PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Keila Tatiane da Silva Balbino

O Programa Ler e Escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

São Paulo

2016

Keila Tatiane da Silva Balbino

O Programa Ler e Escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia, na linha Linguagem e Subjetividade, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Dedico este trabalho à minha família e a todos os professores que passaram pela minha vida e deixaram, cada um a seu modo, a sua marca.

Agradeço a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e o Observatório de Educação (OBEDUC) pela bolsa de estudos concedida, proporcionando a colaboração com as pesquisas acadêmicas em Educação e meu aperfeiçoamento profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a ***Deus*** por me conceder a vida, estimulo e alento em toda minha caminhada.

Aos meus pais, ***Cida*** e ***José Balbino***, por estarem ao meu lado colaborando e incentivando meu crescimento pessoal e profissional.

À minha amada filha, ***Maria Luiza***, por suportar a ausência da mamãe nesses anos de estudos, você sempre foi minha inspiração!

Gilberto Santos, obrigada pelo companheirismo, estímulo e compreensão, ter você ao meu lado foi de suma importância.

Ao meu irmão ***Kleiton Balbino*** e todos meus parentes, avós, tios, tias, primos e primas que sempre enviaram palavras encorajadoras, torcendo pelo meu sucesso.

Aos meus queridos amigos, por compreenderem essa fase de minha vida e apesar da minha distância, buscarem minha presença sempre dispostos a me ajudar. Não cito nomes, mas cada um sabe sua importância em minha vida!

À minha orientadora, ***Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire***, por todo ensinamento dos últimos anos. Agradeço imensamente por ter me conduzido no meu aperfeiçoamento. Saiba que hoje me considero uma profissional muito mais capacitada e com certeza uma pessoa melhor após nossa convivência.

À professora ***Dra. Léslie Piccolotto Ferreira***, por compartilhar seus conhecimentos nas disciplinas de Seminários, por ter aceitado participar da banca examinadora da pesquisa, e por suas contribuições de grande valia.

À professora ***Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni*** por aceitar fazer parte da banca examinadora e por partilhar seus conhecimentos o que proporcionou grande reflexão acerca do tema, colaborando para o êxito da pesquisa.

À professora ***Dra. Adelaide Jóia***, que desde minha graduação colabora com seus conhecimentos sobre a educação e à professora ***Dra. Maria Cecilia Bonini Trenche***, por terem aceitado participar da banca examinadora como suplentes.

Aos meus professores do Programa Pós-Graduados em Fonoaudiologia que me acolheram e me inseriram no universo da Fonoaudiologia. À ***Virgínia***, secretária do Programa, por toda paciência e colaboração durante todo processo.

Às colegas mestrandas também sempre dispostas ajudar, em especial ***Ivana Tavares***, que esteve comigo em toda nossa jornada, pois, ao seu lado, tive mais forças para continuar!

Aos integrantes do projeto “A Alfabetização e seus Avatares” que a partir de 2012 mostraram como a interdisciplinaridade colabora com a educação, em especial no aperfeiçoamento do professor, nossas reuniões estarão sempre comigo.

À equipe gestora da escola em que a pesquisa foi realizada por abrir suas portas e colaborar com os estudos acadêmicos em educação. Meu muito obrigada em especial a professora regente da turma e seus alunos, bem como seus responsáveis, pois, sem o aceite e colaboração de vocês não teríamos conseguido realizá-la tal como foi.

Agradeço também aos funcionários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que auxiliaram com atenção na biblioteca, cantinas, copiadoras, laboratórios de informática e secretaria.

Enfim, muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

As atividades escolares são comumente direcionadas por projetos pedagógicos que visam a aprendizagem da leitura e escrita. 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, nos levou a questionar como os atores envolvidos nesse processo – professor e aluno - respondem à esta proposta. Os objetivos da pesquisa foram acompanhar e analisar a aplicação do PLE no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Os objetivos específicos foram analisar as propostas do Guia do Professor, acompanhar como o professor aplica o material didático, analisar as atividades dos alunos e compatibilizar os achados, para atingir o objetivo principal. Para a realização deste trabalho optou-se pela metodologia de estudo de caso instrumental de caráter descritivo e qualitativo. Os sujeitos foram a professora e os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de São Paulo. Os resultados sugerem que as atividades propostas pelo PLE, da forma conduzida pela professora, foram pouco desafiadoras para os alunos que já sabiam ler e escrever. Em relação aos que não estavam alfabetizados, o fato de a professora deixar de seguir as orientações do Guia do Professor parece ter interferido negativamente na aprendizagem. Concluímos, pela análise da produção dos alunos que parte destes não alcançou os objetivos colocados no Guia do Professor, mais um indicativo de que a autonomia da professora em relação ao Guia, talvez tenha comprometido a aprendizagem dos mesmos.

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

ABSTRACT

School activities are commonly targeted by educational projects aimed at learning how to read and write. The fact that the Programa Ler e Escrever (PLE) is 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 to reading and writing. The specific objectives were to analyze the proposals of the Teacher's Guide, follow how the teacher applies the teaching materials, analyze the activities of students and match the findings, to achieve the main goal**.** For this work we chose the methodology of case instrumental study of descriptive and qualitative character. The subjects were the teacher and the students of the 2nd year of primary education in a state school in São Paulo. The results suggest that the activities proposed by the PLE, the way led by the teacher, were little challenging for students who already knew how to read and write. In relation to 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 a further indication that the autonomy of the teacher in relation to the guide, may have committed their learning.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade em que o aluno comete erros de segmentação de palavras 49
Figura 2 – Atividade em que o aluno não segmenta as palavras 50
Figura 3 – Atividade com omissão de letras e falhas de segmentação 51
Figura 4 – Atividade realizada pelo aluno sem segmentação de palavras 52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rotina de atividades no primeiro semestre 34
Quadro 2 – Rotina de atividades do segundo semestre.....34
Quadro 3 – Aulas assistidas com atividades do PLE 42
Quadro 4 – Hipóteses de escrita dos alunos.....58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BR	Bonificação de Rendimentos
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CENP	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CoGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande S.P.
EF	Ensino Fundamental
CP	Coordenador Pedagógico
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
PC	Professor Coordenador
PLE	Programa Ler e Escrever
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL 19
3 O PROGRAMA LER E ESCREVER 25
3.1 Guia do Professor – 2º ano 27
3.1.1 Sobre a introdução 28
3.1.2 As expectativas de aprendizagem e avaliação 29
3.1.3 A rotina pedagógica 32
3.1.4 Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano 33
3.2 Coletânea de Atividades 2º ano 35
4 MÉTODO 38
4.1 Local da pesquisa 39
4.2 Participantes 40
4.3 Materiais utilizados 40
4.4 Procedimentos 41
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 44
5.1 Reescrita de contos de fadas 44
5.2 Ortografia 48
5.3 Atividades diversas 54
5.4 Sondagens 58
5.5 Semanário 60
5.6 Síntese da análise dos dados 61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 63
REFERÊNCIAS 65
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 69
APÊNDICES 70

1 INTRODUÇÃO

Passei mais da metade do curso de graduação em Pedagogia preocupada com o momento em que entraria em sala de aula para alfabetizar meus alunos, em parte, devido às dúvidas que as colegas atuantes manifestavam e, em parte, pela minha insegurança causada por não compreender como alfabetizar os pequenos. Diante deste impasse, me vi motivada a aprofundar o tema para me preparar para a atividade profissional. Foi assim que escolhi a alfabetização como objeto de meu Trabalho de Conclusão de Curso. A partir das práticas exigidas por minha pesquisa pude vislumbrar a dinâmica de sala de aula de uma turma em alfabetização e conclui que, aparentemente, o processo se dava de maneira natural, sem muitos percalços. Todavia, ao iniciar a docência, deparei-me com crianças que, ao final do ciclo I da educação básica (5º ano), não haviam se apropriado do código escrito. Como professora, não conseguia identificar os motivos que levavam a tal defasagem, pois, acreditava que as crianças iniciavam seu processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental (EF), adquirindo habilidades de leitura e escrita que seriam aprimoradas nos anos seguintes. Ali estava uma realidade até então desconhecida por mim. Passei a entender do que as colegas queixavam-se, mas não sabia como proceder diante da situação.

Por mais que pedisse ajuda ou buscasse apoio no material disponível, não conseguia encontrar uma maneira adequada para auxiliar as crianças que se viam perdidas em meio a atividades que exigiam habilidades que elas não possuíam. Nesse interim, conheci os integrantes do projeto “A Alfabetização e seus Avatares”, da linha de Linguagem e Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a coordenação da Dra. Regina Maria Freire. O projeto tinha parceria com a instituição em que eu trabalhava: uma escola de educação básica da rede estadual de ensino de São Paulo, situada à zona norte da cidade de São Paulo. Duas mestrandas que faziam parte do projeto compareciam a Unidade Escolar a cada duas semanas e buscavam discutir assuntos que partissem da demanda dos docentes. Para minha surpresa, o grupo de professores pouco se interessava em discutir as dificuldades que as crianças apresentavam, talvez porque existisse uma documentação rotineira da escola a ser preenchida, o que, muitas vezes, transformava os encontros em momentos de reclamação das instâncias governamentais.

Diante desse cenário, aceitei o convite estendido aos docentes para participar dos encontros que aconteciam na universidade, acreditando que o grupo “A Alfabetização e seus Avatares” poderia me trazer outros conhecimentos para que eu obtivesse sucesso na alfabetização daqueles que ainda não a tinham alcançado. Para minha alegria, encontrei outras pessoas interessadas em compreender melhor o universo da alfabetização. O grupo era composto por professores da educação básica, por gestores escolares, alunos de graduação, mestrado e doutorado, alguns da área da Fonoaudiologia, outros da Psicologia, formando assim, uma teia de saberes que interagiam entre si. Desta forma, passei a colaborar com o grupo compartilhando minha vivência em sala de aula, bem como refletindo sobre a prática pedagógica.

Após um ano e meio fazendo parte desse grupo de pesquisa, o desejo de aprofundar mais os estudos acerca da alfabetização aumentaram e, assim, iniciei os estudos de pós-graduação na mesma linha de pesquisa em que se assentava o projeto “A Alfabetização e seus Avatares”, partindo do conhecimento teórico até então adquirido com a vivência em sala de aula, de indagações e hipóteses sobre o tema.

Magda Soares (2004), em seu artigo “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”, faz um breve levantamento do que era a alfabetização brasileira até a década de 80, marcada pela alternância de métodos sintéticos e analíticos, com a ideia de que para alcançar a aprendizagem do sistema de escrita, a criança dependeria de estímulos externos selecionados ou artificialmente construídos.

Destaca que, para adquirir habilidades de leitura e escrita, os pequenos deveriam transpor primeiro, a fase de aquisição do sistema, ou seja, ler e escrever palavras isoladas, para depois dar sentido a essa leitura e escrita, lendo materiais diversos (textos, livros) e escrevendo textos (histórias, cartas).

Ainda, conforme a mesma autora, foi nos anos 80 que a perspectiva psicogenética de aprendizagem ganhou destaque aqui no Brasil pela disseminação dos trabalhos de Emília Ferreiro. Essa nova perspectiva, intitulada construtivismo, mostrou um outro olhar para a alfabetização, explicando o processo de construção de hipóteses sobre a escrita, antes mesmo de a criança se tornar escrevente e tomando a língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, além de explicitar as condições que favorecem o desenvolvimento desse processo.

Segundo a autora, pelo fato de o construtivismo não ser um método de ensino, mas sim uma teoria psicológica e por criticar os métodos que enfatizam o ensino direto e explícito do sistema de escrita, os professores passaram a ter dúvidas sobre como levar as crianças a adquirir novos conhecimentos. Assim, os professores se viram frente a uma teoria que criticava a maneira como ensinavam, mas não uma nova proposta metodológica, uma maneira de fazer diferente, o que foi reduzido a algumas noções sobre como as crianças poderiam chegar a bons resultados.

Importante destacar que, em suas reflexões, Soares (2004) considera que o fracasso da escola em relação à alfabetização dos alunos talvez se dê por conta dos educadores privilegiarem certas “facetas” em detrimento de outras, ou seja, retomando métodos antigos e, muitas vezes, desvalorizando a evolução e contribuições relevantes que aconteceram nos últimos anos. Para a autora o meio de superação seria:

> [...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 100).

No que tange à leitura na escola, Lerner (2002) aponta que ela é objeto de ensino e se transforma em objeto de aprendizagem a partir do momento em que tem sentido para o aluno. Para que a leitura não se afaste das práticas sociais é preciso abordar as diversas utilizações que a mesma tem na vida.

O ideal é que em cada situação se utilize diferentes modalidades de leitura. O mesmo texto pode ser lido apenas por prazer ou para receber uma informação. Diferentes propósitos demonstram a complexidade que existe nas práticas sociais, o que a escola deve assumir para que não ocorram simplificações. Assim, existem dois propósitos em cada circunstância de leitura. O propósito didático e aquele que constitui a prática social da leitura, para utilizações futuras na vida (LERNER, 2002).

> Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um

> propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, p. 80).

O aluno deve estar em contato com um problema real para que tenha o desejo de aprender sem que o professor simplesmente resolva a situação para ele. Diante desses problemas o aluno mostra seus desejos e direciona o professor aos temas que podem ser abordados na sala de aula em forma de projeto.

Os projetos desenvolvidos na escola, segundo Lerner (2002), devem atingir os propósitos sociais da leitura, ou seja, para resolver problemas, para se informar, para produzir textos, além de outras finalidades. Para cada finalidade, o leitor empreende um tipo de leitura, em se tratando de notícia, seleciona o lhe é importante e quando pretende resolver algum problema lê com mais atenção. Cabe ao professor instigar seus alunos para que tenham interesse nos assuntos discutidos nos projetos.

Como professora conheci o material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) para a disciplina de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF. O Programa é um dos principais norteadores do projeto pedagógico escolar adotado pelo sistema de ensino do Estado de São Paulo o que me levou a questionar como os atores envolvidos nesse processo – professor e aluno – respondem à proposta do Programa em seu objetivo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi acompanhar e analisar a aplicação do PLE no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Como objetivos específicos pretende-se analisar as propostas constantes no Guia do Professor[1], acompanhar como o professor aplica o material didático do Programa, analisar as atividades dos alunos dentro deste e compatibilizar os achados, para atingir o objetivo principal.

Com o intuito de responder a esses objetivos escolhemos como metodologia o estudo de caso instrumental de caráter descritivo e qualitativo.

