Anexo 1 –

ELEMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO NO ANO DE 2012 NO 1º ANO DO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA DE APLICAÇÃO

Apresentação

Desde o início deste ano os membros do Conselho da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP) partilham da incumbência de acompanhar o Projeto do 1º ano do Ensino Fundamental I. É preciso retomar que tal tarefa é proveniente da mudança estrutural que possibilitou a reorganização dos 60 alunos ingressantes em 3 turmas de 20 crianças e não mais em duas turmas de 30 alunos. A reinvindicação foi aprovada pelo Conselho de Escola e levada no final de 2011 à Congregação da Faculdade de Educação, onde conquistamos para o ano de 2012 essa readequação em caráter experimental.

É importante ressaltar que tal mudança não se justifica por seu caráter "quantitativo" (passar de 30 para 20), mas pelo contexto do novo fundamental de nove anos, que requer uma nova proposta curricular que faça frente à maior demanda educacional brasileira: lidar com a heterogeneidade nas salas de aula de forma que todas as crianças saiam bem alfabetizadas das séries iniciais. Nós que vivemos essa rica experiência nestes dois primeiros trimestres de 2012, já podemos comprovar que a mudança está nos permitindo adequar esse novo fundamental a uma verdadeira proposta para o regime de ciclos. Mais do que simplesmente querer um trabalho mais leve em razão de um número menor de alunos, queremos buscar um modelo de trabalho que inclua todas as crianças e que permita um atendimento adequado mesmo às singularidades de cada criança.

Diante desta tarefa pretendemos num primeiro momento apresentar um breve histórico do desenvolvimento desse trabalho, num momento posterior expor a proposta de ensino que foi sendo consolidada: práticas cotidianas visando explicitar tempos, espaços,

concepções e escolhas pedagógicas para enfim nos debruçarmos sobre as significativas mudanças ocorridas nos dois últimos anos na construção de um novo modelo para o 1º ano, cujo desafio de consolidação de sua identidade no Ensino Fundamental enquanto série nova dessa modalidade resultou em reflexões acerca de reconfigurações necessárias para o ciclo I como um todo, conforme perspectiva do documento "Passo a passo para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos"[1]:

> Pois não se trata de realizar um "arranjo" dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que realizam os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os anos finais dessa etapa de ensino.

Breve histórico – A infância e o brincar

Com as mudanças preconizadas pelas Leis 11.114/05 e 11.274/06[2], a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP) implementou, desde 2006, o Ensino Fundamental de 9 anos, e passou a atender as crianças de 6 anos que até então eram público da Educação Infantil.

De início, o movimento foi buscar nos fundamentos da Educação Infantil referenciais, diretrizes e padrões de qualidade para o atendimento dessa faixa etária que até então era indistinta por nós. Contamos inclusive com a assessoria da Profa. Dra. Tizuko

---

[1] MEC, Brasilia, 2009.

[2] Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrículadas crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Morchida Kishimoto, uma das responsáveis pela disciplina de Educação Infantil da FEUSP. [3]

Nesse percurso de construção de nossa proposta pedagógica, fomos refinando um novo olhar e uma escuta atenta ao que parecia ser indispensável para o trabalho com as crianças: a garantia do brincar enquanto linguagem máxima da infância; o fomento à curiosidade infantil na promoção de aprendizagens; a boa relação de proximidade e de confiança em seus professores; o direito a participar de escolhas reais de seu cotidiano, de ter voz nas mais diversas instâncias e a perspectiva da gradativa construção da autonomia por parte de nossos alunos.

De acordo com essas "premissas", mudamos o mobiliário, adequamos os espaços físicos e passamos a integrar práticas em que as crianças pudessem ser vistas ativamente no processo de aquisição de seus saberes, nas quais as propostas não permanecessem centradas apenas em abordagens adultocêntricas. Havia ainda em nós o desejo de superar o forte discurso de que o ingresso no Ensino Fundamental seria o divisor de águas entre a infância e uma atitude que deveria ser mais escolar, sendo que o termo "escolar" acaba sendo o significado de algo sem entusiasmo, sério, desconectado da excitação típica do espírito infantil.

Ao longo dos anos, discutindo e avaliando a qualidade do acolhimento e do atendimento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e a necessidade de que não fosse apenas uma "série especial" do Ensino Fundamental (alheia ao restante do Ciclo), mas que construísse sua identidade para além da identificação inicial com a Educação Infantil. Ao final de 7 anos de experiência, acreditamos que conquistamos significativos avanços nesse campo.

---

[3] Resultando inclusive na publicação do seguinte artigo: KISHIMOTO, T. M. ; PINAZZA, Mônica Apezzato ; Morgado, Rosana de Fátima Cardoso ; Toyofuki, KamilaRumi . "Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental". Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 37, p. 191-210, 2011.

A Construção de uma Proposta de Ensino

A partir das considerações feitas acima, pensamos, experimentamos e discutimos possibilidades de práticas, até chegarmos a uma rotina semanal que buscasse contemplar diferentes espaços e linguagens e a uma outra diária que pudesse equilibrar uma diversidade de propostas e estratégias. Alcançada essa fase inicial, estabelecemos eixos de trabalho da série, levando em consideração aspectos relativos às especificidade da faixa etária.

Desta maneira, na rotina semanal dos alunos do 1º ano, temos garantido quatro aulas com professores especialistas em Artes e Educação Física, utilizando a estrutura específica da escola para isso, a saber: sala de música, sala de artes visuais, salão nobre, espaços externos da Escola e todo o complexo do Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP).

1º EF III – 2012	**Segunda-feira**	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
13h30 – 14h30	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO	**ARTES**
14h30 – 14h45					MOMENTO DE GRUPO
14h45 – 15h30	RECREIO				
15h30 – 16h00	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO
16h00 – 17h00	**EDUCAÇÃO FÍSICA**	**PARQUE**	**ARTES**	**HORTA**	**BIBLIOTECA**
17h00 – 18h00	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO	**EDUCAÇÃO FÍSICA**	MOMENTO DE GRUPO	MOMENTO DE GRUPO

Semanalmente, nas atividades pedagógicas dirigidas pela professora da turma, as crianças usufruem da estrutura da biblioteca, do Laboratório de Informática (LIEA), dos parques (EA e CEPEUSP) e do espaço da horta,quinzenalmente do Laboratório do Brinquedo e Material Pedagógico da Faculdade de Educação (LABRIMP – FE) e pontualmente o Laboratório de Informática (LIEA).

O recreio também foi pensado como um momento a ser cuidado pelos profissionais da EAFEUSP. Após a observação das necessidades apontadas pelas crianças de 6 anos, percebemos que era preciso uma nova estrutura de organização desse momento, além da ampliação do tempo: os tradicionais 30 minutos, muitas vezes eram insuficientes para garantir a higiene, a alimentação adequada e tranquila e o momento de encontro com as outras turmas e brincadeira livre. Dessa forma reconfiguramos um recreio em 45 minutos. Diante deste olhar, todo o ciclo foi percebendo que muito dos aspectos trazidos pelas crianças do 1º ano eram pertinentes às demais. Com isso, construímos em parceria com a orientação e os técnicos de apoio educativo o "Projeto Recreio", que pretende marcar momentos específicos da higiene, alimentação e proporcionar materiais e práticas tendo em vista a qualidade do brincar de nossas crianças.

Nos momentos de grupo, percebemos que era indispensável a consolidação de uma rotina que contemplasse práticas nas quais as crianças fossem ativas no processo de aquisição de seus saberes; não estivessem a todo momento centradas no professor; espaços específicos de ter voz na dinâmica e na constituição do grupo; não ficassem confinadas às salas de aula, mas circulassem pelos diferentes e interessantes espaços da escola; momentos para a livre-escolha; espaço para jogos e brincadeiras dirigidas; e essencialmente o desenvolvimento e sistematização de conteúdos pertinentes ao currículo da série nas diferentes linguagens (que muitas vezes se utilizou das estratégias citadas).

De forma mais minuciosa, fomos perseguindo diariamente as seguintes práticas com as crianças, com as seguintes intencionalidades:

Leitura da agenda: Utilizando diferentes formas de apresentação e com palavras-chave misteriosas, aproveitamos esse momento tanto para comunicar aos pequenos o que

vai acontecer na rotina, como para trabalhar a escrita e leitura dessas palavras tão presentes em nosso cotidiano. Em alguns momentos possibilitou uma "negociação" dos pequenos para aquilo que também gostariam de ver contemplado no dia, ou para uma reivindicação de demandas. Essa também foi uma forma de propiciar estabilidade e um sentimento de segurança e clareza de como seria o dia na Escola.

Roda de conversa: Reservar um momento para sentarmos em roda e propiciar que algum assunto comum a todos seja tratado, é, de certa forma, confiar às crianças um espaço para falarem e discutirem assuntos de suas realidades, anseios, mal estares, além de ser um dos melhores meios para nos conhecermos e nos constituirmos enquanto grupo. Muitas vezes as rodas são temáticas, seja focada em assuntos de lógica-matemática ou para socializar uma pesquisa realizada, outras vezes é um momento de encontro e conversa espontânea.

Calendário: O trabalho com o calendário, enquanto organização temporal, também é diário. Seja com a colaboração do ajudante do dia, ou de forma mais geral, assinalamos datas importantes que estão por vir, contamos os dias que faltam para determinados eventos, ou pontuamos em qual dia estamos. Percebemos que ao se apropriarem dessas ferramentas, os alunos também se apropriavam do seu dia-a-dia na Escola.

Ajudantes do dia: Todo dia contamos com a gentileza de duas crianças que são intituladas como os "ajudantes do dia". Cabe a elas dividir algumas tarefas conosco, desde distribuir atividades e crachás, assinalar calendário, ou até mesmo ficar responsável por questões que surgem e são possíveis de serem encaminhadas pelas crianças. É um representante, uma referência ao grupo durante aquele dia.

Higiene/hora do lanche/ recreio: Para o momento do recreio, existem certos rituais que são respeitados: a lavagem de mãos, por exemplo, e se sentar (seja nas toalhas disponíveis ou em um cantinho escolhido por um grupo de crianças) para se alimentar. É um momento de descontração, mas que sempre buscamos intervir no que é possível para a boa convivência das crianças, ou para o melhor aproveitamento dos alimentos.

Auxiliamos ainda em trocas de lanches que podem vir acontecer, ou em questões que vão surgindo. Após se alimentarem, é garantido um tempo da brincadeira que pode ocorrer em diferentes lugares e com diferentes materiais, dependendo da proposta.

Biblioteca: Semanalmente as crianças participam de atividades na biblioteca para um momento de contação de histórias (hora com o professor, hora com um bolsista da biblioteca). Nesse espaço, ainda podem pesquisar e conhecer um amplo acervo literário dos mais variados gêneros, bem como realizar empréstimo de livro a ser levado para casa e lido com as famílias.

Espaços – Momento diário para que a criança escolha seus parceiros e suas brincadeiras e/ou jogos disponibilizados nos "Espaços" da sala de aula, a saber: "Espaço das artes", "Espaço do faz-de conta", "Espaço do jogo", "Espaço da construção" e "Espaço da leitura". Para a professora, configurava-se como momento para observação dos alunos bem como se aproximar e interagir com pequenos grupos.

Nessa rotina, em momentos de grupos, quatro eixos-principais norteam nossas práticas, destacando-se em alguns momentos como projetos de série ou como conteúdos específicos do dia a dia:

- **Identidade:** além de ser um eixo importante referenciado pela Educação Infantil, fomos percebendo que a partir das identidades individuais, do conhecimento de si e do outro encontramos um caminho interessante para a constituição do grupo. Constituir um grupo na Escola de Aplicação é tarefa primeira para o trabalho, visto que o ingresso via sorteio demanda a nós, um grande investimento para que os ingressantes possam paulatinamente encontrar parcerias e se sentirem acolhidos e pertencentes a sua nova realidade.
- **Letramento:** como série inicial do Ensino Fundamental, sabíamos que cabia a nós o início (ou dependendo do percurso pré-escolar da criança, a continuidade) do trabalho com a leitura e escrita. Por muito tempo a pergunta "alfabetiza-se ou não se alfabetiza no primeiro ano" nos interpelava, e por vezes, preferimos assumir que trabalhávamos com

estratégias mais amplas de letramento, no entanto a leitura de histórias sempre estava presente, atividades de reconhecimento de letras, algumas produções textuais coletivas, trabalho com gêneros da infância (parlendas, adivinhas, trava-línguas) e leituras compartilhadas com as crianças. Um certo imaginário atribuía à alfabetização o fim das oportunidades infantis e a inserção abrupta no Ensino Fundamental. Vale dizer que atualmente há clareza e convicção para nomearmos este eixo como "Alfabetização". A consolidação desse processo será apresentada mais adiante no item "Um novo olhar e lugar para o Projeto Pedagógico do 1º ano do EF9".

- **Raciocínio lógico-matemático:** as questões pertencentes ao campo da matemática são focadas por meio de sequências didáticas, jogos e situações-problemas presentes no cotidiano das crianças.
- **Horta**: compreendida como campo de estudo, temos nesse espaço a possibilidade de, a partir da curiosidade infantil, aproximar aos procedimentos de investigação científica: observação, levantamento de hipóteses, pesquisa, registros de acontecimentos e realização de experiências relativas ao conhecimento de plantas e animais do canteiro, bem como qualquer outro tópico de interesse suscitado por cada turma nesse ambiente.

Desde a proposta inicial, já não julgávamos pertinente a ideia de uma avaliação, resultando em uma "nota" acerca do desempenho da criança. Por isso, optamos por criar diagnósticos e observações individuais que nos pudessem apontar elementos sobre seu desenvolvimento e às famílias enviaríamos um relatório semestral sobre as conquistas e dificuldades da criança.

Alguns entraves para a realização da proposta apresentada e as possibilidades apresentadas com o novo agrupamento

É preciso ponderar que quando defendemos uma proposta em que os alunos não mais ficam sentados, em silêncio, somente ouvindo seu professor, mas trabalhando em diferentes atividades, bem como quando as trocas e as relações entre os sujeitos em sala de aula passam a fazer parte da proposta pedagógica, o número de crianças por

agrupamento precisa ser considerado. Percebemos que além das variáveis metodológicas, era tempo de considerar e questionar algumas questões estruturais que se sobrepunham às nossas intenções.

Com a conquista dos vinte alunos por sala, conseguimos garantir um trabalho mais consistente e coerente nas propostas em que o grupo de alunos era chamado para dialogar, socializar saberes, hipóteses, histórias, memórias, sentimentos, bem como construir combinados ou posicionamentos coletivos. O acolhimento e a relação com as famílias também pode se tornar mais próxima e dialogada.

Na experiência com 30 crianças, percebíamos que as tentativas em viabilizar as rodas de conversa eram acompanhadas de um mal-estar: muitas mãos pediam a palavra, o tempo de espera para ter voz era grande e por uma questão de tempo, rotineiramente, muitas crianças não eram contempladas. O que era para ser um momento "democrático" acabava sendo excessivamente dirigido e controlado pelo professor. Certamente, esse foi um importante ganho com o novo agrupamento.

Um outro aspecto beneficiado neste ano de 2012 foi o trabalho com jogos e situações lúdicas. Quando elencamos práticas dessa natureza, temos a clareza de que as crianças (e mesmo se fossem adultos!) não agirão coordenadamente, silenciosamente, contendo a empolgação, a expansão do corpo gerado pelo entusiasmo e envolvimento com o jogo. Numa população mais numerosa era preciso ter um grande controle e contenção do barulho afim de que a situação educativa não saísse do foco. Algumas vezes era preciso apelar para pedidos quase indecorosos: "Vamos todos cochichar para falar com os colegas e comemorar as vitórias de forma discreta" (!). Em um agrupamento menor, com a possibilidade de intervenção mais rápida e a diminuição significativa do investimento na contenção disciplinar, foi possível ampliar as observações e intervenções com as crianças, bem como diminuir o tempo de espera dos que precisavam de auxílio, ou chamar para a atividade aqueles que iam se desestimulando no "meio do caminho".

Podemos ainda ressaltar o ganho de qualidade em momentos de atividades na horta-laboratório. É inegável que mesmo contando com o apoio do técnico de laboratório,

grande parte da energia era gasta tentando garantir a segurança das crianças no uso de ferramentas específicas (enxadas, pás, peneira, carrinho de mão, regador, entre outros), ou a contenção de um grupo que se dispersava naquele ambiente tão convidativo. Num agrupamento menor, conseguimos perceber rapidamente essa dispersão, nos aproximamos e intervirmos na expectativa de que aprender a ter foco em um ambiente tão amplo também é algo importante a ser ensinado. O uso das ferramentas específicas também passou a ser um momento menos tenso, mais proveitoso e autônomo por parte das crianças.

Artes e Educação Física também são áreas que veem inúmeros benefícios e ampliação das possibilidades de trabalho pedagógico com o agrupamento com 20 crianças. De certa forma, todos percebem que com um número menor de crianças, o olhar se amplia aos sujeitos e mesmo situações de indisciplina que não deixam de acontecer, acabam ganhando uma releitura e uma ressignificação de intervenção educativa.

