

O PROGRAMA LER E ESCREVER E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: ESTUDO DE CASO

BALBINO, Keila Tatiane da Silva*

FREIRE, Regina Maria Ayres de Camargo**

RESUMO

O fato de o Programa Ler e Escrever (PLE) ser um dos principais norteadores do projeto pedagógico escolar adotado pelo sistema de ensino do Estado de São Paulo, levou-nos a questionar como os atores envolvidos nesse processo – professor e aluno – respondem a essa proposta. Os objetivos da pesquisa foram acompanhar e analisar a aplicação do PLE no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita. O método escolhido foi o estudo de caso instrumental de caráter descritivo e qualitativo. Os resultados sugerem que as atividades propostas pelo PLE foram pouco desafiadoras para os alunos que já sabiam ler e escrever. Para os não alfabetizados, não seguir as orientações do Guia do Professor parece ter interferido negativamente na aprendizagem. Concluímos que parte dos alunos não alcançou os objetivos colocados no Guia do Professor, um indicativo de que a autonomia da professora em relação ao Guia pode ter comprometido a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Aprendizagem. Leitura. Alfabetização.

* Pedagoga, mestra em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental das Secretarias Municipal e Estadual de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: keilabalbino@hotmail.com

** Fonoaudióloga, professora titular da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde do PEPG em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Psicologia da Educação, pós doutora em Psicologia (USP). São Paulo, SP, Brasil. E-mail: freireregina@uol.com.br

***THE READING AND WRITING PROGRAM AND THE TEACHING AND LEARNING
OF HOW TO READ AND WRITE: A CASE STUDY***

BALBINO, Keila Tatiane da Silva*

FREIRE, Regina Maria Ayres de Camargo**

ABSTRACT

The Program Ler e Escrever (PLE) one of the main drivers of school education program adopted by the State of São Paulo's educational system, has led us to question how the actors involved in this process - teacher and students - respond to this proposal. The research objectives were to monitor and analyze the implementation of PLE with regard to teaching and learning how to read and write. We chose the method of case instrumental study of descriptive and qualitative character. The results suggest that the activities proposed by the PLE were little challenging for students who already knew how to read and write. For those who were illiterate, the fact that the teacher fail to follow the guidelines of the Teacher's Guide appears to have interfered negatively on learning. From the analysis of the production of the students that did not achieve the goals set in the Teacher's Guide, we observe the autonomy of the teacher in relation to the guide, may have committed their learning.

Keywords: *Education. Teaching. Learning. Reading. Literacy.*

* *Pedagogue, master in Phonoaudiology by Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Teacher of Child Education and Fundamental Education of Secretaries of Education of the City and the State of São Paulo. São Paulo, SP, Brazil. E-mail: keilabalbino@hotmail.com*

** *Phonoaudiologist, Titular professor Faculty of Human and Health Sciences of PEPG in Phonoaudiology of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doctor in Psychology of Education (PUC-SP), Post doctor in Psycholinguistic (USP). São Paulo, SP, Brazil. E-mail: freireregina@uol.com.br*

EL PROGRAMA LER Y ESCRIBIR Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ESTUDIO DE CASO

*BALBINO, Keila Tatiane da Silva**

*FREIRE, Regina Maria Ayres de Camargo***

RESUMEN

El Programa Ler e Escrever (PLE), uno de los principales orientadores del proyecto pedagógico escolar adaptado por el sistema educativo del estado de São Paulo, nos llevó a cuestionar cómo los actores involucrados en este proceso – docente y alumno – responden a esta propuesta. Los objetivos de la investigación fueron monitorear y analizar la aplicación del PLE con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Elegimos el método de estudio de caso, de carácter descriptivo y cualitativo. Los resultados sugieren que las actividades propuestas por PLE eran indiscutibles para los estudiantes que ya sabían leer y escribir. Para los que no sabían, no seguir la guía del maestro parece haber interferido negativamente en el aprendizaje. Concluimos que parte de los estudiantes no lograron los objetivos colocados en la guía del maestro, una indicación de que la autonomía del profesor pudo haber comprometido el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Educación. Enseñanza. Aprendizaje. Lectura. Alfabetización.

* Pedagoga, maestra en Fonoaudiología por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Profesora de Educación Infantil y Enseñanza Fundamental de las Secretarías Municipal y Estadual de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: keilabalbino@hotmail.com

** Fonoaudióloga, profesora titular de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Salud del PEPG en Fonoaudiología de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doctora en Psicología de la Educación, pós doctora en Psicolinguística(USP). São Paulo, SP, Brasil. E-mail: freireregina@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

O Programa Ler e Escrever (PLE) é um dos principais norteadores do projeto pedagógico escolar adotado pelo sistema de ensino do Estado de São Paulo, o que nos levou a questionar como os atores envolvidos nesse processo – professor e aluno – respondem à proposta do Programa em seu objetivo de ensino e aprendizagem.

Em 2007, o governo paulista implantou o PLE após resultados insatisfatórios em relação às habilidades de ler e escrever expressas no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em 2005. Em 2008, o Programa chegou às escolas estaduais da região metropolitana com os objetivos de:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007).

Serra (2011) destaca a importância de entender o contexto político em que se instaurou o Programa, bem como as ações que se seguiram após sua implantação. O presidente Fernando Henrique Cardoso exerceu suas funções no mesmo período (1995 a 2002) em que o governador do Estado de São Paulo Mário Covas (1995 a 2000), ambos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Segundo a autora, isso gerou uma reforma em nível federal e estadual na educação em que “[...] utilizaram as mesmas estratégias de implementação, articulação e justificativa e contaram com o apoio e incentivo de agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas como BIRD, BID, UNESCO e UNICEF”ⁱ (SERRA, 2011, p. 3), tendo assim um cenário internacional favorável para as reformas.

Em 2007, o Estado paulista continuava sob a gestão do PSDB, com o governador José Serra e, no começo do ano, uma equipe com integrantes do Programa Letra e Vida, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CoGSP), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CENP), formaram a equipe do PLE na Secretaria Estadual de Educação, com a colaboração e Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação. Esse grupo promoveu a formação da equipe gestora nas unidades escolares e oficinas pedagógicas durante os anos de 2007 e 2008 (SÃO PAULO, 2014a).

Em agosto de 2007, o governador José Serra e a secretária estadual de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, apresentaram um plano para a educação da rede com dez ações para atingir dez metas até o ano de 2010, dentre elas, implantar o PLE e alfabetizar todos os alunos até oito anos de idade.

