

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 alfabetização¹

Laís Helena Besseler
Elvira Cristina Martins Tassoni
Jussara Cristina Barboza Tortella

Resumo: Este artigo apresenta resultados de pesquisa que discute a implantação do Programa Ler e Escrever, política de Estado de São Paulo para os anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola estadual em Campinas (SP). Teve por objetivo observar como o material didático do Programa tem sido explorado nas classes que compõem o bloco inicial de alfabetização. Por meio de observações realizadas nas classes de 1º, 2º e 3º ano foi possível confrontar os encaminhamentos dados em sala de aula e as orientações contidas no material do Programa. As análises evidenciam divergências na forma de encaminhar as atividades quando consideradas as orientações do Programa. Os resultados apontam para a necessidade de se promover o fortalecimento da escola como um espaço legítimo de discussão e produção de conhecimento sobre o fazer docente.

Palavras-chave: Alfabetizador. Formação de professores. Práxis educativa. Política educacional. Trabalho docente.

Reading and writing in the classroom in the early years of Elementary School and material of “Programa Ler e Escrever”: experience in initial literacy block

Abstract: This article presents the results of a research that discusses the implementation of a “Programa Ler e Escrever”, that is part of the education policy of the State of São Paulo for the early years of elementary education in a state school in Campinas (SP). The aim of the research was to observe how the didactical material of the Program has been used in the classes that are part of the initial alphabetization formation. Through observations of the classes of the 1st, 2nd and 3rd grades, it was possible to confront the orientation given in the classroom with the guidance contained in the material of the Program. The analysis reveals differences between the orientation contained in the material and the realization of the activities in class, when it is considering the Program orientations. The results point out the need to strengthen the school as a legitimate place for discussion and knowledge production about the teachers practice.

Keywords: Literacy teacher. Train the teachers. Educational praxis. Educational policy. Teaching work.

¹ Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

1 Introdução

Apresentamos aqui, um recorte as pesquisa realizada sobre o material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) para o bloco inicial de alfabetização. O PLE é um programa do estado de São Paulo, que tem como objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, contempla uma proposta de formação de professores em serviço, bem como material didático para os alunos do 1º ao 5º ano e orientações para os professores.

A pesquisa teve como objetivo observar como o material didático do Programa Ler e Escrever tem sido explorado nas classes que compõem o bloco inicial de alfabetização. Teve como campo de investigação uma escola estadual na cidade de Campinas.

2 Alfabetização: panorama recente

Nos tempos em que ser/estar alfabetizado constitui-se como sinônimo de melhores condições de vida e maior participação ativa na sociedade, têm sido constantes os numerosos desafios encontrados pela escola e, principalmente, pelo professor, para promover o ensino da leitura e da escrita de maneira a tornar seus alunos leitores competentes e hábeis em produzir os mais variados gêneros textuais.

Com o intuito de promover uma capacitação adequada e contextualizada dos professores, em especial dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), um movimento no sentido de criar possibilidades de formação continuada desses profissionais, objetivando a melhoria da qualidade de ensino da Língua Portuguesa.

Desde a década de 1980, encontramos diversos estudos e pesquisas que possibilitaram novos entendimentos e maneiras de conceber o ensino da leitura e da escrita. Tais estudos mencionam a necessidade de articular as regras do sistema de escrita aos seus usos sociais. Mortatti (2010, p. 329) se refere a esta maneira de compreender a alfabetização como “um processo complexo e multifacetado” que, por sua vez, requer competência, habilidade e dedicação daquele que ensina, para que possa envolver e fascinar aquele que está aprendendo.

Diante das necessidades contemporâneas, que exigem mais do que a simples prática mecanicista de memorização das regras da escrita, mas uma maior compreensão do seu funcionamento e do seu uso para a vida cotidiana, o principal intuito das novas pesquisas era rediscutir o processo de alfabetização, no que se refere ao ensino.

Dentre elas, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) constituíram-se como importante referência, provocando uma revolução conceitual na maneira como eram concebidos os estudos e as práticas em torno da alfabetização. As pesquisadoras, pautadas nos pressupostos da teoria construtivista, trazem para o centro de suas investigações as formas sobre “como se aprende”, opondo-se ao que até então vigorava, isto é, o foco em “como se ensina” a leitura e a escrita para as crianças. A partir da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida pelas pesquisadoras, foi possível um olhar diferenciado para o processo alfabetizador, considerando que tais crianças, antes mesmo de adentrar ao universo escolar, carregam hipóteses a respeito da língua escrita, sendo assim sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.

Ferreiro e Teberosky distinguiram as hipóteses elaboradas pelas crianças em níveis e formularam princípios explicativos sobre a evolução da escrita, justificando as maneiras pelas quais as crianças pensam em cada nível. A partir das hipóteses apresentadas pelas crianças, sujeitos da pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1985) dividiram os níveis de desenvolvimento da escrita da seguinte forma: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Segundo os apontamentos de Ferreiro (2010), no nível pré-silábico, a criança apresenta dois momentos distintos. Inicialmente, é capaz de perceber a diferença entre o desenho e a escrita, mas não reconhece esta última como uma representação da fala e faz registros escritos por meio de grafismos imitativos da escrita adulta. Em um segundo momento, passa a perceber que a escrita exige uma quantidade mínima de letras (três, em geral), além de saber que tais letras devem variar.

No nível silábico observa-se o início de processo de fonetização e a escrita é regulada por cada emissão sonora que compõe a palavra. Assim, a criança grafa uma letra para cada som emitido.

No nível silábico-alfabético, o processo de fonetização ganha refinamento e a criança passa a trabalhar tanto com a hipótese silábica, como com a alfabética. Isso significa que ora escreve atribuindo uma letra para cada sílaba, ora representa as unidades dentro da sílaba, compondo-a convencionalmente.

No último nível – o alfabético – a criança demonstra compreender a lógica alfabética do sistema de escrita e começa a enfrentar um longo processo de compreensão da ortografia.

Para diagnosticar em qual nível a criança se encontra diante de suas hipóteses, Ferreiro e Teberosky (1985) propõem uma sondagem da escrita composta por uma lista, de palavras de um mesmo grupo semântico, ditadas pelo professor e ainda uma frase, ao final, contendo uma das palavras ditadas. Essas palavras devem variar no que se refere à quantidade de sílabas e à complexidade ortográfica.

O PLE assume a sondagem dos níveis de escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), como um instrumento de avaliação do desenvolvimento dos alunos em relação à alfabetização. Segundo o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 2º ano (SÃO PAULO, 2010a, p. 24), a sondagem trata-se de:

Uma atividade escrita que envolve, [...] a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu.

Tal sondagem, segundo as orientações do PLE, deve estar incluída no planejamento anual do professor para que este possa identificar os avanços de seus alunos e ajuda-los a desenvolver seus potenciais, chegando ao modelo de escrita convencional, isto é, o alfabético. Por ocorrer diversas vezes durante o ano letivo, é considerada pelo material do PLE uma avaliação processual, que leva em conta todo o percurso do aluno diante do seu processo de aprendizagem da escrita.

Diante das possibilidades de reflexão sobre os modos da criança compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, segundo os pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1985), inúmeras políticas públicas foram elaboradas no Brasil. Entre elas, destacamos, em âmbito nacional o PROFA – Programa Nacional de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001); e, em âmbito estadual, o Letra e Vida, implantado em São Paulo no ano de 2003. As atividades contempladas pelo PROFA buscavam ampliar os conhecimentos dos professores a respeito da alfabetização, oferecendo elementos para identificação de suas concepções teóricas, além de promover reflexões sobre a própria prática docente, objetivando implantar mudanças em seu trabalho pedagógico de alfabetização. Propunha excluir o estudo da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky, incentivando a compreensão dos professores sobre o que está

por trás da escrita, aparentemente incompreensível, dos alunos, a fim de ajudá-los a avançar nas suas hipóteses. O Letra e Vida, por sua vez, foi um curso de formação continuada de professores alfabetizadores, idealizado nos mesmos moldes do PROFA, pautando-se, portanto, nos pressupostos teóricos construtivistas, cujo objetivo era desenvolver nos professores que ensinam a ler e escrever as competências necessárias para tal (SÃO PAULO, 2003).