O primeiro ano é uma série de transição em relação ao ensino pré-escolar, diante disso sabemos que o ingresso na escola apesar de no nosso caso ser muito comemorado, é também uma experiência de grande apreensão, medo e incertezas por parte das crianças e das famílias. Esse ano, o agrupamento menor também nos possibilitou reservar uma semana de adaptação e acolhimento das crianças em parceria com as famílias. Momentos da rotina foram reservados para que os pais pudessem acompanhar seus filhos, fazendo assim de forma gradativa e cuidadosa a entrada das crianças nessa nova realidade.

Outro aspecto salutar e certamente um dos mais ricos para nós é a abertura do olhar e da busca de explicação sobre as questões que as crianças vão nos trazendo (indisciplina, dispersão, embates, mesmo uma timidez ou um silêncio excessivo). Certamente com 20 crianças conquistamos também a possibilidade de ter uma investigação mais criteriosa acerca desses “sinais”. A experiência nos tem mostrado que muitas crianças que ficaram em uma “preocupação de segundo plano” (diante da emergência de alguns casos mais alarmantes) mais adiante evidenciou que aquela questão de outrora era a ponta de dificuldades mais profundas e que com o tempo vieram à tona na escolarização.

Um novo olhar e lugar para a proposta pedagógica do 1º Ano do EF9

Paralelamente às questões do primeiro ano, o grupo de professores do Ciclo I, desde 2008, tem revisto seu currículo na perspectiva de uma possível verticalização. O dado que sempre esteve presente e que tornou essa mudança fundamental era o fato de que alguns de nossos alunos, ao término do 5º ano do Ensino Fundamental apresentam sérias questões de aprendizagem. Muitas vezes por não terem dominado aspectos da alfabetização inicial, acabaram arrastando dificuldades ao longo dos anos.

Diante desse quadro, sabíamos que era preciso refletir série-a-série possibilidades de intervenção nessa realidade. O primeiro ano não poderia permanecer isento dessa responsabilidade, muito pelo contrário, por se tratar de um ano de ingresso na escola, sabemos que muitas crianças que já davam indícios de dificuldades nesse início, eram – na maioria das vezes – os mesmos rostos que no 5º ano colocariam todo o trabalho do Ciclo em "xeque".

Em 2011, os anos iniciais (1º e 2º ano) começaram a fazer parte do projeto "O desafio do ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental de 9 anos" do Observatório de Educação, financiado pela CAPES e coordenado pelo Professor Dr. Claudemir Belintane da FEUSP que deverá ao longo de 4 anos incidir sobre todo o Ciclo I. Certamente, as discussões, reflexões e construções ocorridas nos fizeram repensar o lugar e identidade do 1º ano no Ciclo I, bem como pensar num olhar sobre a criança em seu processo de alfabetização desde o ingresso no Ensino Fundamental.

Aproximamo-nos de uma concepção, em que o processo do ensino da leitura e da escrita não era compreendido como algo objetivo, fruto da destreza e conhecimento das letras e que poderia ser diagnosticado e enquadrado em categorias. Percebemos que mesmo diante dos mais atuais e revolucionários diagnósticos propostos por Emília Ferreiro, um "pré-silábico" possui elementos da sua subjetividade que o afastava do outro "pré-silábico".

A ideia seria superar um pouco esse momento de diagnóstico e perceber questões que vão sendo levantadas e que nem sempre são da ordem objetiva e cognitiva, mas de uma subjetividade e singularidade que podem ser “cuidadas e acolhidas” afim de não se arrastarem enquanto “resistência escolar”.

Dessa forma, para além das preocupações (não menos importantes) com as questões relacionadas à infância e a importância do brincar e atividades lúdicas para essa faixa etária, o projeto nos lançou mais um desafio a ser pensado e incorporado em nosso diálogo com a Educação Infantil: o reconhecimento e o olhar atento à heterogeneidade da sala de aula e o mais rápido enfrentamento dessa questão por meio de diagnósticos e intervenções.

Diante desses desafios fomos conceituando e explorando o conceito de heterogeneidade. É sabido que em qualquer escola, seja pública, privada, tradicional, construtivista ou religiosa sempre estaremos às voltas com esta questão por ser uma característica intrínseca à espécie humana. Para além dessa clareza, fomos nos deparando com uma “heterogeneidade de efeito escolar”, termos que cunhamos para tentar explicitar a diversidade de propostas de educação às quais foram submetidas nossas crianças em seus percursos pré-escolares e como diferentes propostas produziram diferentes formações no público de alunos do 1º ano de nossa escola.

No plano prático, lançamos mão de diversas práticas que poderiam, a princípio, nos auxiliar no rastreamento e compreensão (visando sempre a intervenção) da heterogeneidade da sala de aula. Afinal de contas, estava mais que explícito que ao chegar ao primeiro ano e mesmo tendo apenas 6 anos, as crianças não haviam passado pelas mesmas oportunidades em seus percursos anteriores e queríamos em alguma medida intervir nesse caráter desigual de entrada, afim de que ele não se perpetuasse ao longo de toda a escolarização desses meninos e meninas.

Deste modo, além da entrevista inicial já realizada pelas orientadoras educacionais da escola com os alunos ingressantes e suas famílias logo após a matrícula, passamos a solicitar aos pais dos alunos, ainda nesse primeiro contato, que respondessem um

questionário[4] elaborado pela equipe do projeto (da qual fazemos parte) afim de que nos permitisse já de início averiguar minimamente a diversidade da dinâmica familiar (todos os meios de comunicação, educação e entretenimento que a família disponibiliza para seus filhos), alguns elementos sobre o percurso na Educação Infantil e aspectos singulares que a família julgasse importante compartilhar. Muitos elementos foram sendo conhecidos nesse primeiro diagnóstico, bem como pudemos nos deparar com a inegável diversidade social e econômica do público da Escola de Aplicação.

Um segundo objetivo foi a construção de um trabalho que não ignorasse o percurso pré-escolar da criança, mas que funcionasse como uma série-dobradiça entre uma modalidade de ensino e a outra. Dessa forma, optamos por pedir às famílias que antes mesmo da chegada das crianças, nos disponibilizassem os materiais da Educação Infantil para análise. Com a amostragem que tivemos nos anos de 2011 e 2012, pudemos constatar uma imensa diversidade de propostas e objetivos (muitas vezes contraditórios) que têm orientado o trabalho das instituições de educação infantil, públicas ou privadas. É certo que a análise desse material, até o momento, não tem sido muito simples, nem ao menos rápida de fazer (temos contado com o auxílio dos bolsistas e pesquisadores do projeto para isso). Mesmo assim, tem se mostrado como importante procedimento não só para compreender a heterogeneidade da turma e para orientar o plano de ensino do ano, mas para se recorrer num segundo momento à busca de entender as crianças que começam a destoar do grupo.

No início de 2011 quando tínhamos 30 crianças para uma professora em sala, não conseguimos realizar a análise destes materiais em tempo hábil para direcionar os trabalhos previstos para o início do ano. Percebemos que nessa proporção adulto-criança, importantes planos de trabalho estariam comprometidos. Em 2012, com o apoio dos bolsistas que seriam o que chamamos de figura do 2º professor[5], conseguimos realizar tal análise.

---

[4] Será disponibilizado em anexo.

[5] Tal conceito será explicitado mais a frente nesse documento.

Era recorrente recebermos das Instituições Infantis uma pluralidade de atividades, nem sempre organizada de modo a dar indícios sobre as propostas e linhas de trabalho das educações infantis. Num plano político e mais amplo, nos angustiava perceber que a desigualdade de propostas e concepções entre uma escola e outra era muito abismal[6]. A princípio, tentamos direcionar o olhar para buscar e registrar indícios de práticas relacionadas ao trabalho com a matemática, as artes, ao conhecimento de mundo e à língua materna, esta última subdividida em: rodas de conversa, leitura de histórias, trabalhos com repertório da cultura oral, alfabeto, elementos menores da língua e atividades de leitura e escrita.

Concomitantemente ao trabalho de análise dos materiais de educação infantil e questionários respondidos pelas famílias, estabelecemos um conjunto de diagnósticos a serem "aplicados" nas primeiras semanas de aula e periodicamente ao longo do ano para o acompanhamento escolar dos alunos. A saber:

Cotidiano da turma: o bolsista que acompanha a turma tem a tarefa de observar atentamente o movimento do grupo durante as atividades propostas, buscando as singularidades apresentadas pelos alunos de modo geral, no entanto, o foco maior de sua escuta recai sobre alunos que de alguma maneira já se apresentam como destoantes do grupo (seja por questões na fala, na coerência e articulação de ideias, nas dificuldades de compreensão e realização das atividades, agitação, dispersão, insegurança, conflitos, etc). Para além das "dificuldades", seu olhar precisa ainda ser sensível para verificar aptidões, preferências, parcerias positivas e qualquer outro elemento que nos ajude a compreender as singularidades para que possamos estabelecer caminhos de trabalho com essas crianças para planejar futuras intervenções.

[6]Apenas como esclarecimento, recebemos desde materiais em que percebemos toda uma preocupação com as especificidades do sujeito infantil, como cadernos visando apenas o treino da letra manuscrita em crianças que sequer eram alfabetizadas, ou apenas desenhos livres e folhas descontextualizadas. Desse modo um horizonte se faz claro para além da heterogeneidade, a desigualdade de oportunidades oriundas dos ensinos infantis.

Contação de histórias: um dos ricos aspectos problematizados no Projeto " O Desafio..." foi a questão da soberania da contação de história por parte do professor. A narrativa encarnada pelo corpo e voz do professor leva a criança e sua tão presente corporeidade infantil a mundos distantes, imaginários e repleto de elementos simbolizantes que consideramos fundamentais para a entrada no universo da linguagem. A escolha da história não deve se pautar apenas pela indicação de faixa etária, mas por uma questão estética, cultural e histórica.

Nessa situação que julgamos chave para o desdobramento de muitas atividades contextualizadas nas narrativas escolhidas, temos duas situações importantes de diagnóstico: a observação do bolsista a esse momento, não só nas reações do aluno "destoante", mas na qualidade e no grau de acompanhamento da narrativa, mesmo por parte das crianças que já apresentam o domínio do código da escrita, temos a preocupação de observar o laço (ou não) que estabelecem com a história contada e que numa investigação mais aprofundada poderá ser o leitor e escritor com dificuldades posteriores.

Outro diagnóstico interessante que se tornou prática ao longo desse ano é a análise dos recontos individuais das histórias para averiguar traços de oralidade nas crianças. Dessa forma a professora em parceria com os bolsistas ouvem e registram o reconto de cada aluno. Como ilustração separamos um reconto bastante articulado de uma criança (G) que estava com muita dificuldade na leitura e escrita, mas que tinha um reconto de histórias muito interessantes e em pouco tempo superou as dificuldades e de outro aluno (M) que tem sido foco de nossas investigações mais aprofundadas. A história foi trabalhada na festa junina deste ano e se chama "Boi de Mamão" uma versão catarinense para o famoso Boi Bumbá brasileiro.

> *G- Pode ser história de música pra contar a história? Eu sei toda a história... Mateus falou "vamos lá moreninha, vamos até lá na vila, pra ver meu boi dançar..." (ela falou sem cantar). Mas na canção ele fala, "vamos moreninha, vamos até lá na vila, pra ver meu boi dançar..." (cantou), ele fala também "Aí eu caiu, na boca da noite eu caio, a folha do limoeiro tem cheiro de limão. Aí aíaí meu bonzinho e dançador..." (cantou).*

O Mateus fala "vamos lá moreninha, vamos pra vila ver meu boi dançar." Quando ele chegou o boi parou de dançar. Ah... meu boi está morto. Ele disse "vamos chamar o doutor". O doutor chegou e disse "esse boi não está morto não, ele está precisando de uma reza, de uma benzedeira porque o coração dele está batendo bem fraquinho. Chama a benzedeira que ele está enfeitiçado com bruxaria." Aí a benzedeira fala "eu benzo esse boi, eu benzo esse boi, com galinho de alecrim, com galinho de alecrim, peço pra ele volte a dançar bem bonito para mim." (cantou). O boi começou a dançar... Mateus falou "meu bonzinho está dançando...". Aí ele foi lá e levou o boi pra dançar. Ele foi e ficou dançando a música. A outra que estava com cavalinho disse, o meu cavalinho já cumprimentou, ele vai lançar o boi (quis dizer laçar o boi). O cavalo lançou o boi e tirou o boi do meio da rua... E também chamou, depois do cavalinho, chamou a... a... Esqueci... a benzedeira, né? Aí chamou o urubu...quer que eu cante a música do urubu? "O urubu foi à festa, com fama de dançador, convidou moça bonita pra dançar, mas não dançou. Olha a dança urubu, não sei dançar..."

Apesar de ser uma criança que nas questões de leitura e escrita nos chama a atenção pela dificuldade, nesse quesito oralidade e narrativa, apresenta um desempenho brilhante, exigindo o mínimo de intervenção por parte do professor para lembrar-se e acompanhar a narrativa. Após essa percepção, essa habilidade foi bem aproveitada para dinamizar seu processo de alfabetização.

Num segundo caso vemos que uma dificuldade mais preocupante, apesar de ambos – se nos limitássemos a critérios de escrita – serem pré-silábicos, um vez que a criança do reconto abaixo não trabalha com elemento algum da narrativa, insere novos elementos com associações inusitadas, perdendo o eixo da história.

M – Boi.... Uma vez o boi de mamão e ele chama os amigos aí e ele tava achando um abrigo aí ele achou um abrigo ai ele colocou os paus e foi fazer uma pizza
Professora - pizza ou pista?
M – É uma pixa.... (afirma que É pixa). AÍ acabou a historia.
Professor - Mas me conta uma coisa, como começa a história do boi de mamão. Lembra que eu contei ontem. Como é essa história que é da festa junina.
M - Festa junina... e ele pegou e ele fez outro abrigo também que é pra colocar um boi de mamão. O boi de mamão colocaram um salgadinho. Ai fez um salgadinho de carne.
Professora - Que mais me conta?
M - Ai pegou e botou da pixa e colocou o salgadinha na pixa. Ai ele comeu tudo (sempre desvia o olhar e vou tentando chamá-lo para me ver)
Professora - Mas nessa história não tinha um tal de Mateus. Quem é o Mateus?

M - Ele chama os amigos dele do Mateus, aí chama o Mateus ai ele comeu tudo. Aí ele fez uma festa. Aí chama os amigos chama as crianças aí ele fez uma piscina aí bola de piscinas. Aí ele fez um bolo de chocolate ai cantou um parabéns para o.... É festa do boi né?...aí tem todos os brigadeiros do... aí ele fez os brigadeiros do peru né. E aí ele cantou parabéns. Aí trouxe refrigerante e aí todo mundo trouxe refrigerante aí tem pipoca de queijo, aí todo mundo brincou da piscina.

Desenho: além do desenvolvimento do desenho (verificável nas produções), mesmo os não escritores mostram por meio desta outra linguagem o grau de envolvimento e apreensão da narrativa, bem como é um "campo aberto" a emergir elementos singulares por parte das crianças. Às vezes, percebemos que figuram personagens ou algum outro elemento da história, porém, não há "narrativa", não há uma cena representada. À medida que temos essa prática incorporada podemos perceber "padrões" de "leitura da história" e sua "representação" como também a evolução desses aspectos.

Diagnóstico de leitura e escrita: para além da demanda de escrita de palavras para classificar os alunos nas hipóteses de escrita de Emília Ferreiro, procuramos criar um instrumento que buscasse verificar os conhecimentos sobre a escrita e a leitura do aluno desde os elementos menores da língua (nomeação de imagens, diferenciação entre letra, número e símbolos, capacidade de realizar acrofonia, leitura de rébus) à leitura/escrita de palavras com sílabas simples, complexas e pequenas produções textuais.

Como forma de organização dos dados, criamos uma série de tabelas e "dossiês" [7] sobre as crianças que ao final do ano serão um importante e organizativo documento de passagem para o próximo ano, na perspectiva de que o trabalho iniciado possa ter continuidade. É certo que apesar de estarmos muito empolgadas com a proposta que fomos construindo, sabemos que as crianças não deixarão de destoar ou de apresentar singularidades durante a escolarização, no entanto, teremos detalhado todos os planos efetivados e uma série de ações que visaram combater e agir diante de um caso de "possível reprovação" nas pontas do Ciclo, por exemplo.

[7] Serão anexados a esse documento para apreciação.

É certo que num dado momento nos perguntamos se não seria prematuro diagnosticar diferenças de nível entre alunos nos anos iniciais ou até mesmo no último ano da educação infantil, entretanto, temos constatado que o efeito dessas aparentes "singularidades" vão se sedimentando ao longo do ciclo e constituindo grupos de alunos que, por ainda não dominarem plenamente a leitura e a escrita, vão se acomodando como não-leitores e/ou como resistentes à escolarização. Parece já haver aí certo ajuste intersubjetivo no início do processo. O aluno se coloca como aquele que não sabe e, por este mesmo motivo, o professor vai perdendo o laço discursivo com ele. Mesmo no primeiro ano, falas como "eu não consigo porque sou burra" tem sido muito recorrente, ainda mais quando o público conta inicialmente com uma diversidade de aprendizagens muito distantes. Para ilustrar melhor, fizemos a seguinte caracterização da heterogeneidade dos alunos que chegam ao 1º ano do EF9:

> Ponta 1- Alunos que já leem com fluência e apresentam domínio da escrita, produzindo pequenos textos.
>
> Ponta 2 – Alunos que estão se apropriando da relação grafema-fonema no nível da palavra simples (estrutura consoante-vogal: sílaba CV), é capaz, com certo esforço e lentidão, de ler.
>
> Ponta 3 – Alunos que já conseguem destacar a sílaba inicial e identificar certa correlação entre número de letras e sons produzidos pela boca. Nesta categoria, nem todos dominam a diversidade de função das letras do alfabeto. Há nesta faixa, possibilidades para muitas diferenças sutis, que se não percebidas, tendem a se consolidar;
>
> Ponta 4 – Alunos que apresentam dificuldades especiais para memorizar as letras do alfabeto. Alguns requerem muita atenção individual para voltar minimamente o interesse para as brincadeiras ligadas à alfabetização. Nessa faixa, por vezes, enquadram-se também alunos de inclusão, que exigem atenção especial.