Em 2013, a partir do que o governo estadual considerou como bons resultados nas últimas avaliações do SARESP, a meta passou a ser a alfabetização aos sete anos de idadeⁱⁱ. No *site* da Secretaria de Educação do Estado, destaca-se que esta é uma meta inovadora, uma vez que a meta federal ainda é a alfabetização aos oito anos de idade (BRASIL, [19--]).

O PLE é uma política pública que visa à melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo. Para tanto atua em várias frentes, desde a formação dos profissionais da educação à entrega de materiais didáticos e paradidáticos para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Para o trabalho diário na sala de aula são distribuídos os Guias do Professor (SÃO PAULO, 2014a)ⁱⁱⁱ e as Coletâneas de Atividades (SÃO PAULO, 2014)^{iv} para todos os anos iniciais do EF. O material recebe uma cor diferenciada para cada ano – vermelho para o 1º ano, laranja para o 2º, azul para o 3º, roxo para o 4º e verde para o 5º – bem como orientações e atividades direcionadas para o ano correspondente. No *site* do Programa são disponibilizadas algumas versões desses materiais em Formato Portátil de Documento (PDF).

A avaliação acontece em um processo contínuo, dentro das situações cotidianas das turmas. Um dos recursos que o professor tem para conhecer a escrita dos alunos que ainda não estão alfabetizados é a sondagem. Essa é uma atividade de escrita que envolve a produção de uma lista de palavras e uma frase, sem apoio de outras fontes. A frase deve conter uma palavra ditada na lista para reforçar ou não a hipótese de escrita. Obrigatoriamente, é precedida pela leitura do aluno do que ele escreveu, para que assim o professor possa observar se o aluno estabelece relações entre o escrito e o lido.

Nesse sentido, vale a pena destacar o que são as hipóteses de escrita postuladas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991) em pesquisa realizada na Argentina com alunos em fase inicial de alfabetização e subsidiadas pela teoria construtivista. Até então, conforme Bessler, Tassoni e Tortella (2015), o foco dos estudos era como ensinar a leitura e a escrita, enquanto Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trazem outro: como a criança aprende.

Ferreiro e Teberosky (1991) mostraram com sua pesquisa uma nova maneira de pensar o processo de alfabetização, trazendo à tona que as crianças possuem hipóteses sobre a língua escrita, mesmo antes de chegarem à educação formal, independente de sua condição social.

Essas hipóteses foram diferenciadas pelas pesquisadoras em níveis, contendo princípios explicativos sobre a evolução da escrita e mostrando o que as crianças pensam em cada um desses níveis. Quatro níveis foram apresentados: nível 1 e 2 (pré-silábico): no primeiro reproduz aquilo que acredita que seja a escrita e no segundo os grafismos passam ser mais próximos às letras; nível 3 (silábico): cada letra escrita vale uma sílaba; nível 4 (silábico-alfabético): percebe a necessidade de mais letras para uma sílaba; nível 5 (alfabético): escreve convencionalmente, lidando com problemas inerentes à ortografia.

Para identificar em que nível a criança está, Ferreiro e Teberosky (1991) propõem uma atividade de escrita para a criança e o PLE adota essa proposta expressa no Guia do Professor chamando-a de sondagem.

O objetivo geral desta pesquisa foi acompanhar e analisar a aplicação do PLE no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita. Como objetivos específicos pretendemos analisar as propostas constantes no Guia do Professor, acompanhar como o professor utiliza o material didático do Programa, analisar as atividades dos alunos e compatibilizar os achados para identificar como o ensino e a aprendizagem se dão dentro do Programa.

2 MÉTODO

Esta é uma pesquisa na modalidade de estudo de caso instrumental, de caráter descritivo e qualitativo, que se propõe a acompanhar as atividades escolares realizadas dentro do PLE, tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos. Como instrumento didático, o PLE abre um espaço em suas propostas para as especificidades dos alunos e a hipótese aqui colocada é a de que o modo como o professor usa esse espaço pode afetar a aprendizagem de diferentes formas. Assim, para que pudéssemos verificar essa hipótese foram acompanhadas as aulas de Língua Portuguesa de uma sala de 2º ano dos anos iniciais do EF, de uma escola estadual no município de São Paulo, em que a professora fez uso do material didático do Programa.

Para escolha do ano a ser observado, levamos em consideração a meta da Secretaria do Estado de São Paulo, em que a alfabetização deve ocorrer aos sete anos, bem como o entendimento de que no 2º ano dos anos iniciais os alunos trazem saberes em relação à leitura e escrita adquiridos na educação infantil e no 1º ano.

Primeiramente, a equipe gestora da escola foi contatada e informada sobre a pesquisa e, no segundo momento, a coordenadora pedagógica (CP) indicou uma professora que lecionava no 2º ano que aceitou participar do estudo e se dispôs a informar aos responsáveis dos alunos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)^v foi entregue para cada um, e, após a devolução dos termos assinados, as aulas passaram a ser acompanhadas. Desta feita, participaram da pesquisa uma professora de educação básica e 21 alunos que formavam essa turma.

2.1 Materiais utilizados

- “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor” – Guia do Professor (PLE): disponibilizado pela CP: utilizado para descrição e análise das atividades.
- “Coletânea de Atividades” (PLE): disponibilizadas pelos alunos para análise das atividades assistidas.
- Mapa de Classe – planilha com registro mensal das hipóteses de escritas dos alunos: disponibilizado pela CP.
- Diário de pesquisa^{vi}: registro das aulas analisadas (ZACCARELLI; GODOY, 2010).
- Gravação em vídeo das aulas assistidas.

2.2 Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto e dezembro de 2015, mas as aulas foram acompanhadas até novembro, quando a professora informou que não utilizaria mais os materiais do PLE. A princípio, observamos a interação da professora com os alunos e dos alunos entre si por cerca de duas aulas, durante quatro dias, para compreender a rotina da turma e definir como seria a coleta de dados.

Os objetivos da pesquisa foram informados à professora e que nos interessava acompanhar as aulas de Língua Portuguesa em que fossem utilizados os materiais do PLE. A professora esclareceu que estava trabalhando com o material, em média, uma vez por semana.

Desta feita, ficou combinado que a professora orientaria a pesquisadora sobre qual dia da semana poderia ser feito o acompanhamento das aulas.

Uma vez estabelecida a dinâmica de funcionamento das aulas, a pesquisadora, ao chegar, sentava-se no fundo da sala e registrava, em seu diário de pesquisa, o que observava; porém logo sentiu a necessidade de, além do registro escrito, filmar as atividades (gravação realizada no formato *Video Graphics Array* (VGA) a fim de complementar as anotações.

