO COM O TEXTO, POR QUE O SAPO TEM CHULÉ” não é preciso fazer inferências, pois a mensagem está explícita no texto. Logo, a criança identificará a resposta na alternativa “c) PORQUE NÃO LAVA O PÉ “. Assim, pela configuração que o item apresenta, não está sendo avaliado se a criança sabe realizar inferências. A habilidade que o item pretende avaliar

seria a de localizar informação explícita em nível 1: localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.

Acredita-se que para a avaliação favorecer o planejamento e a intervenção realizada pelo professor devem ser atendidas algumas condições descritas por Solé(1998):

A existência de objetivos claros para a tarefa de leitura proposta, objetivos que funcionam como referenciais para interpretar os avanços dos alunos com relação a ela e os obstáculos que encontram. A de colocar em prática sequências didáticas que exijam a atividade conjunta do professor e dos alunos em torno da leitura, sequência nas quais aquele possa acompanhar de perto o processo que estes realizam. A possibilidade de organizar a aula e de propor tarefas e atividades diversificadas para que o professor possa dispor de momentos para observar alguns alunos mais diretamente, enquanto outros enquanto outros trabalham com maior autonomia [...] (SOLÉ, 1998, p.167).

Dessa forma, a autora acredita que a observação realizada pela professora nas situações de ensino como instrumento de reflexão sobre sua prática e sobre o procedimento de avaliação deve ser favorecida por uma sistematização para coletar os dados sobre as dificuldades e avanços dos alunos. Isso poderia contribuir para que “[...] os professores cofiassem mais em suas próprias avaliações para verificar o nível das aquisições dos alunos”. Essa observação pode ser situações diversas em que os alunos se encontram em atividades individuais e em pequenos grupos. (SOLÉ, 1998, p.167).

Diante das análises sobre os instrumentais de avaliação acredita-se que estes devem ser elaborados com muito cuidado e atenção para que sirvam ao seu propósito pedagógico, e não se torne mais um trabalho desgastante para os professores para dar satisfação às avaliações externas ou, até mesmo, a Secretaria.

Esse processo de avaliação precisa ter claro o seu objetivo e os resultados obtidos devem demonstrar a realidade do aluno para o professor intervir de forma adequada. É nessa fase que surgem as fragilidades da ação do professor, pois há a necessidade de uma transposição didática para planejar atividades que contemplem a diversidade dos alunos.

A pesquisa também revelou a dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos. Essa tarefa não é fácil, por isso que a formação continuada de professores deve auxiliar nessa caminhada explorando de forma adequada as mais recentes discussões teóricas sobre o desenvolvimento da competência leitora, a partir do sujeito que aprende, e não apenas fornecer material com instruções de atividades a serem aplicadas e rígidas rotinas a serem seguidas. O professor precisa compreender o processo de aquisição da leitura em seus mais variados aspectos.

As iniciativas de acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio das avaliações necessitam ser melhor planejadas, elaboradas e aplicadas. O principal intuito

dos processos contínuos de avaliação deve ser auxiliar o professor no diagnóstico de sua turma para que possa intervir. A avaliação deve servir à ação pedagógica e não ser uma mera prestação de contas para a gestão municipal. O professor precisa se sentir apoiado, acompanhado, seguro e feliz com o trabalho realizado. Garantir isso, talvez possa ser um caminho promissor para todos.

6 CONCLUSÕES

Diante dos diversos desafios educacionais da contemporaneidade, a escola tem se tornado o grande cenário de iniciativas e tentativas para alcançar um nível satisfatório de qualidade de seus serviços. Seu cotidiano é permeado pela busca de adequar-se às novas diretrizes metodológicas que emergem seguindo a rapidez, cada vez maior, dos avanços teóricos sobre o ensino e a aprendizagem.

Essa incessante batalha apresenta como uma de suas mais importantes metas promover a adequada formação do indivíduo que satisfaça plenamente as demandas reais de leitura e escrita da sociedade em que vive. Portanto, isso não significa mais atingir o objetivo de apenas ensinar a ler e a escrever. Esses dois aspectos ganharam outra conotação com os recentes estudos referentes à linguagem.

O desafio da escola, pois, se tornou ainda maior, qual seja: ensinar a fazer uso do ler e do escrever, para que os alunos possam saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Além disso, passou a ser sua missão cultivar nos pequenos aprendizes o prazer de praticar a leitura e a escrita de tal modo que isso não seja mais uma atividade difícil e sofrida, que seja algo prazeroso e facilite seu progresso na escola e na vida.

É nesse sentido que a formação do leitor se apresenta como um desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem, pois o caminho de se estabelecerem os mecanismos de aliar objetivos e ações para chegar ao resultado almejado apresenta diversas trilhas repletas de surpresas, percalços e situações que demandam conhecimento e persistência.

As informações geradas pelos processos de monitoramento e avaliação das redes de ensino são muito úteis para o trabalho pedagógico, bem como para as investigações científicas. Os dados mais recentes apontam que, no universo das escolas de Fortaleza, algumas demonstram estar no caminho certo de formar leitores, a exemplo da escola pesquisada, cujos indicadores sinalizam um bom desempenho dos alunos na leitura.

Impelida pela inquietação peculiar aos que se dedicam à pesquisa científica, o estudo que foi aqui apresentado delineou-se com o intuito de investigar como acontece o trabalho pedagógico de ensino e de avaliação das professoras do 1º ao 3º anos na formação de leitores. A preferência pela investigação junto às professoras que lecionam no ciclo de alfabetização deveu-se ao fato de que é nesse momento em que as práticas que envolvem a leitura e a escrita são apresentadas às crianças de uma forma sistematizada e que, dependendo de como sejam, irão favorecer ou não à formação do leitor. Além disso, atualmente, há um esforço das esferas municipal, estadual e federal em apoiar os professores alfabetizadores

dando-lhes suporte teórico e metodológico por meio das formações continuadas em serviço. As formações, dentre muitas metas, almejam motivar os professores a desenhar um novo cenário para suas práticas que possibilitem às crianças aprenderem com entusiasmo e autonomia as coisas do mundo da leitura e da escrita.

Desse modo, a intenção desse estudo investigativo sobre as práticas pedagógicas das professoras delineou-se para atingir os seguintes objetivos específicos: (1) analisar as estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados pelas professoras do 1º ao 3º anos e (2) Identificar os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e os elaborados pela própria escola aplicados aos alunos do 2º ano.

Para atender ao primeiro objetivo específico (analisar as estratégias pedagógicas e recursos didáticos utilizados pelas professoras do 1º ao 3º anos), foi utilizado o questionário autoaplicável para traçar o perfil dos professores pesquisados. A observação sistemática e a entrevista semiestruturada foram as técnicas escolhidas para coletar dados referentes à identificação das práticas pedagógicas (ensino e avaliação) e os recursos didáticos utilizados pelas professoras para trabalhar as habilidades de leitura.

Ao todo, foram seis professoras participantes da pesquisa, as quais apresentaram o seguinte perfil: quatro são professoras efetivas e participam entre três a oito anos da formação PAIC/PNAIC e duas são substitutas e têm pouco tempo de participação nas formações, três são especialistas e três graduadas, possuem tempo de ensino nas turmas do Ensino Fundamental entre oito e vinte dois anos, com exceção de uma que leciona há apenas dois anos.

Dos dados oriundos das observações realizadas nas turmas das referidas professoras emergiram cinco categorias de análises: estratégias de leitura; estratégias didáticas; gêneros textuais; integração dos eixos do componente curricular da Língua Portuguesa; recursos didáticos.

Da primeira categoria, estratégias de leitura, pode-se concluir que as professoras se esforçaram para inserir a leitura na rotina da sala de aula e, em muitas situações, foram além da decodificação ao mostrar que é possível utilizar diversas estratégias para ajudar os alunos a desenvolverem a compreensão leitora. No entanto, foram também observadas algumas lacunas no desenvolvimento das estratégias de leitura que Solé (1998) e Koch; Elias (2013) defendem ser necessário para contemplar. Essa fragilidade foi identificada nos momentos que antecediam a leitura, uma vez que as autoras aconselham estimular os alunos a ativar seus conhecimentos prévios acerca do texto a ser lido, a fim de promover um significado para a realização da leitura.

A segunda categoria, estratégias didáticas, foi analisada de acordo com o que defende Zabala (1998) sobre a prática pedagógica dos professores. A análise procedeu relacionando-se a prática observada na sala de aula das professoras com as seis variáveis que o autor expõe em seus estudos. São elas: sequências de atividades de ensino e aprendizagem, o papel dos professores e alunos, a organização social da sala, a maneira de organizar os conteúdos, materiais curriculares e outros recursos didáticos e, por fim, o sentido e o papel da avaliação. Os achados apontaram que (1) as professoras, à medida do possível, tentavam atender a diversidade dos alunos propondo, por vezes, atividades diferenciadas; (2) realizavam um planejamento com a visão do todo dos alunos e, em alguns momentos de sua prática, levando em conta as especificidades; (3) no geral, os alunos eram organizados em um grande grupo, sentados em dupla ou trio lado a lado, para realizar as atividades e, no decorrer da realização das atividades, as professoras realizavam o atendimento individualizado; (4) as professoras seguiam o modelo organizado por disciplinas, mas, em algumas aulas, constataram-se práticas interdisciplinares; (5) as professoras não se limitaram à utilização de materiais estruturados e, por fim, (6) as professoras realizavam, diariamente, diferentes formas de leitura com os alunos e consideravam como maneiras de avaliá-los.

Na terceira categoria, gêneros textuais, foi observado que as professoras utilizam os gêneros textuais diariamente na rotina da sala de aula, tendo como destaque o gênero com capacidade de linguagem dominante, a narração.

Na quarta categoria, integração dos eixos do componente curricular da Língua Portuguesa, foi escolhida uma das atividades observadas em que foi possível constatar a integração dos eixos da Língua Portuguesa.

Na quinta e última categoria da observação, recursos didáticos, foi verificado que as professoras articulam bem os recursos didáticos com os conteúdos de ensino e aprendizagem.

Sobre os achados da entrevista realizada com as professoras foram extraídas cinco categorias: escolha do livro para os alunos; expectativa de aprendizagem na leitura; dificuldades de aprendizagem na leitura e intervenções; avaliação da leitura; organização do ambiente para as atividades de leitura.

A escolha do livro para os alunos, foi a categoria que emergiu da primeira pergunta do roteiro de entrevista, que buscou investigar o que elas consideravam para escolher os livros para as atividades de leitura com as crianças. Das respostas surgiram elementos como interesse dos alunos, necessidade de contemplar a realidade e aproximação

ao cotidiano deles aliado à diversidade de gêneros textuais que fossem adequados ao seu nível de compreensão.

A expectativa de aprendizagem na leitura, foi a categoria que emergiu da segunda pergunta do roteiro de entrevista, que buscou investigar as expectativas das professoras em relação à aprendizagem da leitura. Na maioria das respostas, a compreensão por parte dos alunos foi o elemento que mais se destacou.

Dificuldades de aprendizagem na leitura e intervenções, foi a categoria que emergiu da terceira pergunta do roteiro de entrevista, que buscou investigar a percepção das professoras quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da leitura. As respostas apontaram para as dificuldades de decodificação, compreensão e entonação. A quinta e sexta perguntas complementaram as análises dessa categoria, pois uma solicitou que a professora descrevesse uma atividade de leitura e a outra versava sobre as dificuldades dos alunos e as intervenções realizadas.

Avaliação da leitura, foi a categoria elencada da sétima pergunta do roteiro de entrevista que buscou investigar como era realizada a avaliação da leitura dos alunos pelas professoras. Elas asseguraram que a avaliação acontece durante as aulas e que a observação é a técnica mais utilizada.

A organização do ambiente para as atividades de leitura foi a última categoria que emergiu da oitava pergunta do roteiro. De acordo com as respostas, as professoras demonstraram que conheciam e utilizavam diferentes formas de organizar o ambiente para mediar a leitura.

Para atender o segundo objetivo específico da pesquisa (Identificar os instrumentos de avaliação sistemática em leitura propostos pela Secretaria Municipal de Fortaleza e os elaborados pela própria escola aplicados aos alunos do 2º ano), foi utilizada a análise documental dos instrumentais de avaliação de leitura submetidos aos alunos da escola pesquisada.

Os resultados provenientes da análise documental são: (1) o instrumental disponibilizado pela SME apresenta fragilidades quanto ao adequado diagnóstico sobre a compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; (2) observou-se que o teste simulado analisado, de um modo geral, apresentou um formato bem semelhante à avaliação externa SPAECE-Alfa, entretanto, foram identificados alguns deslizes técnicos na elaboração dos comandos e nas alternativas de respostas em itens que compuseram o teste. Tais aspectos, portanto, prejudicam a análise da situação avaliada, uma vez que é exigência tácita, na

elaboração de itens de múltipla escolha, a obediência aos preceitos técnicos e pedagógicos expressos na literatura acerca dos testes que avaliam a aprendizagem.

Ao se retomar o objetivo geral que foi investigar como acontece o trabalho pedagógico de ensino e de avaliação realizado pelas professoras do 1º ao 3º anos na formação de leitores, pode-se afirmar que ele foi alcançado, considerando-se os resultados das análises aqui sintetizados.

A pesquisa evidenciou aspectos que podem explicar os bons resultados das crianças nas avaliações oficiais relacionadas à leitura, pois as práticas das professoras, no geral, mostram pontos positivos que contribuem para a formação de leitores. É fato que iniciar e manter um nível de qualidade no ensino que favoreça o desenvolvimento da competência leitora nas crianças continua sendo um grande desafio. Os professores estão cotidianamente rondados pela busca da superação dessas provocações: a literatura atual aponta a importância da mediação e do incentivo do professor na formação do leitor nos anos iniciais no Ensino Fundamental; os documentos oficiais recomendam a prática de inserir as crianças em situações significativas de interação com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade para o desenvolvimento de sua formação leitora e, ainda, as políticas educacionais delineiam-se sobre a cultura dos resultados nas avaliações. Todas essas exigências tornam-se, então, o maior desafio para o professor que, além de ter que dominar conteúdos e metodologias de ensino, devem ainda se apropriar de conceitos técnicos oriundos das práticas de avaliação em larga escala.

O estudo, apesar de finalizado, dá a sensação de que é apenas o início de várias outras investigações e incita a pensar em ações de intervenção para trabalhar a dimensão pedagógica com os professores ofertando possibilidades de adquirirem maior sustentação teórica sobre a competência leitora, bem como na dimensão técnica lançando propostas à Secretaria Municipal de Educação sobre as ações relacionadas à construção de instrumentos avaliativos acerca da leitura que contemplem aspectos imprescindíveis para a validade e fidedignidade dos testes.

Por fim, essa sensação de incompletude faz lembrar o que disse Platão: “A parte que ignoramos é muito maior que tudo o quanto sabemos.” O papel do pesquisador, dentre muitos outros, é, pois, abrir possibilidades para a descoberta de novos horizontes que nos possibilitem saber mais sobre as coisas do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ano 1.** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ano 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- AUSUBEL, David P.; NOVACK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia da educação.** 1ª edição em português - tradução e adaptação da 2ª edição original. Rio de Janeiro: Ed. Internacional, 1980.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira.** Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Editora- Cortez, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional:** introdução aos parâmetros curriculares nacional. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acessado em: 10 jun. 2014
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- _____. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília, 2012b.
- _____. **Avaliação Nacional da Alfabetização(ANA):** documento básico. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o último ano do ciclo de alfabetização:** consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre teoria e prática. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado. **Relatório final do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza, 2006.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **Proposta curricular de Língua Portuguesa- 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2014.

COLL, César; MARTÍN, Elena; ONRUBIA, Javier. Avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas e sociais. In: COLL, César. MARCHESI, Alvaro. PACALIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.v.2.

CRUZ, Magda do Carmo Silva. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2 - unidade 1. Brasília; MEC, SEB, 2012.

DUBAUX, Maria Helena Santos; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; Teixeira, Francimar Martins. Registro e análise da prática no 2º ano do ensino Fundamental: os textos na sala de aula. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2 - unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DUBAUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. **Por que ensinar gêneros textuais na escola?** In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2 - unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3º. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza -SME. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino fundamental-2014**. Disponível em <
http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2014/ORIENTAES_PEDAGGICAS__EF_2014.pdf>. Acesso em 23 jul. 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Orientações sobre a sistemática de avaliação ensino fundamental 2015**. Fortaleza: SME, 2015. Disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/142-documentos-gerais#>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza- SME. **Orientações dos componentes curriculares: ensino fundamental I**. Disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/182-orientacoes-gerais>. Acesso em: 22 fev. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1992. – 2. Ed. rev.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2º ed. 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: o sentido do texto**. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LABERGE, D.; SAMUELS, S.A. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, Minnesota. v. 6, n. 2, p. 293-323. 1974.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEAL, Telma Ferraz Leal; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida ; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.) . **Leitura ensino fundamental**. Brasília. Ministério da Educação Secretária da Educação Básica, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ano 3 - unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.) **Leitura**: ensino fundamental. Brasília, MEC/SEB, 2010.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de M.; CIASCA, I. F. L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v 19. n 41. Set/dez, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

PAIGE, D.D.; RASINSKY, T.V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is fluent, expressive reading important for high school readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. v.56, n.1, set. 2012, International Reading Association, 2012, p. 67-76.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RASINSKY, Timothy. **Creating fluent readers**. Educational leadership. College Reading Association, 2004. pp. 46-51. Disponível em: < <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent-Readers.aspx>. > Acesso em: 15 jul. 2015

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo. Mercado das letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. O ensino da comunicação. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nov. 2002. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml> > Acesso em: 12 dez. 2015.

SEAL, Ana Gabriela de Sousa. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2 - unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SEAL, Ana Gabriela de Sousa; SILVA, Alexandrino. O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2 - unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SEDUC. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Histórico**. Disponível em: < <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia> >. Acesso em: 20 fev. 2014.

SILVA, Ceris S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel. M F.(org). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Alexandrino; SEAL, Ana Gabriela de Sousa. A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2 - unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, Alexandre da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2 - unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

_____. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.) **Leitura**: ensino fundamental. Brasília. MEC/SEB, 2010.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtiva. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. -Brasília: Liber Livro Editora.2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole e at al; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna, Solange Castro Afeche 7º ed. – São Paulo: Martins Fontes,2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL PARA OS PROFESSORES

INSTRUMENTO – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL	CÓDIGO
--	--------

SUJEITO: PROFESSOR

Prezado Professor,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa para fins de elaboração de uma dissertação de mestrado na área da educação.