Até o ano passado, engrossávamos o coro de educadores que veem esse primeiro ano do fundamental como uma extensão da Educação Infantil e, como tal, suas metas em relação à alfabetização poderiam ser relativizadas. Percebemos que estávamos expressando tal concepção ao definir o trabalho do 1º ano do EF9 fazendo uso de frases estruturadas pela negativa: "nesse ano/série não se alfabetiza", "nesse ano/série não se exige da criança que aprenda a ler", "esse ano/série é mais voltada para o lúdico, se houver trabalho com alfabetização que este seja lúdico e sem exigências estruturadas". Mesmo que não consideremos as discussões e reflexões realizadas no projeto "Desafios...", somente a heterogeneidade verificada no início do ano letivo do 1º ano do EF9 nos deixa apreensivas quanto ao fato de que esta concepção pode instrumentalizar certo "espontaneísmo" nas séries iniciais. Estas podem, com a melhor das intenções, se omitir, se desresponsabilizar de um processo de alfabetização que poderia ser cuidadosamente, criteriosamente iniciado no primeiro ano.

Quando as turmas do 1º ano passam as diferenças todas para o segundo ano, se esquece de considerar que ao longo do ano os alunos se comparam, se posicionam diante do "sei ou não sei ler". Aquele aluno que, por ter uma família ou um ensino infantil mais estruturado em relação ao ensino do alfabeto, chama a atenção e se destaca sobre os demais; enquanto os que vêm de famílias ou de escolas que lhes proporcionaram menos chances de contato com a leitura, se não forem devidamente ensinados e iniciados no processo de alfabetização, seus posicionamentos tendem a enveredar para a resistência com o alfabeto ou com qualquer outro elemento de escolarização.

Após essas reflexões, decidimos incorporar às premissas de trabalho do primeiro ano, não só o zelo pela boa e livre infância, mas também compactuar responsabilidades sobre o processo de alfabetização de nossos alunos de forma mais clara e precisa com os segundos e terceiros anos, consolidando trabalho em regime de ciclo. Acreditamos que dessa maneira, realizaremos de forma mais assertiva os parâmetros indicados pela Lei que trata da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos:

> a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica,
>
> b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
>
> c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, **as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento**. (grifo nosso) [8]

Diante desse contexto, este ano revisamos e reestruturamos o Plano de Ensino de nossa série e tentamos articular tanto o nosso movimento histórico de construção de um projeto que não abandonasse características do infantil, mas que também incorporasse aspectos importantes pertinentes ao Ensino fundamental, numa intersecção de objetivos coesos. Com a mesma força e clareza que aprendemos a defender a não exclusividade da alfabetização como conteúdo a ser desenvolvido no 1º ano do EF9, agora temos também convicção sobre a necessidade de um trabalho com objetivos claros e que esteja articulado com as demais séries, na tentativa conjunta de preparar a entrada da criança na escrita e nos sistemas notacionais em geral desde a série inicial, sem perder o "regime de entusiasmo" tão presente nas crianças.

Contrariando a idéia de que apostar em um programa mais estruturado no primeiro ano seria impor o mundo adulto sobre as crianças e negar-lhes a oportunidade de brincar, constatamos que é possível manter a ludicidade e ao mesmo tempo centrar mais a atenção da criança para atividades que abrem importantes perspectivas para o posterior domínio da leitura. Para tanto, mantivemos nesse ano a rotina e as propostas anteriormente apresentadas e investimos bastante na composição de um extenso banco de materiais didáticos a ser disponibilizado futuramente para a rede pública. Atualmente as crianças vêem suas fotos, suas falas, as narrativas trabalhadas em sala nos mais diferentes materiais utilizados pela turma e em diferentes suportes que a tecnologia atual nos oferece.

---

[8] Passo a passo para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, 2009. P. 7.

Optamos pela elaboração de todo o material utilizado pelos alunos. Certamente é uma opção mais trabalhosa, mas que resulta num material vivo e que é tecido a uma rede de vivências e aprendizagens do grupo. **Uma contextualização que material didático nenhum produzido pelas editoras seria capaz de contemplar.**

Para além da produção de atividades, é preciso deixar claro que por trás desses materiais existe uma nova forma de trabalho do professor, que nega a função de um mero 'aplicador' de métodos e atividades, mas que assume verdadeiramente o lugar do 'professor-pesquisador', professor este que precisa refinar seu olhar e sua escuta em relação a seus alunos e fazer uso de seus saberes para elaborar seu próprio material didático, obviamente apoiado em eixos e estruturas comuns, porém, com a liberdade e responsabilidade para adaptá-los à realidade e às singularidades de seus alunos.

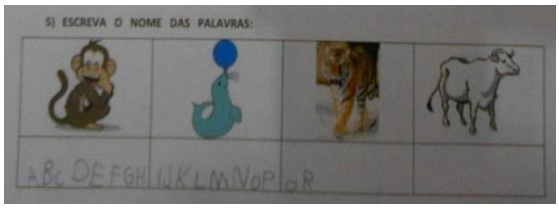
Acreditamos que manter toda criança na escola implica hoje encontrar manejos pedagógicos eficientes, que deem conta de possibilitar o avanço das crianças que já chegam ao Fundamental I alfabetizadas e, ao mesmo tempo, dar atenção detalhada para crianças que sequer conhecem as letras. Algumas delas, com muitas dificuldades até mesmo para ouvir uma história ou mesmo assimilar um ludismo linguageiro (por exemplo, perceber uma palavra valise oralmente a partir de imagens) ou, então, pronunciar apenas a sílaba inicial de uma palavra a partir de sua imagem e reaproveitar essas sílabas na composição de novas palavras (acrofonia, rébus) [9].

É certo que os materiais produzidos, os diagnósticos individuais, o intercâmbio de olhares sobre uma criança conta em grande medida com o apoio de um segundo profissional que até agora é vivido pelo bolsista do projeto. Esse profissional tem uma função importante na intervenção com as crianças, diante daquilo que fomos chamando de "atendimentos".

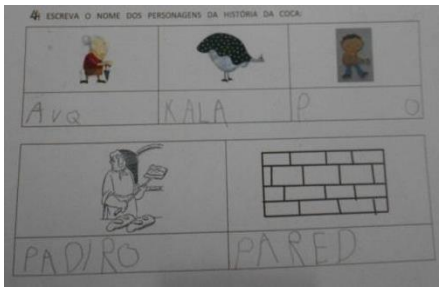
[9] Os exemplos citados poderão ser encontrados em Power Point em anexo a esse documento, ou mesmo no dia da apresentação.

O segundo professor estaria com o olhar focado nos alunos que gradativamente percebemos que de alguma maneira diferenciam-se da média da sala. Nos momentos da rotina que chamamos de espaços[10], ele se aproximaria dessa criança (ou a tiraria da sala para um espaço reservado, de acordo com a proposta) com um plano de ação bem articulado já para lidar com as dificuldades específicas. De março a maio deste ano percebemos mudanças bastante significativas nas crianças que passaram por esses atendimentos. No plano da escrita, podemos utilizar uma avaliação diagnóstica para a seguinte comparação:

Março



Maio[11]



Em março, o aluno em questão demonstrou uma grande angústia em ter que escrever as palavras, sem ter as ferramentas básicas para isso, na dúvida recorreu ao alfabeto fixado na parede e copiou todas as letras. Em maio, num trabalho articulado no coletivo e individualmente pelo atendimento com a bolsista, já apresenta significativos avanços não só na escrita, como também na sua posição que em momentos de atividade era tímido e angustiado.

---

[11] Palavras que compunham uma história e os seguintes termos deveriam ser respectivamente escritos: Avó, Coca (era o nome da galinha), Menino, Padeiro e Parede.

É possível ainda perceber, por meio dos registros desse segundo professor, um olhar que seria impossível por aquele que estaria regendo o grupo. Um exemplo são os seguintes escritos.

> *06/02 – Na roda de conversa do primeiro dia de aula a professora pergunta: o que vocês acham que vamos fazer aqui nessa escola? F. responde: Brincar, ué. Professora: Mas só brincar? Será que a gente não vai estudar também? F: é… vou… Professora: E como é que vai ser? F: Ah, acho que vai ter que fazer aquela coisa de estudação.*
>
> *13/02 – F. se mostrou um pouco desatento. Ele ouviu as regras da votação para o nome do grupo de carnaval, professora ressaltou mais de uma vez que eles não poderiam votar no nome que tinham escrito, deveriam votar em outro, de outra criança, e mesmo assim F. quis votar nele mesmo.*
>
> *29/02 – No LABRIMP F. mostrou ter muito medo dos brinquedos que exigem mais trabalho corporal, como o trepa-trepa, o escorregador. Quis subir, mas ficou travado e pediu para que eu o ajudasse a descer.*
>
> *05/03 – F. tem dificuldade em ordenar suas vontades, ideias e narrativas em frases completas. Ele se expressa de maneira direta, mas de forma confusa, às vezes não é possível entender o que ele quer dizer. As frases mais recorrentes são: Eu quero "tal coisa", e você? Eu gosto "disso", e você?*
>
> *19/03 – Apresenta-se muito distraído, por isso também evidencia dificuldades em seus registros. Tem muita dificuldade na motricidade fina, não pega firme no lápis.*
>
> *Nos espaços, F. reclama muitas vezes que não tem ninguém para brincar, que ninguém quer brincar com ele. No fim, ele acaba brincando sozinho com bichinhos de pelúcia. Não se interessa por jogos de raciocínio lógico, nem por brinquedos de montar.*
>
> *Problema fonológico: ele diz estoso (dificuldade em pronunciar o J). Percebemos que a dificuldade que F. apresenta no registro e ao grafar as letras está atrapalhando seu desempenho. Nas atividades, ele fica preso em tentativas de grafar o S, por exemplo, apaga e refaz muitas vezes.* [12]

[12]Excerto extraído do relatório da bolsista da graduação do 1º ano II.

Para além dos registros, do diagnóstico, podemos verificar ainda os atendimentos individuais efetivados nesse mesmo caso, que hoje podemos considerar que houve uma melhora significativa.

> *ATENDIMENTOS[13]:*
>
> ***22/03-*** *reconto da história "Coco verde e Melancia": F. se lembrou das primeiras cenas, mas não deu seqüência ao que estava contando, continuou dizendo "eu fiquei com medo daquela parte que o pai mata o bode, e você?". Depois trabalhamos com o rébus, mas dessa vez fiz a atividade com as palavras já escritas na segunda coluna, pois ele apresenta menos dificuldade na leitura. Desvendou o rébus muito rápido.*
>
> ***28/03-*** *mostrei algumas imagens para trabalhar nomeação, ele só apresentou dificuldade para distinguir alguns animais. Chamou o polvo de baleia e a onça de gato. Montamos palavras com as letras móveis, percebi que ele troca o S pelo Z, o F pelo V devido ao seu problema fonológico.*
>
> ***09/04 –*** *trabalho com rimas, PPT do livro "Não Confuda" da Eva Furnari. Ele leu com dificuldade o título e disse: "mas eu não me confudo... eu tenho medo". No fim, pedi para que ele criasse uma rima. Ele disse: "não confunda Faca com Salsicha". Retomei algumas rimas do PPT para que ele entendesse como funciona. Depois de alguns slides, ele criou "não confuda sopa gelada com roupa amassada". Para trabalhar o traço e a pintura, pedi um desenho dos versos que ele criou. O desenho ficou bem representativo, mas ainda com algumas garatujas.*
>
> ***16/04 –*** *contação da fábula de Ítalo Calvino "Cric, Croc e mão-de-gancho": assim que comecei a contar, F. me interrompeu perguntando por que o personagem não era mão-de-adulto. Ele disse: "porque ganso não tem mão, não é?". Talvez ele não saiba o que é gancho e concluíu que fosse ganso. F. interrompeu algumas vezes a contação para fazer referências das cenas da história com personagens do video-game. Percebi que ele não estava enlaçado pela narrativa, mas no fim, pediu para ver o livro e ficou um tempo olhando as páginas.*
>
> ***10/05 –*** *imprimi uma apostila de exercícios de motricidade fina e acompanhei o traçado de F.. Ele disse que os exercícios são muito difíceis, porque a mão dele treme e o lápis escorrega dos dedos. Dos primeiros exercícios para os últimos, notei uma melhora no seu traçado.*
>
> ***25/06 -*** *utilizei as atividades com trava-línguas da letra R. O aluno F. está lendo as sílabas complexas muito bem.*

[13]Idem.

Dessa forma, a possibilidade de atendimento intervém significativamente em aspectos que poderiam atravancar o processo de alfabetização e que muitas vezes é de uma ordem muito singular, seja por uma questão de motricidade que torna a escrita fatigante, seja por uma questão de história pessoal mal elaborada que dificulta com que a criança se enlace por outra narrativa que fuja de suas questões em situação de grande grupo. Dessa forma, investimos em momentos individuais em que ela "é fortalecida" para poder acompanhar o restante da turma e também no qual - por meio dessa aproximação – podemos ter mais ferramentas para entender as razões que fazem este aluno não avançar.

É importante ressaltar que a proposta dos atendimentos também nos ajudaram a resolver um mal estar que havia entre o direito à recuperação paralela no Ensino Fundamental e a convocação para o reforço das crianças ingressantes, que muitas vezes representava uma sobrecarga em suas rotinas e no que fomos percebendo na prática, as crianças que mais precisam de intervenção, acabam não comparecendo a esse espaço de contraturno.

A construção dessa prática, a dos atendimentos no turno, refletiu em todo o Ciclo apontando para uma reorganização da proposta pedagógica do reforço escolar oferecido no contraturno. Com a garantia dos atendimentos no turno, as professoras do 1º, 2º e 3º anos constituíram uma equipe que passou a atender no contraturno crianças que foram convocadas para as aulas de reforço escolar, reorganizadas em pequenos grupos constituídos não mais por ano escolar, mas por questões específicas que precisam ser tratadas para garantir a consolidação do processo inicial da alfabetização que deve se dar ao término do 3º ano do EF. Desta forma, acreditamos que estamos construindo um modelo de trabalho para o regime de ciclos, no qual a responsabilidade pela alfabetização (ou não) das crianças é de toda a equipe de professoras do ciclo.

Pretendemos trabalhar em um regime de ciclos que não aceita a ideia de "aprovação automática", ou de mera "progressão continuada", que acabam sendo sinônimos de alívio individual do professor por ter repassado os "alunos-problema" para

o ano seguinte. Nosso grupo vem gestando um modelo de trabalho para, quem sabe, inspirar projetos políticos de investimento nos anos iniciais como muitos países já fazem.

Ao longo de nossas considerações encontramos um grande impasse: os avanços já explicitados pela redução das turmas e também o ganho qualitativo ocorrido com a entrada, pela via do projeto "O desafio...", da figura do segundo professor na garantia de um trabalho que julgamos verdadeiramente responsável, atento e acolhedor às singularidades dos alunos para que esses possam resolver questões individuais e assim ter condições de acompanhar o grande coletivo.

É certo que tal modelo exige uma ruptura com a ideia de que os anos iniciais são iguais aos demais, ou seja, basta por uma professora com seus trinta alunos e pronto. Solução que nossos governantes tem feito e que pode parecer fácil e barato para as políticas educacionais, mas desesperançosa para a sociedade brasileira, sobretudo para o povo simples, de baixa renda, que muitas vezes conta apenas com a escola para apostar em alguma ascensão social para seus filhos. É preciso reconhecer que nas escolas privadas, mesmo as que mantêm 30 alunos por sala, prevalece, em geral, um trabalho homogeneizante, com as sobras (alunos que não se alfabetizam no tempo correto) sendo remetidas para psicopedagogos, psicólogos ou mesmo para a própria família.

A idéia é que possamos nos implicar enquanto militantes de uma educação pública, gratuita e nesse momento sermos um modelo de qualidade para a educação brasileira. Ser professor de uma Escola de Aplicação e pertencer a uma Universidade como a USP é, de certa forma, ter uma responsabilidade para além dos nossos 60 alunos em cada série, mas com muitos brasileiros em idade escolar e que muitas vezes são responsabilizados por um fracasso que não é do indivíduo ou de suas famílias, mas dos profissionais, da estrutura e de escolhas políticas efetivadas.

No ano passado, ao participarmos de um Colóquio na Universidade Federal do Pará (UFPA), pudemos ter a clareza sobre a importância de nosso papel em levar para fora dos muros da nossa Escola modelos de trabalho com bons resultados para desafios que a

educação brasileira tem perseguido há muito tempo. O diálogo com a EAUFPA nos trouxe clareza da superação de alguns obstáculos enfrentados nesse momento de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, bem como o diferencial de um trabalho em regime de ciclo e de práticas singulares que fomos construindo.