A câmera filmadora ficou posicionada no fundo da sala ao lado da pesquisadora e foi acionada de tal maneira que, na medida do possível, pudesse filmar a maior parte dos alunos.

A professora deu ao seu trabalho um direcionamento próprio (sem seguir, estritamente, as orientações do Guia do Professor), não havendo como prever as atividades do PLE que seriam escolhidas e desenvolvidas a cada dia de observação. Foram realizadas atividades do PLE em oito dias, durante cerca de duas aulas a cada dia, ao longo do período observado. Observamos que no Guia do Professor, as aulas são organizadas em atividades permanentes, projetos e sequências didáticas. A professora optou por trabalhar apenas com as sequências didáticas, as quais apresentamos abaixo colorizadas de forma idêntica, para melhor visualização de cada uma:

Quadro 1. Aulas assistidas com atividades do PLE.

DIA	ATIVIDADE REALIZADA	REGISTRO
20/8/2015	Reescrita de conto de fadas.	Diário de pesquisa
10/9/2015	Separação entre palavras.	Diário de pesquisa
16/9/2015	Escrita de títulos e personagens de histórias.	Diário de pesquisa e filmagem
24/9/2015	Escrita de títulos e personagens de histórias.	Diário de pesquisa e filmagem
1/10/2015	Identificação de histórias a partir de falas e personagens.	Diário de pesquisa e filmagem
23/10/2015	Lista de alimentos para um piquenique.	Diário de pesquisa e filmagem
27/10/2015	Lista de músicas e jogos e brincadeiras para o piquenique.	Diário de pesquisa e filmagem
5/11/2015	Elaboração de convite para o piquenique.	Diário de pesquisa e filmagem

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Legenda:

	Sequência Didática do Ler e Escrever “Reescrita de contos de fadas”
	Sequência Didática do Ler e Escrever “Ortografia”
	“Atividades Diversas” do Ler e Escrever

Keila Tatiane da Silva BALBINO, Regina Maria Ayres de Camargo FREIRE
O programa ler e escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso

As produções dos alunos referentes a essas aulas, realizadas na Coletânea de Atividades, foram fotografadas e anotadas no diário de pesquisa de acordo com a comanda da própria atividade, sendo comparadas com as orientações constantes no Guia do Professor para efeito de análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das sequências citadas no Quadro1 – Aulas assistidas com atividades do PLE, nem todas foram analisadas pelas pesquisadoras, que passam a justificar o porquê.

Da sequência “Reescrita de contos de fadas” foram acompanhados quatro dias, porém excluímos três dias das análises, uma vez que as atividades realizadas nesses três dias tratavam de listas. Apenas uma delas tratou de reescrita, que era a principal proposta da sequência e por isso analisamos apenas essa.

Em relação à sequência “Ortografia”, acompanhamos um dia de aula em que a professora orientou duas atividades e ambas foram analisadas.

Na sequência “Atividades Diversas”, foram acompanhados três dias em que foi desenvolvida a atividade de organização de um piquenique, sendo os três analisados.

Apresentaremos também os resultados das sondagens realizadas pela professora, a análise do semanário do 2º ano e a síntese do que foi analisado.

3.1 Reescrita de contos de fadas

A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio de um texto conhecido, ou seja, a história a ser escrita deve ser conhecida antecipadamente. O objetivo não é escrever uma história idêntica, mas sim produzir uma nova versão, por isso não é necessário que seja decorada por quem vai escrever. Nesse momento será colocado em prática o que foi aprendido ao ouvir a história: a linguagem que se usa para escrever é diferente da falada (SÃO PAULO, 2014a).

A professora iniciou o trabalho com a sequência didática “Reescrita de contos de fadas” no primeiro semestre, dando continuidade no segundo. Essa sequência foi acompanhada por quatro dias, nos quais foram realizadas 11 atividades na Coletânea, envolvendo a escrita de listas de títulos de contos e nomes de seus personagens. Uma dessas foi de reescrita, que é a

proposta principal da sequência e, por isso, apenas esta atividade foi considerada para nosso estudo – a do dia 20 de agosto – excluindo-se, então, os dias 16 e 24 de setembro e 1º de outubro.

3.1.1 Atividade do dia 20/8/2015

A professora solicitou que os alunos observassem uma figura na Coletânea de Atividades e perguntou a que história pertencia. Os alunos prontamente responderam ‘João e Maria’. Relembrou que a história foi lida no início do dia e pediu que as crianças a recontassem^{vi}, e, apesar da comanda escrita na Coletânea de Atividades orientar para que a atividade fosse feita em duplas, a professora pediu que todos construíssem juntos a história que ela iria escrever na lousa para, ao final, copiarem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) destaca-se que a leitura e a escrita são indissociáveis. A leitura é objeto de ensino e, para que seja também objeto de aprendizagem, é preciso fazer sentido para o aluno. Daí a importância de se trabalhar com uma diversidade de textos com diferentes propósitos.

A produção com apoio de um texto, em que entra a reescrita, é importante para os alunos em fase inicial de alfabetização, uma vez que durante a escrita se deparam com diversas dificuldades – algumas das quais podem ser deixadas de lado e outras que devem ser priorizadas durante o processo.

O ditado ao professor tem como objetivos identificar as diferenças entre linguagem oral e escrita e desenvolver um comportamento de escritor, em que a criança irá planejar o que escrever, rever enquanto escreve, escolher entre as possibilidades, rever após escrever, entre outras (SÃO PAULO, 2014a).

Na aula aqui analisada, a partir da proposta de ditar à professora o início de uma história já conhecida, observamos a articulação do Guia do Professor com os PCN de Língua Portuguesa. Notamos que os alunos interagem de maneira ativa, sempre respondendo aos questionamentos da professora e coletivamente constroem o início de um texto. Todavia, ao analisarmos a proposta da sequência de atividades, tal como consta no Guia do Professor, vimos que essa atividade, aplicada de forma isolada, rompe com os objetivos propostos e, possivelmente, interfere na aprendizagem da leitura e escrita.

A proposta da sequência no Guia do Professor propõe cinco etapas, em que na primeira serão comparadas duas versões de um conto; na segunda, a leitura e análise de trechos das duas histórias, em que serão observados características e diálogos dos personagens nas duas versões; na terceira, o ditado ao professor de uma terceira versão de um final de um conto; na quarta, leitura de outro conto e comparação de partes de duas versões da história e; na quinta, leitura de um novo conto de fadas e reescrita.

A escrita do início do conto “João e Maria” entrou como uma atividade complementar à sequência, sugerida para seguir a mesma linha das etapas propostas nas atividades anteriores. O Guia do Professor não traz um planejamento específico e caberia ao professor adaptar essa nova história à sequência didática.