Seria muito importante a sua colaboração nessa fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder às perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigada!

Sexo

Masculino	
Feminino	

Idade

20 a 30 anos	
30 a 40 anos	
40 a 50 anos	
50 a 60 anos	
A partir de 61 anos	

Formação

Só Graduado - Licenciatura	
Pós-graduado - Especialização	
Pós- graduado - Mestrado	
Pós- graduado - Doutorado	
Outra (_____)	

Vínculo

Efetivo	
Substituto	

Tempo que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

_____anos _____meses

Ano (série) que leciona nessa escola (pode marcar mais de uma opção)

1º ano	
2º ano	
3º ano	
Outra (_____)	

Tempo que leciona neste ano (série)

_____anos _____meses

Participa de formações continuada

() Sim. Qual?

() Não. Por quê?

Se a resposta do item anterior for “ sim”, responda o próximo item.

Tempo que participa de formação continuada

_____anos _____meses

- As escolhas (tipo de atividade, livro utilizado, recursos, metodologias...) realizadas pela professora levam em consideração os interesses dos alunos? Que relações estabelece, em aula, entre o texto e o mundo que os cerca?
- Os alunos apresentaram dificuldades durante a realização da atividade? Se apresentou, qual a atitude da professora diante da situação?
- Nesta aula, os comentários dos alunos foram levados em consideração pela professora? Como ela o faz?
- A professora realiza intervenções durante a aula? Quais?
- Quais as estratégias de avaliação da leitura a professora propôs na atividade observada?
- Como foi organizado o espaço da sala de aula para o desenvolvimento da atividade observada?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1. Qual é o seu objetivo ao escolher um livro para seus alunos?

2. O que você espera de seus alunos com a leitura do texto escolhido?
3. Dentro de todo o processo de leitura, qual ou quais as habilidades, você considera que os alunos têm mais dificuldades?
4. A escolha dos materiais e recursos para a atividade de leitura leva em consideração os interesses de seus alunos? Como?
5. Pense em uma atividade de leitura que você fez recentemente com seus alunos. Pode descrevê-la?
6. Quais foram as dificuldades encontradas por seus alunos para a compreensão dessa atividade? O que você fez para minimizar essa dificuldade apresentada?
7. Como você realiza a avaliação da leitura dos seus alunos?
8. Como você organiza o ambiente da sala de aula para desenvolver as atividades de leitura?

APÊNDICE D – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO

1. Observações

1.1 Observação da Professora A

As aulas observadas foram de uma professora que leciona para alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. Esta turma possuía 15 alunos matriculados. A sala de aula era pequena, de pouca possibilidade de mobilidade na utilização do espaço. As crianças eram organizadas normalmente em dupla, sentadas lado a lado.

Observação 1

A aula iniciou com a professora chamando a atenção do dia e mês no calendário que se encontrava na parede. Realizou uma predição das lendas que já haviam estudado e solicitou que as crianças abrissem a agenda na página em que se encontrava o mapa do Brasil para que localizassem a região norte. No momento explicou para as crianças que iriam assistir o vídeo Catalendas, sobre o folclore da região norte, que conta a história da lenda do Mapiguari.

Seguiram para assistir o vídeo em outra sala, onde se encontrava a Televisão. Esta sala era da outra turma do 1º ano, mais espaçosa, as crianças logo se organizaram em frente a Televisão para assistir a história do Mapiguari. O vídeo ao contar a história da lenda do Mapiguari usou como personagens marionetes. A história iniciou com um bicho preguiça fêmea contando uma história sobre a lenda do Mapiguari para um macaco. A professora iniciou a exibição do vídeo e logo que percebia a necessidade de parar e explicar algo, o fazia. Ao finalizar a exibição do vídeo a professora fez uma roda de conversa sobre a lenda do Mapiguari. Nesse momento foi possível dar espaço para que as crianças expressassem e seus pensamentos e compreensões acerca da temática em questão.

Ao retornar à sala, a professora solicitou que as crianças procurassem a palavra “AMAZONIA” no mapa do Brasil. Em seguida, explicou sobre a floresta que originou a lenda. Solicitou que as crianças realizassem o desenho e a pintura da lenda, e escrevessem a palavra “MAPIGUARI”. No início da exibição do vídeo foi exposta a escrita da referida palavra. Novamente a professora retomou a palavra “MAPIGUARI”, desenvolvendo a oralidade.

Algumas crianças apresentaram dificuldade em realizar a atividade no que se refere a escrita da palavra “MAPIGUARI”. Então, a professora utilizou uma cartela com o alfabeto, e solicitou que as crianças lessem o alfabeto iniciando da primeira letra e assim, lembrar as letras necessária para escrever a referida palavra. Outra criança perguntou: Como

se escreve o GUA? A professora respondeu pense como escreve o som do “GUA”. Por fim, foi no quadro e escreveu exemplos de palavras que possuem a sílaba GUA. Como, GUAXINIM e ÁGUA.

Após o recreio as crianças foram recebidas com livros de histórias infantis, em que foi possível escolher para realizar a leitura individual. Dentre as histórias expostas para as crianças tinha a dos Três porquinhos em tamanho gigante.

A professora solicitou algumas crianças que estavam com o livro dos Três porquinhos para iniciar a leitura em voz alta em pé na frente dos colegas. Cada criança leu uma página da história. Em seguida a professora realizou a explicação da história exibindo o livro gigante e fazendo relação com o cotidiano das crianças. No final da leitura a professora perguntou: Quem gosta de carne de porco? Quem gosta de feijoada? Então, uma criança disse que sua avó vende carne de porco.

Depois do deleite do conto a professora realizou uma dinâmica com as palavras das lendas estudadas na turma em aulas anteriores. As crianças deveriam soletrar sem olhar a escrita da palavra da lenda escolhida pela professora.

Em seguida distribuiu uma atividade em que havia as imagens de alguns personagens das lendas e deveriam escrever a palavra completa e em seguida separar em sílaba. O outro grupo de crianças que já sabiam ler receberam uma atividade do livro didático.



Observação 2

A professora retomou a história “ A borboleta flora e a mosca zuzu” que foi contada no dia anterior. Ela perguntou como inicia a história, e para ajudar na recapitulação folheou as páginas do livro para visualização dos alunos, chamando a atenção para o que estava sendo exibido. E assim estimulou a participação de todos para a citada história.



Em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta com o livro aberto para a visualização das imagens pelos alunos. Após a leitura, a professora indagou aos alunos quais os insetos presentes na história e questionou: vocês sabem o que é inseto? Nisso as crianças responderam quais os insetos que apareceram na história, e em seguida a professora realizou uma pequena explicação do que é inseto.

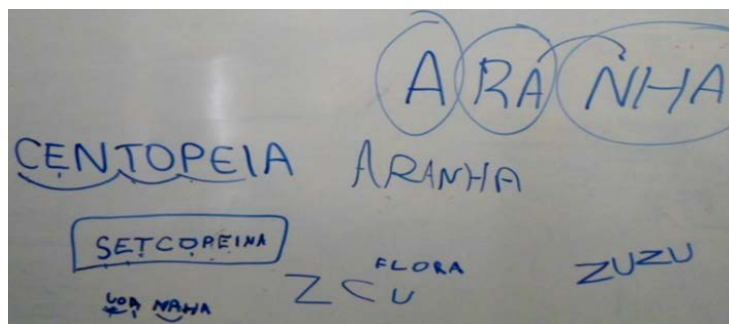
Na história cada inseto tem um nome, então a professora solicitou que alguns alunos escrevessem o nome no quadro. A primeira criança escreveu corretamente FLORA, o nome da borboleta. A segunda criança foi solicitada a escrever o nome da mosca ZUZU. Esta pensou como era o som do “Z” e a professora ao perceber a dificuldade da criança disse: “é o mesmo som da palavra zebra”. Por fim, a criança escreveu “ZCU” e a professora pediu para que a criasse lesse a palavra que acabou de escrever.

Em seguida, uma quarta criança foi solicitada para escrever a palavra ZUZU e a professora perguntou se a escrita feita pelo colega está certa. Ao dizer que não foi solicitada para escrever. Assim, ela escreveu ZUZU.

A quinta criança, foi solicitada para escrever a palavra ARANHA. Ela escreveu inicialmente “ AR”. Então, a professora perguntou a criança qual o som de “ARA”, e a criança escreveu “ARA”, e a professora perguntou: agora como é o “NHA”? e a criança escreveu o “NHA”. Então, a criança escreveu corretamente a palavra aranha com a mediação da professora.

A sexta criança foi solicitada para escrever a palavra CENTOPEIA. A professora falou a palavra silabando para ajudar a criança. A criança escreveu “SET”. Em seguida, outra criança foi chamada para ajudar o colega a escrever a mesma palavra. Por fim, escreveram SETCOPEINA. A professora perguntou a turma o que falta na palavra para ficar centopeia e a mesma foi mediando as sugestões.

Por último, outra criança foi solicitada a escrever a palavra joaninha com a ajuda de uma coleguinha. Ela escreveu “JOANAHA” (A letra “J” foi escrita espelhada) e a professora explicou que a perninha do “J” é virada para o lado da janela da sala e escreve corretamente a palavra joaninha no quadro.



Nessa etapa da atividade a professora distribuiu para as crianças 3 tipos de fichas: uma com o tipo de animal, outra com a escrita dos nomes dos animais e outra com as ações realizadas por eles na história já mencionada anteriormente. A professora realizou a atividade buscado na memória das crianças qual o nome da Aranha e o que ela fez da história. Nisso, ela perguntou quem tem a ficha com a palavra aranha, e em seguida a ficha com o nome da aranha na história, e a ficha com o que a aranha fez na história. No decorrer da atividade a professora realizou mediações para ajudar as crianças com a localizar da ficha dando pistas. Por exemplo, a palavra começa com a letra “A” e termina também com a letra “A”. E assim foi com todos os animais da história. As crianças se mostraram participativas e felizes com a atividade proposta.

QUEM?	QUAL O NOME?	O QUE FEZ
ARANHA	ANA	FEZ AS MARCAS
JOANINHA	NINA	VESTIU POISE BONITA
MOSQUITO	KIKO	PREPAROU A COMIDA
ABELHA	BIBI	PREPAROU A FESTA
LOUNA-A-DEUS	DO RÉ MI	CANTARAM
PERNILONGO	LOLÔ	PERTEOU OS OMBROS
CENTOPEIA	LEIA	CALÇOU SANDÁLIOS

Por último, foi solicitado para um grupo de crianças que escrevessem os nomes dos insetos que apareceram na história e em seguida desenhá-los. Para outro pequeno grupo que apresentou dificuldade em reconhecer as letras foi solicitado que contassem oralmente as sílabas das palavras a partir das imagens (figuras) diversas. A professora atendeu as dúvidas do primeiro grupo, enquanto auxiliava o segundo grupo com tampinhas para contar as sílabas das palavras.

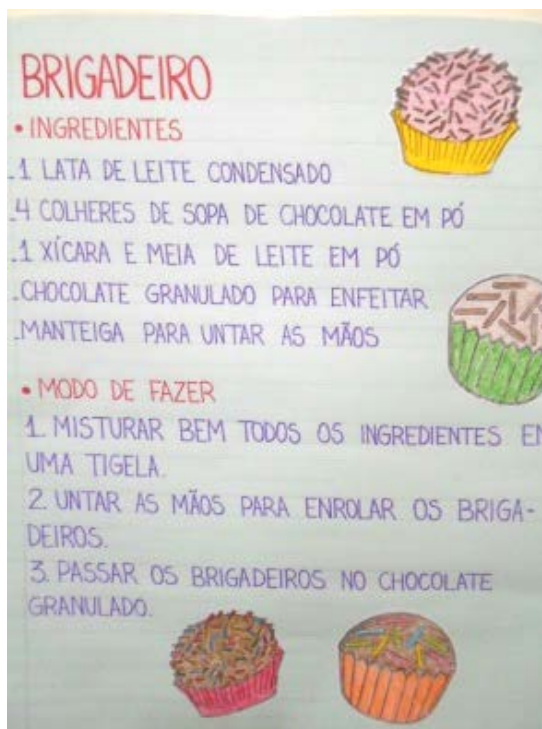


Neste dia, a professora levou as crianças para um gramado que fica localizado ao lado da quadra para realizar empréstimo de livros de histórias infantis para que as crianças levassem para casa.

Observação 3

No primeiro momento a professora explicou para as crianças sobre a receita de brigadeiro, e mostrou os ingredientes que eles trouxeram para realizar a receita. Vale ressaltar, que era a primeira vez que estava sendo trabalhado o gênero receita com eles. Eles estavam muito eufóricos com a novidade de realizar a receita na sala de aula.

A professora mostrou o cartaz com a escrita da receita de brigadeiro e solicitou que as crianças lessem com ela em voz alta. No momento da leitura, a professora realizou algumas intervenções para explicar os termos utilizados para medir os ingredientes. Para melhor compreensão a professora exibiu os recipientes que seriam utilizados para medir os ingredientes da receita.



Chegou o momento de colocar a mão na massa para fazer o tão esperado brigadeiro. A medida que a professora realizava a leitura da receita as crianças realizavam os procedimentos. A professora chamou pequenos grupos para realizar a receita do brigadeiro até contemplar toda a turma. Depois de realizada a receita, chegou a hora de comer.

Em seguida, a professora solicitou que as crianças desenhassem algo sobre o momento que fizeram a receita. Depois do recreio, foi o momento de escrever: o nome da receita, ingredientes e o modo de fazer. Nesse momento, a professora circulava pela sala ajudando as crianças na realização da atividade.

1.2 Observação da Professora B

As aulas observadas foram de uma professora que leciona em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A turma possuía 18 alunos matriculados. Os alunos normalmente eram organizados em dupla sentados lado a lado.

Observação 1

A professora B iniciou a aula fazendo perguntas sobre a leitura da história realizada no pátio durante a acolhida. Logo em seguida, retoma o conceito de lenda ao fazer alusão as lendas já trabalhadas em sala de aula para então realizar a leitura da lenda do Boto cor-de-rosa. Cada criança estava com o texto em mão com a orientação da professora para

acompanhar a leitura que seria realizada da esquerda para direita. Após a leitura da lenda a professora realizou perguntas sobre o texto lido para as crianças.

Em seguida, pediu para que as crianças enumerassem as linhas do texto, e pintassem os espaços entre as palavras. Na sequência, a professora pediu as crianças que circulassem a palavra "NOITE" que se encontra na linha 1, e assim foi com outras palavras. Em seguida, a professora entregou uma atividade para que as crianças escrevessem do jeito que elas sabiam: qual é o nome do texto? Qual o poder especial que o Boto possui? Qual o tipo de texto? Escreva uma frase com palavras retiradas do texto. Retirar palavras do texto com NH, CH e LH. Por fim, as crianças deveriam criar um novo final para lenda e realizar um desenho.

Observação 2

A professora iniciou a aula com a leitura da história "O banho da bicharada" (coleção prosa e poesia-PAIC). Durante a leitura realizou alguns questionamentos sobre a história. Ao finalizar a leitura, chamou a atenção de quem escreveu o e ilustrou o livro.

No segundo momento a professora realizou a leitura da história "O lobo e os sete cabritinhos" (livro Parece mais não é - PAIC), enquanto as crianças acompanhavam a leitura cada um com seu livro em mãos, a professora realizou perguntas sobre a história. No terceiro momento, as crianças realizaram a atividade proposta pelo livro didático, que foi articulado com a história "O lobo e os sete cabritinhos". A atividade era em seções (etapas) denominadas: lendo e compreendendo; Aquisição da escrita; Escrevendo do seu jeito.

Na etapa, lendo e compreendendo, foi solicitado que a criança desenhasse o que a Dona Cabra combinou com seus filhotes para que eles soubessem que era ela voltando da feira. Nesse momento, a professora chamou a atenção do referido trecho recém lido e perguntou situações que ocorreram nesse trecho da história. Enquanto as crianças realizavam a atividade a professora circulava pela sala orientando as crianças.

Na etapa, aquisição da escrita, foi solicitado que as crianças escrevessem os nomes dos alimentos que o lobo, fingindo-se de Dona Cabra, disse trazer da feira. Nesse momento, a professora lembrou os alimentos e orientou que procurassem os alimentos no texto que conta a história, e ao encontrar fizessem um traço em baixo da palavra. Enquanto isso, seguiu orientando, criança por criança.

Em seguida, realizou a explicação da atividade que solicitava a análise das palavras "CABRA, CABRITINHO e CABRITO". A atividade solicitava: a maior palavra, a palavra que tem mais letras e o número de letras de cada palavra.

Na etapa, escrevendo do seu jeito, a professora orientou que as crianças criassem uma nova história sobre a Dona Cabra e os cabritinhos e depois desenhassem. Enquanto isso, a professora instigou criança por criança para escrever e em seguida solicitou que lessem o que acabaram de escrever.

Por fim, a professora solicitou que as crianças escrevessem palavras que conseguissem ler da história da Dona Cabra, e depois escrevessem frases com as palavras: cabra, cabritinho e lobo.

Observação 3

A professora entregou um poema “ Amizade é tudo” escrito por Marcíara Pereira e solicitou que as crianças lessem o poema individualmente. Em seguida, perguntou qual o título do poema para as crianças, e as mesmas logo responderam, amizade é tudo. Então, a professora iniciou uma conversa com as crianças sobre a amizade. Na sequência, a professora realizou a leitura em voz alta e as crianças acompanhavam com o poema em mãos. Em seguida, as crianças foram orientadas para enumerar as linhas do poema, e algumas crianças indicadas pela professora leram uma linha do poema.

A professora solicitou que as crianças circulassem as palavras que rimavam. Realizou a leitura de uma palavra presente no poema, e perguntou qual é a palavra que rimava com ela. A professora escreveu no quadro as palavras do poema que rimavam e circulou as letras finais do som da rima. Também solicitou que as crianças escrevessem em seu caderno essas palavras e pintassem as letras que representavam o som final da rima. Enquanto, isso a professora, observou e orientou a realização da atividade.

Para finalizar, as crianças realizaram um desenho sobre o poema, que foi exposto na parede da sala.