Diante do longo caminho explicitado, mas tentando ser o mais leal ao percurso histórico travado nesses anos de um trabalho possível, com respeito e qualidade às nossas crianças, esperamos contar com a avaliação e contribuição dos senhores e senhoras pertencentes à Comunidade Escolar e que de alguma forma estão todos implicados na difícil tarefa da melhoria da Escola de Aplicação, mas também com o papel de, enquanto pertencentes a uma universidade de grande prestígio, pensarmos nosso posicionamento enquanto referencia segura para a educação brasileira.

As três professoras das três turmas do primeiro ano, cumprindo a incumbência que lhes fora posta na época da aprovação da proposta, apresentaram, em outubro deste ano, ao Conselho da Escola de Aplicação, um amplo relatório demonstrando a viabilidade da proposta, com resultados substanciais e reflexões importantes até mesmo para subsidiar a implementação do mesmo modelo nas redes públicas de ensino. O relatório foi lido e discutido no Conselho da EA, que aprovou a continuidade da experiência. De suas linhas gerais e dos dados apresentados, extraiu-se, para apreciação deste Colegiado, este sucinto documento, que se apresenta em duas partes.

1. Justificativa politico-pedagógica para a implementação das turmas de 20 alunos

Em consonância com as Leis 11.114/05 e 11.274/06[14], a Escola de Aplicação implementou desde 2006, o Ensino Fundamental de 9 anos e passou a atender crianças de 6 anos, que até então eram atendidas por escolas de Educação Infantil. Até 2011, esse

---

[2] Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com matrículas de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, para os Sistemas de Ensino, até 2010.

atendimento se dava em turmas de 30 alunos, seguindo o modelo das séries do Fundamental de oito anos (primeira série/crianças com sete anos/turmas de 30 alunos). Cotejando essa experiência com as recentes discussões sobre Educação Infantil e sua transição para o Fundamental, sobretudo com a assessoria de professores da FEUSP, o grupo veio constatando e confirmando a complexidade desse manejo pedagógico, que se abre em duas expectativas igualmente demandantes: de um lado, as características da faixa etária, que exigem espaços, tempos, atenções e cuidados diferenciados; de outro, a expectativa que se põe sobre sua entrada na escrita e nos sistemas notacionais da matemática, das ciências e de outras áreas (motivo esse que era central nos argumentos do Ministério da Educação ao defender a implementação dos nove anos para o Fundamental).

Correspondendo a essas expectativas, a Escola mudou o mobiliário, readequou seus espaços físicos, constituiu uma equipe que, com apoio de professores da FE-USP, implementou práticas, ações e reflexões que foram se adensando ao longo desses anos. No entanto, apesar de todos os esforços, foi se tornando cada vez mais evidente que o número de alunos (30) era um grande empecilho, sobretudo quando se tentava superar as dificuldades postas pelas singularidades, pelas diferenças individuais, sociais e psicológicas encontradas em cada turma - que vão desde alunos que ainda exigem muito das professoras no que diz respeito ao "cuidar" a outros que já se posicionam de forma mais autônoma e que, de alguma maneira, exigem interações mais precisas para suas expansões (alunos que já leem, que já possuem um nível que pode se estagnar se não houver estímulo e trabalho sistematizado para sua expansão). O grande desafio tem sido encontrar um manejo ponderado, que abra para as expansões criativas da criança, favorecendo tanto a aprendizagem e o ensino por meio de brincadeiras, de socializações coletivas e a livre expressão da infância, mas também um plano de ensino que sistematize, organize objetivos e atividades em função dessa heterogeneidade. Esse manejo exige que as professoras possam acompanhar qualitativamente e dar atenção a todos os níveis e situações.

Paralelamente, nesses mesmos anos, no contexto nacional, em diversas instâncias[15], a discussão sobre a implementação apressada do Fundamental de Nove Anos dentro de um regime de ciclos e com um número elevado de alunos por turma começou a se acirrar e veio culminar com aprovação do projeto do Senador Humberto Costa[16], que limita o número de alunos a, no máximo, 25 por turma nos dois anos iniciais do Fundamental de Nove Anos.

A experiência autorizada por esta Congregação corresponde, portanto, às expectativas gerais da educação brasileira. Os resultados conseguidos pela equipe de educadores apontam, com clareza, que o número de vinte alunos por turma possibilita uma educação mais qualitativa, com mais possibilidades de favorecer, sobretudo, as crianças que mais necessitam de ajuda nesse momento - tão crucial - de entrada na escrita e de iniciação a uma escolarização mais formal, pautada na escrita e nos sistemas notacionais da matemática e das ciências em geral.

2. Justificativas resultantes da experiência vivida em 2012

Uma das missões mais importante desse ano letivo foi replanejar o primeiro e o segundo ano, pensando em duas dobradiças: uma para fazer a junção entre Educação Infantil e Fundamental; outra, articulando o primeiro ao segundo ano, como o segmento de ciclo em que deve ocorrer o domínio básico da escrita e dos sistemas notacionais em geral. Compreender essas articulações é de fundamental importância para o manejo da heterogeneidade (que é um fato já nas séries iniciais), em que o acompanhamento detalhado de crianças deve ser feito em fluxo, indo além do limite da série ou do ano. Este ano, ainda em setembro, as três professoras conseguiram apresentar diagnósticos detalhados de cada aluno e compartilhá-los com as duas professoras do segundo ano,

[15] Nas redes públicas da cidade e do Estado de São Paulo, implementaram-se projetos que concebiam dois professores por turma, embora, na realidade, põe-se um estagiário no lugar do segundo professor.
[16] O projeto foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação do Senado em outubro de 2012. Deverá passar pela Câmara dos Deputados e, logo após, pela Presidência da República. A aprovação por unanimidade na Comissão indica que o projeto será aprovado em todas as instâncias.

enfatizando com clareza como deve ser o acompanhamento das crianças que mais demandaram ajuda. Nesses últimos meses do ano, a dobradiça vem funcionando bem, como requer um verdadeiro regime de ciclos.

As planilhas e os relatórios produzidos ao longo do ano fornecem uma grande variedade de dados sobre como é feito o acompanhamento. Há todo um esforço no sentido de evitar uma defasagem muito grande na relação idade/nível/ciclo ou ano. Como se sabe, o percentual de crianças que não conseguem um nível de leitura suficiente para continuar seus estudos é muito alto no Brasil, na última Prova Brasil (2011) aproximou de 60% (soma dos três primeiros níveis da tabela do SAEB, o que corresponde a menos de 200 pontos). O esforço da EA se concentra exatamente no diagnóstico e no acompanhamento da heterogeneidade de tal maneira que, mesmo um aluno que apresenta muitas dificuldades na aquisição da escrita e dos sistemas notacionais em geral, possa continuar aprendendo e avançando. É importante esclarecer que tais diagnósticos e acompanhamentos não se traduzem em operações adultocêntricas, por meio das quais as professoras vasculhariam a vida dos alunos ou exigiriam deles atitudes e procedimentos estranhos à faixa etária. Todos os diagnósticos, procedimentos e acompanhamentos são realizados a partir de atividades lúdicas (um exemplo: para diagnosticar uma criança com dificuldade de reter na memória uma história que acabou de ouvir, as professoras lançam mão de atividades descontraídas de reconto, usando imagens, quadrinhos, *power point* animado, interações grupais desafiadoras).

As três turmas de 2012, com vinte alunos por sala, apresentaram já em setembro um rendimento escolar nunca visto na EA, e mais do que isso, como se pode ver na projeção ou nas planilhas anexas, todas as crianças foram diagnosticadas em diversos quesitos: domínio das letras do alfabeto, acrofonia (segmentação da sílaba inicial), palavra valise (encontrar uma palavra dentro da outra: es**cola**), leitura de rébus[17], desempenho em

[17] O rébus é um procedimento utilizado nas escritas antigas para reaproveitar um pictograma/ideograma (um desenho), em seu valor sonoro, na escrita de outra palavra. No exemplo abaixo temos o reaproveitamento da imagem SOL e DADO para escrever a palavra SOLDADO. A leitura de rébus, apesar de não utilizar letras, indica facilidade para segmentar e para assimilar o uso de uma imagem como símbolo sonoro.

compreensão de adivinhas (oralidade), identificação de rimas (oralidade), leitura de nomes de personagens e títulos de histórias ouvidas (oralidade-escrita), produção de textos (fragmento de textos conhecidos de memória – oralidade-escrita), hipótese de escrita (computados apenas o nível mais alto, os alfabéticos).

Em relação ao raciocínio lógico-matemático finalmente foi possível efetivar um trabalho com jogos. Quando o grupo de professores opta por práticas dessa natureza, já sabe que não poderá contar com crianças agindo coordenadamente, silenciosamente, contendo a empolgação, a expansão de uma corporalidade gerada pelo entusiasmo e pelo envolvimento com o jogo. Nas turmas mais numerosas, perdia-se boa parte do tempo em tentativas de controlar e conter a dispersão a fim de que a situação educativa não saísse do foco. Com o grupo menor, foi ainda possível ampliar as observações e intervenções com as crianças, diminuir o tempo de espera dos que precisavam de auxílio, chamar para a atividade aqueles que iam se desestimulando no "meio do caminho", bem como explorar coletivamente as diferentes hipóteses formuladas pelas crianças para as resoluções dos problemas propostos.

Pode-se ainda ressaltar o ganho de qualidade em momentos **de atividades na horta-laboratório.** É inegável que, mesmo contando com o apoio do técnico de laboratório, grande parte da energia das professoras era gasta tentando garantir a segurança das crianças no uso de ferramentas específicas (enxadas, pás, peneira, carrinho de mão, regador, entre outros). Com grupos menores, consegue-se perceber rapidamente essa dispersão, aproximar mais dos alunos e intervir a partir da expectativa de que aprender a ter foco em um ambiente tão amplo também é um objetivo (atitudinal) importante a ser ensinado. O uso das ferramentas específicas também passou a ser um momento menos tenso, mais proveitoso e autônomo por parte das crianças.

Artes e Educação Física também são áreas que veem inúmeros benefícios e ampliação das possibilidades de trabalho pedagógico com agrupamentos de 20 crianças. De certa forma, todos percebem que, com um número menor de crianças, o olhar considera melhor os sujeitos e é possível lidar melhor com as situações de indisciplina, de dispersão, de uma forma mais delicada, tranquila e personalizada.

O mais relevante dessas ações é que foi possível ajustar os cuidados com a faixa etária, preservando sua natureza lúdica e expansiva, a um programa equilibrado de ensino dos fundamentos da relação oralidade-escrita, da matemática e de outras linguagens, sem forçar demasiadamente os limites de expressão e de liberdade corporal das crianças.

Baseando-nos nas planilhas de acompanhamento, **podemos dizer que estamos vencendo o grande desafio de chegar ao terceiro ano com quase todas as crianças lendo com fluência**[18] (percentual próximo de 93%, que corresponde mais ou menos às metas dos países desenvolvidos) e com todas bem diagnosticada e com cuidadoso acompanhamento, ao longo do fluxo, dos alunos que ainda não leem (como deve ser em um regime de ciclos). O quadro que já se evidencia para essas primeiras séries permite projeções bem auspiciosas para os próximos anos.

Para melhor subsidiar a decisão deste colegiado, evidenciamos alguns dados das planilhas de acompanhamento no quadro seguinte (focando aqui a expectativa maior que se tem sobre as séries iniciais, que é o nível de leitura):

[18] Outro projeto do MEC - Pacto pela alfabetização na idade certa (até os oito anos de idade, terceira série), lançado no final deste ano:
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=gAOoh9VmXd8

Quadro comparativo dos níveis de leitura entre março e setembro de 2012

OBJETIVOS		**1º Ano I**		**1º Ano II**		**1º ano III**		Total em set.	Percentual Total/
		Março	Set	Março	Set	Março	Set		
1	Domínio das letras do alfabeto	14	20	12	20	11	20	60	100%
2	Acrofonia (segmentação da sílaba inicial)	15	18	12	18	15	20	56	93,33%
3	Palavra Valise –uma palavra dentro da Outra (sa**cola**)	11	13	8	16	14	17	46	76,66%
4	Leitura de Rébus (imagem com valor sonoro)	16	18	14	20	14	20	58	96,66%
5	Desempenho em compreensão de adivinhas	10	17	8	20	8	18	55	91,66%
6	Identificação de rimas em poemas e textos lúdicos	13	18	11	19	8	19	56	93,33%
7	Leitura de nomes de personagens e títulos de histórias ouvidas	12	17	11	18	8	14	49	81,66%
8	Produção de textos (fragmentos de textos de memória)	3	18	8	17	9	19	54	90%
9	Hipótese de escrita[19] (nível alfabético)	3	18	8	17	3	17	52	86,66%

[19] Consideramos aqui apenas o nível alfabético, mas é importante observar que, entre as crianças que não atingiram esse nível, todas saíram do pré-silábico, situando-se nos níveis silábico-alfabético.

Como se pode notar, todos os alunos, mesmo os que apresentaram dificuldades em alguns dos itens de avaliação, experimentaram crescimento em todos os objetivos. O mais importante é que a passagem para o segundo ano já está acontecendo e tudo indica que a leitura fluente acontecerá com tranquilidade até o terceiro ano. O fato de ser possível acompanhar detalhadamente cada criança, de se ter oportunidades de aplicar atividades específicas, de retomar dificuldades singulares só tem sido possível em razão da diminuição do número de alunos por sala.

Outro saldo de altíssima importância para a EA foi o aprendizado e a postura das professoras destas séries. Hoje o grupo reúne condições para atuar como formadoras e multiplicadoras. Este ano, as professoras já assumiram essa posição, tendo participado de encontros no Pará e no Rio Grande do Norte, divulgando o conhecimento adquirido nesses anos. No próximo ano, a EA organizará um evento para divulgar ainda melhor seus avanços.

É preciso reconhecer que o grupo contou também com a assessoria e com projetos (Projetos Financiados pela CAPES) que possibilitaram a entrada de estagiários e bolsistas nas salas de aula – colaboração inestimável para o sucesso da empreitada. Essas parcerias (com professores, bolsistas e estagiários) foram tão importantes que estão suscitando novas reflexões sobre o papel dos projetos, de bolsistas e estagiários na EA.

Por todos os motivos expostos, defendemos a manutenção das três turmas de vinte alunos no primeiro ano e de duas turmas de trinta no segundo ano.

Anexo 2 – Entrevista com os pais

Prezados Senhores Pais,

Ref. Colaboração na Pesquisa **"O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos e da inserção do laptop (UCA) na escola pública brasileira"** – Projeto financiado pela CAPES/INEP/OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/MEC

A Escola de Aplicação participa, desde fevereiro de 2010, da pesquisa acima mencionada, cujo objetivo é acompanhar o processo de alfabetização dos primeiros e segundos anos, estudando a heterogeneidade de cada agrupamento de alunos nos anos iniciais do EF, levando em conta a diversidade da dinâmica familiar (todos os meios de comunicação, educação e entretenimento que a família disponibiliza para seus filhos), o percurso na Educação Infantil e os recursos oferecidos no ambiente escolar. Também temos como objetivo estudar a transição entre o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos, levando em conta que essa transição é de suma importância para as políticas públicas.

Por ora, pedimos aos senhores duas contribuições:

(1) O envio para a Escola de Aplicação de toda produção da criança no Ensino Infantil e/ou Creche. Normalmente as Escolas Infantis entregam aos pais as produções da criança: atividades, textos, desenhos, rabiscos, fotos, bilhetes, boletins e outros materiais – esse conjunto constitui para nós um precioso material de pesquisa e ajuda a entender melhor o desempenho da criança ao longo deste ano. Enfatizamos que todo material será cuidadosamente manuseado e devolvido logo após análise pela equipe da pesquisa. Esse material deverá ser entregue à professora da turma no primeiro dia de aula, juntamente com o material escolar do aluno.

(2) Responder todas as perguntas do formulário anexo.

Assumimos o compromisso ético de não divulgar dados particulares deste formulário atrelados ao nome da família.

Agradecemos muito a valiosa contribuição de V.Sas.

Prof. Dr. Claudemir Belintane (coordenador do projeto)
claubelintane@uol.com.br / telefones: 3721-1854 ou 9528-3506
Doutorandas: Laura Battaglia e Conceição Costa
Mestranda: Katia Arilha Fiorentino Nanci
Professoras dos 1os e 2os anos do EF

Data: _____/_____/_____

Aluno(a): _____

Nome do responsável pelas informações deste formulário: _____

Qual a relação com a criança (pai, mãe, avó, avô, tia, tio, madrinha, padrinho etc.)?_____

DADOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS DA FAMÍLIA

1. Quantas pessoas vivem na mesma casa que a criança? _____
   Especifique, indicando o grau de parentesco, em relação a criança, de cada membro da casa:

_____
_____
_____
_____

2. A criança convive com outras crianças? Especifique (irmãos, primos, vizinhos) indicando a faixa etária.

_____
_____
_____

3. Qual a situação conjugal dos pais da criança?
   ( ) Casados, vivendo na mesma casa
   ( ) Casados, mas vivendo em casas separadas
   ( ) Separados, mas vivendo na mesma casa
   ( ) Separados, vivendo em casas separadas
   ( ) Outra situação, explique
   _____

4. Qual a faixa de renda mensal dos membros da casa em que a criança mora?
   ( ) até R$ 1.000,00
   ( ) de R$ 1.001,00 a R$ 2.000,00
   ( ) de R$ 2.001,00 a R$ 3.000,00
   ( ) de R$ 3.001,00 a R$ 4.000,00
   ( ) de R$ 4.001,00 a R$ 5.000,00
   ( ) de R$ 5.001,00 a R$ 7.500,00
   ( ) de R$ 7.501,00 a R$ 10.000,00
   ( ) acima de R$ 10.000,00
5. Como a criança vem para a escola?