Porém, o único trabalho anterior explicitado pela professora durante a aula foi a leitura em voz alta feita por ela. Isso seria suficiente para que os alunos percebessem os elementos destacados no início da história? Na Coletânea de Atividades a única menção que se faz a essa história é na atividade anterior (que também é complementar), em que os alunos deveriam circular os títulos das histórias ditadas pelo professor. Nenhuma das atividades subsequentes envolveu a reescrita de parte dessa história ou características dos personagens.

Ao analisar as escritas realizadas pelos alunos, notamos que nenhum fez alterações do escrito da lousa. A finalização da atividade foi uma cópia, procedimento não apontado no Guia. São destacadas outras estratégias para registro de atividades como a realizada, por exemplo, digitar o texto no computador com os alunos visualizando em um retroprojetor e, após o término, disponibilizar uma cópia digitada para cada aluno. Na Coletânea de Atividades, há um espaço para o texto ser escrito, porém, vale a pena lembrar que a comanda é direcionada para se produzir um texto em dupla, não coletivamente.

Outro aspecto a se considerar foi o fato de a professora priorizar os momentos da história e a grafia das palavras, mas não se atentar à pontuação, que apenas aparece no final do texto. Entende-se que o intuito não foi trabalhar especificamente a pontuação, porém para gerar saberes sobre o sistema de escrita é necessário apresentar essa pontuação, mesmo que não seja o foco.

Vimos que a proposta da sequência atinge ao que se propõe e traz boas orientações ao professor. Também abre espaço para que ele faça intervenções e adapte as atividades a outros

contos além dos que estão apontados no Guia do Professor. Porém, aparentemente, a professora não se deu conta do fato de que essa atividade em si não caberia ser adaptada, mas que deveria haver um trabalho anterior para que os alunos conseguissem se aprofundar mais na história lida, ter feito o ditado ao professor, utilizando outra estratégia para que os alunos tivessem registro (digitado ou cópia da escrita de um aluno mais experiente) para depois realizar a atividade em duplas, como proposta na Coletânea.

Assim, observa-se que houve reflexão sobre o sistema de escrita e que a oralidade foi trabalhada durante a aula, quando os alunos disseram para a professora o que deveria escrever na lousa. E durante o processo puderam estruturar a história, mas em relação à escrita, no que se refere ao registro, não houve reflexão, pois a professora não chamou a atenção dos alunos para a grafia das palavras e, também, não houve processo de revisão, nem em relação à coerência do texto, nem em relação à pontuação.

3.2 Ortografia

A ortografia (dos radicais grego orto = certo, correto, justo e grafia = escrita) diz respeito à gramática no que se refere à escrita correta das palavras^{viii}.

Em relação ao ensino de ortografia é entendido que a aprendizagem ocorre durante o processo de alfabetização em que o aluno se arrisca a usar a linguagem escrita (SÃO PAULO, 2014a) e, pensando dessa maneira, o erro é encarado como parte do caminho que o aluno percorre para o aprendizado.

3.2.1 Atividades do dia 10/9/2015

Duas atividades de separação entre palavras foram realizadas nas aulas deste dia.

Na primeira atividade, a professora fez a leitura do poema “Chatice” dizendo que este já havia sido lido em outra aula. Definiu poema, enfatizando já terem visto em aula anterior e questionou se identificaram as rimas (o poema a que a professora se referiu estava na Coletânea de Atividades) e os alunos participaram indicando as rimas.

Após a conversa, a professora leu o enunciado do exercício e pediu que os alunos reescrevessem o poema “Chatice”, separando as palavras aglutinadas de cada verso. Enquanto

faziam a atividade, a professora circulou entre as fileiras observando se todos haviam iniciado a tarefa e depois voltou à sua mesa para corrigir outras atividades.

No Guia do Professor estão descritos o objetivo, planejamento e encaminhamento da atividade. O objetivo é que os alunos se preocupem com a separação entre as palavras, para que o texto fique legível. No encaminhamento é sugerido que a atividade seja realizada em duplas e a correção feita por meio da reprodução dos versos na lousa, com as palavras ainda não segmentadas, para depois, discutir com a turma onde separar as palavras chamando a atenção para as que são curtas – artigos, pronomes, conjunções e preposições – que também devem ser separadas por espaços.

Na observação da aula, os alunos realizaram a atividade individualmente e a correção foi feita pela professora em sua mesa sem que estes participassem. Nas 12 atividades realizadas pelos alunos foi constatado que oito alunos tiveram dificuldades em entender a comanda, embora a professora tivesse assinalado todas como certas. Como exemplo, destacamos as Figuras 1 e 2, a seguir, em que diferenciamos os alunos por A (aluno), mais uma numeração.

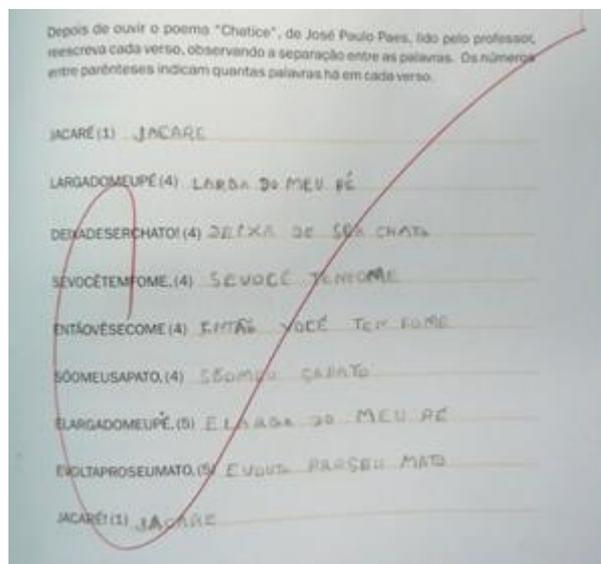


Figura 1. Atividade em que o aluno comete erros de segmentação de palavras

Fonte: Atividade realizada por A27 na Coletânea de Atividades

Na Figura 1, podemos observar que o aluno não separa os artigos dos substantivos, como em “SÓOMEUSAPATO”, “ELARGA” e em “EVOUTA” além de não escrever algumas palavras com a grafia convencional (“VOUTA”, “TEN”).