Mantendo a mesma base teórica do Programa Letra e Vida, a Secretaria do Estado de São Paulo criou o Programa Ler e Escrever, com a proposta de ser uma continuidade do Programa anterior, tendo como foco ações concretas que visavam afetar agora os alunos, por meio do material didático distribuído.

O anseio em investigar o Programa Ler e Escrever (PLE) justifica-se em razão de se constituir em uma das inúmeras alternativas na busca por promover maior qualidade no ensino da língua materna em todo o estado paulista e que, diferentemente dos programas anteriores, articula a formação de professores e as práticas pedagógicas, que resultem em melhorias no domínio e na competência nos usos da leitura e da escrita por parte dos alunos.

O PLE vem, desde 2008, compondo ano a ano um conjunto de ações em várias frentes de atuação, a saber: formações em diferentes âmbitos envolvendo formadores, professores-coordenadores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; acompanhamento do trabalho realizado; elaboração e distribuição de materiais pedagógicos.

Tal programa apresenta metas que visam à efetivação da alfabetização para as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano, período em que se encerra o bloco inicial de alfabetização, objeto de estudo desta pesquisa, bem como à recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos dos demais anos do Ensino Fundamental (anos iniciais), ou seja, 4º e 5º ano.

A respeito dos objetivos do PLE, Camacho (2010, p. 12) afirma que:

O Programa Ler e Escrever tem como objetivo romper com a cultura escolar equivocada que permite aos alunos percorrer os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e escrever. Tem como propósito desenvolver ações que interferem diretamente no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola que visem a reverter este quadro de fracasso escolar ocasionado pela alfabetização precária dos alunos nas séries (sic) iniciais do Ensino Fundamental dos sistemas públicos de ensino.

O PLE propõe um processo formativo em diferentes esferas: (i) a formação de formadores realizada por órgãos vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cuja

responsabilidade é formar os professores-coordenadores (nomenclatura instituída pelo Programa aos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais); (ii) a formação dos professores-coordenadores, realizada nas Diretorias de Ensino, os quais se responsabilizam pela formação de seus professores; (iii) a formação de professores ocorrida nas escolas em que lecionam, durante as ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

O material didático do Programa destinado a todas as classes do 1º ao 5º ano é composto por: Coletânea de Atividades – destinada ao aluno; Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – destinado ao professor, orientando sobre a utilização do material; além de um Livro de Textos com diversos gêneros textuais em um único volume para ser trabalhado com todas as classes do 1º ao 5º ano. Ainda oferece um manual sobre os objetivos do Programa destinado aos pais dos alunos do 2º ano e outros materiais, não elaborados pelo PLE, mas disponibilizados por meio dele, tais como: Revista Picolé, acervo de livros de literatura, Revista Recreio, História em Quadrinhos da Turma da Mônica, dentre outros.

Diante das intenções apontadas pelo Ler e Escrever, como uma alternativa para a melhoria na qualidade de ensino da Língua Portuguesa, buscamos discutir como tem sido explorado o material didático do Ler e Escrever nas classes que compõem o bloco inicial de alfabetização, em uma escola estadual do município de Campinas (SP). Especificamente, investigamos quais as estratégias utilizadas pelas professoras para a exploração do material didático, no trabalho com a leitura e escrita, diante das propostas apresentadas pelo referido Programa; e como os alunos se relacionam com as propostas que constam no material didático do Programa Ler e Escrever.

3 As concepções de alfabetização do Programa Ler e Escrever

O material didático do Ler e Escrever traz a sua concepção de alfabetização pautada nas ideias do construtivismo, em acordo com as do Currículo do Estado de São Paulo. Conforme o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 2º ano (SÃO PAULO, 2010a, p. 15), o Programa compreende a escrita como linguagem, um meio de comunicação que deve ser promovido pela escola, a partir do desenvolvimento de “atividades que tenham significado para que as crianças vejam sentido em escrever”. Trata-se, ainda segundo o material, de criar um ambiente escolar que propicie “situações de práticas sociais de uso da escrita”.

A realização de atividades que envolvam as práticas sociais de uso da escrita está

diretamente relacionada à oportunidade de os alunos experienciarem situações em que a diversidade de gêneros textuais fosse privilegiada. Nesse sentido, muitas pesquisas sobre o letramento e os gêneros textuais vêm sendo realizadas, como por exemplo, Scheneuwly e Dolz (2004), Scholze e Rösing (2007), Soares (2008), Rojo (2008, 2010); Kleiman (2010), Santos (2010), entre outros. No que se refere aos documentos oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o trabalho pedagógico contemplando a diversidade de gêneros textuais vem sendo apontado como um aspecto fundamental na formação do aluno leitor e escritor competente.

Assim, segundo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 2º ano (SÃO PAULO, 2010a, p. 15),

A escola precisa criar o ambiente e propor situação de práticas sociais de uso da escrita [...] para que [os alunos] possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhe permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita.

Em síntese, o material do Programa defende que o processo de alfabetização necessita transcender a mecânica do ler e do escrever, devendo emergir de um processo histórico-social, no qual a criança possa entender que em seu cotidiano vivencia diversos usos da leitura e da escrita e, que por este motivo, o seu aprendizado se faz tão essencial à atividade humana. Nesta direção, Soares (2008) afirma que as ações e atividades desenvolvidas em sala de aula, dentro de uma realidade contextualizada, modificam o comportamento dos alunos de forma qualitativa, fazendo com que estes sintam prazer em utilizar a leitura e a escrita como prática social, o que facilita a aprendizagem desses alunos e sua inserção e participação na sociedade.

A forma como o referido Programa concebe a língua também é apresentada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 2º ano (SÃO PAULO, 2010a, p. 16), que descreve: “A língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome”.

No que diz respeito a essa autonomia, o material explicita que a condição básica para desenvolvê-la é a apropriação do sistema de escrita sempre de maneira contextualizada, que envolve aprendizagens muito específicas por parte dos alunos, tais como: o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras que o compõem, seus nomes e seu valor sonoro.

Cagliari (1998, p. 64) é um dos autores que vem enfatizando a importância dos conteúdos específicos para se ensinar a ler e escrever, mas, critica os métodos que negam espaço à criança de expressar o que sabe, e ainda organiza o ensino de maneira linear, caminhando do simples ao complexo. Afirma que:

Uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada. Ambos começam a procurar uma entrada para esse mundo, para descobrir como o sistema de escrita funciona. Neste caso, tudo é difícil e não faz sentido pretender aprender o que precisa numa ordem de dificuldades escolhida de antemão e com exemplos “facilitadores”.

De maneira geral, como apresentado no material do 1º ano, a concepção de aprendizagem assume o conhecimento como “produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles” (SÃO PAULO, 2011a, p. 13). Busca, portanto, que o aluno possa aprender por meio da resolução de problemas, no esforço de realizar a tarefa que lhe é proposta, resgatando seus conhecimentos prévios sobre determinado conteúdo, para que possa desvendar aquilo que ainda não sabe sobre ele.

4 Os caminhos da pesquisa

A utilização da observação em sala de aula, em uma escola estadual do município de Campinas (SP), ocorrida entre os meses de setembro a novembro do ano de 2012, mostrou-se adequada para a presente pesquisa, por oportunizar, conforme Lüdke e André (1986, p. 26), “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...], [pois] a experiência direta é sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Por meio das situações observadas nas salas de aula do bloco inicial de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano –, a partir do consentimento dos responsáveis, foi possível selecionar informações sobre o uso dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever. Esses dados foram registrados em diário de campo que, além de conter material descritivo, continha também material reflexivo, composto por informações e observações pessoais das pesquisadoras cujo intuito era a compreensão das situações analisadas.