No segundo capítulo, nos dedicamos a apresentar os sistemas de avaliação da educação a nível federal e estadual, apontando como essas avaliações interferem diretamente nas políticas públicas e como o Sistema de Avaliação de

---

[1]**Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano (2014), o qual passaremos a chamar de Guia do Professor.

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em particular, motivou a criação do Programa Ler e Escrever.

Dando continuidade apresentamos, no terceiro capítulo, o PLE, sua concepção, objetivos e os materiais didáticos do 2º ano do EF. Em seguida, no quarto capítulo, discorremos sobre o método, delineando o que é um estudo de caso instrumental, as características da escola, os participantes e materiais utilizados na pesquisa. Também expomos os procedimentos utilizados em cada uma das etapas da pesquisa – contato com a escola, autorização dos participantes, aulas assistidas em sala, coleta de dados.

No quinto capítulo apresentamos os achados, a análise do que foi observado em sala de aula, confrontando-a com os materiais utilizados na pesquisa (Guia do Professor, Coletânea de Atividades[2], resultados da sondagem e semanário), para responder aos questionamentos que motivaram esta pesquisa. Ao final, tecemos as considerações finais.

[2] **Ler e escrever**: coletânea de atividades – 2º ano (2014), o qual passaremos a chamar Coletânea de Atividades.

2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil avalia a educação nacional por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o intuito de acompanhar o desenvolvimento/rendimento da educação no Brasil. O SAEB é composto por três processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) também conhecida como SAEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também conhecida como Prova Brasil (BRASIL, [20--a]), e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (incorporada ao SAEB em 2013).

Conforme a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, em seu artigo 1º § 1º, a ANEB:

> a) Tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira.
>
> b) Caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual.
>
> c) Utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem.
>
> d) As informações produzidas pela ANEB fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscam comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas.
>
> e) As informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores.

No parágrafo 2º destaca-se os objetivos gerais da ANRESC:

> a) Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.
>
> b) Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados.
>
> c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2005).

Observa-se na lei supracitada, a preocupação em avaliar o desempenho dos alunos, bem como a intenção de utilizar os dados obtidos para melhoria da educação nacional.

Em 2007**,** o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, [20--b]), calculado a partir do Censo de aprovação escolar e do desempenho nas avaliações do SAEB e Prova Brasil.

Os resultados de 2013 mostram que houve avanço no que se refere ao âmbito nacional desde 2005, pois a meta foi ultrapassada em 0.3 pontos. Porém, se for observado que o índice da escala é de zero a dez, o Brasil ainda tem índices baixos, uma vez que a maior nota obtida nesses anos foi 5.2 pontos (ano de 2013). Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio não tiveram os resultados esperados e pouco cresceram nos últimos anos (BRASIL, [20--c]).

Em 2013, o SAEB incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, realizada anualmente, mais um instrumento para auxiliar no reconhecimento das habilidades e dificuldades dos alunos ainda nos anos iniciais da educação (BRASIL, [20--d]).

No que se refere às políticas de avaliação em larga escala, Souza e Oliveira (2003) destacam que as mudanças social, econômica e política contemporâneas modificam o tipo de demanda para a educação. Do trabalhador desqualificado da linha taylorista almeja-se um trabalhador capaz de tomar decisões, adaptar-se e aperfeiçoar-se constantemente.

Para os autores, a partir deste contexto, a educação tornou-se um mercado em constante expansão a nível mundial, o que provocou modificações nos objetivos gerais das políticas educacionais em países centrais e em desenvolvimento, tal qual o Brasil, incluindo procedimentos e valores inerentes ao capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.

Analisaram em seu artigo a centralidade adquirida pela avaliação educacional na configuração dos sistemas de ensino no período de 1983 a 2003 (20 anos), observando que a avaliação vinha sendo destacada com o objetivo de dar qualidade à educação, diferentemente da ideia de igualdade antes ressaltada.

Especificamente no que se refere ao SAEB os autores destacam que:

> Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos

> sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Ressaltam ainda que por ser uma avaliação por amostragem, o SAEB não permite uma a comparação entre todas as escolas brasileiras, e que mesmo assim, é utilizado para essa comparação e classificação das escolas, estimulando a competição e melhores posicionamentos nos ranqueamentos.

Destacam que a avaliação, de um lado, torna-se peça central de controle e, de outro, legitima a competição entre escolas e sistemas para a valorização dos ranqueamentos, definidos pelos desempenhos em instrumentos em larga escala. A competição é garantida pela associação de desempenho e financiamento, que vai desde a aplicação de recursos até remunerações diferenciadas dos funcionários, antes isonômica.

Vimos que as ideias apresentadas por Souza e Oliveira (2003) ainda são atuais quando, no início do ano letivo de 2016, a mídia polemizou a bonificação dos profissionais da educação do Estado de São Paulo. Essa Bonificação de Rendimentos (BR) foi instaurada na rede em 2008 pela Lei Complementar nº 1078 (SÃO PAULO, 2008) com o objetivo de gratificar financeiramente os servidores em efetivo exercício da Secretária de Educação Estadual, em relação ao cumprimento das metas estabelecidas pela administração, visando à melhoria do ensino público.

Em seu artigo 3º a lei aponta que a BR será paga em proporcionalidade ao cumprimento das metas estabelecidas para cada escola que serão aferidas por meio de avaliações periódicas (SARESP). O valor do pagamento está sujeito a outras questões ligadas a cada servidor individualmente, como por exemplo, assiduidade.

Neste ano o governador, em meio à crise econômica nacional, anunciou que a BR seria dividida em igual proporção para todos, o que gerou revolta por parte dos profissionais aparentemente pelo baixo valor que seria pago. Após repercussão na mídia, a Secretaria Estadual de Educação solicitou que profissionais respondessem uma enquete que ficou disponível 48 horas na internet, em que deveriam escolher entre o bônus ou incorporação de aumento de 2,5% nos salários.

O resultado da enquete foi que 93% dos profissionais (cerca de 44,4 mil servidores ou 15% dos profissionais de toda a rede) preferiram a bonificação (EM ENQUETE [...], 2016). Apesar de não manifestar a opinião da maioria, a Secretaria legitimou a escolha ao pagar a bonificação alguns dias após a enquete.

Tal situação gerou discussões no meio educacional. Qual o objetivo de bonificar financeiramente profissionais como forma de garantir a aprendizagem dos educandos? Muitos acreditam que isso divide a classe, bem como direciona o trabalho para avaliações em larga escala, em detrimento da avaliação de cada aluno em particular. Dessa forma, o que muitas vezes é encoberto por essas avaliações, são os alunos que não acompanham o dia a dia em sala de aula ou, ainda, os avanços individuais dos educandos que apenas o professor consegue observar.

No que se refere ao acompanhamento e monitoramento da aprendizagem dos alunos, o Estado de São Paulo participa de várias avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, e ainda promove sua própria avaliação, pelo SARESP, em vigor desde 1996.

O método da avaliação utilizado no SARESP é o estatístico de análise, denominado Teoria da Resposta ao Item (TRI), o mesmo utilizado na Prova Brasil. Os pontos da escala alcançados na avaliação são agrupados em quatro níveis de proficiência: Abaixo do Básico (conhecimentos insuficientes), Básico, Adequado e Avançado, sendo todas as áreas do conhecimento avaliadas nos anos finais do EF e 3ª série do ensino médio (São Paulo, 2014b).

Em 2007, o governo paulista implantou o PLE após resultados insatisfatórios em relação às habilidades de ler e escrever expressas no SARESP em 2005. O PLE foi implantado em 2008 nas 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” (SERRA,

2011, p. 3), podendo se valer de um cenário internacional favorável para as reformas.

Em 2007, o Estado paulista continuava sob o comando do PSDB, com José Serra e, no começo do ano, uma equipe com integrantes do Programa Letra e Vida, da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande SP (CoGSP,), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, formaram a equipe do PLE na Secretaria Estadual de Educação, com a colaboração de 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).

Ainda em agosto de 2007, o governador José Serra e a Secretaria 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 da alfabetização passou a ser aos sete anos de idade. No s*ite* 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 (SÃO PAULO, 2013).

A título de exemplo, destacamos os resultados obtidos no SARESP em 2014, por ser o último relatório pedagógico disponível no *site* da FDE. Naquele ano foram envolvidos alunos do 2º, 3º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do ensino médio, avaliados em Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, porém os dados que apresentamos se referem a disciplina de Língua Portuguesa (em virtude de nosso interesse em leitura e escrita) dos alunos do último ano do EF (5º ano), uma vez que o PLE abrange até este ano/série.

Os dados mostraram que 13,4% dos alunos tiveram nível insuficiente, 70,4%, suficiente e 16,2%, avançado, numa escala que chega até 80,0. A média em pontos de proficiência (que podem chegar até 450 dependendo do ano/série) do Estado foi de 203,7[3] (em 2014), média essa que comparada aos resultados da Prova Brasil (nacional) de 2013, que foi de 198,2, e de 201,7 (dos alunos que fizeram a Prova

[3] Para o 5º ano do EF é considerado abaixo do básico média < 150; básico 150 a < 200; adequado 200 a < 250; avançado ≥ 250 (SÃO PAULO, 2014b).

Brasil no Estado São Paulo), superam tanto a média nacional quanto a própria estadual. Porém, ainda existe um número significativo de crianças que ainda encontram-se no nível insuficiente, em que “[...] os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2014b).

Em relação à redação, 11,9% foram considerados no nível insuficiente, 67,8% suficiente e 20,3% avançado (escala até 100,0), em que se evidencia um número de alunos que ainda não conseguem se expressar pela escrita. Tais dados apontam uma considerável defasagem na aprendizagem de Língua Portuguesa na rede pública estadual.

A Secretaria Estadual de Educação ressalta que o Estado de São Paulo tem um programa e uma avaliação consistentes, em referência ao PLE e ao SARESP respectivamente, porém, vimos a fragilidade de se usar uma avaliação por amostragem para subsidiar políticas públicas, contexto em que surgiu o programa que norteia a educação paulista desde 2007.

Para que possamos conhecer o PLE, iremos descrever, no próximo capítulo, os materiais disponíveis para o professor regente (Guia do Professor) e para os alunos da turma de 2º ano (Coletânea de Atividades). A escolha deste ano e seus materiais se deve ao fato de que irão tratar especificamente da alfabetização, objeto de nosso estudo de caso. E, ainda, ao fato de que a meta de alfabetização do Estado de São Paulo se concentra na faixa etária de sete anos, idade em que estão os alunos do segundo ano.

3 O PROGRAMA LER E ESCREVER

O PLE está embasado no construtivismo, linha teórica cognitiva que sustenta o currículo de educação do Estado de São Paulo desde os anos 90 (BESSELER; TASSONI, 2013). Suas concepções são apresentadas nas Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa (BRÄKLING, 2013) e também na bibliografia do Guia do Professor, que aponta autores com obras nesse campo, tais como: “Passado e presente dos verbos ler e escrever” de Emilia Ferreiro; “A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista” de Délia Lerner, “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” de Telma Weisz, entre outros.

Ao analisarmos as Orientações Didáticas e o Guia do Professor identificamos a presença de outras abordagens como a de Levy Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal e a de Magda Soares sobre letramento.

O PLE é uma política pública que visa a 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 EF.

No *site* (SÃO PAULO, [19--b]) do Programa encontramos os objetivos, as ações desenvolvidas e os materiais disponibilizados. Os objetivos são:

> • Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola.
>
> • Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF.
>
> • Criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão.
>
> • Comprometer as Universidades com o ensino público.
>
> • Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

As ações que o programa desenvolve para alcançar os objetivos acima citados são:

- Encontros de formação sistemáticos durante o ano letivo para todos profissionais envolvidos.
- Recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nos 4º. e 5º anos.
- Um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização).
- Elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano.
- Distribuição de materiais complementares, tais como: acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc.
- Acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho.

Os materiais distribuídos pelo Programa são:

- Orientações Curriculares do Estado de São Paulo;
- Guias de Planejamento e Orientações Didáticas;
- Caderno de Planejamento e Avaliação;
- Coletânea de Atividades;
- Livro de Textos do aluno;
- Projeto Intensivo no Ciclo - PIC / Livros do Professor e de Aluno;
- Livros de Literatura Infantil e paradidáticos;
- Assinaturas e Aquisição de Revistas e Almanaques: Ciência Hoje das Crianças, Recreio, Picolé, Turma da Mônica, Turma da Mônica Jovem, Revista Galileu, Almanaques do Cascão.

Para o trabalho diário na sala de aula são distribuídos o Guia do Professor e a Coletânea de Atividades do aluno para todos os anos dos anos iniciais do EF. O material recebe uma cor diferenciada para cada ano - vermelho para o 1º ano,

laranja para o 2º ano, azul para o 3º ano, roxo para o 4º ano e verde para o 5º ano – bem como orientações e atividades direcionadas para o ano correspondente. No *site* do Programa são disponibilizadas algumas versões desses materiais em PDF.

Neste estudo de caso instrumental foram analisados os materiais do 2º ano dos anos iniciais do EF, na versão do ano de 2014, aquela usada na sala de aula observada (Guia do Professor e Coletânea de Atividade). Estes materiais ainda não estavam disponíveis no *site* do Programa até o encerramento desta pesquisa em julho de 2016, sendo sua venda proibida.

3.1 Guia do Professor – 2º ano

O Guia do Professor inicia com uma apresentação do material para o professor. Nessa apresentação assinada pelo, à época, Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald aponta o que para ele é a mais básica das funções da escola, qual seja, fazer com que os alunos tenham aprendizagem da leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo, ou seja, “[...] que leiam muito, leiam de tudo, compreendam o que leem; e escrevam com coerência e se comuniquem com clareza” (SÃO PAULO, 2014a, p. 3).

Em seguida, há um texto para o professor assinado pela Equipe Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) que traz a trajetória do PLE e indica a superação de seu primeiro desafio: 98,6% das crianças e 90% dos adolescentes frequentando as escolas.

Estes dados nos fazem questionar sua precisão, uma vez que um estudo no Brasil, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no ano de 2015, baseado em estatísticas nacionais, aponta que 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola.

Desse levantamento, 1,4 milhão de crianças têm entre 4 e 5 anos; 375 mil, de 6 a 10 anos; 355 mil, de 11 a 14 anos; e mais de 1,5 milhão de adolescentes têm entre 15 e 17 anos. Sendo que em relação às regiões, o Nordeste (com 1,7 milhão de crianças) e o Sudeste (cerca de um milhão) tem o maior número de crianças em situação de abandono, sendo o fracasso escolar, representado pela repetência e o abandono, que geram grande defasagem de idade-ano escolar (BRASIL, [20--e]).