( ) De carro, com os pais ou algum parente. Especifique: _____
( ) De carro, com outros pais da escola.
( ) Com transporte escolar privado.
( ) Transporte público. Especifique (quantos e quais): _____
( ) Outros meios _____

6. Quantos carros há na residência onde a criança mora?
( ) nenhum ( ) um ( ) dois ( ) três
( ) mais de três

7. Onde mora?
Cidade: _____ Bairro: _____Vila: _____
Tipo de residência (casa de alvenaria, casa de madeira, apartamento, casa de vila, casa de condomínio fechado), Especifique: _____

8. Quantos quartos têm a residência onde reside a criança? _____
Quantos banheiros? _____

9. Quantas televisões existem na residência em que a criança mora? _____
A criança tem uma só para ela? SIM ( ) NÃO ( )
A criança tem liberdade para ligar e desligar a TV de acordo com seu desejo? SIM ( ) NÃO ( )
Explique:_____
_____

10. Quantos computadores existem na residência em que a criança mora? ____
A criança tem um só para ela? (Aqui não se inclui o computador do Projeto UCA, doado pelo MEC).
SIM ( ) NÃO ( )
A criança tem liberdade para acessar a Internet (entrar e sair de acordo com seu desejo)?
SIM ( ) NÃO ( )
Explique:_____
_____

11. Quantos livros existem na casa? Aproximadamente _____.
Comentário opcional sobre os livros que se tem em casa:
_____
_____

12. Quais livros a criança mais procura?
_____

13. Assinale quais hábitos são comuns na família. (Se for necessário, complemente as opções anteriores especificando a frequência: “uma vez por semana”, “com muita frequência”)

( ) assistir juntos à TV no período noturno _____

( ) acessar a Internet com a criança_____

( ) ler livros para a criança_____

( ) contar histórias para a criança _____

( ) brincar com a criança (bicicleta, bola etc.) _____

( ) brincar com poesias, jogos de palavras, trava-línguas etc. _____

( ) fazer as refeições com a criança. Quais? _____

( ) outros_____

14. Explique abaixo o motivo de a família **não manter** determinado hábito que ela mesma, talvez, julgue importante (por exemplo: ler com os filhos, acessar a internet, contar histórias,acompanhar lições, outros).

_____
_____
_____
_____

15. Qual é o hábito mais frequente da família durante a semana?

_____
_____
_____

16. Qual é o hábito mais frequente da família nos finais de semana?

_____
_____
_____

17. O que a família fez coletivamente nas últimas férias?

_____
_____
_____

SOBRE A CRIANÇA

18. Aprendeu a falar com quantos anos? _____

19. Tem alguma habilidade especial? Especifique.

_____

_____

20. Já fez algum tipo de acompanhamento com profissionais? Se sim, especifique:
( ) fonoaudiológico ( ) psicológico ( ) neurológico/psiquiátrico ( ) clínica médica
Outro(s)
_____

21. Toma algum tipo de medicação?
SIM ( ) NÃO ( )
Se SIM, qual(is)?
_____
_____

22. A criança frequentou a Educação Infantil? SIM ( ) NÃO ( )

Ano	**Nome da Instituição**	**Pública / Privada / Outra entidade**
2007		
2008		
2009		
2010		
2011		

Com quem a criança ficava no período em que não freqüentou a Educação Infantil?
_____
_____

23. Se a criança não frequentou Educação Infantil, explique as razões.
_____
_____

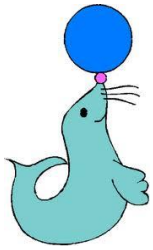
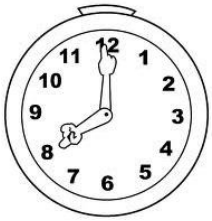
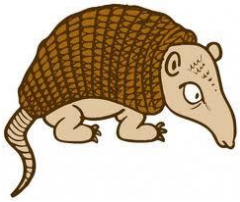
24. Observações que gostaria de registrar sobre a criança.
_____
_____

Anexo 3 – Atividade Diagnóstica de Março

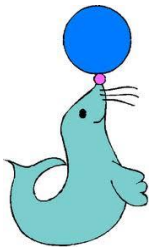
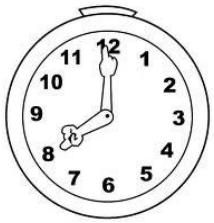
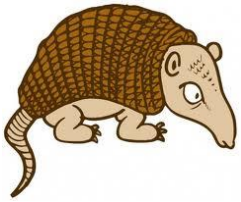
NOME:

1) ESCREVA AS LETRAS QUE A PROFESSORA IRÁ DITAR:

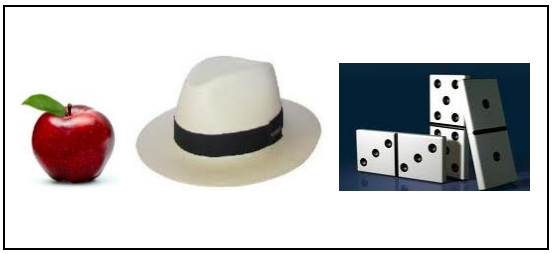
2) DIGA O NOME DAS FIGURAS.

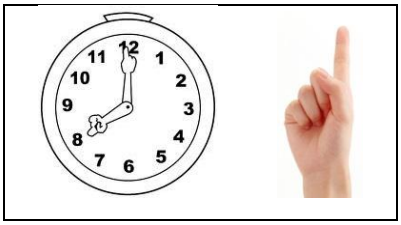
				
				

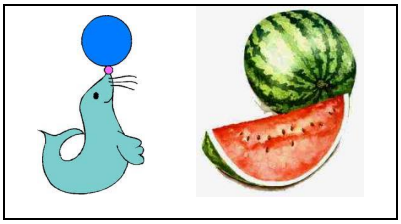
3) AGORA, DIGA SOMENTE A PRIMEIRA SÍLABA DO NOME DAS FIGURAS.

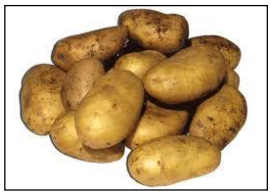
				
				

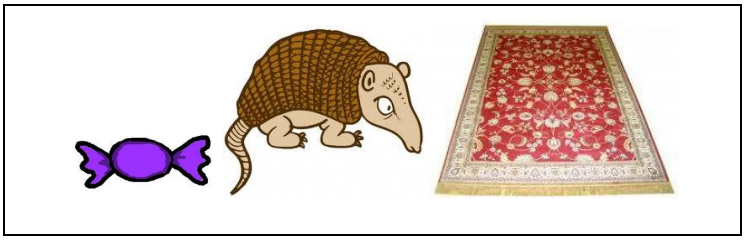
4) LIGUE O RÉBUS ÀS PALAVRAS DA HISTÓRIA "A ÁRVORE DE TAMOROMU":

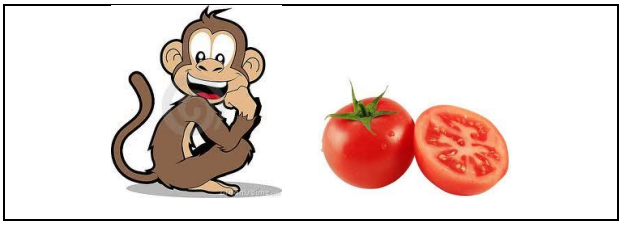




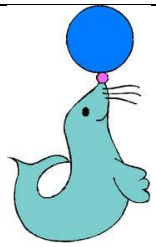
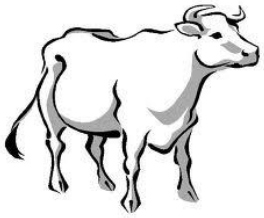




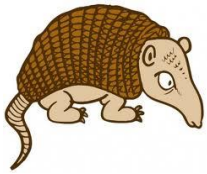




5) ESCREVA O NOME DAS PALAVRAS:

6) LIGUE A IMAGEM À PALAVRA CORRETA:

	MACHADO	
	MELANCIA	
	MATO	
	BALA	
	TOMATE	
	TAPETE	
	TATU	
	AVIÃO	

<u>DESAFIO:</u> ESCREVA UM TRECHO DA PARLENDA CORRE-CUTIA.

Anexo 4 – Atividade Diagnóstica de Junho

Tipo de Instrumento: **Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa**	Professoras: **Kamila Rumi Toyofuki** **Natália Bortolaci** **Rosana de Fátima Cardoso Morgado**

Objetivos:

- Escrever letras do alfabeto
- Ler rébus
- Ler palavras simples (consoante/vogal)
- Ler palavras complexas (Encontros consonantais)
- Escrita de palavras simples (consoante/vogal)
- Escrita de palavras complexas (encontros consonantais)
- Completar um texto em verso a partir da memória

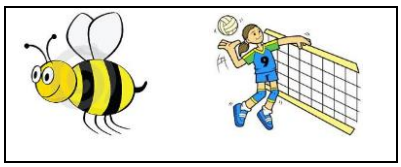
NOME:

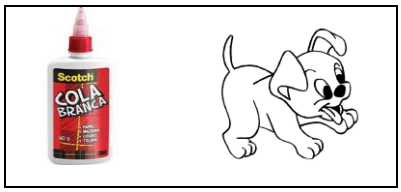
1) CIRCULE AS LETRAS QUE A PROFESSORA IRÁ DITAR:

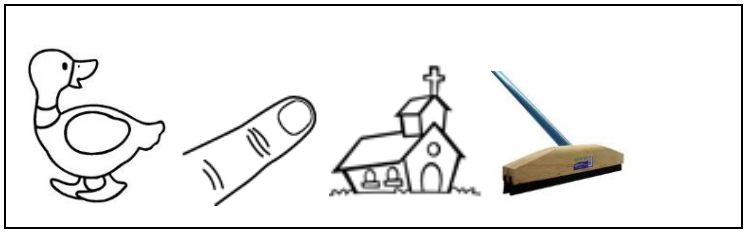
@	A	B	C	D	5	E	F	]	G
L	&	K	J	6	I	4	§	H	#
M	N	$	7	O	P	Y	3	Q	R
X	W	8	!	V	>	U	T	Z	S

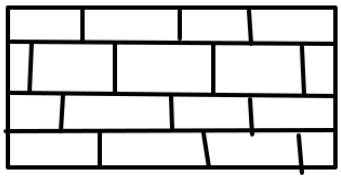
2) ESCREVA A LETRA QUE A PROFESSORA IRÁ DITAR:

3) LIGUE OS RÉBUS AOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA DA COCA:

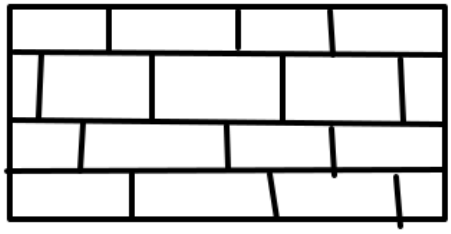




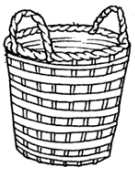




4) ESCREVA O NOME DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA DA COCA:

5) CIRCULE O NOME CORRETO:

			
PATO PAU PÃO CÃO	SEREIA CERTO SETA CESTO	NATALIA NAVIO NAVALHA NATUREZA	LAVANDERIA LAVADEIRA LEITEIRO GELADEIRA

6) COMPLETE A MÚSICA QUE O MENINO CANTOU PARA A MOÇA NA HISTÓRIA DA COCA:

MOÇA ME DÊ MEU _____

_____ QUE O _____

_____ ME DEU

_____ VENDEU MEU

_____

_____ QUE O

_____ ME DEU

_____ QUEBROU MINHA

_____

_____ QUE A

_____ ME DEU

_____ GASTOU O MEU

_____

_____ QUE A _____
ME DEU

_____ COMEU O MEU

_____

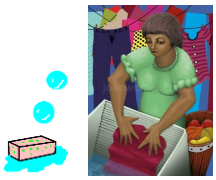
_____ QUE MINHA _____ ME
DEU

MINHA _____ COMEU MINHA

_____

_____ RECOCA QUE O _____

ME DEU



Anexo 5 – Atividade Diagnóstica de Setembro

Tipo de Instrumento: **Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa**	Professoras: **Kamila Rumi Toyofuki** **Natália Bortolaci** **Rosana de Fátima Cardoso Morgado**

Objetivos:

- Escrever letras do alfabeto
- Escrever o nome completo a partir da memória
- Escrever palavras simples (consoante/vogal)
- Escrever palavras complexas (encontros consonantais)
- Identificar palavras valise
- Ler rébus
- Identificar rimas
- Responder adivinhas
- Compreender e interpretar textos
- Leitura
- Produzir texto

NOME:

AMIGUINHOS DO PUGRO FÊNIX,

ENTREI NUMA FRIA E PRECISO DE SUA AJUDA !

EU ESTAVA DE FÉRIAS, PASSEANDO NO PAÍS DA RETÓRICA QUANDO UM SUJEITINHO MUITO MALVADO CHAMADO MESOCLÍCIO PROPAROXÍTONO ME SEQUESTROU E DISSE QUE SÓ ME LIBERTARIA SE EU RESOLVESSE O SEGUINTE MISTÉRIO: QUAL FOI A PRIMEIRA HISTÓRIA QUE A AVÓ DO MESOCLÍCIO CONTOU PRA ELE, QUAIS SÃO OS PERSONAGENS E COMO TERMINA ESSA HISTÓRIA.

COMO VOU SABER ? EXISTEM TANTAS HISTÓRIAS !

ELE ME DEU UMA LISTA DE DESAFIOS COM DICAS PRA DESVENDAR ESSE MISTÉRIO.

APROVEITEI QUE O MESOCLÍCIO ESTÁ COCHILANDO PRA ESCREVER ESTA CARTA. SE VOCÊS ME AJUDAREM A RESOLVER OS DESAFIOS, TENHO CERTEZA QUE CONSEGUIREMOS DESVENDAR O MISTÉRIO E EU PODEREI VOLTAR PRA CASA...

SOCORRRRRROOOOOOO !!!

CONTO COM VOCÊS !!!

ABRAÇO NA BOCHECHA E BEIJO NAS COSTAS.

ROUBA LETRAS.

1) O MESOCLÍCIO DITOU ALGUMAS LETRAS PARA SEREM ESCRITAS NO QUADRO ABAIXO. DISSE QUE ENTRE ELAS ESTÁ A PRIMEIRA LETRA DO NOME DO PERSONAGEM PRINCIPAL DA HISTÓRIA. PRESTE BEM ATENÇÃO EM QUAIS SÃO ELAS:

2) DEPOIS DAS LETRAS, O MESOCLÍCIO ME DESAFIOU A ESCREVER A PRIMEIRA SÍLABA DOS ALIMENTOS ABAIXO. DISSE QUE ENTRE ELES HÁ UM QUE FAZ PARTE DA HISTÓRIA.

3) O MESOCLÍCIO NÃO DEIXA NADA FÁCIL. ELE DISSE QUE ENTRE OS ALIMENTOS, HÁ PALAVRAS VALISE. PRECISAMOS MOSTRAR A ELE QUAIS SÃO ELAS ANTES DE REALIZARMOS O PRÓXIMO DESAFIO.

ESCREVA NO QUADRO AS PALAVRAS ESCONDIDAS QUE VOCÊ ENCONTROU. SE NÃO HOUVER NENHUMA, DEIXE A LINHA EM BRANCO.

	PALAVRAS ESCONDIDAS:

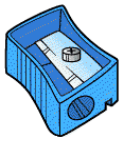
4) O MALVADO DO MESOCLÍCIO PROPAROXÍTONO DEU UMA PISTA EM RÉBUS. ELE ESCREVEU O NOME DE TRÊS PERSONAGENS DE SUA HISTÓRIA MISTERIOSA. O PROBLEMA É QUE SOU O ROUBA LETRAS, NÃO SEI LER RÉBUS... E AGORA ? VOCÊ PODE ESCREVER COM LETRAS O NOME DOS PERSONAGENS PARA MIM ?

5) VOCÊ SABE CAÇAR RIMAS ?

ENTÃO ME AJUDE NESTE DESAFIO TAMBÉM !

ENCONTRE PALAVRAS QUE RIMAM COM **APONTADOR**.

MESOCLÍCIO DISSE QUE ASSIM DESCOBRIREMOS MAIS UM PERSONAGEM DE SUA HISTÓRIA MISTERIOSA.

ENCONTROU MAIS UM PERSONAGEM ? QUEM ? _____

6) UFA! ESTAMOS MUITO PERTO DE DESCOBRIR ESSE MISTÉRIO.