Todos os registros foram transcritos e organizados em um quadro com três colunas, com o objetivo de facilitar a análise dos dados. A primeira coluna continha o registro da atividade

realizada; a segunda registrava a Proposta do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; e a terceira, as ações da professora e dos alunos, efetivamente observadas.

4.1 O campo de observação

A escola investigada foi inaugurada em 1994, atendendo, inicialmente, alunos de 1^a a 4^a série em classes multisseriadas. Localizada em um bairro mais distante do centro da cidade, oferece Ensino Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Segundo o Projeto Pedagógico, a escola objetiva: (i) propiciar a formação do aluno orientando-o para que possa saber pensar, criar, criticar, elaborar e atuar de modo a ser agente de transformação na realidade em que está inserido; (ii) criar um espaço de confiança para que o aluno vivencie, pesquise, aprenda e desenvolva suas habilidades; (iii) construir seus conhecimentos em clima de liberdade, com atividades e projetos; (iv) cultivar a alegria, o amor, a sabedoria e a liberdade; (v) provocar o debate, a interação, o levantamento de hipóteses e a reflexão.

A escola aderiu ao Programa Ler e Escrever em 2009, mesmo ano em que o processo formativo iniciou. Segundo a Coordenadora Pedagógica (que é a professora-coordenadora da escola investigada), a formadora da Diretoria de Ensino participa das formações do material do Ler e Escrever com a Prof.^a Dr.^a Telma Weisz, consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e repassa essa formação para as professoras-coordenadoras das escolas participantes do Programa, que por sua vez, transmitem todas as experiências compartilhadas nessas formações para os professores alfabetizadores das escolas em que atuam.

Quanto às classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as turmas de 1^o e 2^o ano funcionavam no mesmo espaço, definindo-se, portanto, como uma classe multisseriada. Era composta por nove alunos matriculados no 1^o ano e 21 matriculados no 2^o ano, totalizando 30 alunos sob responsabilidade da mesma docente. Essa última formada em Magistério e Pedagogia.

Na dinâmica da sala de aula a professora demonstrava ter controle sobre as atividades que propunha a seus alunos, e eles, por sua vez, buscavam ser participativos e compartilhar suas experiências e conhecimentos prévios, sempre que a professora lhes dava abertura. Tratava-se de uma turma bastante disciplinada e comprometida a realizar aquilo que era solicitado pela professora em sala.

A professora também considerava, em comparação à sua turma anterior, que seus atuais alunos do 1º ano eram um pouco mais imaturos quanto ao aprendizado da leitura e da escrita. Afirmou que tal constatação se deve ao fato de serem um pouco mais dependentes na realização das atividades e também concluiu, por meio de uma sondagem avaliativa, realizada no início do ano, que a maioria desses alunos chegou com uma escrita pré-silábica à sala de aula, fazendo referência aos níveis de desenvolvimento da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), já mencionados.

Os alunos do 2º ano demonstravam um bom convívio em sala, embora explicitassem não gostar muito de realizar atividades de escritas coletivas ou em pequenos grupos. Para a docente, esse tipo de atitude acontecia pelo fato de ela não incentivar esse tipo de trabalho, pois considerava haver uma perda de controle de sua parte sobre a sala. Segundo as afirmações desta professora, apenas três alunos chegaram ao mês de outubro (2012) sem atingir as expectativas esperadas, isto é, ler e escrever com autonomia e refletir sobre sua escrita. Em contrapartida, a docente nos alertou a respeito de quatro alunos que demonstravam certo atraso na leitura e na escrita, comparados ao restante da turma. Com estes alunos não se identificou tipo algum de intervenção diferenciada durante as observações realizadas.

No que diz respeito à exploração do material didático do Programa Ler e Escrever, houve certa dificuldade em observar a sala multisseriada, uma vez que a professora não fazia uso do mesmo com o 1º ano e, com os alunos do 2º ano, utilizava-o em apenas um dia da semana. No entanto, a partir de suas aulas, foi possível analisar algumas de suas práticas alfabetizadoras por meio da utilização de outros materiais didáticos, tais como: outro livro didático disponibilizado pelo Estado para o 2º ano; e também um material elaborado pela própria docente para o 1º ano.

No discurso da professora ficava evidente a sua preferência em ensinar por meio das famílias silábicas, apoiando-se no método tradicional de alfabetização.

Conforme Mortatti (2006), existe quatro tipos de métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos, mistos e construtivistas – que marcaram a história brasileira. Segundo a autora, cada um deles é:

caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores em relação ao que, em cada momento era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, em cada um desses momentos a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino da leitura e da escrita (p. 4).

Os métodos sintéticos caracterizam-se pelo aprendizado fragmentado da palavra, enfatizando o aprendizado em graus de dificuldade crescente, sempre da parte para o todo. Assim, o aprendizado se dá, inicialmente, das unidades menores, como letras e sílabas, para unidades maiores – palavras e frases. São, portanto, os métodos presentes nas cartilhas tradicionais – de silabação e método fônico.

Já os métodos analíticos têm uma marcha que vai do todo para as partes. São os métodos: global, que parte de pequenos textos; da sentencição, que explora as frases, depois as palavras e as sílabas; e o da palavração, que parte da palavra para depois explorar as sílabas. Posteriormente, na tentativa de conciliar os dois tipos de métodos existentes, passa-se à utilização dos métodos mistos, que se caracterizavam por uma aprendizagem baseada em textos pequenos que eram decompostos para o estudo das sílabas nas cartilhas de estudo.

Tais métodos passam a ser considerados os métodos tradicionais de alfabetização quando então surgem os defensores da nova perspectiva denominada construtivista, a partir dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky, que focam não mais as formas de ensino, mas as formas de aprendizagem e como se dá a construção da escrita pela criança.

Apesar das práticas da professora se voltarem à memorização da escrita (revelando os métodos tradicionais), esta realizava também a avaliação por meio de sondagens da escrita (apoiada na abordagem construtivista), buscando diagnosticar as hipóteses de escrita que os seus alunos elaboravam. A cada dois meses a professora realizava esse tipo de prática avaliativa, mas deixava claro que as cumpria por ser uma orientação da coordenadora pedagógica e do Programa Ler e Escrever, e também por reconhecer que diagnosticar os níveis de desenvolvimento da escrita em que se encontravam seus alunos, facilitava o seu trabalho em relação às ações futuras.

Quanto ao 3º ano, era uma classe composta por 24 alunos e 22 deles, segundo a professora, baseada nos mesmos instrumentos de avaliação já citados, encontravam-se no nível alfabético de escrita, cometendo apenas alguns erros ortográficos, considerados comuns à etapa de alfabetização em que se encontravam; um deles apresentava características do nível silábico, devido à entrada tardia na classe, pois era aluno de outra escola e, comparado ao restante da turma, já chegou defasado em relação à aprendizagem da leitura e escrita. Outro ainda, durante todo o processo investigativo, estava sendo acompanhado pela equipe pedagógica da escola, pois apresentava comportamento diferenciado dos demais, sendo uma criança extremamente agitada que sabia escrever apenas o seu nome, e que não demonstrava interesse pelas aulas.

A professora, formada em Pedagogia, com 30 anos de experiência como educadora, estava em seu último ano de docência, à espera de sua aposentadoria. Nas aulas observadas, alternava entre a utilização do material didático do Programa Ler e Escrever e exercícios passados na lousa, que ela mesma elaborava. Em seu discurso, era frequente a preocupação com a excelência dos alunos na prova do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo), que estava por acontecer e, por este motivo, o conteúdo de suas aulas voltava-se ao que era explorado nesse tipo de avaliação. Poucas vezes foi possível observar a utilização de outros materiais que complementassem suas aulas, tais como: livros paradidáticos, construção de materiais pelos alunos, entre outros.