Após esse objetivo, o próximo seria melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino ofertado. Para tanto, a partir de 2013 a meta de alfabetização

dos alunos caiu de oito para sete anos, pois o desempenho dos alunos dos anos iniciais do EF foi considerado bom.

Na própria apresentação considera-se essa meta inovadora, uma vez que a nacional é oito anos, estipulada em 2012 quando o Governo Federal, o Distrito Federal, Estados e Municípios assumiram o compromisso de alfabetizar todas as crianças até oito anos no final do 3º ano dos anos iniciais do EF, firmando assim o Pacto Nacional na Idade Certa (BRASIL, [19--]). O Guia do Professor está dividido em quatro blocos que versam sobre:

- 1º Introdução – orientações gerais sobre o segundo ano;
- 2º Expectativas de aprendizagem e avaliação – o que se espera que as crianças aprendam no decorrer deste ano e como avaliar;
- 3º Rotina pedagógica;
- 4º Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano.

3.1.1 Sobre a introdução

Antes de iniciar a introdução existem três tópicos denominados “Como utilizar este guia” que esclarecem para que o mesmo direciona-se. O primeiro ressalta que este é para o planejamento do professor e não o seu planejamento em si, todavia direciona caminhos possíveis. O segundo diz que o uso deste material está atrelado à formação do professor, devendo receber subsídios nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), bem como na formação dos coordenadores com a equipe do Programa Ler e Escrever, não estando finalizado. No terceiro tópico é dito que o planejamento do professor está ligado a um processo coletivo compartilhado com os demais professores, no caso aqui, com os do 2º ano.

São abordados três conceitos inerentes à alfabetização: o de língua, linguagem escrita e sistema de escrita. A língua é apresentada como “[...] um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada” (SÃO PAULO, 2014a, p. 18). A linguagem escrita é a utilizada nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e o sistema de escrita, é o que se materializa em registros escritos.

A alfabetização é entendida como a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita no que se refere aos seus diversos usos sociais, sendo de suma

importância a aprendizagem simultânea dos dois. Ainda considera-se que ambos devem ser ensinados e sistematizados na escola, com o objetivo de “[...] promover que **todos** os alunos tornem-se leitores e escritores competentes” (SÃO PAULO, 2014a, p.17, grifos do autor).

3.1.2 As expectativas de aprendizagem e avaliação

Ao final do 2º ano os alunos deverão ser capazes de atingir alguns aspectos da língua escrita:

- Participar de situações orais do cotidiano escolar, ouvindo atentamente e formulando perguntas sobre o tema tratado.
- Planejar sua fala com maior e menor formalidade dependendo da situação.
- Apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores, como roda de leitura.
- Ler com apoio do professor ou colegas textos de diferentes gêneros.
- Ler por si mesmo textos conhecidos.
- Ler por si mesmo textos diversos.
- Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, mesmo com erros ortográficos.
- Escrever alfabeticamente textos que se costuma falar de cor (parlendas, adivinhas, canções, entre outros).
- Participar de situações coletivas, e, ou individuais de reconto e reescrita de histórias conhecidas.
- Participar de situações de produção de textos de autoria (bilhetes, cartas, textos instrucionais, verbetes de curiosidade) planejando o que irá escrever, reler o que está escrevendo e participar das revisões coletivas de textos.

Para que os alunos alcancem essas expectativas de aprendizagem o professor deve estar atento às aprendizagens dos alunos. Para tanto, o

planejamento das atividades e o acompanhamento das aprendizagens devem ser sistemáticos.

A avaliação acontece em um processo contínuo, dentro das situações cotidianas da turma. 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 deverá conter uma palavra ditada na lista para reforçar ou não a hipótese de escrita. Deve obrigatoriamente ser 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.

Neste 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 Besseler, 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 se 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 distinguidas pelas pesquisadoras em níveis, contendo princípios explicativos sobre a evolução da escrita e mostrando o que as crianças pensam em cada um destes níveis. Quatro níveis foram apresentados: nível 1 e 2 (pré-silábico), nível 3 (silábico), nível 4 (silábico-alfabético) e nível 5 (alfabético) em que:

- Nível 1 – a criança reproduz aquilo que acredita que seja escrita. Para ela cada um interpreta sua própria escrita, mas não a do outro. Comumente escreve as palavras de acordo com o tamanho do que quer representar. Também podem aparecer representações com traçados lineares diferenciados, com letra imprensa ou cursiva.
- Nível 2 – os grafismos passam a ser mais próximos às letras, buscam uma quantidade mínima de letras, mais que três, e variadas.

- Nível 3 – hipótese silábica: a criança passa a dar um valor sonoro a cada uma das letras do que escreve, assim, cada letra vale uma sílaba.
- Nível 4 – hipótese silábico-alfabética: nesse momento a criança está em transição de uma hipótese à outra; supera a fase silábica, verificando a necessidade de mais letras para a escrita da sílaba, mas ora escreve com uma letra para sílaba, ora aponta mais de uma.
- Nível 5 – hipótese alfabética: fase final do processo, em que a criança passa a escrever convencionalmente, lidando agora com problemas inerentes à ortografia.

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

A sugestão é que as sondagens no sentido de avaliação sejam feitas durante todo ano, no início das aulas em fevereiro, início de abril, final de junho, final de setembro e de novembro, mas a observação diária é importante para acompanhar a aprendizagem da turma, uma vez que esse processo é dinâmico e as hipóteses de escrita dos alunos podem mudar rapidamente.

Em relação à aplicação das sondagens, o Guia do Professor aponta que as palavras não podem ser aleatórias e alguns critérios são necessários:

- Precisam fazer parte do vocabulário cotidiano dos alunos, mas a escrita não pode estar decorada.
- Precisam estar organizadas dentro do mesmo campo semântico.
- Devem variar no número de letras, abrangendo monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
- O ditado deve ocorrer da maior palavra para menor, uma vez que crianças que escrevam a partir do número de letras, podem se recusar a escrever as demais se começarem pela monossílaba.

Exemplo para sondagem:

Campo semântico: animais;

Palavras na ordem ditada: dinossauro, camelo, gato, rã.

Frase: Eu tenho um gato.

O professor também faz a avaliação do ensino ofertado no cotidiano e analisa se: a organização do grupo favoreceu a realização da atividade; o espaço em que foi realizada; a organização prévia dos materiais utilizados; a explicação da atividade pelo professor foi suficiente; as questões que os alunos apontam e as respostas do professor favorecem a aprendizagem; tempo para realização (suficiente ou não); planejamento seguinte após avaliação.

Relatórios e portfólios individuais dos alunos auxiliam no acompanhamento proporcionando ao professor identificar as necessidades individuais e do grupo, de forma a perceber o que precisa ser melhorado em seu planejamento.

3.1.3 A rotina pedagógica

A rotina semanal expressa como o professor organiza seu tempo, espaço, materiais, propostas e intervenções, que revelam suas intenções educativas. Nela são necessárias atividades com diferentes propósitos, que devem ser repetidas para que o desempenho do aluno seja cada vez melhor. É importante que os gêneros de textos trabalhados sejam variados (contos, parlendas, listas, poemas, textos instrucionais, entre outros) e o tipo de atividade que o aluno desenvolve em cada texto. A sugestão é que a rotina englobe:

- Leitura diária em voz alta pelo professor de texto literários (contos tradicionais, história contemporâneas, lendas), parlendas, quadrinhas, poemas, entre outros. Os textos podem estar em cartaz, em um papel para cada aluno ou na lousa.
- Leitura realizada pelos alunos mesmo quando ainda não sabem ler: os nomes dos colegas, as atividades do dia, o nome da escola, títulos das histórias).
- Momentos de leitura em que os alunos podem explorar livros, revistas e jornais livremente.
- Situações de produção escrita pelo professor e pelo aluno: escrever pelo menos uma vez por semana cartas ou bilhetes produzidos coletivamente com a turma,

escrever o próprio nome nos trabalhos, a data, a escrita pelo professor da lista de atividades da rotina do dia, títulos de histórias, entre outros, para que possa observar como se faz.

- Situações de trabalho com a oralidade: recuperar a história coletivamente tendo como modelo um reconto feito pelo professor.

3.1.4 Situações de aprendizagem que compõem a rotina do 2º ano

O Guia do Professor apresenta orientações didáticas para o trabalho com leitura, escrita e comunicação oral e traz aspectos do funcionamento da sala de aula e sugestões de atividades que o professor poderá desenvolver ao longo do ano.

Essas atividades foram organizadas em atividades permanentes, projetos didáticos[4] e sequências didáticas[5], com os seguintes temas:

- Atividades permanentes de parlendas.
- Projetos didáticos: Cantigas populares; Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever; Anta, onça e outros animais do Pantanal.
- Sequências didáticas: Era uma vez um conto de fadas; Reescrita de contos de fadas; Ortografia.

---

[4]Tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema, com o objetivo de articular os propósitos didáticos com os sociais, ou seja, o que os alunos devem aprender no intuito de alguém apreciar o produto final, como um livro ou exposição (MOÇO, 2011).

[5]Conjunto de atividades planejadas para ensinar determinado conteúdo. São ligadas entre si, abrangendo etapas e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer atingir em relação à aprendizagem dos alunos (AMARAL, [20--]).

Essas atividades podem ser organizadas segundo as sugestões constantes no Guia do Professor, conforme podemos observar nos quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Rotina de atividades no primeiro semestre

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor
Atividades permanentes – Parlendas	Projeto: Cantigas (fev., março, abril) Projeto Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas (maio, junho)	Atividades permanentes – parlendas	Projeto: Cantigas (fev., março, abril) Projeto Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas (maio, junho)	Sequência didática: Era uma vez um conto de fadas.
Leitura pelo aluno	Sequência didática: Era uma vez um conto de fadas.			Leitura pelo aluno
INTERVALO/RECREIO				
Produção de texto por meio de ditado ao professor			Produção de texto por meio de ditado ao professor	

Fonte: SÃO PAULO, p. 56, 2014a.

Quadro 2 – Rotina de atividades do segundo semestre

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor
Sequência didática: Reescrita de contos	Projeto didático: Anta, onça e outros animais do Pantanal.	Sequência didática: Reescrita de contos	Projeto didático: Anta, onça e outros animais do Pantanal	Sequência didática: Ortografia
Leitura pelo aluno				Produção de texto por meio de ditado ao professor
INTERVALO/RECREIO				
			Escrita pelo aluno	
Escrita pelo aluno				

Fonte: SÃO PAULO, p. 57, 2014a.

As atividades contidas no Guia acompanham os motivos de se trabalhar com aquele tema, os objetivos, o planejamento (quando realizar, organização do grupo, materiais necessários e duração aproximada) e os encaminhamentos durante a

aplicação da atividade, além de explicações extras de determinados assuntos. Também encontram-se as atividades dos alunos.

Enfatiza-se que as sugestões para a organização da rotina diária são apenas um modo de trabalhar as atividades, as quais devem, principalmente, estar articuladas às outras disciplinas, devendo todas ser contempladas durante o ano letivo.

Vale lembrar que os projetos elaborados para trabalhar a leitura e a escrita são interdisciplinares, com temas relacionados às Ciências da Natureza e da Sociedade, o que demonstra que o governo tem a intenção de que o Programa abarque as várias áreas de conhecimento.

3.2 Coletânea de Atividades 2º ano

A Coletânea de Atividades (São Paulo, 2014) dos alunos é apresentada em um livro encadernado e com lombada, escrita em letra bastão, e folhas destacáveis.

Tal como o Guia do Professor, apresenta um texto destinado ao aluno, em que o então secretário da educação refere que o livro foi elaborado com orientação do professor e as atividades o ajudarão a ler e escrever melhor.

Algumas atividades apresentam ilustrações coloridas e as que necessitam de respostas dos alunos, possuem espaço pautado para isso. A maioria apresenta comanda, indicando ao aluno o que ele precisa fazer naquela atividade.

É composto por atividades permanentes, projetos didáticos e sequências didáticas. As atividades permanentes englobam um trabalho com parlendas, que incluem a leitura e a escrita pelo aluno de títulos e leitura de parlendas conhecidas.

Quanto aos projetos didáticos são destacados o resgate das cantigas populares, sugeridas como conteúdo para o trabalho de leitura, de escrita e de comunicação oral; o trabalho com o gênero textual de receitas, focadas na culinária junina, com o intuito de fazer com que o aluno coloque em prática o comportamento, procedimento e capacidade de leitor; e o projeto didático com o tema dos animais do pantanal, que engloba a leitura de textos de divulgação científica, para que as crianças possam conhecer esse gênero e, a partir da leitura do professor, criar diferentes comportamentos de leitor.

As sequências didáticas englobam o trabalho com contos de fadas e ortografia; o primeiro com o objetivo de aproximar os alunos do gênero textual e o segundo, de refletir sobre questões ortográficas (SÃO PAULO, 2014a).

As atividades são organizadas da seguinte maneira:

- Nomes próprios: com quatro atividades (uma complementar) que estimulam o aluno escrever seu nome, dos colegas e seus familiares.
- Poema: uma atividade para completar o poema.
- Cruzadinhas e adivinhas: quatro atividades da primeira e seis atividades da segunda.
- Listas – 16 atividades de escrita e leitura com listas distintas (alimentos, animais, objetos, revistas, jogos, brincadeiras, times de futebol, títulos de histórias, materiais escolares).
- Parlendas – 12 atividades envolvendo leitura, escrita, invenção e organização de parlendas (recorte e colagem).
- Projeto didático cantigas populares: quatro atividades que envolvem lista de cantigas conhecidas, leitura, completar palavras faltosas e criar versão de cantiga conhecida.
- Projeto didático – Pé de moleque, canjica e outras receitas juninas: um jeito gostoso de aprender a ler e escrever: três atividades, sendo uma complementar, que envolvem leitura e escrita do título de receita.
- Projeto didático – Anta, onça e outros animais do Pantanal – ler para aprender: 11 atividades que envolvem listas de animais, correspondência entre imagem e escrita, fichas técnicas de animais, leitura, leitura de textos de divulgação científica;
- Sequência didática – Reescrita de conto de fadas: 21 atividades, sendo 17 complementares, que tratam descrição de personagens (leitura e escrita), escrita de falas de personagens, listas, leitura de imagem, reescrita do começo de histórias, escrita de títulos, escrita de ditado.
- Sequência didática – Ortografia: cinco atividades envolvendo leitura e separação entre palavras.