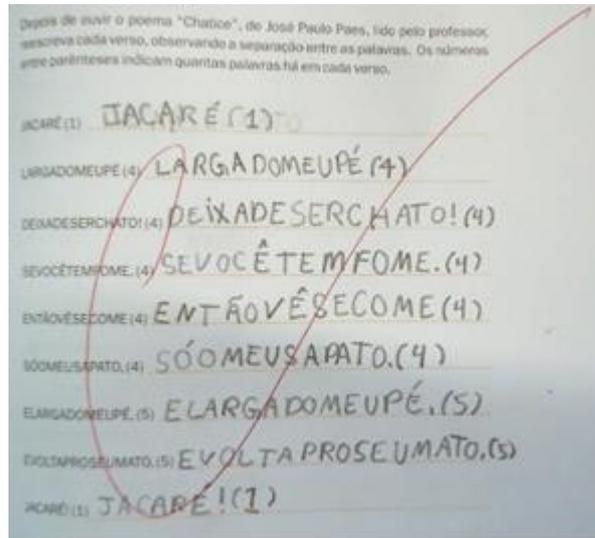


Figura 2. Atividade em que o aluno não segmenta as palavras
Fonte: Atividade realizada por A26 na Coletânea de Atividades

Já na Figura 2, o aluno escreve os versos e anota, entre parênteses, o número de palavras, ou seja, faz uma cópia fiel da atividade, demonstrando que não houve entendimento.

Mesmo quando o aluno demonstrou nas atividades que não conseguiu realizá-las conforme solicitado, a professora não intervém para auxiliá-lo, fazendo apenas a correção.

Na segunda atividade, a professora questionou se alguém sabia o que era uma parlenda e explicou que é parecida com um poema, por ter rimas, exemplificando as rimas com a parlenda da atividade que realizariam (“sapato - sapo, urubu - tatu”). Retomou dizendo que era o mesmo exercício feito anteriormente, com a diferença de não ter o número de palavras entre parênteses, mas que deveriam separá-las em sílabas.

Deixou que os alunos resolvessem a atividade individualmente enquanto corrigia os livros de Matemática. Cerca de 10 minutos depois disse que “daria uma dica” e informou que na página seguinte, o poema já estava com as palavras separadas e que podiam corrigir: “vou dar uma dica: na página atrás tem a parlenda todinha! Quem já fez, é só comparar”. Alguns alunos deram risada e disseram que era pegadinha, outros não viraram a página e os demais passaram a copiar a página. Conforme os alunos foram terminando, levaram, a pedido da professora, as Coletâneas de Atividades para a mesa dela, para que ela pudesse colocar o sinal de visto.

Nessa atividade, o objetivo presente no Guia do Professor é “compreender que a separação de palavras faz-se necessária para a legibilidade do texto, a partir de reescrita” (p. 308). Nos encaminhamentos ressalta-se a importância de as crianças conhecerem a parlenda de memória, por isso é preciso recitá-la algumas vezes para que memorizem antes de iniciar a atividade. Sugere-se que a proposta seja realizada em duplas em dois momentos: no primeiro, os alunos devem separar as palavras e, no segundo, conferir com a atividade seguinte, em que a parlenda está escrita com as palavras separadas de forma correta.

A professora optou por trabalhar dois momentos sequenciais em um único dia. Verificamos que nas 16 atividades realizadas pelos alunos, oito estudantes apresentaram dificuldades em separar as palavras e/ou erros na escrita e, mesmo ao observar, no segundo momento, a maneira correta de escrever a parlenda, não o fizeram, como podemos observar nas Figuras 3 e 4, a seguir:

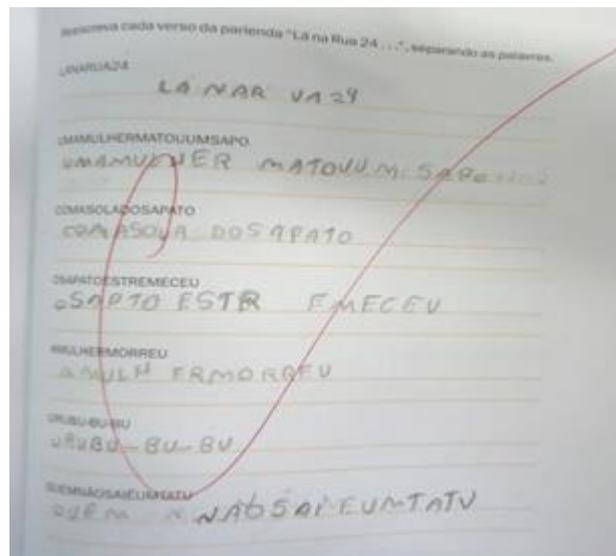


Figura 3. Atividade com omissão de letras e falhas de segmentação
Fonte: Atividade realizada por A8 na Coletânea de Atividades.

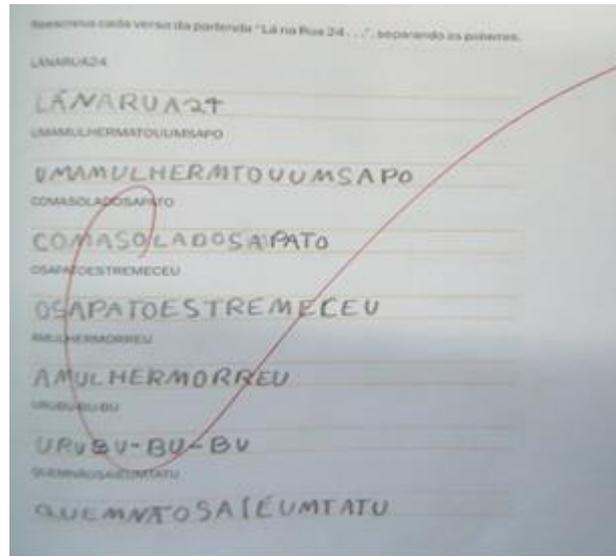


Figura 4. Atividade realizada pelo aluno sem segmentação de palavras

Fonte: Atividade realizada por A26 na Coletânea de Atividades

Chamou nossa atenção a maneira como a professora fez a correção das atividades, divergente do que é orientado no Guia do Professor, não eficiente para grande parte da turma, como a análise dos dados nos mostra.

Quanto à correção, Weisz (2001) destaca que pode ser pensada de várias maneiras. A tradicional considera ideal aquela que o professor faz distante dos olhos das crianças, fora da sala de aula e destaca os erros cometidos para que o trabalho seja corrigido e não fique presente na atividade do aluno. Outra forma de correção é chamada pela autora de informativa, que carrega a ideia de que a correção deve informar o aluno dentro da situação de aprendizagem. Nela, durante a atividade, o professor levanta questões que permitem ao aluno perceber o erro, fazendo-o retomar a palavra escrita, chamando-o à reflexão de uma outra, ou até mesmo pedindo que recorra ao dicionário.