4.2 O material didático do Ler e Escrever do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 2º ano (SÃO PAULO, 2010a), aponta que o material didático do Ler e Escrever deve ser um suporte para o professor elaborar seu planejamento e um “subsídio para as discussões nas HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo²”, de modo que a teoria e a prática estejam sempre articuladas, num constante processo de ação-reflexão-ação.

Segundo o referido documento, trata-se de um material que busca reforçar um diálogo permanente entre as práticas de planejamento, intervenções didáticas e avaliação. Como todo material também deve ser analisado de maneira minuciosa pelo docente que, ao assumir uma postura investigativa e criativa, o terá como ponto de partida para definir suas ações didático-pedagógicas.

Para o trabalho pedagógico no bloco inicial de alfabetização, o professor é orientado a avaliar seus alunos processualmente, segundo os critérios apresentados por Ferreiro e Teberosky (1985) em relação aos níveis de desenvolvimento da escrita, por meio da sondagem da escrita. Essa última permite ao professor conhecer as hipóteses que os alunos, ainda não alfabetizados, possuem sobre a escrita alfabética de uma forma geral.

Por se tratar de uma avaliação processual, o material propõe que o professor do 3º ano realize a sondagem logo no início do ano, em fevereiro, em abril, no final de junho, setembro, e

² Esclarecemos que a nomenclatura HTPC foi alterada para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) em razão da redução de duração dessa atividade pedagógica de uma hora para 50 minutos, embora a finalidade desse tipo de reunião tenha se mantido.

ao final de novembro, quando se espera que os alunos estejam escrevendo convencionalmente, ainda que com erros de ortografia.

Sobre as descobertas de Ferreiro e Teberosky (1985) referentes ao percurso da criança no processo de alfabetização, os erros ortográficos são entendidos como parte do processo de aprendizagem. É importante destacar que deixar com que o aluno faça suas próprias descobertas a respeito da escrita não se trata de pormenorizar o trabalho e o papel do professor em sala de aula, mas ao contrário, ampliá-lo. Nas palavras de Zunino e Pizani (1995, p. 13-14):

O papel do professor não é o de “ensinar”, no sentido tradicional de transmitir conhecimentos. [...] a aprendizagem só é possível em interação com os outros – crianças e adultos – e, ao professor, cabe a responsabilidade de propor problemas que permitam às crianças descobrir novos aspectos do objeto do conhecimento, assim como coordenar intercâmbios entre os membros do grupo de tal modo que se tornem produtivos.

No que se refere às sugestões das situações que a rotina didática deve contemplar, uma atenção especial é dada ao 1º ano, por se tratar de um momento de transição da criança que sai de um espaço amplamente lúdico da Educação Infantil, para adentrar ao Ensino Fundamental, cujo foco é marcado pela quantidade de conteúdos didáticos. O Guia aponta que a rotina para esses alunos deve ser mais flexível, de modo a proporcionar-lhes os cuidados de higiene cotidianos, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas. A Coletânea de Atividades do 1º ano (SÃO PAULO, 2011b) é organizada em atividades de leitura e escrita, principalmente de palavras – nome dos alunos e nome de brincadeiras – e dois Projetos Didáticos: Brincadeiras Tradicionais e Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias.

Para o trabalho com o 2º ano, as atividades relativas ao ensino da leitura e escrita são ampliadas, dividindo-se em eixos de ensino-aprendizagem, tais como: desenvolvimento da comunicação oral; prática de leitura; e análise e reflexão sobre a língua e práticas de produção de texto. As atividades propostas na Coletânea de Atividades do 2º ano (SÃO PAULO, 2010a) envolvem situações que exploram o alfabeto e nomes próprios; leitura, escrita e compreensão de cantigas populares; atividades de leitura e escrita informativa, com o intuito de acompanhar acontecimentos marcantes (Olimpíadas, Copa do Mundo, Jogos Pan-Americanos...); memorização textual, dando ênfase às parlendas e trava-línguas; entre outros.

Já no material destinado às classes de 3º ano do Ensino Fundamental, o Programa Ler e Escrever segue os mesmos eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem relacionados à oralidade, leitura, análise e reflexão sobre a língua e produção textual. No que concerne às

principais expectativas para o 1º semestre, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 3º ano (SÃO PAULO, 2010c) aponta que os alunos deverão ser capazes de: em relação à comunicação oral – participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas e emitindo comentários sobre o tema tratado; em relação à leitura – apreciar textos literários, ler por si mesmo textos conhecidos (lendas, adivinhas, trava-línguas, poemas, cantigas), ler com auxílio do professor textos de diversos gêneros (divulgação científica, enciclopédicos, notícias), apoiando-se em seus conhecimentos sobre o tema e sobre o sistema de escrita; em relação à produção textual – reescrever trechos de histórias conhecidas considerando as ideias principais do texto-fonte, produzir textos de divulgação científica, preocupando-se com a clareza e precisão da linguagem e, revisar o texto coletivamente em parceria com os colegas. No que se refere às expectativas de aprendizagem para o 2º semestre do 3º ano, o Volume 2, do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2010c, p. 14), aponta que:

As atividades propostas se destinam a ampliar os conhecimentos dos alunos em duas dimensões: a do conhecimento da língua em relação ao sistema de escrita alfabético e a dos conhecimentos relacionados à linguagem escrita, concretizados nas diversas práticas sociais.

Nesse sentido, as expectativas de aprendizagem em relação à comunicação oral, leitura e escrita são as mesmas do 1º semestre, de modo que estas devem ser propostas como um aprofundamento, isto é, uma evolução da aprendizagem da criança sobre os conteúdos propostos no semestre anterior.

Quanto às avaliações, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 3º ano (SÃO PAULO, 2010c) aponta que essa deve ser um processo formativo contínuo. A esse respeito, o Programa Ler e Escrever acredita que: “a avaliação é parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem e que, neste sentido, deve-se levar em conta não só os resultados das tarefas realizadas pelos alunos, o produto, mas também o percurso desenvolvido por eles, o processo” (p. 19).

Considerar a avaliação como um processo formativo contínuo, segundo o material, permite ao professor identificar os objetivos atingidos e situações que precisam ser revistas e replanejadas para que os alunos continuem aprendendo.

Finalmente, no que concerne à configuração das Coletâneas de Atividades para o 3º ano,

estas são apresentadas em dois volumes, da seguinte maneira: o primeiro volume se divide em dois blocos de estudo, no que se refere à Língua Portuguesa: um, contemplando 26 atividades de Leitura e Escrita, trazendo textos de diversos gêneros a serem lidos e interpretados; e o outro o Projeto Didático: Animais do Mar, no qual são apresentadas fichas de animais marinhos para serem construídas pelos alunos e textos de divulgação científica sobre a temática trabalhada. Já no segundo semestre, período em que a pesquisa foi desenvolvida, a Coletânea de Atividades se dividia nos seguintes blocos de estudo: Atividades de Análise e Reflexão sobre o sistema de Escrita por meio da leitura e escrita de canções populares – ênfase na ortografia e separação entre as palavras; Sequência Didática Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, dando ênfase à leitura e escrita de textos de divulgação científica, propondo também a interdisciplinaridade e a pesquisa.

4.3 As experiências observadas em sala de aula

Foram realizadas treze sessões de observação nas salas do 1º ao 3º ano. Das aulas observadas, apenas algumas contemplavam atividades propostas pelo material do Ler e Escrever, como é possível visualizar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Frequência do uso do Ler e Escrever nas aulas observadas

USO DO MATERIAL DIDÁTICO DO PLE		
Turma	Aulas observadas	Aulas com exploração do PLE
1º ano	7	Nenhuma
2º ano	7	2
3º ano	6	5

Fonte: Diário de campo pessoal

Como demonstra a Tabela 1, na sala multisseriada foi possível observar as atividades com o material do Ler e Escrever, apenas com o 2º ano. Foram duas atividades: a leitura da Lenda de Narciso e a exploração de uma atividade sobre adivinhas.