- Atividades diversas – cinco atividades com jogo de memória, mapa com o nome dos Estados, lista de palavras e elaboração de convite.

A Coletânea de Atividades do aluno trata-se de um subsídio para quem trabalha com o Guia do Professor e sem suas orientações torna-se difícil deduzir quais são os objetivos e como encaminhar as atividades na sala de aula.

4 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 que o modo como o professor usa este espaço pode afetar a aprendizagem de diferentes formas. Assim, para que se pudéssemos verificar essa hipótese foram acompanhadas as aulas de Língua Portuguesa em que a professora fez uso do material didático do Programa.

No que se refere à modalidade de pesquisa, o estudo de caso é entendido como uma metodologia ou como uma escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Tem sua origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, porém, se estendeu para outras áreas da saúde, áreas técnicas, das ciências humanas e sociais, entre outras (VENTURA, 2007).

Peres e Santos (2005) apontam que um caso pode ser um grupo de sujeitos, uma comunidade, uma empresa ou uma **sala de aula** e não apenas de um único indivíduo (grifo nosso). Salienta ainda que é um valioso recurso, não apenas para execução de pesquisas científicas, mas também para o desenvolvimento de práticas (no que se refere à psicologia), sejam elas clínicas, organizacionais, educacionais ou de qualquer outra ordem.

Cunha, Palladino e Silva (2015) afirmam que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que proporciona a investigação de eventos reais, relativos a acontecimentos contemporâneos e preserva o caráter único do objeto analisado. Ainda conforme as autoras, o estudo de caso atende questões do tipo de pesquisa que respondam perguntas “como” e “por que” (p. 194), tais como ciclo de vida individual, mudanças ocorridas em regiões urbanas, políticas de saúde pública, entre outros.

Segundo Ventura (2007), o estudo de caso almeja a investigação de um caso específico, delimitado e contextualizado em tempo e lugar com o intuito de realizar uma busca de informações e, apesar de estudar apenas um caso específico, se preocupa com o todo, podendo ser aplicado em diversas áreas do conhecimento.

Para a autora o estudo de caso pode ser classificado como intrínseco ou particular, instrumental e coletivo. Sendo que:

- *Intrínseco ou particular*: busca compreender melhor um caso particular em si, no que se refere aos seus aspectos intrínsecos.
- *Instrumental*: quando se analisa um caso para compreender melhor outra questão em um contexto mais amplo.
- *Coletivo*: quando se estende o estudo de caso a outros casos instrumentais interligados, com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de caos.

Diante da delimitação do estudo que nos propusemos a realizar, entendemos que a modalidade de estudo de caso atenderia aos objetivos da pesquisa. Assim, esta pesquisa está caracterizada como um estudo de caso instrumental, uma vez que ao pensarmos no caso em si, relacionado ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, preocupamo-nos com um contexto mais amplo inerente ao tema, ou seja, o ensino e a aprendizagem dos alunos do 2º ano de uma turma de uma escola estadual de São Paulo.

Primeiramente, a equipe gestora da escola foi contatada e informada sobre a pesquisa[6] e, no segundo momento, a Coordenadora Pedagógica (CP) indicou uma professora que, ciente dos critérios de inclusão, aceitou participar do estudo e se dispôs a informar os responsáveis dos alunos. O TCLE[7] foi entregue para cada um, e, após a devolução dos termos assinados, as aulas passaram a ser acompanhadas.

4.1 Local da pesquisa

O estudo aconteceu em uma escola da rede estadual de São Paulo, situada na periferia da zona norte da cidade de São Paulo, escolhida a partir de sua inserção no Projeto “A Alfabetização e seus Avatares” e do interesse que os gestores e professores demonstraram, disponibilizando-se a participar da mesma.

---

[6]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.
[7]Ver nos apêndices A, B e C.

A escola atende aproximadamente 1000 alunos no período matutino e vespertino, distribuídos em 21 salas dos anos iniciais e 11 dos anos finais do EF, duas salas de Atendimento Educacional Especializado, que atendem 15 alunos cada e funcionam no contra turno das aulas regulares. Conta com seis funcionários administrativos, aproximadamente 40 professores, um diretor, dois vice-diretores e dois coordenadores. O prédio possui: sala de leitura, laboratório de informática e quadra coberta.

4.2 Participantes

Para escolha do ano a ser observado, levou-se em consideração a meta da Secretaria do Estado de São Paulo de que a alfabetização deve ocorrer aos sete anos, bem como o entendimento de que no 2º ano dos anos iniciais do EF os alunos trazem saberes em relação à leitura e escrita adquiridos na educação infantil e no 1º ano. Assim, foram convidados a participar do estudo, uma professora de educação básica que leciona uma turma do 2º ano do EF e 21 alunos que formam essa turma.

Critérios de Inclusão

Para o aluno:

- Estar regularmente matriculado no 2º ano do EF.

Para o professor:

- Fazer uso habitual do material didático do PLE para o ensino da leitura e da escrita.

A turma era composta por alunos na faixa etária de sete a oito anos. A professora iniciou as aulas com o cargo de professora categoria O, ou seja, com contrato por até dois anos, e lecionava na escola em questão havia quatro anos.

4.3 Materiais utilizados

- Guia do Professor (PLE): disponibilizados pela CP: utilizado para descrição e análise das atividades.

- “Coletânea de Atividades” (PLE): disponibilizados pelos alunos para análise das atividades assistidas.
- Mapa da classe – planilha com registro mensal das hipóteses de escritas dos alunos.
- Semanário do 2º ano (apêndice E): disponibilizado pela CP.
- Diário de pesquisa: apontadas as aulas analisadas (apêndice D).
- Áudio vídeo das aulas assistidas.

4.4 Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto a dezembro de 2015, mas as aulas foram acompanhadas pela pesquisadora até novembro, quando a professora informou que não utilizaria mais o PLE. A princípio, a pesquisadora acompanhou a interação da professora com os alunos e dos alunos entre si por cerca de duas aulas (1h40min), 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, quais sejam que nos interessava acompanhar as aulas de Língua Portuguesa nas quais fosse utilizado o material do PLE. A mesma 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 que a mesma deveria acompanhar.

Uma vez estabelecida a dinâmica de funcionamento das aulas e, seguindo a orientação da professora, a pesquisadora passou acompanhar as aulas uma vez por semana e, ao chegar, sentava-se no fundo da sala e registrava, em seu diário de pesquisa[8], o que observava; porém logo sentiu a necessidade de, além do registro escrito, filmar as atividades (gravação realizada no formato VGA) afim 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 todos os alunos, porém, dado o tamanho da sala e o posicionamento da

[8]Diário de pesquisa é um método utilizado para registro pessoal de interações sociais, atividades, eventos em um determinado período de tempo (ZACCARELLI; GODOI, 2010).

câmera filmadora, os alunos que estavam no fundo não tiveram suas imagens captadas.

A professora deu ao seu trabalho um direcionamento próprio (sem seguir, estritamente, as orientações do Guia do Professor), não havendo como a pesquisadora 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. Conforme vimos no Guia do Professor, as aulas são organizadas em atividades permanentes, projetos e sequências didáticas. A professora escolheu trabalhar apenas com as sequências didáticas que apresentamos abaixo colorizadas de forma idêntica, para melhor visualização de cada uma:

Quadro 3 – 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 pela autora.
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

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.

Ainda como parte da análise levantamos o Mapa da Classe, com os resultados das sondagens realizadas durante o ano, e todas as aulas de Língua

Portuguesa que ocorreram durante o segundo semestre de 2015, registradas no Semanário[9].

[9]Documento em que as professoras registram o planejamento das aulas. Nesta escola as professoras se agrupavam por ano e planejavam as aulas anteriormente nos ATPC´s (Apêndice E).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das sequências citadas no Quadro 3 – Aulas assistidas com atividades do PLE no item 4.4, nem todas foram analisadas pela pesquisadora que passa 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 nestes três dias tratavam de listas. Apenas uma delas tratou de reescrita, que era a principal proposta da sequência e por isso a analisamos.

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

Na sequência “Atividades Diversas”, foram acompanhados os 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.

5.1 Reescrita de contos de fadas

Antes de falarmos em reescrita é preciso compreender do que se trata: 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).

No Guia do Professor, afirma-se que os contos de fadas encantam crianças e adultos e por isso sobrevivem há tanto tempo, passando de geração para geração, tanto pela tradição oral quanto escrita. Assim:

> Fascinadas pela temática desses textos, as crianças enfrentam desafios para compreendê-los, pois a linguagem nem sempre é simples. Com isso, ampliam seu universo linguístico e seu vocabulário, conhecem estruturas diferentes de construção das frases e experimentam novas formas da linguagem, como o uso de metáforas ou outras figuras retóricas (SÃO PAULO, 2014a, p. 265).

A professora iniciou, no primeiro semestre, o trabalho com a sequência didática “Reescrita de contos de fadas”, dando-lhe continuidade no segundo semestre. Essa sequência foi acompanhada por quatro dias, nos quais foram realizadas 11 atividades na Coletânea de Atividades, envolvendo a escrita de listas de títulos de contos e nomes de seus personagens. Uma destas 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, 24 de setembro e 1º de outubro.

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[10], e, apesar da comanda escrita na atividade do aluno 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[11].

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.

No que se refere à produção de textos, a finalidade é formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1997, p. 47). Alguns procedimentos para uma prática continuada de produção de textos na sala de aula são apontados, tais como a escrita de um texto mesmo quando o aluno ainda não saiba grafá-lo, o ditado para o professor ou para um colega que já saiba fazê-lo, a escuta de alguém lendo um texto que produziu. Essas práticas promovem reflexões sobre a língua e por isso tornam-se uma experiência importante para os pequenos.

---

[10]Recontar é a reconstrução oral de um texto já existente com pouca flexibilidade para modificações do texto original (SÁ, [20--]).

[11]Ver detalhamento da aula no apêndice D do dia 20/8/2015.

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 em que umas podem ser deixadas de lado e outras 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, observa-se a articulação do Guia do Professor, com os PCNs de Língua Portuguesa. Nota-se 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, observa-se que essa atividade, aplicada de forma isolada, rompe com os objetivos e 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 as 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 na sequência. O Guia do Professor não traz o planejamento para essa atividade específica e caberia ao professor adaptar as atividades anteriores e posteriores à essa nova história.

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? No caderno de atividades a única menção que se faz a essa história é na atividade anterior (que também é complementar), em que os alunos deverão 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 nota-se 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. No caderno dos alunos 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 a 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.

Verifica-se 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) e depois poder fazer a atividade em dupla como proposta no caderno de atividades.

Assim, observa-se que houve reflexão sobre o sistema de escrita e que a oralidade foi trabalhada durante a aula, quando os alunos disseram o que a professora o que deveria escrever na lousa. Durante o processo puderam estruturar a história, mas em relação a 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, tanto em relação a coerência do texto, quanto a pontuação.

5.2 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 (DUARTE, [20--]).

Em relação ao ensino de ortografia entende-se 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.

Atividades do dia 10/9/2015

Duas atividades de separação entre palavras foram realizadas nas aulas deste dia.[12]

Atividade 1

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 no caderno de atividades) e os alunos participam 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.

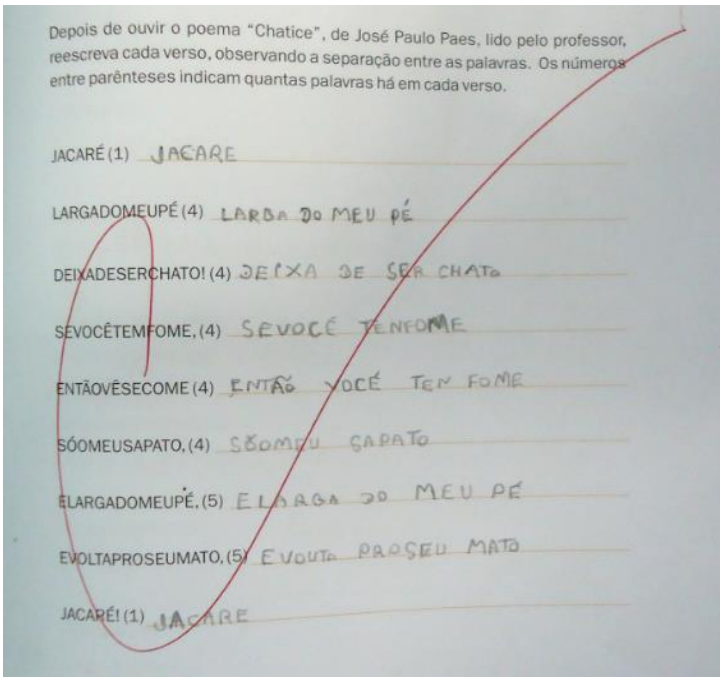
No Guia do Professor estão descritos os objetivos, planejamentos e encaminhamentos das atividades. O objetivo é que os alunos preocupem-se com a separação entre as palavras, para que o texto fique legível. Nos encaminhamentos é sugerido que a atividade seja realizada em duplas e a correção feita por 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

[12]Ver detalhamento no apêndice D do dia 10/9/2015.

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 da atividade, embora a professora tivesse assinalado todas como certas. Como exemplo, destacamos as figuras abaixo:

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


Depois de ouvir o poema "Chatice", de José Paulo Paes, lido pelo professor, reescreva cada verso, observando a separação entre as palavras. Os números entre parênteses indicam quantas palavras há em cada verso.

