

Ministério da Educação

2001

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

BOEA
(ber-bo-le-ta)

DOTA (ber-bo-le-ta)

FOVES
(igato-le-le-lei-te)

ED
(igato)

BAD (boi)

CLD
(ca-va-le)

Guia do Formador

módulo 1

O
R
(igato) OER ED TO GATO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Fundamental

*Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

Guia do Formador
módulo 1

Janeiro 2001

Apresentação.....	1
Carta aos formadores.....	3
Competências profissionais e conteúdos da formação de professores alfabetizadores.....	9
Estrutura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.....	13

Parte I

Orientações para o uso do Guia do Formador

O que é o <i>Guia do Formador</i>	17
Expectativas de Aprendizagem.....	17
Contrato Didático.....	17
O que são as Unidades.....	18
Estrutura das Unidades.....	19
• Tempo previsto.....	19
• Objetivos.....	19
• Conteúdos.....	19
• Atividades.....	19
• Propostas de encaminhamento.....	20
• Quadro Importante.....	21
• Para Saber Mais.....	21
Caracterização dos Materiais.....	21
• Programas de Vídeo.....	22
• Apontamentos.....	22
• Coletânea de Textos do Professor.....	22
• Contribuições à Prática Pedagógica.....	22
• Fichário.....	22
• Caderno de Registro.....	23
Processo de avaliação.....	27

Parte II

Unidades do Curso

Unidade 1.....	31
Unidade 2.....	39
Unidade 3 - Parte I.....	47
Unidade 3 - Parte II.....	55
Unidade 4 - Parte I.....	61
Unidade 4 - Parte II.....	65
Unidade 5.....	69
Unidade 6.....	75
Unidade 7 - Parte I.....	81
Unidade 7 - Parte II.....	91
Unidade 8.....	97
Unidade 9 - Parte I.....	101
Unidade 9 - Parte II.....	105
Unidade 10.....	111
Unidade 11.....	117

Parte III

Apontamentos.....	121
-------------------	-----

Apresentação

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação apresenta aos educadores brasileiros o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

A despeito de todos os esforços, medidas e mudanças propostos, fato é que contamos ainda, no Brasil, com um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e escrita.

A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída. Com isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que, como toda cultura que se instaura, acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

Secretaria de Educação Fundamental

Carta aos formadores

Caro colega

Este *Guia* é o material que orienta todo o trabalho de formação que você realizará durante o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o qual chamamos também de Curso. Nele estão explicadas muitas das questões que julgamos importantes conhecer para iniciar o trabalho com o grupo de professores.

O grande desafio colocado por esse Curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno.

Ao se deparar com ele, é importante considerar que uma das principais tarefas do formador deste Programa é contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores; e, ao fazê-lo, estará inevitavelmente contribuindo para o seu próprio desenvolvimento: tal como o professor, o formador também aprende ensinando. E em momento algum se pode perder de vista que a razão de ser do desenvolvimento profissional dos educadores é a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Nesse programa, optamos por chamar de formador o coordenador dos grupos de formação de professores: a razão não é o fato de considerarmos que todos os profissionais que assumem essa função estarão, de imediato, completamente preparados para desempenhar o papel de formadores, mas sim que, dada a natureza do Curso, se trata de uma função que coloca ao formador esse papel.

Esse Curso coloca em evidência muitas questões sobre as quais provavelmente os professores tiveram poucas oportunidades para pensar, ou que até mesmo desconhecem. Sabemos que essa situação – de conhecer o novo – pode gerar diferentes reações entre eles. Alguns passam a pensar que tudo que sabem já não serve para mais nada e querem colocar em prática as novas idéias que estão sendo discutidas, muito antes de entender seus pressupostos. Outros preferem misturar ou mesclar um pouco do que fazem com o que estão conhecendo, sem perceber que os fundamentos teóricos que orientam cada tipo de prática são incompatíveis quando analisadas as concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, do papel do professor etc. Outros discordam de tudo que é novo e preferem manter seu trabalho como sempre realizaram, desprezando todo avanço das pesquisas e dos estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem (no caso, da alfabetização). Sejam quais forem as reações, é importante que o formador possa entender que esse movimento diante do novo é comum a todos, e que esse é um conteúdo para seu trabalho de formação. É preciso, portanto, respeitar todas as posições, garantindo aos professores a oportunidade de se expressar, discordar, argumentar..., como ponto de partida para analisarem o que fazem e por que o fazem de uma determinada maneira.

Nesse sentido, o formador pode contribuir contando sua experiência como professor, como foi que se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista, sugerindo a leitura dos depoimentos das professoras do Grupo-Referência do Programa. Assim, oferece aos professores a possibilidade de constatarem que uma mudança de paradigma não acontece de forma mágica; ao contrário, depende da disponibilidade para conhecer o novo, da reflexão sobre a prática e da ousadia que permite transformar... Nada disso é fácil. Exige esforço.

Por isso, o avanço da prática pedagógica requer que se volte ao passado para entender quais as teorias que orientaram a prática dos professores que nos alfabetizaram – e que ainda hoje são usadas – e quais foram os resultados que essas práticas produziram. O diálogo com o passado nos permite, de certa forma, reconstruí-lo no presente, transformando aquilo que precisa e pode ser transformado, em benefício de um exercício profissional mais condizente com os avanços científicos ora disponíveis.

Nessa discussão, é importante evidenciar a relação entre prática e teoria, sem dicotimizá-las. Quantas vezes não ouvimos dizer que "na prática, a teoria é outra"? Essa afirmação, na verdade, é um grande equívoco.

Teoria e prática são indissociáveis; sempre há teorias que embasam o trabalho do professor, mesmo que ele não saiba quais são elas. A teoria ilumina a prática, e a prática põe em questão a teoria.

O formador deve ajudar o professor a identificar as teorias que orientam seu trabalho. Tomando consciência delas, o professor torna-se mais autônomo para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensina.

É pela análise conjunta – professor e formador – dos processos de ensino e de aprendizagem, e das diferentes variáveis que neles se pode intervir, que se concretiza a formação que pretendemos. Nesse processo, o formador assume o papel de parceiro experiente que favorece a aprendizagem e a reflexão do professor, "conscientizando-o da sua formação, ajudando-o a identificar problemas e a planejar estratégias de resolução dos mesmos, de forma a considerar o professor como capaz de tomar para si a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional".¹

Para tanto, organizar situações em que o professor possa se confrontar com problemas reais, cuja resolução depende de suas idéias, valorizar suas tentativas e erros, encorajar, apoiar, acompanhar, incentivar para que ele reflita sobre a sua ação, são atitudes fundamentais do formador na relação com o grupo.

Para entender um pouco mais sobre como favorecer a reflexão durante o Curso, recorreremos ao pensamento de Dewey, que define três atitudes necessárias para uma ação reflexiva:

- Desejo de ouvir mais de uma opinião, considerar outras alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que se considera como certo.
- Responsabilidade pelas conseqüências de uma determinada ação – o que implica refletir sobre as conseqüências pessoais, sociais e políticas da própria ação sobre a vida dos alunos.
- Predisposição para agir com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina.

Porém, é necessário considerar que os professores envolvidos no processo de reflexão sobre a prática têm diferentes saberes, construídos pela experiência pessoal, que devem ser valorizados: são sujeitos com uma individualidade própria, com convicções, valores diferentes, são portadores de uma cultura que é importante respeitar, preservar e ampliar.

A metodologia de formação proposta neste Curso considera, entre outros aspectos, que o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização é

¹ Isabel Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto Editora, Portugal, 1996.

levar em conta o que os professores sabem e pensam a respeito, potencializar os saberes individuais e discutir os pressupostos que os determinam. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica. O desafio é buscar a coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação. Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhe é sugerido como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania... ²

Outro aspecto importante que sustenta o trabalho de formação proposto é o tipo de relação que se estabelece entre o formador e o grupo de professores. É importante criar condições de emocionalidade, com vínculos afetivos reais entre os professores e deles com o formador.

Sabemos que a interação é fundamental para todo processo de aprendizagem, com crianças ou com adultos. A construção de um clima favorável à aprendizagem pressupõe confiança, paciência, respeito à diferença de pontos de vista e de opiniões, e pressupõe espaço para a divergência e a confrontação, atitudes estas que devem ser previstas e trabalhadas como conteúdos que integram o processo de formação.

Para que o Curso cumpra seus objetivos, é necessário que o formador tome para si as seguintes tarefas: ³

- Ler os *Referenciais para a Formação de Professores*, especialmente a Parte III, que trata, entre outros aspectos, de objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação das ações de formação de professores, assim como as Partes IV e V.
- Estudar o *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* e consultá-lo sempre que precisar aprofundar o conhecimento sobre as estratégias de formação propostas nas unidades.
- Ler, cuidadosamente e com antecedência, todo o Módulo do Curso e estudar a fundo a Unidade que vai ser desenvolvida, pois sua realização implica preparar material escrito, reproduzir cópias, providenciar equipamentos etc.
- Estudar com antecedência todos os textos indicados na Unidade e contidos nos Apontamentos e na Coletânea de Textos do Professor – e, sempre que possível, no “Para Saber Mais.”
- Assistir previamente aos programas de vídeo que integram as Unidades: algumas vezes é importante assistir a eles mais de uma vez, para estudar as pausas que são sugeridas e assim potencializar as discussões do grupo, especialmente quando o assunto for difícil ou razoavelmente novo para todos.
- Providenciar/preparar com antecedência o espaço físico e os equipamentos necessários ao desenvolvimento dos trabalhos.
- Coordenar os encontros, atuando como parceiro experiente, buscando propiciar a interação dos professores e a aprendizagem coletiva.
- Apresentar, no primeiro Encontro, os objetivos e conteúdos previstos para todas as

² In *Referenciais para a Formação de Professores*, MEC/SEF, 1998.

³ Algumas dessas tarefas são funções específicas do formador desse Programa, outras representam procedimentos e atitudes que constituem o perfil de qualquer formador competente.

Unidades do Módulo (para que os professores possam saber o que será tratado) e, depois, a cada Encontro, o que está previsto para o dia. Isso ajuda, inclusive, o controle do tempo pelo grupo, uma vez que todos conhecem a pauta.

- Explicar para os professores a dinâmica dos trabalhos e sua principal função como formador do grupo – isto é, ajudá-los a alcançar o melhor desempenho possível durante os trabalhos.
- Compartilhar as expectativas de aprendizagem definidas para cada Módulo.
- Explicar para os professores, sempre que necessário, o que se pretende com o desenvolvimento das atividades, fazendo-os saber que o que está sendo proposto corresponde a um determinado objetivo.
- Planejar e controlar o tempo destinado a cada atividade. É importante que o formador tenha claro que a orientação detalhada de como encaminhar cada atividade de formação, explicitada nas Unidades, não substitui a necessidade de planejar.
- Replanejar o tempo conforme os trabalhos se desenvolvem e criar mecanismos para garantir as atividades previstas. Se o tempo estiver sendo insuficiente, será eventualmente preciso remeter para o Trabalho Pessoal algumas leituras previstas para acontecer no grupo, ou encontrar formas mais rápidas de fazer a socialização das opiniões no caso das turmas mais numerosas – uma das alternativas é primeiro socializá-las nos pequenos grupos, depois cada pequeno grupo fazer uma breve síntese, em vez de cada um dos participantes falar a todos. Entretanto, evidentemente, essa é uma alternativa que não serve para o caso da socialização de experiências pessoais, ou de lembranças da infância, por exemplo: nesse caso, vale a pena propor murais de relatos ou coisas do tipo. Mas é preciso considerar que não se pode suprimir atividades dos Módulos se os trabalhos forem se atrasando: por isso, o desafio é planejar muito bem o uso do tempo durante todo o Módulo.
- Assumir uma posição firme em relação ao uso e controle do tempo de trabalho, pois senão será impossível finalizar a Unidade a contento. Há discussões que, embora importantes, não são as mais adequadas para momentos de estudo. Por exemplo, um comportamento típico de muitos profissionais, quando se agrupam, é ocupar parte considerável do tempo disponível com a discussão sobre as difíceis condições de trabalho que enfrentam. Embora seja uma discussão importante, e legítima na maioria dos casos, é preciso ter jogo de cintura para lidar com ela, para evitar que inviabilize o cumprimento das pautas previstas. É importante o formador preparar com antecedência suas possíveis intervenções, para o caso de ocorrerem situações em que um ou outro participante do grupo venha a ter condutas desse tipo, ou atitudes inadequadas – como monopolizar o tempo, desviar constantemente o assunto, conversar com os colegas em horários impróprios etc. – para que não seja surpreendido e se perca na condução dos trabalhos.
- Intervir nas discussões de grupo com o objetivo de garantir a sua qualidade: as discussões precisam ser "alimentadas" com questões que "ajudem a pensar", que façam avançar a reflexão, que acrescentem elementos ao que o grupo chegaria sozinho. Para isso, é preciso que prepare algumas intervenções com antecedência, a partir do que sabe a respeito do que os professores costumam pensar sobre o assunto em pauta, ou do que sabe a respeito do comportamento do grupo (quando já o conhece).

- Apresentar as atividades propostas nas Unidades e as ações que elas demandam dos professores de maneira a incentivá-los a dar o melhor de si mesmos e a acreditar que sua contribuição é relevante para todos.
- Criar um ambiente favorável à aprendizagem dos professores e ao desenvolvimento de autoconceito positivo e de confiança na própria capacidade de enfrentar desafios (por meio de situações em que eles são incentivados a se colocar, a fazer perguntas, a comentar o que aprenderam).
- Estimular a participação de todos os professores nas situações de leitura dos textos propostos, intervindo para que todos fiquem à vontade para expressar dúvidas de qualquer natureza.
- Ajudar na sistematização do trabalho, propondo aos participantes que organizem o Fichário e, nele, o Caderno de Registro.
- Criar espaços para que os professores possam comunicar suas experiências (por exemplo, por meio da organização de um mural, Caderno Volante ou publicação).
- Propor que os professores falem – ao final de cada Unidade e de cada Módulo – sobre o que aprenderam, para que tomem consciência dos conhecimentos que estão construindo (individual e coletivamente) e compartilhem suas aprendizagens. Depois disso, é interessante que o formador faça a sua própria avaliação, em função das expectativas de aprendizagem definidas para o Módulo: recuperando-as e posicionando-se em relação a elas e ao que os professores manifestaram em suas próprias avaliações.
- Avaliar o desenvolvimento de cada Módulo, o desempenho dos participantes e a própria atuação, utilizando essa avaliação para orientar seu trabalho e fazer mudanças ou adaptações nas propostas.
- Investir na própria formação como formador de professores. Para tanto, é preciso ter o resultado de suas observações pessoais e das discussões do grupo registradas por escrito. Sabe-se que a memória não comporta tudo que é possível recuperar a partir da escrita, e que uma das funções da escrita é justamente o registro que lhe dá permanência o que, no caso da formação de professores, permite recuperar falas significativas, sínteses de discussões, observações etc. Isso dá ao coordenador melhores condições de replanejar as pautas e as próprias intervenções.

Falta, ainda, uma última consideração relacionada ao compromisso pessoal do professor com seu processo de formação. Mesmo que tenham sido pensadas situações de estudo, leitura, discussão e reflexão que favorecem a aprendizagem do professor e o avanço da sua prática pedagógica, há uma parte dos resultados que depende do processo de construção/reconstrução do conhecimento que ele realiza individualmente. "Portanto, temos que considerar que não é suficiente que o professor saiba o que tem de ser feito, mas ele tem que desejar realizar sua prática de determinada maneira."⁴

**Equipe Pedagógica do Programa
de Formação de Professores Alfabetizadores**

⁴ Ana Teberosky & Beatriz Cardoso, *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*, Editora da Unicamp/Trajatória Cultural, São Paulo, 1989

Competências profissionais e conteúdos da formação de professores alfabetizadores

Em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita ao exercício da profissão. *Como alfabetizar*⁵ é uma das maiores dificuldades dos professores, e se alfabetizar uma das maiores dificuldades dos alunos. O preparo do professor alfabetizador requer a construção de competências profissionais⁶ para ensinar a ler e escrever. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação do professor que terá a tarefa de alfabetizar, pouco contribuirão, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção dessas competências. O critério básico de seleção dos conteúdos da formação de professores alfabetizadores, portanto, é a possibilidade de contribuir para um "fazer melhor", no que se refere ao ensino inicial da leitura e escrita.⁷

Competências profissionais

As competências relacionadas a seguir referem-se ao trabalho de alfabetização e, portanto, espera-se que progressivamente sejam desenvolvidas pelos professores que alfabetizam crianças, jovens e adultos. Para que os alunos possam ter assegurado o seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- encará-los como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;

⁵ Embora o termo *alfabetizar* venha sendo utilizado com diferentes significados no Brasil, neste documento *alfabetizar* quer dizer *ensinar a ler e escrever*. A opção foi essa porque, se utilizássemos o termo como sinônimo de alfabetização plena, ficaria difícil denominar o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.

⁶ *Competência profissional* significa, neste documento e nos demais que integram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos de que se dispõe.

⁷ As competências profissionais e os conteúdos tratados neste documento referem-se às necessidades colocadas aos professores que ensinam a ler e escrever - há um conjunto de competências e conteúdos decorrentes da condição de professor da educação básica que aqui não são abordados (ver *Referenciais para a Formação de Professores*, MEC / SEF, 1998, e *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, MEC / SEF, 2001).

- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos.

Principais conteúdos

O desenvolvimento das competências profissionais acima relacionadas depende do trabalho com certos conteúdos na formação dos professores alfabetizadores. Os principais estão especificados a seguir.

Procedimentos

- Análise de adequação das situações didáticas de alfabetização, a partir do conhecimento sobre os processos de aprendizagem.
- Análise da produção escrita dos alunos, identificando o que ela revela sobre o seu conhecimento lingüístico sobre a escrita.
- Produção/uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno no que se refere à alfabetização.
- Identificação das variáveis que interferem favorável e desfavoravelmente na aprendizagem.
- Planejamento de situações didáticas de alfabetização considerando o que se sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos.
- Uso do modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização.
- Formação de agrupamentos produtivos para a aprendizagem de todos os alunos.
- Seleção/uso de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização.
- Gestão adequada da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita.

Atitudes

- Respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem, identificando qual é a ajuda necessária para que todos se alfabetizem.

- Consciência do papel de modelo para os alunos – como leitor, escritor e parceiro experiente.
- Acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressam seus conhecimentos.
- Valorização da cooperação na sala de aula, especialmente em situações de ensino e aprendizagem.
- Observação atenta dos alunos quando realizam atividades e se relacionam uns com os outros.
- Disponibilidade para discutir a prática de alfabetização desenvolvida.

Temas/conceitos

Leitura, Escrita e Processos de Aprendizagem na Alfabetização

- Diferentes concepções de alfabetização.
- Relação entre alfabetização e letramento.
- Analfabetismo funcional.
- Índices de analfabetismo no Brasil e no mundo.
- Importância da alfabetização e do sucesso escolar na vida das pessoas.
- Estratégias de leitura.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para ler/aprender a ler.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para escrever/aprender a escrever.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para interpretar a própria escrita.
- Evolução das idéias dos não-leitores sobre a leitura.
- Evolução das hipóteses sobre a escrita alfabética.
- Papel da memória na aprendizagem de um conteúdo conceitual complexo como o sistema alfabético de escrita.

Conhecimento Didático

- Critérios de seleção, organização e seqüenciação dos conteúdos de alfabetização.
- Uso do conhecimento prévio do aluno em favor da alfabetização.
- Papel das interações produtivas entre os alunos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.
- Critérios de agrupamento de alunos para o trabalho didático de alfabetização.
- Uso da heterogeneidade de conhecimentos em relação à escrita como vantagem pedagógica para a alfabetização.

- Possibilidades de intervenção pedagógica em situações de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.
- Modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização.
- Orientações didáticas para a alfabetização.
- Formas de organização dos conteúdos escolares para otimizar o uso do tempo e atender aos objetivos de ensino e aprendizagem: atividades permanentes, atividades seqüenciadas, atividades independentes e projetos.
- Gêneros textuais adequados ao trabalho pedagógico no período de alfabetização.
- Materiais didáticos úteis para o ensino e a aprendizagem inicial de leitura e escrita.
- Propostas de gestão da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita.

Estrutura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um Curso organizado em três Módulos, que são compostos por Unidades. A quantidade de Unidades em cada Módulo varia, porém a última delas é sempre destinada à avaliação individual dos professores.

O Módulo 1 trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

No Módulo 2 são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

O Módulo 3 também tem como foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

Cada módulo trata, então, de assuntos específicos, mas que têm relação entre si. Para cada um deles é definido um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo do Curso, denominadas Expectativas de Aprendizagem.

Os módulos são acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização. As classes em que essas atividades foram gravadas estão sob a responsabilidade de professoras de escolas públicas, que foram convidadas a participar desse projeto por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em entender melhor como os alunos aprendem a ler e a escrever e, conseqüentemente, como ensiná-los para que todos possam ter avanços e sucesso em suas aprendizagens.

Durante as reuniões de formação desse grupo de professoras, foram discutidas e planejadas situações de ensino e aprendizagem que colocassem bons problemas para os alunos resolverem e que favorecessem por parte dos professores intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos, aspectos esses que estão na base do modelo metodológico da resolução de problemas. É importante esclarecer que, nas situações de aprendizagem, o problema adquire um sentido importante quando os alunos buscam soluções e as discutem com os parceiros. "Não se trata de situações que permitam 'aplicar' o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem, e em interação com novos desafios".⁸

Há certas condições didáticas que influem decisivamente na aprendizagem dos alunos e que, embora não sejam foco dos programas de vídeo, são tratadas transversalmente:

⁸ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Volume 1, Introdução. MEC/SEF, 1998.

- Favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos.
- Considerar e atender às diversidades na sala de aula.
- Favorecer a interação e a cooperação.
- Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem.
- Organizar racionalmente o tempo.
- Organizar o espaço em função das propostas.
- Selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho.
- Articular objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno.
- Criar situações em que haja a máxima coincidência possível entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

Também terão tratamento transversal outras questões relacionadas ao planejamento do trabalho pedagógico e à gestão de sala: critérios de seleção de conteúdos e atividades; propostas adequadas de lição de casa; uso pedagógico da heterogeneidade dos alunos; critérios de agrupamento; possibilidades de atendimento dos alunos com ritmos diferenciados de produção na classe e ritmos diferenciados de aprendizagem etc.

Para compreender amplamente o Programa, é indispensável a leitura - tanto por parte dos formadores quanto por parte dos professores - do Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, antes do início do Curso.

É importante que todos conheçam a forma pela qual o Curso está organizado, suas finalidades e justificativas, suas características, as funções do coordenador geral e do formador e também os requisitos necessários para o estabelecimento de convênio das agências formadoras com o MEC.

Além de trazer informações importantes sobre o desenvolvimento do Programa, esse documento também contextualiza historicamente a alfabetização como prática escolar e como processo de aprendizagem. Todo profissional tem direito de conhecer a história da sua profissão e das idéias que influenciaram o trabalho que nela se realiza. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o que ele próprio faz. Esse conhecimento, aliado à consciência do próprio processo de formação, pode contribuir, e muito, para um trabalho mais reflexivo, mais autônomo – condição para o exercício responsável da profissão.

PARTE I

Orientações para o uso do Guia do Formador

O que é o Guia do formador

O *Guia* é um material que orienta cada Módulo do Curso destinado aos formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Ele é composto, basicamente, de seqüências de atividades de formação, com orientações detalhadas sobre como o formador pode encaminhar cada proposta de trabalho e como realizar suas intervenções para favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores. Cada uma dessas seqüências é chamada de Unidade.

As Unidades têm como foco principal os programas de vídeo que tratam dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita e de situações didáticas de alfabetização.