MESOCLÍCIO DEU MAIS UMA DICA.

DISSE QUE A RESPOSTA DESSAS DUAS ADIVINHAS É O NOME DE MAIS PERSONAGENS DESSA HISTÓRIA. PRECISO DE SUA AJUDA !

O QUE É, O QUE É ?

É PINTA[illegible]ÃO PINTURA

É BEM BRAVA E NÃ[illegible]NTE

A SUA FOME [illegible]UITO [illegible]RA

TEM GAR[illegible] QUAAANTO DENTE !

A

A

Ç

Á

O

_____

O QUE É, O QUE É ?

PARECE ESPEL[illegible]Q É VIDRO

AP[illegible] FOGO, [illegible] É BOMBEIRO

MATA A SEDE, MAS NÃO É [illegible]

QUEM SOUBER, QUE FALE PRIMEIRO!

U

N

G

_____

7) MESOCLÍCIO MANDOU PINTAR O NOME DE TODOS OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA. ELE DEU UMA PISTA.

MALUCO	TRONCO	FOGO	ÁGUIA	BOI
MACACO	TRICÔ	FORNO	ÁGUA	BONÉ
MACHADO	MORTE	ONÇA	AGORA	CATADOR
MELADO	MORDE	OLGA	COMPUTADOR	CAÇADOR

8) JÁ DESCOBRIU O NOME DA HISTÓRIA ? MOSTRE LOGO QUAL É...

( ) O MACACO E A MOLA

( ) O MACACO E O GRÃO DE MILHO

( ) A ÁRVORE DE TAMOROMU

( ) O CASAMENTO DA ONÇA COM A FILHA DA CUTIA

( ) JOÃO E MARIA

( ) A HISTÓRIA DA COCA

9) COMO TERMINA ESSA HISTÓRIA ?

Anexo 6

Cruzamento de dados

(Exemplo de 1 criança)

F.

ED. INFANTIL: Escolas públicas CEI e EMEI. Muitos desenhos para colorir. Contos de fadas da Disney. Gibis, títulos copiados nos desenhos feitos. No material tem apenas uma atividade com alfabeto e exercício de cópia do nome. Não tem texto em prosa, mas há desenhos de histórias que devem ter sido contadas. Livro de música com 4 textos em verso (Paralamas do Sucesso). Cruzadinha. Exercício de pintar palavras iguais no texto. Ligue nome ao desenho. Escrita de palavras. Começou a frequentar a creche com 5 meses.

PESQUISA DOS PAIS: Vive com pais guardiões. Nas últimas férias da família, visitou os pais biológicos em Minas Gerais. Os pais não liberam o computador pelo fato da criança não ser "alfabetizada". A criança procura revista em quadrinhos, segundo a família. Eles são adventistas. Observação da mãe: "bastante tímido e BEM infantil".

1ª DIAGNÓSTICA: F. tem a letra disforme e o traço vacilante. Com os números, tem muita dificuldade, comprovando uma questão motora complicada. Ele conseguiu reconhecer as letras, mas teve dificuldade em nomear as imagens. Não conhecia pera, disse que era martelo (provavelmente recorreu a elementos anteriores do exercício) e confundiu lontra com rato. Tem dificuldade em juntar as sílabas e sua escrita é muito distante da convencional - ex: macaco -MAYBC. Depois de um tempo de atividade, F. se cansou e foi o último a terminar. Nos exercícios com palavra valise ele apenas repetiu o que outra criança havia respondido anteriormente para a palavra "mamão".

2ª DIAGNÓSTICA: No ditado das letras, F. sabia qual era o J, mas não conseguiu grafar, fez algo parecido com I. No exercício de leitura, considerava apenas as primeiras letras da palavra e a circulava. Por conta disso, teve apenas dois acertos, apesar de já ler muito bem. Na escrita da música, F. sabia escrever sabão, mas novamente não conseguiu grafar o S.

3ª DIAGNÓSTICA: foi super bem, está alfabético, produziu o seguinte texto: MORTE SIM E MATOU O CASADOR E CACOU A OUÇA I COMEU O BOI E

BEBEU A AGUA E APAGO FOGO E QIM MACHADE TROMCO GRÃO DE MILHO.

DESENHOS: Pouca figuração, aparenta estar em fase de transição. Árvore de Tamoromu: F. desenhou várias árvores sem diferenciação e dois personagens: um menino e uma menina (que não existiam na história). Fez uma representação aleatória. Zé bocoió: desenhou seis cenas da história, algumas identificáveis, mas o desenho é ainda muito enigmático.

RECONTO CABRA CABRÊS: Fixou-se na história da jararaca (no mesmo dia a professora havia comentado sobre um livro de cobras). Alguns vocábulos utilizados surpreenderam (ele confessou, animal peçonhento). Precisou de muita ajuda para se lembrar da história.

RECONTO BOI DE MAMÃO: reconto ainda fragmentado, sem muitos elementos da história:

F – eu não lembro... O urubu foi numa festa e daí ele sabia dançar, mas ele não dançou. E depois apareceu o carrocinho... (ri) o cachorrinho. Aí todo mundo falou para ele sair de lá. Daí o cachorro ficou latindo daí ele foi embora. Daí apareceu a Bernúncia. Daí eles ficaram falando “o que é isso” e depois ele....

N - ele quem?

F – Ela, quer dizer.... to pensando.... Ela também tinha muita fome (balança a cabeça) tanta fome que parece gulosa. E depois ela tava com fome porque ela tava grávida... grávida. E também nasceu um bebê. Uma Bernuncinha. Daí ela parou de comer. Acabou.

N- E o boi?

F - ele tava morto, mas ele viveu.

N- E aí, como foi isso?

F - Daí o Mateus disse “nunca mais vou vender esse boi”, e depois apareceu o cavalinho (pocotó..potocó...potocó) e também ele tinha que sair que já estava de noite.

N - Não tem mais nada que você lembra?

F - Não. Eu pedi para as musas me lembrarem e eu trouxe a pasta de histórias....

RECONTO O MACACO E O GRÃO DE MILHO: Tem um macaco e dai o vento assopra e cai no tronco da arovre e ele fala pra devolver a arvore e ela fala não! (é bem engraçadinho). Ela fala ah é.. vou chamar o machado, o machado é o maior safado e eu não gosto de machado. (eu ganhei no jogo da pizza maluca). O machado disse também não e ele disse ah é... vou chamar o fogo (o fogo queima né) Dai o fogo também fala não. Ah eh vou chamar a agua. E dai a agua também disse não (Estranho

né todo mundo dizendo não) e ele disse ah é vou chamar o boi, ai o boi também disse não. E ele disse pra chamar a onça (aaaaaaa) e ela também disse não, acredita? (ta ruim o A aqui e aponta pro teclado) ai ele chamou o caçador (eu que não queria ver que parte que aconteceu com o caçador, mas eu sei..). Ele disse não também e ele chaou a MOOOOORTE (você nem acredita o que a morte disse você vai ver). Ela disse SIMMMMM. E dai fez tudo o que o macaco pediu, o macaco é um mandão né.... (eu rio alto e ele diz porque voce ta rindo e eu respondo que achei engraçado ele chamar o macaco de mandão). Ai a arvore devolveu o milho. E fim!

OBSERVAÇÕES NO COTIDIANO: Na biblioteca procura livros de animais, não se interessa por livros de histórias. Quando leu o rébus surpreendeu-se com “eu li”. Parece ter um mundo paralelo, acaba sempre brincando sozinho. Ele sempre reclama de ninguém querer brincar com ele, mas não busca parceria. Dificuldade com a realidade. Parece uma criança muito insegura. Quando fazemos qualquer pergunta, ele responde com outra pergunta fora do contexto: “eu tenho medo de cobra e você?”. Está lendo muito bem. No final do ano em parceria com Vincius teve muitos e muitos avanços. Decidimos apostar nessa parceria também para o segundo ano. A questão motora é muito forte, apesar das constantes intervenções nessa questão, ainda vemos muita dificuldade de F. para traçar, seja desenhar ou escrever. Possui uma história de vida de adoção muito singular. A mãe adotiva T. é muito afetuosa, mas já possui filhos formados na Universidade, sinto certa dificuldade na rotina da familia em acompanhar as lições de casa e algumas pesquisas do F., mas isso foi registrado em relatório entregue e Conselho de Classe.

Anexo 7 – ATENDIMENTO PERSONALIZADO

(o percurso de uma criança e as intervenções da equipe pedagógica no 1º e 2º ano)

J.

ANO 2012

RELATOS ISADORA

- ED. INFANTIL: Creche Central da USP - Trabalho com alfabeto e com o nome. Não apresenta trabalho com elementos menores da língua. Forte presença de cruzadinha, ligue-pontos, nome do personagem, lista de palavras, registro em folhas de linha mais grossa. Histórias: contos de fadas, contos populares, lendas. Histórias infantis. Textos em verso, músicas e adivinhas. Textos não literários (curiosidades sobre o caranguejo, como surgiu o carnaval, experiência do alho, legume). Formas de retomar a história: "Que personagem falou essa frase?". Lista de personagens.
- PESQUISA DOS PAIS: Não tem acesso à internet e tem poucos livros. Mãe diz que J. é muito amorosa e sentimental e sabe se explicar muito bem.
- 1ª DIAGNÓSTICA: Num primeiro momento apresentou dificuldade com a palavra-valise, algumas rodadas depois conseguiu acompanhar. Tem dificuldade, ainda não reconhece todas as letras. Foi bem no rébus. Na escrita ainda não apresenta bom desempenho. Ex. Macaco = AHU, Foca= OHA, Tigre = IP. Na leitura houve três acertos de oito. Mesmo com dificuldade tentou escrever a parlenda "Corre Cutia". Observamos muita dedicação da J. ao tentar fazer as atividades, mas apresenta sempre muita dificuldade.
- 2ª DIAGNÓSTICA: Confundiu ainda algumas letras, por exemplo, M com N. Não soube grafar a letra Y nem W. Não soube nomear a imagem de "vôlei". Acompanhou o diagnóstico de forma bem distraída, escrevia e apagava diversas vezes a mesma sílaba. Na leitura acertou apenas uma palavra. Escrita está em anexo para comparação.
- DESENHOS: Árvore de Tamoromu- desenhou árvore com seis frutos diferentes, desenhou também uma mulher, que pode ser a representação da cutia por um mal entendido sobre o que seria cutia (tia?). Zé Bocoió – boa representação, desenhou três cenas da narrativa.
- RECONTO CABRA CABRÊS: Não se lembrou do nome da história, mas no geral foi um bom reconto. Porém omitiu detalhes da história que quem não a conhecesse, não conseguiria compreender. Mas seu reconte teve começo e fim. Ela se lembrou da frase do Cabra Cabrês, mas a modificou cada vez que repetia no reconto.
- RECONTO BOI DE MAMÃO: reconto confuso e sem sequência

  I- Eu faltei ontem e não pude ouvir a história do...

  J- A história do boi bumbá! Ele falou... (começou a coçar a cabeça como quando não sabe o que dizer), o... sabe... o meu boi morreu... ele falou um negócio no ouvido e ele desmaiou. Aí veio um médico, ele ouviu o coração e disse pro moço. Esse boi tá precisando de uma reza. Daí ela bateu na porta "alguém esta aí, alguém esta aí....". Daí ela falou, "esse boi não tá morto não". Ela pegou uma folha de alecrim e um negócio assim, fez uma reza e todo mundo cantou. "O meu boi morreu, o que será de mim, manda buscar outra morena lá no Piauí." (ela cantou). Daí ele começou a acordar e dançar, dançar e chamou um amigo que era uma ovelha. Daí todo mundo veio pra uma festa, e começou um barulhão, as crianças ficaram com medo e tinha ...como chama aquela..? A Bernuncia... e eles cantaram. Não sei mais... Eles cantaram porque a Bernuncia apareceu. A Bernuncinha nasceu. No comecinho da festa ele deu tchau e fim.

- OBSERVAÇÕES NO COTIDIANO: Mostrou-se muito insegura e angustiada na hora das atividades ou quando a professora pergunta algo diretamente a ela. Parece não ter confiança no que está fazendo, necessita de aprovações a todo o momento para continuar escrevendo, lendo ou recontando uma história. Ela já declarou durante atividades, não apenas uma vez, que se sente burra e incapaz. Coloca-se pouco nas atividades coletivas, mas se mostra sempre interessada nos momentos de desafio, como senha de entrada e saída, brincadeiras como forma ou ache a palavra correta na lousa. Pensamos em atividades com esses desafios que estimulem e dêem confiança a J..
- ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO:

27/03 – Na roda de conversa tentou contar uma piada para a turma, mas a narrativa foi muito confusa e ninguém conseguiu entender. Ela ficou chateada porque as crianças não acharam graça. Na diagnóstica de português não soube nomear a cuca, disse "jacaré".

02/05 – Conversa sobre o filme "Kiriku e a Feiticeira": J. quis começar a contar o que se lembrava da história, fez muitas pausas e a narrativa ficou confusa, parecia muito insegura, mas mesmo assim quis ir adiante. A cada frase que dizia, olhava para a professora esperando uma aprovação para poder continuar.

- Nas rodas de conversa de quinta-feira a professora pergunta o que acharam do livro que emprestaram da biblioteca na semana anterior, qual é a história que leram e se alguém da família ajudou com a leitura. J. participou apenas uma vez da roda, já que seus pais não ajudavam na leitura do livro e ela não conseguia ler sozinha. Ou seja, retornava o livro à biblioteca sem ter lido a história. Percebemos que isso a angustiava, pois nunca tinha nada a contar na roda de conversa. Uma das vezes ela disse: "Minha mãe não teve tempo de me contar a história, aí eu abri o livro e fiquei imaginando". Natália perguntou: "E o que você imaginou?". J. responde: "Ah, imaginei… fiquei imaginando, mas esqueci o quê". Ficamos de escrever um recado no caderno de comunicados para marcar uma reunião com os pais de J. e tratar do assunto.

- ATENDIMENTOS:

04/06- como J. apresenta muita dificuldade na execução das atividades, quase todas as lições de classe realizadas no semestre estavam incompletas. Fiz uma retrospectiva de histórias e temas trabalhados a partir das lições do caderno e fomos preenchendo o que faltava. Ela apresentou dificuldades em nomear as letras e falar o alfabeto. Na escrita, ela consegue reconheceu algumas letras pelos seus fonemas, mas nem sempre sabe qual é a vogal para completar a sílaba. Na leitura, identifica as letras isoladamente, não as junta em forma de palavras.

14/06- trabalhamos com um silabário. Em outra folha selecionei imagens de personagens de histórias contadas que deviam ser recortados e colados no silabário. Macaco se encaixaria na sílaba MA, mas J. quis colar em MO, assim como a imagem gato foi parar na sílaba NA. Retomei as vogais a partir do nome dela. Tentei mostrar como ficaria J. sem as vogais para ela perceber a importância das mesmas nas sílabas. Pronunciei os fonemas J, L e N e destaquei como são junto das vogais. J. só reconhece as sílabas quando as consoantes estão com A, senão reescreve-as somente com as vogais. LU de lua ficou UA. Confundiu F com V, P com B e D com T.

25/06- utilizei as atividades com trava-línguas da letra R. J. teve um melhor desempenho, mas ficou muito nervosa por não acertar na leitura das palavras. Aprendeu a juntar as letras em sílabas, mas ainda não atribuiu significado para o que estava lendo.

- RECONTO “O MACACO E O GRÃO DE MILHO”: J. ainda apresentou muita dificuldade em recontar histórias, precisou do auxílio de imagens.

“J- Hum...eu esqueci, faz tempo. Eu não lembro de nadinha, de nadinha.

N- Nadinha? Fala então só do que você lembra. Vou tentar te mostrar umas fotos (Natália mosta o PPT). Agora me conta!

J- O macaco deixou cair o grão dele de milho no tronco da árvore. Dai chamou o machado, o machado não... *(Natália diz a ela que está excelente)*... falou não, não quero, não! Dai peguntou pro fogo, fogo você pode queimar o tronco pra eu pegar meu grãozinho de milho e ele falou não, hoje não! Dai chama a água, água falou não! Dai chama o... acho que é o caçador! Não, é a onça. Onça falou não, não! Ai chamooou o caçador e o caçador fala não, ai chaaammmou o... como fala, espírito.... dai ele ajuuudou... eu acho que (coça a cabeça) matou a onça e depois pegou o grãozinho de milho. Não... só lembro disso mesmo.

- 3ª DIAGNÓSTICA: segundo Emília Ferreiro, J. apresentou na atividade diagnóstica a hipótese pré-silábica, mas entendemos que sua avaliação deve ser melhor aprofundada. Na acrofonia acertou apenas três palavras de oito, PI de pimenta, MA de mamão e MI de milho. Ou seja, algumas das sílabas CV. Nas palavras-valise, encontrou BOLA em carambola e escreveu OHLA e encontrou MENTA em pimenta, registrando META.

Na escrita, observar o anexo abaixo:

7) MESOCLÍCIO MANDOU PINTAR O NOME DE TODOS OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA. ELE DEU UMA PISTA.

MALUCO	TRONCO	FOGO	ÁGUIA	BOI
MACACO	TRICÔ	FORNO	ÁGUA	BONÉ
MACHADO	MORTE	ONÇA	AGORA	CATADOR
MELADO	MORDE	OLGA	COMPUTADOR	CAÇADOR

8) JÁ DESCOBRIU O NOME DA HISTÓRIA ? MOSTRE LOGO QUAL É...