JACARÉ (1) JACARE

LARGADOMEUPÉ (4) LARGA DO MEU PÉ

DEIXADESERCHATO! (4) DEIXA DE SER CHATO

SEVOCÊTEMFOME, (4) SEVOCÉ TENFOME

ENTÃOVÊSECOME (4) ENTÃO VOCÉ TEN FOME

SÓOMEUSAPATO, (4) SÓOMEU SAPATO

ELARGADOMEUPÉ, (5) ELARGA DO MEU PÉ

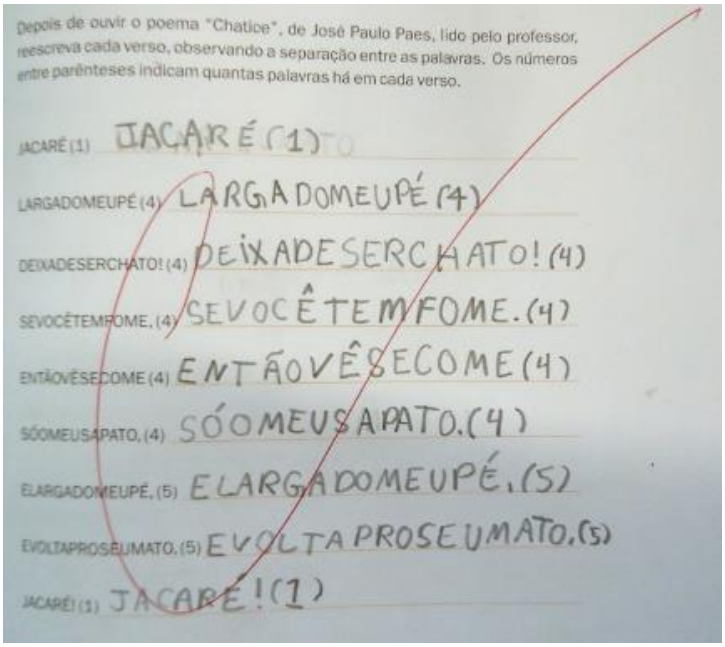
EVOLTAPROSEUMATO, (5) EVOUTA PROSEU MATO

JACARÉ! (1) JACARE

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


Depois de ouvir o poema "Chatice", de José Paulo Paes, lido pelo professor, reescreva cada verso, observando a separação entre as palavras. Os números entre parênteses indicam quantas palavras há em cada verso.

JACARÉ (1) JACARÉ (1)

LARGADOMEUPÉ (4) LARGADOMEUPÉ (4)

DEIXADESERCHATO! (4) DEIXADESERCHATO! (4)

SEVOCÊTEMFOME. (4) SEVOCÊTEMFOME. (4)

ENTÃOVÊSECOME (4) ENTÃOVÊSECOME (4)

SÓOMEUSAPATO. (4) SÓOMEUSAPATO. (4)

ELARGADOMEUPÉ. (5) ELARGADOMEUPÉ. (5)

EVOLTAPROSEUMATO. (5) EVOLTAPROSEUMATO. (5)

JACARÉ! (1) JACARÉ! (1)

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 da mesma.

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.

Atividade 2

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.

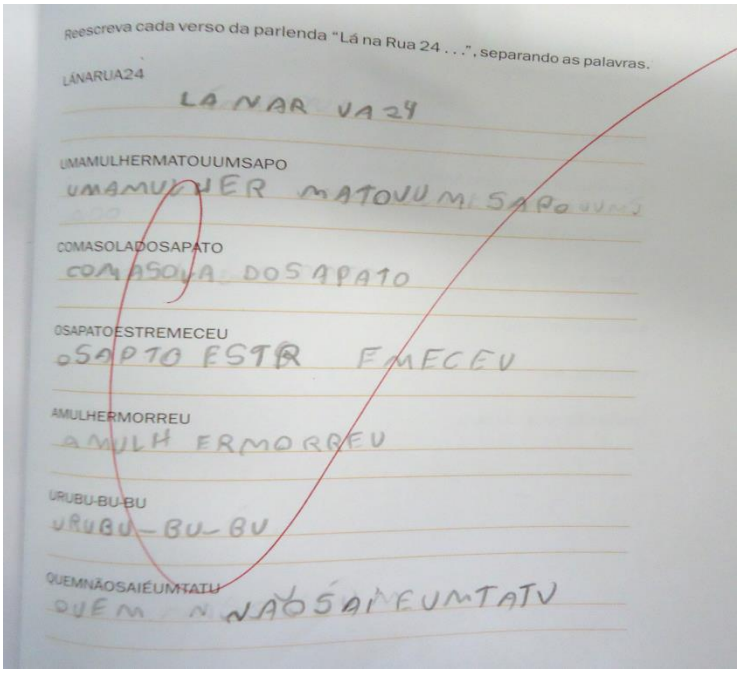
Deixou que os alunos resolvessem a atividade individualmente enquanto corrigia os livros de Matemática. Cerca de 10 minutos depois disse que “daria uma dica” e informou que na página seguinte, o poema já estava com as palavras separadas e que podiam corrigir: “[...] vou dar uma dica: na página atrás 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, que lhes deu visto.

Nessa atividade, o objetivo presente no Guia do Professor é “[...] compreender que a separação de palavras faz-se necessário para a legibilidade do texto, a partir da escrita” (SÃO PAULO, 2014a, p. 308). Nos encaminhamentos ressalta-se a importâncias 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, 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.

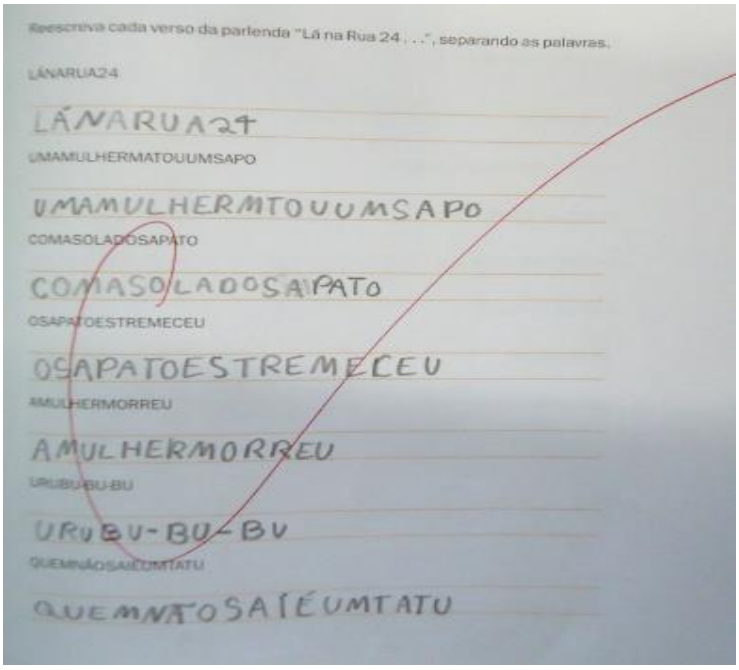
A professora optou por trabalhar dois momentos sequenciais em um único dia. Verificou-se que das 16 atividades realizadas pelos alunos, oito alunos apresentaram dificuldades em separar as palavras e/ou erros na escrita e, mesmo ao observar, no segundo momento, a maneira correta de escrever a parlenda,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

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 faz 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 o 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” (WEISZ, 2001, p. 84), sendo que a correção não é a única possível, tampouco a mais importante.

Nas duas atividades acima 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.

Naspolini (2009, p. 93) aponta que é preciso saber intervir no texto do aluno, “[...] transformando-o, com a intenção de torná-lo cada vez mais uma escrita similar à convencional”, sendo possível atingir esse objetivo com atividades de ensino-aprendizagem planejadas para isso. Sugere algumas maneiras de fazer a intervenção: autocorreção, codificação, reestruturação, refacção, reescrita, reconstrução, auto avaliação, edição final do texto, sequência ou aproximação didática.

Entre as maneiras que Naspolini (2009) aponta para que o professor possa intervir na correção ajudando seu aluno avançar, sugerimos que a professora do nosso estudo poderia ter adotado a autocorreção, a codificação ou a reestruturação, procedendo da seguinte maneira:

- Na autocorreção: ao corrigir o texto o professor faz anotação, indicando o que deve ser reescrito. Ele pode escrever a lápis a grafia correta em cima da escrita do aluno, chamando-o a comparar o que está diferente, ou, fazer marcações com sinais ou números e colocar a escrita correta no final do texto;
- Na codificação: professor e aluno vão agir sobre o texto; é preciso que antes seja construída uma convenção dos códigos que vão usar, por exemplo, o sinal * para parágrafo. Ao corrigir o texto o professor coloca os códigos e o aluno decodifica, fazendo as modificações; Na reestruturação: se faz o mesmo processo da codificação, mas com predomínio maior na reflexão e a classe toda participa da correção, ou um, determinado grupo sobre o mesmo texto. O texto pode estar escrito na lousa, transparência ou papel, o importante é que possa ser apagado ou riscado, para depois de finalizar um aluno copiar. É interessante poder comparar as duas versões.

Nessa aula observamos que a maioria dos alunos não conseguiu refletir sobre o sistema de escrita. Talvez se uma dessas intervenções destacadas acima tivesse sido realizada, os alunos teriam conseguido uma maior reflexão sobre o sistema de escrita.

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[13] proporcionariam 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.

5.3 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.[14]

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.

Trouxe a sugestão de fazer um piquenique no mês seguinte, cujo planejamento iriam fazer naquele momento. Leu o enunciado da atividade, que

---

[13]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).

[14]Ver detalhamento no apêndice D nos dias 23/10/15, 27/10/15 e 5/11/2015.

informava que iriam organizar um piquenique, e perguntou que alimentos se costuma 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.

Atividades do dia 27/10/15

Nesse dia a professora convidou os alunos a continuar 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 CD para o *pen-drive* para ser tocada na 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 professor registra na lousa as sugestões e diz que devem anotar no caderno de atividades após o término. Depois dos acertos, os alunos copiam a lista escrita na lousa.

Ao verificar que a maioria finalizou a tarefa, a professora orienta o próximo exercício: pensar em jogos e brincadeiras a serem realizadas no dia do piquenique. Os alunos passam dar as sugestões e a professora registra na lousa. Um aluno diz que pular corda é para mulheres, a professora interrompe e salienta que muitos atletas homens pulam corda, até mesmo jogador de futebol, assim como mulher também joga futebol. Ao finalizarem a lista, copiam o que está na lousa no caderno de atividades. Ao finalizar, levam o livro na mesa da professora para ser vistado e guardam-no na prateleira.

Atividades do dia 5/11/15

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 a 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 pelo período em que permanecem na escola, entre 13h e 17h.

Em seguida, a professora pediu que pensassem quem seriam os convidados e concluem que serão eles mesmos; fazem o texto para o convite ditando para professora e ao finalizarem copiam no caderno de atividades.

Essas três aulas das “Atividades Diversas” estão centradas no trabalho com lista e são finalizadas (a parte escrita, uma vez que sua finalização 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 diferentes 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 participam 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 apresenta a comanda (fazer a lista de comidas, brincadeiras...) e vai à lousa anotar as sugestões dos alunos, por vezes apagando umas após outras sugestões ou até mesmo quando os questiona sobre alternativas.

Após finalizarem as listas, a professora solicita que transcrevam na Coletânea de Atividades. A cópia da lousa tem uma finalidade: guardar o que foi decidido para que todos saibam o que trazer no piquenique e para que possam dar continuidade, nas próximas aulas, às demais listas.

Teberosky (1984), em seus estudos na Espanha, relata uma situação de aprendizagem com crianças de cinco anos, à época inovadora, e que cabe perfeitamente no que acontece nas aulas observada em nosso estudo.

A professora, diferentemente do esperado, torna-se a escriba do que é ditado pelos alunos. No caso relatado por Teberosky (1984), a professora pede para que os alunos ditem um conto para ela e informa que registrará na lousa da maneira que eles falarem. Os alunos passam a dizer e ela faz o registro conforme combinado, sem fazer nenhuma correção. Depois, a professora lê tal qual está escrito e os alunos protestam dizendo que tem palavras a mais, pedem que a professora releia para que localizem a palavra e corrigem. Depois dos acertos, a professora solicita que façam a cópia da lousa para que possam continuar a reescrita em outra aula.

Nessa atividade, assim como na realizada com a turma do 2º ano, é percebido que a cópia da lousa está inserida em um contexto, tendo uma função. O tempo desprendido para a realização da atividade, três dias com cinco aulas de 50 minutos aproximadamente, também 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 verificar que nas atividades copiadas pelos alunos na Coletânea, nenhuma apresentou aspectos distintos do que foi escrito na lousa.

5.4 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 4 – Hipóteses de escrita dos alunos

	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
A1											
A2											
A3											
A4											
A5	TRANSFERIDO										
A6											
A7											
A8											
A9											
A10	TRANSFERIDO										
A11	TRANSFERIDO										
A12											
A13											
A14											
A15	TRANSFERIDO										
A16	TRANSFERIDO										
A17											
A18											
A19	NÃO COMPARECE										
A20											
A21											
A22											
A23	TRANSFERIDO										
A24	_____										
A25	_____										
A26	_____										
A27	_____										
A28	_____										

Fonte: Mapa de classe do 2º ano do Ensino Fundamental.

Legenda:

A Aluno

Silábico sem valor sonoro

Silábico com valor sonoro

Silábico Alfabético

Alfabético

Sem registro no Mapa de Classe

____ Aluno ainda não matriculado

Verificamos, no quadro acima, 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 escrever convencionalmente, pela falta de dados. Os 12 alunos que iniciaram o ano letivo SA apenas concretizaram o conhecimento que já adquiriram 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 a professora e realizava as atividades propostas com seu auxilio.

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

A28 sentava-se próximo a professora, realizava as atividades propostas e recorria aos amigos e a 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 atividades, porém A4, que iniciou o ano letivo naquela turma, demonstrava-se apática àquele universo.

A4 parecia estar sempre estar 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 mesma conseguisse acompanhar seus colegas.

5.5 Semanário

O semanário das atividades em Língua Portuguesa do 2º ano (Apêndice E) indica que a professora trabalhou tanto com atividades dentro do PLE como com outras atividades, mas um desencontro entre os dias em que as aulas foram assistidas e o registrado no semanário nos chamou a atenção.

Isso poderia ser justificado pelo fato de o semanário ser um registro comum a todas as professoras dos 2ºs anos e elas devem seguir uma ordem diária própria. Mesmo assim, não encontramos nos demais dias em que as aulas foram observadas a maioria dos assuntos tratados, com exceção das aulas de ortografia e as de preparação do piquenique, registradas no final do mês de outubro.

Outro fato que chamou a atenção foi que no segundo semestre estão registrados dois projetos didáticos do PLE que não foram trabalhados naquela ocasião: o “Anta, onça e outros animais do Pantanal. Ler para aprender”, e “Cantigas Populares”. Ao levantarmos as Coletâneas de Atividades dos alunos, constatamos que os projetos foram realizados no primeiro semestre.

Para Besseler, Tassoni e Tortella (2015), o Guia do Professor é um subsídio ao trabalho do mesmo, uma vez que as Orientações Didáticas Curriculares do Estado de São Paulo pressupõem um ensino construtivista. Desta feita, espera-se que o professor tenha uma postura investigativa quanto ao conteúdo e instigue seus alunos a serem sujeitos ativos na construção do conhecimento. Por isso que o

material do professor precisa ser criteriosamente analisado e as atividades devem ser planejadas, o que não observamos no semanário, que traz apenas os tópicos dos assuntos tratados.