Ainda conforme Weisz (2001), em uma visão construtivista de aprendizagem, a função da intervenção do professor é “[...] atuar para que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que deem conta de questões mais complexas que as anteriores” (p. 84), sendo que a correção não é a única possível, tampouco a mais importante.

Nas duas atividades anteriormente descritas, a professora optou pela correção posterior sem a presença dos alunos quando, na segunda, o Guia pede que os alunos comparem a escrita deles com a correta. Da forma realizada, em que a professora “dá uma dica”, não houve preocupação com as dificuldades que os alunos poderiam apresentar.

*Keila Tatiane da Silva BALBINO, Regina Maria Ayres de Camargo FREIRE
O programa ler e escrever e o ensino e aprendizagem
da leitura e escrita: estudo de caso*

Outro ponto a destacar é que o Guia do Professor trabalha com uma sequência didática de ortografia separada das outras atividades. Não que a ortografia não possa ser trabalhada nos projetos e nas outras sequências, porém fica a critério do professor e os objetivos são outros, por isso percebemos que separar uma sequência só para ortografia distanciou este trabalho do que deveria ser realizado diariamente.

A opção da professora em seguir com as atividades sem pausa, como se estivessem em continuidade, não permitiu um olhar mais atento e reflexivo dos alunos. As atividades em duplas produtivas^{ix} possibilitariam que as crianças com mais dificuldades tivessem a colaboração do colega e, se a primeira atividade tivesse sido corrigida coletivamente, a segunda poderia ter sido melhor compreendida por todos.

3.3 Atividades diversas

As “Atividades Diversas” estão presentes na Coletânea de Atividades e não há nenhuma orientação no Guia do Professor sobre como trabalhar especificamente com elas, mas pode-se encontrar orientações para outros tipos de atividades semelhantes. A atividade analisada consiste na organização de um piquenique para a turma e a professora optou por realizá-la em três dias não sequenciais.

3.3.1 Atividades do dia 23/10/2015

A professora iniciou solicitando que os alunos colocassem a data e o nome na atividade, após indicar a página. Perguntou o que era um piquenique, dando abertura para a fala dos alunos. Em seguida, deu a definição enfatizando que acontece em um lugar ao ar livre e questionou qual seria o melhor local na escola para fazer um. As crianças começaram a dar palpites.

A professora trouxe a sugestão de fazer um piquenique no mês seguinte, mas o planejamento iriam fazer naquele momento. Leu o enunciado da atividade, que informava que iriam organizar um piquenique, e perguntou que alimentos costumavam levar em uma ocasião como essa.

Os alunos se empolgaram com a atividade. Todos queriam participar levando um alimento, mas a professora ressaltou que ainda precisava de nomes de alunos que gostariam de planejar as músicas e os jogos.

Conforme os alunos falavam, a professora escrevia na lousa e solicitou que não copiassem ainda, pois poderia haver modificações. Após as anotações, a professora explicou como deveria ser registrado e, enquanto os alunos copiavam da lousa, circulou entre as fileiras e auxiliou os que ainda não haviam terminado. Ao finalizarem, eles levaram a Coletânea de Atividades para a professora ver.

3.3.2 Atividades do dia 27/10/15

Nesse dia, a professora convidou os alunos a continuarem o planejamento do piquenique. Lembrou que a data ainda seria definida e pediu sugestões de músicas a serem tocadas no evento.

Ficou combinado que a professora iria copiar as músicas de um *Compact Disc* (CD) para um *pen-drive*, para serem tocadas em uma “caixinha de música” que ela traria. Pediu que os alunos conversassem entre si a fim de escolherem as músicas. Depois da interação entre os alunos, a professora registrou na lousa as sugestões e disse que deveriam anotar na Coletânea de Atividades após o término. Depois dos acertos, os alunos copiaram a lista escrita na lousa.

Ao perceber que a maioria finalizou a tarefa, a professora orientou o próximo exercício: pensar em jogos e brincadeiras a serem realizadas no dia do piquenique. Os alunos passaram dar as sugestões e a professora registrou na lousa. Um aluno disse que pular corda era para mulheres, a professora interrompeu e salientou que muitos atletas homens pulam corda, até mesmo jogador de futebol, assim como mulher também joga futebol. Ao finalizarem a lista, copiaram o que estava escrito na lousa na Coletânea, levaram à mesa da professora para que as atividades fossem vistas e guardaram-nas na prateleira.

3.3.3 Atividades do dia 05/11/15

A aula iniciou-se com a revisão do que havia sido planejado para o piquenique: lista de alimentos e bebidas, lista de músicas (a professora enfatizou que não haviam trazido os CDs), lista de jogos e brincadeiras. A professora alertou sobre os próximos compromissos da turma e chamou atenção para o calendário. Após a análise dos momentos livres, a turma definiu a melhor data para realizar o piquenique.

Para escolher o local, falaram sobre os espaços da escola e sobre como poderia estar o tempo, pois, dependendo deste (chuvoso ou ensolarado), definiriam um local que não fosse a sala de aula. O

horário foi delimitado ao período em que permaneceriam na escola, entre 13h e 17h. Em seguida, a professora pediu que pensassem quem seriam os convidados e concluíram que seriam eles mesmos; fizeram o texto para o convite ditando para professora e ao finalizarem copiaram na Coletânea.

Essas três aulas das “Atividades Diversas” estão centradas no trabalho com lista e foram finalizadas (a parte escrita, uma vez que seu término se daria com a realização do piquenique) com o convite para o evento.

A lista é um tipo de texto muito usado no cotidiano das pessoas, lista-se para organizar uma ação: produtos a comprar, compromissos do dia, convidados para uma festa. Sua estrutura é simples, por isso torna-se um texto privilegiado para o trabalho com alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, todavia, é preciso que a lista tenha alguma função, seja na comunidade ou na sala de aula (SÃO PAULO, 2014a).

Nesse sentido, Weisz (2001) destaca que cabe ao professor criar situações que proporcionem aos alunos a vivência dos usos sociais que se faz da escrita, diferenciando os gêneros textuais e a linguagem a ser utilizada em cada um deles.

No momento em que a professora decide trabalhar com uma atividade cujo intuito é chegar a um momento de divertimento para a turma, todos participaram com entusiasmo nas aulas. Os alunos têm claro o objetivo, os motivos de estarem fazendo aquelas listas. Para a maioria dos alunos a atividade é fácil, pois dominam a leitura e escrita.

Outro procedimento importante a destacar é o momento do registro. Primeiramente, a professora apresentou a comanda (fazer a lista de comidas, brincadeiras...) e foi à lousa anotar as sugestões dos alunos, por vezes apagando umas após outras sugestões, ou até mesmo quando os questionou sobre alternativas.