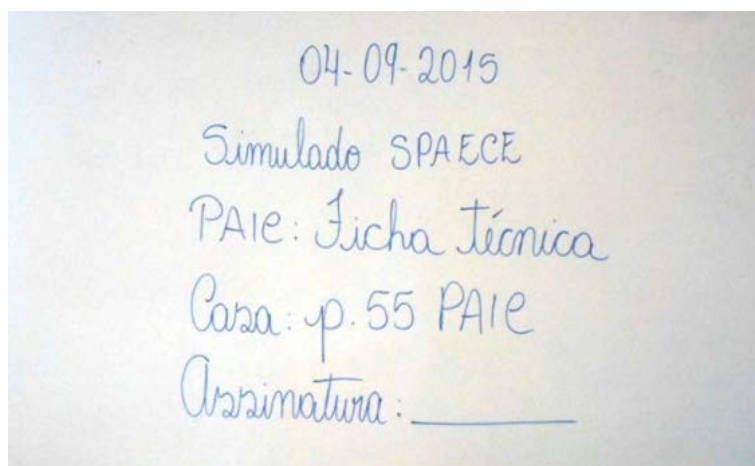
Após o recreio a professora em parceria com a coordenadora realizou a avaliação da leitura individual com as crianças. Elas solicitavam que as crianças lessem palavras, frases e textos disponibilizados pela SME. Os resultados dessa avaliação foram inseridos no SAEF.

1.3 Observação da Professora D

As aulas observadas foram de uma professora que leciona em uma turma de alunos do 2º ano de Ensino Fundamental. A turma possuía 20 alunos matriculados. Os alunos normalmente eram organizados na sala em trio lado a lado.

Observação 1

A aula iniciou com a professora escrevendo no quadro a agenda do dia. Nela a professora escreveu e explicou que a aula iniciará com o Simulado do SPAECE. O referido simulado é uma ação orientada pelo Distrito de Educação 3, que solicita as escolas a elaboração semanal dessa atividade. Apenas a última semana do mês a elaboração do simulado é enviada pelo Distrito de Educação 3.



A professora da turma aplicou a avaliação explicando como proceder quanto a marcar apenas uma resposta certa. Após a realização do simulado pelas crianças, a professora realizou a correção coletiva. Ela distribuiu lápis de cores para que as crianças marcassem a resposta correta durante a correção coletiva. Dessa forma, ela preservou a resposta da criança com o lápis da cor grafite antes da correção.

Durante a correção coletiva, a professora solicitou uma criança que realizasse a leitura da primeira questão, em seguida escreveu as opções de resposta da referida questão no quadro. Ela explicou cada opção. A professora após cada item corrigido solicitou que as crianças que acertaram levantassem a mão para anotar o quantitativo de alunos.

Após o recreio o gênero trabalhado na aula foi ficha técnica de um filme. Em um cartaz colado no quadro com o título “A loja mágica de brinquedos” foi realizada a leitura em voz alta pela professora. Depois da leitura a professora questionou o que as crianças pensavam de que tratava o texto. Então, ela perguntou: é de um livro? E livro tem duração? O que é censura?

Nisso a professora chamou a atenção que na escola tem a ficha técnica de cada aluno. Lá tem o nome, endereço, nome dos pais, a idade e outras informações importantes. Em seguida, a professora comparou a ficha técnica com o poema, pois já havia trabalhado com eles o referido gênero em aulas anteriores.

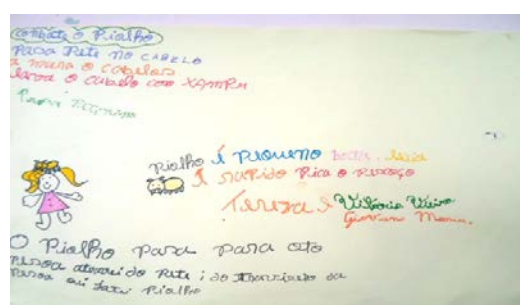
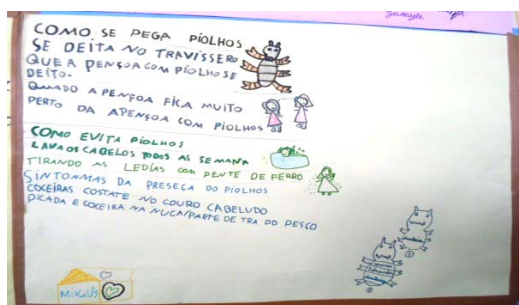
Depois de conversar com as crianças sobre as informações apresentadas na ficha técnica que se encontrava no livro, orientou que: circulassem o título; enumerasse as linhas do texto; contassem o número de palavras do texto; pintassem os espaços entre as palavras. Solicitou que encontrassem a palavra “brinquedo”, “acontecer” e “estranho” que se encontravam na ficha técnica. Enquanto isso, verificou a realização da atividade.

Em seguida colocou no quadro as palavras anteriormente solicitadas e realizou a leitura mostrando a sílaba inicial, medial e final. Explicou as crianças que era mais fácil localizar primeiro a sílaba inicial e a final, e depois a medial.

No momento de realizar a atividade proposta pelo livro sobre a ficha técnica a professora explicou o que se pedia em cada questão e as crianças respondiam enquanto a professora circulava pela sala mediando a atividade com as crianças.

Observação 2

Hoje a aula foi de ciências e na aula passada o assunto foi combate ao piolho. Na aula passada as crianças realizaram um cartaz com os cuidados que deveriam ter para não pegar piolho.



A aula iniciou com o resgate da aula passada sobre a temática piolho, e em então a professora entregou um folheto com uma ficha técnica com a propaganda de um remédio. Solicitou que observassem e falassem o que pensavam do que se trata o folheto. A professora não falou de imediato do que se tratava o folheto, estimulou a participação das crianças ao questionar sobre o que observaram na imagem.

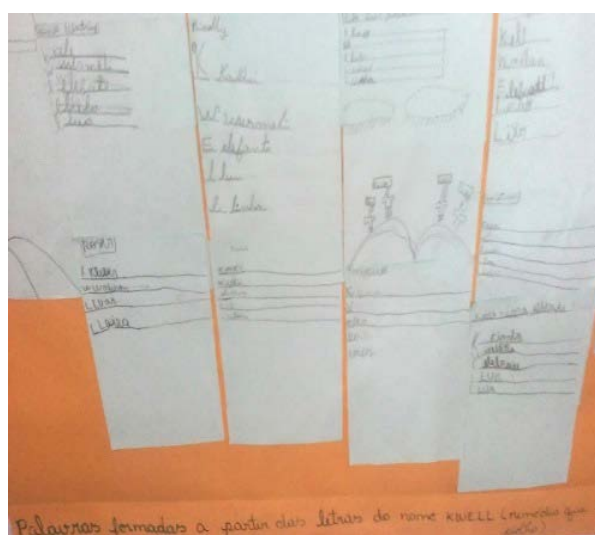
No folheto tem escrito KWELL. A professora explicou que a palavra é de outro idioma falado em outro país. Em seguida, a professora questionou o que é Kwell e as crianças responderam que era um remédio, e servia para matar piolhos.



A professora explorou bastante a leitura do folheto com a ficha técnica do remédio. A professora realizou a mediação da atividade proposta em que solicitou: nome do remédio, quantidade da aplicação, tempo de proteção contra piolhos, tempo de efeito após o uso, tipo de uso e conteúdo.

Em seguida a professora realizou a exposição oral das respostas da atividade feita pelas crianças. Por último, solicitou que as crianças escrevessem palavras com as letras da palavra KWELL. Explicou que poderiam colocar nome de pessoas.

Ao finalizar a atividade a professora recolheu o material produzido pelas crianças para expor na parede da sala de aula.



Observação 3

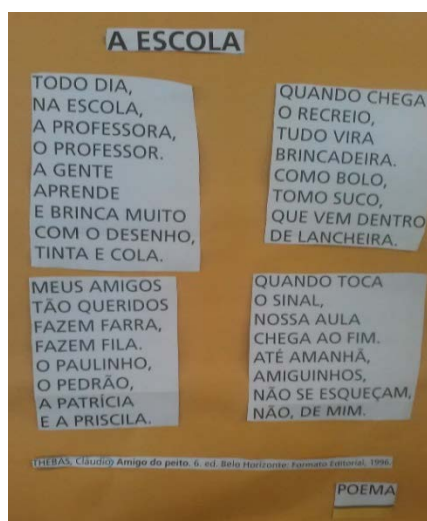
O gênero trabalhado hoje na aula foi o poema “ A escola”. Este foi colocado no quadro em forma de cartaz para melhor visualização pelas crianças. No primeiro momento a

professora solicitou que as crianças lessem em voz alta o poema. Em seguida perguntou: a quantidade de estrofes, o maior estrofe e porquê, o escritor do poema, o ano que foi escrito e outros. A professora chamou a atenção das palavras que rimavam presentes no poema.

As crianças demonstraram que já conheciam esse gênero textual pela tranquilidade como responderam os questionamentos realizados pela professora. A professora solicitou que as crianças realizassem em seu livro: um traço de baixo do título do poema; um círculo na maior estrofe; um círculo no nome do autor do poema. A professora acompanhou os alunos atentamente na realização da atividade proposta.

A professora novamente chamou a atenção dos versos, estrofes e rimas presentes no poema. Em seguida, retirou o cartaz com o poema do quadro e recortou em partes e distribuiu entre os alunos que se encontravam em trio para ler e reconstruir o poema.

Então, a professora foi solicitando as partes do poema como: o título; a primeira estrofe; segundo estrofe; terceiro estrofe; quarto estrofe; e autor do poema. E assim, foi reconstruído as partes do poema em um papel madeira colado pelas próprias crianças que leram trecho colado no cartaz.



No livro didático são sugeridas atividades sobre o poema. Então, a professora explicou o que pedia no livro e as crianças realizavam a atividade enquanto a professora circulava na sala, observando e orientando a realização da atividade.

1.4 Observação da Professora E

As aulas observadas foram de uma professora que leciona em uma turma de alunos do 2º ano de Ensino Fundamental. A turma possuía 18 alunos matriculados. Os alunos normalmente eram organizados na sala em dupla lado a lado.

Observação 1

A aula iniciou com a professora escrevendo no quadro a agenda do dia. Nela a professora escreveu que a aula iniciará com o Simulado do SPAECE. O referido simulado é uma ação orientada pelo Distrito de Educação 3, que solicita as escolas a elaboração semanal desta atividade. Apenas a última semana do mês a elaboração do simulado é enviada pelo Distrito de Educação 3.

Após a realização do simulado pelas crianças, a professora realizou a correção coletiva. A professora realizou a leitura dos itens e perguntou as crianças a resposta certa, estas realizaram a correção na própria atividade. No final da correção coletiva a professora recolheu o simulado.

Após o recreio, o gênero trabalhado na aula foi ficha técnica de um filme “A loja mágica de brinquedos” foi realizada a leitura em voz alta pela professora, e em seguida realizou leitura compartilhada com as crianças. Em seguida, a professora conversou com as crianças sobre o texto lido. Nisso, a professora perguntou se alguém já tinha ido ao cinema e qual o filme que haviam assistido.

A professora realizou a mediação das atividades propostas no livro sobre a ficha técnica, acompanhando a realização da atividade das crianças. Algumas crianças apresentaram dificuldade em realizar a atividade. Neste caso específico, a professora leu as questões da atividade do livro e conversou com as crianças para que elas respondessem oralmente, e para que as crianças escrevessem, realizou a soletração. Então percebi que as crianças não sabiam ler, pois apresentaram muita dificuldade para realizar a atividade proposta.

A professora E não planejou uma adequação das atividades propostas pelo livro didático para a realidade de alguns alunos que ainda não consolidaram habilidades elementares do sistema de escrita alfabética.

A atividade proposta no livro didático apresentava questionamentos sobre a função do filme, gênero do filme, significado de censura livre, título do filme, local e data da produção do filme e etc.

A professora não realizou um planejamento adequado a realidade da sua sala de aula. A mesma relatou que há duas semanas que iniciou as aulas com os alunos e primeira vez que leciona no segundo ano.

Observação 2

Realizou uma recapitulação sobre o gênero ficha técnica já trabalhado em aulas anteriores, e entregou o folheto sobre remédio para piolho. A professora perguntou o que tem no folheto e as crianças responderam que era um remédio. Ela perguntou: Qual o nome do remédio? E as crianças responderam, Kewell. A professora questionou vários aspectos importantes da ficha técnica.

A professora realizou a mediação da atividade proposta em que solicitava: nome do remédio; quantidade da aplicação; tempo de proteção contra piolhos; tempo de efeito após o uso; tipo de uso e conteúdo.

Ao perceber a dificuldade das crianças em realizar a atividade a professora retomou as explicações sobre o conteúdo do folheto, e em seguida leu o que pedia na atividade. Ela ajudou as crianças a localizar as respostas no texto, dizendo a linha em que se encontrava a informação solicitada.

Por último, foi solicitado que as crianças escrevessem palavras com as letras da palavra KWELL. A professora ao perceber a dificuldade das crianças em realizar a atividade, escreveu alguns nomes próprios com a letra “W”. Os nomes escritos foram, Wagner e William.

Ao finalizar a atividade a professora recolheu o material produzido pelas crianças para expor na parede da sala de aula.

Observação 3

A professora colocou o cartaz com o poema “A escola” no quadro e explicou que iria ler o referido poema. A professora realizou a leitura em voz alta compartilhada com algumas crianças. Em seguida explorou informações sobre o poema, tais como: título, autor, estrofes e versos. Nesse momento, a professora percebeu que algumas crianças apresentaram dúvida em diferenciar estrofes de versos. Assim, foi realizado explicações para ajudar as crianças.

A professora, continuou indagando sobre o poema: O poema tem rima? Quem concorda? A professora chamou novamente a atenção das palavras que rimam presentes no poema.

Em seguida, retirou o cartaz com o poema do quadro e recortou em partes e distribuiu entre os alunos que se encontravam em trio para ler e reconstruir o poema. Nessa atividade as crianças que normalmente apresentam dificuldade em realizar as atividades ficaram com partes menores do poema, título e autor.

Então, a professora foi solicitando as partes do poema como: o título; a primeira estrofe; segunda estrofe; terceira estrofe; quarta estrofe; e autor do poema. E assim, foi reconstruído as partes do poema em um papel madeira colado pelas próprias crianças. Ao finalizar a montagem do poema chamou as crianças para identificar as estrofes. No momento da segmentação do poema a professora incluiu as crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem na atividade. Ela auxiliou dizendo dicas e as crianças estavam o texto escrito no livro, que se encontrava aberto durante a atividade.

No momento para realização da atividade proposta pelo livro sobre o poema a professora acompanhou a realização questão por questão pelas crianças. A professora leu as questões e orientou a realização da atividade para as crianças que apresentavam dificuldade, e assim foi até o final da atividade.

1.5 Observação da Professora F

As aulas observadas foram de uma professora que leciona em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. A turma possuía 27 alunos matriculados, e um dos alunos apresentava deficiência intelectual. Os alunos eram organizados na sala em dupla, sentados lado a lado. Cada aluno tinha seu lugar marcado na sala, quando havia ausência de algum aluno era possível mudar de lugar.

Observação 1

A professora iniciou a aula dizendo que trouxe um poema escrito por Mário Quintana “velha história”. Antes da leitura do poema a professora, chamou a atenção dos alunos para o título e perguntou se essa história já aconteceu e explicou que a história fala de um peixe que vive fora da água. Então, ela perguntou se alguém conhecia algum peixe que vive fora da água. As crianças disseram que não. Então, ela perguntou por que o peixe do poema vive fora da água. As crianças respondem que era só uma história.

Logo em seguida, a professora realizou a leitura do poema em voz alta para as crianças. Ao finaliza a leitura, realizou algumas perguntas sobre o poema. Dentre elas: O que vocês acharam da história? Ela era triste ou alegre? Por que o peixinho morreu? O que fez o

peixinho deixar a água para morar com o homem? Qual o melhor lugar para o peixe morar? Finalizou fazendo comparações do real e do imaginário.

Após a leitura foi exibido o filme do poema em data show. Os personagens eram feitos de massinha de modelagem.

O poema foi entregue as crianças para realizar a leitura silenciosa. Logo depois, a professora solicitou a leitura compartilhada. Os alunos acompanhavam a leitura do colega e ficavam atentos para dar continuidade de onde parou a leitura do poema.

A professora estava trabalhando verbo na turma e solicitou que circulassem no poema as palavras que expressassem o passado, ou seja, uma ação já realizada.

As crianças falavam os verbos que encontraram no poema e a professora escrevia no quadro para visualização de todos. Quando alguém dizia uma palavra que não era verbo, ela explica o que era a palavra.

Ao finalizar a atividade os alunos colaram o poema no caderno. A professora fez um bingo com os verbos do poema “Aquarela” apresentado na aula passada. O bingo foi planejado para a aula passada, mas não foi possível concluir.

A professora entregou as cartelas com os verbos e solicitou que as crianças lessem antes de começar. No bingo a professora colocou várias vezes a mesma palavra para favorecer os alunos que possuem uma leitura mais lenta.

Observação 2

A professora iniciou a aula escrevendo “Príncipe” e “Princesa” e realizou uma predição com as crianças sobre contos de fadas, e escreveu várias coisas que as crianças falaram do que tem em um conto de fadas. Tais como: príncipe, princesa, dragão, monstros, fada madrinha, final feliz e etc.

Em seguida realizou a leitura em voz alta do texto “Dois beijos: Príncipe desencanto”. Nesse momento as crianças ficaram atentas a leitura da professora, que ao finalizar a leitura realizou um resgate do que foi falado sobre contos de fadas e o que o referido conto de fadas tem de diferente e semelhante. A professora solicitou as crianças que encontrassem no texto palavras que transmitissem a ideia de passado.

Em seguida, foi realizada outra leitura do texto pela professora enquanto as crianças acompanhavam a leitura olhando para o texto. Em outro momento, foi realizada a leitura pelas crianças que estavam organizadas em narrador, príncipe e princesa.

Enquanto a turma está realizando a atividade proposta pelo livro, a professora encontrava-se mediando uma atividade diferenciada com uma criança que possui deficiência intelectual.

Ao finalizar a atividade com a criança que apresentava deficiência intelectual passou a observar a realização da atividade das demais crianças. Por fim, realizou a socialização da atividade a partir das respostas das crianças.