A metodologia de formação proposta nas atividades – entendida como modo de abordar os conteúdos – está baseada em alguns pressupostos fundamentais:

- Conhecimento e análise do que sabem os professores sobre os conteúdos que serão trabalhados.
- Tematização da prática pedagógica de sala de aula (nesse caso, especialmente de alfabetização).
- Intercâmbio do conhecimento experiencial dos professores.
- Discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico.
- Estudo de referenciais teóricos que favoreçam a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização.
- Planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem.
- Organização e sistematização das informações abordadas.
- Avaliação do processo de aprendizagem dos professores.

Expectativas de aprendizagem

São as competências que se espera que sejam progressivamente construídas pelos professores ao longo do desenvolvimento de cada Módulo.

Para cada Módulo, há um conjunto de expectativas de aprendizagem, relacionadas com os objetivos indicados nas Unidades, que servirão de critério para o processo de avaliação proposto no Curso.

Contrato didático⁹

A partir do momento em que se forma um grupo de trabalho – no caso, um grupo de formação profissional – é necessário que as regras de funcionamento desse grupo sejam discutidas e

⁹ Mais esclarecimentos sobre a proposta de estabelecer um contrato didático do grupo devem ser obtidos no Guia de Orientações Metodológicas Gerais.

combinadas por todos que dele fazem parte. O contrato didático representa o conjunto de regras que regulam, entre outros aspectos, as relações que os professores e o formador mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas; estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem que têm lugar no grupo e modelam os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo de formação, bem como suas relações interpessoais. Esse tipo de “contrato” expressa as condutas específicas que os professores esperam, ou podem esperar, do formador e que este espera, ou pode esperar, dos professores – condutas que regulam o funcionamento do trabalho do grupo e as relações formador/professor/conhecimento.

O que são as Unidades

As Unidades são seqüências de atividades de formação que tematizam (tornam objeto de reflexão) especialmente situações de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita – documentadas em vídeo e abordadas também por meio de outros recursos.

A organização e o tratamento dado aos conteúdos das Unidades expressam uma concepção de formação de professores, focada principalmente na resolução de situações-problema e na reflexão sobre os processos de aprendizagem e sobre a prática pedagógica de alfabetização.

"Entende-se aqui que problema é qualquer questão – de natureza teórica e/ou prática – para a qual não se tem de imediato, uma resposta satisfatória e que portanto, demanda uma busca de solução. Essa busca, por sua vez, exigirá interpretação do desafio no contexto em que emerge, planejamento de uma ou mais soluções possíveis, execução de soluções planejadas e avaliação do resultado obtido. Nesse processo, a resolução de problemas envolve invenção, criatividade, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações etc.

Em outras palavras, a resolução de problemas implica, em maior ou menor grau, uma série de procedimentos complexos: analisar a sua natureza, identificar os aspectos mais relevantes, buscar recursos para sua solução, levantar hipóteses, transferir conhecimentos e ajustar estratégias utilizadas em outras situações que sejam pertinentes ao problema em questão, escolher o melhor encaminhamento entre vários possíveis – e é exatamente o exercício dessas ações complexas que promove tanto a construção de conceitos quanto o desenvolvimento de capacidades e, ainda, a possibilidade de mobilizar a ambos (conceitos e capacidades), quando necessário ou desejável. Vista dessa forma, a resolução de um problema proporciona para o sujeito uma relação de criação com a solução encontrada. É fundamental que os professores mobilizem seus conhecimentos teóricos em torno de casos singulares, com o que é possível aprender não somente a problematizar situações reais, mas também as teorias que estudam."¹⁰

A orientação metodológica adotada nesse Curso – e expressa em cada uma das Unidades – em nada coincide, portanto, com um modelo de formação concebido como uma seqüência de ensinamentos a serem transmitidos em aulas expositivas e com enfoque instrumental (destinadas a preparar o professor para ser um aplicador e/ou um técnico), em nada coincide com uma proposta que ignora as condições reais e os pontos de partida dos professores: interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões.

¹⁰ Trecho extraído dos *Referenciais para Formação de Professores*, MEC/SEF, 1998.

Estrutura das Unidades

As Unidades têm um formato padrão, o que favorece a familiaridade dos professores cursistas com o trabalho: depois das primeiras, já conhecerão a organização interna de cada uma delas, que orienta as atividades propostas em cada Encontro.

Uma Unidade, a depender do tema, pode ter a duração de um ou mais Encontros. Quando for desenvolvido em mais de um Encontro, o número e o título da Unidade se mantêm, mas ela se desdobra em Parte I e Parte II.

Tempo previsto – O tempo total previsto para o desenvolvimento de uma unidade é de três horas. A distribuição desse tempo durante o Encontro, que tem como base os tipos de atividade propostos, é uma orientação para o formador, que poderá ampliá-lo ou reduzi-lo, de acordo com as peculiaridades do grupo. Assim, é apenas uma referência que, evidentemente, pode se modificar se o grupo for mais, ou menos, numeroso, mais, ou menos, participante, ou se uma atividade se estender por alguma razão. De qualquer modo, o formador deve estar atento para que seja possível realizar todas as atividades, pois elas foram elaboradas com um encadeamento intencional.

Objetivos – Os objetivos, que orientam o desenvolvimento das atividades e as intervenções do formador, estão relacionados aos conteúdos da Unidade, ou seja, o que o estudo e as atividades propostas devem favorecer, enquanto aprendizagem do professor.

Conteúdos – São os principais conceitos, procedimentos e atitudes que serão trabalhados na Unidade e estão voltados especialmente para os processos de ensino e aprendizagem que têm lugar no período de alfabetização.

"Os conteúdos conceituais referem-se à abordagem de conceitos, fatos e princípios. A aprendizagem envolve aquisição de informações, vivência de situações, construção de generalizações, compreensão de princípios. Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer que implica tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não-aleatória, para atingir uma meta e construir instrumentos para analisar processos e resultados obtidos. Os conteúdos atitudinais incluem valores, normas e atitudes. As atitudes envolvem cognição (conhecimentos e crenças), afetos (sentimentos e preferências), condutas (ações e declarações), normas e regras que orientam padrões de conduta e os valores que orientam ações e possibilitam fazer juízo crítico."¹¹

Atividades

Atividades Permanentes

Leitura Compartilhada – É proposta, para todo início de trabalho, a leitura – pelo formador – de um texto que pode ser escolhido entre as opções indicadas nas Unidades, cujas cópias estão na Coletânea de Textos do Professor. A proposta consiste em ler diferentes gêneros

¹¹ Extraído de "Conteúdos", in *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 5ª a 8ª séries, Introdução, p. 74-80.

especialmente literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural ou para o simples prazer de compartilhar uma boa história. É importante que os professores descubram que ler ou ouvir a leitura de bons textos é algo que não tem hora nem idade. Explicitar para eles as razões pelas quais um determinado texto foi escolhido, comentar seu conteúdo antes da leitura, falar sobre o autor, ler com entusiasmo são procedimentos que contribuem para o envolvimento com a leitura. A leitura em voz alta exige preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto a ser lido. A adequação do tom de voz, o ritmo da leitura, a pronúncia das palavras e o envolvimento com o texto merecem atenção especial do leitor e, por isso, é necessária a preparação pelo formador com antecedência. Eventualmente, o formador pode propor que a leitura seja feita por um dos participantes do grupo que, nesse caso, deverá prepará-la com antecedência.¹²

Rede de Idéias – Esta é uma atividade presente em quase todas as Unidades. O objetivo é socializar as interpretações e idéias desencadeadas a partir das atividades indicadas para o Trabalho Pessoal proposto no Encontro anterior, e retomar os respectivos conteúdos, de forma a recuperar o entendimento que o grupo teve sobre o que foi tratado.

Trabalho Pessoal – Em cada unidade há uma proposta de Trabalho Pessoal que deve ser desenvolvida fora do período de trabalho no grupo: para essa finalidade, está prevista uma hora semanal na carga horária do Curso. As atividades indicadas como Trabalho Pessoal não são optativas, são parte integrante do estudo proposto na Unidade, e como tal, fazem parte do processo de avaliação dos professores. A maioria das atividades será retomada no Encontro seguinte, no momento da Rede de Idéias. As poucas atividades de Trabalho Pessoal que não são retomadas geralmente possuem um caráter reflexivo, pessoal, mas deverão constar do Caderno de Registro.

Outras Atividades – As demais atividades variam em quantidade, a depender das Unidades, e estão organizadas em sequência cujo formato, de modo geral, compreende: levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre o tema em pauta; atividades que têm como objetivo a ampliação de conhecimentos, em que geralmente são utilizados programas de vídeo e textos; atividades de "aplicação" de conhecimentos, ou seja, que demandam uso dos saberes adquiridos; e atividades voltadas para a síntese dos assuntos estudados. Em cada Unidade são indicados os materiais que serão necessários ao seu desenvolvimento (textos, transparências, programas de vídeo etc.) e os encaminhamentos propostos, além de orientações para o formador, contidos em Anexos chamados de *Apontamentos*. Alguns procedimentos que são comuns a várias Unidades (por exemplo, como orientar os registros escritos) estão mais explicados no início do Módulo e depois passam a ser menos detalhados. A organização das atividades tem como propósito que os professores possam colocar em jogo tudo que sabem e pensam sobre os conteúdos, que tenham problemas a resolver e decisões a tomar em torno das tarefas propostas, e que possam interagir com os pares e trocar informações, uma vez que se aprende melhor num contexto de colaboração, com parceiros que dominam diferentes níveis de conhecimento sobre os conteúdos aprendidos.

Propostas de encaminhamento – São explicações detalhadas sobre como deve/pode ser desenvolvida uma sequência de atividade. São vários os procedimentos recomendados ao formador, como por exemplo: propor tarefas, explicar determinados assuntos, colocar questões em discussão, perguntar, apresentar materiais, exibir programas de vídeo, conforme as pausas sugeridas, fazer anotações junto com o grupo, documentar o resultado das discussões, organizar e sistematizar as informações trabalhadas etc.

¹² Mais informações sobre a proposta de Leitura Compartilhada devem ser obtidas no “Guia de Orientações Metodológicas Gerais.”

Quadro Importante – São observações relacionadas a aspectos relevantes para o encaminhamento de algumas propostas, que devem merecer especial atenção do formador. Por isso, sempre deve ser lido com antecedência, tanto para que ele possa preparar suas intervenções como para que as providências sugeridas possam ser tomadas, quando for o caso.

Para Saber Mais – É uma bibliografia para leitura complementar – não obrigatória para os professores, mas recomendada para o formador – relacionada ao assunto estudado na Unidade. Oferece a oportunidade, ao formador e aos professores, de ampliar o conhecimento sobre os conteúdos trabalhados.

Caracterização dos materiais

A descrição completa dos materiais que compõem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores está contida no *Documento de Apresentação* (páginas 21 a 23). Abaixo há informações complementares sobre alguns deles.

Programas de vídeo – Os programas de vídeo estão organizados em séries, sendo que cada uma delas será apresentada em um Módulo do Curso, a saber:

Módulo 1 – Série Processos de Aprendizagem.

Módulo 2 – Série Propostas Didáticas 1.

Módulo 3 - Série Propostas Didáticas 2.

Os programas tratam basicamente de situações didáticas de alfabetização e de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem dos alunos. São protagonistas da maioria desses programas catorze professoras de escolas públicas – de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive classes de Aceleração e Multisseriadas –, que compõem o que é chamado Grupo-Referência do Programa.¹³

Parte dos programas documenta o planejamento das atividades de alfabetização dessas professoras, a realização das atividades planejadas em suas respectivas salas de aula e a tematização, em reuniões de formação, das atividades desenvolvidas. Tanto o planejamento como a tematização têm como foco principal a adequação das propostas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Esses programas não serão transmitidos diretamente da TV para o grupo de professores cursistas. A intenção é que o formador faça pausas na exibição dos programas de vídeo, para problematizar questões e discuti-las com os professores. Dessa forma, o programa de vídeo oferece a possibilidade de reflexão, tanto individual como coletiva – quando coletiva, seu uso como recurso de formação fica muito mais potencializado.

A organização prévia da discussão sobre o conteúdo dos programas de vídeo, tal como previsto nas Unidades, é um procedimento necessário, pois permite, muito mais do que veicular informações úteis, fazer com que cumpram sua real finalidade: contribuir de fato para a formação dos professores.

Para otimizar o uso dos programas, fazendo com que as discussões tenham a maior produtividade possível, as orientações que este *Guia* oferece ao formador implicam:

- Marcar pausas estratégicas e propor algumas questões que "ajudem a pensar" sobre os principais pontos tratados.

¹³ As reuniões de formação do Grupo-Referência foram coordenadas por Telma Weisz e contaram com a participação de vários formadores convidados.

- Usar situações que coloquem em jogo as concepções que os professores possuem sobre o tema central abordado, para depois poder discuti-las.
- Propor a leitura de textos que se relacionam com o conteúdo e que colocam outros elementos de reflexão.
- Trabalhar em pequenos grupos para discutir algumas citações – extraídas do próprio programa ou de textos relacionados ao conteúdo – que possam suscitar uma reflexão mais aprofundada.
- Destinar um tempo para a discussão coletiva das questões didáticas decorrentes do conteúdo do programa: se o programa sugerir práticas de sala de aula, esse momento pode ser de síntese e de complementação das propostas com outras oferecidas pelo grupo; se for mais teórico, é o momento de fazer um esforço coletivo para identificar as possíveis implicações para a prática pedagógica.
- Avaliar, sempre que fizer sentido, quais foram as questões aprendidas a partir da discussão realizada: isso é muito importante, pois contribui para a tomada de consciência da própria aprendizagem como professor.¹⁴

Apontamentos – Reúnem textos específicos para o formador, com sugestões de intervenção durante as discussões mais complexas e durante a apresentação dos programas de vídeo (pausas e questões a serem propostas ao grupo), esquemas que organizam idéias, textos que podem servir de "fechamento" para determinadas discussões etc. Os Apontamentos constituem a Parte III deste *Guia*, e seus textos podem ser reproduzidos integral ou parcialmente para os professores cursistas, quando e se , o formador julgar imprescindível ao processo de formação de seu grupo.

Coletânea de Textos do Professor – O formador receberá todos os textos mencionados nas Unidades, exceto os indicados no "Para Saber Mais". Esses textos têm uma sigla que indica em qual unidade serão utilizados. Por exemplo, em: M1U3T2, M significa Módulo, U a Unidade e T o Texto. Logo, a sigla refere-se ao Texto 2, da Unidade 3 do Módulo 1. A numeração dos textos não é contínua, mas sim interna à própria Unidade. Ao planejar seu trabalho, o formador deve providenciar com antecedência as cópias dos textos indicados, para fornecê-las aos professores que, por sua vez, deverão colocá-lo na parte do Fichário destinada à Coletânea de Textos.

Contribuições à prática pedagógica – São textos nos quais se faz a articulação dos fundamentos estudados na Unidade com a prática pedagógica. Ou seja, pelo estudo desses textos os professores poderão compreender melhor as implicações pedagógicas dos conteúdos abordados no Curso, isto é, como o que foi estudado e discutido a partir de leituras, programas de vídeos e outras atividades se "traduz" na prática de sala de aula. Esse tipo de texto não integra todas as unidades do Módulo 1, apenas algumas em que fazem mais sentido. Há uma parte do Fichário destinada à organização específica desse material.

Fichário – O Fichário é um material destinado aos professores cursistas, que serve para que organizem as informações provenientes do trabalho com os diferentes conteúdos das Unidades de cada Módulo. Esse material é composto de:

¹⁴ Itens extraídos de *Parâmetros em Ação – Alfabetização*. Brasília, MEC/SEF, 1999.

- **Apresentação** – carta aos cursistas, tratando da importância da documentação por escrito no processo de formação profissional de professores (contida, originalmente, na Coletânea de Textos do Professor).
- **Agenda** – espaço para os cursistas anotarem, entre outras informações, as datas dos encontros e da entrega de trabalhos/atividades.
- **Caderno de Registro** – suporte para realização das tarefas propostas tanto durante os Encontros como no Trabalho Pessoal – constitui-se de folhas que devem ser arquivadas no Fichário.
- **Contribuições à prática pedagógica** – textos que são indicados, em algumas Unidades, tratando das implicações pedagógicas, dos conteúdos estudados, na prática de sala de aula.
- **Coletânea de Textos do Professor** – textos que serão distribuídos pelo formador, de acordo com as propostas de trabalho de cada Unidade dos Módulos.
- **Li e gostei (textos sugeridos pelo grupo)** – a última parte do Fichário é destinada à organização de textos sugeridos pelos professores cursistas, para serem lidos por todo o grupo. Não é uma atividade obrigatória, mas é importante que o formador incentive os professores a trazer textos interessantes e instigantes, para trocá-los entre si. O momento dessa troca deverá ser combinado com o grupo, assim como a forma para providenciar as cópias dos textos. Uma sugestão é a organização de um mural, ou de um varal literário, no qual os textos trazidos podem ficar expostos durante um determinado período, até serem substituídos por outros. Os professores poderão escolher aqueles que mais gostarem para reproduzir e colocar no seu Fichário.

Essa proposta de estruturação do Fichário tem como intenção favorecer a organização, pelo professor, de todo o material produzido e estudado em cada Módulo. Ao finalizar o Módulo 1, ele deverá arquivar esse material em outra pasta, ou encaderná-lo, para que o Fichário possa ser usado, com a mesma finalidade, no Módulo 2 – o procedimento deve se repetir também ao início do Módulo 3. Seguindo essas orientações, o professor terá, ao término do Curso, todo o material disponível para consulta e estudo.

Caderno de Registro¹⁵ – O Caderno de Registro, que faz parte do Fichário, é o suporte em que os professores realizarão as tarefas de escrita – propostas e orientadas nas Unidades – que demandam principalmente documentação e reflexão por escrito.

Uma das expectativas em relação ao professor alfabetizador é que ele possa reconhecer seu papel de modelo, de referência para os alunos como usuário da leitura e da escrita, e que possa desempenhar adequadamente esse papel. E ele precisa da ajuda de seus formadores para investir pessoalmente na sua condição de leitor e escritor. O Caderno de Registro é uma ferramenta valiosa nesse sentido.

O registro escrito permite aos professores expressar o que sabem e pensam: ao escrever, acabam por "identificar, e às vezes por compreender, quais são as suas dificuldades e os aspectos que devem ser aperfeiçoados ou modificados. Isso pode constituir-se em uma fonte de auto - renovação, na medida em que o professor vai admitindo suas capacidades e possibilidades cognitivas, seus limites, e aprende a identificar o tipo de ajuda de que precisa" – ajuda que

¹⁵ O registro escrito é abordado em profundidade no Guia de Orientações Metodológicas Gerais, MEC/SEF, 2001.

pode vir do formador do grupo, dos parceiros de Curso, ou dele próprio, quando se mostrar necessário retomar certas leituras, ou ampliar seus estudos, dedicando-se a outros complementares.

O Caderno de Registro pode funcionar como um espelho do processo de desenvolvimento profissional do professor, pois possibilita – entre muitas outras conquistas – que ele entenda melhor as próprias concepções e práticas, identifique as teorias implícitas na sua ação, analise o percurso pessoal de formação e tome consciência dos avanços e dificuldades da própria produção escrita.

Ele difere de um caderno comum de anotações, no qual são feitas considerações breves sobre um ou mais assuntos, sem que haja necessariamente uma orientação prévia sobre o que deve ser anotado, e como fazê-lo – e sem a preocupação de facilitar uma consulta posterior. Tampouco corresponde a um diário, que cumpre muitas vezes a "função de agenda: aparecem notas diversas, compromissos e avisos, idéias e sugestões para realizar atividades etc."¹⁶ Ainda que em algumas atividades seja solicitada a elaboração de resumos, é importante destacar que o Caderno de Registro, da forma como está sendo proposto, também não deve ser confundido com um caderno de resumos.

Todas as atividades propostas para integrar o Caderno de Registro são orientadas e requerem um trabalho de documentação e/ou reflexão do professor sobre conteúdos que estão sendo discutidos e estudados. Essas atividades, solicitadas ao longo das Unidades, poderão ser realizadas em duplas, grupos ou individualmente, dependendo da sua natureza e de seus objetivos – quando integram o Trabalho Pessoal, são sempre produções individuais. Geralmente tais atividades demandam do professor uma reflexão sobre os fundamentos e a didática da alfabetização e o levam a colocar em uso os conhecimentos adquiridos no Curso.

As propostas têm diferentes formatos: reflexão por escrito sobre um determinado assunto ou situação; listas que permitem recapitular informações; sínteses a partir de uma discussão ou de um texto; esquemas que mostrem a articulação de idéias; tabelas que apresentam de maneira organizada diferentes dados relacionados entre si; roteiros que indicam detalhadamente como realizar algo; relatos que permitem compartilhar experiências; relatórios que apresentam informações de modo objetivo; resumos utilizando apenas informações mais relevantes etc.

Seja qual for o tipo de texto sugerido, o objetivo é não reduzir a escrita a uma mera descrição. Ao contrário, o objetivo do registro escrito é principalmente favorecer a reflexão organizada sobre os assuntos em pauta, permitindo que se produza um conhecimento mais aprofundado da prática, das crenças, daquilo que já se sabe ou do que ainda precisa ser construído...

O Caderno de Registro é um dos mediadores da interlocução do formador com os professores. Por meio dele, o formador poderá acompanhar e avaliar tanto o desenvolvimento dos professores durante o Curso como sua própria atuação, a forma como tem planejado e conduzido o trabalho de formação (que se refletirá, de certo modo, nos registros do Caderno).

Há vários aspectos importantes que o formador precisa considerar quando propõe ao professor a elaboração de registros escritos:

1. Fazer uso da escrita como instrumento do trabalho docente é uma prática relativamente recente. Na maioria dos cursos de formação inicial pelos quais os professores passaram,

¹⁶ Ana Teberosky & Beatriz Cardoso, op. cit.

a produção escrita sempre esteve a serviço da avaliação de sua aprendizagem, ou da reprodução de modelos considerados necessários a sua futura atuação. Já no exercício da profissão, a depender da maneira como os professores lecionam, não se coloca a necessidade do registro como instrumento útil e imprescindível para a sua prática profissional e para a reflexão sobre ela. Sendo assim, é provável que, diante das propostas colocadas pelo Curso, os professores tenham, além de dificuldades, alguma resistência em escrever. Por isso, é essencial que o formador, desde o primeiro dia, evidencie para o grupo a importância do uso da escrita para a formação do professor, principalmente quando é alfabetizador. É preciso ajudar os professores a usar a escrita como um recurso importante para o melhor desempenho de sua função. Esse trabalho leva algum tempo – certamente, não será imediata a compreensão da importância da escrita pelos professores: esse entendimento precisará ser construído aos poucos, para que eles possam constatar que escrever, ainda que com dificuldades, aprender a escrever, saber escrever, são procedimentos que fazem diferença para sua formação e para sua atuação profissional. Além do que, é também a partir dessa experiência como escritor que se pode entender melhor a natureza do ato de escrever e as produções dos alunos e, em consequência, criar contextos mais favoráveis para as atividades de escrita.