( ) O MACACO E A MOLA
(X) O MACACO E O GRÃO DE MILHO
( ) A ÁRVORE DE TAMOROMU
( ) O CASAMENTO DA ONÇA COM A FILHA DA CUTIA
( ) JOÃO E MARIA
( ) A HISTÓRIA DA COCA

9) COMO TERMINA ESSA HISTÓRIA ?

O IT DTU: AQLEQWA MACACO
Morte deteu aqueles que não (ajudam) macaco

MGTOA PARPCAI UETSLO DOMACACO
Cortou (a árvore) para pegar um grãozinho do macaco

- ATENDIMENTOS: no segundo semestre, J. ainda se mostrava angustiada e insegura na execução de atividades em sala de aula. Preferia sempre falar "eu não sei" antes de tentar. Em sala de aula, eu propus alguns jogos de leitura e escrita e J. estava sempre disposta a participar das atividades, mostrando muita vontade de aprender.

13/08 – apliquei o jogo de leitura com palavras de personagens de histórias que contamos oralmente. J. leu silenciosamente e escolheu as palavras corretas do monte de palavras. Mas ao ler em voz alta, silabou: MA... E... LA... A... O (melão). Quando reconhecia uma consoante, juntava com A, mesmo reconhecendo também a vogal (MA...E... para a sílaba ME).

17/08- na biblioteca, J. havia se interessado por um livro de poesia sobre animais brasileiros, chamado "Novos brasileirinhos". Para treinar a leitura, lemos juntas algumas poesias. Percebi que J. ainda tinha muitas dificuldades com as famílias silábicas do C, do G e do J. Novamente ela reconheceu as consoantes, mas juntava sempre com o A, por exemplo, a palavra tartaruga, ela leu TATARAJA.

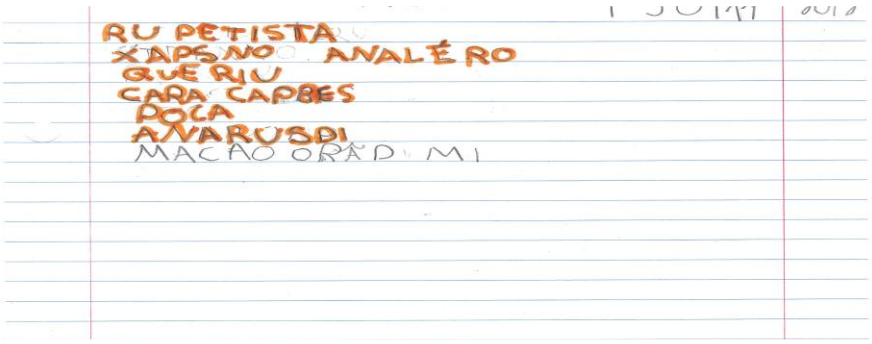
Após a leitura das poesias, pedi para ela escolher os animais que mais gostou para tentarmos escrever no iPad. Escrevemos suçuarana e arara azul. Com muita dificuldade ela conseguiu escrever as duas palavras corretamente. Depois, reli as poesias desses dois animais e digitei no iPad e pedi para ela circular com o dedo onde estavam as rimas. De oito versos, ela identificou apenas duas rimas.

A partir da terceira semana de agosto, Kátia passou a atender a J. e eu me foquei no M. Depois que Kátia saiu, eu fiz mais um atendimento particular, e nos espaços, brinquei algumas vezes com jogos educativos.

11/10- recontei alguns trechos da história "O macaco e o grão de milho" e pedi para que ela me contasse o resto. Ela disse que não sabia mais. Tentei estimular sua memória, falando de mais alguns personagens. Então, ela relembrou o fim da história, mas insistiu com a frase "eu não sei", demonstrando insegurança e medo de falar algo errado.

Como no último atendimento eu havia notado que algumas famílias silábicas ainda eram desconhecidas para J., trouxe as letrinhas móveis para montarmos algumas palavras com sílabas simples. Ao escrever MACACO eu retirava as vogais e acrescentavam outras E, I, O, U e pedia para ela ler como ficaria a palavra com E, com I, etc... ela gostou muito da brincadeira, pediu até que fizesse a troca das vogais mais rápido para aumentar o desafio.

4/12 – atividade diagnóstica de escrita: propusemos que os alunos escrevessem uma lista com o título de histórias contadas ao longo do ano. A produção de J. pode ser vista abaixo: a primeira história que escreveu foi Rumpelstinskin, a segunda Chapeuzinho Amarelo, a terceira Kiriku, a quarta Cabra Cabrês, a quinta Coca, a sexta Nasrudin e a última Macaco e o grão de milho. Notamos nesta última atividade um grande avanço na escrita e um dado interessante de memória, pois ela se lembrou de seis histórias contadas durante todo o ano.



RELATOS KÁTIA

22/08/12
J.

Pergunto sobre o filme que J. viu no Cinusp com a turma:
K – o que você achou mais legal do filme dos três porquinhos?
J – Tudo, mas o que eu achei mais legal foi a parte do lobo na panela.
K – Por quê?
J – É porque o porquinho jogou uma frigideira na cabeça do lobo mau, depois ele desmaiou, daí a mulher chamou ele de noite, 'você está aí?', aí apareceu ele com uma maçã na boca, daí ele cheio de frutas em volta.

K – Depois teve a mula sem cabeça?
J – Ahã, depois a mula sem cabeça ficou 'assim' com o pé, daí eles viram a mula sem cabeça, eles correram, daí a menina viu a mula sem cabeça, daí eles correram de novo, daí numa outra hora o menino encostou na mula sem cabeça daí depois a menina encostou também e ela soltou fogo.

J – A Iara também foi muito legal, ela cantou com uma voz de homem, daí o menino subiu, ela pegou o menino pelas pernas, daí o menino caiu, ele não tava conseguindo respirar, daí algumas vezes ela ficava parada, daí algumas vezes ela dançava no mar enquanto o menino subia, aí ela puxou de novo a perna do menino. Daí a menina foi lá, tava chamando o menino, ele tava perdido. Daí o cachorro foi lá, pegou um monte de bolha, e viu o menino.

J – A gente assistiu a mula sem cabeça, a Iara, o curupira, depois o lobisomen.

Depois J. vê no caderno o texto ' O rato roeu a roupa do rei de roma', fala isso, mas não aponta a leitura das palavras no lugar certo.

Vejo que sabe todas as letras que vou apontando no alfabeto, mesmo hesitado no V ou no G.

J. começa a perguntar se existem só essas letras, então vou mostrar na internet outras letras do mundo.

J. pergunta antes sobre a diferença entre o C e o K, mostro KATIA e CATIA. Depois falamos sobre SÃ e SAN, pois sua mãe chama SANDRA. Diz que tem uma irmã BEATRIZ e escreve BEAIR, antes tinha escrito BF ao invés de BE. E diz que tem um irmão LEONARDO.

Mostro o alfabeto cirílico, J. fala que tem uma boneca russa. Vemos as bonecas russas. Depois mostro os ideogramas.
J. fala que não queria que o mundo acabasse, digo que o mundo não vai acabar, conto que estamos no ano de 2012, ela tem 6 anos, eu tenho 36. Que o tempo foi contado assim porque ficou muito conhecida a história de Jesus, mas que na China eles contam de outro jeito porque lá Jesus não é tão conhecido, então eles estão no ano 5000 e pouco.

Digo que ela vai viver muitos e muitos anos, ter filhos, netos, trabalhar, pergunto o que ela quer ser. Ela diz que quer ser cantora, médica. Diz que viu uma mulher que tem 100 anos, que não escuta mais.

Ela pergunta por que há diferentes letras, digo que em cada lugar foram pensando num jeito diferente de escrever.
J. pergunta se quando eu nasci eu pensei num jeito de escrever, digo que sim, mas que as letras já existiam, então me ensinaram e eu aprendi, assim como hoje a prô Natália, a Isa, eu, ensinamos e ela está aprendendo.
Ela pergunta se eu queria ser professora quando era pequena, digo que sim. Ela repete que quer ser cantora. Médica.

Por fim, revemos os nomes da família. Ela pergunta se o Z é assim ou ao contrário. Mostro como é. Ela completa: BEAIRZ.
Depois percebe que falta o T. Mostro também que não é TIR e sim TRI.

Então escrevemos, pergunto em que ordem ela quer copiar, ela diz:

SANDRA
LEONARDO
ELSON
BEATRIZ.

Pergunto onde ela vai escrever seu nome, se em cima da folha ou em baixo. Ela diz que ela que fez as escritas, então é em cima, mas depois diz que é a caçula, então será em baixo.
E escreve.

Quando vou desligar o computador, ela vê a galáxia na tela e diz ‘que lindo’, pergunto se ela sabe o que é, ela diz que é um buraco de minhoca. Então conto que é uma galáxia, que cada pontinho é uma estrela, que o Sol é uma estrela, que a Terra é um planeta. As estrelas estão queimando e vão continuar pegando fogo por muuuuuitos e muitos anos, e os planetas não estão pegando fogo, estão frios, como a lua, e que sua luz é porque o sol bate nela. Digo que é difícil de imaginar, assim, como é difícil de imaginar o tempo, 5000 anos, tb é difícil imaginar a galáxia e as galáxias, mas os astrônomos estudam isso.

28/08/12
Mostrei a J. o power point que preparei com as escritas do mundo – alfabeto nosso, grego, árabe, hebraico, cirílico, hieróglifos, ideograma – além da imagem das matrioshkas e do mapa-mundi, planeta Terra, como vemos o sol, o sistema solar, a galáxia, várias galáxias.
J. tem muito interesse, fazendo comentários o tempo todo, sobre semelhanças e diferenças das letras vistas, e questões sobre o movimento da terra em torno de si e do sol. Por fim, pergunto o que ela quer escrever sobre isso, e J. escolhe escrever SOL e LUA. Escreve SO e pensa no U, digo que para sol usaremos L, que ao final das palavras tem som de U.
Depois escreve LUA, pensando que deve iniciar com U, mas digo-lhe que deve por o L antes.

05/09/12

Pergunto o que J. achou do PPT que apresentamos na sala sobre “As descobertas da J.”.
J - Muito legal, porque nós viu a galáxia e a bonequinha russa. O números, do ABC, do alfabeto.
K – São números?
J – Eu gostei das (... esquece letras), daquela lá do japão ou da china.
K – Ideograma.
J – Eu esqueço o nome ideograma.
K – É porque é um nome difícil mesmo, quem aprende isso é quem está na faculdade.
J - Você faz... na faculdade... esqueci.
K – Você quer saber se eu trabalho ou estudo na faculdade?
J – É, se você estuda.
K – Eu estudo ainda, já fiz Letras e trabalho em outra escola, sou professora de português, e faço uma pesquisa aqui com a professora Natália, Kamila.
J – E a Isadora também?
K – A Isadora também.
K – Me mostra alguma coisa que a gente fez da última vez.
J – É, esqueci.
Pergunta o que é que está na contracapa ao início do caderno, partes para completar nome, responsáveis, endereço.

J. diz
“A minha mãe vai me ensinar, eu falei pra ela dar umas letras pra levar pra casa, ela me deu” (a professora Natália havia dado um jogo do alfabeto para ela levar para casa).

Escrevemos GALAXIA
Digo GA de Gabriel
Ela escreve G, pergunto que letra, ela diz A, depois ela mesma diz LA, diz depois o CSI – S? C? Ç? – digo que é difícil o X.
Depois ela termina I e A.
Escreve IDEOGRAMA, sabendo I depois digo DE, ela escreve D, depois pergunto como fica DE, ela escreve E, depois digo IDEO, ela escreve O. Digo GRA, ela diz R, digo que antes o G, depois o R, e o que falta para GRÂ, ela diz E. Digo A, depois MA, ela escreve o M e depois o A.
Boneca – ela diz BU, digo que escrevemos BO, ela diz B, pergunto pra ficar BO, ela diz U, depois O, pergunto NE, diz E, digo NA NE NI, diz N, digo NE, diz E, digo CA, diz C A.

Diz que a irmã a chamou de burra, digo que ‘burra é ela’, J. concorda rindo. Digo depois que eu estava brincando, que a irmã deve ser inteligente também como a Ju, que J. tb é inteligente, mas a irmã é um ano mais velha e está no 2º ano, ano que vem ela saberá as coisas que Beatriz sabe hj. Ju diz que sua irmã sabe 5 coisas, fazendo 5 riscos no caderno, e que ela sabe tb 5 coisas, mas não tem certeza, porque há tempos sabe isso. Digo que ela é muito inteligente e sabe muitas coisas. Ela lembra que sabe CA porque eu havia dito que CA e KA são o mesmo som, e diz que quando eu disse para ela escrever o CA de BONECA ela lembrou dessa nossa conversa.

Vemos a história da Branca de Neve no IPAD.

Ela escreve BRANCA DE NEVE, dizendo B e A, depois falo do N como em SAN (de Sandra, nome da mãe). Por fim, sabe o CA. Digo para procurar o NE que escreveu hoje, ela se confunde. Digo BONECA, mostro, ela escreve. E depois sabe o V, pergunto como faz para ficar VE, ela diz E.

11/9
Jogo do revestrés – ótimo!!!!
"Ontem foi mó legal no shopping, tomar sorvete, depois fui na casa da minha tia, brinquei com o pente da monster high, depois eu perdi o pente da monster high. Depois eu fui pegar um sapato novo, tenho dois sapatos novos, depois vou pegar, minha mãe falou que não pode pegar".

"Eu queria falar um negócio assim, como nós nasceu primeiro, como nasceu o primeiro..., como nós nasce???"

Conversamos bastante, sobre o big bang, as galáxias, o sistema solar, o planeta terra, lava e vulcões, chuva, mar, seres vivos. J. fala sobre ET e lhe mostro de onde vem a sigla:

EXTRA-TERRESTRE

24/9
O dia das crianças tá chegando? Eu vou ganhar o boneco do Carrossel, ..., eu vou comprar a Laura que é filha da Simoní, a minha prima tem a boneca que é a Valéria...

Relemos as palavras escritas por J. nos atendimentos anteriores: BRANCA DE NEVE, METEORO, BONECA RUSSA, IDEOGRAMA, GALÁXIA, LUA, SOL, SAL.
Depois pergunto o que mais quer escrever, ela diz:
Os sete anões chegaram e viram a branca de neve na cama deles. Ela diz que quer escrever uma frase e escrever com rapidez. Vamos refletindo sobre a escrita e escrevendo.
Depois, teatro da branca de neve.

1/10 – J. já reconhece melhor a maioria das letras e está mais atenta na leitura, ao juntar sílabas. Mas, de fato, J. ainda é muito insegura, dizendo que só os irmãos podem mexer no computador e ela não, que a mãe disse para ela dar o computador à irmã porque a irmã que usa mais.
"É porque às vezes todo mundo me chama de burra lá na minha casa. Eu usei uma caneta e me disseram que nem era minha, que eu não devia usar".
"A minha mãe veio prendeu o cabelo ... eu queria fazer uma fazer uma brincadeirinha com a Beatriz, aí a Beatriz não deixou, aí a Beatriz ficou nervosa, aí a minha mãe fez cosquinha na minha irmã, a minha irmã falou "ai que burra, ai que chata", pra mim e eu não gostei, eu nunca fiz nada pra minha irmã ficar brava. Eu não fiz nada pra minha irmã".

Recomendo, talvez, uma reunião com a mãe que trate da insegurança da J., que está afetando sua aprendizagem.

Ao final da aula, deixo de presente para J. uma folha com o alfabeto. Eu havia perguntado se ela queria levar uma folha daquelas para casa, ela tinha dito que sim, então por isso deixei esse presente, com um bilhetinho atrás, em que escrevi mais ou menos o seguinte:

J.,
ADOREI TE CONHECER. VOCÊ É UMA MENINA MUITO INTELIGENTE.
UM BEIJO,
KATIA

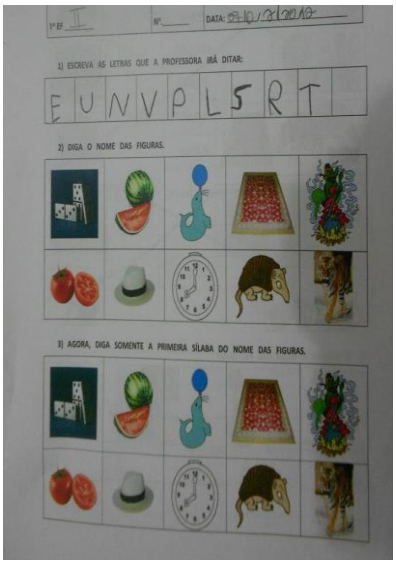
RELATOS NATÁLIA

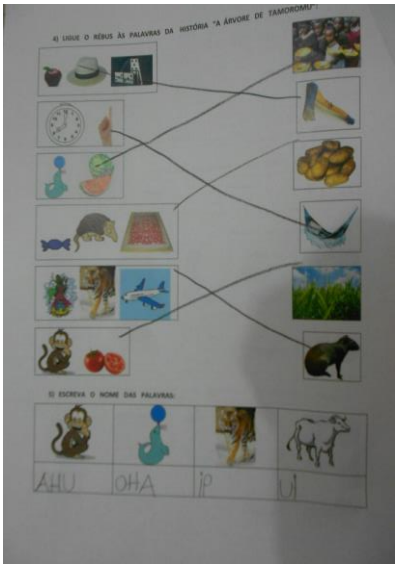
Foi uma das alunas que passou "desapercebida" na primeira diagnóstica para atendimento. Apresentava a princípio algumas dificuldades, mas acreditávamos que seriam rapidamente superados por se tratar de uma menina muito empenhada, interessada, organizada. Os desenhos das narrativas tinham boa representação e relação com as histórias, apenas na árvore de Tamoromu desenhou uma mulher e disse que era a Tia (certamente confundiu cotia com Tia).