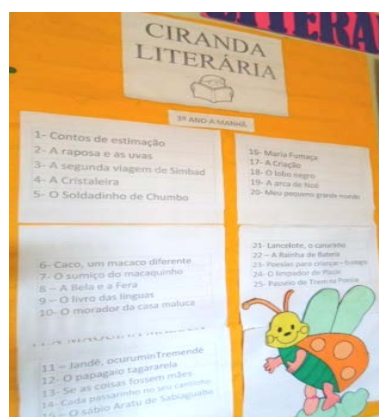
Observação 3

A professora iniciou a aula recapitulando capítulos lidos em aulas anteriores do livro “Jardim Secreto”. Ela explicou que o livro é de um escritor inglês e foi adaptado para o português pela escritora Ana Maria Machado e ilustrado por Victor Tavares. Ela conversou com as crianças sobre características dos personagens e situações que ocorreram até o momento, e continuou indagando possíveis situações que poderia aparecer nos próximos capítulos que serão lidos. As crianças demonstram muito interesse durante essa conversa.



Agora, chegou a hora de continuar a leitura do capítulo do dia. As crianças demonstraram ansiedade em descobrir mais sobre o livro. A professora iniciou a leitura em voz alta com entonação exigida pelos personagens enquanto as crianças encontravam-se atentas a história. Ao finalizar a leitura, a professora instigou a curiosidade das crianças com as possíveis situações que ocorrerão no próximo capítulo que será lido na próxima semana.

No momento seguinte da aula, a professora realizou a ciranda da leitura, que consiste na seleção de livros história de literatura infantil. Estes são todos enumerados para ter conhecimento de quem pegou o livro emprestado, e toda segunda-feira os alunos escolhem o livro do seu interesse para sua leitura em domicílio. Neste dia também foi escolhido uma criança para realizar a propaganda do seu livro para os demais alunos na aula que correrá na quinta-feira. Dessa forma, toda semana é realizado a troca dos livros da ciranda.



Com o intuito de fazer uma revisão da história e se preparar para fazer a atividade proposta pela Arca literária foi proposto a leitura silenciosa dos livros da ciranda da leitura, que as crianças levaram para casa na segunda-feira.

Em seguida as crianças foram orientadas para escrever no caderno de atividades da Arca literária. Elas escreveram o nome do livro, o autor e ilustrador da história escolhida. Na sessão, mergulhando na imaginação, solicitou que a criança descrevesse o cenário onde acontece a história. Nesse momento, a professora explicou trazendo exemplos de cenários de histórias já conhecidas pelas crianças. Enquanto as crianças estavam escrevendo a professora circulava pela sala observando o desenvolvimento da atividade.



Na sessão, construindo novas imagens, solicitou que as crianças desenhassem um novo cenário para essa história. Na sessão, viajando na leitura, solicitou que as crianças desenhassem o início, meio e fim da história que leu. Na sessão, construindo novas histórias, solicitou que escrevessem um bilhete para o personagem principal do livro sugerindo-lhe um novo final para a história. No final, foi solicitado as crianças que avaliassem o livro em excelente, bom e regular.

Em todas as sessões da atividade a professora realizou explicações para melhor compreensão das crianças em realizar o que se pedia.

Por fim, chegou o momento da criança que foi escolhida realizar a propaganda do livro *Morador da Casa Maluca*.

A professora relatou que normalmente no dia que realiza a ciranda literária, faz a leitura da história no pátio sentados em um grande edredom, mas devido estar com crise de faringite não foi possível sair da sala para um ambiente ao ar livre.

1.6 Observação da Professora G

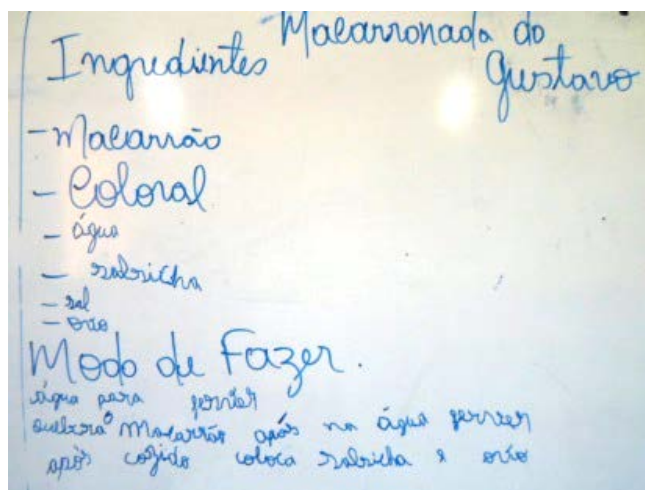
As aulas observadas foram de uma professora que leciona em uma turma de 3º ano do ensino Fundamental. A turma possuía 23 alunos matriculados, dentre eles 1 aluno com deficiência intelectual e 1 aluno com autismo. Os alunos eram organizados em dupla lado a lado.

Observação 1

A professora iniciou a aula refrescando a memória dos alunos sobre os diferentes gêneros textuais já trabalhados em sala de aula. Para então chegar em uma enquete sobre as preferências gastronômicas dos alunos. Dessa enquete surgiu uma lista, em que constava: pizza, lasanha, macarronada, coxinha, batata e etc. Dessa lista a macarronada foi a eleita como prato para discursão da receita.

A professora perguntou: vocês sabem como se prepara uma macarrona? Então, um dos alunos começou a explicar como normalmente ele prepara em sua casa. Daí outras receitas de macarronadas surgiram, tornando possível compará-las.

Depois do discursão a professora pediu que um aluno escrevesse no quadro a receita da macarronada que costumava fazer em casa. Ao finalizar a escrita, a professora pediu que o aluno lesse a receita, e o mesmo percebeu que tinha algumas palavras com a escritas errada. A professora perguntou o que ele achava que estava errado, e ele já corrigiu. Em seguida, a professora solicitou os alunos que lessem em voz alta a receita escrita no quadro.



A professora realizou a leitura da receita de um bolo de aniversário que se encontrava no livro didático, e perguntou sobre o preparo da referida receita. Em seguida, solicitou que somente os meninos lessem o título e os ingredientes, e as meninas o modo de preparo do bolo de aniversário.

Na sequência, ela orientou os alunos para a realização da atividade proposta no livro didático sobre a receita do bolo de aniversário. Enquanto, os alunos encontravam-se fazendo a atividade, a professora circulava pela sala observando os alunos, e ajudando na realização da atividade. Em seguida, ela promoveu a socialização da atividade.

Observação 2

A professora solicitou que os alunos abrissem o livro didático e lessem silenciosamente o texto “ A árvore que fugiu do quintal” que foi trabalhado na aula passada. Em seguida, realizou a leitura compartilhada. Depois da leitura, a professora realizou perguntas sobre o texto.

A professora entregou uma folha de papel e pediu que os alunos realizassem um conto no formato de história em quadrinhos.

Observei que a professora não inseriu os alunos que apresentavam deficiência intelectual e autismo nas atividades propostas. O aluno com deficiência intelectual entrava e saía da sala de aula diversas vezes, e ficava andando pelos corredores da escola. Já o aluno com autismo, ficava o tempo todo com um caderno desenhando, ele ficava ausente do que estava acontecendo na sala. Seus desenhos eram perfeitos, apresentavam riqueza de detalhes.

Nesses dois casos mencionados, observei que a professora em nenhum momento se aproximou dos alunos. Eles se quer tinham algum material que fizesse alusão ao que

estivesse acontecendo na sala. Percebi que na mesa do aluno que apresentava deficiência intelectual tinha letras moveis, mas não houve nenhuma mediação pela professora.

Observação 3

A professora iniciou a aula perguntando os alunos quais os contos de fadas que conheciam. Então, a professora fez uma lista dos contos de fadas citados pelos alunos.

A professora sugeriu o reconto da história da Chapeuzinho Vermelho por ser muito conhecido pelas crianças. Ela primeiro, orientou os alunos que mudassem o título da história, e eles chegaram no título “ Chapeuzinho Vermelho Estudiosa”. No segundo momento, orientou que escolhessem os personagens da história no espaço físico: onde ocorrerá a história e quais os personagens. No terceiro momento orientou sobre o início, desenvolvimento e final da história. Enquanto, os alunos criavam uma nova versão da Chapeuzinho a professora escrevia no quadro. Em seguida, a professora solicitou que cada aluno escolhesse um conto de sua preferência e escrevesse um reconto, mudando a história de acordo com seu desejo.

Nesse dia foi realizado a escolha de livros para levar para casa, e no dia seguinte seria realizada a atividade com o livro da arca literária.

No dia da realização da atividade com o livro da arca literária, alguns alunos foram escolhidos aleatoriamente e falaram para os colegas do livro que leram em casa. Em seguida a professora orientou que todos lessem novamente silenciosamente a história do livro que escolheram para então escrever com suas palavras o que leram.

A professora, realizou a leitura dos escritos das crianças para perceber se o texto tinha coerência. E quando não tinha coerência, ela questionava com aluno sobre o que havia escrito.

Em seguida, foi distribuído para os alunos o material didático “ arca literária”. Nele solicitava que os alunos, na sessão mergulhando na imagem, observassem as ilustrações do livro e escolhessem um personagem da história para descrever. Na sessão, construindo novas imagens, explicava que o aluno foi convidado pelo autor para incluir um novo personagem na história e solicitou que realizassem um desenho e pintassem os personagens. Na sessão, viajando na leitura, perguntava em que tempo a história do livro acontece, e pedia que retirasse do livro um trecho que confirmasse a resposta. Na sessão, construindo novas histórias, solicitava que o aluno criasse um texto indicando essa história a um amigo. No final, o aluno deveria avaliar a história em excelente, bom e regular.

A professora realizou também a ciranda da leitura, que consiste no empréstimo de livros na sexta-feira para os alunos levarem para casa, e ser devolvido na segunda-feira. Observei que os alunos demonstraram muito interesse em escolher um livro para levar e ler no final de semana.

APÊNDICE E – QUADRO COM CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

PROFESSORA	GÊNERO TEXUAL	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS/SEQUÊNCIA DIDÁTICA	ESTRATÉGIAS DE LEITURA	INTEGRAÇÃO DOS EIXOS DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA	RECURSOS
A	Lenda	-Instigou os conhecimentos prévios dos alunos; - Desenvolveu o conteúdo de forma significativa; -Adequou a atividade aos diferentes níveis dos alunos; -Permitiu criar zonas de desenvolvimento proximal nos alunos; Estimulou autoestima dos alunos; Proporcionou a autonomia dos alunos.	X	X	-Vídeo da lenda do Mapiguari. -Atividade impressa.
	Conto	X	-Realizou previsões sobre o que está lendo; -Inseriu perguntas ao longo do texto para prever o que irá acontecer; - Comparou e relacionou o conhecimento prévio à informação abordada pelo texto;	X	-Livro de literatura infantil “Os três porquinhos”.

	Conto	X	<ul style="list-style-type: none"> -Ativou conhecimentos prévios; - Verificou as previsões; -Realizou a recapitulação oral da história; -Realizou resumo escrito da história através do quadro com características dos animais e por fim desenhar e escrever os animais que aparecem na história. 	X	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de literatura infantil “A borboleta flora e a mosca zuzu”. - Quadro para preencher com as fichas que contém as características dos animais.
	Receita	X	<ul style="list-style-type: none"> -Esclareceu possíveis dúvidas sobre o texto; - Promoveu motivação para leitura; - Realizou recapitulação oral do texto lido. 	X	<ul style="list-style-type: none"> -Cartaz da receita de brigadeiro; -Ingredientes da receita; - Atividade elaborada pela professora com escrita e desenho da receita;
B	Lenda	X	<ul style="list-style-type: none"> - Ativou conhecimentos prévios; -Realizou perguntas sobre o texto lido; - Realizou resumo escrito através de desenho e criação de um final para lenda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eixo leitura: desenvolveu a mediação da leitura para os alunos. - Eixo da oralidade: promoveu a interação do texto lido com os alunos ao instigar a participação dos alunos. - Eixo escrita: estimulou a produção textual em que as crianças deveriam criar um 	-Texto impresso.

				novo final para lenda. - Eixo análise linguística: apresentou palavras com escrita diferentes.	
	Conto	X	-Realizou perguntas sobre o texto durante a leitura; -Promoveu a realização de um resumo da história através de um desenho.	X	-Livro Parece mais não é : história do “ lobo e os sete cabritinhos”
	Poema	X	- Ativou os conhecimentos prévios; - Resumo através de desenho.	X	-Texto impresso.
D	Ficha técnica	X	-Trabalhou a recapitulação oral do texto lido; - Promoveu a construção de sentido;	X	-Cartaz – sinopse do filme “ A Mágica de Brinquedos”.
	Ficha Técnica	X	- Ativou o conhecimento prévio; -Realizou inferências, interpretações, hipóteses; -Recapitulou oralmente a ideia central; - Promoveu o resumo escrito das informações importantes.	X	-Folheto do remédio Kwell para piolhos.
	Poema	X	-	X	-Cartaz- poema “ A escola”

E	Ficha técnica	X	- Trabalhou as ideias principais do texto; - Comparou e relacionou o texto com experiências prévias dos alunos.	X	-Cartaz – sinopse do filme “ A loja Mágica de Brinquedos”.
	Ficha Técnica	X	- Ativou os conhecimentos prévios dos alunos; - Relacionou experiências dos alunos com o texto; -Trabalhou a ideia central do texto; -Promoveu a realização de resumo do texto.	X	-Folheto do remédio Kwell para piolhos.
	Poema	X	-	X	-Cartaz- poema “ A escola”.
F	Poema	X	-Estimulou motivação para leitura; - Ativou conhecimentos prévios; - Formulou perguntas; -Estabeleceu previsões; -Confirmou hipóteses.	X	-Texto impresso do poema.
	Conto	X	- Ativou os conhecimentos prévios dos alunos; - Mediou a formulação das hipóteses; - Estabeleceu comparações;	X	-Contos de fadas.
	Romance	X	- Ativou os conhecimentos prévios dos alunos; - Estabeleceu previsões; -Instigou a motivação para leitura.	X	-Livro: Jardim Secreto.

G	Receita	X	-Formulou perguntas - Relacionou as experiências prévias dos alunos com o texto;	X	- Quadro- Escrita da receita.
	Conto	X	- Formulou perguntas após a leitura do texto; -Promoveu a realização do reconto através de desenhos em quadrinhos.	X	-Texto: A árvore que fugiu do quintal”
	Conto	X	- Formulou perguntas; -Ativou conhecimentos prévios dos alunos; - Realizou a recapitulação do reconto construído coletivamente.	X	-Quadro- Reconto do conto da Chapeuzinho Vermelho.

ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE - 2015



**COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
EIXO AVALIAÇÃO
ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS DE REDE - 2015**

I. MENSAL (1º E 2º ANO)

- a) Os alunos das turmas de 1º e 2º anos serão avaliados em leitura e escrita individualmente;
- b) Leitura – avalia a fluência e compreensão de texto;
- c) Escrita – avalia a escrita do próprio nome, palavra, frase e texto;
- d) Os instrumentais utilizados para as turmas de 1º e 2º anos serão disponibilizados pela Secretaria Municipal da Educação (SME), sendo que a avaliação da escrita do texto será específica para as turmas do 2º ano;
- e) Os dados serão inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), obedecendo aos prazos estabelecidos pela SME;
- f) A avaliação deverá ser aplicada pelo professor da turma, podendo este ser auxiliado pelo coordenador pedagógico e/ou pelo gestor da escola;
- g) O período de aplicação compreende a 1ª quinzena de cada mês, ficando a 2ª quinzena para inserção dos dados no SAEF.

II. PERIÓDICA INICIAL (3º AO 5º ANO):

- a) Os alunos de 3º a 5º ano farão avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, em dias diferentes;
- b) Será servida alimentação aos alunos que irão fazer a avaliação;
- c) O início da avaliação deverá ser às 7h30 e às 13h30;
- d) O tempo de duração da prova será de 2 horas;
- e) A avaliação deverá ser aplicada prioritariamente pelo professor da turma, podendo fazê-lo outro profissional da escola no caso de ausência daquele.
- f) O professor aplicador deverá explicar aos alunos o objetivo da avaliação e a importância de responderem às questões com calma e bastante atenção;
- g) O professor aplicador deverá checar se os alunos realmente responderam toda a prova e orientá-los a retornar caso tenham deixado alguma questão em branco;
- h) Os dados serão inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental – SAEF, obedecendo aos prazos estabelecidos pela SME;
- i) As atividades letivas de todos os alunos serão encerradas no horário normal (11h e 17h).

III. CUIDADOS APÓS A APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES:

- a) Solicitamos que cada escola se organize para digitação dos dados no SAEF no período estabelecido. Sugerimos que o coordenador articule com os professores para que estes digitem os dados de sua turma no SAEF, com o objetivo de mais rapidez no

acesso aos resultados, visando elaborar suas metas e plano de intervenção de acordo com a necessidade de seus alunos. Lembrando que a escola dispõe de, no mínimo, três senhas de acesso com respectivos responsáveis;

- b) Em caso de dúvida ou problema de acesso ao SAEF entrar em contato com o técnico responsável pelo sistema no Distrito de Educação;
- c) De posse dos resultados, o coordenador deverá elaborar com os professores as metas e as ações interventivas para cada turma. Essas metas, assim como as estratégias a serem adotadas, devem constar no Plano de Intervenção Pedagógica a ser enviado ao Distrito de Educação para acompanhamento;
- d) A gestão deverá publicar os resultados das avaliações para que toda a comunidade escolar tenha acesso, propondo metas para superação dos índices.