2. Um dos fatores que inibem a produção escrita é o fato de, muitas vezes, o texto ser corrigido de forma a desqualificar o autor. Professores que se expressam muito bem oralmente podem se inibir diante de situações em que seja preciso produzir algo por escrito. "Escrever não é transcrever a fala. São diferentes os modos de organizar a produção de textos orais e escritos".¹⁷ Escrever é um procedimento e, como tal, se aprende na prática: escrever se aprende escrevendo e discutindo os textos produzidos com outros parceiros. "O texto escrito deve ser produto de sucessivas versões, os próprios processos de revisão são formadores, pois acabam fazendo com que o usuário amplie seu domínio dos padrões de escrita".¹⁸ Hoje, muitos professores dão depoimentos sobre quanto avançaram na escrita após terem a oportunidade de escrever, graças ao reconhecimento da importância dessa prática para a atuação profissional.
3. É fundamental que o formador construa um vínculo afetivo real com os professores, para que possa existir um clima de confiança, segurança, cooperação e parceria que favoreça, entre outras coisas, também a produção escrita e, quando for o caso, devolutivas do formador sobre os textos produzidos pelos professores. Por isso, a ênfase deve ser posta naquilo que o texto transmite, e não nos eventuais erros cometidos ao escrevê-lo. Se o professor sentir sua imagem de certa forma ameaçada diante do grupo e do próprio formador, o natural é que desista de escrever ou, no limite, até mesmo de participar do Curso. E não é isso que se deseja. "Aposta-se na transformação produzida pela própria escrita, mas para que isso ocorra, o professor precisa se sentir acolhido para continuar escrevendo."¹⁹
4. "O fato de socializar as atividades registradas para o grupo coloca para o professor a necessidade de se explicar diante de outros leitores, o que favorece o avanço da capacidade de se expressar claramente por escrito, por isso os relatos escritos permitem uma troca de universos, de formas de atuar e de preocupações entre os professores (professor 'formando' professor); é uma proposta que gera um contato profissional produtivo, permite a crítica e a autocrítica."²⁰

¹⁷ Reflexões e orientações sobre a organização dos Cadernos de Registros. MEC/SEF, 2000.

¹⁸ Ana Teberosky & Beatriz Cardoso, op. cit.

¹⁹ Reflexões e orientações sobre a organização dos Cadernos de Registros. MEC/SEF, 2000.

²⁰ Ana Teberosky & Beatriz Cardoso, op. cit.

5. Quando se afirma que o Caderno de Registro é um recurso para a avaliação do desempenho dos professores cursistas, significa que o formador poderá acompanhar o processo de aprendizagem de cada um deles, estabelecendo critérios que o ajudem a identificar de fato quais são os avanços conquistados. É fundamental que ele esclareça esse aspecto para os professores, explicitando a concepção de avaliação proposta. Em caso contrário, os professores poderiam pensar que suas produções seriam mensuradas, classificadas em "boa, regular ou ruim", prejudicando – em muito – seu envolvimento com as propostas de escrita. A compreensão do significado do Caderno pelos professores também depende, por um lado, da compreensão dos seus pressupostos e finalidades pelo próprio formador, e por outro, das atitudes decorrentes desse entendimento.
6. Por certo, o formador não poderá ler tudo o que todos os professores registrarem em seus Cadernos. Precisar, portanto, adotar uma sistemática para fazer a leitura desse material dentro de suas reais possibilidades. Em primeiro lugar, ao ler a produção dos professores, deve considerar – e valorizar – o que eles já sabem sobre os assuntos discutidos, sobre a forma de registrar etc. Em segundo lugar, convém que ele, a cada vez que analisar o Caderno de Registro, escolha dois ou três para que possa dar uma devolutiva mais organizada, que ajude de fato o professor a imprimir cada vez maior qualidade a sua escrita. Em terceiro lugar, ele deve tratar esse processo como parte integrante da metodologia de formação de professores.
7. A devolutiva do formador sobre os registros elaborados pelos professores é um aspecto importante e delicado, que precisa ser tratado com cautela. É necessário considerar que o registro escrito expõe o seu autor a críticas e comentários do leitor: quanto mais difícil for a relação entre quem escreve e quem lê, menor será a disponibilidade daquele que escreve para expor suas dúvidas, idéias, pontos de vista, opiniões... Para expor o que pensa, o que sente e que faz profissionalmente, o professor precisa ter plena certeza do acolhimento no grupo. "Respeito à produção do outro não implica necessariamente ausência de questionamentos. Mas é preciso saber fazê-lo na medida exata – ou seja, até quanto é possível para o grupo ouvir – deixando claro que o objetivo é que os professores avancem sempre, nos registros e na reflexão."²¹
8. A qualidade da produção escrita dos professores também está relacionada à qualidade da orientação dada pelo formador sobre "o quê" e "como" registrar. É preciso explicar com clareza o que deve ser produzido e qual é a finalidade. O formador poderá sugerir também que os professores consultem a Coletânea de Textos, que inclui materiais de diferentes gêneros, quando precisarem de uma referência para estruturar determinado tipo de texto (uma carta, um depoimento, um texto informativo etc.).
9. O formador precisa estar atento ao fato de que nem sempre será possível concluir, apenas em função do que um professor registrou em seu Caderno, se ele apreendeu ou não o conteúdo de uma dada discussão. Muitas vezes ele entende o conteúdo, mas sente dificuldade ao expressar esse entendimento por escrito. Ou seja, em determinadas situações, não será possível avaliar uma determinada competência por meio de outra que o professor ainda não tem muito bem desenvolvida (como, por exemplo, a competência de refletir por escrito). Nessas ocasiões, vale a pena explicitar para o professor que o investimento maior a ser feito, no caso, é com relação à qualidade do registro: quanto mais ele fizer uso desse procedimento, mais poderá escrever melhor e revelar com clareza seu entendimento sobre as questões em pauta.

²¹ Reflexões e orientações sobre a organização dos Cadernos de Registros. MEC/SEF, 2000.

Processo de Avaliação

A avaliação proposta nesse Curso é processual e está centrada no desenvolvimento das competências que se espera que os professores alfabetizadores desenvolvam. Isso significa que o formador deve acompanhar sistematicamente o progresso pessoal dos professores, como também o processo coletivo de aprendizagem do grupo.

A avaliação será feita especialmente por meio da análise da participação e do envolvimento do professor durante o Curso, na realização das tarefas propostas nas Unidades, no Trabalho Pessoal e nas discussões realizadas no momento da Rede de Idéias. No final de cada Módulo há uma Unidade destinada à avaliação individual, na qual é proposta uma atividade que deverá ser realizada durante o Encontro. Cabe ao formador a leitura dessa atividade e a devolutiva para o professor sobre os aspectos avaliados: quais foram os avanços obtidos, em que aspectos e de que forma será necessário ainda investir.

É muito importante que os professores entendam a avaliação como uma situação de aprendizagem que integra seu processo de formação profissional.

Para que essa compreensão seja garantida, é fundamental que o formador esclareça para o grupo que a avaliação não está voltada para qualquer tipo de classificação dos professores em função de seu desempenho, nem tampouco para a mensuração, ou a obtenção de uma nota ou conceito ao final do Curso.

A avaliação é necessária para que os professores possam constatar o quanto conseguiram transformar em conhecimento próprio as informações com as quais tiveram contato durante os Encontros, permitindo localizar o que ainda não foi suficientemente esclarecido, buscar orientação para retomar os conteúdos que precisam ser aprofundados etc.

Por isso, é fundamental que logo nos primeiros Encontros, o formador explicita a concepção e os critérios de avaliação propostos no Curso, bem como a sua relação com a certificação final.

Se, por um lado, a avaliação é importante para os professores, ela também o é para os formadores, que se servirão dela para analisar a qualidade do trabalho que estão desenvolvendo e tomar decisões destinadas a torná-lo mais significativo para a aprendizagem do grupo.

PARTE II

Unidades do Curso

UNIDADE 1

Pra começo de conversa...

Tempo previsto – 3 horas

*Ao aprendiz como sujeito de sua aprendizagem
corresponde, necessariamente,
um professor sujeito de sua prática docente.*

Telma Weisz

Objetivos

- Favorecer o espírito de companheirismo, solidariedade e trabalho coletivo no grupo.
- Criar um contexto favorável para a aprendizagem de todos.
- Apresentar e discutir as expectativas de aprendizagem, relacionando-as com o processo de formação.
- Estabelecer um contrato didático que reflita uma concepção de formação orientada por estratégias metodológicas de resolução de problemas e apoiada na discussão da prática pedagógica, na aprendizagem em parceria e no trabalho coletivo.
- Sensibilizar os professores para a importância do registro escrito no processo de formação profissional e de desenvolvimento pessoal.
- Explicar a estrutura e o funcionamento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Conteúdos

- Concepção de formação.
- Expectativas de aprendizagem.
- Contrato didático.
- Registro escrito como recurso de formação profissional e desenvolvimento pessoal.
- Importância do processo pessoal de alfabetização na relação com a leitura e a escrita.
- Estrutura e funcionamento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Apresentação dos participantes	30'
2. Apresentação do programa <i>Mudanças em Curso</i> (Parte 1) e esclarecimentos de dúvidas sobre o curso	30'
3. Apresentação das expectativas de aprendizagem	20'
4. Apresentação da proposta de uso do Caderno de Registro e discussão sobre a sua importância	30'
5. Discussão do contrato didático do grupo	30'
6. Explicação da proposta de Trabalho Pessoal e da sua função no curso e apresentação da tarefa para o próximo Encontro, motivada pela Parte 2 do programa <i>Mudanças em Curso</i>	40'

Atividade 1

Apresentação dos participantes (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

A Proposta de Encaminhamento é uma sugestão de procedimentos para o formador, fruto da experiência das formadoras responsáveis pela elaboração deste Guia. Evidentemente, são procedimentos que podem ser substituídos ou enriquecidos pelo formador, caso ele tenha propostas que considera mais adequadas, em função da própria experiência ou das características do grupo.

1. Propor aos participantes do grupo que se sentem de modo que possam ver e ouvir todos (em círculo, por exemplo).
2. Explicar aos professores que o objetivo principal dessa atividade (e de todas as que procuram resgatar a experiência pessoal dos professores como alunos) está expresso na citação abaixo, da educadora Regina Scarpa:

“Num processo de formação de professores, a própria experiência escolar anterior tem um papel preponderante nas representações pessoais sobre a educação, a escola, os professores, os alunos, os conteúdos da aprendizagem, as estratégias de ensino etc.

Rememorar estas experiências, compará-las com sua prática profissional atual, ou com as situações de aprendizagem que está planejando, podem ser intervenções importantes neste processo porque favorecem a conscientização sobre a concepção de ensino presente em uma e na outra proposta pedagógica. Revisitando sua história como aprendiz, o professor pode desenvolver empatia com o processo do aluno e transformar suas idéias iniciais sobre como conduzir o processo de ensino.”

3. Solicitar que cada professor diga seu nome, o nome da escola em que trabalha, o segmento no qual leciona e responda de forma breve:

Qual o fato mais marcante do tempo em que aprendeu a ler e escrever?

Observação - É importante que o formador também responda à questão colocada para os professores.

4. Durante os relatos, anotar na lousa, em um mural ou em seu caderno, os fatos mais marcantes que expressam um pouco da história do grupo – se a opção for escrever no próprio Caderno de Registro, é necessário fazer uma síntese, e, posteriormente, distribuir a todos, no Encontro seguinte.
5. Embora a expectativa dos grupos, em geral, seja de que o formador se apresente primeiro, a proposta é que ele faça a própria apresentação profissional depois de todos os participantes, para que possa falar um pouco mais sobre o investimento que tem feito em sua própria formação, na importância do estudo para seu desenvolvimento profissional etc. Como esse tipo de fala costuma demorar um pouco mais, se fosse feita no início certamente daria o tom para a fala dos demais participantes, tornando o tempo da apresentação muito longo. Por isso, a sugestão é que, no início, o formador diga apenas seu nome, função e local de trabalho (se não forem do conhecimento do grupo), deixando para falar um pouco mais no final.

Atividade 2

Apresentação da parte inicial do programa *Mudanças em Curso* e esclarecimento de dúvidas sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Perguntar quais são as eventuais dúvidas que os professores têm sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e, se forem muitas, anotá-las na lousa ou no Caderno de Registro. Dependendo do tipo de questão, ela poderá ser respondida antes, durante ou após a apresentação do programa *Mudanças em Curso*.
2. Em seguida, fazer um levantamento das expectativas dos professores em relação ao Curso, registrando-as na lousa.

Importante

É necessário que os professores já tenham recebido, por ocasião da inscrição no Curso, o documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, (especialmente as páginas 04 a 06 e 20 a 24) que explica claramente a estrutura e o funcionamento do Programa. Tendo lido esse documento, estarão bem informados, não tendo tantas questões a discutir nesse momento.

Além disso, é fundamental que o formador esclareça eventuais mal-entendidos que podem interferir nas expectativas dos professores quanto à natureza do trabalho. Por exemplo, é preciso enfatizar que:

- O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores se configura num Curso anual de

aprofundamento sobre as questões da aprendizagem e do ensino e não tem a rapidez dos eventos pontuais de formação continuada: seu modelo fica entre um curso de especialização e um grupo de formação em serviço; e sua finalidade básica é a difusão do corpo de conhecimentos didáticos hoje disponível sobre alfabetização, o que não se faz em poucas horas.

- O Módulo 1 do Curso tem a duração aproximada de três meses e meio (se de fato for semanal) e apresenta como conteúdo principal os processos de aprendizagem e as decorrências pedagógicas do conhecimento sobre esses processos.
- Como são muitas as questões a abordar no Curso, não se pode esperar soluções imediatas para todos os tipos de problema que aparecem na sala de aula, embora a reflexão sobre a prática pedagógica seja um dos princípios metodológicos do trabalho de formação proposto: há um tempo previsto para abordar as questões, e não se pode querer apressar o processo.
- É o que vai ser tratado durante todo o ano que pode ajudar os professores no seu trabalho pedagógico, e não o que vai ser tratado em apenas um ou outro encontro, ou apenas em um Módulo. O documento que apresenta a *Coletânea de Textos (Apresentação e Introdução)* também pode ser distribuído aos professores - cursistas para que possam conhecer este material já no primeiro Encontro.

3. Apresentar o programa de vídeo *Mudanças em Curso*, Parte 1 (Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e depoimento das professoras do Grupo-Referência).

4. Fazer as pausas sugeridas no texto "Orientações para o uso do programa de vídeo *Mudanças em Curso*" ([Apontamentos / Anexo 1, - U1 pág. 123](#))

5. Retomar as anotações da lousa e verificar se as dúvidas foram todas respondidas.

Atividade 3

Apresentação e discussão das expectativas de aprendizagem do Módulo 1, por escrito, em folha a ser anexada posteriormente no Caderno de Registro (± 20 min).

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar a relação entre as expectativas de aprendizagem e a avaliação do processo de formação: para cada Módulo, haverá um conjunto de expectativas de aprendizagem, relacionado com os objetivos propostos nas unidades, que servem de critério para o processo de avaliação previsto no Curso.
2. Apresentar as Expectativas de Aprendizagem do Curso e deste primeiro Módulo ([Coletânea de Textos M1U1T1](#)) e esclarecer as eventuais dúvidas.

Atividade 4

Apresentação da proposta de uso do Caderno de Registro e discussão sobre a sua importância (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Falar sobre a importância do registro escrito para o processo de formação profissional e desenvolvimento pessoal e explicar a função do Caderno de Registro no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, as formas de usá-lo, a relação com a avaliação do processo de formação e a necessidade de torná-lo um instrumento organizado de documentação do percurso pessoal de aprendizagem. No *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* e também na Parte I deste *Guia*, o formador poderá encontrar subsídios para discutir esse tema.
2. Distribuir o texto "Contribuições do registro escrito para o processo de formação profissional e pessoal dos educadores" ([Coletânea de textos M1U1T2](#)), a fim de sistematizar as idéias discutidas no item acima.
3. Distribuir e, em seguida, fazer uma Leitura Compartilhada do texto "Escrever é preciso!" ([Coletânea de Textos M1U1T3](#)), que deverá ser anexado no Caderno de Registro.
4. Discutir o conteúdo do texto lido (durante ou após a leitura). Levantar os objetivos e as contribuições desse recurso para o processo de formação, relacionando-os na lousa para que todos possam anotar no Caderno de Registro.

Atividade 5

Definição do contrato didático do grupo (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Para aprofundar as questões que envolvem o contrato didático sugere-se que o formador leia com antecedência as informações contidas no *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* a respeito do assunto.

1. Explicar aos professores o significado do contrato didático do grupo, de acordo com a proposta do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:
- Corresponde às regras próprias das situações de formação: regulam – entre outras coisas – as relações que professores e formadores mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas; estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem e modelam os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo de formação e suas relações interpessoais.
 - Representa o conjunto de condutas específicas que os professores esperam dos formadores, e que estes esperam dos professores, e que regulam o funcionamento do trabalho do grupo

e as relações formador-professor-conhecimento: as práticas de formação organizam-se segundo regras de convívio e de funcionamento que precisam ser explícitas para todos.

2. Pedir para os professores, em pequenos grupos, discutirem e definirem por escrito algumas condutas específicas que consideram necessárias ao formador, a eles próprios e entre todos.
3. Propor um painel de discussão a partir do que os pequenos grupos estabeleceram, complementando com as condutas necessárias/esperadas que não forem contempladas, como por exemplo:

Formador – apresentar as expectativas de aprendizagem; ter uma atitude solidária, de parceiro, e não de "dono do saber"; estabelecer um vínculo afetivo real com os participantes do grupo; incentivar e orientar as tentativas dos professores; valorizar as atitudes de colaboração; assegurar oportunidades para os professores explicitarem suas idéias e seus pensamentos; garantir o espaço para a discussão de pontos de vista diferentes e para a divergência etc.

Professor – construir novas competências a partir de ensaios, erros, tentativas e reflexões; explicitar suas idéias, suas crenças e seu pensamento; realizar as tarefas propostas com empenho; contribuir para o crescimento do grupo; compartilhar as suas próprias produções e as de seus alunos etc.

Formador e professores – respeitarem-se uns aos outros, reconhecendo os talentos e compreendendo as eventuais limitações, já que estão todos em situação de aprendizagem; avaliarem-se construtivamente, tanto em aspectos positivos como negativos etc.

4. Registrar todos os combinados para organizar o contrato didático (inicial) do grupo, em uma lista a ser distribuída no próximo Encontro (modelo abaixo) e a ser anexada no Caderno de Registro de todos os professores e do formador.

Aqui, os nossos combinados!

-
-
-
-
-
-
-
-
-

-
1. Ler, ao final da atividade (ou em outro momento que considerar mais adequado), a citação:

Grupo é...

Esta trama grupal onde se joga com papéis precisos, às vezes estereotipadas, outras inabaláveis, não é um amontoado de indivíduos.

Mais complexo que isso, Grupo é resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos, com seus mundos internos, suas projeções e transparências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos.

Grupo é...

A cada encontro imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.

A cada encontro um desafio, mesmo que supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto, novo compromisso fazendo história.

A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas.

Grupo é grupo.

Madalena Freire, in “A paixão de aprender”

Atividade 6

Trabalho Pessoal (± 40 min)

Escrita de um texto contendo as memórias do processo pessoal de alfabetização

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar a proposta de Trabalho Pessoal aos professores: um conjunto de atividades complementares ao trabalho coletivo no grupo de formação, basicamente de leitura e escrita, que representa aproximadamente um quarto do tempo de cada Módulo (o Módulo 1, por exemplo, tem 45 horas de Trabalho de Grupo e 15 horas de Trabalho Pessoal).
2. Apresentar a Parte 2 do programa *Mudanças em Curso* que traz depoimentos sobre o processo de alfabetização.
3. Propor a escrita das memórias pessoais, remetendo-se ao conteúdo da segunda parte do programa *Mudanças em Curso*, cujo objetivo é inspirar o processo de produção dos professores.
4. Perguntar aos professores que tipos de texto podem ser utilizados para a escrita das memórias.
5. Anotar na lousa os exemplos dados (provavelmente aparecerá conto, autobiografia, crônica, carta etc.).
6. Ler alguns textos escritos em gêneros poucos usuais para escrita de memórias e explicitar que são tão interessantes, quanto inusitados ([Coletânea de textos M1U1T4](#)).
7. Combinar os possíveis leitores dos textos (o formador, os outros participantes do grupo e demais leitores que desejarem).
8. Explicar que os textos serão escritos em folha própria ([Coletânea de textos M1U1T5](#)) e que serão publicados no próximo Encontro – expostos num mural e colados num Caderno de Memórias que circulará entre todos os participantes do grupo, para que sejam lidos sem pressa. Para tanto, terão que estar legíveis, com boa apresentação (para o que se sugere a

elaboração prévia de um rascunho) e escrito apenas em um lado da folha, já que serão pendurados no mural e depois colados. Mostrar aos professores a folha em que o texto deverá ser escrito e informar que aqueles que imaginam escrever bastante devem levar mais de uma, para não precisarem usar o verso.

9. Explicar que as memórias também poderão ser lidas pelo formador, ou pelo próprio autor, em encontros posteriores.

Importante

Se todos os professores do grupo já tiverem realizado anteriormente essa atividade, como resultado de sua participação no Programa Parâmetros em Ação, é preciso propor que escrevam memórias escolares relacionadas a outro assunto, e não a seu processo pessoal de alfabetização. Se apenas alguns professores já tiverem realizado essa atividade, pode-se sugerir que passem a limpo o texto de suas memórias, para compartilhar com os demais colegas do grupo.

PARA SABER MAIS

- Depoimentos de professores do Grupo-Referência ([Coletânea de Textos M1U1T6](#)).

Importante

A proposta é que os professores leiam os depoimentos de acordo com seu próprio interesse, para conhecer o que conta cada professor do Grupo-Referência sobre sua trajetória profissional, sobre sua classe e sobre o seu processo de formação e, ao longo do Curso, também escrever um depoimento do mesmo tipo a ser entregue nos últimos Encontros do Módulo 1.

UNIDADE 2

Breve história das idéias sobre alfabetização

Tempo previsto – 3 horas

*Quando se explica de certa maneira,
quando se exige um estudo concreto,
quando se propõe uma série de conteúdos,
quando se pedem determinados exercícios,
quando se ordenam as atividades de certa maneira etc.,
por trás destas decisões se esconde
uma idéia sobre como se produzem as aprendizagens.*¹

Antoni Zabala

Objetivos

- Discutir as mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, através da contextualização histórica das práticas de alfabetização no século XX, no mundo ocidental.
- Explicitar e discutir a concepção do grupo sobre ensino e aprendizagem.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Concepção de ensino e aprendizagem.
- Identificação das concepções que existem por trás das experiências escolares relatadas.
- Procedimentos necessários para estudar textos expositivos.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.

¹ A prática educativa – Como ensinar Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada feita pelo formador	10'
2. Rede de Idéias – Leitura de algumas memórias do tempo em que aprendeu a ler e escrever	35'
3. Levantamento de conhecimentos prévios do grupo de professores acerca da concepção de ensino e aprendizagem	20'
4. Discussão dos conteúdos apresentados no programa <i>Em Outras Palavras</i>	40'
5. Leitura orientada do Capítulo 4 do livro <i>O diálogo entre o ensino e a aprendizagem</i>	50'
6. Sistematização das idéias contidas no programa de vídeo e nas discussões	20'
7. Trabalho Pessoal	05'

Importante

Esta segunda Unidade caracteriza-se, em especial, pela inauguração de uma série de estratégias metodológicas que serão utilizadas ao longo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Leitura Compartilhada, Rede de Idéias, atividades para explicitar os conhecimentos prévios dos professores e outras. Sendo assim, torna-se fundamental que o formador dedique previamente um tempo para ler e estudar as orientações contidas *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, a fim de que a condução do trabalho seja eficiente e produtiva.

Atividade 1

Leitura Compartilhada feita pelo formador (± 10 min)

Importante

Ler em voz alta exige preparação, ensaio e conhecimento minucioso do texto a ser lido. A adequação do tom de voz, o ritmo de leitura, a pronúncia das palavras e o envolvimento com o texto merecem destaque especial nessa atividade dedicada à Leitura Compartilhada. Portanto, a sugestão é que o formador se prepare com antecedência, a fim de que sua leitura seja envolvente e convidativa.

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher, entre os títulos sugeridos a seguir, aquele que considerar mais apropriado para ler aos professores.

Ler para...

... **saborear**: "Cem anos de perdão", de Clarice Lispector ([Coletânea de Textos M1U2T1](#)).

... **apreciar**: "Memória de livros", de João Ubaldo Ribeiro ([Coletânea de Textos M1U2T2](#)).

... **se encantar**: "Finá de ato", de autor desconhecido ([Coletânea de Textos, M1U2T3](#)).