Ao analisar o caso verificamos que frequentou em período integral a Creche Central da USP, cujo material da Instituição apresentava cruzadinhas, atividade escrita de "que personagem falou essa frase?", lista de palavras com o objetivo de circular algumas. Muitos textos em prosa (lista digitada de histórias diversas contadas mês a mês), contos de fadas, lendas, histórias de assombração. Textos em verso. Encontramos ainda duas músicas de carnaval e um registro de "o que é, o que é?". Havia ainda textos não literários como "Curiosidades sobre o caranguejo", "Significado de palavras vindas da África", "Como surgiu o carnaval", "Projeto horta – experiências dos legumes, do alho", "texto sobre mascaras".

Pela pesquisa dos pais verificamos que não tem acesso a internet e possuem poucos livros. Mãe diz que J. é muito amorosa e sentimental e sabe se explicar muito bem. No dia a dia percebemos certa frustração da menina por nunca serem lidos os livros e histórias que levava para casa. Ela mesma tentava justificar tal situação dizendo que ninguém tinha tido tempo para isso porque estava tudo muito corrido.

NA primeira diagnostica apresentou dificuldades inclusive no reconhecimento de letras, conforme podemos analisar abaixo





No primeiro reconto teve um Bom desempenho, apesar de omitir detalhes, de forma que quem não conhece a história não entenderia alguns trechos. Mas vai do começo ao fim, lembrando a frase do cabra cabrês, com algumas modificações a cada frase.

I - Lembra daquela historia que a profa. Natalia contou na biblioteca?

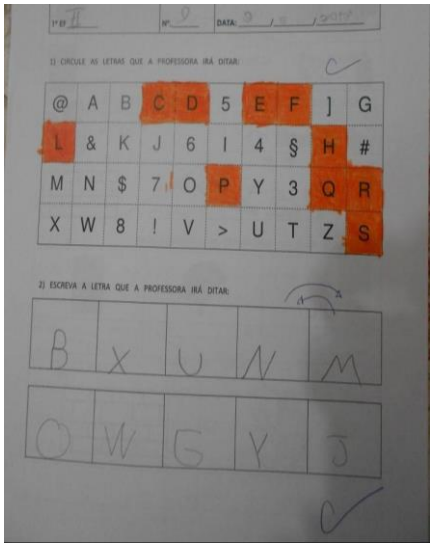
J - Sim, lembro é aquela do carneiro, que eu não sei mais o nome dele.

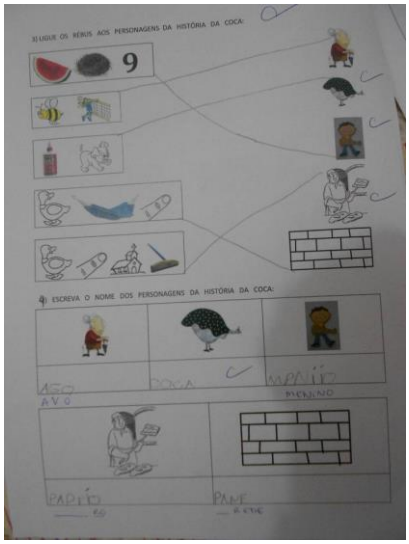
Um coelhinho foi comprar cenoura para fazer um caldo, na manhã. Mas ai tinha um carneiro, é não sei, mas era malvado... e disse, não entra aqui porque de um eu faço três!

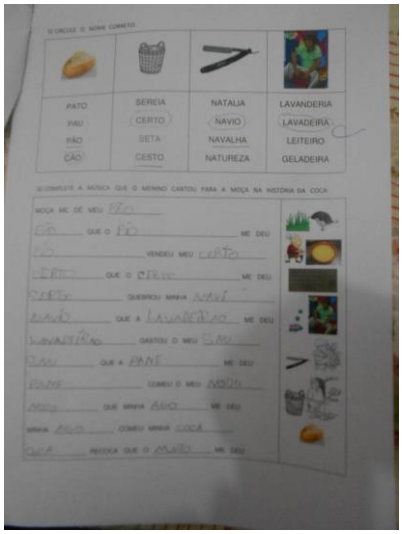
Dai o coelhinho chamou uns amigos. E disse, boi vem aqui, porque tem um homem que fala assim: de dois eu faço três. Dai ele começou a falar e chegou aquele malvado. O boi foi embora. Depois veio o bode, mas o malvado falou: de dois faço três. Depois chegou o cachorro e ai chegou o malvado e repetiu: de um eu faço três. Ai chegou o cavalo dai o malvado falou de dois vai por três. Dai o mosquitinho zanzando na cabeça do coelho. O mosquitinho perguntou: pq vc ta assim? O coelho disse: sai mosquitinho. O mosquitinho perguntou: não quer que eu ajude vc? – sim, claro, disse o coelho. Ai o mosquitinho foi no nariz do carneiro, ele nunca mais voltou. Ele tinha medo até quando aquele barulho chegava. Saia correndo. Ele gostava de ficar nas casinhas dos coelhos, mas nunca mais voltou.[20]

[20] Reconto coletado por Isadora Rebello em fevereiro de 2012.

Na segunda diagnóstica as dificuldades iniciais se mantiveram e a partir dessa ferramenta nossas preocupações aumentaram. Confundiu o M com N, mas no dia a dia apresenta dificuldade com mais letras.







No final do semestre percebemos que estava muito angustiada, cansada e frustrada pelas dificuldades que tinha na leitura e escrita. Queria sempre jogar quando a proposta estava ligada à leitura e escrita, aproximava sempre quando íamos contar uma história, pedia para ler livros, parecia sempre muito interessada em superar aquele obstáculo.

No reconto da história do boi de mamão, retomou quase todos os elementos da narrativa com começo meio e fim, no entanto parecia estar muito insegura nessa narrativa.

I- Eu faltei ontem e não pude ouvir a história do...

J- A história do boi bumbá!

Ele falou... (começou a coçar a cabeça como quando não sabe o que dizer), o... sabe... o meu boi morreu... ele falou um negócio no ouvido e ele desmaiou. Aí veio um médico, ele ouviu o coração e disse pro moço. Esse boi tá precisando de uma reza. Daí ela bateu na porta "alguém esta aí, alguém esta aí....". Daí ela falou, "esse boi não tá morto não". Ela pegou uma folha de alecrim e um negócio assim, fez uma reza e todo mundo cantou. "O meu boi morreu, o que será de mim, manda buscar outra morena lá no Piauí." (ela cantou). Daí ele começou a acordar e dançar, dançar e

chamou um amigo que era uma ovelha. Daí todo mundo veio pra uma festa, e começou um barulhão, as crianças ficaram com medo e tinha ...como chama aquela..? A Bernuncia... e eles cantaram.

Não sei mais... Eles cantaram porque a Bernuncia apareceu.

A Bernuncinha nasceu. No comecinho da festa ele deu tchau e fim.[21]

No final do semestre fui conversar com ela percebendo que havia um certo sofrimento naquele "não saber", ou ao menos um incomodo muito forte. Perguntei se ela achava que estava difícil fazer as atividades, ela respondeu docemente "é, acho que tá um pouquinho....", perguntei então porque ela achava que estava difícil e ela franze a testa e responde "acho que é porque eu sou meio burra".

Diante desse quadro pedi uma conversa com a família antes das férias para ver o que poderia ser feito nesse período. A mãe prontamente atendeu minha solicitação. Contei um pouco sobre o processo de alfabetização de J. e ela calmamente me respondeu que estava tranquila com a filha porque todos os outros dois filhos tinham passado pelas mesmas dificuldades e que J. era quem estava indo melhor e que era apenas uma questão de acontecer um "insight" para o aprendizado. Disse ainda que a idéia de "estar um pouquinho burra" pode ser por conta da brincadeira dos irmãos mais velhos com ela. Contou ainda que nas lições de casa senta com a filha e vai ditando letra por letra na escrita da palavra, associando letra a alguma referencia, exemplo R de Rato.

Comentei do cansaço que J. apresenta e que algumas vezes dormiu em sala. Ela contou que a familia toda acorda cedo para trazer o filho mais velho para a Escola de Aplicação e que J. precisa vir junto, mas tentarão criar uma dinâmica na qual a menina possa dormir mais cedo. Alguns materiais foram enviados para que a família pudesse trabalhar nas férias, bem como houve o compromisso de que as histórias enviadas para casa fossem melhor aproveitadas pela família. Será atendida por Isadora.

[21] Reconto colhido por Isadora Rebello em junho de 2012.

ANO 2013

RELATOS MIRIAN

J.	Chegou no 2º ano EF silábico-alfabética. Lia devagar palavras e não conseguia ler frases e parágrafos. No reconto conseguia resgatar algumas partes da história.	Mora com os pais e dois irmãos. É uma criança bastante insegura.
J.	• Foi convocada para as aulas de reforço na 6ª feira de manhã no período das 9h30 às 11h30. • Atendimento em pequenos grupos feito pela bolsista Isadora Szklo durante o período normal de aula. • Orientação das atividades desenvolvidas dentro da sala de aula feita pela professora de classe, professores de ciclo, bolsistas e estagiários.	Terminou o 1º semestre recém-alfabetizada. Teve grandes progressos na leitura, mas precisa ser mais trabalhada na oralidade. Ainda solicita ajuda na realização das atividades.

RELATOS ISADORA SZKLO

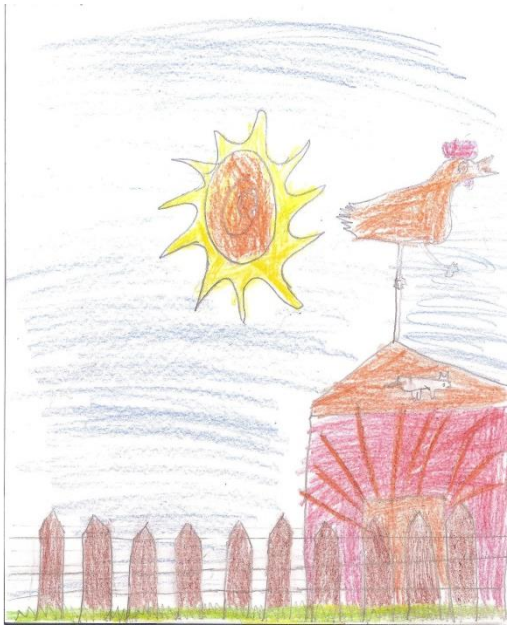
No mês de março, realizei uma atividade diagnóstica com todos os alunos da sala para ver como estava a leitura e oralidade de cada criança. Essa atividade começou na sala de aula, com a fábula da Lebre e da Tartaruga sendo contada por mim. De um em um, fui chamando os alunos para um espaço reservado, onde pediria a eles para me recontar a história e ler algumas palavras, frases e parágrafos. Esse foi o resultado individual de cada um:

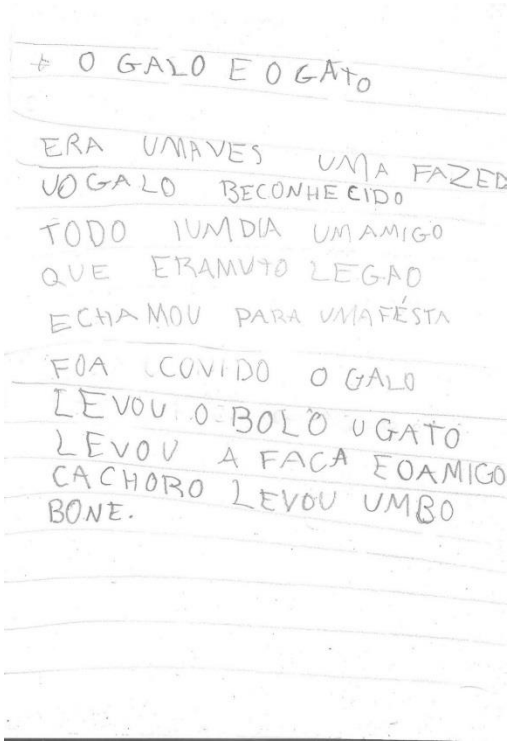
J.: Com empurrãozinho, lembra detalhes. Sozinha, não. Confunde os sujeitos da história. Não sabe ler, soletra letras, não conhece os sons dos fonemas, o que a impede de ler frases. Mas com ajuda, lê. Não junta som com palavra, por exemplo, conhece a palavra “lebre” mas não enxerga isso escrito.

Juntei os quatro alunos não-alfabéticos do 2ºI para uma nova tentativa. Dessa vez, como se tratava de um grupo e não de um atendimento individual, dei a cada um dos quatro alunos um dos EVA's com cinco palavras em cada um, num sistema rotativo, onde no fim, todos completaram uma vez cada conjunto de palavras, e no final, escolheram cada uma um conjunto para escreverem suas histórias.

J. se esforçou para escrever tudo da forma mais correta possível e fazer um texto coeso. Me perguntou como escrevia certas palavras que não sabia, mas no geral, escreveu

tudo sozinha. J. já estava quase alfabética e sabendo ler. Se empolgou muito e foi muito perfeccionista na capa, já que adora desenhar. Seu trabalho ficou muito caprichado, assim como tudo que ela faz.





O GALO E O GATO

ERA UMAVES UMA FAZED
UO GALO BECONHECIDO
TODO IUMDIA UMAMIGO
QUE ERAMUYO LEGAO
ECHAMOU PARA UMAFÉSTA
FOA COVIDO O GALO
LEVOU O BOLO UGATO
LEVOU A FACA EOAMIGO
CACHORO LEVOU UMBO
BONE.

Depois desse atendimento, realizei outro com as quatro crianças silábicas. Nesse atendimento, produzi uma ficha de seis páginas e dois exercícios. Um dos exercícios pedia as alunos para que respondessem perguntas usando letras embaralhadas disponíveis em uma caixinha. O outro pedia aos alunos que completassem lacunas com o nome do desenho mostrado. G. confundiu sílabas como “dargão” e “garvata”, mas realizou a atividade autonomamente. F., J. e K. precisaram de ajuda, porém, a grande maioria de suas hipóteses silábicas estava correta.

No fim do semestre, em junho, realizei outra atividade diagnóstica com todos os alunos da sala. Dessa vez, a fábula contada foi a da Cigarra e da Formiga, e os procedimentos foram os mesmos. Em relação à leitura, os resultados foram os seguintes:

	PALAVRAS SIMPLES	PALAVRAS COMPLEXAS	FRASES	PARÁGRAFOS
[22]				lê baixo
				demora pra reconhecer a palavra
				boa entonação
				sem entonação nenhuma
				demora pra reconhecer a palavra
				lê baixo
				presa nos sons, leitura pouco natural
				leitura muito lenta e pausada
				muita entonação e naturalidade
				melhorou a pronúncia aberta das vogais
	demora mas lê	lê bem		lento e com dificuldade, mas leu direitinho!
		leitura fluente		leitura lenta, pausada, mas fluente
				bom leitor, bastante questionador
		chuta muito		leitura lenta e pausada, quase ótimo
				leitura lenta e pausada, quase ótimo
				presa nos sons, leitura pouco natural
		chuta muito =		leitura pausada mas fluente
J.		com atenção, acerta!		leitura lenta, pausada, mas fluente
		autônoma, não erra		leitura lenta, pausada, mas fluente
		consegue ler!		ainda precisa de ajuda mas tá quase lá.
SEGUNDO DIA				
				um pouco lenta
				leitura fluente, porém sem entonação
				leitura lenta e pausada
				leitura lenta e pausada
			-	sem entonação, chuta muito
				sem entonação, leitura pausada
			-	boa entonação!
		é moleza pra ele		entonação ótima, parece teatro
TERCEIRO DIA				
	-			não presta atenção
				leitura um pouco lenta
				leitura um pouco lenta

LEGENDA	
	Ótimo
	bom - pode melhorar
	muita dificuldade
	dificuldade

[22] Os nomes das outras crianças foram retirados para garantir a privacidade dos dados.

Demorei pra perceber as dificuldades de **J.**. Da primeira vez que as notei, foi por conta de seu hábito de pular letras e fonemas. É muito insegura, mas também muito empenhada. Me contou, uma vez, que quer ser cantora e dançarina, mas mais do que isso, quer estudar muito. Sabe-se que seus irmãos a chamam de burra, e que tem problemas em casa. É extremamente doce e perseverante, raros são os momentos em que desiste de fazer algo. Qualquer tarefa dada a ela é uma tarefa que será cumprida com capricho e dedicação. Não a toa, no meio de abril, começou a conseguir ler, e agora, no fim do semestre, já lê fluentemente, apesar de ter uma leitura um pouco pausada. Para escrever, ainda precisa de um pouco de ajuda, mas está quase autônoma.