IV. CRONOGRAMA GERAL:

AÇÕES	DATAS	RESPONSÁVEIS
REUNIÃO COM DISTRITOS SOBRE A APLICAÇÃO	27/01/2015	SME
REUNIÃO DOS DISTRITOS COM OS DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS	Conforme cronograma do D.E.	DISTRITO DE EDUCAÇÃO
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA APLICAÇÃO	28 a 30/01/2015	DIRETOR, VICE-DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO
APLICAÇÃO AVALIAÇÃO MENSAL (PCA, 1º e 2º ano)	02 a 13/02/2015	PROFESSOR
APLICAÇÃO AVALIAÇÃO PERIÓDICA (3º ao 5º ano)	02 a 06/02/2015	
DIGITAÇÃO AVALIAÇÃO MENSAL (PCA, 1º e 2º ano)	09 a 28/02/2015	ESCOLA
DIGITAÇÃO AVALIAÇÃO PERIÓDICA (3º ao 5º ano)	06 a 23/02/2015	
ANÁLISE DOS RESULTADOS E INTERVENÇÕES	09 a 28/02/2015	DISTRITOS COM DIRETOR DIRETORES COM EQUIPE DA ESCOLA POR POLO

Solicitamos aos gestores e educadores o máximo de zelo no cumprimento das orientações emanadas pela Secretaria Municipal da Educação, tendo em vista a busca de estratégia imprescindível para a melhoria da qualidade da educação de nossos alunos.

“... O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária”.

Luckesi.

ANEXO B – INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 2º ANO

7. Relaciona dezena a unidades, determinando que uma dezena é igual a 10 unidades									
8. Compõe e decompõe números naturais de até 3 algarismos									
9. Resolve problemas do campo aditivo, utilizando cálculo mental e/ou outras estratégias próprias									
10. Resolve situações do campo multiplicativo em linguagem verbal, utilizando cálculo mental e/ou outras estratégias próprias									

EIXO - ESPAÇO E FORMA	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
Habilidades								
1. Identifica os conceitos espaciais tomando como referência o próprio corpo								
2. Identifica a localização ou movimentação de pessoa ou objeto no espaço (esquerda/direita, frente/trás, acima/abaixo, perto/longe), tomando como referência o próprio corpo								
3. Identifica relações espaciais entre pessoas e objetos considerando referências distintas de seu próprio corpo								
4. Traça itinerários vivenciados nas situações do cotidiano								
5. Identifica as figuras geométricas planas nomeando-as								
6. Reconhece figuras geométricas tridimensionais, nomeando-as								

EIXO - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
Habilidades								
1. Preenche tabela simples com dados relativos a atividades de sala de aula								
2. Lê e localiza informações e dados em tabela simples								
3. Preenche gráficos pictóricos com dados relativos a atividades de sala de aula								
4. Preenche gráficos de colunas e de barras em malha quadriculada								
5. Lê informações e dados em gráfico pictórico, de colunas e de barras produzido pela turma								

EIXO - GRANDEZAS E MEDIDAS	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
Habilidades								
1. Utiliza os termos: antes, entre, depois, ontem, hoje, amanhã, agora, já, pouco tempo, muito tempo, ao mesmo tempo, depressa e devagar								
2. Localiza atividades no quadro das rotinas diárias de sala de aula e nos dias da semana								
3. Identifica a sequência dos dias da semana, nomeando-os corretamente								
4. Lê calendário relacionando o dia do mês com o dia da semana								
5. Utiliza o relógio analógico para marcar o tempo								
6. Utiliza os termos: menor, maior, médio, alto, baixo, comprido, curto, estreito, largo, longe, perto								
7. Estabelece relação de medidas de comprimento, massa e capacidade em situações práticas do cotidiano								
8. Identifica as cédulas e moeda do Sistema Monetário Brasileiro								



INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 2º ANO

Caro(a) Professor(a),

A Coordenadoria do Ensino Fundamental, através da Célula de Ensino Fundamental I, faz chegar às suas mãos o Instrumental de avaliação da aprendizagem do aluno com o objetivo de auxiliá-los no acompanhamento do desenvolvimento dos seus alunos durante o ano letivo.

O documento foi construído de forma participativa, contemplando reflexões e análises realizadas por técnicos, formadores e professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de Fortaleza. A elaboração foi alicerçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem, nas Expectativas de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação e nas Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática do Estado do Ceará.

O Instrumental está estruturado em três áreas do conhecimento referentes à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Desenvolvimento Pessoal e Social. Os Eixos integram os objetivos de aprendizagem que abrangem habilidades específicas. Todas essas habilidades têm consolidação prevista para o final do ano letivo.

Assim, espera-se que no ano em que o aluno está matriculado ele possa progredir na construção dessas habilidades.

ESCOLA: _____ ANO LETIVO: _____

ALUNO(A) _____

PROFESSOR(A) _____

Assinatura do(a) Responsável:

1ª Etapa _____ 2ª Etapa _____

3ª Etapa _____ 4ª Etapa _____

LEGENDA PARA PREENCHIMENTO DO QUADRO:

ED - EM DESENVOLVIMENTO	DS - DESENVOLVIMENTO SATISFATORIO
-------------------------	-----------------------------------

AVALIAÇÃO DOS ASPECTO SÓCIO-AFETIVOS - 2º ANO

HABILIDADES	BIMESTRES							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
O aluno:	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Mantém boa interação com o grupo								
2. Participa das atividades dirigidas								
3. Aceita e cumpre as regras de convivência								
4. Demonstra autocontrole ao expressar suas emoções								
5. Demonstra capacidade de aceitar as diferenças e de se colocar no lugar do outro								
6. Utiliza o diálogo na resolução de conflitos								
7. Demonstra habilidade de brincar coletivamente								
8. Concentra-se durante as aulas e na realização das atividades								
9. Realiza as atividades no tempo previsto								
10. Demonstra organização e cuidado com as atividades e com o material escolar								

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO EM PORTUGUÊS

EIXO - ORALIDADE	BIMESTRES							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Escuta e respeita os argumentos dos colegas em suas comunicações orais, considerando as variações linguísticas								
2. Participa de interações orais questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala								
3. Reconta histórias ouvidas e/ou lidas, respeitando o enredo, a descrição do cenário, personagens e suas ações								
4. Produz textos orais de diferentes gêneros com diferentes propósitos								
5. Faz uso adequado de recursos corporais que favorecem a comunicação utilizando gestos, expressão facial, postura corporal adequando volume, ritmo e expressividade em situações formais de fala								

EIXO - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	BIMESTRES							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Reconhece e nometa as letras do alfabeto								
2. Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais								
3. Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro								
4. Percebe o som inicial ou final de uma palavra								
5. Identifica a sílaba inicial, medial e final de uma palavra escrita								
6. Identifica o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas canônicas e não-canônicas								
7. Identifica a direção da escrita								

8. Identifica espaçamento entre palavras na segmentação da escrita								
9. Escreve o nome próprio completo com autonomia								
10. Identifica semelhanças sonoras em sílabas e rimas								
11. No desenvolvimento da escrita o aluno encontra-se no nível:								

1. Pré-silábico (PS) 2. Silábico (S) 3. Silábico Alfabético (SA) 4. Alfabético (A) 5. Ortográfico (O)

EIXO - PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	BIMESTRES							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Produz textos respeitando a direção da escrita utilizando o sistema gráfico da língua								
2. Gera e organiza ideias, e produz textos coletivamente								
3. Produz texto com coesão e coerência								
4. Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor								
5. Produz texto de acordo com o contexto e com as linguagens não verbais								
6. Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades trabalhadas na etapa								

EIXO - LEITURA	BIMESTRES							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Lê palavras com sílabas no padrão canônico								
2. Lê palavras com sílabas no padrão não-canônico								
3. Lê frases								
4. Lê textos familiares de pequenas dimensões (listas, manchetes, títulos de notícias...)								
5. Lê textos curtos e de complexidade média (poemas, narrativas, cartas)								
6. Identifica a ideia central de um texto								
7. Localiza informações explícitas no texto								
8. Localiza informações implícitas no texto								
9. Interpreta textos não-verbais								
10. Interpreta textos verbais								

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO EM MATEMÁTICA

EIXO - NÚMEROS E OPERAÇÕES	BIMESTRES							
	1ª		2ª		3ª		4ª	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Identifica números nos diferentes contextos e em suas diferentes funções								
2. Representa graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros simbólicos espontâneos								
3. Representa graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando notação numérica								
4. Completa sequência numérica de números de dois algarismos, com intervalo de 1 ou de 2								
5. Realiza contagem oral da sequência numérica								
6. Compara números de até três algarismos								

ANEXO C – ORIENTAÇÕES DA DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL – SME



ORIENTAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

ENSINO FUNDAMENTAL I

A Secretaria Municipal da Educação (SME), tendo em vista o funcionamento regular das unidades escolares, resolve orientar a distribuição dos componentes curriculares, em conformidade com a legislação que estipula a carga horária anual dos alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Conforme a Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Art. 24º - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a Resolução Nº 07/2010, Art. 8º, § 3º, condiciona a carga horária mínima anual de 800h à hora relógio, ou seja, 60 (sessenta) minutos:

Art. 8º - O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.
§ 3º - A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

O Art. 3º, § 1º da Resolução Nº 001/2009 do Conselho Municipal de Educação normatiza que a jornada escolar deve ser organizada em, pelo menos, 04 (quatro) horas:

Art. 3º. O Ensino Fundamental será organizado de acordo com as seguintes regras [...]:
§ 1º - A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, conforme Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).



Para o efetivo cumprimento da carga horária anual, o horário de funcionamento deverá ser observado em todas as escolas, ao longo do ano letivo, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Horários de Funcionamento da Escola

NÍVEL	TURNO	
	MANHÃ	TARDE
Ens. Fundamental	7h às 11h	13 às 17h

Contudo, considerando-se que o tempo de intervalo é também um tempo pedagógico, orienta-se que o intervalo seja de 20 minutos e o tempo de aula de 55 minutos. As quatro aulas mais o tempo do recreio fecham os 60 minutos de hora relógio exigidos em lei.

Ressalta-se a importância de observar atentamente a distribuição dos componentes curriculares, a carga horária semanal e anual no Mapa Curricular para o Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Fortaleza, em anexo.

➤ 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

Todas as disciplinas no 1º, 2º e 3º anos deverão estar alinhadas e articuladas em torno da consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita, desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e resolução de problemas considerados fundamentais ao bom desempenho dos estudantes ao longo da escolaridade.

A distribuição do horário semanal de aulas através de disciplinas é apenas para efeito de organização didática, visto que tanto o professor regente A, como o professor regente B, devem ter como objetivo central de sua ação pedagógica a alfabetização e o letramento dos alunos, tendo em vista que ambos são titulares da turma.

- O dia destinado ao planejamento e/ou formação do professor regente A poderá ser de segunda a quinta-feira, como exemplifica o quadro 2, cujo planejamento está previsto para a quarta-feira;

Quadro 2 – Exemplo de Horário para 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1º	Português 1	Matemática	História	Português 1	Português 1
2º	Português 1	Matemática	Geografia	Português 1	Português 1
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
3º	Ed Física	Artes	Português 2	Ciências	Matemática
4º	Ciências	Ens. Religioso	Português 2	Ed Física	Matemática

- Os professores deverão priorizar o desenvolvimento de atividades ludopedagógicas alinhadas ao processo de alfabetização dos alunos. Para tanto, sugere-se algumas ações norteadoras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:
 - priorizar o desenvolvimento de atividades em grupos, favorecendo a interação entre os alunos, e destes com o professor;
 - utilizar jogos pedagógicos e materiais concretos, selecionados de acordo com a intervenção pedagógica planejada;
 - fazer uso de vídeos educativos, observando criteriosamente a faixa etária e os objetivos pedagógicos definidos;
 - utilizar Softwares no Laboratório de Informática Educativa (LIE), tais como: Luz do Saber, dentre outros.
- As especialidades do professor regente B (PR-B) lotados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são Português 2, com foco na Literatura Infantil e nos jogos de linguagem, História, Geografia e Ensino Religioso.

➤ **4º e 5º anos do Ensino Fundamental**

- O dia destinado ao planejamento e/ou formação do professor regente A poderá ser de segunda a quinta-feira, como exemplifica o quadro 3, cujo planejamento está previsto para a segunda-feira.

Quadro 3 – Sugestão de Horário para 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1º	Geografia	Português	Matemática	Português	Português
2º	Geografia	Português	Matemática	Português	Ed Física
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
3º	História	Matemática	Ens. Religioso	Ciências	Artes
4º	História	Matemática	Ed. Física	Ciências	Matemática

- As especialidades do professor regente B (PR-B) lotados nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental são História, Geografia e Ensino Religioso, ficando sob sua responsabilidade o planejamento das atividades e todas as demais ações inerentes à função docente;

Em consonância com a Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

- Os Temas Transversais: Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social, Meio Ambiente, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Cultura e Linguagem serão inseridos nos roteiros programáticos específicos das áreas de conhecimentos;
- Os conteúdos referentes à “História Cultural Afro-Brasileira” serão ministradas obrigatoriamente no âmbito de todo o Currículo Escolar, em especial nas disciplinas de Artes e História;
- O ensino das Artes constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, de acordo com a Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 26, § 2º;
- A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, devendo fazer parte do horário escolar, conforme a Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 26, § 3º.

Diante do exposto, solicita-se aos educadores o máximo de zelo no cumprimento das diretrizes e orientações emanadas pelo sistema municipal de ensino, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação das crianças e jovens fortalezenses, mediante um amplo esforço coletivo que potencialize o estudo, o planejamento, a execução das ações e a avaliação sistemática do ensino e da aprendizagem, pois, como diz Paulo Freire “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

ANEXO

MAPA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL									
		1ª		2ª		3ª		4ª		5ª	
		S	A	S	A	S	A	S	A	S	A
	LÍNGUA PORTUGUESA 1	06	240	06	240	06	240	04	160	04	160
	LÍNGUA PORTUGUESA 2	02	80	02	80	02	80	01	40	01	40
	ARTES	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80
	HISTÓRIA	01	40	01	40	01	40	02	80	02	80
	GEOGRAFIA	01	40	01	40	01	40	02	80	02	80
	CIÊNCIAS NATURAIS	02	80	02	80	02	80	02	80	02	80
	MATEMÁTICA	04	160	04	160	04	160	05	200	05	200
	ENSINO RELIGIOSO	01	40	01	40	01	40	01	40	01	40
	TOTAL CARGA HORÁRIA	20	800	20	800	20	800	20	800	20	800

Legenda:

S – Semanal
 A – Anual

ANEXO D – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE MENSAL DE LEITURA – SME



COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
EIXO DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE -
MENSAL
1º E 2º ANOS E PCA
(LEITURA)

MÊS SETEMBRO
2015



AVALIAÇÃO DA LEITURA - 1º ANO ENSINO FUNDAMENTAL I

LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 1

SEGREDO

ANDORINHA NO FIO
ESCUTOU UM SEGREDO.
FOI À TORRE DA IGREJA,
COCHICHOU COM O SINO.

E O SINO BEM ALTO:
DELÉM-DEM
DELÉM-DEM
DELÉM-DEM
DEM-DEM!

TODA A CIDADE
FICOU SABENDO.

HENRIQUETA LISBOA

LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 2

A PULGA OLGA

A PULGA OLGA SAIU
DO CACHORRO PINTADO.
PULOU, PULOU E CHEGOU
ATÉ O GATO ESPANTADO.

SENTIU CHEIRO DE PIPOCA
E SAIU NA CORRERIA.
PULA DAQUI, PULA DALI,
CAIU LOGO NA ÁGUA FRIA.

GRAÇA BATITUCI

LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 3

O GALO BICUDO

BICUDO É UM GALO BEM BRAVO.
ELE BICA TUDO O QUE VÊ PELA FRENTE.
BICA A CAUDA DO GATO BILUCA, A CARECA DO BONECO GUTO,
A PATA DA GATA GABI E A GOLA DA CAMISA DE TIAGO.

BICUDO BICA, PULA E SAI.
ELE VAI DEPRESSA PARA O MATO.
NINGUÉM PEGA O GALO BICUDO.

GRAÇA BATITUCI

AVALIAÇÃO DA LEITURA - 2º ANO E PCA ENSINO FUNDAMENTAL I

LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 1

ESQUISITICES

EM JATAÍ
É PROIBIDO FAZER XIXI.

EM CATIPORÃ
É PROIBIDO CASAR COM RÃ.

EM JABOTICABAL
É PROIBIDO COMIDA COM SAL.

EM SALVADOR
É PROIBIDO SENTIR DOR.

EM SÃO EXPEDITO
É PROIBIDO COMER MOSQUITO.

EM GUARABOBÔ
É PROIBIDO FAZER COCÔ.

EM GUAXUPÉ
É PROIBIDO CHEIRAR CHULÉ.

EM AQUIDAUÍR
É PROIBIDO PROIBIR.

SERGIO CAPPARELLI

AVALIAÇÃO DE FRASES

O SINO DA IGREJA TOCOU AO MEIO DIA.

A ANDORINHA POSOU NA MINHA JANELA.

TIAGO SUJOU A CAMISA DE SUÇO.

BICUDO É UM GALO BRAVO.

O PÁSSARO MACHUCOU A PATA.

O GATO FUGIU DO CACHORRO.

AVALIAÇÃO DE PALAVRAS

SEGREDO	TORRE	IGREJA	FRIO
COCHICO	CIDADE	PULGA	CACHORRO
GATO	PIPOCA	ÁGUA	GALO
BONECO	CAMISA	PATA	MATO
ESPANTADO	BICUDO	SEGREDO	PINTADO
CHEIRO	ANDORINHA	FIO	SINO

LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 2

O PIRATA

O MENINO BRINCA DE PIRATA:
SUA ESPADA É DE OURO
E SUA ROUPA DE PRATA.
ATRAVESSA OS SETE MARES
EM BUSCA DO GRANDE TESOURO.
SEU NAVIO TEM SETE VELAS DE PANO
E É O TERROR DO OCEANO.
MAS O TEMPO PASSA E ELE SE CANSA
DE SER PIRATA.
E VIRA OUTRA VEZ MENINO.

ROSEANA MURRAY

LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 3

BEM – TE – VI!

AMIGO GENTIL
TODAS AS MANHÃS
ME ESPERA NO FIO.
SEMPRE FELIZ,
GRITA
ASSIM QUE ME VÊ:
- BEM – TI – VI!
- BEM – TI – VI!

FISCAL DA NATUREZA
SEMPRE ATENTO
NUNCA DA MOLEZA,
SE A MOTO-SERRA
FERE
O JABOTÁ,
O JACARANDÁ,
OU O IPÊ,
ELE LOGO VÊ,
E, NERVOSO, GRITA ASSIM:
- TE – VI!
- TE – VI!

JOSÉ DE NICOLA

AVALIAÇÃO DE FRASES

BEM – TI – VI AMIGO GENTIL.

O MENINO SE VESTIU DE PIRATA.

O JABOTÁ DEU LINDOS FRUTOS.