A Lenda de Narciso se encontra no Livro de Textos do Aluno (SÃO PAULO, 2010e, p. 150). Trata-se de material para ser explorado do 1º ao 5º ano, feito especialmente para o aluno, contendo textos variados que podem ser lidos individualmente de maneira autônoma, ou com a

Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 487-515, nov. 2015.

ajuda do professor, ou ainda podem ser lidos pelo professor, mas o aluno poderá acompanhar a leitura. No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas não há propostas específicas para a exploração do Livro de Textos do Aluno, mas há orientações ao professor para os momentos de leitura: (i) disponibilizar cópias do texto a ser lido a todos os alunos; (ii) apresentar brevemente o gênero textual e relembrar outros textos do mesmo gênero já lidos; (iii) preparar a leitura, planejando pausas e intervenções; (iv) fazer comentários em relação ao estilo do autor: humorístico, poético, romântico, etc.; (v) explicitar os recursos que o autor utilizou para provocar sensações e emoções nos leitores (medo, riso, paixão,...); (vi) conversar sobre os personagens e os ambientes, pedindo aos alunos que falem sobre suas impressões e convidá-los para recontar a história; (vii) a partir da leitura, realizar atividades de escrita, tais como: criação de ilustrações; invenção de outros personagens (SÃO PAULO, 2010a).

A leitura da Lenda de Narciso foi realizada no fim da aula, como geralmente aconteciam os poucos momentos de leitura. Os alunos não puderam acompanhar, pois o Livro de Textos do Aluno havia sido entregue para que fosse explorado em casa. Durante a leitura, realizada pela docente, não houve modulações diferentes de voz enfatizando os diferentes personagens, nem tampouco os momentos de tensão do enredo. Os alunos mostraram-se desinteressados pela leitura, desenhando no caderno ou conversando baixinho. Alguns alunos pareciam ouvir a história, mas não houve espaço para a participação dos mesmos, a fim de promover um diálogo sobre o gênero e os conhecimentos prévios que pudessem ter, tanto em relação ao gênero ou sobre o assunto, ou ainda sobre o lugar onde se passa a história. Também, ao término da leitura, não houve um espaço para a apreciação dos alunos a respeito da lenda.

Segundo Santos (2010), trabalhar a leitura e a escrita por meio de diferentes gêneros textuais em sala de aula oportuniza o contato da criança com diversos elementos de sua cultura. Para a pesquisadora, trabalhar especificamente com o gênero “lendas” oferece à criança: o cenário de encantamento necessário à sua faixa etária e também possibilita diversas interações necessárias para a aprendizagem; o acesso a uma cultura diferente, objetivando a valorização e o respeito às múltiplas culturas; o contato com um tipo de gênero textual frequentemente presente no cotidiano infantil. As histórias lidas ou contadas em sala de aula podem se constituir em momentos muito ricos de aprendizagem. Nesse sentido, a interação entre professores e alunos é potencialmente uma oportunidade de produção de conhecimentos novos.

Outro aspecto observado em relação às práticas de leitura se refere ao momento em que elas aconteciam – sempre no fim das aulas. Funcionavam como um brinde oferecido aos alunos caso apresentassem bom comportamento. Por isso, não aconteciam diariamente.

A segunda atividade tratava-se da exploração de adivinhas presentes na Coletânea de Atividades (SÃO PAULO, 2010b, p. 125). Para o encaminhamento deste tipo de atividade o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas sugere ao professor: apresentar, ao longo do ano, as diversas adivinhas aos alunos de forma que eles se apropriem de suas respostas, para que, gradualmente, tenham condições de respondê-las sozinhos; incluir no planejamento pedagógico a criação de um repertório de adivinhas conhecidas por meio de um trabalho realizado em conjunto com a família do aluno; organizar os alunos em duplas, de acordo com suas hipóteses sobre a escrita, de modo que os alfabéticos, após terem se apropriado do universo das adivinhas, busquem as respostas sem a intervenção do professor e os que se encontram na escrita silábica, busquem atentar-se à leitura do professor e às alternativas dadas por ele para então encontrarem a resposta conjuntamente; depois de realizar a atividade em duplas, fazer a correção na lousa, lendo as adivinhas e suas alternativas para que os alunos as respondam coletivamente, em voz alta (SÃO PAULO, 2010a).

Para a exploração das adivinhas, a professora solicitou com antecedência que os alunos realizassem uma pesquisa em casa sobre as adivinhas conhecidas por ser familiares. A partir dos resultados da pesquisa apresentados pelas crianças, uma vez por semana, a professora “brincava” com as adivinhas para que os mesmos pudessem se familiarizar com suas respostas. Em geral, pedia que os alunos, sentados individualmente, prestassem atenção na leitura que iria fazer das adivinhas. Combinava com eles que, após ela apresentar todas as alternativas, todos deveriam dizer a resposta em voz alta. Durante o encaminhamento da atividade, os alunos demonstravam muito interesse e prazer em responder as adivinhas. Por se tratar de uma atividade mais lúdica, foi possível perceber interesse até mesmo dos alunos do 1º ano que realizavam outra atividade de Matemática, e vez ou outra também opinavam sobre as respostas corretas das adivinhas.

A respeito do trabalho com as adivinhas, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 2º ano (SÃO PAULO, 2010a, p. 55), aponta que estas “podem ser úteis para ajudar a criança a avançar em relação ao seu sistema de escrita, mas, para isso, é importante que já sejam conhecidas dos alunos”.

Ao incentivar a realização desta atividade em conjunto com os familiares do aluno o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, objetiva que o professor incite seus alunos quanto ao desenvolvimento da oralidade e também quanto à postura de pesquisador no que se refere ao levantamento de dados referentes à cultura popular.

As adivinhas fazem parte da cultura popular do nosso país e por estarem muito ligadas ao Folclore trazem um leque de oportunidades ao docente para que este possa, a partir da interdisciplinaridade, trabalhar outras áreas, tais como: a arte, a história, outros gêneros textuais (ditados populares, cantigas de roda, etc.).

Para o encaminhamento das atividades de adivinhação, o material propõe que o professor organize os alunos em duplas, considerando os seus conhecimentos sobre o sistema de escrita. Tal critério de formação das duplas é intencional, pois permite ao professor propor aos alunos com hipóteses alfabéticas a interação com outros colegas. Dessa forma, o professor pode ter mais oportunidades de se aproximar dos alunos com dificuldades. É também uma oportunidade de avaliá-los por meio da observação dos comportamentos apresentados durante a atividade.

Em relação aos níveis de dificuldade das adivinhas a serem solucionadas pelos alunos, o Guia aponta que estes vão se elevando conforme o contato do aluno com este tipo de atividade e a ampliação de seu repertório. Intencionalmente, na Coletânea de Atividades as respostas corretas vêm sempre acompanhadas de alternativas incorretas, mas com escritas muito semelhantes, com sílabas iniciais ou finais iguais, a fim de levar o aluno a refletir sobre o sistema de escrita alfabético.

Conforme explicitado no material, em relação às possibilidades de respostas em que apenas uma alternativa é a correta:

isso [é feito] para oferecer aos alunos desafios relacionados à escrita. [...], além de acrescentar palavras, colocamos também algumas que começam e terminam com as mesmas letras das palavras que serão utilizadas [como respostas]. A intenção é favorecer a busca de outros indícios, além das letras inicial e final (SÃO PAULO, 2010a, p. 57).

Contudo, apesar de todas as orientações trazidas pelo material, observamos que a professora seguiu parcialmente as orientações apontadas pelo Guia.

A docente, conforme nos relatou, realizou uma pesquisa com os pais dos alunos sobre as adivinhas conhecidas pelos mesmos e já havia discutido os resultados desta pesquisa com sua turma, inclusive “brincando de adivinhar” com a classe toda a semana. Tal atitude revela que,

intencionalmente ou não, a professora seguia uma das orientações do Guia, isto é, explorar as adivinhas durante todo o ano.