2. Para inspirar o trabalho, iniciar com o fragmento transcrito abaixo:

"[...] o tecer da espiral do tempo com fio da palavra. Eis o momento de propor narrativas em textos... vozes, entre o olhar e o ouvir, sentidos plenos em interação de texto a texto, de pessoa a pessoa, provocando a adesão e fascínio por meio da voz tecida pela linha da memória. [...] a função das narrativas é justamente encontrar a liberdade. Enfim, é preciso coragem para tráfegar por mundos imaginários. As histórias tramam ao nosso redor um tecido diáfano, imperceptível ao olhar desatento, mas extremamente poderoso: um fio condutor no labirinto da vida de todos nós."²

Atividade 2

Rede de Idéias – socialização de relatos a respeito da época em que cada um aprendeu a ler e escrever (± 35 min)

Importante

O momento destinado à Rede de Idéias tem a finalidade de socializar as interpretações, idéias e reflexões desencadeadas pelo Encontro anterior e pela proposta de atividades contida em seu Trabalho Pessoal.

Se tiver alguma dúvida em relação ao objetivo da atividade Rede de Idéias, ou precisar buscar mais informações, o formador poderá remeter-se a parte deste documento destinada às Orientações para o uso do *Guia do formador*.

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que nesse momento de socialização estará em foco apenas a produção dos textos referentes à memória do tempo em que aprenderam a ler e escrever. A leitura dos depoimentos sobre a trajetória profissional dos professores do Grupo-Referência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores poderá, como já foi sugerido, ser feita em outros momentos dedicados ao Trabalho Pessoal, num ritmo mais autônomo.
2. Propor que alguns professores leiam as suas memórias sobre o tempo em que aprenderam a ler e escrever.
3. Anotar num cartaz, ou no próprio caderno do formador, elementos capazes de suscitar discussões que identifiquem:
 - Concepção de educação
 - Concepção de ensino e de aprendizagem
 - Papel do professor e do aluno
 - Função da escola
 - Aspectos afetivos e emocionais (e outros, se houver) que interferem na aprendizagem.

² Maria dos Prazeres Mendes. In: *Quer ouvir uma história?*, de Heloisa Prieto, São Paulo, Angra, 1999.

4. Discutir os aspectos acima com apoio do conteúdo do documento "Memórias – Subsídio para intervenção do formador" ([Apontamentos/Anexo 1 - U2 pág. 129](#)), que deve ser estudado com antecedência pelo formador.

Atividade 3

Análise do conjunto de idéias sobre ensino e aprendizagem que norteiam a prática de alguns professores (± 20 min)

Importante

Durante a atividade, é necessário que o formador crie um espaço favorável para que os professores se sintam à vontade para expor suas idéias e dúvidas, seus equívocos... Construir um espaço no qual os professores possam de fato explicitar suas crenças exige habilidade por parte do formador, por isso, é fundamental que essa atividade não seja um recurso para validar ou invalidar práticas pedagógicas. Seu objetivo é criar uma situação em que os professores coloquem em jogo sua concepção de alfabetização. É a partir do desvelamento das crenças que norteiam as ações dos professores que o formador poderá decidir quais as intervenções mais adequadas durante o Curso.

Proposta de Encaminhamento

1. Distribuir aos professores o texto "Recomendações a uma professora iniciante" ([Coletânea de Textos M1U2T4](#)), e solicitar que, individualmente, leiam a situação ali descrita, analisem e respondam à seguinte questão:

*"Você concorda com as recomendações desses professores? Se sim, explique por quê.
Se não, escreva uma recomendação que expresse suas idéias."*

2. Informar aos professores que as anotações devem ser feitas no Caderno de Registro, sob um título que expresse o conteúdo da atividade. Por exemplo: análise do texto "Recomendações a uma professora iniciante". A pergunta também deve ser registrada.
3. Propor que os professores socializem as análises feitas. Durante a socialização, é importante que o formador anote os aspectos relevantes da discussão em seu caderno, ou na lousa, a fim de utilizá-los mais adiante.

Importante

Nesse momento o formador não se posiciona acerca das concepções explicitadas. Apenas explica ao grupo que, na sequência, serão apresentados o programa *Em Outras Palavras* e um texto para leitura. Após as discussões em torno do conteúdo dos mesmos, retomarão os registros.

Atividade 4

Exibição e discussão do programa *Em Outras Palavras* (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

O texto "O direito de se alfabetizar na escola" – encontrado no documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – complementa as informações veiculadas pelo programa *Em Outras Palavras*, portanto, a sugestão é que o formador o estude com antecedência.

1. Preparar o olhar dos professores, dizendo que o programa de vídeo que será apresentado consiste em um breve resgate das idéias de alfabetização existentes desde o início do século XX, no Ocidente. Essas idéias são analisadas dentro de três grandes períodos: a primeira metade do século; meados dos anos 60; final da década de 70.
2. Apresentar o programa, fazendo as pausas sugeridas no texto "Orientações para o uso do programa *Em Outras Palavras*" ([Apontamentos/Anexo 2 - U2](#) [pág. 130](#)).

Atividade 5

Leitura orientada do texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas"(± 50 min)

Importante

Ler para estudar, para saber mais sobre um tema, requer, além da ativação dos conhecimentos que já se tem sobre o assunto e do levantamento de hipóteses sobre o que se espera encontrar no texto, o desenvolvimento de procedimentos específicos, tais como: destacar as informações mais relevantes do texto, dispensando dados supérfluos; sublinhar idéias-chave; sintetizar as informações principais; fazer esquemas e outros.

Desenvolver a capacidade de estudar adequadamente os textos escritos é um recurso fundamental na formação de todo professor, e também um dos objetivos dessa proposta de leitura orientada.

Proposta de Encaminhamento

1. Elaborar um "mapa" do texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas" ([Coletânea de Textos M1U2T5](#)), seguindo as orientações contidas no roteiro "Elaborando um mapa textual" ([Coletânea de Textos M1U2T6](#)) ou um dos modelos contidos em [Apontamentos/Anexo3-U2](#).

2. Explicar aos professores que um dos objetivos da atividade proposta é realizar um estudo do texto, utilizando procedimentos que poderão ser aplicados à leitura dos demais textos propostos no Curso. É importante que, ao longo do trabalho, os professores socializem seus procedimentos de estudo de textos, para que todos possam conhecê-los e, se for o caso, utilizá-los em suas próprias leituras. O segundo objetivo da leitura é permitir que as informações nele contidas contribuam para a elaboração coletiva de uma recomendação à professora iniciante.

Importante

É interessante que o formador copie na lousa ou num cartaz (ou elabore uma transparência de retroprojeto) um dos modelos propostos ([Apontamentos/Anexo 3 - U2](#) pág. 132)

A proposta é que a recomendação construída coletivamente tenha um caráter provisório, pois o grupo retornará a ela em outro momento de seu processo de formação (na Unidade 8).

Atividade 6

Sistematização das idéias contidas no programa de vídeo, na análise das situações apresentadas no texto "Recomendações a uma professora iniciante" e na leitura orientada (± 20 min).

Importante

A atividade a seguir pretende retomar a análise inicial a partir da aquisição de novos referenciais, sistematizando os conhecimentos construídos.

Para esse momento de sistematização, é fundamental que o formador estude cuidadosamente todos os subsídios sugeridos, em especial o texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas", a fim de potencializar as reflexões do grupo.

Proposta de Encaminhamento

1. Perguntar: "Em que medida o programa de vídeo e o texto lido contribuem para a resposta à questão proposta na Atividade 3?"
2. Perguntar se os professores querem acrescentar, retirar ou modificar alguma consideração feita no registro anterior.
3. Solicitar que o grupo construa uma recomendação coletiva à professora iniciante; explicar o caráter provisório da mesma. É fundamental que essa recomendação seja anotada por todos no Caderno de Registro, com data e título.

Atividade 7

Trabalho Pessoal (± 5 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores façam uma segunda leitura do texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas" e, com apoio do esquema construído, preencham o quadro "Modelos de ensino e aprendizagem" ([Coletânea de Textos M1U2T7](#)).
2. Solicitar que os professores leiam o texto "O direito de se alfabetizar na escola" – encontrado no Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – enfatizando a importância do mesmo enquanto um resgate histórico da questão da alfabetização no século XX, especialmente nos últimos anos, em nosso país. Essa leitura é parte das atividades do Trabalho Pessoal deste Módulo e deve culminar na escrita de uma síntese do conteúdo do texto, acompanhada de um comentário final expressando a opinião pessoal de cada professor – a ser entregue ao formador até o último encontro deste Módulo ([Unidade 11](#)).

Importante

É preciso subsidiar os professores quanto às características de uma síntese e, para isso, a proposta é que se use como referência o texto abaixo, integrante do *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*:

"Numa síntese, fazemos sempre referência ao texto lido, isto é, ao texto que está sendo sintetizado. É um texto novo, criado por quem faz a síntese, mas não é independente e não contém opinião pessoal. É um texto que está sempre apresentando as idéias de outro autor. E não é tarefa fácil identificar em uma leitura as idéias principais e saber reproduzir com as próprias palavras, em um texto novo, o que elas significam. No mínimo, é preciso entender bem o texto. Do contrário, a gente acaba copiando do original ou dizendo coisas que não condizem com o pensamento do autor."³

É importante ressaltar que a opinião pessoal deve vir separada, num comentário final em que o professor, aí sim, se posiciona em relação ao que leu.



PARA SABER MAIS

"As muitas facetas da alfabetização", de Magda B. Soares. *Cadernos de Pesquisa*, nº 52, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

"A alfabetização de crianças na última década do século", capítulo do livro *Com todas as letras*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

³ Texto adaptado do original produzido por uma formadora do *Projeto Formar*

UNIDADE 3

Parte I

O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever

Tempo previsto – 3 horas

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.¹

Emília Ferreira

Objetivos

- Apresentar e discutir hipóteses de escrita de alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
- Possibilitar a compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever.
- Estimular os professores a observarem de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um.
- Incentivar os professores a identificarem os avanços, as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Hipóteses de escrita.
- Análise de escritas não-convencionais.
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica.
- Procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

¹ Reflexão sobre alfabetização. São Paulo, Cortez Editora, 1981

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada feita pelo formador	10'
2. Retomada do texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas"	40'
3. Análise das escritas de Ricardo e Antônio	35'
4. Exibição e discussão do programa de vídeo A Construção da Escrita (Parte 1) da série "Processos de Aprendizagem"	50'
5. Retomada da análise inicial das escritas de Ricardo e Antônio	30'
6- Trabalho Pessoal	15'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Decidir, junto com os professores, se eles preferem dar continuidade à leitura das "Memórias do tempo em que aprendeu a ler e escrever" ou se querem ouvir a leitura de mais um texto literário.
2. No caso de optarem pela leitura de um texto literário, selecionar, entre os títulos sugeridos abaixo, o que julgar mais prazeroso para esse grupo de professores.

Ler para...

... **se emocionar**: "Píramo e Tisbe", de Edith Hamilton ([Coletânea de Textos, M1U3T1](#)).

... **se informar**: "A história dos livros" ([Coletânea de Textos, M1U3T2](#)).

... **se arrepiar**: "Assombrações de agosto", de Gabriel García Márquez ([Coletânea de Textos, M1U3T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada do texto "As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas" (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

A finalidade dessa atividade é potencializar o estabelecimento de relações entre o conteúdo do texto lido no Trabalho Pessoal do Encontro anterior e as concepções presentes no trabalho pedagógico de cada um. Isso implica:

- Perceber que as diferentes práticas de ensino foram construídas historicamente, influenciadas por diferentes tendências pedagógicas;
- Compreender que por trás da prática há sempre idéias e crenças muitas vezes inconscientes;
- Entender qual é a natureza da alfabetização no contexto atual.

Como o referido texto é provocativo, no sentido de fazer emergir a prática do professor, é provável que ocorra uma discussão acalorada. A essa altura, é necessário ter o cuidado de não fazer julgamentos sobre esta ou aquela prática. O importante é garantir que o grupo reflita sobre o conhecimento veiculado no Curso a respeito dos processos de aprendizagem. Portanto, sugere-se que o formador não faça intervenções, limitando-se a anotar as conclusões dos grupos. Vale explicar a eles que, no decorrer dos Encontros, terão a oportunidade de retomar esse conteúdo.

1. Sugerir aos professores que, organizados em pequenos grupos, socializem as anotações que fizeram nos Cadernos de Registro sobre o conteúdo do texto lido.
2. Propor que, baseado nas informações contidas no quadro que preencheu no Trabalho Pessoal, cada professor relacione o conteúdo tratado com sua prática pedagógica e responda:

"Em quais momentos de minha prática identifico idéias empiristas de ensino e aprendizagem e em quais identifico idéias construtivistas?"

3. Orientar para que respondam a questão no Caderno de Registro, cuidando para que a anotação inicie com um título organizador e a pergunta seja também registrada.

Atividade 3

Análise das escritas de Ricardo e Antônio (± 35 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que, reunidos em pequenos grupos, analisem a escrita de Ricardo e Antônio ([Coletânea de Textos, M1U3T4](#)) – uma criança e um adulto que não sabem ler e escrever convencionalmente – e discutam a questão:

O que Ricardo e Antônio já sabem sobre a escrita?

Importante

Com essa atividade, pretende-se que o professor utilize seus conhecimentos para dar significado àquilo que, para um olhar menos atento, poderia parecer sem sentido.

"Compreender a perspectiva pela qual a criança enxerga o conteúdo é algo que, em muitos casos, só é possível se o professor se colocar numa posição de observador cuidadoso daquilo que o aluno diz ou faz em relação ao que está sendo ensinado. Se quiser trabalhar com o modelo de ensino por resolução de problemas, com uma concepção construtivista da aprendizagem, o professor precisa ter cuidado para não tornar sinônimo o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado – não são necessariamente duas coisas iguais. Nesses casos, é importante que desenvolva uma sensibilidade e uma espécie de escuta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que atrás daquilo que pensam há coisas que têm sentido e que não são apenas fruto da ignorância."²

O texto "Ordenação das escritas" ([Apontamentos/Anexo 2 - U3, pág. 138](#)) contém informações sobre as duas escritas propostas para análise. As demais informações se referem a um desdobramento da atividade aqui proposta que acontecerá no próximo Encontro. Sugere-se que o formador estude esse texto com antecedência.

2. Solicitar que um representante de cada grupo leia o resultado da análise feita. Nesse momento, é necessário que o formador organize na lousa, ou em um cartaz, um painel único que represente as diferentes contribuições, sem tomar partido quanto ao conteúdo das análises.
3. Explicar aos professores que assistirão em seguida ao programa *A Construção da Escrita*, no qual se mostra o que as crianças que ainda não sabem escrever sabem sobre a escrita, e que, após a exibição do programa, terão oportunidade de retornar às escritas analisadas.

Atividade 4

Exibição e discussão do programa *A Construção da Escrita* (Parte 1) (± 50 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

O programa *A Construção da Escrita* inicia com um histórico sobre a construção da escrita pela humanidade; porém, o que estará em foco nas futuras discussões diz respeito apenas às imagens em que são entrevistadas crianças que revelam o que pensam sobre a escrita. Fica, portanto, a critério do formador, exibir ou não as imagens iniciais mas, para tanto, terá que combinar um horário extra com os professores, pois a pauta de trabalho não prevê tempo para a apresentação dessa parte do programa.

A primeira parte a ser discutida com os professores nesse primeiro momento vai do início das entrevistas até o final da entrevista realizada com Ricardo (terceira criança apresentada).

² O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, de Telma Weisz. São Paulo, Editora Ática, 2000.

Essa parte do programa possibilita o reconhecimento de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos. Ele permite conhecer hipóteses que as crianças apresentam ao tentar compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Para perceber os indícios da aprendizagem das crianças entrevistadas, é imprescindível um olhar cuidadoso. As situações apresentadas nesse programa de vídeo têm como finalidade mostrar aos professores que, para alfabetizar, é necessário que o aprendiz pense, reflita, raciocine e erre para poder acertar; que estabeleça relações e faça deduções (ainda que nem sempre corretas). Portanto, a aprendizagem é considerada resultado da ação/reflexão do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento, isto é, sobre a língua escrita.

Numa perspectiva construtivista, entende-se que se aprende a escrever, escrevendo. Ou seja, agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando e ousando escrever, levantando e testando hipóteses. É importante reforçar a necessidade de o professor adotar sempre uma atitude curiosa e investigativa diante das escritas apresentadas pelos alunos, esforçando-se para entender o que eles escrevem.

No grupo, poderá haver professores que já conhecem o programa *A Construção da Escrita*, por ser bastante veiculado em cursos por todo o Brasil. O que importa é criar um contexto favorável à participação de todos e ressaltar que assistir a um programa de vídeo mais de uma vez possibilita, na maioria das vezes, novas descobertas.

1. Oferecer aos professores as seguintes informações:

- As situações apresentadas no programa não são atividades de sala de aula, e sim cenas de entrevistas com crianças que já descobriram que a escrita representa a fala, mas ainda não se alfabetizaram.
- Embora o programa tenha mostrado exclusivamente as hipóteses com crianças, a pesquisa e a experiência nos têm ensinado que os adultos passam por um processo equivalente de construção do conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita e que, em outros programas de vídeo do Curso, poderão conferir cenas que ilustram isso.
- Durante as pausas, pedir aos professores que registrem as discussões mais relevantes. A finalidade do registro é manter viva a memória do grupo em relação ao processo que está vivenciando, e aos momentos de dúvidas, descobertas e conclusões ocasionados pelas discussões.

2. Realizar as pausas sugeridas, a fim de potencializar o uso do programa de vídeo ([Apontamentos/ Anexo 1 - U3 pág. 133](#)).

Atividade 5

Retomada da análise inicial das escritas de Ricardo e Antônio (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores, agora com mais informações, retornem à análise inicial das escritas de Ricardo e Antônio e verifiquem se há necessidade de ampliar ou reformular as considerações feitas.

2. Socializar as considerações ampliadas e/ou reformuladas.
3. Explicar que as escritas de Ricardo e Antônio fazem parte de um conjunto de onze amostras de escrita que será apresentado no próximo Encontro e que, portanto, esta discussão não se encerrará aqui.

Importante

O principal objetivo dessa atividade não é classificar as respostas dos professores como "certas", ou "erradas", mas proporcionar-lhes um espaço de reflexão, de troca e confronto de informações, de reformulações de crenças, enfim, um espaço que exija do professor a utilização de seus conhecimentos para tomar decisões. Atualmente a capacidade de tomar decisões é reconhecida como competência profissional e, como tal, deve ser desenvolvida.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura orientada do texto: "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado"

Proposta de Encaminhamento

Importante

O objetivo dessa atividade é aprender a estudar um texto expositivo. Como já vimos na Unidade anterior, ler para estudar requer o desenvolvimento de uma série de procedimentos. Aprender procedimentos pressupõe exercitação. É por essa razão que a proposta a seguir se assemelha à orientação dada no Trabalho Pessoal da Unidade 2.

No texto "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado", de Telma Weisz ([Coletânea de Textos M1U3T5](#)), os professores encontrarão contribuições valiosas para compreender melhor o que os alunos pensam sobre a escrita, antes de ler e escrever convencionalmente. Ao longo da leitura, os professores serão convidados a seguir um caminho reflexivo que lhes permitirá aprofundar seus conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da escrita.

Todos nós possuímos determinadas concepções sobre a aprendizagem, o conhecimento e o ensino; no entanto, nem sempre refletimos sobre elas quando estamos imersos em nossa prática. Esse é o momento em que os professores poderão fazer um exercício de reflexão sobre a prática, atribuindo novo significado a fatos que talvez antes vivenciassem, sem entender.

Para tanto, é necessário que o formador estude o texto proposto detalhadamente, com antecedência, para preparar sua intervenção.

1. Sugerir aos professores que retornem ao texto "Elaborando um mapa textual" ([Coletânea de Textos M1U2T6](#)), da Unidade 2, a fim de seguirem o roteiro de leitura ali indicado.
2. Distribuir o texto "Como se aprende a ler e escrever, ou prontidão, um problema mal colocado" ([Coletânea de Textos M1U3T5](#)), e solicitar que façam suas anotações no Caderno de Registro, seguindo a mesma orientação proposta no roteiro citado acima. Lembrar aos professores que, em casa, deverão organizar no Caderno de Registro as anotações feitas durante a exibição e a discussão do programa de vídeo. Para que possam melhor organizar as anotações, sugere-se que coloquem um título, como, por exemplo: "Síntese das discussões sobre o programa *A Construção da Escrita*".

UNIDADE 3

Parte II

O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever

Tempo previsto – 3 horas

*Não é possível ensinar nada sem partir de uma idéia de como as aprendizagens se produzem.*¹

Antoni Zabala

Objetivos

- Apresentar e discutir hipóteses de escrita de alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
- Possibilitar a compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever.
- Estimular os professores a observar de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um.
- Incentivar os professores a identificar os avanços, dificuldades e necessidades de aprendizagem de seus alunos.
- Relacionar os conteúdos estudados à prática pedagógica.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Hipóteses de escrita.
- Análise de escritas não-convencionais.
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica.
- Implicações pedagógicas.
- Procedimentos para estudar textos expositivos.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

¹ A prática educativa – Como ensinar. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1998.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Retomada do texto "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado"	20'
3. Exibição e discussão da segunda parte do programa A Construção da Escrita	60'
4. Ordenação de amostras de escrita	40'
5. Contribuições trazidas pelo(s) Encontro(s) à prática pedagógica	40'
6. Trabalho Pessoal	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Selecionar um, entre os títulos sugeridos abaixo, e lê-lo para os professores.

Ler para...

... **se divertir**: "Minha estação de mar", de Domingos Pellegrini Jr. ([Coletânea de Textos M1U3T6](#))

... **conhecer melhor**: "Darcy Ribeiro" ([Coletânea de Textos M1U3T7](#))

... **saborear**: "Eros e Psique", de Fernando Pessoa ([Coletânea de Textos M1U3T8](#))

Observação - Se a opção for a leitura do texto "Minha estação de mar", uma alternativa é realizá-la em dois Encontros, uma vez que o texto é longo.

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada do texto "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado" (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Antes de retomar o texto, explicar aos professores que o mesmo será também tratado na Unidade 4 – "Construção da Escrita: Primeiros Passos" – e que, portanto, a discussão sobre seu conteúdo não se esgotará aqui.
2. Solicitar aos professores que, com o "mapa" do texto em mãos e reunidos em pequenos grupos, façam uma lista das questões consideradas mais difíceis nessa primeira leitura. Essa lista deverá ser anotada no Caderno de Registro, logo após o mapa de estudo, sob um título

que indique a que ela se refere. O objetivo é fazer os professores buscarem respostas para suas questões no conteúdo dos programas de vídeo, bem como nas discussões desencadeadas durante as atividades propostas.

Importante

Durante a discussão, é necessário que o formador circule pelos grupos, com a finalidade de favorecer a compreensão do texto. Isso significa, por exemplo, oferecer informação sobre o significado de uma palavra desconhecida, remeter o grupo a uma situação já vivida em Encontros anteriores, recorrer a amostras de escritas contidas no texto (ou outras que possua) etc. Além de ser um momento de aprendizagem, é também uma situação oportuna para fazer uma "leitura" do repertório de conhecimentos que o grupo possui. Sugere-se ao formador que anote as dúvidas mais recorrentes, para que possa, no decorrer do Curso, relacioná-las com situações futuras.

Atividade 3

Exibição e discussão da segunda parte do programa de vídeo

A Construção da Escrita (± 60')

Proposta de Encaminhamento

Importante

A segunda parte desse programa começa na entrevista com Artur e vai até a apresentação da última criança.