TODOS DEVEM CUIDAR DO PARQUE.

O CAPITÃO CONSERTOU O SEU NAVIO

AS CRIANÇAS BRINCAM DE CAÇA AO TESOURO.

AVALIAÇÃO DE PALAVRAS

COMIDA	SALVADOR	MOSQUITO	CHULÉ
MENINO	PIRATA	OURO	ESQUICITICES
TESOURO	VELA	ROUPA	PRATA
NATUREZA	MOLEZA	FISCAL	JACARANDÁ
JACARANDÁ	IPÊ	GRITA	ESPADA
OCEANO	TEMPO	RÁ	NAVIO



ANEXO E – SIMULADO DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO 3


COORDENADORIA DO DISTRITO DE EDUCAÇÃO 3 - ENSINO FUNDAMENTAL I

ESCOLA _____

SIMULADO SPAECE 2º ANO – SETEMBRO Nº 2 – 2015


ALUNO(A) _____

QUESTÃO 01- D4


 FAÇA UM X NA FRASE QUE ESTÁ SEPARADA DE FORMA CORRETA.

- A SAIO DE CASACEDOPARAESTUDAR.
- B SAIO DE CASACEDO PARA ESTUDAR.
- C SAIO DE CASA CEDO PARA ESTUDAR.
- D SAIO DE CASA CEDO PARAESTUDAR.

QUESTÃO 02- D7/N2


 LEIA A PALAVRA

GALINHA


 MARQUE UM X NO QUADRINHO QUE MOSTRA O NUMERO DE SILABAS DA PALAVRA.

- A 2
- B 3
- C 6
- D 7

QUESTÃO 03 -D9/N2


 VEJA A FIGURA.



 A SÍLABA MEDIAL DO NOME DESSA FIGURA É

- A ÇO
- B PA
- C CO
- D LHA

QUESTÃO 04 D12/N1


 VEJA A FIGURA.




 A FRASE QUE REPRESENTA A FIGURA É

- A AS CRIANÇAS BRINCAM NA FESTA.
- B A FAMÍLIA VAI LIMPAR A CASA.
- C ANA PASSEIA DE BICICLETA.
- D A FAMÍLIA VAI À PRAIA.

QUESTÃO 05 - D4


 LEIA A FRASE.

NO MÊS DE DEZEMBRO SEMPRE TEM FESTA NA MINHA ESCOLA.

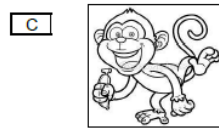
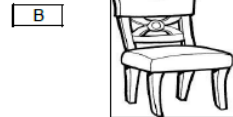
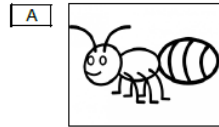
 A QUANTIDADE DE PALAVRAS DESSA FRASE É

- A 10
 B 8
 C 7
 D 5


QUESTÃO 06 - D6

 FAÇA UM X NA FIGURA QUE RIMA COM A PALAVRA

FOGUEIRA




QUESTÃO 07 - D9/N1

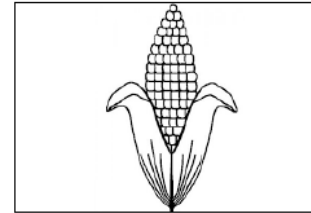
 FAÇA UM X NO QUADRINHO QUE COMEÇA COM A MESMA SÍLABA INICIAL DA PALAVRA.


CANTA

- A ANDA
 B ANTA
 C CANJA
 D JANTA

QUESTÃO 08 - D11/N1

 VEJA A FIGURA.



 FAÇA UM X NO QUADRINHO COM O NOME DA FIGURA.

- A MALHA
 B MILHO
 C MOLHA
 D MOLHO

QUESTÃO 09 - D18/N1

LEIA O TEXTO.

OS MATERIAIS

O MATERIAL É TUDO O QUE É FORMADO POR MATÉRIA. COM ELES PODEMOS PRODUZIR VÁRIOS OBJETOS.

OS MATERIAIS SÃO CLASSIFICADOS COMO NATURAIS E ARTIFICIAIS.

OS NATURAIS SÃO OS QUE TEMOS DISPONÍVEIS NA NATUREZA COMO MADEIRA, ALGODÃO, AREIA E ÁGUA. ANTIGAMENTE O HOMEM SÓ UTILIZAVA MATERIAIS NATURAIS.

OS ARTIFICIAIS SÃO OS QUE NÃO SÃO ENCONTRADOS NA NATUREZA E SÃO PRODUZIDOS PELO HOMEM. COMO EXEMPLO, PODEMOS CITAR O PLÁSTICO, O PAPEL E O VIDRO.

O TEXTO FALA SOBRE

- A OS TIPOS DE SERES VIVOS.
 B OS TIPOS DE ALIMENTOS.
 C OS TIPOS DE MATERIAIS.
 D OS TIPOS DE OBJETOS.

QUESTÃO 10 - D18

LEIA O TEXTO

O JOGO DA AMARELINHA

O NOME DA BRINCADEIRA NA VERDADE NÃO TEM NADA A VER COM A COR. A PALAVRA VEIO DO FRANCÊS, "MARELLE", QUE AOS OUVIDOS PORTUGUESES SOAVA COMO DIMINUTIVO DE AMARELO, AMARELINHA. A PALAVRA ORIGINAL SE REFERIA A UM PEDAÇO DE MADEIRA, FICHA DE JOGO OU PEDRINHA. ESSES OBJETOS ERAM USADOS NO JOGO PARA MARCAR O PROGRESSO DO JOGADOR.

ESSA É SÓ UMA DAS DENOMINAÇÕES DADAS À BRINCADEIRA. EM PORTUGAL, POR EXEMPLO, A BRINCADEIRA É CONHECIDA COMO JOGO DA MACACA. JÁ EM ANGOLA É AVIÃO OU NECA. NO BRASIL, CONFORME A REGIÃO GANHA NOMES TÃO VARIADOS COMO, PULAR MACACO (NORDESTE), ACADEMIA (RIO DE JANEIRO), CASA DA BONECA (CEARÁ), SAPATA (RIO GRANDE DO SUL) OU MARÉ (MINAS GERAIS); MAS É COMO AMARELINHA MESMO QUE ELA FICOU MAIS CONHECIDA.

Fonte: <http://www.livresportes.com.br/reportagem/jogo-de-amarelinha-tem-origem-francesa>. Acesso em 13.09.2015.


O ASSUNTO DO TEXTO É

- A UM JOGO AMARELO.
- B AS REGRAS DO JOGO.
- C OS OBJETOS UTILIZADOS NO JOGO.
- D OS DIFERENTES NOMES DA AMARELINHA.

QUESTÃO 11 - D22

LEIA O TEXTO.

**Vende-se
uma Casa**



Residência em madeira.
Toda murada.
Bairro: Bom Sucesso
Rua 5 de Dezembro, 250
Tratar com Carlinhos Carvalho

**CONTATOS:
9979-3372
9204-6749**

O TEXTO SERVE PARA

- A INFORMAR SOBRE UM DESENHO.
- B CONVIDAR PARA UMA FESTA.
- C DIVULGAR UM EVENTO.
- D VENDER UMA CASA.

QUESTÃO 12 - D14/N2

LEIA O TEXTO.

SE ESSA MATA FOSSE MINHA,
EU NÃO DEIXAVA DERRUBAR.
SE CORTAREM TODAS AS
ÁRVORES,
ONDE É QUE OS PÁSSAROS VÃO
MORAR?

SEGUNDO O TEXTO, SE CORTAREM TODAS AS ÁRVORES, OS PÁSSAROS

- A FICARÃO SEM LUGAR PARA MORAR.
- B FICARÃO LIVRES PARA VOAR.
- C ESTARÃO MUITO FELIZES.
- D TERÃO BELOS NINHOS.

QUESTÃO 13 - D14/N2

LEIA O TEXTO.

PLUTÃO

NEGRO, COM OS OLHOS EM BRASA,
BOM, FIEL E BRINCALHÃO,
ERA A ALEGRIA DA CASA
O CORAJOSO PLUTÃO.

FORTÍSSIMO, ÁGIL NO SALTO,
ERA O TERROR DOS CAMINHOS,
E DUAS VEZES MAIS ALTO
DO QUE SEU DONO CARLINHOS.

JAMAIS À CASA CHEGARA
NEM A SOMBRA DE UM LADRÃO;
POIS FAZIA MEDO A CARA
DO DESTEMIDO PLUTÃO.

PORÉM CARLINHOS, ROLANDO
COM ELE ÀS TONTAS NO CHÃO,
NUNCA SAÍA CHORANDO
MORDIDO PELO PLUTÃO...

NO TEXTO, PLUTÃO É

- A O IRMÃO DE CARLINHOS.
 B O CACHORRO DE CARLINHOS.
 C UM MENINO VALENTÃO DA RUA.
 D UM LADRÃO QUE CHEGOU À CASA.

QUESTÃO 14 - D12

VEJA A FIGURA.



A FRASE QUE REPRESENTA A FIGURA É

- A O MENINO BRINCA DE BICICLETA.
 B O MENINO CORRE NA RUA.
 C O MENINO PULA CORDA.
 D O MENINO JOGA BOLA.

QUESTÃO 15 - D18/N1

LEIA O TEXTO.

A BALEIA É O MAIOR ANIMAL DO PLANETA. NÃO É PEIXE, É MAMÍFERO. VIVE NA ÁGUA DURANTE TODA A SUA VIDA. EXISTEM VÁRIAS ESPÉCIES, MAS A BALEIA-AZUL É A MAIOR DE TODAS, CHEGANDO A MEDIR 30 METROS DE COMPRIMENTO.

MARQUE UM X NO QUADRINHO QUE INDICA O ASSUNTO DO TEXTO.

- A ANIMAIS QUE VIVEM NA ÁGUA.
 B VÁRIAS ESPÉCIES DE PEIXES.
 C MAMÍFEROS DE NOSSO PLANETA.
 D CURIOSIDADES SOBRE AS BALEIAS.

QUESTÃO 16 - D22

LEIA O TEXTO.

MARIANA,
 PRECISEI SAIR E NÃO PUDE ESPERAR QUE VOCÊ ACORDASSE. FUI
 AO MÉDICO COM SUA AVÓ. TOME SEU CAFÉ E ARRUME SEU
 QUARTO. VOLTO LOGO.
 BEIJO,
 MAMÃE

MARQUE UM X NO QUADRINHO QUE INDICA PARA QUE SERVE O TEXTO.

- A APRESENTAR O MÉDICO.
- B VENDER CAFÉ DA MANHÃ.
- C DAR UM RECADO PARA MARIANA.
- D INFORMAR SOBRE A HORA DE ACORDAR.

QUESTÃO 17 - D12

VEJA A FIGURA.



MARQUE O QUADRINHO EM QUE A FRASE REPRESENTA A FIGURA.

- A A FORMIGA CARREGA A FITA.
- B A FORMIGA CARREGA A FLOR.
- C A FORMIGA CARREGA A FOLHA.
- D A FORMIGA CARREGA A SEMENTE.

QUESTÃO 18 - D16/N2

LEIA O TEXTO

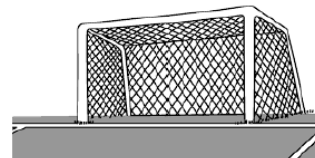


O QUE A MENINA PEDIU AO GÊNIO DA LÂMPADA ?

- A UM LIVRO.
- B UM FOGÃO.
- C UMA COMIDA.
- D UMA PANELA.

QUESTÃO 19 - D9/N1

VEJA A FIGURA



MARQUE O QUADRINHO QUE APRESENTA A PRIMEIRA SÍLABA DA FIGURA.

- A VA
- B VE
- C TA
- D TRA

QUESTÃO 20 - D13

LEIA O TEXTO.

DESEQUILIBIO ECOLÓGICO

OS COELHOS NÃO EXISTIAM NA AUSTRÁLIA. ENTÃO ALGUNS FAZENDEIROS RESOLVERAM IMPORTAR OS BICHINHOS PARA CRIAR.

ALGUNS DESSES COELHOS FUGIRAM E SE ESCONDERAM NOS CAMPOS. ESSES ANIMAIS SE REPRODUZEM COM GRANDE VELOCIDADE. EM POUCO TEMPO TRANSFORMARAM-SE NUMA VERDADEIRA PRAGA, POIS NÃO HAVIA ENTRE OS ANIMAIS DA REGIÃO NENHUM QUE CAÇASSE COELHOS.

OS COELHOS SE TRANSFORMARAM NUMA VERDADEIRA PRAGA PORQUE

- A ALGUNS COELHOS FUGIRAM.
 B A AUSTRÁLIA NÃO GOSTAVA DE COELHOS.
 C OS FAZENDEIROS SOLTARAM OS COELHOS.
 D NENHUM ANIMAL DA REGIÃO CAÇAVA COELHOS.

QUESTÃO 21 - D8/N1

FAÇA UM X NO QUADRINHO QUE TEM A SÍLABA IGUAL À PRIMEIRA SÍLABA DA PALAVRA

GAVETA

- A TA
 B JA
 C GA
 D KA

QUESTÃO 22 - D13/N2

LEIA O TEXTO

O LEÃO, A VACA, A CABRA E A OVELHA

UM LEÃO, UMA VACA, UMA CABRA E UMA OVELHA COMBINARAM CAÇAR JUNTOS E REPARTIR O QUE CONSEGUISSEM.

CORRENDO PELO CAMPO, ENCONTRARAM UM VEADO, QUE CERCARAM, DERRUBARAM E CONSEGUIRAM MATAR. LOGO REPARTIRAM A CARNE EM QUATRO PARTES.

ENTÃO, O LEÃO SE APOSSOU DA PRIMEIRA PARTE DIZENDO:

— ESTA É MINHA, COMO COMBINAMOS.

APOSSOU-SE, ENTÃO, DA SEGUNDA:

— ESTA É MINHA, PORQUE EU SOU MAIS VALENTE. TOMOU, ENTÃO, A TERCEIRA PARTE:

— ESTA É MINHA TAMBÉM, PORQUE SOU O REI DOS ANIMAIS. E, TOMANDO A QUARTA, CONCLUIU:

— E ESTA É MINHA, PORQUE SE ALGUÉM MEXER, VAI SE HAVER COMIGO.

OS PARCEIROS VIRAM LOGO QUE NÃO ERA BOM NEGÓCIO FAZER SOCIEDADE COM ALGUÉM MUITO MAIS FORTE.

AUTORA: RUTH ROCHA

SEGUNDO O TEXTO, O LEÃO FICOU COM A TERCEIRA PARTE PORQUE

- A ELE É MUITO MAIS FORTE.
 B ELE É UM BOM CAÇADOR.
 C É O REI DOS ANIMAIS
 D É MAIS VALENTE.

QUESTÃO 23 - D14

LEIA O TEXTO

O PAI ORGULHOSO DE SI MESMO CHEGA PRO FILHO E PERGUNTA:
 - O QUE É QUE VOCÊ VAI FAZER QUANDO FOR DO TAMANHO DO
 PAPAÍ?
 O MENINO OLHA PRO PAI E RESPONDE RÁPIDO:
 - UMA DIETA.

POR QUE O MENINO DISSE QUE VAI FAZER UMA DIETA?

- A PORQUE O PAI ESTÁ GORDO.
- B PORQUE O MENINO ESTÁ GORDO.
- C PORQUE O PAI ESTÁ ORGULHOSO DO FILHO.
- D PORQUE O MENINO ESTÁ ORGULHOSO DO PAI.

QUESTÃO 24 - D16/N1

VEJA A FIGURA.



ESSE TEXTO É ENGRAÇADO, PORQUE

- A O CABELO DO MENINO SERVIU DE VARAL
- B A CRIANÇA ESTAVA SE DIVERTINDO.
- C O MENINO ESTAVA COM MUITA RAIVA.
- D A CRIANÇA APOSTAVA CORRIDA.

ANEXO F – SIMULADO APLICADO PELA PRÓPRIA ESCOLA

SIMULADO SPAECE 1ª SEMANA/SETEMBRO-2015

NOME: _____

QUESTÃO 1 (D6/N1)

☛ MARQUE A ALTERNATIVA QUE APRESENTA A PALAVRA QUE RIMA COM JOÃO: (D6- N2)

(A) PORÇÃO

(B) PAIS

(C) TENHO

(D) VEM

QUESTÃO 2 (D8/N1)

☛ MARQUE A ALTERNATIVA QUE APRESENTA A PRIMEIRA SÍLABA DA PALAVRA MACACO: (D8-N1)

(A) MA

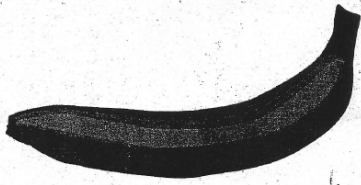
(B) CO

(C) LO

(D) CA

QUESTÃO 3 (D8/N2)

☛ Veja a figura.



BA _ NA

☛ Qual é a sílaba que completa o nome da figura que você viu?

(A) NA

(B) MA

(C) BA

(D) TA

QUESTÃO 4 (D9/N1)

☛ Faça um X no quadradinho da palavra que comece igual a QUADRO.

(A) GUARANÁ

(B) QUADRADO

(C) CAMELO

(D) CUBO

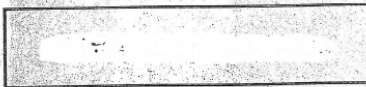
QUESTÃO 5 (D9/N2)

MARQUE A ALTERNATIVA QUE APRESENTA A SÍLABA MEDIAL DA PALAVRA FAMÍLIA: (D9-N2)

- (A) /LIA
- (B) MÍ
- (C) LO
- (D) FA

QUESTÃO 6 (D12)

Preste atenção na frase que eu vou ler.



Faça um X no quadradinho onde está escrita a frase que você ouviu.

- (A) TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.
- (B) TIVE UM SAPATO ENGRAXADO.
- (C) TIVE UM SOBRINHO ESPERTO.
- (D) TIVE UM SONO ENORME.

QUESTÃO 7 (D13/N1)

Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta.

SAPO CURURU

Sapo Cururu na beira do rio.

Quando o sapo canta, ó Maninha, é porque tem frio.

A mulher do sapo é quem está lá dentro.


Fazendo rendinha, ó Maninha, pro seu casamento.



Onde está o Sapo Cururu?