Após finalizarem as listas, a professora solicitou que transcrevessem na Coletânea de Atividades. Assim, a cópia da lousa teve uma finalidade: guardar o que foi decidido para que todos soubessem o que trazer no piquenique e para que pudessem dar continuidade nas próximas aulas às demais listas.

Nessa atividade, foi percebido que a cópia da lousa está inserida em um contexto, tendo uma função. O tempo despendido para a realização da atividade, três dias com cinco aulas de 50 minutos aproximadamente, favoreceu a atividade, uma vez que os alunos tiveram tempo para discutir entre si e com a professora como organizar o piquenique, bem como para fazer a

cópia da lousa. Isso é percebido ao verificarmos que nas atividades copiadas pelos alunos na Coletânea nenhuma apresentou aspectos distintos do que foi escrito na lousa.

3.4 Sondagens

Após a análise das aulas assistidas destacamos o resultado da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos do 2º ano dos anos iniciais do EF a partir do Mapa de Classe contendo os resultados das sondagens realizadas.

Quadro 2. Hipóteses de escrita dos alunos.

	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
A1	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A2	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto						
A3	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A4	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro
A5	TRANSFERIDO										
A6	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Sem registro no Mapa de Classe	Sem registro no Mapa de Classe	Sem registro no Mapa de Classe
A7	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A8	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Sem registro no Mapa de Classe	Sem registro no Mapa de Classe	Sem registro no Mapa de Classe
A9	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A10	TRANSFERIDO										
A11	TRANSFERIDO										
A12	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A13	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A14	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico Alfabeto	Silábico Alfabeto	Silábico Alfabeto	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A15	TRANSFERIDO										
A16	TRANSFERIDO										
A17	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A18	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A19	NÃO COMPARECE										
A20	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A21	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A22	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A23	TRANSFERIDO										
A24	Aluno ainda não matriculado				Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A25	Aluno ainda não matriculado						Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A26	Aluno ainda não matriculado						Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
A27	Aluno ainda não matriculado						Silábico Alfabeto	Silábico Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto	Alfabeto
A28	Aluno ainda não matriculado						Alfabeto	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Silábico sem valor sonoro

Fonte: Mapa de Classe do 2º ano do Ensino Fundamental, 2015.

Legenda:

A	Aluno
	Silábico sem valor sonoro
	Silábico com valor sonoro
	Silábico Alfabeto

	Alfabeto
	Sem registro no Mapa de Classe
	Aluno ainda não matriculado

Verificamos, no Quadro 2, que a sala terminou o ano com 21 alunos, sendo que A6 e A8 não possuem registro das hipóteses escritas a partir de outubro, mas frequentavam a turma durante nossa pesquisa e tiveram suas atividades coletadas.

Dos 21 alunos da turma, 15 alunos finalizaram o segundo ano como alfabéticos, o que, segundo Ferreiro e Teberosky (1991), é a fase final do processo de alfabetização, em que a criança passa a escrever convencionalmente. Parte (12) desses alunos iniciaram na turma na fase silábico-alfabética (SA), na qual as crianças já identificam a necessidade de escrever uma palavra com mais de uma letra.

Três alunos – A2, A12, A14 – dos 15 que finalizaram alfabéticos, estavam na hipótese silábica quando entraram na turma, momento em que a criança passa a dar valor sonoro a cada uma das letras que escreve. A6 e A8 também iniciaram o ano letivo silábicos e até o mês de setembro os registros apontam que estavam na fase silábico-alfabética.

Notamos, a partir da concepção postulada por Ferreiro e Teberosky (1991), que os alunos que tiveram real evolução em suas hipóteses de escritas foram A2, A12 e A14, que passaram da fase em que dão valor sonoro às palavras para a fase de escrita convencional. A6 e A8, até o mês de setembro, perceberam que as palavras precisam de mais letras para serem escritas, porém não sabemos se passaram a escrever convencionalmente, pela falta de dados. Os 12 alunos que iniciaram o ano letivo SA apenas concretizaram o conhecimento que já haviam adquirido no 1º ano dos anos iniciais do EF.

Quatro crianças não evoluíram em suas escritas: A4, A21, A26 e A28. A4 iniciou o ano letivo na hipótese silábico sem valor (SSV); A21 permaneceu silábico com valor sonoro (SCV); A26 entrou na turma no segundo semestre no mês de agosto e encontrava-se na fase SCV; A28 iniciou na turma no mês de setembro na fase SSV.

Nas observações em sala de aula, A4 demonstrava dificuldade em concentrar-se e entender as comandas das atividades, sendo sempre um dos últimos a finalizá-las. Sentava-se no fundo da sala e poucas vezes recorria à professora para sanar suas dúvidas.

A21 sentava-se nas primeiras carteiras próximas à professora e realizava as atividades propostas com seu auxílio.

A26 apresentava dificuldade em realizar as atividades sozinha; como exemplo podemos observar as atividades das Figuras 2 e 4 apresentadas ao tratarmos da sequência “Ortografia”.

A28 sentava-se próximo à professora, realizava as atividades propostas e recorria aos amigos e à professora para ajudá-lo. Parecia interessado nas atividades e participava oralmente.

Dos quatro alunos que não evoluíram em suas hipóteses de escritas, dois não conseguiram, até o final do ano letivo, compreender o sistema de escrita (A4 e A28). A28 entrou na turma no mês de setembro e percebemos que o aluno interagia com a professora e buscava realizar todas as atividades, porém A4, que iniciou o ano letivo naquela turma, demonstrava-se apática àquele universo.

A4 parecia estar sempre atrasada nas atividades; enquanto os demais faziam outra, ela ainda buscava terminar a anterior, sempre cobrada pela professora. Não verificamos nenhuma adaptação para que a aluna conseguisse acompanhar seus colegas.

3.5 Síntese da análise dos dados

Vimos, ao analisar as sondagens, que 17 alunos da turma já possuíam um certo conhecimento sobre a escrita trazido do ano escolar anterior. Para esses nos pareceu que as atividades propostas pelo PLE, da forma como foram conduzidas pela professora, foram pouco desafiadoras, no sentido de reflexão sobre o sistema de escrita. Observamos tal fato na primeira atividade de reescrita de um conto, em que as crianças participaram oralmente ditando para professora, mas não fizeram nenhuma alteração no texto, tal como orientado.

Quatro alunos não evoluíram em suas hipóteses de escritas, sendo que dois não conseguiram, até o final do ano letivo, compreender o sistema de escrita, mostrando que as atividades dentro do PLE, ministradas da maneira que foram, também não favoreceram a aprendizagem.