1. Explicar aos professores que, nessa segunda parte do programa de vídeo, continuarão vendo crianças empenhadas em descobrir como a escrita é representada, e que o formato do programa é o mesmo da primeira parte, ou seja, composto de entrevistas, e não de atividades de sala de aula.
2. Solicitar aos professores que continuem a anotar no Caderno de Registro as discussões desencadeadas pelo programa, sempre utilizando um título organizador.
3. Realizar as pausas sugeridas ([Apontamentos, Anexo 1 – U3 pág. 133](#)).

Importante

É bastante comum, ao término da exibição desse programa, os professores expressarem suas dificuldades de conhecer o que seus alunos pensam sobre a escrita, pois costumam ter mais de trinta alunos em sala de aula. Caso isso aconteça, é importante que o formador valorize tal preocupação, porém cuide para que ela não seja vista como um fato que inviabiliza a realização de diagnósticos do que sabem os alunos. Sugere-se ao formador informar ao grupo de professores que na Unidade 4 – *Construção da escrita: primeiros passos* – serão oferecidas sugestões de como realizar um diagnóstico, mesmo em salas numerosas.

Atividade 4

Ordenação de amostras de escrita (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

O conjunto de amostras de escrita, que aqui aparece pela primeira vez, será instrumento de análise para outras propostas de atividades decorrentes desta. Portanto, vale a pena esclarecer aos professores que a recorrência do mesmo tem como objetivo proporcionar situações em que o procedimento de análise de escritas de alunos – habilidade fundamental para um professor alfabetizador – seja vivenciado várias vezes.

Trata-se de uma atividade que compreende três momentos: no primeiro, os professores, em pequenos grupos, ordenam amostras de escritas (segundo critério estabelecido abaixo); no segundo, unem-se a outro grupo, confrontam as duas ordenações e buscam um consenso que será expresso em uma lista única; no último, socializam as listas, discutem as escritas mais polêmicas e chegam a uma lista coletiva. Sua finalidade é propiciar aos professores uma situação em que necessitem “aplicar” seus conhecimentos sobre o processo de construção da escrita para resolver um problema.

É necessário que o formador circule entre os grupos, problematize as escolhas feitas para a ordenação das escritas, “devolva” as questões aos professores ou, ainda, apresente informações sobre o caminho percorrido pelos alunos até chegarem à escrita convencional.

No texto “Ordenação das escritas”, apresentado na Parte I dessa Unidade, o formador poderá encontrar subsídios para encaminhar a atividade.

1. Solicitar que, em pequenos grupos (máximo de quatro pessoas), os professores ordenem o conjunto de amostras ([Coletânea de Textos M1U3T9](#)), partindo daquela que julgarem ser a mais distante de uma escrita convencional, seguindo até a amostra mais próxima da escrita convencional. Informar que cada professor deve anexar no Caderno de Registro a folha que contém as amostras de escritas e, na folha seguinte, organizar um quadro similar ao sugerido a seguir, para registrar cada lista elaborada (as listas devem estar organizadas pelos nomes dos alunos):

Ordenação de escritas (da mais distante da escrita convencional para a mais próxima).

1ª Ordenação	2ª Ordenação	Ordenação Final
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.... e assim por diante	3.... e assim por diante	3.... e assim por diante

2. Explicar ao grupo de professores que essa atividade compreende três momentos e que, portanto, não será revisada nem encerrada aqui. Após a exibição do programa de vídeo A Construção da Escrita: Primeiros Passos, da próxima Unidade, retornarão à lista elaborada, a fim de rever a ordenação feita.

Atividade 5

Contribuições trazidas pelo(s) Encontro(s) à prática pedagógica (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

É fundamental que o formador leia, com antecedência, o texto explicativo sobre as contribuições dos fundamentos teóricos à prática pedagógica – encontrado na parte destinada às Orientações para o uso do *Guia do formador* – e o texto "Contribuições à prática pedagógica 1" ([Coletânea de Textos M1U3T10](#)), a fim de se preparar para a condução da proposta de encaminhamento abaixo.

1. Explicar aos professores que essa atividade inaugura uma estratégia de formação, que consiste em vincular os fundamentos teóricos até então abordados, à prática pedagógica.
2. Solicitar aos professores que se reúnam em pequenos grupos e elaborem no mínimo duas contribuições à prática pedagógica, decorrentes dos estudos realizados na Unidade 3. Para auxiliar a compreensão da tarefa, o formador pode fazer perguntas do tipo:

Em que contribui saber que crianças como Adriana, que, embora conheçam várias sílabas, utilizam suas próprias hipóteses quando lhes é pedido para escrever uma palavra que não sabem de memória?

Se hoje já se sabe que os "erros" cometidos pelos alunos são erros necessários, que postura o professor deve adotar diante disso?

3. Socializar as contribuições levantadas pelos grupos (aqui o formador as anota na lousa ou em um cartaz) e apresentar o texto "Contribuições à prática pedagógica 1" ([Coletânea de Textos M1U3T10](#)), para uma leitura atenta, a fim de ampliar a lista coletiva. A leitura desse texto pode ser feita em voz alta, pelo formador ou por um professor.
4. Reforçar para os professores que esse texto deve ser anexado no item *Contribuições à prática pedagógica* do Caderno de Registro.

Atividade 6

Trabalho Pessoal (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Entregar aos professores as considerações e descrições das atividades ([Coletânea de Textos M1U3T11](#)) que serão exibidas no programa de vídeo *Escrever para Aprender*, da Unidade 5, explicando que, para haver aproveitamento melhor do conteúdo a ser trabalhado na referida Unidade, é imprescindível que a leitura dos textos entregues seja realizada com antecedência.
2. Solicitar que cada professor organize suas dúvidas em relação às atividades descritas, na forma de perguntas.
3. Informar que as perguntas devem ser entregues ao formador, no próximo Encontro, para que ele possa organizá-las.
4. Solicitar que façam uma segunda leitura do texto "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado" ([Coletânea de Textos M1U3T5](#)), agora para buscar informações específicas, utilizando o roteiro de leitura "Orientação para leitura – texto 'Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado' " ([Coletânea de Textos M1U3T12](#)).



PARA SABER MAIS

"A representação da linguagem e o processo de alfabetização", capítulo do livro *Reflexões sobre alfabetização*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

"A escrita antes das letras", capítulo do livro *A produção de notações na criança*, de Hermine Sinclair, Cortez Editora.

"A atenção à população de 4 a 6 anos em relação à alfabetização", capítulo do livro *Com todas as letras*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

"O que sabe uma criança que parece não saber nada", capítulo do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz, Editora Ática.

"Fundamentação teórica", capítulo do livro *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – Experiências pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*, de Ana Maria Kaufman e Mirta Castedo, Editora Artes Médicas.

"Informação e Assimilação", capítulo do livro *Alfabetização em processo*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

UNIDADE 4

Parte I

Construção da escrita – primeiros passos

Tempo previsto – 3 horas

*Não se deve manter as crianças assepticamente afastadas da língua escrita.
Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes um modo de sonorizar as letras,
nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica
e a repetição em coro (...)*¹

Emília Ferreira

Objetivos

- Apresentar e discutir escritas pré-silábicas.
- Possibilitar a compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever.
- Estimular os professores a observar de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um.
- Incentivar os professores a identificar os avanços, dificuldades e necessidades de aprendizagem de seus alunos.
- Tematizar² as possibilidades de se compreender o que os alunos sabem sobre a escrita.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Hipótese de escrita pré-silábica.
- Análise de escritas não-convencionais.
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica.
- Procedimentos para estudar textos expositivos.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

¹ Reflexões sobre a alfabetização, de Emília Ferreira. São Paulo, Cortez Editora, 1981.

² Neste documento o termo tematizar significa **tornar objeto de reflexão**.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias – Retomada do texto "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado"	30'
3. Exibição e discussão do programa de vídeo Construção da Escrita: Primeiros Passos	1h15min
4. Retomada da ordenação inicial das amostras de escrita	20'
5. Leitura do texto "Por que e como saber o que sabem os alunos?"	35'
6. Trabalho Pessoal	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher, entre os textos indicados a seguir, aquele que considerar mais apropriado para ler para os professores.

Ler para...

... **se emocionar**: "Morte e vida Severina", de João Cabral de Melo Neto ([Coletânea de Textos M1U4T1](#)).

... **conhecer**: "Um eterno principiante", de Fernando Sabino/Áurea Lopes ([Coletânea de Textos M1U4T2](#)).

... **se surpreender**: "Aeroporto", de Carlos Drummond de Andrade ([Coletânea de Textos M1U4T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada do texto "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado" (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Antes de iniciar os encaminhamentos, recolher as perguntas feitas pelos professores sobre as atividades de alfabetização (aquelas que serão apresentadas no programa de vídeo da Unidade 5), para organizá-las em blocos para uso em outro momento – como, por exemplo, as que se referem à escrita de listas, aquelas sobre a escrita de canções, e assim por diante. O texto "Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem – atividades de escrita" ([Coletânea de Textos M1U5T4](#)) da Unidade 5 poderá subsidiá-lo para a futura discussão sobre essas atividades. O conteúdo do programa *Escrever para Aprender* também é um recurso para isso.

2. Explicar aos professores que a retomada do texto lido será focada nas informações sobre a hipótese de escrita pré-silábica.
3. Solicitar que socializem as informações selecionadas e grifadas referentes à hipótese de escrita pré-silábica. Se os professores não fizerem alguma indicação relevante, é importante que o coordenador chame a atenção para isso e acrescente as informações para o grupo.
4. Informar que, para saber mais sobre a hipótese de escrita pré-silábica, assistirão em seguida ao programa *Construção da escrita: primeiros passos*, da série Processos de Aprendizagem.

Atividade 3

Exibição do programa *Construção da escrita: primeiros passos* (± 1 h 15 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

A criação de um programa de vídeo inteiramente dedicado à escrita pré-silábica é decorrência de um fato que, ainda que não exposto em dados estatísticos, é recorrente no cenário das salas de alfabetização de nosso país: a maioria dos alunos que fracassam está entre aqueles que iniciaram o ano com escritas pré-silábicas, ou seja, sem fazer relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala.

Fragmentos de alguns textos que tratam desse assunto com maior aprofundamento estão transcritos no documento "Alfabetização e fracasso escolar" ([Apontamentos/Anexo 1 - U4 pág. 143](#)).

1. Informar aos professores a razão de um programa de vídeo dedicado inteiramente à discussão da escrita pré-silábica.
2. Distribuir o texto "Existe vida inteligente no período pré-silábico?" ([Coletânea de Textos, M1U4T4](#)) e explicar aos professores que esse texto está vinculado às escritas apresentadas no programa *A Construção da Escrita: Primeiros Passos*. Solicitar que os professores façam uma leitura breve e silenciosa do texto e o tenham em mãos durante a exibição do programa, para que possam relacionar o conteúdo deste com o texto.
3. Apresentar o programa de vídeo e realizar as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 2 - U4 pág. 147](#)).

Atividade 4

Retomada da ordenação inicial das amostras de escrita (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que, reunidos com os mesmos colegas com os quais fizeram a primeira ordenação das escritas, retomem seus registros; em seguida, que o grupo se junte a outro (resultando no máximo em oito pessoas). Já no grupo maior, pedir que comparem as ordenações feitas, discutam e negociem uma lista única que expresse o consenso do novo grupo. Essa lista deve ser registrada na parte destinada à segunda ordenação do quadro organizador.
2. Lembrar aos professores que, na próxima Unidade, farão o fechamento dessa discussão.

Atividade 5

Leitura do texto "Por que e como saber o que sabem os alunos?" (± 35 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Antecipar aos professores que, no Trabalho Pessoal deste Encontro, eles serão solicitados a realizar um diagnóstico, a fim de identificar o que seus alunos sabem sobre a escrita. Com o objetivo de subsidiar o professor para essa tarefa, o tempo dessa atividade será dedicado à leitura do texto "Por que e como saber o que sabem os alunos?" ([Coletânea de Textos, M1U4T5](#)).
2. Distribuir o texto aos professores, orientando-os para que façam uma leitura individual e silenciosa.
3. Socializar as dúvidas suscitadas pelo conteúdo do texto. É importante que essas dúvidas sejam sanadas no Encontro, na medida do possível, para que o professor se sinta seguro para realizar o diagnóstico com seus alunos. Por isso, o Coordenador deve se preparar previamente, estudando com atenção o texto e prevendo as possíveis dúvidas dos professores diante da tarefa proposta. O grau de informações que possuírem certamente reverterá em favor da qualidade do diagnóstico realizado.

Atividade 6

Trabalho Pessoal (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Informar que, para o Trabalho Pessoal deste Encontro, os professores terão como tarefa planejar e realizar o diagnóstico do que seus alunos sabem sobre a escrita. Para tanto, é imprescindível a leitura cuidadosa do texto "Por que e como saber o que sabem os alunos?".
2. Informar aos professores que, para o próximo Encontro, deverão trazer as produções escritas que julgarem mais difíceis de analisar.

UNIDADE 4

Parte II

Construção da escrita: primeiros passos

Tempo previsto – 3 horas

Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade).¹

Emília Ferreira

Objetivos

- Apresentar e discutir escritas pré-silábicas.
- Possibilitar a compreensão de que há atos inteligentes por trás das estranhas escritas dos alunos que não sabem ler e escrever.
- Estimular os professores a observar de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um.
- Incentivar os professores a identificar os avanços, dificuldades e necessidades de aprendizagem de seus alunos.
- Relacionar os conteúdos estudados à prática pedagógica.
- Tematizar as possibilidades de compreender o que os alunos sabem sobre a escrita.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Hipóteses de escrita pré-silábica.
- Análise de escritas não-convencionais.
- Observação das possibilidades de intervenção do professor em uma situação diagnóstica.
- Implicações pedagógicas dos conteúdos abordados na Unidade 4.
- Procedimentos para estudar textos expositivos.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

¹ Com todas as letras, São Paulo, Cortez Editora, 1992.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias – Retomada da atividade diagnóstica feita com os alunos para saber o que sabem sobre a escrita	1h30'
3. Retomada final da ordenação das onze amostras de escrita	40'
4. Contribuições trazidas pelo(s) Encontro(s) à prática pedagógica	30'
5. Trabalho Pessoal	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada ($\pm$ 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher um, entre os títulos sugeridos abaixo, e ler para os professores.

Ler para...

... **refletir**: "Direitos imprescritíveis do leitor/O direito de não ler", de Daniel Pennac ([Coletânea de Textos M1U4T6](#)).

... **se divertir**: "Da utilidade dos animais", de Carlos Drummond de Andrade ([Coletânea de Textos M1U4T7](#)).

... **se arrepiar**: "Maria Angula", da tradição oral ([Coletânea de Textos M1U4T8](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada da atividade diagnóstica feita com os alunos para saber o que sabem sobre a escrita ($\pm$ 1 h 30 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Para intervir durante o momento de socialização das escritas trazidas pelos professores, é fundamental que o formador estude, além dos textos já trabalhados nos Encontros anteriores, outros indicados no item "Para Saber Mais", que aprofundam as questões sobre o processo de construção do sistema alfabético. Sugere-se preferencialmente, a leitura dos seguintes capítulos: "A representação da linguagem e o processo de alfabetização", do livro *Reflexões sobre alfabetização*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora e "Informação e assimilação", do livro *Alfabetização em processo*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

1. Propor que, reunidos em pequenos grupos, os professores socializem as produções trazidas, a fim de realizarem uma análise cuidadosa das escritas em questão. Convém sugerir que os professores tenham em mãos os textos "Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado" e "Por que e como saber o que sabem os alunos?" (textos já trabalhados nos Encontros anteriores), e que usem os mesmos como subsídio para as análises.
2. Após esse primeiro momento coletivo de análise, solicitar que cada grupo selecione as escritas que considerarem mais difícil analisar e as transcreva na lousa ou em um cartaz, de forma visível para todos.
3. Propor que tais produções sejam agora analisadas pelo grupo inteiro, sob a orientação do formador.

Atividade 3

Retomada final da ordenação das onze amostras de escrita (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar que um membro de cada grupo registre na lousa ou em um cartaz grande a **última ordenação** das escritas a que chegou no Encontro anterior, para que todos possam visualizar as semelhanças e diferenças entre elas. A partir daí, dedicar um tempo maior para discutir as amostras que resultaram em posições divergentes nas listas. O texto "Ordenação das escritas", que contém a sequência correta das amostras, tem a finalidade de subsidiar o formador para essa discussão.
2. Após a discussão, anotar na lousa a ordenação final construída coletivamente e solicitar que os professores façam o mesmo em seus Cadernos de Registro, na terceira e última coluna do quadro (ordenação final).

Atividade 4

Contribuições trazidas pelo(s) Encontro(s) à prática pedagógica (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que essa atividade tem como finalidade ampliar a primeira lista de "Contribuições à prática pedagógica", trabalhada no Encontro referente à Unidade 3 - Parte II, tendo agora como foco a escrita pré-silábica.
2. Propor que os professores, reunidos em duplas, elaborem duas ou mais contribuições trazidas ao trabalho pedagógico a partir do estudo do principal conteúdo dos últimos Encontros – a hipótese de escrita pré-silábica.
3. Socializar as contribuições levantadas pelos grupos (anotá-las na lousa ou em um cartaz) e apresentar o texto "Contribuições à prática pedagógica 2" ([Coletânea de Textos M1U4T9](#)) para uma leitura atenta, a fim de ampliar a lista coletiva. A leitura desse texto pode ser feita em voz alta, pelo formador ou por um professor.

4. Lembrar aos professores que o texto acima referido deve ser anexado no Caderno de Registro em local a ele destinado.

Atividade 5

Trabalho Pessoal ($\pm$ 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que refaçam a atividade diagnóstica somente com aqueles alunos cujas produções não possibilitaram uma análise segura de sua hipótese de escrita e, a partir dos conhecimentos construídos e dos materiais de leitura disponíveis, façam uma análise cuidadosa dessas produções.
2. A segunda tarefa consiste em solicitar que os professores leiam os textos "Contribuições à prática pedagógica 1" e "Contribuições à prática pedagógica 2" e escrevam no Caderno de Registro qual aspecto consideram mais fácil e qual o mais difícil de incorporar ao seu trabalho com os alunos. Para tanto, sugere-se uma orientação do seguinte tipo:

Dentre todas as contribuições à prática pedagógica discutidas até o momento, considero

mais difícil incorporar ao meu trabalho pedagógico:

mais fácil incorporar ao meu trabalho pedagógico:

3. Solicitar aos professores que tragam para o próximo Encontro os textos contendo as descrições das atividades de alfabetização e o diagnóstico do que seus alunos sabem sobre a escrita.



PARA SABER MAIS

"Como descobrir o que as crianças conhecem sobre a escrita", entrevista com Regina Scarpa, revista *Avisa Lá* nº 1, set./1999. São Paulo, Centro de Estudos e Informações Crecheplan – Tel./fax: (11) 3032.5411 – 3812.9561.

"Evolução da escrita", capítulo do livro *A psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro & Ana Teberosky, Editora Artes Médicas.

"A psicogênese da escrita – as pesquisas sul-americanas", capítulo do livro *Aprendizagem da linguagem escrita – processos evolutivos e implicações didáticas*, de Liliana Tolchinsky Landsmann, Editora Ática.

"Sobre o sistema", capítulo do livro *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky, Editora Ática.

"Idéias infantis sobre a escrita", capítulo do livro *Escrever e ler*, de Luís Maruny Curto, Maribel M. Morillo & Manuel M. Teixidó, Editora Artes Médicas.

UNIDADE 5

Escrever para aprender

Tempo previsto – 3 horas

*O direito à saúde significa, entre outras coisas, o direito de todo indivíduo a uma atenção médica atualizada, de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional. O direito à alfabetização não pode significar menos do que isso.*¹

Emília Ferreira

Objetivos

- Discutir o fato de que os alunos podem e devem escrever, mesmo antes de estarem alfabetizados.
- Mostrar de que forma o ato de escrever coloca bons problemas para os alunos pensarem sobre a escrita.
- Evidenciar o quanto a produção dos alunos informa o professor sobre o que eles pensam e o que sabem sobre a escrita.
- Discutir que por trás da idéia de que os analfabetos podem escrever – e aprender com isso – existe uma concepção de ensino e aprendizagem.
- Discutir a importância do registro reflexivo no processo de formação dos professores.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Atividades de escrita para saber o que os alunos sabem.
- Atividades de escrita para favorecer a aprendizagem.
- Planejamento de situação didática.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.
- Procedimento para registrar de forma reflexiva o desenvolvimento de uma atividade.

¹ Com todas as letras, de Emília Ferreira. São Paulo, Cortez Editora, 1992.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Exibição e discussão do programa de vídeo <i>Escrever para Aprender</i>	2 h
3. Planejamento de uma atividade para ser realizada com os alunos	40'
4. Trabalho Pessoal	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Selecionar um, entre os textos sugeridos abaixo, e ler para os professores.

Ler para...

... **saborear**: "O primeiro beijo", de Clarice Lispector ([Coletânea de Textos M1U5T1](#)).

... **apreciar**: "O artista inconfessável", de João Cabral de Melo Neto ([Coletânea de Textos M1U5T2](#)).

... **brincar com as palavras**: "500 anos de Brasil em versos de cordel", de José Francisco Borges ([Coletânea de Textos M1U5T3](#)).

Atividade 2

Exibição e discussão do programa *Escrever para Aprender* (± 2 horas)

Importante

Escrever para Aprender é um programa de vídeo que mostra situações didáticas de alfabetização nas quais crianças e adultos que não sabem ler e escrever são convidados a escrever e interpretar seus escritos. Provavelmente, esse é um conteúdo bastante esperado pelos professores participantes do Curso, já que se trata do primeiro programa de vídeo da série *Processos de Aprendizagem* que traz situações de sala de aula.

O texto "Orientações para o uso do programa *Escrever para Aprender*" ([Apontamentos, Anexo 1 - U5, pág. 153](#)) tem como finalidade subsidiar o formador para o encaminhamento dessa atividade.

Proposta de Encaminhamento

1. Preparar o “olhar” dos professores para o que será visto nesse programa de vídeo, antecipando os conteúdos e o objetivo do mesmo. Para isso, o formador pode utilizar as mesmas informações contidas no texto citado acima.
2. Solicitar que os professores tenham em mãos as descrições das atividades de alfabetização entregues na Unidade 3. Aqui, é importante que o formador afixe um cartaz contendo as perguntas (dúvidas) trazidas pelos professores sobre tais atividades e faça uma breve leitura, para que eles busquem respostas para essas perguntas nas situações didáticas que compõem o programa.
3. Realizar as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 1 - U5, pág. 153](#)).
4. Ao final da exibição do programa de vídeo, verificar junto aos professores quais perguntas sobre as atividades de alfabetização foi possível responder a partir do conteúdo do programa. Aquelas que ainda causarem dúvidas devem ser respondidas pelo formador, baseado nos subsídios sugeridos nas Unidades anteriores.
5. Solicitar que, ao término das discussões, os professores anotem no Caderno de Registro uma síntese organizada das discussões, com um título que seja representativo do conteúdo, como, por exemplo: “Síntese das discussões coletivas sobre o programa de vídeo *Escrever para Aprender*”.

Observação – Se as discussões se prolongarem, o registro da síntese pode ser feito no Trabalho Pessoal.