O que diferenciava era a opção da professora em realizar esta atividade coletivamente, uma vez que o material orientava para a divisão das crianças em duplas. Supomos que tal preferência da professora se deva ao fato explicado por ela, de que separando seus alunos em duplas, pudesse perder o controle da sala.

Ressaltamos que, apesar de compreendermos suas angústias quanto à (in)disciplina de seus alunos, inferimos que as orientações trazidas pelo material do Ler e Escrever não sejam dadas em vão, uma vez que “os próprios alunos podem ser mediadores uns dos outros, quando trabalham juntos e compartilham seus conhecimentos” (CAGLIARI, 1998, p. 68).

Vale ressaltar que diante da escolha da professora em realizar a atividade coletivamente, não estamos dizendo que não houve a interação entre os alunos. Sabemos que, ao realizar atividades coletivas em sala de aula, também é possível momentos de interação e troca de conhecimento, mas com a diferença de que tais interações são geralmente conduzidas pelo professor.

Por fim, diante dessas duas situações observadas, em meio à baixa frequência de exploração do material didático do Programa Ler e Escrever, é possível inferir que a professora dessa classe multisseriada considerava o referido material como complementar para o processo de alfabetização. Mencionou diversas vezes, durante nossos diálogos informais, que o material do Programa é de fácil utilização e com atividades muito repetitivas. Tal impressão faz considerá-lo como um livro didático, que segue uma lógica linear, quando, na verdade, a proposta é justamente oposta a essa lógica sequencial. Dessa forma, pouco o utiliza, já que se apoia em outro livro didático para o ensino do sistema de escrita alfabético.

Ao usar o material do Ler e Escrever, parecia tratá-lo como uma espécie de premiação, como já mencionado. Por isso selecionava as atividades de jogos ou dinâmicas e a leitura de contos tradicionais que considerava despertar o interesse de seus alunos, lhes proporcionando momentos lúdicos e prazerosos. Assim, esse tipo de atividade predominava em relação às demais propostas e intenções trazidas pelo material, tais como a promoção de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Para tal trabalho, a professora utilizava outros materiais que não as atividades do Ler e Escrever.

Já com referência à turma do 3º ano, conforme demonstrado na Tabela 1, o trabalho com o material do Ler e Escrever foi contemplado em cinco, das seis atividades observadas em sala de aula. São elas: a exploração da Canção “Alegria, Alegria”, do compositor e músico Caetano Veloso, e o trabalho com a sequência didática “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”.

A canção “Alegria, Alegria”, de Caetano Veloso, encontra-se na Coletânea de Atividades (SÃO PAULO, 2010d). Conforme o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, o principal objetivo do trabalho com essa canção é refletir sobre o uso das consoantes M ou N no final das sílabas (M final e M ou N antes de consoantes). Sendo assim, o material propõe ao professor apresentar a canção, ensinando a melodia aos alunos e transmitindo informações sobre seu compositor (o material fornece algumas informações a esse respeito); fazer uma releitura, retomando o uso do M e do N no final das sílabas, sendo uma primeira leitura para exploração do vocabulário, para que os próprios alunos busquem o significado das palavras desconhecidas, a partir de uma discussão sobre a letra da canção e, uma segunda leitura focalizando os usos do M e N, discutindo a escrita das palavras; e por fim, retomar as regras para os usos do M e N, escrevendo na lousa, todas as palavras em que tal aspecto aparece na canção, buscando sempre a participação dos alunos.

Contudo, em sala de aula, foi possível observar que a professora procedeu de maneira a não apresentar a melodia da canção. Citou apenas o nome de seu compositor e lhes pediu que iniciassem uma leitura coletiva, em voz alta, da primeira estrofe da canção.

Percebendo os alunos desinteressados na leitura proposta, interrompeu-os, solicitando então que um dos alunos continuasse a leitura de onde a classe havia parado. Assim procedeu até que todos tivessem lido uma das estrofes da canção. Na leitura individual foi possível observar uma mudança de postura de cada aluno, preocupados em acompanhar com atenção o trecho lido.

Ao término da leitura, geralmente feita de maneira adequada pelos alunos, isto é, considerando a entonação e a expressividade sugerida pelo texto, a professora perguntou a eles sobre as palavras presentes na canção que lhes eram desconhecidas. Pediu a uma das crianças que fizesse uma busca no dicionário das palavras citadas. Após a leitura do significado pela criança, dialogou com a classe para ver se haviam entendido. Não houve muita discussão. Em seguida colocou questões do tipo: quantas estrofes têm o poema? E quantos versos? Retomou alguns conceitos e pediu que os alunos respondessem em seus cadernos. Inicialmente a classe

respondeu oralmente as questões colocadas na lousa pela docente e, em seguida as copiaram no caderno.

Por último, a professora solicitou que retirassem do texto todas as palavras no plural, explicando rapidamente que tais palavras são identificadas pela terminação em –S. Sem expressar qualquer dificuldade, a turma procurou e anotou no caderno a solicitação feita.

A observação da atividade com a canção de Caetano Veloso em sala de aula mostrou que a professora optou em trabalhar tal atividade de maneira diferente das orientações dadas no Guia.

A exploração da canção foi articulada apenas à aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a professora não apresentou a melodia para seus alunos. A esse respeito consideramos que, mesmo tendo realizado um bom trabalho, uma grande oportunidade de integrar o processo de alfabetização a outras aprendizagens e áreas de conhecimento foi perdida pela professora, e, ao mesmo tempo, que poderia proporcionar aos seus alunos um momento de apreciação musical. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o 3º ano (SÃO PAULO, 2010b, p. 51), menciona que em relação ao trabalho com as canções:

Não teria sentido utilizá-las somente com o intuito de ensinar a escrever, pois temos a intenção de ampliar seu repertório e seu conhecimento sobre as músicas e sobre os músicos. Em todas as propostas relacionadas à ortografia ou à reflexão sobre o sistema inicial de escrita, é preciso que os alunos tenham um momento inicial em que aprendam a música, conheçam a letra e a melodia, aprendam seu significado, cantem várias vezes, tenham tempo de apreciá-las, divertir-se enquanto cantam.

Ao excluir a etapa inicial de apresentação da canção, de seu compositor e de sua melodia, é como se o gênero “canção” não pudesse ser reconhecido, sendo assim, destituído de sentido, pois a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita seria prejudicada pela falta de conhecimento e memorização do texto que compõe a canção. Nesta etapa, seria também fundamental que a professora ativasse os conhecimentos prévios de seus alunos, como uma forma de iniciar a atividade proposta, de acordo com as orientações trazidas pelo material do Ler e Escrever, pautadas nos pressupostos construtivistas. É uma forma de fazer o aluno reconhecer a importância de se considerar um sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

Quanto à opção da professora em trabalhar a flexão de número nas palavras, isto é, reforçando o conceito de plural, destacamos a forma como ela revisa o conceito, ao definir como plural, todas as palavras que apresentam – S – na sílaba final. A esse respeito é necessário que o professor se atente às generalizações conceituais transmitidas a seus alunos, uma vez que acabam internalizando tais afirmações como regras. Neste caso, seria interessante que a educadora tivesse

Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 487-515, nov. 2015.

mencionado que, em geral, as palavras escritas no plural apresentam – S – na última sílaba, mas que algumas palavras, mesmo apresentando esta condição, não se encaixam na regra, como por exemplo: “um lápis”, “o número três”, “mais”, “menos”, etc.