Os dados levantados apontam uma incongruência entre o registrado no Semanário e o que efetivamente aconteceu em sala de aula. Podemos afirmar que todas as atividades propostas na Coletânea de Atividades foram trabalhadas, pois vimos os exercícios feitos, todavia, houve um “atropelamento” nos conteúdos, uma vez que todos os projetos ocorreram no primeiro semestre, ficando para o segundo apenas as atividades complementares.

Isso também foi constatado ao analisarmos as aulas acompanhadas, em que a professora orientou várias atividades para um mesmo dia. Desta feita, pode-se supor que não houve aprofundamento dos conteúdos trabalhados, principalmente em relação ao sistema de escrita para os quatros alunos[15] que não conseguiram evoluir em suas hipóteses.

5.6 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 conduzida 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 a sequência de “Ortografia”, grande parte dos alunos não conseguiu fazer a separação entre as palavras. Notamos que a professora não se 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

[15]Vide quadro anterior sobre as hipóteses de escrita dos alunos.

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. Nestas aulas observamos o entusiasmo dos alunos, inclusive no registro escrito que tinha a finalidade de lembrá-los da função de cada um. Desta maneira, a preocupação em escrever corretamente foi observada e constatada ao levantamos, 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 são trabalhadas várias atividades sem tempo suficiente para o aprofundamento de cada uma. Citamos como exemplo a atividade de ortografia em que não há pausa para correção, seja coletiva ou individual, a qual teria como objetivo levar o aluno a refletir sobre o funcionamento da escrita.

Observa-se uma correlação entre a atividade a qual o professor 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 desta 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.

6 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 as 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 nas Coletâneas, 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 a 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 da(o)s professora(o)s 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

AMARAL, Heloísa. Sequência didática e ensino de gêneros textuais. **Escrevendo o Futuro**, São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em: 27 fev. 2016.

BESSELER, L. H.; TASSONI, E. C. M., TORTELLA, J. C. B. 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.

BESSELER, L. H.; TASSONI, E. C. M. O programa ler e escrever e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência no município de Campinas (SP). In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18.; ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DA PUC-CAMPINAS, 3., 2013. **Anais eletrônicos**... Campinas: PUC, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08/Resumo/2013820_9531_375703357_resIC-.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRÄKLING, Kátia Lomba (Elab.). **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa**. São Paulo, ago. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 17, 22 mar. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O que é o Saeb. Brasília, DF, [20--a]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O que é o Ideb. Brasília, DF, [20--b]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental. Brasília, DF, [20--c]. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb. Brasília, DF, [20--d]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). UNICEF e campanha nacional pelo direito à educação lançam relatório sobre as crianças e os adolescentes fora da escola e em risco de evasão no Brasil. Brasília, DF, [20--e]. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_24119.htm>. Acesso em: 19 jul. 2016.

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

CUNHA, M. C.; PALLADINO, R. R. R.; SILVA, M. F. F. Estudo de caso clínico na pesquisa fonoaudiológica: da cena clínica às formulações teóricas. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 192-195, mar. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/18803>. Acesso em: 4 abr. 2016.

DUARTE, Vânia. Ortografia. **Brasil Escola**, [S.l., 20--]. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/gramatica/ortografia.htm>. Acesso em: 5 jun. 2016.

EM ENQUETE, 93% dos professores de SP preferem bônus a reajuste de 2,5%. **Portal Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 mar. 2016. Caderno Educação. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1756195-em-enquete-93-dos-professores-de-sp-preferem-bonus-a-reajuste-de-25.shtml>. Acesso em: 5 abr. 2016.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, ANA. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOÇO. Anderson. 14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos. **Revista Nova Escola**, ed. 241, abr. 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/14-perguntas-respostas-projetos-didaticos-626646.shtml>. Acesso em: 27 fev. 2016.

NASPOLINI, A. T. **Tijolo por tijolo**: prática de ensino de língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2009.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudo de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

SÁ, Alessandra Latalisa de Sá. Reconto. Glossário Ceale, Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reconto>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever:** coletânea de atividades – 2º ano. 7. ed. 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]).

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Relatório pedagógico 2014 SARESP**. Língua portuguesa. São Paulo, 2014b. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_LINGUA_PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Com nova meta de alfabetização, alunos de SP já saberão ler e escrever aos 7 anos. São Paulo, 12 jul. 2013. 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 abr. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/a2898744a65659d903257523004bf8c1?OpenDocument>. Acesso em: 22 jun. 2016.

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. Programa ler e escrever. **Ler e escrever**, São Paulo, [19--a]. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlklkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SÃO PAULO. Programa ler e escrever. São Paulo, [19--b]. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em: 7 jan. 2016.

SERRA, L. 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.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_4_2/educacao_02_126-133.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. [S.l.]: UNESP, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

TEBEROSKY, A. **La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita**. [S.l.]: 1984. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/artigo-ana-teberosky.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

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

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. 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.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Trabalhos acadêmicos**: apresentação: NBR 14724. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Trabalhos acadêmicos**: citações: NBR 10520. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Trabalhos acadêmicos**: apresentação: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2002.

CARDOZO, Marlene (Org.). **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos da PUC-SP**. São Paulo: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfouri, 2015. (Documento *on-line*).

CASTAÑON, G. A. Construtivismo e ciências humanas. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 36-49, jul. 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/523/293>. Acesso em: 2 fev. 2016.

FOSSILE, D. K. Construtivismo *versus* sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**, Patos de Minas: UNIPAM, n. 11, p. 105-117, ago. 2010. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **A janela para olhar o país**. Rio de Janeiro, 18 set. 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/000000188831092320143104194105 83.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ensinar e aprender**: alcançar a qualidade para todos. Relatório conciso. [S.l.]: UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

PAULINA, Iracy. Cópia: tempo perdido. **Revista Nova Escola**, ed. 229, jan./fev. 2010. Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/copia-tempo-perdido-didatica-alfabetizacao-leitura-producao-texto-529070.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

APÊNDICE A – Autorização da instituição para pesquisa

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP
A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do CEP-PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

Eu, _____ diretor (a) da E.E._____, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Keila Tatiane da Silva Balbino, aluna do Programa de Estudos Pós-graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar a pesquisa intitulada “O Programa Ler e Escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso”, sob orientação do Profa. Dra Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

_____

Assinatura e carimbo

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada "O Programa Ler e Escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso", que tem como objetivo acompanhar e analisar a aplicação do Programa Ler e Escrever e seus efeitos na aprendizagem da leitura e escrita. A pesquisa será realizada pela mestranda Keila Tatiane da Silva Balbino, com a orientação da Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia. Caso aceite participar, pedimos que leia as informações abaixo sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa, pois é preciso que você dê o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

A pesquisa será realizada na E.E. _____durante o horário de aula e/ou ATPCE. A pesquisadora observará e poderá filmar ou gravar em áudio as aulas e solicitará vistas sobre o material utilizado pelo professor

(a) e pelo aluno (a), e fotografará ou fotocopiará, preservando o anonimato dos participantes da pesquisa. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa não causarão dano ao participante quanto à sua integridade física ou problemas de qualquer natureza. O participante é isento de todo e qualquer tipo de gastos com a pesquisa. Com a participação na pesquisa o sujeito poderá ser beneficiado com os resultados para a construção de novos olhares quanto ao processo de alfabetização, uso do material didático Ler e Escrever e melhora no entendimento do que constitui a relação ensino-aprendizagem.

É importante que você esteja ciente de que sua participação neste estudo é de caráter voluntário e que você pode recusar-se a participar desta, bem como tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora e pode tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento. Caso tenha mais perguntas sobre este trabalho, favor ligar para a pesquisadora responsável no número de telefone abaixo.

Atenciosamente,

_____

Keila Tatiane da Silva Balbino.
Telefone: (11) 97559.4168

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido do aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada “O Programa Ler e Escrever e o ensino e aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso”, que tem como objetivo acompanhar e analisar a aplicação do Programa Ler e Escrever e seus efeitos na aprendizagem da leitura e escrita. A pesquisa será realizada pela mestranda Keila Tatiane da Silva Balbino, com a orientação da Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire, vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito à obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia. Caso aceite participar, pedimos que leia as informações abaixo sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa, pois é preciso que você dê o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

A pesquisa será realizada na E.E. _____durante o horário de aula. A pesquisadora observará e poderá filmar ou gravar em áudio as aulas e solicitará vistas sobre o material utilizado pelo aluno (a), e fotografará ou fotocopiará, preservando o anonimato dos participantes da pesquisa. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa não causarão dano ao participante quanto à sua integridade física ou problemas de qualquer natureza. O participante é isento de todo e qualquer tipo de gastos com a pesquisa. Com a participação na pesquisa o sujeito poderá ser beneficiado com os resultados para que haja uma melhora na relação ensino-aprendizagem.

É importante que você esteja ciente de que sua participação neste estudo é de caráter voluntário e que você pode recusar-se a participar desta, bem como tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora e pode tirar suas dúvidas sobre o estudo, agora ou a qualquer momento. Caso tenha mais perguntas sobre este trabalho, favor ligar para a pesquisadora responsável no número de telefone abaixo.

Atenciosamente,

_____

Keila Tatiane da Silva Balbino.
Telefone: (11) 97559.4168

Declaração de Consentimento

Li as informações apresentadas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado (a) sobre os métodos, riscos e benefícios da pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar desta pesquisa.

_____
Nome do participante (em letra de forma)

_____ _____
Assinatura do responsável legal Data

Atesto que explicamos cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os riscos e benefícios da participação do mesmo, junto ao participante. Acreditamos que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

_____ _____
Assinatura do Pesquisador responsável Data
Keila Tatiane da Silva Balbino
RG: 45.654.179-2
CPF: 230.500.818-05

APÊNDICE D – Diário de pesquisa (aulas analisadas)

<table>
<tr><td rowspan="2">Data: 20/8/2015 – quinta-feira.</td><td>Orientação no Guia do Professor</td><td>Comanda na Coletânea de Atividade</td></tr>
<tr><td>P. 290 Atividade complementar: Sequência Didática - Era uma vez um conto de fadas: “Na Coletânea do Aluno você encontrará 17 atividades complementares que englobam leitura e escrita para análise e reflexão sobre a língua. Sugerimos que você organize agrupamentos produtivos e intervenções para auxiliar os alunos no avanço em suas hipóteses de escrita.”.</td><td>P.131 Atividade Complementar 5: ”Escreva, com seu colega, o começo desta história:” (imagem representando a história com linhas abaixo).</td></tr>
<tr><td>Tempo de observação: 1h40 min

Número de alunos presentes: 16</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Descrição de como a atividade foi realizada na sala</td></tr>
<tr><td colspan="3">A aula iniciou com a professora informando o número da página da atividade na Coletânea, uma aluna teve dificuldade em encontrar, então a professora ditou número por número “um, três, um”, não deixou os colegas ajudarem a menina, “deixa ela conquistar sua autonomia” e a incentivou “você é capaz!”. Após a aluna localizar a página, solicitou que observassem a figura e questionou que história representava. Os alunos de pronto responderam João e Maria. Lembrou que essa história foi lida no início da aula explicou que naquele momento as crianças iriam recontar o início do conto João e Maria e apesar da comanda no livro dizer para fazer em dupla, construiriam juntos oralmente, depois ela anotaria na lousa e só após o término e com a sala toda de acordo, todos copiariam na Coletânea.
Perguntou como começava a história e um menino começou a falar, mas ao invés de dizer, madrasta (ao se referir a personagem), usou cunhada. A professora interrompeu e disse qual era a personagem e o significado da palavra cunhada.</td></tr>
</table>

Os alunos começaram acrescentar os fatos do conto a partir das falas dos colegas e a professora estimulou outros que falassem também, enfatizando a importância do reconto, para que pudessem lembrar da história e escrevê-la. Em seguida, a professora leu a comanda conforme estava escrita na Coletânea e reforçou que ainda não copiariam da lousa, só após o término. Ela perguntou como deveria começar escrever e um aluno começou narrar, iniciou o registro na lousa em letra de forma maiúscula. Duas crianças falaram ao mesmo tempo e a professora retomou suas falas e extraiu elementos do que foi dito. . Ao finalizar, a professora leu o que estava escrito em voz alta e solicitou que copiassem, dando-lhes a liberdade de mudar o que quisessem, desde que fossem fiéis a história. Pediu que quando finalizassem, entregassem as Coletâneas fechadas em sua mesa para correção. Conforme os alunos foram terminando, a professora entregou um desenho da história trabalhada na aula para que pintassem e corrigiu as atividades sozinha em sua mesa.

Data: 10/9/2015 – quinta-feira.	**Orientação no Guia do Professor**	**Comanda na Coletânea de Atividade**
Tempo de observação: 1h40 min **Número de alunos presentes**: 16	P. 305 Sequência Didática – Ortografia: Atividade 2B – Separação entre palavras: O objetivo da atividade é “preocupar-se com as questões de legibilidade relacionadas à separação entre as palavras.”. Realizar após a leitura do poema e organizar os alunos em duplas.	P. 149 Atividade 2B: “Depois de ouvir o poema ‘Chatice’, de José Paulo Paes, lido pelo professor, reescreva cada verso, observando a separação entre as palavras. Os números entre parênteses indicam quantas palavras há em cada verso.”. P. 151 Atividade 2C: “Reescreva cada verso da parlenda ‘Lá na Rua 24...’, separando as palavras.”

	p. 308 Sequência Didática – Ortografia: Atividade 2C – Separação entre palavras: O objetivo da atividade é “compreender que a separação de palavras faz-se necessário para a legibilidade do texto, a partir da reescrita.”. Realizar após lembrarem a parlenda e organizar os alunos em duplas.	

Descrição de como a atividade foi realizada na sala

Na primeira atividade a professora fez a leitura do poema “Chatice”, sem pausas, olhando na Coletânea e disse que aquele poema já tinha sido lido em outra aula. Deu a definição do que era um poema (enfatizou que já viram em outra aula) e questionou se conseguiam identificar as rimas presentes no que foi lido (os alunos também estavam com o poema aberto na Coletânea de atividades); eles participaram identificando as rimas. Leu o enunciado do exercício e pediu que resolvessem. Enquanto faziam a atividade, a professora circulou entre as fileiras observando se estavam realizando, depois voltou à sua mesa e corrigiu os cadernos que ali estavam antes de iniciar a atividade (provavelmente caderno de casa).