Atividade 3

Planejamento de uma atividade para ser realizada com os alunos (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Pela primeira vez neste Curso, os professores terão a tarefa de planejar uma situação didática para realizar com seus alunos. É provável que necessitem de orientações bem específicas para esse planejamento. Sendo assim, é importante que o formador ofereça contribuições para garantir que sejam contemplados aspectos como os listados abaixo:

- Agrupar alunos com hipótese de escrita pré-silábica com alunos com hipótese de escrita silábica, ou seja, reunir aqueles que já fazem uso do conhecimento de que a escrita representa a fala com aqueles que ainda não o fazem.
 - Agrupar alunos com hipótese de escrita silábica com valor sonoro com aqueles que ainda não fazem uso do valor sonoro, ou com alunos com hipótese de escrita silábico-alfabética.
 - No caso de alfabetização de jovens e adultos, propor textos adequados à faixa etária.
 - Antecipar boas perguntas/informações para ajudar os alunos a pensar.
-

1. Explicar aos professores que a próxima atividade implica uso dos conhecimentos adquiridos no decorrer dos Encontros, para tomar decisões didáticas. A proposta é que, organizados em duplas, planejem a atividade "Escrita de música", adequando-a às necessidades de aprendizagem de seus alunos.
2. Distribuir aos professores o texto "Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem – atividades de escrita" ([Coletânea de Textos M1U5T4](#)) que tem como finalidade auxiliar os professores durante as decisões sobre a atividade a ser planejada. Solicitar que leiam individualmente, grifando as informações úteis ao planejamento da atividade que pretendem realizar.
3. Distribuir o "Roteiro de planejamento" ([Coletânea de Textos M1U5T5](#)) no mesmo modelo das descrições das atividades já lidas pelo grupo. Nele, os professores encontrarão alguns itens já preenchidos – como objetivos, procedimentos didáticos, procedimentos dos alunos etc. –, e dois deles para preencher nessa atividade:

Agrupamentos – a forma de organizar os alunos, para juntos realizarem a atividade proposta, considerando suas necessidades de aprendizagem.

Intervenção do professor – decisões tomadas antes de propor a atividade (materiais necessários, escolha do texto mais adequado para a atividade, melhor maneira de explicar a proposta etc.) e decisões que serão tomadas enquanto os alunos realizam a tarefa (as boas perguntas que ajudam o aluno a pensar, as sugestões de alternativas, as informações úteis etc.).

4. Propor aos professores o desafio de atender nesse planejamento aqueles alunos que, de acordo com a atividade diagnóstica realizada, possuem menos conhecimentos em relação à escrita. Para tanto, os professores devem ter em mãos o diagnóstico do que seus alunos que já sabem sobre a escrita.
5. Durante as discussões, caminhar pela sala e auxiliar todas as duplas.

Atividade 4

Trabalho Pessoal (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que realizem com seus alunos a atividade aqui planejada e que, depois disso, façam um relato reflexivo no Caderno de Registro, abordando os seguintes aspectos:
 - As diferenças entre o que pensou durante o planejamento e o que de fato aconteceu ao realizar a atividade.
 - As mudanças que faria em aspectos como os agrupamentos propostos, a intervenção realizada, a escolha do texto proposto etc.
2. Ressaltar ao grupo que esse relato propiciará ao professor um momento para refletir sobre sua ação, não se restringindo ao ato de redigir uma descrição das ações ocorridas durante a atividade. Um registro reflexivo atinge seu objetivo maior quando o professor entra em

contato com suas idéias e passa a vê-las com mais distanciamento. Se os professores não estiverem familiarizados com esse tipo de registro, leia alguns fragmentos de registros reflexivos para lhes oferecer um modelo ([Apontamentos, Anexo 2 - U5, pág. 159](#)).

3. Propor a leitura do texto "Evolução da escrita de Maiara" ([Coletânea de Textos, M1U5T6](#)) que mostra a evolução da escrita de Maiara, uma aluna de 1ª série, ao longo de seu processo de análise sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita.



PARA SABER MAIS

"Situações didáticas desenvolvidas na Escola Infantil e na Primeira Série", capítulo do livro *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio*, de Ana Maria Kaufman, Mirta Castedo, Lilia Teruggi & Claudia Molinari, Editora Artes Médicas.

"Ensinar a escrever", capítulo do livro *Além da alfabetização*, organizado por Ana Teberosky & Liliana Tolchinsky, Editora Ática.

"Interação: o trabalho cooperativo" e "A tarefa do professor: ensinar a escrever e ler", capítulos do livro *Escrever e ler*, vol. 1, de Luís M. Curto, Maribel M. Morillo & Manuel M. Teixidó, Editora Artes Médicas.

"A organização social da classe", capítulo do livro *A prática educativa – Como ensinar*, de Antoni Zabala, Editora Artes Médicas.

UNIDADE 6

O que está escrito e o que se pode ler

Tempo previsto – 3 horas

Na verdade os únicos livros que devem ser lidos para as crianças ou que elas devem ler são aqueles que realmente despertam interesse, que contêm rimas e histórias fascinantes, e não a prosa desinteressante e artificial a que muitas são obrigadas a prestar atenção, como por exemplo, ler sobre um dia entediante na vida de duas crianças fictícias ou então ler frases do tipo "Vovó viu a uva".¹

Frank Smith

Objetivos

- Discutir as idéias que as crianças possuem sobre a leitura antes de saber ler convencionalmente.
- Apresentar a evolução das hipóteses infantis sobre leitura.
- Tematizar as hipóteses de leitura.
- Valorizar os conhecimentos que as crianças possuem sobre a leitura mesmo quando não estão alfabetizadas.
- Discutir a importância do registro reflexivo para a formação do professor.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Hipóteses de crianças não-leitoras sobre o que está escrito e o que se pode ler.
- Evolução das hipóteses infantis de leitura.
- Análise das hipóteses infantis de leitura.
- Valorização dos conhecimentos infantis sobre a leitura.
- Importância do registro reflexivo sobre uma atividade desenvolvida.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.

¹ *Leitura significativa*, de Frank Smith. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias – leitura de alguns registros reflexivos.	30'
3. O que sabemos sobre as hipóteses de leitura dos alunos não-alfabetizados.	30'
4. Apresentação do Programa O que está escrito e o que se pode ler – Parte 1.	20'
5. Conhecendo as hipóteses infantis sobre a leitura..	20'
6. Apresentação do Programa O que está escrito e o que se pode ler – Parte 2.	20'
7. Retomada das respostas dadas pelo grupo na atividade Entrevistando o Professor e sistematização dos conteúdos abordados na Parte 1 do programa de vídeo.	40'
8. Trabalho Pessoal – Definição do que é ler e leitura dos textos: "O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem"; e "O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes".	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher entre as sugestões abaixo o texto que será lido para os professores.

Ler para...

... **se emocionar**: "Ítaca", de Kaváfis ([Coletânea de Textos M1U6T1](#))

... **refletir**: "As longas colheres", tradição sufi ([Coletânea de Textos M1U6T2](#))

... **se divertir**: "Vó caiu na piscina", de Carlos Drummond de Andrade ([Coletânea de Textos M1U6T3](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Leitura de alguns registros reflexivos (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Convidar os professores a relatarem a experiência de fazer um registro reflexivo sobre o desenvolvimento da atividade de escrita proposta aos alunos. Perguntar:

"Como foi escrever sobre sua ação didática? Quais as maiores dificuldades? Quais as vantagens?" etc.

2. Solicitar que alguns professores leiam seu registro reflexivo.

3. Ler para os professores alguns fragmentos, previamente selecionados, do texto "A importância e função do registro escrito, da reflexão" de Madalena Freire Weffort. ([Apontamentos/Anexo 1-U6 pág 161](#))

Atividade 3

O que sabemos sobre as hipóteses de leitura de alunos não-alfabetizados? (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Sugere-se que o formador estude os textos: "O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem" ([Coletânea de Textos M1U6T4](#)); e "O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto como totalidade e suas partes", ([Coletânea de Textos M1U6T5](#)). O conteúdo desta Unidade está alicerçado nas questões abordadas por eles.

1. Explicar aos professores que este Encontro propiciará discussões a respeito do que as crianças pensam sobre o que é a leitura antes de serem leitoras convencionais. Para que a discussão seja produtiva, faz-se necessário conhecer o que os professores pensam a respeito do conteúdo que será tratado. A atividade a seguir tem esse propósito.
2. Solicitar aos professores que, a partir da leitura do fragmento do texto "O que está escrito e o que se pode ler", respondam individualmente as três questões propostas no item "Entrevistando o professor". ([Coletânea de Textos M1U6T6](#))
3. Socializar as respostas dadas a cada questão e registrar as mais recorrentes na lousa ou num cartaz.
4. Dizer aos professores que o conteúdo das entrevistas somente será retomado após a discussão desencadeada pelo programa de vídeo a que assistirão em seguida.

Atividade 4

Apresentação do programa *O que está escrito e o que se pode ler*, Parte 1 (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que o programa de vídeo a ser exibido neste Encontro não reproduz uma situação de sala de aula. Apresenta uma série de entrevistas, criada para mostrar o que as crianças pensam sobre o que está, ou não, grafado em um texto escrito, e o que se pode, ou não, ler nele.
2. Apresentar o programa de vídeo, fazendo as pausas sugeridas. ([Apontamentos/Anexo 2-U6 pág. 164](#))

Atividade 5

Conhecendo as hipóteses infantis sobre a leitura (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escrever na lousa a seguinte frase:

"No que diz respeito a hipóteses de leitura, eu nunca havia me dado conta de que as crianças..."

2. Pedir para os professores registrarem em seu Caderno a continuação da frase acima.
3. Socializar a complementação da frase.

Atividade 6

Apresentação do programa *O que está escrito e o que se pode Ler, Parte 2* (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Apresentar a segunda parte do programa de vídeo, realizando as pausas sugeridas.

Atividade 7

Retomada das respostas dadas pelo grupo na atividade “Entrevistando o professor” e sistematização dos conteúdos abordados no programa de vídeo (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar que os professores retomem as respostas mais recorrentes anotadas pelo formador durante a socialização da Atividade 3, a fim de ampliá-las, reconstruí-las ou confirmá-las. O mesmo pode ser feito no registro individual, no Caderno.
2. Pedir para os professores registrarem no Caderno o que sabem agora sobre as hipóteses de leitura dos alunos não-alfabetizados. O registro deve iniciar com um título organizador, como por exemplo: "O que sei sobre as hipóteses de leitura dos alunos não-alfabetizados".

Atividade 8

Trabalho Pessoal (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Informar aos professores que na próxima Unidade a discussão a respeito das questões que envolvem o processo de leitura terá continuidade. Para propiciar um debate proveitoso, que favoreça a reflexão, propor aos professores que respondam à questão: "O que é ler?" A resposta deve ser anotada no Caderno de Registro.
2. Estudar os dois textos: "O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem"; ([Coletânea de Textos M1U6T4](#)) e "O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes" ([Coletânea de Textos M1U6T5](#)), seguindo a orientação do roteiro sugerido. ([Coletânea de Textos M1U6T7](#)).



PARA SABER MAIS

"A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos", capítulo do livro *Reflexões sobre a alfabetização*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

"A interpretação da escrita antes da leitura convencional", capítulo do livro *Alfabetização em processo*, de Emilia Ferreiro, Cortez Editora.

"Leitura sem imagem: a interpretação dos fragmentos de um texto", capítulo do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro & Ana Teberosky, Editora Artes Médicas.

"As idéias infantis sobre a leitura", capítulo do livro *Escrever e ler*, vol. 1, de Luís Maruny Curto, Maribel M. Morillo & Manuel M. Teixidó, Editora Artes Médicas.

"Como escrevem e lêem as crianças antes de saber ler e escrever?", texto integrante do capítulo 1 do livro *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio*, de Ana Maria Kaufman, Mirta Castedo, Lilia Teruggi & Claudia Molinari, Editora Artes Médicas.

UNIDADE 7

Parte I

Como ler sem saber ler

Tempo previsto – 3 horas

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.¹

Objetivos

- Tematizar os processos envolvidos no ato de ler.
- Discutir como se dá o processo de leitura e quais são as estratégias usadas pelo leitor.
- Esclarecer que ao lermos temos muitas hipóteses a respeito do conteúdo do texto e que elas são construídas, em grande medida, a partir do nosso conhecimento prévio sobre o assunto tratado, bem como de nossa familiaridade com o gênero do texto.
- Mostrar que os procedimentos envolvidos na leitura são construídos no uso, à medida que são mobilizados.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Processos envolvidos no ato de ler.
- O que é ler.
- Análise do processo de leitura.
- Estratégias de leitura: decodificação, inferência, seleção, antecipação e verificação.
- Procedimentos de leitura de textos utilizados pelos alunos que ainda não sabem ler: ajuste da "leitura" de textos conhecidos à escrita e combinação de estratégias de leitura.
- Conhecimento prévio que ajuda a ler (conteúdo do texto, gênero etc.).
- Análise de atividades de leitura para alunos não-alfabetizados.
- Desenvolvimento da autonomia para analisar situações didáticas de leitura.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	15'
2. Rede de Idéias – Discussão das concepções pessoais de leitura	30'
3. Levantamento dos conhecimentos necessários para a compreensão do programa O que acontece quando lemos	30'
4. Apresentação e discussão do programa de vídeo O que acontece quando lemos	20'
5. Vivência de algumas estratégias de leitura: "Caso de secretária" e "Um jornal é melhor que uma revista"	40'
6. Apresentação de um trecho do programa Como ler sem saber ler	20'
7. Retomada das definições sobre o que é ler	15'
8. Trabalho Pessoal – Leitura do texto "Considerações sobre as atividades do programa Ler para Aprender"	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada do texto "A linha mágica" (± 15 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Informar ao grupo que o texto escolhido é "A linha mágica" ([Coletânea de Textos M1U7T1](#)), uma lenda francesa que será lida em duas partes: a primeira, neste Encontro; a segunda, no próximo. Por isso, é importante que o formador leia todo o texto com antecedência e selecione o ponto mais adequado para interromper a leitura.

Observação – Se preferir, o formador pode optar por outro texto da Coletânea.

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada das reflexões sobre o que é ler (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que consultem o Caderno de Registro e retomem suas anotações sobre o que é ler, realizadas no Trabalho Pessoal da Unidade 6.
2. Dividir o grupo em pequenos subgrupos.
3. Pedir para que compartilhem a concepção pessoal sobre o que é ler, a partir de suas anotações.
4. Solicitar que analisem e verifiquem quais as coincidências e quais as divergências entre as concepções.
5. Solicitar que registrem em um cartaz a definição dada pelo grupo para "o que é ler".

6. Expor as conclusões de cada grupo. Essas anotações serão retomadas no final do Encontro.

Importante

Essa discussão é interessante, pois muitos professores acreditam que ler é decodificar e que, fazendo isto com atenção, os alunos compreenderão o que lêem. Muitas vezes, essa concepção não chegou a ser explicitada, mas acaba se manifestando quando o assunto é discutido.

Atividade 3

Levantamento dos conhecimentos necessários para a compreensão do programa de vídeo *O que acontece quando lemos*, que será exibido a (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

É fundamental que o formador leia o texto "Leitura para além dos olhos", ([Apontamentos / Anexo 1- U7, pág. 167](#)), no qual as situações abaixo apresentadas são fundamentadas e aprofundadas.

1. Iniciar a atividade propondo a seguinte reflexão: "Você já pensou no que acontece quando lemos?"
2. Apresentar em uma tira grande ou no retroprojeto a seguinte escrita: ([Apontamentos/ Anexo 2 - U7 pág.185](#))

RUA MÁRIO, 210

3. Perguntar ao grupo: "O que vocês estão vendo?"
4. Chamar a atenção para a grafia usada para escrever as letras l e O, igual à escrita dos dígitos 1 e 0.
5. Perguntar: "A informação visual não é a mesma? Por que nosso cérebro não teve dificuldade em identificar a diferença?"
6. Registrar as observações dos professores.
7. Apresentar a seguinte escrita em uma tira, ou no retroprojeto, durante aproximadamente 3 segundos:

J K L O M N P R A D E S G H I L U O M B A X C R E

8. Perguntar: "Quantas letras vocês conseguiram ler?"
9. Registrar as respostas na lousa ou em um cartaz.

10. Apresentar a seguinte escrita em uma tira, ou no retroprojeto, durante aproximadamente 3 segundos:

LIMPAR COLA CAVALO NOITE ALGUM

11. Pedir para que os professores observem e perguntar: "Quantas palavras vocês conseguiram ler?".
12. Registrar as respostas.
13. Apresentar a seguinte escrita em uma tira, ou no retroprojeto, durante aproximadamente 3 segundos:

A CHUVA É IMPORTANTE PARA A VIDA

14. Pedir para que os professores observem e perguntar: "Quantas palavras vocês conseguiram ver?".
15. Registrar as respostas.
16. Retomar as respostas dadas após a apresentação de cada tira e perguntar: "O que determinou nossa possibilidade de ver, já que a quantidade de informação e o tempo para processar cada uma delas foi o mesmo?"

Atividade 4

Apresentação e discussão do programa *O que acontece quando lemos* (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que o programa de vídeo que assistirão a seguir ajudará a compreender os processos envolvidos em cada uma das situações vivenciadas na Atividade 3 e que, no final do programa, retomarão essas questões.
2. Apresentar o programa *O que acontece quando lemos*, dizendo que ele tem como objetivo ajudar a compreender a relação entre as estratégias de leitura e o planejamento de atividades de alfabetização.

Importante

Sugere-se que, antes da apresentação, o formador exponha aos professores os principais conteúdos abordados:

- O que é ler: a relação entre o que o olho vê e o que "o cérebro sabe".
- Descobertas que a ciência já fez sobre o assunto.

- Fatores que interferem na fluência da leitura.
- Relação entre o texto impresso (informação diante dos olhos) e o conhecimento que o leitor possui (conhecimento por trás dos olhos).
- Papel do significado para o processo de leitura.
- Conhecimentos prévios que ajudam a ler: a respeito do conteúdo do texto, do gênero e da língua.
- O que leva as crianças a lerem cedo.
- Leitura como resposta a uma necessidade pessoal.
- Diferentes objetivos, tipos de leitura e formas de ler.
- O que são as estratégias de leitura: decodificação, seleção, antecipação, inferência e checagem.
- É possível ler quando ainda não se sabe ler tudo.

Para esse programa de vídeo não estão sugeridas pausas, o que não impede que o formador proponha algumas, se julgar necessário e produtivo.

3. Retomar as situações iniciais, discutindo com os professores se o programa de vídeo esclareceu as questões levantadas anteriormente. Vale a pena lembrar que o subsídio sugerido ao formador para essa discussão é a leitura do texto "Leitura para além dos olhos".

Atividade 5

Vivência de diferentes estratégias de leitura. (± 40 min)

Importante

Essa atividade é muito importante, porque possibilita aos professores tomar consciência do seu próprio processo de leitura e compreensão de textos, ajudando-os a também entender melhor o que acontece com os alunos no processo de aprendizagem inicial de leitura e os procedimentos que tornam possível "ler sem saber ler" e aprender a ler lendo textos.

Sugere-se a apresentação e discussão dos textos abaixo na ordem proposta; no entanto, se o formador considerar mais apropriada uma outra sequência, isso é perfeitamente possível.

Os objetivos das atividades não devem ser explicitados antes de sua realização.

5.1. Texto: "Caso de secretária" (Apontamentos/Anexo 3 - U7 pág. 187)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Os professores não devem receber cópia desse texto.

As barras que aparecem no texto indicam as pausas sugeridas na leitura.

1. Dizer aos professores que eles vivenciarão algumas situações que vão ajudar a compreender um pouco mais os processos envolvidos na leitura.
2. Informar que o texto se chama "Caso de secretária". Em seguida, perguntar: "Do que vocês acham que ele vai tratar? O autor é Carlos Drummond de Andrade. Vocês o conhecem?"
3. Ouvir as opiniões dos professores, e, se possível, registrá-las na lousa ou em um cartaz.
4. Iniciar a leitura do texto em voz alta. Fazer as pausas indicadas, perguntando aos professores o que imaginam que virá a seguir. Eles devem ser convidados a falar sobre suas impressões, suas suposições...
5. Comentar que utilizamos as estratégias de leitura mesmo sem ter consciência disso, e que essa atividade tem a finalidade de torná-las evidentes.

Importante

O formador deve preparar sua leitura com antecedência e planejar as interrupções que julgar mais adequadas no sentido de envolver os professores. As barras encontradas no texto são sugestões de pausas, que correspondem às perguntas relacionadas logo abaixo do texto. O importante é criar suspense, levando o grupo a explicitar suas antecipações e inferências. Isso permitirá que percebam que utilizamos estratégias desse tipo durante a leitura.

Durante a leitura, não se deve dar pistas ou fazer perguntas que possam sugerir aos professores que a festa foi planejada pela secretária, juntamente com a família do executivo. O que se pretende é levá-los a perceber que, ao lermos, mobilizamos muitas de nossas expectativas a respeito de como o texto se organiza, atribuímos sentido ao que lemos, fazemos suposições e deduções – nem sempre apropriadas. Por isso, muitas vezes é difícil que o leitor saiba dizer se determinada informação está no texto de fato, ou se é uma inferência que ele construiu durante a leitura. Por exemplo: muitos poderão afirmar que as flores foram deixadas pela secretária – mas esta é uma inferência, pois o texto não explicita esse fato.

5.2 Texto: "Um jornal é melhor que uma revista" (Coletânea de Textos M1U7T2)

Proposta de Encaminhamento

Importante

O objetivo principal dessa atividade é ajudar os professores a perceber que é possível localizar respostas mesmo que não haja compreensão do texto lido, e que quanto maior for a possibilidade de o leitor acionar seus conhecimentos prévios, maiores serão suas possibilidades de entender o que lê.

1. Entregar o texto aos professores, para lerem silenciosamente.
2. Solicitar que cada participante dê um título ao texto. Se possível, anotar na lousa os títulos sugeridos.
3. Fazer as perguntas abaixo, pedindo para responderem oralmente:

-
- *O que é melhor do que a revista?*
 - *Quem pode achá-lo divertido?*
 - *O que pode causar problemas?*
 - *Que cuidados se deve tomar?*
 - *Como se pode perdê-lo?*
-

4. Perguntar do que trata o texto.

Importante

É bem provável que o formador encontre uma diversidade de respostas: não é incomum, por exemplo, alguém dizer que se trata de um texto filosófico.

Se nenhum participante reconhecer que se trata de um texto a respeito de uma pipa – "brinquedo que consiste em uma armação de varetas de bambu, ou de madeira leve, coberta de papel fino, e que, por meio de uma linha, se empina, mantendo-se no ar, também conhecida como quadrado, papagaio, arraia, pandorga, cafifa"² –, o formador informa ao grupo o nome do texto: "Empinar pipa". Lê o texto em voz alta e pergunta aos participantes: "Com essa informação o texto passa a fazer sentido?"

Ressaltar que:

- A relação com o texto é completamente diferente na primeira e na segunda leitura. Uma única informação – o título do texto – torna claro o que até então era incompreensível.
- Quando acionamos nosso conhecimento prévio sobre o assunto, a leitura se torna muito mais eficiente, pois podemos atribuir sentido ao que lemos.
- Com os alunos ocorre o mesmo; por isso, é importante acionar, ou "criar", conhecimentos prévios antes de eles lerem certos textos. Por exemplo: falar o assunto do texto, relacioná-lo com outros já lidos, fazer referências ao autor (estilo, tema ou gênero preferido) etc.
- Quanto maior for o conhecimento de mundo do leitor, melhores possibilidades ele terá de atribuir significado aos textos que lê.

² Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda

Atividade 6

Apresentação de um trecho do programa de vídeo *Como ler sem saber ler* (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que o programa de vídeo que será exibido ajudará a compreender como as mesmas estratégias de leitura utilizadas por um leitor competente também são utilizadas pelos alunos que estão aprendendo a ler.
2. Apresentar o programa *Como ler sem saber ler*, explicando que seu objetivo é ajudar a compreender a relação entre a possibilidade de utilizar diferentes estratégias de leitura e de se alfabetizar através de textos. Sugere-se que antes da apresentação sejam explicitados os principais conteúdos abordados; eles estão expostos, juntamente com as pausas, no texto "Orientações para o uso do programa *Como ler sem saber ler*". ([Apontamentos/Anexo 4-U7, pág. 189](#))
3. Assistir à primeira parte do programa de vídeo, que vai do início até o trecho em que a professora Rosa afirma que a alfabetização com as cartilhas não tem garantido a formação de alunos-leitores e recebe a resposta de Telma Weisz. Realizar as pausas sugeridas até essa parte.