- (A) Na casa de Maninha.
- (B) No seu casamento.
- (C) Na casa da mulher.
- (D) Na beira do rio.

QUESTÃO 8 (D14/N1)

 Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

O SAPO NÃO LAVA O PÉ,
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER,
ELE MORA LÁ NA LAGOA
NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER,
MAS QUE CHULÉ!



Cantiga do Folclore Brasileiro

DE ACORDO COM O TEXTO, POR QUE O SAPO TEM CHULÉ?

- (A) PORQUE A ÁGUA DA LAGOA É SUJA.
- (B) PORQUE MORA NA LAGOA.
- (C) PORQUE ELE NÃO LAVA O PÉ.
- (D) PORQUE NÃO TIRA O PÉ DA ÁGUA.

ANEXO G – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL – 2014



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL I

**ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O
DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

2014

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fortaleza, 17 de janeiro de 2014

Organização
Secretaria Municipal de Educação
2014

PREFEITO DE FORTALEZA**PREFEITO**

Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra
Vice-Prefeito
Gaudêncio Lucena

Secretário da Educação
Ivo Ferreira Gomes

Assessoria Institucional
Márcia Campos

Assessora Técnica Assessoria Institucional
Régia Helvis Ribeiro de Holanda

Coordenadoria de Ensino Fundamental
Dóris Silva Leão

Célula de Ensino Fundamental I
Lidiana Gomes de Oliveira

Equipe técnica da Célula de Ensino Fundamental I

Alessandra Gonçalves de Oliveira
Ana Maria Carvalho Barbosa Texeira
Andrea Peres Fragoso
Andrea Nunes da Silva
Carlos Cleber Torres de Oliveira
Carolina Sonntag Capelo
Elzanir Santos Costa Moreira
Emanuella Sampaio Freire
Francilbina Cunha Frota Texeira
Juliana Karine Carvalho Figueiras
Lissiane Maria da Silva Ribeiro
Terezinha de Sousa Costa
Meiriluze Rocha Cavalcante
Regina Cláudia Solon Fernandes

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	5
1.1 Professor regente A.....	5
1.1.1 Formação de professores do ensino fundamental.....	8
1.2 Professor regente B.....	9
1.3 Os coordenadores pedagógicos.....	10
1.3.1 Cronograma das ações gerais do coordenador pedagógico.....	11
1.3.2 Formação de coordenadores pedagógicos.....	12
2.ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REPOSIÇÃO DE FALTAS EVENTUAIS.....	12
3. ESTRATEGIAS DE APOIO AOS ALUNOS NÃO ALFATIZADOS DO 3º, 4º e 5º ANOS – ENSINO FUNDAMENTAL.....	13
4 ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	14
4.1 O papel do gestor, do coordenador pedagógico e do professor.....	14
4.2 A organização da avaliação.....	15
4.3 A organização das turmas.....	17
ANEXO 1 – Palavra.....	18
ANEXO 2 – Frase.....	19
ANEXO 3 – Texto.....	21
ANEXO 4 – Ficha de Leitura_1º ano do Ensino Fundamental.....	25
ANEXO 5 – Ficha de Escrita do Nome_1º ano do Ensino Fundamental.....	26
ANEXO 6 – Ficha de Escrita de palavras e frases_1º ano do Ensino Fundamental.....	27
ANEXO 7 – Sugestões para o teste das 4 palavras e uma frase.....	29
ANEXO 8 – Ficha de registro do teste das quatro palavras e uma frase.....	31
ANEXO 9 - Ficha de acompanhamento do Coordenador Pedagógico para registro do desempenho dos alunos.....	32
ANEXO 10 – Ficha de observação da sala de aula pelo Coordenador Pedagógico.....	33
ANEXO 11 – Ficha do Planejamento Pedagógico.....	35



APRESENTAÇÃO

O presente documento tem por objetivo divulgar orientações pedagógicas para a rede de escolas da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME) para o ano de 2014, objetivando fortalecer a nossa comunicação para contribuir com o fortalecimento do sistema pedagógico em toda a rede de escolas.

Ele contém orientações gerais sobre: o planejamento pedagógico, a formação continuada dos professores pedagogos, a avaliação da aprendizagem e sobre as estratégias de apoio a aprendizagem dos alunos não alfabetizados nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Os professores regentes A e professores regentes B serão responsáveis pelo desenvolvimento curricular, devendo trabalhar de forma integrada em benefício da aprendizagem do aluno, observando as Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza e demais resoluções do Conselho Nacional de Educação.

1.1 Professor regente A

Os tempos destinados ao estudo e ao planejamento dos professores pedagogos lotado nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deverá ser distribuído nas ações pedagógicas relacionadas:

a) elaboração do planejamento – Realizada conforme as orientações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC +5) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);

b) registro das observações acerca do desenvolvimento global e, em especial, da aprendizagem dos alunos – Alguns aspectos importantes deverão ser observados, registrados e analisados, com data, de forma que demonstrem a ação pedagógica desenvolvida com os alunos em um determinado período letivo. Os registros individuais de cada aluno deverão ser realizados, periodicamente, pelo professor no caderno pessoal destinado para essa finalidade. Tais registros são produzidos através das observações das ações, das reações e das reflexões de cada aluno, a partir das atividades propostas e



intervenções em sala de aula. Os referidos registros serão utilizados, posteriormente, pelo professor no momento de elaboração dos relatórios¹ individuais dos alunos e preenchimento das fichas de avaliação individual dos alunos, considerando os seguintes aspectos: 1) sócio-emocional e afetivo - adaptação às rotinas escolares; respeito às regras de convivência da escola; participação; relacionamento interpessoal; autonomia e criatividade na realização das atividades propostas; cooperação; respeito; solidariedade; curiosidade em relação à aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, dentre outros; 2) aspectos relacionados às áreas de conhecimento - os avanços e as dificuldades que o estudante apresenta em cada etapa, em relação aos conteúdos, conceitos, competências e habilidades trabalhadas, destacando os aspectos mais relevantes do currículo, considerando as expectativas de aprendizagem referente ao ano de escolarização.

c) elaboração de relatórios – os registros individuais de cada aluno serão consolidados em de relatório descritivo, evidenciando os momentos de aprendizagem. Os relatórios do trabalho pedagógico realizado na instituição serão semestrais, registrados no Diário de Classe e socializados com as famílias. Alguns aspectos importantes deverão ser observados, analisados e registrados evidenciando a ação pedagógica desenvolvida em um determinado período letivo: 1) adaptação - a criança chega contente à escola, aceita determinações e normas previamente estabelecidas, está disponível para as atividades escolares, incorporou a rotina da sua turma, apresenta ansiedade e impaciência no decorrer do período letivo; 2) relacionamento - a criança mantém um relacionamento harmonioso com colegas, professores e funcionários; tem facilidade ou não de relacionamento com outras pessoas; aceita participar de atividades em grupos ou preferir as individuais; mantém atitudes de respeito e tolerância para com os outros; 3) participação, cooperação e autonomia - a criança apresenta atitudes de participação nas aulas e demais atividades; espera a sua vez de falar e ouve os colegas; finaliza ou abandona atividades; demonstra concentração e interesse na realização destas e em que

¹ Os relatórios serão elaborados especificamente para os alunos de 1º e 2º ano, conforme as Diretrizes Curriculares para Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza, Vol. 1, p. 120, item 4.9.



áreas do conhecimento demonstra mais interesse; coopera com a turma contribuindo com opiniões e cumprimento dos acordos estabelecidos; utiliza os “combinados” para uma boa convivência com colegas e professores; demonstra iniciativa na resolução de conflitos; solicita ajuda de outros ao enfrentar dificuldades e demonstra segurança em suas atitudes; 4) expressão de emoções e sentimentos - a criança expressa facilmente as suas emoções e sentimentos: raiva, alegria, medo, impaciência, tristeza, afetividade, entusiasmo, bondade, carinho, ciúme, curiosidade, dúvida, bom humor, mágoa, prazer, dentre outros;

d) eixos operacionais:

i) Língua Portuguesa - a criança ouve e relata fatos, histórias e experiências vividas, manifestando suas idéias, opiniões e preferências, compreendendo e transmitindo mensagens, sendo também capaz de responder e formular perguntas. Veja se apresenta vocabulário rico, articulando as palavras de forma clara e correta. Na escrita, observe se cumpre a sequência cronológica do texto, destacando as idéias principais e secundárias. Registre o nível psicogenético de escrita da criança. Enquanto a leitura depende de processo individual, mas que se insere num contexto social e envolve capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido. Ou seja, a leitura abrange capacidades necessárias do processo de alfabetização e letramento.

ii) Matemática - a criança descreve as propriedades e características numéricas entre os objetos, percebe e enumera semelhanças e diferenças, classificando, seriando, fazendo a correspondência biunívoca entre objetos ou termos. Observe os registros anteriores sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a compreensão dos conceitos e a resolução de problemas;

iii) História - a criança compreende a sua realidade; é capaz de resgatar aspectos culturais de um determinado povo ou região articulando-o ao processo do desenvolvimento histórico, cultural e social;

iv) Geografia - a criança age no espaço e influi na sua produção de acordo com determinados valores e convicções. Observe, também, nos registros anteriores se



a criança compreende as relações entre a sociedade e a natureza e as diferentes noções espaciais e temporais;

v) Ciências - a criança compreende os conceitos e os fenômenos naturais, bem como sua relação com o ambiente que a cerca. Além disso, veja se demonstra curiosidades e atitudes de investigação científica;

vi) Arte, Educação Física e Temas Transversais - a criança interage nas atividades como danças, músicas, pinturas, dramatizações, recortes e colagens. Observe nos registros anteriores a capacidade da criança de posicionar-se diante de questões como: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

e) aprofundamento de estudos – estes momentos devem ser a continuidade das formações presenciais. Serão realizados na escola, através de leitura, pesquisa, elaboração de materiais complementares e discussões sobre os temas abordados nos encontros de formação presencial. O Coordenador Pedagógico tem como atribuição conduzir os momentos de estudo junto ao corpo docente, bem como favorecer a troca de experiências, criando novas possibilidades de aprendizagem;

f) participação nas formações – considerando a importância da formação continuada para efetivação de uma prática pedagógica qualificada, o pedagogo lotado nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deverá participar de todas as formações promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME/CEF/PAIC/PAIC+5/PNAIC). A carga horária destinada a essa atividade será contabilizada para efeito de certificação, conforme o quadro representado no tópico abaixo.

1.1.1 Formação de professores do ensino fundamental

PÚBLICO ALVO	AÇÃO FORMATIVA	CARGA HORÁRIA MENSAL	CARGA HORÁRIA ANUAL	RESPONSÁVEL
1º ano	Formação - Ling. Portuguesa	4h	32h	Equipe de Formadores/ PMF
	Formação - Matemática	4h	32h	
	Formação – Luz do Saber	4h	32h	
	TOTAL	12h	96h	



2º ano	Editora SEFE - Ling. Portuguesa	8h	64h	Editora SEFE
	Formação - Matemática	4h	32h	Equipe de
	TOTAL	12h	96h	Formadores/ PMF
3º ano	Formação - Ling. Portuguesa	4h	32h	Equipe de Formadores/ PMF
	Formação - Matemática	4h	32h	
	Formação - Luz do Saber	4h	32h	
	TOTAL	12h	96h	
4º ano	Formação - Ling. Portuguesa	4h	32h	Equipe de Formadores/ PMF
	Formação - Matemática	4h	32h	
	Formação - Luz do Saber	4h	32h	
	TOTAL	12h	96h	
5º ano	Formação - Ling. Portuguesa	4h	32h	Equipe de Formadores/ PMF
	Formação - Matemática	4h	32h	
	Formação - Luz do Saber	4h	32h	
	TOTAL	12h	96h	

1.2 Professor regente B

Os professores regentes B devem trabalhar de forma integrada com os professores regentes A, visando favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No que se refere à agenda de trabalho prevista, deverá ser rigorosamente cumprida, não devendo, em qualquer hipótese, substituir eventuais faltas de professores.

O tempo destinado ao planejamento do professor regente B deverá obedecer às mesmas orientações firmadas para o tempo do professor regente A. Em relação ao registro das observações do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, deverá registrar aspectos importantes observados acerca do desenvolvimento de cada aluno, com a finalidade de compartilhamento entre os professores regentes.

As especialidades do professor regente B (PR-B) lotados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são português (com foco na literatura infantil e nos jogos de linguagem), história e geografia. Enquanto nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental são história e geografia, ficando sob sua responsabilidade o planejamento das atividades e todas as demais ações inerentes à função docente.



1.3 Os coordenadores pedagógicos

O Coordenador Pedagógico exerce papel fundamental no desenvolvimento do ensino e na formação do Professor Pedagogo. Para isso, aquele que atuar nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deverá:

- dominar as teorias que fundamentam os estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem infanto juvenil;
- conhecer a legislação que normatiza, e as Políticas Públicas para o Ensino Fundamental;
- ter liderança no desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- coordenar juntamente com a gestão da escola a elaboração e / ou revisão, bem como acompanhar a execução e avaliação da proposta político-pedagógica da escola, sensibilizando e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
- elaborar, em articulação com a gestão da escola, o plano de trabalho da coordenação pedagógica;
- coordenar os processos de ensino e aprendizagem, em sua totalidade, assegurando aos professores o suporte didático e operacional necessário, inclusive quanto à construção de novas práticas pedagógicas;
- acompanhar sistematicamente, em articulação com os professores e o gestor escolar, os indicadores de rendimento da aprendizagem, identificando todos os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou defasagem, encaminhando estratégias de superação;
- participar de processos formativos voltados ao seu aperfeiçoamento profissional;
- assessorar a integração das atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente, entre os professores regentes A e professores regentes B;
- articular estratégias para o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos alunos;

k) registrar o acompanhamento dos trabalhos realizados pelo corpo docente, para posterior intervenção e avaliação do trabalho pedagógico;

l) realizar, sistematicamente, o acompanhamento pedagógico em sala de aula, observando o desenvolvimento dos alunos e a prática docente;

m) promover momentos de estudos, favorecendo a troca de experiências e criando novas possibilidades de aprendizagem;

n) assessorar a escolha e avaliar livros e materiais didáticos solicitados e/ou produzidos pelos professores;

o) promover, entre alunos e professores de diferentes modalidades de ensino, o uso sistemático e articulado de todos os ambientes, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem existentes na escola.

1.3.1 Cronograma das ações gerais do coordenador pedagógico

Atividades	Período	
	Mensal	Anual
Plano de trabalho da Coordenação Pedagógica		X
Acompanhamento do planejamento	X	
Visita às salas de aula	X	
Formação do professor	X	
Reunião de pais	X	

1.3.2 Formação de coordenadores pedagógicos

PÚBLICO ALVO	AÇÃO FORMATIVA	ENCONTROS DE FORMAÇÃO MENSAL		C.H. ANUAL	RESPONSÁVEL
		C.H.	QUANTIDADE		
Coordenadores Pedagógicos	Formação mensal	8h	5	40h	Equipe Técnica/ SME/ Distrito de Educação
Coordenadores Pedagógicos	Formação mensal	8h	5	40h	Sistema SEFE
TOTAL		16h	10	80h	

2. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REPOSIÇÃO DE FALTAS EVENTUAIS

Os professores deverão planejar e desenvolver suas atividades objetivando a superação das dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem. Nesse sentido, sugerimos:

a) o desenvolvimento de ações de recuperação paralela², que se dará aos sábados, devendo constar os registros que tratam da mesma, em local específico no diário de classe;

b) a realização de atividades com material concreto objetivando evidenciar os momentos de aprendizagem no seu cotidiano;

c) o cumprimento de atividades de revisão e consolidação dos conteúdos trabalhados, através de atividades lúdicas, visando a superação das dificuldades, atendendo assim, as necessidades de aprendizagem de cada aluno;

d) a organização, em cada unidade escolar, do revezamento de profissionais - gestores, coordenadores pedagógicos, pessoal de serviços gerais e manipuladores de alimentos - entre outros, a fim de garantir a presença de servidores em todos os turnos pedagógicos, para apoio e atendimento de alunos, professores e pais/responsáveis.

² Recuperação paralela deverá ser realizada no decorrer do ano letivo de forma contínua, atendendo às necessidades dos estudantes.

3. ESTRATEGIAS DE APOIO AOS ALUNOS NÃO ALFATIZADOS DO 3º, 4º e 5º ANOS – ENSINO FUNDAMENTAL

Visando contribuir com o processo de alfabetização dos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que não se encontram no nível desejado de leitura e escrita, serão implementadas atividades de resgate da aprendizagem dos referidos alunos.

Após a consolidação dos resultados da avaliação diagnóstica inicial, realizada com todos os alunos matriculados nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, acontecerá uma organização das turmas, conforme os níveis de desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e escrita.

Será necessária, também, uma organização do corpo docente, com o objetivo de identificar professores alfabetizadores que possam assumir as turmas do Programa de consolidação da alfabetização I³ (PCA I), responsabilizando-se pelo processo de alfabetização dos alunos que ainda não se encontram no nível desejado de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Os professores das turmas do Programa de consolidação da alfabetização II⁴ (PCA II), serão os responsáveis pelo desenvolvimento da fluência de leitura, de escrita e pelo desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. O objetivo primordial é o resgate dos direitos de aprendizagem dos alunos, para que eles possam desenvolver as habilidades e competências previstas para o ano/série em que estão matriculados.

Para estruturar o trabalho pedagógico com os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os professores deverão priorizar o desenvolvimento de atividades ludo-pedagógicas, alinhadas ao processo de alfabetização dos alunos.

Desta forma, sugerimos algumas ações norteadoras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

³ O Programa de consolidação da alfabetização I (PCA I) são os alunos apoiados pelo Programa de Alfabetização do Geempa que ainda não consolidaram a alfabetização.

⁴ O Programa de consolidação da alfabetização II (PCA II) são os alunos apoiados pelo Programa de Pós Alfabetização do Geempa que ainda não consolidaram o processo de alfabetização após o primeiro ano do programa.

- a) priorizar o desenvolvimento de atividades em grupos, favorecendo à interação entre os alunos e destes com os adultos;
- b) utilizar jogos pedagógicos e materiais concretos, selecionados de acordo com a intervenção pedagógica planejada;
- c) utilizar Software no Laboratório de Informática Educativa (LIE), tais como: Luz do Saber, dentre outros.