Ainda sobre a opção por refletir sobre as palavras no plural, a professora ignora a sugestão trazida pelo material do Ler e Escrever quanto à análise e reflexão sobre os usos das letras M e N no final das sílabas. Evidenciamos a importância de o professor, ao explorar uma atividade do Programa, ter conhecimento sobre as propostas apresentadas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas que se referem àquela atividade, pois o encaminhamento das atividades é articulado às expectativas de aprendizagem a serem atingidas pela respectiva etapa escolar em que o aluno se encontra. Inferimos que, em termos de complexidade de conteúdos referentes à aquisição da leitura e da escrita, para um aluno de 3º ano, refletir sobre a flexão de números dos substantivos é muito mais simples do que refletir sobre os aspectos ortográficos das palavras. Conforme Nascimento (1998), refletir sobre tais aspectos, como os usos das letras M e N no final das sílabas, são fundamentais por se tratar de conteúdos que aparecem como frequentes erros nas escritas das crianças. Como nos revelam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os professores alfabetizadores, juntamente com a equipe pedagógica de suas instituições, deverão considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades.

Nas demais aulas, o trabalho da professora envolveu a apresentação da sequência didática “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, também presente na Coletânea de Atividades (SÃO PAULO, 2010d). Para o encaminhamento das atividades referentes à sequência didática, o material didático do Ler e Escrever propõe ao professor: realizar a apresentação do tema aos alunos por meio de três atividades (confecção de um desenho pelos alunos que revele tudo o que sabem sobre o espaço; exposição de uma imagem do Sistema Solar que os instiguem a elaborarem perguntas, cujas respostas deverão buscar posteriormente; seleção de fontes de informações que os auxiliem a encontrar todas as respostas para suas curiosidades); fazer um estudo coletivo, por meio da leitura compartilhada do texto da atividade para que seja possível “desenvolver procedimentos de leitor³”; solicitar estudos em grupo, por

³ São procedimentos de leitor, segundo o Ler e Escrever: antecipar o conteúdo a partir de títulos e subtítulos, buscar respostas, relacionar as próprias ideias e informações a respeito de um tema com as informações trazidas pelo texto; aprender alguns procedimentos de ler para estudar, como grifar, fazer anotações, destacar as principais informações; ler para localizar informações; ler, tendo o professor como modelo, para aprender alguns procedimentos de estudo
Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 487-515, nov. 2015.

meio da leitura de textos de divulgação científica utilizando-se dos procedimentos de ler para estudar (grifar, destacar ideias, etc.); avaliar o percurso por meio da organização de dois painéis, um com os desenhos feitos no início do trabalho com a sequência didática e outro com todas as discussões em forma de síntese elaborada pelos alunos com a mediação do professor, para, a partir deles, organizar uma roda de conversa para apreciação e levantamento das conquistas realizadas ao longo do estudo.

Em sala de aula, a observação dessa atividade se dividiu na apresentação de dois textos científicos a respeito dos planetas Vênus e Saturno, cada um em uma aula, em uma mesma semana de observação. Em ambas, as ações da professora se deram de modo muito semelhante. A educadora iniciava a leitura do texto sobre o planeta, pedindo que os alunos acompanhassem a leitura para que, em seguida, pudessem continuá-la. Cada um procedia realizando a leitura de um parágrafo. Depois, havia uma discussão breve sobre os conceitos apresentados ao longo do texto e, por fim, a professora colocava na lousa algumas questões de interpretação para verificar se os alunos haviam compreendido a temática, tais como: por que o planeta Vênus é considerado gêmeo da Terra? Por que Saturno apresenta anéis ao seu redor?

Os alunos, por sua vez, demonstravam interesse e certo conhecimento sobre os planetas em questão, e, sempre que possível, resgatavam em suas lembranças notícias que acompanhavam em programas de televisão, expondo-as aos demais. Quanto aos procedimentos de leitor, foi possível observar uma postura bastante adequada na qual buscavam respeitar as pontuações ao longo do texto e ler com entonação e expressividade.

No que se refere à exploração da Sequência Didática “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, o trabalho com conteúdos interdisciplinares, proposto pelo Ler e Escrever, é coerente com as orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que trazem a necessidade de explorar a diversidade de textos, considerando fundamental a presença da interdisciplinaridade nas aulas de português. Segundo o documento: “Cabe [...] à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar, [...]” (BRASIL, 1997, p. 26)

como “encontrar respostas a perguntas formuladas por si mesmo, destacar as principais informações de um texto de jornal e formular novas questões a partir de uma leitura” (SÃO PAULO, 2010a, p. 173).

Nesse sentido, propõe a sequência didática trazendo-a como uma oportunidade de aliar o aprendizado da língua materna à construção do conhecimento na área das Ciências Naturais, por meio da apropriação de textos de natureza científica, pelos alunos.

Quanto às estratégias utilizadas pela professora para explorar a Sequência Didática proposta pelo Ler e Escrever, foi possível notar que não houve a preocupação em realizar um trabalho interdisciplinar, uma vez que sua preocupação principal era evidenciar como seus alunos estavam lendo.

Apesar de algumas discussões acerca da temática, consideramos que a atividade incentivava a investigação dos alunos, isto é, a busca por outras fontes de informações, seja na internet, em livros, revistas ou outros materiais. No entanto, ainda que a professora tivesse mencionado o gosto de seus alunos em pesquisar, não foi possível notar tipo algum de orientação dada por ela para que as crianças fossem além dos textos comentados em sala de aula.

Historicamente, o material didático assume a função de manual a ser seguido e isso parece prescindir de planejamento e de preparo do professor para a exploração dos conteúdos. Visto como manual o que observamos é uma prática pedagógica que muitas vezes se reduz a seguir o livro sem uma preparação prévia. Dessa forma, o trabalho do professor se mantém no âmbito do que o aluno já sabe. Sem planejamento e sem preparação, fica difícil o professor atuar como mediador entre o conhecimento e os alunos, problematizando respostas incompletas, trazendo mais informações para compor as elaborações provisórias, etc. Um exemplo disso foi observado em uma pergunta feita pela professora do 3º ano sobre o conceito de Efeito Estufa. Um aluno, sempre participativo às aulas, responde: – funciona como uma panela de pressão. A professora querendo aprofundar a discussão pede ao aluno para explicar, mas ele não consegue. Diante do silêncio do aluno, a professora após buscar explicações imediatas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Ler e Escrever, sem sucesso, finaliza a discussão, dizendo: – É isso mesmo! É como uma panela de pressão.

Como o próprio material sugere, é necessário que o professor faça um planejamento anterior à aula que será dada, com o intuito de trazer a seus alunos conhecimentos das mais diversas áreas, caso contrário correrá o risco de realizar um trabalho desarticulado, sem aproveitamento máximo de cada atividade. O objetivo não é explorar conteúdos muito específicos e, nem mesmo ser especialista em determinados temas, mas possibilitar aos alunos um diálogo entre os conteúdos escolares e a vida, de modo que lhes faça sentido.

Embora os registros do diário de campo revelem o trabalho com o material didático do Programa Ler e Escrever na sala do 3º ano, trazendo-nos importantes reflexões sobre a prática do professor em sala de aula, tais análises não nos trazem certezas sobre as concepções e práticas da professora da sala investigada, no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita. Para isso, seria fundamental a frequente permanência na classe e análise de suas aulas, durante todo o ano letivo, de modo que pudéssemos acompanhar a evolução no processo de ensino-aprendizagem da turma a que fazemos referência. Contudo, podemos destacar alguns aspectos.

Primeiramente, diante das estratégias utilizadas pela professora, consideramos que o uso recorrente do material não é sinônimo de que ele esteja sendo explorado durante as aulas da maneira como é proposto pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas.

A professora, segundo conversa informal anotada em diário de campo, descreveu o Programa Ler e Escrever como sendo “*um bom material que facilita o ensino do Português e de fácil utilização*”. Segundo ela, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas ajuda o professor a se planejar, e ainda que os textos trazidos na Coletânea de Atividades “*são bons porque tratam de temas atuais que os alunos gostam*”. Destacamos aí certa contradição entre seu discurso e suas práticas diante das observações realizadas, uma vez que não foi possível observar uma discussão articulada entre os conteúdos e as temáticas contemporâneas, como foi o caso da exploração do conceito de Efeito Estufa.