Atividade 7

Retomada das definições sobre o que é ler (± 15 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar que os professores retomem a definição elaborada por seu grupo e a registrem no seu Caderno, fazendo acréscimos e ou modificações, com base nas discussões desenvolvidas neste Encontro.

Importante

No final do próximo Encontro, os professores deverão rever suas anotações, e o grupo irá elaborar uma definição que resuma as discussões desenvolvidas nos três últimos Encontros.

Atividade 8

Trabalho Pessoal – Leitura do texto "Considerações sobre as atividades do programa *Ler para aprender*" (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Distribuir o texto "Considerações sobre as atividades do programa *Ler para aprender*"

([Coletânea de Textos M1U7T3](#)), pedindo para os professores lerem e anotarem as dúvidas que teriam para pôr em prática essas atividades.

Importante

Ao receber as dúvidas, o formador deverá classificá-las por tipo de atividade e por questões gerais. Esse material será usado na Rede de Idéias da Unidade 8. A essa altura, como já terão reunido mais informações, os professores poderão resolvê-las.

Caberá ao formador analisar as respostas e problematizá-las. Será útil estudar com antecedência o texto "Questões sobre as atividades de leitura para alunos não-alfabetizados" ([Apontamentos/ Anexo 5 - U7](#) pág. 192).

UNIDADE 7

Parte II

Como ler sem saber ler

Tempo previsto – 3 horas

Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta.¹

Objetivos

- Tematizar os processos envolvidos no ato de ler.
- Discutir como se dá o processo de leitura e quais são as estratégias usadas pelo leitor.
- Esclarecer que ao lermos, temos muitas hipóteses a respeito do conteúdo do texto e que elas são construídas, em grande medida, a partir dos nossos conhecimentos prévios sobre o assunto tratado e da nossa familiaridade com o gênero do texto.
- Mostrar que os procedimentos envolvidos na leitura são construídos no uso, à medida que são mobilizados.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Processos envolvidos no ato de ler.
- O que é ler.
- Análise do próprio processo de leitura.
- Estratégias de leitura: decodificação, inferência, seleção, antecipação e verificação.
- Procedimentos de leitura de textos utilizados pelos alunos que ainda não sabem ler: ajuste da "leitura" de textos conhecidos à escrita e combinação de estratégias de leitura.
- Conhecimento prévio que ajuda a ler (conteúdo do texto, gênero etc.).
- Análise de atividades de leitura para alunos não-alfabetizados.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	15'
2. Vivência de algumas estratégias de leitura: Texto lacunado "Cabo-de-guerra" e textos em alemão – embalagem de chocolate, receita de macarrão e música.	40'
3. Apresentação do programa de vídeo Como ler sem saber ler, Parte 2.	20'
4. Leitura silenciosa e discussão do texto "Alfabetização".	40'
5. Apresentação do programa Como ler sem saber ler, Parte 3.	50'
6. Trabalho Pessoal – Leitura do texto: "Para ensinar a ler". Resposta às questões de Verdadeiro ou Falso.	15'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 15 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Realizar a leitura da segunda parte do texto "A linha mágica".

Atividade 2

Vivência de algumas estratégias de leitura (± 40 min)

- 2.1. Texto: "Cabo de guerra" ([Coletânea de Textos M1U7T4](#))

Proposta de Encaminhamento

Importante

O objetivo principal dessa atividade é fazer o professor perceber que não usamos toda a informação gráfica contida no texto, e que o conhecimento do tipo de texto possibilita usar com eficiência as estratégias de antecipação e inferência.

1. Distribuir o texto "Cabo-de-guerra" impresso para todos (recomendando que não preencham as lacunas), ou apresentá-lo em retroprojeto.
2. Dizer aos participantes para lerem o texto silenciosamente.
3. Propor que respondam oralmente às seguintes questões:

“Foi possível ler o texto?”

“Por quê, e como, é possível ler um texto mesmo que faltem sílabas?”

Importante

O formador deve ressaltar que:

- Um bom leitor não utiliza toda a informação gráfica contida no texto, pois isso "congestionaria" o seu sistema perceptivo, tornando a leitura lenta.
 - O fato de termos familiaridade com esse tipo de texto (instruções para a realização de uma brincadeira), nos permite recorrer a estratégias adequadas de antecipação, inferência, seleção e checagem.
 - Um bom leitor é aquele que decodifica, antecipa, infere, seleciona e checa com eficácia.
-

2.2 Texto em alemão – (Coletânea de Textos M1U7T5 ou M1U7T6)

Proposta de Encaminhamento

Importante

O objetivo principal dessa atividade é fazer o professor perceber que é possível ler antes de saber decodificar todas as palavras, que ler é atribuir significado, e que a relação de quem não é alfabetizado com a língua materna é parecida com a nossa relação com um idioma que não conhecemos.

O formador poderá escolher, dentre os textos sugeridos, aquele que julgar mais apropriado a seu grupo. Não se deve informar em que idioma os textos estão escritos. A tradução dos textos encontra-se no [Apontamento / Anexo 6 - U7](#) pág. 199.

1. Entregar o texto selecionado e pedir para que os professores o leiam, em duplas ou trios. É fundamental reforçar que a tarefa deve ser desenvolvida em parceria. Alguns professores, antes mesmo de tentar, dizem que não é possível ler. Se isso ocorrer, o formador deve incentivá-los a buscar pistas e tentar ler.
2. Perguntar aos professores o que descobriram e socializar as respostas. Se necessário, o formador pode orientar a discussão coletiva, perguntando: *“De que gênero é este texto? Sobre o que fala o texto? Que palavras vocês reconhecem?”*
3. Perguntar:

“O grupo conseguiu ler o texto? Seria possível saber do que trata o texto, mesmo sem ter certeza sobre o significado de todas as palavras?”

Importante

É fundamental ressaltar alguns pontos:

- Juntos conseguimos saber/aprender mais do que sozinhos (para depois relacionar com o trabalho junto aos alunos).
 - Ler é atribuir significado.
 - A decodificação é uma importante estratégia, mas não a única.
 - Na leitura desse texto, nossas inferências se basearam na disposição gráfica e no conhecimento de algumas palavras com escrita semelhante à do português ou do inglês, que nos são mais familiares.
 - Não se trata de ensinar aos alunos as estratégias de leitura, da forma como foram vivenciadas nessa situação de formação. "O conhecimento implícito da leitura adquirido pelos leitores experientes é desenvolvido através da leitura e não da prática de exercícios"². Os alunos aprenderão essas estratégias e farão uso delas à medida que interagirem com a leitura e a escrita.
 - O papel do formador, assim como o dos professores quando trabalham com leitura não-convencional, é socializar as respostas, para que o grupo todo possa aproveitar as diferentes descobertas.
 - O trabalho pedagógico com textos conhecidos de memória pelos alunos é fundamental, pois, assim como nós, eles podem fazer antecipações e inferências (estratégias utilizadas por todo leitor competente) desde o início da aprendizagem da leitura.
-

Atividade 3

Exibição e discussão do programa *Como ler sem saber ler*, Parte 2 (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Informar aos professores que assistirão à Parte 2 do programa *Como ler sem saber ler*.
2. Explicitar novamente os principais conteúdos abordados no programa.
3. Assistir à Parte 2 do programa de vídeo – até o trecho em que a professora Rosa pergunta: "Como os alunos fazem uso das estratégias para aprender a ler?".

² Frank Smith in *Leitura significativa*, Porto Alegre, ARTMED, 1999.

Atividade 4

Leitura silenciosa e discussão do texto "Alfabetização" (± 40 min)

Importante

Esse texto possibilita a compreensão dos procedimentos que permitem ler sem saber ler e, conseqüentemente, aprender a ler lendo. Quanto mais os professores tiverem clareza dessa questão, melhor poderão entender a lógica das atividades propostas nas Unidades 7 e 8 do Módulo 1.

Proposta de Encaminhamento

1. Entregar o texto "Alfabetização" ([Coletânea de Textos M1U7T7](#)) e pedir para que leiam silenciosamente, buscando resposta para a seguinte questão: "Como é possível que os alunos não-alfabetizados realizem atividades de leitura?" Anotar a pergunta e a resposta no Caderno de Registro.
2. Socializar as reflexões dos professores.
3. Retomar as definições de leitura trabalhadas no Encontro anterior. A partir das anotações pessoais e das sínteses do grupo, elaborar uma definição coletiva sobre o que é ler. Registrá-la no Caderno de Registro.

Atividade 5

Apresentação e discussão do programa *Como ler sem saber ler*, Parte 3 (+ 50 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicitar aos professores que:
 - O que vão assistir e discutir são algumas situações didáticas (atividades e intervenção do professor) orientadas pelo princípio de que se aprende a ler, lendo.
 - Esse tipo de situação de aprendizagem ajuda os alunos a aprenderem mais rápido.
 - Para entender como as atividades são realizadas, é preciso ter em mente os procedimentos utilizados para ler quando ainda não se sabe, tratados no texto "Alfabetização", e também a formação dos agrupamentos, a partir dos conhecimentos do professor a respeito do que pensam as crianças sobre a escrita.
2. Assistir ao programa, realizando as pausas sugeridas.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura do texto "Para ensinar a ler", (± 15 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores leiam o texto "Para ensinar a ler" ([Coletânea de Textos M1U7T8](#)).

Importante

Sugere-se que o formador comente o texto antes de apresentá-lo aos professores. Esse texto é uma síntese do que foi discutido durante os dois Encontros; ele organiza os conteúdos fundamentais, para que um professor compreenda os processos envolvidos na leitura e possa planejar boas intervenções didáticas considerando esses conhecimentos.

2. Propor que a partir da leitura do texto "Para ensinar a ler" os professores coloquem (V) verdadeiro ou (F) falso nas afirmações sobre a leitura³ encontradas no texto "Verdadeiro ou Falso?" ([Coletânea de Textos M1U7T9](#)).



PARA SABER MAIS

"Leitura para além dos olhos", capítulo do livro *Leitura significativa*, de Frank Smith, Editora Artes Médicas.

"O papel do professor", capítulo 11 do livro *Leitura significativa*, de Frank Smith, Editora Artes Médicas.

³ Afirmações elaboradas por Josete Jolibert para contrapor diferentes concepções a respeito do que é ler.

UNIDADE 8

Ler para aprender

Tempo previsto – 3 horas

Para aprender a ler é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.¹

Objetivos

- Aprofundar a discussão sobre os procedimentos possíveis e/ou necessários para ler quando não se sabe ler.
- Mostrar aos professores que por meio de atividades que põem em uso esses procedimentos é possível aprender mais rapidamente a ler e escrever.
- Propiciar a reflexão sobre como os critérios de agrupamentos podem contribuir para aprendizagem dos alunos.
- Mostrar que quando se agrupa os alunos adequadamente eles trabalham bem e isso permite que o professor atenda mais apropriadamente os grupo que requerem maior ajuda pedagógica.
- Mostrar como a utilização de atividades socialmente consideradas como passatempo na alfabetização não significa que as situações lúdicas sejam necessárias para aprender a ler e escrever.
- Relacionar os conteúdos estudados à prática pedagógica.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Procedimentos possíveis e/ou necessários para ler quando não se sabe (ajuste do que se sabe de cor com o que está escrito e combinação de estratégias de decodificação, seleção, antecipação e verificação).

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

- Diferentes situações didáticas que demandam o uso dos procedimentos de leitura para quem ainda não sabe ler e escrever convencionalmente.
- Diferentes critérios de formação de grupos.
- A natureza reflexiva das situações de leitura propostas.
- Planejamento de situações didáticas de leitura para alunos não-alfabéticos.
- Análise de situações didáticas.
- Implicações pedagógicas dos conteúdos abordados nas Unidades 6, 7 e 8.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias – discussão das dúvidas sobre as atividades de alfabetização.	30'
3. Atividade de ampliação de conhecimentos: assistir ao programa Ler para Aprender.	60'
4. Atividade de sistematização de conhecimentos – retomada das respostas dadas às questões de alfabetização, para ampliá-las ou alterá-las.	50'
5. Retomada da recomendação feita à professora na Unidade 2.	20'
6. Trabalho Pessoal – planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura em sala de aula e leitura de textos complementares.	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Entre os textos indicados, escolher o que considerar mais apropriado e ler para o grupo de professores.

Ler para...

... **se divertir**: "Lixo", de Luís Fernando Veríssimo ([Coletânea de Textos M1U8T1](#)).

... **se divertir**: "Colhendo os frutos da glória", de João Ubaldo Ribeiro ([Coletânea de Textos M1U8T2](#)).

... **conhecer melhor**: "Zumbi" ([Coletânea de Textos M1U8T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Leitura das questões que envolvem dúvidas, elaboradas no Trabalho Pessoal da Unidade 7 (Parte I), a partir do estudo das atividades do programa *Ler para aprender* (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. O formador deve apresentar as dúvidas levantadas pelo grupo por escrito, distribuir aos professores e solicitar que anexem no Caderno de Registro.
2. Atribuir a cada grupo um tipo de atividade, de acordo com as dúvidas levantadas pelos professores no Encontro anterior.
3. Pedir para responderem às perguntas, com base nos conhecimentos que possuem agora, e registrar as respostas no Caderno.

Importante

O formador deverá estar com as dúvidas recebidas no Encontro anterior já organizadas e classificadas, como, por exemplo: questões gerais, questões relacionadas aos tipos específicos de atividade. O texto "Questões sobre as atividades de leitura para alunos não-alfabetizados", apresentado na Unidade anterior, poderá ser utilizado como subsídio para essa discussão.

Atividade 3

Apresentação e discussão do programa *Ler para aprender* (± 1 h)

Proposta de Encaminhamento

1. Utilizar como referência os procedimentos sugeridos no texto "Orientações para o uso do programa *Ler para aprender*" ([Apontamento/Anexo 1 - U8 pág. 201](#)).

Atividade 4

Discussão e ampliação das respostas elaboradas pelos grupos sobre as atividades de leitura (± 50 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Pedir aos professores que revejam as respostas dadas, baseando-se na apresentação das atividades e em suas reflexões a respeito da questão.
2. Expor as conclusões dos grupos.

3. Anotar num cartaz ou numa lousa as conclusões de cada grupo.
4. Solicitar que os professores anotem as conclusões no Caderno de Registro.

Importante

O formador deverá intervir apenas se houver divergências, ou se for preciso ampliar ou reformular as idéias iniciais.

Para encaminhar essa atividade, é fundamental que o formador leia as orientações para realização das atividades.

Atividade 5

Retomada da análise do texto "Recomendações a uma professora iniciante", realizada na Unidade 2 (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores retomem o texto "Recomendações a uma professora iniciante" ([Coletânea de Textos M1U2T4](#)), bem como as recomendações feitas coletivamente. A partir dos conhecimentos construídos ao longo das Unidades até aqui desenvolvidas, poderão ampliar ou modificar o que foi elaborado.
2. Anotar no Caderno de Registro a nova recomendação elaborada.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura em sala de aula (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Apresentar aos professores a proposta para o planejamento de uma atividade de leitura ([Coletânea de Textos M1U8T4](#)) e explicar que é fundamental a leitura dos textos "Contribuições à prática pedagógica 3" ([Coletânea de Textos M1U8T5](#)) e "Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem – atividades de leitura" ([Coletânea de Textos M1U8T6](#)) para subsidiar o planejamento dessa atividade.



PARA SABER MAIS

"Ler quando não se sabe", de Rosa Maria Antunes de Barros, in *Cadernos da TV Escola – Português*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 1999.

"Para compreender antes da leitura", capítulo 5 do livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé, Editora ARTMED.

UNIDADE 9

Parte I

Alfabetização e contextos letrados

Tempo previsto – 3 horas

*Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor
do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura¹*

Daniel Pennac

Objetivos

- Contextualizar os conteúdos de alfabetização no conjunto das práticas de ensino da língua portuguesa.
- Mostrar aos professores que a criança chega à escola com alguns conhecimentos sobre a função da escrita, decorrentes de sua participação em práticas de leitura e escrita presentes no contexto social.
- Enfatizar que por meio da leitura (mesmo que escutada) se aprende a linguagem utilizada nos textos escritos, e que essa é uma condição para produzir textos de qualidade.
- Conscientizar os professores da importância da leitura diária para os alunos.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Definição de alfabetização e letramento.
- As práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora da escola.
- A importância da leitura na formação de leitores e escritores competentes.
- Definição de ambiente alfabetizador.
- Análise de produções de textos.
- Propostas didáticas de alfabetização.
- Procedimentos necessários para estudar textos expositivos.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.

¹ Como um romance. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias – Retomada do texto "Contribuições à prática pedagógica 3" e das discussões sobre leitura.	30'
3. Discussão da finalidade do ato de ler e escrever em nosso cotidiano e de sua relação com o ensino da leitura e da escrita na escola.	30'
4. Apresentação do Programa Alfabetização e Contextos Letrados.	1h10 min
5. Discussão sobre a relação entre estar alfabetizado e saber produzir textos.	30'
6. Trabalho Pessoal.	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Ler o texto selecionado, entre os sugeridos.

Ler para...

- ... **refletir**: "Concertos de leitura", de Rubem Alves ([Coletânea de Textos M1U9T1](#))
- ... **conhecer melhor**: "Isadora Duncan", ([Coletânea de Textos M1U9T2](#))
- ... **apreciar**: "Felicidade clandestina", de Clarice Lispector ([Coletânea de Textos M1U9T3](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada do texto "Contribuições à prática pedagógica 3" e das discussões sobre leitura (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores respondam oralmente à seguinte questão:

A partir do texto "Contribuições à prática pedagógica 3", e das discussões sobre leitura, que tipo de atividade precisaria ser incorporado (ou potencializado) em seu trabalho, para que seus alunos aprendam a ler de forma mais significativa?"

2. Se julgar pertinente, propor aos professores uma segunda pergunta: "E que tipo de atividade acham necessário retirar da rotina de trabalho?"

Atividade 3

Discussão sobre a finalidade do ato de ler e escrever em nosso cotidiano e de sua relação com o ensino da leitura e da escrita na escola (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que, individualmente, façam uma lista de situações de seu cotidiano em que estejam presentes atos de leitura e escrita, como, por exemplo: ler uma receita para fazer um bolo, estudar, tomar um ônibus, escrever uma carta, ler um jornal, consultar a lista telefônica, ler o nome de uma rua etc.
2. Socializar as respostas de forma breve, enfatizando a finalidade do ato de ler e/ou escrever em cada uma das situações relatadas. O formador pode propor questões do tipo: "Na situação de leitura de jornal, qual é a finalidade dessa leitura? E quando fazemos uma lista de compras para levar ao supermercado? Quando escrevemos uma carta, qual é nosso objetivo?"

Importante

Nesse momento de socialização, o formador precisa tornar evidente para os professores que lemos e escrevemos movidos por uma finalidade.

Lemos para: obter informações; seguir instruções; nos divertirmos; estudar; nos distrairmos.

Escrevemos para: fixar na memória; informar; nos comunicarmos a distância; organizar nosso pensamento; aprender a escrever...

3. Em seguida, propor aos professores que, em pequenos grupos, discutam a relação da lista de situações de escrita e leitura do cotidiano, e das reflexões decorrentes dela, com a seguinte afirmação:

"Dentro da escola, a linguagem escrita é despida da sua função social."²

4. Propor a socialização das discussões e registrar as considerações mais relevantes na lousa ou em um cartaz.

Atividade 4

Apresentação e discussão do programa *Alfabetização e contextos letrados* (± 1h10)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que o programa a ser exibido, que trata de questões ligadas à alfabetização e ao letramento, tem como finalidade responder perguntas do tipo: O que é alfabetização? O que

² *Compreensão da leitura e expressão escrita*, de Alicia P. Pizani, Magali M. de Pimentel & Délia Lerner. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

é letramento? O que caracteriza um ambiente alfabetizador de fato? Quais situações a escola deve garantir para formar leitores e escritores competentes?

2. Realizar as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 1- U9, Pág. 207](#))

Atividade 5

Discussão sobre a relação entre estar alfabetizado e saber produzir textos (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar que, reunidos em pequenos grupos, os professores respondam às seguintes questões:

É possível produzir textos sem estar alfabetizado? Quando isso acontece?

É possível estar alfabetizado e não saber produzir textos? Por que isso acontece?

2. Socializar as respostas e anotar na lousa, ou em um cartaz. Explicar aos professores que a discussão em torno dessas questões não se encerrará nesse Encontro; e que no Trabalho Pessoal encontrarão um texto útil para ajudá-los a refletir um pouco mais sobre as questões propostas.

Atividade 6

Trabalho pessoal (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor a leitura do texto "Alfabetização e ensino da língua" ([Coletânea de Textos M1U9T4](#)), com a finalidade de ampliar ou modificar as respostas dadas às questões propostas na Atividade 5. Orientar os professores para que copiem as questões e anatem as respostas no Caderno de Registro.
2. Pedir aos professores para, durante a leitura, sublinharem os trechos que atendem ao objetivo proposto, ou seja, buscar respostas às perguntas apresentadas.
3. Informar que o texto proposto consta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (páginas 32 a 35); quem tiver acesso à publicação pode ler o texto no original.
4. Propor a leitura do texto "Entrevista com Caetano Veloso" ([Coletânea de Textos M1U9T5](#)).

UNIDADE 9

Parte II

Tempo previsto – 3 horas

Alfabetização e contextos letrados

Não devemos esperar que as crianças aprendam a ler ao mesmo tempo ou no mesmo ritmo, ou com os mesmos materiais, pela simples razão de que crianças são indivíduos. Esta individualidade pode ser um inconveniente do ponto de vista administrativo, mas é um aspecto que a educação deve desenvolver ao invés de erradicar. As crianças que não conseguem entender certos materiais ou atividades com os quais devem aprender a ler na escola não têm um problema de leitura; o problema é da escola.¹

Frank Smith

Objetivos

- Contextualizar os conteúdos de alfabetização no conjunto das práticas de ensino da Língua Portuguesa.
- Mostrar aos professores que a criança chega à escola com alguns conhecimentos sobre a função da escrita, decorrentes de sua participação em práticas de leitura e escrita presentes no contexto social.
- Enfatizar que por meio da leitura (mesmo que escutada) se aprende a linguagem utilizada nos textos escritos, e que essa é uma condição para produzir textos de qualidade.
- Conscientizar os professores da importância da leitura diária para os alunos.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Definição de alfabetização e letramento.
- As práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora da escola.

¹ *Leitura significativa*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999

- A importância da leitura na formação de leitores e escritores competentes.
- Definição de ambiente alfabetizador.
- Análise de produções de textos.
- Propostas didáticas de alfabetização.
- Procedimentos necessários para estudar textos expositivos.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.

Quadro-Síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias – Retomada da leitura do texto "Alfabetização e ensino da língua" e resposta às questões propostas.	20'
3. Análise de textos infantis.	40'
4. Leitura e complementação do quadro "Proposta didática de alfabetização".	50'
5. "Contribuições à prática pedagógica 4" .	50'
6. Trabalho Pessoal.	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Ler para o grupo de professores um dos textos sugeridos abaixo:

Ler para...

...**pensar**: "Um apólogo", de Machado de Assis ([Coletânea de Textos M1U9T6](#))

...**apreciar**: "Poema em linha reta", de Fernando Pessoa ([Coletânea de Textos M1U9T7](#))

...**se emocionar**: "Baleia", de Graciliano Ramos ([Coletânea de Textos M1U9T8](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada da leitura do texto "Alfabetização e ensino da língua" e resposta às questões propostas (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que retornem às questões propostas na Atividade 5 do Encontro anterior e relatem em que medida o texto indicado no Trabalho Pessoal possibilitou respondê-las.
2. Sugerir que leiam suas anotações no Caderno de Registro.

Importante

Sugere-se que o formador não se posicione em relação às considerações feitas pelos professores; convém apenas ir registrando na lousa, ou em um cartaz, as colocações mais relevantes, que possam se converter em boas situações de reflexão, ao longo do Encontro. Após as discussões suscitadas pelas próximas atividades, os próprios professores perceberão que é possível produzir textos de boa qualidade antes de estar alfabetizado.