Quando percebeu que a maioria tinha finalizado a atividade a professora passou para a próxima atividade. Questionou se alguém sabia o que era uma parlenda e ninguém respondeu. Explicou então que a parlenda era parecida com um poema, pois tem rimas, exemplificando com as rimas na parlenda da atividade que iriam realizar naquele momento) Retomou dizendo que é o mesmo exercício feito anteriormente, com a diferença de não ter o número de palavras entre parênteses, mas que deveriam separar as palavras.

Deixou que os alunos resolvessem e passou corrigir os livros de Matemática em sua mesa. Cerca de 10 minutos depois disse que iria “dar uma dica” e informou que na página seguinte o poema já estava da maneira correta (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. Alguns nem viraram a página e outros passaram a copiar. Conforme os alunos foram terminando levaram, a pedido da professora, as atividades na mesa, que vistou as atividades com um sinal “C” (marcação vista posteriormente pela pesquisadora ao coletar as atividades).

Data: 23/10/2015 – sexta-feira.	**Orientação no Guia do Professor**	**Comanda na Coletânea de Atividade**
Tempo de observação: 2h min **Número de alunos presentes**: 16 Aula filmada.	Não há orientação específica.	P.161 Atividade 5: “O professor vai propor um piquenique no jardim ou pomar da escola. Será preciso organizar: a) lista de alimentos e bebidas; b) CDs de músicas; c) jogos e brincadeiras; d) convite (com data, local e horário). Mãos à obra! A) Lista de alimentos e bebidas nome do aluno – bebida ou alimento”.
Descrição de como a atividade foi realizada na sala		
A professora iniciou a atividade solicitando que os alunos colocassem a data e o nome na atividade (após falar a página). Posicionou-se de frente para dos alunos e questionou oralmente o que era um piquenique, dando espaço para que os alunos falassem o que pensavam. Alguns começaram falar e a professora pediu que falassem um de cada vez, e,		

selecionou um para começar. O aluno respondeu: “tipo, uma floresta com uma cesta e você tira as comidas e come”; outro disse: “tipo assim, você vai no horto e joga um pano vê o que tem dentro da cesta e come ”; uma aluna diz que “se organiza as coisas, leva uma cesta, leva um pano, pode ser em um jardim, na escola, no horto”.

Em seguida, a professora deu a definição, usando o termo “tipo assim”, justificando que foi como eles falaram, sintetizando que o piquenique pode ser entendido como um evento, uma comemoração, um lazer, um encontro, uma festinha ao ar livre e questiona se é isso mesmo que eles entendem, lembrou que ao se pensar em uma festa, geralmente vislumbra-se um lugar fechado, não em um lugar aberto como no piquenique. Em certo momento chamou a atenção de um aluno “daí você lendo outra coisa fica difícil”, para em seguida relembrar o conceito de piquenique. Retomou os lugares falados pelos alunos de onde poderia acontecer esse evento e questionou qual seria o melhor local na escola para fazer um. Assim, as crianças começaram dar sugestões: no parquinho, na quadra, do lado da quadra (nesse momento a professora disse que seria um ótimo lugar, porém o local estava cheio de mato, o que impossibilitaria o acesso e poderia ter bichos no local, mas enfatizou o quanto a ideia do menino era boa).

Solicitou que firmassem a ideia de realizar um piquenique com a turma toda, enfatizando que antes fariam as atividades do livro e todo o planejamento. Consultou a data e relembrou os próximos eventos que aconteceriam nos dias seguintes (fim do mês das crianças, reunião de pais), assim concluiu que seria melhor no mês seguinte (novembro), mas que nesse momento já começariam fazer o planejamento do evento.

Leu o enunciado da atividade (da Coletânea) e ao terminar informou que iriam fazer uma lista de cada vez, porque para fazer o convite, primeiro ela teria que viabilizar o local e que não fariam hoje e em outros momentos realizariam as outras listas. Uma aluna falou que a colega disse que seria na sala de aula, mas que ela lembrou que a professora tinha dito que seria ao ar livre. A professora confirma e diz que isso ficará sobre sua responsabilidade, que ela mesma verificaria com a diretora qual o melhor local para a “comilança”, pois a diretora poderia até mandar limpar o local que estava cheio de mato.

Após se comprometer em trazer a resposta do local que o piquenique seria feito, chamou os alunos para fazer a lista de alimentos que trariam para o evento e lembrou que poderiam combinar entre si e levarem juntos alguma coisa. Perguntou que tipos de alimentos se costuma levar para um piquenique e disse: “a gente pode levar sopa?”, a turma respondeu em coro que não e a professora questionou o porquê, “e se estivesse

chovendo e quente?"; alguns alunos riram e outro a corrigiu: "se estiver frio"; a professora riu e continuou perguntando quais alimentos geralmente levam para um piquenique, as crianças respondem: sanduíches, refrigerantes, frutas, bananas, sucos, leite; chamou uma aluna que estava sentada no fundo da sala e perguntou o que ela falou, a mesma disse "banana".

Após a discussão oral a professora pediu para começarem a fazer a lista, falou para que eles pensassem no que gostariam de trazer e se queriam juntar com o colega. Reforçou que iriam fazer o planejamento e que por isso ele seria flexível (um menino perguntou o que era flexível e ela disse que era o que se pode mudar) e deu o exemplo que o colega poderia dizer que traria uma rapadura, mas que se no dia não conseguisse, poderia trazer outra coisa. Uma aluna perguntou para quantos alunos deveria trazer os alimentos e a ela respondeu que eram 21 alunos.

A professora contou quantas linhas tinha na atividade e disse que teriam apenas sete linhas, então seriam sete nomes, mas que poderiam ser mais de um nome por alimento e todos deveriam ficar tranquilos, uma vez que fariam outras listas nas próximas aulas e se o nome não entrasse naquele dia, entraria em outro.

Uma das alunas deu o exemplo de ela dividir com a colega o valor do refrigerante e a professora concordou, dizendo que era assim mesmo que planejava. Outra aluna questiona se a professora virá e ele disse que sim, da mesma forma que ela foi na festas das crianças, mesmo estando de licença médica.

A professora passou a escrever -na lousa os alimentos colocando o nome dos alunos pela ordem que estavam sentados e solicitou que ainda não copiassem na Coletânea de atividades, pois poderia existir modificações. Cada aluno foi sugerindo algo e a professora lembrou novamente que, caso não pudesse trazer no dia aquilo que combinou poderia trazer outra coisa. Um aluno disse que queria trazer duas coisas, mas a professora o convenceu que era melhor apenas se responsabilizar por uma única coisa. Pergunta para os alunos que estão no fundo da sala também. Uma aluna disse que não gostava de chocolate, a professora diz que quase todo ser humano gosta de chocolate, mas que tirando ela, seriam apenas 20 alunos para comer chocolate. Coloca também na lista o seu nome e o alimento que traria no piquenique. Após as anotações orientou como deveria ser escrito na Coletânea de Atividades, colocando em cada linha os nomes dos alunos conforme estavam na lousa. Enquanto os alunos copiavam da lousa, circulou entre as fileiras e mostrou como escrever conforme estava na lousa.

Depois que circulou pelas fileiras, se sentou na mesa e marcou na Coletânea de Atividade dos alunos o que foi feito naquele dia (alunos que faltaram). Pediu para que conforme fossem terminando, levassem as Coletâneas para que ela pudesse olhar. Enquanto os alunos escreviam comentavam entre si o que queriam trazer para o evento. A professora corrigiu os cadernos de casa, organizou seu material para ir embora e corrigiu as atividades realizadas pelos alunos durante esta aula conforme iam entregando.

Data: 27/10/2015 – terça-feira.	**Orientação no Guia do Professor**	**Comanda na Coletânea de Atividade**
Tempo de observação: 1h40 min **Número de alunos presentes:** 16 **Aula filmada**.	Não há orientação específica.	P.162 Atividade 5: b) Lista com CDs de músicas. Nome do aluno e CD de música. c) Lista de jogos e brincadeiras. Nome do aluno – jogo ou brincadeira.

Descrição de como a atividade foi realizada na sala
A professora convidou os alunos a continuarem o planejamento do piquenique. Lembrou que a data ainda seria definida e naquele dia fariam as sugestões das músicas que tocariam no dia do evento, lembrando que os CDs seriam para aquela faixa etária, não músicas de *funk*, pois não era um baile *funk*. Salientou que ela tinha uma caixinha de música que tocava as músicas sem precisar de eletricidade, por isso seria mais viável utilizá-la; também precisariam de um pen-drive, mas ela também providenciaria e combinou que iria copiar as músicas trazidas pelos alunos que estivessem no CD para o *pen-drive* para ser tocada na caixinha Pediu para que os alunos conversassem entre si durante dez minutos a fim de terem

ideias sobre as músicas. Enquanto isso a professora organizou as Coletâneas dos alunos que tinham faltado e olhou os cadernos de casa dos alunos, chamando alguns na sua mesa para dar orientação (não foi possível ouvir quais por causa da conversa dos alunos) e devolver os cadernos. Durante esse momento não foi percebido a conversa entre os alunos sobre as músicas, mas assuntos diversos, alguns levantaram e foram à mesa do colega, e, quando a professora percebeu que a conversa estava muito alta (cerca de 5 min depois da comanda), levantou e falou que iriam começar a lista.

Perguntou quem queria começar, e um aluno levantou a mão, sua sugestão foi a cantora Bruna Carla e a professora perguntou se era uma cantora, ele respondeu que sim, uma cantora de louvor. Verificou com os alunos se eles concordavam e eles disseram que sim; ela anotou na lousa dizendo que seria para aquele momento de descanso.

Outro aluno sugeriu “Bolota e seus amigos”, dizendo que era música de Deus. Enquanto a professora escrevia na lousa o nome do CD, um menino disse que a professora colocou a letra D e ela perguntou onde ele estava vendo um D, uma menina disse que era mentira; a professora retomou a palavra em sílabas “BO-LO-TA”, desenhou a letra D na lousa e falou “o D não é assim?”. Ao mostrar a diferença os colegas deram risadas.

Perguntou quem mais tinha sugestões, os alunos ficaram em silêncio, e ela espantada falou “Nossa! Ninguém mais tem uma sugestão de música, de CD?” Disse que mesmo quem não tinha a música poderia falar e depois buscariam na internet. Uma aluna sugeriu a banda Fly e a professora questionou se era louvor também, a menina fez que não com a cabeça, então a professora perguntou se era música alegre, de dançar e a menina fez que sim com a cabeça; anotou na lousa o nome da banda.

Chamou uma aluna pelo nome e a lembrou que ela tinha ido falar com ela anteriormente, e perguntou se ela queria dar sua sugestão, ela fez que sim com a cabeça e a professora disse que ela queria trazer o CD da Anita, alguns meninos disseram “ah não!” e a professora perguntou se era um direito dela ou não, alguns disseram que sim, que era apenas uma sugestão, a professora ironizou dizendo que “tinha pensado que não era”. Deu o exemplo de outros dois colegas que só falam do *Minecraft,* questionando se todos eram obrigados a gostar, e eles dizem que não, ela mesma disse que não gostava e outras meninas disseram que também não. Falou que as preferências e opiniões deveriam ser respeitadas. Deu outro exemplo dizendo que eles gostavam de funk, e que ela também gostava do gênero (os alunos se espantam), mas não indicava para o piquenique porque as músicas tinham que ser selecionadas, pois muitos funks tinham palavrões e

isso era o contrário do que eles pregavam da escola, por isso não seria bom ter. Tentou falar o nome de um cantor do gênero e falou errado, os alunos deram risadas e corrigiu e ela repetiu conforme eles falaram.

Colocou na lousa o nome da cantora Anita, enfatizando que era a sugestão da colega e deveria ser respeitada. Falou que a maioria da turma queria ouvir *funk*, por isso ela iria procurar algumas músicas desse gênero para que eles pudessem ouvir. Relembrou que traria a caixinha de música para que pudessem ouvir. Depois que todos trouxessem as músicas, eles ouviriam durante as aulas e selecionariam quais músicas ouviriam no evento, pois não poderiam ouvir tudo no dia e, depois de ouvirem, fariam uma nova lista só com as músicas que gostassem mais.

Após o registro, a professora orientou a escreverem na Coletânea o que estava na lousa. Enquanto os alunos copiam a professora olhou os cadernos de casa, em alguns momentos questionou os alunos sobre a lição. Falou que naquele não teriam lição de casa, mas quem tivesse que arrumar algo a partir da correção dela, teria que fazer.

Os alunos que estavam sentados na parte de trás da sala ficaram conversando uns com os outros e pouco olharam para a lousa. A professora chegou a notar que um deles não estava fazendo a lição e questionou o que ele estava fazendo fora do lugar.

Ainda durante a atividade a professora explicou como seria a reunião de pais e como estava colando os bilhetes nos cadernos deles e ao perceber que a maioria finalizou, ainda sentada em sua mesa, orienta o próximo exercício, em que deveriam pensar entre eles jogos e brincadeiras a serem realizadas no evento e que daria dez minutos para que pensassem entre eles sobre.

Durante cinco minutos os alunos levantaram e ficaram conversando entre eles, enquanto isso a professora continuou colando os bilhetes. Depois, a professora fez um quadrado na lousa para delimitar o espaço que iria escrever, pois outro aluno ainda estava copiando da lousa a outra atividade (o mesmo que ela questionou o que estava fazendo fora do lugar anteriormente), enfatizando qual espaço estava usando e a cor do giz.

Os alunos começaram levantar as mãos e dar as sugestões e a professora registra na lousa. A sugestão de uma menina foi pular corda e o colega diz que é só para mulheres, a professora interrompeu e salientou que isso não era verdade, que muitos atletas homens pulam corda, até mesmo jogador de futebol, assim como mulher também joga futebol.

Outras brincadeiras surgiram como sugestão: pião, vôlei, baralho. Quando o aluno deu a sugestão do baralho a professora pareceu se espantar e o colega disse que muitos não

sabiam; a professora questionou se era o UNO e o aluno disse que não. Sem entender, perguntou ainda qual jogo ele queria jogar e o menino respondeu que era o jogo “coringa”, porém, a professora queria saber se ele realmente sabia jogar, porque não adiantaria levar se não fosse para jogar. Outros dois colegas disseram que sabiam jogar e a ela aceitou a sugestão e registrou na lousa. Outro aluno traz como sugestão o dominó que é de pronto aceito pela professora. Ao copiar a última palavra a professora disse que deveriam copiar da lousa e ao terminar deveriam levar o livro para que ela vistasse. Depois de alguns minutos a professora se levantou e circulou pela sala, foi ao fundo e deu orientação da atividade para um aluno. Conforme vão terminando os alunos levaram as atividades à mesa da professora.