Diante da análise do material destinado ao professor é possível afirmar que este se constitui em auxílio na elaboração do planejamento para a atuação didática, sendo, portanto, um ponto de partida para o trabalho com o conteúdo apresentado na Coletânea de Atividades. Por essa razão, caberia ao professor um estudo aprofundado do conteúdo proposto pelo material, e, portanto leitura prévia do Guia, para posteriormente entranhar-se no conteúdo, de modo a contextualizá-lo para os alunos de acordo com as necessidades vislumbradas.

Acreditamos que a compreensão equivocada sobre o material pode se relacionar ao fato de que este é elaborado de acordo com as orientações curriculares do estado de São Paulo, que vêm assumindo, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), uma abordagem construtivista de ensino. Desta forma, inferimos que como as orientações introdutórias pouco se modificam nas apresentações dos materiais posteriores aos Parâmetros Curriculares, parece-nos que os professores já estão familiarizados com esse discurso. Além

disso, muitas vezes, esses professores consideram incoerente ou impossível trabalhar conforme as orientações dadas, tendo em vista o contexto de suas respectivas salas de aula.

Em síntese, consideramos que a professora, sabendo que um dos objetivos de nossa pesquisa era analisar suas práticas em relação ao do processo de alfabetização, centrou-se nas habilidades de leitura dos seus alunos e secundarizou as ideias e propostas trazidas pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Como exemplo, citamos as situações em que a docente, ao pedir aos alunos que abrissem a Coletânea de Atividades na página do texto sobre determinado planeta, realizava metade da leitura com a classe toda, e em seguida pedia a cada um que lesse um parágrafo. Elogiava os que realizavam uma boa leitura, isto é, respeitando pontuações, entonação, dando ênfase às informações que mereciam destaque; e repreendia aqueles que demonstravam maior dificuldade, muitas vezes dizendo-lhes que estavam “dormindo ou brincando em sala de aula” e que se não treinassem iriam “ficar pra trás”, como dito anteriormente.

Quando as atividades sugeriam a elaboração de perguntas, a professora procurava fazer, mas nem sempre eram perguntas voltadas à interpretação textual. Em sua maioria, focavam aspectos ortográficos, referentes ao conteúdo que deveria ser estudado para o bom desempenho na prova do SARESP. A solução das perguntas, geralmente, vinha apenas do material contido na Coletânea de Atividades, única fonte de informação que tinham em mãos, embora a professora houvesse mencionado anteriormente o gosto da sala em realizar pesquisas. Em nenhum momento foi possível ver os alunos com material complementar que pudessem consultar, ou que tivessem trazido de casa, para a realização das atividades.

Por fim, também foi possível destacar que a professora, por saber que o material didático do Programa Ler e Escrever não segue uma sequência lógica e linear, como acontecem nos demais livros didáticos, parecia utilizá-lo não apenas como suporte para o desenvolvimento das práticas de leitura, mas também como uma atividade complementar para a revisão dos conteúdos do SARESP, desconsiderando, mais uma vez os objetivos propostos pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas.

5 Concluindo: as ações docentes no ensino da leitura e da escrita com o material do Ler e Escrever

Como pudemos analisar, em todo o ciclo de alfabetização inicial, o foco do material didático do Programa Ler e Escrever, sobretudo na configuração da Coletânea de Atividades destinada aos alunos, parece se concentrar nas atividades de produção da escrita. Contudo, nos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas, é possível encontrar uma diversidade de atividades complementares sugeridas ao professor que enfocam a oralidade, a leitura, análise e reflexão sobre a língua e a produção textual, eixos fundamentais para o processo de alfabetização. Consideramos assim que, compreendido em sua totalidade e de forma adequada, constitui-se como um material que, embora tenha deficiências a serem revisadas, principalmente no que se refere à apresentação da Coletânea de Atividades aos alunos, traz novas perspectivas ao trabalho docente, que permite a este profissional considerar seu aluno como um sujeito que merece ser ouvido, uma vez que desempenha um papel ativo na construção de seu conhecimento.

Entendemos que, por se tratar de um material com propostas diferenciadas, fundamentadas nos pressupostos da teoria construtivista, o trabalho com este material exige do professor uma postura investigativa, uma vez que se pressupõe por construtivismo, que o docente incentive seus alunos a serem sujeitos ativos no processo de construção de seu conhecimento.

É necessário que o material didático do Ler e Escrever seja compreendido como um ponto de partida para a prática docente, a fim de complementar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Não se trata de uma receita pronta, na qual o professor age como mero reproduzidor. O professor deve estar atento ao planejamento de suas aulas e ao encaminhamento das atividades, organizando o ensino a partir do contexto trazido pelo aluno.

Buscar um entendimento das propostas trazidas pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas deve ser um compromisso firmado pelo professor, uma vez que as determinadas atividades sugeridas para serem trabalhadas com cada ano do Ciclo I estão em acordo com as expectativas de aprendizagem dispostas nas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo. Nesse sentido, são atividades programadas para estudar conteúdos específicos a cada ano. Portanto, se o professor, no momento da elaboração de seu planejamento para o trabalho com o material do Ler e Escrever desconsiderar o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, correrá o risco de realizar um trabalho desarticulado, sem aproveitamento máximo de cada atividade. Desse modo, acreditamos que a compreensão que o professor tem a respeito das propostas apresentadas pelo Programa Ler e Escrever, e conseqüentemente, a compreensão

adequada acerca do construtivismo o auxiliará no desenvolvimento de sua prática bem como no processo de alfabetização de sua classe.

Por fim, acreditamos que o professor deve colocar-se como um aliado de seus alunos, construindo com ele a aprendizagem da leitura e da escrita, trazendo-as à sua realidade.

Quanto ao desenvolvimento de seu ofício, tal profissional também deve ser considerado em seus anseios, ser ouvido, receber auxílio da equipe gestora e também compartilhar suas ideias com seus colegas, a fim de buscar soluções para os problemas não só diante do ensino da língua materna, como também para equívocos encontrados em sua prática pedagógica. A nosso ver uma possibilidade para que isso se concretize é por meio do fortalecimento da escola como lugar de formação, um espaço onde de fato o trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas possam fomentar discussões mais eficientes, gerando um processo de ação-reflexão-ação que contribuirá para o sucesso dos nossos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1a. a 4a. série)**. Brasília: SEF, 1997. v. 2.

_____. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Documento de Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

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

CAMACHO, P. V. **Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da rede pública do estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

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

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, 2006. Brasília: SEF/MEC, 2006. p. 1-16.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.

NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 33-59.

ROJO, R. H. R.. O letramento escolar e os textos da divulgação científica a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2008.

ROJO, R. H. R.. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010

SANTOS, S. G. **A apropriação da língua escrita na escola**: o gênero lenda como instrumento da ação didático-pedagógica no processo de Alfabetização. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2003. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano São Paulo: FDE, 2010a.

_____. **Ler e escrever**: coletânea de atividades - 2º ano São Paulo: FDE, 2010b.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano. São Paulo: FDE, 2010c.

_____. **Ler e escrever**: coletânea de atividades - 3º ano. São Paulo: FDE, 2010d.

_____. **Ler e escrever**: livro de textos do aluno. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010e.

_____. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano. São Paulo: FDE, 2011a.

_____. **Ler e escrever**: Coletânea de Atividades - 1º ano. São Paulo: FDE, 2011b.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHOLZE, L.; RÖSING, M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ZUNINO, D. L.; PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola**: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

Laís Helena Bessler - Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. Campinas |SP | Brasil. Contato: laisbessler@gmail.com

Elvira Cristina Martins Tassoni - Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. Campinas |SP | Brasil. Contato: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Jussara Cristina Barboza Tortella - Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC. Campinas |SP | Brasil. Contato: jussaratortella@puc-campinas.edu.br

Artigo recebido em: 6 ago. 2014 e
aprovado em: 28 ago. 2014.