O coordenador pedagógico é responsável, junto com o professor, pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das ações e atividades desenvolvidas.

Cabe ao gestor escolar gerenciar o processo, atribuir responsabilidades, acompanhar, em parceria com o coordenador pedagógico e participar da tomada de decisões, visando garantir o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático e consequentemente, o resgate da aprendizagem do aluno.

4 ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A avaliação tem por objetivo diagnosticar as habilidades de leitura e escrita de todos os alunos matriculados nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza – CE, e buscando desenvolver ações substanciais, no sentido de superar as dificuldades individuais diagnosticadas na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a Secretaria Municipal de Educação (SME) orienta a avaliação diagnóstica, que deverá acontecer em todas as salas de aula dos referidos anos do Ensino Fundamental.

A avaliação diagnóstica de leitura e escrita acontecerá na primeira quinzena de fevereiro de 2014 e deverá ser ação prioritária da escola nesse período.

4.1 O papel do gestor, do coordenador pedagógico e do professor

O gestor da escola é o responsável por articular os professores e o coordenador pedagógico para a realização da avaliação. É dele a total responsabilidade pelo



cumprimento do cronograma proposto. Cabe a ele desencadear, organizar e liderar o planejamento da ação, gerenciar o processo de avaliação, atribuir responsabilidades, acompanhar, em parceria com o coordenador pedagógico, o fluxo da avaliação e organizar a reenturmação dos alunos, conforme o diagnóstico das turmas.

O coordenador pedagógico é responsável, juntamente com o gestor, pelo acompanhamento do desenvolvimento das atividades avaliativas e a organização da reenturmação dos alunos, conforme o diagnóstico das turmas.

O professor é o responsável pela condução do processo avaliativo, que acontecerá na sala de aula, como parte do planejamento diário. Para tanto, contará com o apoio do gestor da escola, com o coordenador pedagógico e com outros profissionais (educadores) que tenham assumido, no planejamento da ação, o compromisso de colaborar com o desenvolvimento das atividades avaliativas.

4.2 A organização da avaliação

Na etapa do planejamento, é necessário o consenso de cada profissional envolvido na ação que terá sua atuação comprometida com o êxito da mesma. Dessa forma, os esforços do grupo devem, necessariamente, convergir para apoiar o trabalho do professor, de forma que o trabalho de cada um e o de todos só estará encerrado com o esgotamento da ação.

Ressalta-se que a organização da escola para o desenvolvimento da referida ação deverá acontecer sem prejuízo ao direito de qualquer aluno da escola ao cumprimento do planejamento e dos duzentos dias letivos e oitocentas horas de trabalho anuais.

Para efeito de diagnóstico da aprendizagem do aluno e do planejamento das intervenções pedagógicas, é importante que:

- a) cada aluno seja avaliado individualmente na leitura e na escrita;
- b) o professor avalie equitativamente uma quantidade diária de alunos de forma que conclua a avaliação do grupo até o último dia previsto para a avaliação;
- c) o professor iniciará o diagnóstico pela identificação de letras, priorizando as consoantes, indicando-as em ordem aleatória. O aluno conseguindo realizar essa primeira etapa do diagnóstico, o professor solicitará a identificação de sílabas, iniciando



pelas não canônicas e passando para as canônicas em caso de dificuldades de identificação. O aluno obtendo êxito na identificação de sílabas será submetido a leitura de palavras (ANEXO 1), no mínimo de 5 (cinco), apresentadas uma a uma, e começando pelas polissílabas e às trissílabas. O professor continuará com o teste solicitando do aluno leitura de frases (ANEXO 2) de mínimo de 3 (três), uma a uma. Por fim, conseguindo ler frases será submetido a ler o texto (ANEXO 3).

d) no momento da avaliação, o professor registrará em um formulário específico de leitura ou escrita (ANEXO 4 e 5), as observações sobre as referidas habilidades;

e) ao término da leitura do texto, ou das frases, o professor solicitará do aluno que dê informações acerca do texto lido, ou das frases que leu.

Após a realização da avaliação de leitura, deverá ser realizada a avaliação de escrita. Que será o teste das quatro palavras e uma frase, para os alunos matriculados nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o aluno escreve o nome completo, as palavras e a frase. Com a finalidade de diagnosticar de forma segura o nível psicogenético de escrita do aluno, este, após a realização dos registros escritos, deverá ler apontando o que está lendo.

Os alunos das turmas de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental realizarão a Provinha PAIC 2009. Para as turmas de 3º ao 5º ano o instrumental será único, ou seja, será a mesma Provinha para as referidas turmas. Vale ressaltar ainda, que a Provinha PAIC do 2º ano disponibiliza a avaliação de leitura e escrita. Enquanto o protocolo PAIC 3º, 4º e 5º ano possui apenas a avaliação de leitura. Para os alunos do 3º, 4º e 5º ano que apresentarem dificuldade na realização da Provinha, o professor poderá utilizar o instrumental proposto para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Segue em anexo no documento o material para a realização da avaliação diagnóstica de leitura e escrita.

Os alunos que, no período estabelecido para a avaliação, estiverem ausentes ou que ainda não tenham efetuado matrícula, deverão ser avaliados, no primeiro dia de frequência.

4.3 A organização das turmas

Após o término da avaliação diagnóstica, os alunos das turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cujos diagnósticos apontarem deficiências relevantes no processo de aquisição da leitura e da escrita, serão agrupados em turmas denominadas PCA I, que visa solucionar o déficit de aprendizagem da leitura e da escrita nesses anos escolares.

Para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos inseridos nessas turmas será feito um trabalho de ensino das habilidades de leitura e escrita. Todos os esforços visarão à promoção da alfabetização, bem como a inclusão literária e digital através da exploração do acervo da biblioteca escolar e do uso de ferramentas disponibilizadas pelo Projeto Luz do Saber. Neste ínterim, far-se-á necessária a integração de práticas pedagógicas que contemplem tanto os materiais didáticos concretos quanto as possibilidades de uso das diversas ferramentas digitais existentes na escola.

Nas escolas onde não há possibilidades de uso de ferramentas pedagógicas digitais, as ações de alfabetização acontecerão com o uso de materiais concretos diferenciados e jogos pedagógicos.

Os alunos que conseguem ler e escrever palavras, frases e até mesmo um pequeno texto, porém não conseguem compreender o que foi lido ou escrito, e apontam deficiências relevantes na fluência da leitura e da escrita, serão agrupados em turmas denominadas PCA II, que visa consolidar o aprendizado do aluno, desenvolvendo ações para a fluência de leitura, de escrita e de raciocínio lógico-matemático. O objetivo é resgatar os direitos de aprendizagem dos alunos, para que eles possam desenvolver as habilidades e competências necessárias para o ano/série em que estão matriculados.

A avaliação da aprendizagem desses alunos será feita mensalmente. Com o objetivo de acompanhar a evolução da aprendizagem da leitura e da escrita estabelecido para a turma.

Segue os anexos com os instrumentais de avaliação e as fichas de leitura de textos, frases e palavras.

ANEXO 1 – Palavras

PARA	AMIGA	SÓ
ONDE	SORVETE	NÓ
BRINCAR	CONVITE	VAI
CARLOS	DIVERSÃO	BIA
VOVÓ	DOMINGO	ELA
BOLO	CRIANÇADA	TEM
LINDO	CHOCOLATE	UM
BRINCAR	SALGADO	DIA
LILI	MENINA	SOL
CHAPÉU	SAPECA	MÃE
PALHA	ATENÇÃO	SEU
FELIZ	FACEIRA	COM

ANEXO 2 - Frases

CARLOS GOSTA DE PASSEAR NA PRAÇA.

BIA É AMIGA DE CARLOS.

CARLOS E BIA PASSEIAM JUNTOS.

NO DOMINGO É SÓ DIVERSÃO.

VOVÓ TEM UM LINDO SÍTIO.

ELA GOSTA DE BRINCAR COM AS CRIANÇAS.

A CRIANÇADA ADORA BOLO DE CHOCOLATE.

DOMINGO É DIA DE DOCES E SALGADOS.

LILI É UMA MENINA SAPECA.

LILI VAI A FEIRA COM SUA MÃE.

O CHAPÉU DE PALHA É DA MENINA.

LILI É UMA MENINA FELIZ.

ANEXO 3 - Textos

O PASSEIO

CARLOS GOSTA DE PASSEAR NA PRAÇA. ELE CONVIDOU BIA PARA IR TAMBÉM. ELA É SUA MELHOR AMIGA.

PARA ONDE CARLOS VAI SEMPRE LEVA BIA. ELES GOSTAM DE PASSEAR DE BICICLETA E TOMAR SORVETE.

NO DOMINGO É SÓ DIVERSÃO. CARLOS E BIA BRINCAM TANTO QUE ESQUECEM O TEMPO PASSAR.

VOVÓ TEREZA

VOVÓ TEREZA TEM UM LINDO SÍTIO. SEUS NETOS ADORAM VISITAR A VOVÓ. QUANDO CHEGA DOMINGO É DIA DE FESTA.

VOVÓ GOSTA DE BRINCAR COM A CRIANÇADA. ELA CONTA HISTÓRIAS DO SEU TEMPO DE CRIANÇA. FAZ DOCES E SALGADOS DELICIOSOS.

AS CRIANÇAS ADORAM IR AO SÍTIO. VOVÓ ADORA VER AS CRIANÇAS FELIZES.

O CHAPÉU DA LILI

LILI É UMA MENINA SAPECA. GOSTA DE IR A FEIRA COM SUA MÃE. ELA NÃO GOSTA DE PEGAR SOL.

LILI SÓ SAI DE CASA COM SEU CHAPÉU DE PALHA. POR ONDE PASSA CHAMA ATENÇÃO.

LILI FICA TODA FACEIRA E FELIZ COM SEU CHAPÉU DE PALHA.

SUGESTÕES DE CONSIGNAS DURANTE A AVALIAÇÃO:

- Após a leitura realizada pelo aluno, o professor fará perguntas literais sobre o texto:
 - Qual o nome da história/ título?
 - Personagens do texto (quais; quantos; principal; o que faz na história?)
 - Ideia central (o que compreendeu?)
- O professor fará inferências junto ao aluno:
 - O que modificaria no texto?;
 - Poderia ter outro título?;
 - Para você como é o personagem?
 - Você vivenciou alguma situação parecida ou alguém que conhece;
 - Reconto do texto (professor pede que o aluno reconte o texto e observe se ele contempla os principais elementos do texto base – personagens, local e sequência cronológica;
- Solicitar do aluno a representação do texto através de um desenho.



ANEXO 4 – Ficha de Leitura_1º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA: _____
 PROFESSORA _____ ANO: _____ TURMA: _____

AVALIAÇÃO DE LEITURA DO MÊS

Nº	ALUNO	1. LÊ TEXTOS			2. LÊ FRASES		3. LÊ SOMENTE PALAVRAS			4. IDENTIFICA		
		COM PAUSAS COMFLUÊNCIA NÃO LÊ	SILABANDO	COMFLUÊNCIA NÃO LÊ	SILABANDO	COMFLUÊNCIA NÃO LÊ	APENAS SILABAS	APENAS LETRAS	NÃO LÊ			
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												
30												



ANEXO 5 – Ficha de Escrita do Nome – 1º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA: _____
 PROFESSORA _____ ANO: _____ TURMA: _____

AVALIAÇÃO DE ESCRITA DO MÊS

Nº	ALUNO	1. ESCRITA DO NOME				
		ESPAÇO EM BRANCO	NÃO ESCRVEU NENHUMA PARTE DO NOME	ESCRVEU PARTE DO NOME	PRIMEIRO NOME TODAS AS LETRAS	NOME COMPLETO CORRETAMENTE
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						



ANEXO 6 – Ficha de Escrita de palavras e frases_1º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA: _____
 PROFESSORA: _____ ANO: _____ TURMA: _____

AVALIAÇÃO DE ESCRITA DO MÊS _____

Nº	ALUNO	2. HIPÓTESE DA ESCRITA (PALAVRAS)					3. ESCRIVE FRASES		
		ESPAÇO EM BRANCO	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO-ORTOGRAFICO	DEIXOU O ESPAÇO EM BRANCO	ESCREVEU UTILIZANDO ESCRITA NÃO ALFABÉTICA
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									



Orientações para análise da escrita

A análise da escrita de palavras está embasada de acordo com a *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky, sendo assim, segue a descrição dos níveis para efeito de esclarecimento.

1) Nível pré-silábico

O nível pré-silábico caracteriza-se por escritas independentes das correspondências entre grafemas e fonemas: não há fonetização da escrita. Nessa fase, a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou do ser a que está se referindo. Ela supõe, também, que para ler coisas diferentes é preciso usar formas diferentes de escrita. Logo, quando escreve, a criança considera duas exigências básicas: a quantidade de letras (nunca inferior a três) e a variedade entre elas, que não podem ser repetidas. Incluem-se neste nível os rabiscos, bolinhas, tracinhos etc.

2) Nível Silábico

Esta fase é marcada pela fonetização da escrita. A criança procura fazer a correspondência entre a sílaba pronunciada e a marca gráfica: para cada sílaba uma grafia. A criança pode usar, para registrar sua escrita, letras ou outro tipo de grafia.

3) Nível Silábico-alfabético

É um estágio entre a correspondência silábica e a alfabética. A escolha das letras pode seguir um critério fonético ou ortográfico. Portanto, a escrita apresenta algumas sílabas com características do nível silábico e outras, do nível alfabético (escrita híbrida).

4) Nível Alfabético

O aluno compreende e opera com o sistema de escrita, entendendo que a sílaba pode ser desmembrada em letras e que é necessária a análise fonética das palavras para escrevê-las. No entanto, escreve baseado na oralidade, sem considerar o uso correto da grafia.

5) Nível Ortográfico

O aluno ultrapassa a escrita baseado na oralidade e passa a procurar escrever respeitando as normas ortográficas.

Em relação a escrita de frase será analisado os seguintes critérios de escreveu utilizando escrita não alfabética (o aluno pode apresentar a escrita pré-silábica, silábica ou silábico-alfabética) e escreveu a frase utilizando a escrita ortograficamente ou alfabeticamente (o aluno pode apresentar a escrita alfabética ou ortográfica).

ANEXO 7 – Sugestões para o teste das 4 palavras e uma frase

Grupo Temático: ANIMAIS
1. ELEFANTE
2. MACACO
3. SATO
4. BOI
Frase: O SAPO MORA NA LAGOA.

Grupo Temático: PARTES DO CORPO
1. COTOVELO
2. BARRIGA
3. PERNA
4. PÉ
Frase: O SACI PULA COM UMA PERNA SÓ.

Grupo Temático: NOMES PRÓPRIOS

1. MARIANA
2. DANIEL
3. CARLOS
4. LIA
Frase: CARLOS GOSTA DE PICOLÉ.

Grupo Temático: ALIMENTOS
1. FEIJOADA
2. TOMATE
3. CAFÉ
4. PÃO
Frase: EU TOMO CAFÉ TODOS OS DIAS.



ANEXO 8 – Ficha de registro do teste das quatro palavras e uma frase

ESCOLA: _____
 PROFESSORA _____ ANO: _____ TURMA: _____
 ALUNO(A): _____

GRUPO TEMÁTICO: _____

NOME COMPLETO DO ALUNO

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

FRASE



ANEXO 9 – Ficha de acompanhamento do Coordenador Pedagógico para registro do desempenho dos alunos

ESCOLA: _____
 COORDENADOR(A): _____ ANO: _____ TURMA/TURNO: _____

REGISTRO DO DESEMPENHO DAS TURMAS DO MÊS _____

Hipótese de Escrita (Palavras) / Quantitativo de alunos					Escreve utilizando escrita alfabética ou ortográfica/ Quantitativo de alunos		
Pré-Silábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético	Ortográfico	Escreve alfabeticamente ou ortograficamente palavra, frase e texto	Escreve palavras, frases e texto não alfabeticamente ou ortograficamente	Não escreveu palavras, frases e texto

Observações:

A referida *Ficha de acompanhamento do coordenador pedagógico para registro do desempenho dos alunos* será um instrumento norteador para as intervenções pedagógicas no momento do planejamento. O preenchimento será realizado mensalmente pelo coordenador para que acompanhe os avanços e as dificuldades dos alunos.

O coordenador solicitará dos professores uma cópia das *fichas de leitura, escrita do nome, escrita de palavras, frases e textos*, com o intuito de acompanhar individualmente o desempenho dos alunos.



ANEXO 10 – Ficha de observação da sala de aula pelo Coordenador Pedagógico

ESCOLA: _____
PROFESSOR(A): _____ ANO: _____ TURMA: _____
MÊS _____

FOCO DE OBSERVAÇÃO DA COORDENADORA:

1-Área do Conhecimento / Conteúdo trabalhado pelo Professor (a) durante a visita:

2-Atividades Propostas pelo Professor (a):

3-Estratégias Didáticas utilizadas pelo Professor (a):

4-Material utilizado pelo Professor (a):



5- Interesse e Participação dos Alunos:

DEVOLUTIVA DA COORDENADORA PARA O PROFESSOR (A)

Orientações complementares:

A proposta de visita às salas de aula pelo coordenador pedagógico possui como intuito acompanhar a prática docente e a aprendizagem dos alunos. No tópico *FOCO DE OBSERVAÇÃO DA(O) COORDENADOR(A)* o coordenador deve descrever o objetivo da visita. Enquanto no tópico *DEVOLUTIVA DA COORDENADORA PARA O PROFESSOR (A)* o coordenador irá registrar os aspectos positivos e negativos observados na visita.

(cidade), ____/____/____.

COORDENADOR (A)

PROFESSOR (A)

DIRETOR(A) DA ESCOLA



ANEXO 11 – Ficha do Planejamento Pedagógico

ESCOLA: _____ DE: _____

SEMANA: _____ DISCIPLINA: _____

ANO: _____ TURMA: _____ PROFESSOR: _____

Dia	Conteúdo	Objetivo(s)	Recursos Pedagógico	Atividades em sala	Avaliação
/ /					

Orientações complementares: A referida grade representa uma sugestão da SME para o professor e o coordenador no momento do planejamento. Quanto ao processo de acompanhamento do planejamento pelo coordenador, faz se necessário combinar com o professor a data/ periodicidade de entrega. O *feed back* do planejamento é de fundamental importância para auxiliar prática docente do professor.