Data: 5/11/2015 – quinta-feira.	**Orientação no Guia do Professor**	**Comanda na Coletânea de Atividade**
Tempo de observação: 50 min **Número de alunos presentes:** 15 **Aula filmada**.	Não há orientação específica.	P.163 Atividade 5: d) convite para o piquenique com data, local e horário.
Descrição de como a atividade foi realizada na sala		
A professora iniciou aula com a revisão do que já foi planejado para o piquenique: lista de alimentos e bebidas, lista de músicas (enfatizou que ninguém ainda trouxe os CDs e cobrou o compromisso de cada um, pediu que dessem uma olhada na lista feita na aula anterior), lista de jogos e brincadeiras. Uma aluna que tinha se comprometido trazer um		

CD, disse que ele tinha sumido e a professora enfatizou a importância dela ter justificado.
Nesse dia fariam a última parte do planejamento do piquenique e depois iriam para parte final que era a parte prática. Essa última parte era, a ser realizada naquele dia, era o convite para o evento.
A professora sugeriu que a data fosse em uma sexta-feira e todos concordaram. Observaram o calendário e pensaram na agenda dos próximos dias (festas, feriados, provas). A partir disso definiram qual a melhor data para realizá-lo. A professora registrou no livro que segurava a data que firmaram.
Para definir o local, analisaram como estavam os espaços da escola e como poderia estar o clima; a professora lembra que estavam no alto verão e por isso estava chovendo todas as tardes. Informou que o local que estava com muito mato não poderia ser limpo, por isso também não seria viável usar aquele espaço, assim, acabaram decidindo deixar como local a escola e que no dia, dependendo do tempo (ensolarado ou chuvoso), iriam para outro local na escola que não fosse a sala de aula.
O horário foi orientado pela professora, definindo o tempo que permanecem na escola diariamente. As crianças ficaram muito felizes quando a professora disse que neste dia não fariam lições. Em seguida, a professora pediu que pensassem quem seriam os convidados, e como iriam colocar no convite, dando como exemplo a festa de um colega da sala, “como poderemos convidar?”; um aluno respondeu “contamos com a sua colaboração na comilança do dia!”; a professora perguntou de quem seria essa colaboração de ele estava sugerindo, e outro aluno respondeu que seria da turma deles.
Definiram então que os convidados seriam os alunos do 2° ano (eles mesmos) e a professora registrou na lousa o convite constando: local, horário e a mensagem (a professora foi lembrando o que eles disseram e sintetizou); alguns alunos ajudaram a professora lembrar a mensagem do convite.
Depois que a professora anotou na lousa, os alunos copiaram na Coletânea de Atividades. Enquanto os alunos faziam o registro, a professora fez a chamada da turma na sua mesa. Conforme os alunos terminavam entregavam o livro para a professora, que olhou e pediu para que guardassem na prateleira.

APÊNDICE E – Semanário do 2º ano: Atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa

DATA	Atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa
AGO	
3	Leitura em voz alta da lenda do Saci e comentários oral sobre o texto lido; dia dos pais: caça palavras e leitura compartilhada de um poema sobre os pais.
4	Leitura em voz alta da lenda da Sereia e comentários oral sobre o texto lido; dia dos pais: lista de presentes e cartão.
5	Leitura em voz alta da lenda do Boto e comentários oral sobre o texto lido; roda de curiosidade.
6	Leitura em voz alta da lenda do Lobisomem e comentários oral sobre o texto lido; avaliação diagnóstica.
7	Leitura em voz alta da lenda do Curupira e comentários oral sobre o texto lido; avaliação diagnóstica.
10	Leitura em voz alta da lenda do Boitatá e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: lista de animais.
11	Leitura em voz alta da lenda Mula sem cabeça e diálogo; visita da comitiva da China à escola (projeto que a escola tem uma instituição ligada a China): apresentação de danças regionais, exposição sobre as regiões brasileiras, registro áudio e visual do evento.
12	Leitura em voz alta da lenda do Negrinho do Pastoreio e diálogo; roda de relato de episódio: visita dos chineses.
13	Leitura em voz alta da lenda da Cuca e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: identificação de imagens.
14	Leitura em voz alta da “Loira do banheiro” e diálogo; PLE – Sequência didática: reconto e reescrita de João e Maria.
17	Leitura em voz alta: “Clipô em busca do ouro negro” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: leitura: Anta; leitura compartilhada de adivinhações e provérbios.
18	Leitura em voz alta: “Popote, a graciosa” e diálogo; ortografia: leitura “A rosa e a borboleta”; lista de lendas folclóricas.
19	Leitura em voz alta: “Obrigado Hary” e diálogo; roda de curiosidade sobre o folclore.
20	Leitura em voz alta: “O leão preguiçoso” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: leitura: Anta.
21	Leitura em voz alta: “O retorno do rei” e diálogo; PLE – Sequência didática: reconto e reescrita do início de Branca de Neve.
24	Leitura em voz alta: “A festa da piranha” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: leitura: Onça-pintada; leitura compartilhada de uma lenda folclórica.

25	Leitura em voz alta: “A libélula gigante” e diálogo; ortografia: completar a cantiga “A canoa virou”; acróstico do dia do soldado.
26	Leitura em voz alta: “Viva os gorros” e diálogo; roda de adivinhas.
27	Leitura em voz alta: “O casamento das borboletas” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: leitura de legendas.
28	Leitura em voz alta: “Yin e Yang” e diálogo; PLE – Sequência didática: reescrita de uma lenda folclórica.
31	Leitura em voz alta: “Um presente surpresa” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: ficha técnica; leitura compartilhada de um poema sobre a pátria.
SET	
1	Leitura em voz alta: “Um verdadeiro presente” e diálogo; reescrita de versos juntos; produção de texto sobre a Independência com ilustração.
2	Leitura em voz alta: “Que perfume” e diálogo; roda de curiosidade sobre semana da pátria.
3	Leitura em voz alta: “Resfriado submarino” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: leitura Tucuriú.
4	Leitura em voz alta: “Gaspar” e diálogo; reescrita do poema da pátria.
8	Leitura em voz alta: “O circo da savana” e diálogo; lista de histórias favoritas; produção de texto dobre a primavera.
9	Leitura em voz alta: “De volta ao vilarejo” e diálogo; roda de relato de episódio sobre o passeio no feriado.
10	Leitura em voz alta: “O chapelão de Erick” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: ficha técnica.
11	Leitura em voz alta: “O bambu de togo” e diálogo; reescrita da parlenda lá na rua 24.
14	Leitura em voz alta: “A invasão das mariposas” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: leitura Jacaré do Pantanal; leitura compartilhada de poema da primavera.
15	Leitura em voz alta: “Galos marotos” e diálogo; PLE – Sequência didática: lista de histórias de bruxas; reescrita de poema da primavera.
16	Leitura em voz alta: “A dança da chuva” e diálogo; roda de notícia “As mudanças no clima mundial”.
17	Leitura em voz alta: “O trampolim de tartarugas” e diálogo; PLE – Projeto Didático Pantanal: ficha técnica.
18	Leitura em voz alta: “Os malabaristas do oceano” e diálogo; PLE – Sequência didática: lista de histórias de princesas.
21	Leitura em voz alta: “Sem inverno” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: reescrita de “Atirei o pau no gato”; leitura compartilhada “Não atire o pau no gato”.
22	Leitura em voz alta: “A partida de basquete” e diálogo; PLE – Sequência didática: reescrita de títulos de histórias.
23	Leitura em voz alta: “Chegou a primavera” e diálogo; roda de curiosidade sobre a chegada da primavera.
24	Leitura em voz alta: “A piscina de Moko” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: dobradura do gato.

25	Leitura em voz alta: “Viva a montanha” e diálogo; PLE – Sequência didática: reescrita de personagens de uma história conhecida.
28	Leitura em voz alta: “As melhores amigas” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: leitura compartilhada e canto coletivo de “Se essa rua fosse minha”.
29	Leitura em voz alta: “A meia” e diálogo; PLE – Sequência didática: escrita de personagens de histórias segundo a figura; produção de texto – tema livre.
30	Leitura em voz alta: “O mau exemplo” e diálogo; roda de curiosidade: semana da criança.
OUT	
1	Leitura em voz alta: “Meu amigo” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: ilustração com colagem da cantiga.
2	Leitura em voz alta: “O velho corvo” e diálogo; PLE – Sequência didática: reconto e reescrita do final da Rapunzel.
5	Leitura em voz alta: “Os caprichos” e diálogo; semana da criança – cine pipoca “Festa no Céu”; reconto do filme e ilustração.
6	Leitura em voz alta: “Salvamento” e diálogo; PLE – Sequência didática: reconhecimento de histórias através de personagens; semana da criança: jogos e brincadeiras.
7	Leitura em voz alta: “Um casamento na floresta” e diálogo; roda de relato de episódio sobre a semana da criança: travessura de criança.
8	Leitura em voz alta: “Uma pomba caprichosa” e diálogo; semana da criança: gincana entre as turmas.
9	Leitura em voz alta: “Tito vai á cidade” e diálogo; semana da criança: comemoração alusiva ao Dia das Crianças: músicas, danças, apresentações teatrais.
13	Leitura em voz alta: “O homem trocado” e diálogo; PLE – Sequência didática Ortografia: poema Chatice – segmentação; produção de texto sobre a festa das crianças.
14	Leitura em voz alta: “O gigante egoísta” e diálogo; roda de indicação literária.
16	Leitura em voz alta: “Festa de criança” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: produzir e revisar a cantiga “Pombinha branca”.
19	Leitura em voz alta: “A ursinha e a borboleta” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: cantiga fragmentada - “pai Francisco”.
20	Leitura em voz alta: “O circo de Dara” e diálogo; PLE – Sequência didática: lista de bebidas e alimentos; reescrita de uma cantiga.
21	Leitura em voz alta: “A grande viagem” diálogo; roda de indicação literária.
22	Leitura em voz alta: “O ovo de Nani” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: colagem da cantiga.
23	Leitura em voz alta: “O cavalinho de circo” e diálogo; PLE – Sequência didática: lista de CDs de música.
26	Leitura em voz alta: “Quando os gatinhos tiverem dentes” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: completar a cantiga “eu entrei na roda”.
27	Leitura em voz alta: “Pit Pat” e diálogo; PLE – Sequência didática: lista de jogos e brincadeiras; reescrita de uma cantiga.

28	Leitura em voz alta: “A grande roda” e diálogo; indicação literária na sala de leitura.
29	Leitura em voz alta: “Vizinhos de quatro patas” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: brincadeiras de roda no pátio da escola.
NOV	
3	Leitura em voz alta: “O príncipe Rã ou Henrique de Ferro” e diálogo; PLE – Sequência didática: reconto de um conto de fadas e reescrita.
4	Leitura em voz alta: “O príncipe Rã ou Henrique de Ferro” e diálogo; roda de indicação literária de um conto de fadas.
5	Leitura em voz alta: “A bela adormecida” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: roda pião.
6	Leitura em voz alta: “A bela adormecida” e diálogo; confecção de convite para Feira Cultural.
9	Leitura em voz alta: “João e Maria” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: leitura compartilhada e ilustração da cantiga “O pastorzinho”.
10	Leitura em voz alta: “João e Maria” e diálogo; PLE – Sequência didática: reconto de um conto de fada; atividade sobre ordem alfabética.
11	Leitura em voz alta: “Branca de Neve” e diálogo; roda de indicação literária de conto de fadas.
12	Leitura em voz alta: “Branca de Neve” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: A barata.
13	Leitura em voz alta: “Rumpelstichen” e diálogo; PLE – Sequência didática: reescrita de um conto de fadas.
16	Leitura em voz alta: “O gato de botas” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: leitura de cantigas populares: Meu timão.
17	Leitura em voz alta: “O gato de botas” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: reconto e reescrita de uma cantiga; escrita do final de um conto.
18	Leitura em voz alta: “Rapunzel” e diálogo; roda de notícia sobre catástrofes.
19	Leitura em voz alta: “Rapunzel” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: Cirandinha.
23	Leitura em voz alta: “Cinderela” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: Marcha Soldado; ilustração da bandeira nacional.
24	Leitura em voz alta: “Cinderela” e diálogo; avaliação bimestral de Língua Portuguesa.
25	Leitura em voz alta: “Os sete corvos” e diálogo; roda de indicação literária de contos de fadas.
26	Leitura em voz alta: “Chapeuzinho vermelho” e diálogo; PLE – Projeto Didático Cantigas: Teresinha de Jesus.
27	Leitura em voz alta: “Chapeuzinho vermelho” e diálogo; PLE – Sequência didática: reconto e reescrita de um conto.
30	Leitura em voz alta: “O pequeno polegar” e diálogo; leitura compartilhada da música “Bate o sino”.
DEZ	
1	Leitura em voz alta: “O pequeno polegar” e diálogo; lista dos símbolos de natal; produção dos desejos de natal.

2	Leitura em voz alta: “O soldadinho de chumbo” e diálogo; roda de curiosidade sobre o natal.
3	Leitura em voz alta “O soldadinho de chumbo” e diálogo; poema de natal.
4	Leitura em voz alta: “O macaco e o rabo” e diálogo; reescrita de uma música de natal.
7	Leitura em voz alta: “O patinho feio” e diálogo; cantiga e melodia da música “Então é natal”.
8	Leitura em voz alta: “O patinho feio” e diálogo; cruzadinha de natal; cartão de natal.
9	Leitura em voz alta: “O rouxinol do imperador” e diálogo; roda de curiosidade sobre o natal.
10	Leitura em voz alta: “O rouxinol do imperador” e diálogo; pintura dos símbolos natalinos.
11	Leitura em voz alta: “O macaco e o rabo (2)” e diálogo; reescrita de um poema de natal.
14	Leitura em voz alta: “As roupas novas do imperador” e diálogo; leitura fragmentada da música “Noite feliz”.
15	Leitura em voz alta: “As roupas novas do imperador” e diálogo; caça palavras com símbolos natalinos; decoração de natal na sala.
16	Leitura em voz alta: “Joãozinho sem medo” e diálogo; roda de curiosidade sobre o natal.
17	Leitura em voz alta: “Alibabá e os quarenta ladrões” e diálogo; acróstico de natal.
18	Leitura em voz alta: “Alibabá e os quarenta ladrões” e diálogo; comemoração alusiva as festas de fim de ano.

Legenda:

Aulas com atividades do PLE
Dias em que as aulas foram assistidas