Em relação à sequência de “Ortografia”, grande parte dos alunos não conseguiu fazer a separação entre as palavras. Notamos que a professora não atentou para a importância do momento da correção na primeira atividade, tal como é enfatizado no Guia do Professor. Talvez se ela tivesse feito uma correção da atividade mais direcionada, os alunos tivessem êxito na atividade seguinte. Também nos pareceu estranho ter no Guia uma sequência de ortografia

separada, quando a ortografia poderia ser trabalhada em todas as sequências, mesmo em atividades não direcionadas a este fim.

Nas últimas aulas acompanhadas notamos uma despreocupação da professora em relação ao tempo, aparentemente por já ter finalizado as atividades propostas na Coletânea de Atividades. Por outro lado, os alunos mostraram mais interesse em uma atividade que resultaria em algo diferente do habitual, um piquenique. Nessas aulas, observamos o entusiasmo dos alunos, inclusive no registro escrito que tinha a finalidade de lembrá-los da função de cada um. Dessa maneira, a preocupação em escrever corretamente foi observada e constatada ao levantarmos, posteriormente, as Coletâneas de Atividades.

As dificuldades dos alunos em realizar parte das atividades propostas no Guia do Professor, bem como o não entendimento do funcionamento da escrita por parte de dois alunos (ainda na hipótese de SSV), nos levaram a supor que o estudo superficial do material e um planejamento das atividades deficiente pode colaborar com a defasagem dos alunos.

O fato de a professora trabalhar os projetos e a maioria das atividades em um único semestre trouxe um acúmulo de conteúdo sem a correspondente reflexão sobre os assuntos tratados. Também notamos isso no dia a dia, quando eram trabalhadas várias atividades sem tempo suficiente para o aprofundamento de cada uma. Citamos como exemplo a atividade de ortografia em que não houve pausa para correção, seja coletiva ou individual, a qual teria como objetivo levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da escrita.

Observamos uma correlação entre a atividade a qual a professora dedica mais tempo e que faz sentido para o aluno com uma melhora no desempenho, como foi o caso da atividade de organização do piquenique. Por outro lado, identificamos a anotação dessa atividade no Semanário, em dias próximos ao acontecimento, o que sugere ter havido um planejamento para sua realização, dando êxito para a atividade e colaborando com nossas conclusões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao realizarmos esta pesquisa foi acompanhar e analisar a aplicação do PLE no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, para identificar como o ensino e a aprendizagem se dão dentro do Programa.

Na leitura dos documentos que tratam do PLE vimos a preocupação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em garantir a aprendizagem significativa dos alunos, no que se refere ao processo de alfabetização, buscando, a partir desse Programa, a melhora na qualidade do ensino.

A partir da análise dos dias acompanhados, pudemos identificar um desencontro entre as propostas constantes no Guia do Professor e os encaminhamentos que a professora deu em sala de aula. Supomos que a não observância das sugestões do Guia por parte da professora talvez tenha colaborado para que alguns dos alunos não mudassem de posição em relação às suas hipóteses de escrita.

Em contrapartida, lembramos que a professora geralmente utilizava o PLE apenas uma vez por semana e entendemos que atividades de leitura e escrita são realizadas em muitos momentos na sala de aula, mesmo em outras disciplinas, além de Língua Portuguesa (Ciências da Natureza e da Sociedade, Matemática). Desta feita, não podemos afirmar que apenas o trabalho com o PLE interferiu na defasagem.

Das atividades levantadas na Coletânea, notamos que grande parte não alcançou os objetivos esperados no Guia do Professor, o que nos indicou que a autonomia da professora em relação ao Guia talvez tenha comprometido a aprendizagem em relação à leitura e escrita.

Acreditamos que o trabalho seria favorecido com a análise das produções individuais dos alunos, porém não observamos nenhuma atividade do PLE orientada pela professora que envolvesse tais produções.

Entendemos que para uma melhor análise de como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos dentro do PLE, deva ser realizado um estudo longitudinal, em que uma mesma turma seja acompanhada ao longo do período de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do EF. E, ainda, que deva haver o comprometimento dos professores em adotar o PLE em suas turmas, aprofundando-se no conteúdo e planejando as atividades, para dessa forma obter dados mais precisos sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas até o final do ciclo de alfabetização, bem como colaborar complementando, retirando ou somando atividades aos materiais didáticos do Programa.

REFERÊNCIAS

BESSELER, Laís Helena; TASSONI, Elvira Cristina Martins; TORTELLA, Jussata Cristina Barboza. A leitura e a escrita em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o material do “Programa Ler e Escrever”: a experiência no bloco inicial de alfabetização.

Quaestio, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 487-515, nov. 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=2402&path%5B%5D=2076>>. Acesso em: 11 maio 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. [S.l., 19--]. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=12/05/2014%2015:22:44>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 2º ano. 7**. São Paulo: FDE, 2014. (JORGE, Sonia de Gouveia et al. [Coord., elab. e revisão dos materiais]).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano. 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2**. São Paulo: FDE, 2014a. (JORGE, Sonia de Gouveia et al. [Coord., elab. e revisão dos materiais]).

SERRA, Luana. O uso do material didático do “Programa Ler e Escrever” pelos professores do ensino fundamental da rede pública do município de Santos. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 126-133, jul./dez. 2011. Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_4_2/educacao_02_126-133.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, artigo 10, p. 550-583, set. 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5172/3906>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

NOTA

ⁱ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

ⁱⁱ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-nova-meta-de-alfabetizacao-alunos-de-sp-ja-saberao-ler-e-escrever-aos-7-anos>>. Acesso em 30 de abr. 2016.

ⁱⁱⁱ “Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano”, o qual passaremos a chamar de Guia do Professor.

^{iv} Ler e escrever: coletânea de atividades – 2º ano”, o qual passaremos a chamar Coletânea de Atividades.

^v A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP – Campus Monte Alegre, e aprovada, com número do CAAE 52493815.9.0000.5482 e parecer 1409948.

^{vi} Diário de pesquisa é um método utilizado para registro pessoal de interações sociais, atividades, eventos em um determinado período de tempo. (ZACCARELLI M.; GODOY, A., 2010).

^{vii} Recontar é a reconstrução oral de um texto já existente com pouca flexibilidade para modificações do texto original. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reconto>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

^{viii} Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/ortografia.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

^{ix} Duplas produtivas são aquelas que os integrantes das duplas fazem uma troca constante de informações um ajudando o outro, proporcionando aprendizagem para ambos. (SÃO PAULO, 2014a).

**Artigo recebido em 21/07/2016.
Aceito para publicação em 11/08/2017.**