Em outras palavras: a possibilidade de produzir textos de boa qualidade precede a compreensão do sistema de escrita; ela depende, principalmente, do contato e do uso sistemático de bons modelos de texto. Por outro lado, é também importante os professores perceberem que muitos alunos alfabetizados não conseguem produzir textos, ou produzem textos de má qualidade, por terem acesso apenas a textos escolarizados pobres em qualidade.

3. Explicar aos professores que, na próxima atividade, analisarão duas produções infantis de textos que representam o foco da discussão aqui proposta.

Atividade 3

Análise de textos infantis (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores, em pequenos grupos, analisem os textos intitulados "A menina do chapéu verde" e "Os gatinhos", orientados pelas questões ali encontradas ([Coletânea de Textos M1U9T9](#)).

Importante

O formador não deve apresentar os textos escritos pelas crianças, mas sim a transcrição dos mesmos. O que se quer que os professores concluam (um pouco mais à frente) é que para se produzir um bom texto, como no caso da produção "A menina do chapéu verde", escrever convencionalmente não é uma condição e que, como ilustra o texto "Os gatinhos", escrever convencionalmente não é condição para produzir um bom texto. Portanto, as escritas de próprio punho só devem ser apresentadas no Item 3 desta proposta de encaminhamento.

Para subsidiar o formador para essa discussão, sugere-se a leitura do texto "Análise de textos infantis" ([Apontamentos / Anexo 2 - U9, pág. 213](#))

Se os professores vincularem a realização da análise dos textos à necessidade de conhecer o texto escrito pela criança, ou mesmo sua idade ou série, é preciso ressaltar que o foco da análise deve estar na qualidade textual a ortografia, a pontuação, a legibilidade da letra, a história escolar da criança etc. não serão objeto de análise nesse momento.

2. Socializar as respostas e anotar as considerações mais relevantes na lousa ou em um cartaz.
3. Apresentar o texto "A menina do chapéu verde" ([Coletânea de Textos M1U9T10](#)) **escrito pela criança** e em seguida o texto "Os gatinhos" ([Coletânea de Textos M1U9T11](#)).
4. Retornar à questão proposta no Item 1 e perguntar aos professores se gostariam de modificar suas respostas.
5. Sistematizar as conclusões do grupo a respeito da possibilidade de produzir textos antes de saber escrever convencionalmente, contrapondo com a incapacidade de produzir bons textos quando se sabe escrever convencionalmente.

Atividade 4

Leitura e complementação do quadro "Proposta didática de alfabetização" (± 50 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Apresentar aos professores o quadro "Proposta didática de alfabetização", ([Coletânea de Textos M1U9T12](#)), explicando que ele busca comparar as práticas de alfabetização com sílabas e alfabetização com textos.
2. Propor que, em duplas ou trios, os professores façam uma leitura cuidadosa do conteúdo do quadro e, a partir dos conhecimentos construídos no decorrer dos Encontros, completem as lacunas, elaborando as considerações que se contrapõem às já existentes.
3. Propor que duas duplas (ou dois trios) se reúnam, para socializar suas produções, discutir seus conteúdos, reformular o que julgarem necessário e chegar a uma única produção.
4. Sugerir que estes novos grupos apresentem sua produção aos demais que, ao final de cada apresentação, o grupo ouvinte deve se posicionar: fazer acréscimos, discordar e dar exemplos que ilustrem o conteúdo em discussão, enriquecendo ao máximo as produções apresentadas.
5. Se ainda julgar necessário, o formador pode complementar a produção dos professores com as informações contidas no quadro completo ([Apontamentos/Anexo 3 - U9, pág. 215](#)) e propor que os professores o utilizem para fazer ajustes finais em suas produções.

Atividade 5

"Contribuições à prática pedagógica 4" (± 50 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar que agora, para articular a teoria à prática pedagógica, a proposta é fazer os professores se tornarem autores do texto "Contribuições à prática pedagógica 4". Para isso, eles recorrerão às discussões desenvolvidas nesta Unidade e aos conhecimentos construídos ao longo dos Encontros que tiveram como tema a aprendizagem da leitura.
2. Propor aos professores que retomem as anotações do Caderno de Registro referentes às Unidades que tiveram como tema a aprendizagem da leitura, para obterem uma visão mais completa das relações entre os conteúdos trabalhados.
3. Propor que elaborem um quadro como o do exemplo abaixo.

Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler é ...

Bom	Ruim

4. Socializar os quadros e elaborar um quadro coletivo que contemple as contribuições mais relevantes de cada grupo.

Importante

Para que possa conduzir a elaboração do quadro pelos professores de maneira mais proveitosa, o formador precisa se preparar com antecedência, planejando suas intervenções no trabalho do grupo e potencializando ao máximo o estabelecimento de relações entre os conteúdos trabalhados e as concepções dos professores acerca da aprendizagem da leitura. Ele pode encontrar subsídios no texto "O papel do professor", de Frank Smith ([Coletânea de Textos M1U9T13](#)), e no quadro "Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler" ([Apontamentos/Anexo 4 - U9, pág. 217](#)).

Caso os professores expressem dificuldades quanto à elaboração do quadro, o formador pode apresentar-lhes como modelo trechos do quadro "Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler".

Sugere-se que o quadro final seja mimeografado ou digitado e distribuído aos professores no próximo Encontro, para que anexem ao Caderno de Registro.

Atividade 6

Trabalho Pessoal (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que cada professor escolha quatro dos propósitos (dois de leitura e dois de escrita) sugeridos abaixo e planeje atividades em que seus alunos possam vivenciá-los.
- Ler para: obter informação; seguir instruções; divertir-se; estudar.
 - Escrever para: conservar na memória; informar algo; comunicar-se a distância; organizar o pensamento.



PARA SABER MAIS

"Letramento em verbete"; "O que é letramento?"; "Letramento em texto didático"; "O que é letramento e alfabetização", capítulos do livro *Letramento – um tema em três gêneros*, de Magda Soares. Belo Horizonte, Editora Autêntica.

"O objeto de conhecimento: a linguagem escrita e a sua função social", capítulo do livro *Compreensão da leitura e expressão escrita*, de Alicia P. de Pizani, Magaly M. de Pimentel & Delia Lerner de Zunino. Porto Alegre, Editora ARTMED.

"Que limites a prática pedagógica tradicional tem imposto à aquisição da língua escrita na pré-escola?" e "A visão limitada do processo de preparação para alfabetização nas classes de pré-escolar", capítulos do livro *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, de Lucia Lins Browne Rego. São Paulo, Editora FTD.

UNIDADE 10

Planejar é preciso

Tempo previsto – 3 horas

O planejamento é um instrumento indispensável para a ação pedagógica, já que, de outro modo, seria impossível orientar o processo até os propósitos perseguidos – e uma proposta educativa deixa de sê-lo se não tratar de tornar realidade certas finalidades previamente planejadas.¹

Delia Lerner e Alicia Palacios

Objetivos

- Apresentar o planejamento como documento que traduz a concepção dos professores a respeito de como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem.
- Mostrar que a elaboração coletiva do planejamento é uma ação fundamental para que o trabalho dos professores tenha unidade.
- Possibilitar a compreensão do planejamento como um instrumento útil para orientar a prática pedagógica.
- Discutir a flexibilidade do planejamento em função da avaliação dos objetivos.

Conteúdos

- Planejamento como conjunto de objetivos que determina e orienta a intervenção pedagógica.
- Planejamento como instrumento que:
 - explicita a intenção educativa de um grupo de professores;
 - possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores;
 - permite a reflexão e a tomada de decisões coletivas;
 - evita a ruptura e a excessiva fragmentação dos objetivos e conteúdos desenvolvidos nos diferentes ciclos de escolaridade;

¹ A aprendizagem da língua escrita na escola. Porto Alegre, ARTMED, 1995.

- dá sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas que são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados;
- permite que o professor avalie seu percurso de trabalho, sem perder de vista os objetivos que devem ser desenvolvidos no ciclo.
- registro escrito como recurso para o maior entendimento de "para quê", "o quê" e "como" se desenvolve a prática pedagógica em sala de aula.

Quadro-Síntese

Atividades propostas Tempo previsto

1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias - Retomada das atividades de leitura com os alunos.	20'
3. Introdução do tema "planejamento", com a leitura individual do texto "Quando o planejamento faz a diferença".	30'
4. Discussão em pequenos grupos do texto lido .	30'
5. Socialização da discussão feita em grupo.	50'
6. Programa: <i>Planejar é Preciso</i> e leitura do texto "Planejar é preciso".	35'
7. Trabalho Pessoal.	05'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Ler para...

...**refletir**: "Aprender nunca é o que se espera", ([Coletânea de textos M1U10T1](#))

...**se emocionar**: "A moça tecelã", de Marina Colasanti ([Coletânea de textos M1U10T2](#))

...**cantar**: "Língua", de Caetano Veloso ([Coletânea de textos M1U10T3](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada das atividades de leitura com os alunos (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor para os professores descreverem, de forma breve, as atividades de leitura realizadas com seus alunos.
2. Anotar os exemplos de atividades, construindo assim uma lista de sugestões, que poderá ser entregue aos professores no próximo Encontro.

Atividade 3

Introdução do tema "planejamento", com a leitura individual do texto "Quando o planejamento faz a diferença" (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar que o grupo leia o texto "Quando o planejamento faz a diferença" ([Coletânea de Textos M1U10T4](#)).
2. Propor que os professores destaquem as partes do texto que identificam como semelhantes à sua própria trajetória profissional.
3. Socializar as partes do texto que foram destacadas.

Importante

As informações dadas pelos professores retratam a relação deles com a prática de planejamento. Por isso, é importante que o formador anote em seu Caderno de Registro os aspectos levantados para utilizá-los mais tarde, estabelecendo relações do que foi relatado com o que for discutido sobre o assunto.

Atividade 4

Discussão em pequenos grupos do texto lido (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que, em grupo, os professores discutam as seguintes questões:
 - Qual a diferença entre o planejamento que a professora Bete fazia e o que ela está se propondo a fazer?

- Na opinião do grupo, essa diferença é importante? Por quê?
- O relato da professora Bete pode auxiliá-los na elaboração do seu planejamento anual? Se sim, em quê? Se não, por quê?

Atividade 5

Socialização das discussões dos grupos (± 50 min)

Importante

Sugere-se que o formador estude o texto "Contribuições à prática pedagógica 5" ([Coletânea de Textos M1U10T5](#)) com antecedência, a fim de planejar intervenções que ajudem o grupo a refletir sobre sua própria prática.

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos grupos que apresentem a todos a discussão feita sobre as três questões.

Importante

Enquanto os grupos socializam o que discutiram, o formador deve registrar na lousa ou em folhas grandes um quadro conforme o modelo abaixo, de forma que, ao acabar a exposição dos grupos, as informações estejam organizadas.

Como Bete fazia seu planejamento?

Como Bete está se propondo a fazer seu planejamento?

Qual a importância dessa diferença ?

Como o relato de Bete pode ajudá-los a fazer seus planejamentos?

Atividade 6

Sistematização das informações trabalhadas (± 35 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Assistir ao programa de vídeo *Planejar É preciso*.
2. Após a exibição do programa, solicitar que os professores leiam o texto "Planejar é preciso", ([Coletânea de Textos M1U10T6](#)), a fim de sistematizar as informações referentes ao conteúdo trabalhado.

Atividade 7

Trabalho Pessoal (± 5 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Ler o texto "Contribuições à prática pedagógica 5" ([Coletânea de Textos M1U10T5](#)) e elaborar no Caderno de Registro uma lista contendo dez bons motivos para se fazer um planejamento no início do ano.



PARA SABER MAIS

"Escola e constituição da cidadania"; "Escola: uma construção coletiva e permanente"; "Aprender e ensinar, construir e interagir"; "Disponibilidade para a aprendizagem", *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*, vol. 1. Brasília, MEC/SEF, 1997.

UNIDADE 11

Sistematizando as aprendizagens

Tempo previsto – 3 horas

*Mire e veja: O importante e bonito do mundo é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não
foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.*¹

Guimarães Rosa

Objetivos

- Avaliar as aprendizagens dos professores.
- Propor uma reflexão escrita sobre os conteúdos trabalhados no Módulo 1.
- Recuperar as expectativas de aprendizagem do Módulo 1 para que os professores se posicionem em relação a elas quanto ao desenvolvimento das competências esperadas.

Conteúdos

- Reflexão escrita como instrumento de avaliação.

Quadro-Síntese

Atividades propostas

Tempo previsto

1. Atividade 1 – Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias – socializar os bons motivos que justificam o planejamento.	40'
3. Atividade de avaliação	2 h
4. Trabalho Pessoal	10'

¹ Grande sertão veredas. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1986.

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher o texto que considerar mais apropriado para ler aos professores, dentre os indicados abaixo.

Ler para...

... **rir**: "Conto de verão nº 2: Bandeira Branca", de Luís Fernando Veríssimo ([Coletânea de Textos M1U11T1](#))

... **se emocionar**: "Para Maria da Graça", de Paulo Mendes Campos ([Coletânea de Textos M1U11T2](#))

... **intrigar**: "Uma noite no paraíso", de Ítalo Calvino ([Coletânea de Textos M1U11T3](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização da lista com os dez bons motivos para se fazer um planejamento (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Socializar os bons motivos que justificam o planejamento.
2. Escrever uma lista comum, a partir dos relatos individuais.

Importante

O objetivo dessa atividade é compor uma lista comum, a partir das anotações individuais. Para aquecer a discussão e explorar alguns pontos do texto que tenham sido esquecidos pelo grupo, convém antes do Encontro o também formador relacionar dez motivos, a partir da leitura do texto "Contribuições à prática pedagógica 5" ([Coletânea de Textos M1U10T5](#)).

Antes de iniciar a avaliação proposta abaixo, sugere-se que o formador solicite a entrega dos relatos feitos a partir da leitura do texto "O direito de se alfabetizar na escola" solicitado na Unidade 2.

Atividade 3

Avaliação (± 2 h)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Para refletir sobre a concepção de avaliação que embasa o Curso, sugere-se a leitura desse item nos Referenciais para formação de Professores, do qual destacamos o trecho abaixo:

"Quando a perspectiva é que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação dos professores – alunos dos cursos de formação inicial ou participantes dos programas de formação continuada – assume um papel fundamental, pois é o recurso mais importante para aferir conquistas, potencialidades, obstáculos, limitações, dificuldades. Nesse caso, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos professores de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de formação."

Na parte destinada às Orientações para o uso deste Guia há considerações sobre a proposta de avaliação do Curso. Vale a pena o formador dedicar um tempo a sua leitura.

"As práticas de formação devem se pautar pelo compromisso de formadores e professores com o desenvolvimento das competências que são objetivos da formação: não se trata de punir os que não alcançam o que se pretende, mas sim de ajudar cada professor a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento."

-
1. Apresentar a proposta de avaliação do curso e deste primeiro módulo ([Coletânea de Textos M1U11T4](#)).
 2. Apresentar as perguntas para os professores e propor que escolham duas delas para responder. Os professores terão duas horas para escrever as respostas ([Coletânea de Textos M1U11T5](#)).

Importante

O formador receberá os textos de todos os professores do grupo e deverá avaliar se as respostas estão completas, coerentes, claras e assim por diante. Sugere-se que devolva os textos comentados no encontro seguinte (Módulo 2). Se tiver recomendado a algum professor que reescreva as respostas, convém combinar a data de entrega.

Atividade 4

Trabalho Pessoal (±10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Conforme explicação no início deste Módulo, as expectativas de aprendizagem representam as competências que se espera que sejam progressivamente construídas pelos professores ao longo do desenvolvimento dos módulos e que, a avaliação de cada módulo está centrada no desenvolvimento das competências para eles definidas. Sendo assim, a proposta é que o professor faça um "balanço" das competências desenvolvidas até o momento. Para isso é preciso que recupere a lista contendo as expectativas de aprendizagem do Módulo 1 - apresentadas na Unidade 1 e posicione-se em relação a elas, identificando quais competências foram ampliadas, quais não foi possível desenvolver, quais merecem maior investimento etc. O resultado desse balanço deve ser trazido no primeiro encontro referente ao Módulo 2 do curso para que seja socializado com todo o grupo.

Importante

O formador também deverá retomar a lista e realizar uma avaliação do grupo à luz das expectativas apresentadas. O resultado dessas avaliações – dos professores e do formador será o eixo norteador para delinear as expectativas de aprendizagem para o Módulo 2.

É fundamental que o formador leia com antecedência a proposta de encaminhamento indicada para a retomada do balanço das competências, encontrada na Unidade 1 do Módulo 2.

Parte III

Apontamentos

UNIDADE 1

Parte 1

Apontamentos/Anexo 1 – U1

Orientações para o uso do programa

Mudanças em curso

Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e depoimentos das professoras do Grupo-Referência

Principais conteúdos abordados

1. Apresentação do Curso.
2. Objetivo do Curso: o objetivo do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores não é dar respostas imediatas, mas criar oportunidades para o estudo e o debate das questões de alfabetização, buscando compreender as mudanças que vêm ocorrendo nas práticas de ensino.
3. Parceria do MEC com Secretarias de Educação, Universidades e outras agências formadoras para a realização do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores.
4. Informações sobre a estrutura do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores:
 - O Curso é anual e destinado a alfabetizadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que trabalham tanto com crianças quanto com adultos.
 - A previsão é de um curso de 160 horas, dividido em três módulos, sendo 75% das horas destinadas ao trabalho nos grupos de formação e 25% destinadas ao estudo e à elaboração de trabalhos pessoais.

- O Curso é composto por material escrito e por programas de vídeo, destinados a professores e formadores.

Os programas de vídeo explicam os processos de aprendizagem de leitura e escrita e documentam propostas de ensino da língua portuguesa – especialmente no período de alfabetização –, bem como discussões realizadas no Grupo-Referência de professores, tanto de planejamento pedagógico como de reflexão sobre a prática.

Os materiais escritos que compõem o programa são os seguintes:

Guia do formador: material composto de atividades de formação orientadas e descritas para os profissionais que coordenarão os grupos de professores.

Guia de Orientações Metodológicas: material destinado aos formadores para subsidiar seu trabalho nos grupos de formação.

Coletânea de Textos: material destinado aos professores cursistas para aprofundar os conteúdos trabalhados no Curso.

Catálogo de Resenhas de filmes e livros de literatura: material de consulta de bons filmes e livros de literatura para ampliar o horizonte cultural dos professores e formadores.

5. Didática da alfabetização: necessidade de deslocar o olhar de "como se ensina" para "como se aprende".

6. Apresentação do Grupo-Referência. Esse grupo é formado por professoras de escolas públicas da cidade de São Paulo e do interior do Estado. Inclui catorze professoras que atuam em diferentes séries, abrangendo desde a Educação Infantil até a alfabetização de jovens e adultos:

- Maria Angélica: professora de jovens e adultos
- Márcia: professora de 2ª série
- Ana Lúcia: professora de educação infantil - classe de 6 anos
- Rosalinda: professora de 1ª série
- Florentina: professora de 1ª série
- Regina: professora de educação infantil - classe de 6 anos
- Márcia Januário: professora de 1ª série
- Maria da Conceição: professora de 1ª série
- Maria Helena: professora de classe multisseriada
- Dionéia: professora de jovens e adultos
- Marlene: professora de classe de aceleração
- Clélia: professora de educação infantil - classe de 6 anos
- Valéria: professora de 4ª série
- Cláudia: professora de educação infantil - classe de 6 anos

7. Formação do Grupo-Referência: a preocupação maior para a formação do Grupo-Referência foi buscar um grupo real, ou seja, constituído por professoras que atuam em diferentes segmentos nas escolas públicas e que se colocam questões de como alfabetizar seus alunos.
8. Apresentação do quadro "De professor para professor": dicas de alfabetização; uma proposta para compartilhar dúvidas, experiências e descobertas.
9. Estrutura do curso: acompanhamento das crianças em sala de aula e das professoras em reunião, escrevendo planejamento, discutindo a prática na sala de aula, procurando entender cada vez melhor como o aluno aprende e como o professor pode ensiná-lo.
10. Apresentação de trechos que mostram as idéias das crianças a respeito da escrita. O programa discutirá a necessidade de saber interpretar as escritas dos alunos para poder compreendê-las.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Após as explicações do narrador e de Rosaura sobre a estrutura e o funcionamento do Curso e sobre os materiais que o compõem.

Retomar com os professores a conversa a respeito dos materiais que receberam e do uso que farão deles durante o Curso. Perguntar as dúvidas que ficaram sobre os materiais, o tempo de duração do Curso, as atividades desenvolvidas. Explicar o objetivo de cada material.

2ª pausa

Após a apresentação das professoras do Grupo-Referência.

Retomar a preocupação em compor um grupo com professoras que atuam em diferentes segmentos e que se colocam questões a respeito de como ensinar seus alunos a ler e escrever. Recuperar com o grupo e anotar em um cartaz as características das classes que iremos acompanhar nos programas de vídeo:

- Classes multisseriadas
- Classes de aceleração
- Classes de educação infantil
- Classes de 1ª série
- Classes de 2ª série
- Classes de 4ª série
- Classes de jovens e adultos

- Salas numerosas, em média com 32 alunos.
- Classes heterogêneas: os alunos, em todas as classes, apresentam diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita.

Depois, escrever os principais desafios apresentados pelas professoras em seus depoimentos:

- Concluir o ano com todos os alunos lendo e escrevendo.
- Apresentar desafios ajustados para os alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita.
- Recuperar a auto-estima e a confiança na capacidade de aprender a ler e escrever dos alunos que apresentam uma história de fracasso sistemática (principalmente nas classes de aceleração).
- Ajudar os alunos que chegam à 4ª série sem saber ler e escrever a se alfabetizar.

3ª pausa

Após a apresentação do quadro "De professor para professor".

Perguntar as dúvidas e retomar a importância do trabalho coletivo e da criação de uma cultura colaborativa no grupo.

4ª pausa

Após a fala da Rosana sobre a estrutura do curso.

Retomar a ideia de que os programas contemplam tanto o acompanhamento das crianças em sala de aula como as professoras em reunião, escrevendo planejamento, discutindo a prática na sala de aula, procurando entender cada vez melhor como o aluno aprende e como o professor pode ensiná-lo.

5ª pausa

Após o exemplo da escrita de Guilherme Santos.

Fechar a apresentação, lembrando que um dos objetivos prioritários do curso é discutir a necessidade de saber interpretar as escritas dos alunos para poder compreendê-las e, assim, ajudá-lo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Parte II

Aprender a ler

Principais conteúdos abordados

- Experiências e depoimentos de pessoas que aprenderam a ler antes de entrar na escola.

UNIDADE 2

Apontamentos/Anexo 1 – U2

Memórias - Subsídio para a intervenção do formador

Abaixo há uma lista de sugestões de "boas perguntas" que o formador pode selecionar, considerando sua relação com os relatos lidos, para propor ao grupo de professores, a fim de enriquecer a discussão.

- Qual concepção de ensino e aprendizagem está por trás dos relatos feitos?
- Quais as situações relatadas que favoreceram o sucesso no período de alfabetização?
- Qual a importância dos aspectos afetivos e emocionais relatados que interferiram na aprendizagem?
- Os conhecimentos prévios dos alunos eram considerados pela escola?
- A escola estava preparada para atender à diversidade de saberes dos alunos e adequar sua prática educativa a eles?
- Se um aluno seu, daqui a vinte ou trinta anos, fosse convidado a escrever um texto relatando suas memórias do período alfabetizador, o que será que escreveria?

Vale também solicitar que os professores falem um pouco da experiência de produzir suas memórias e o impacto das representações que construíram sobre o papel de professor, de aluno e de escola sobre sua prática educativa.

Orientações para o uso do programa

Em Outras Palavras

O programa *Em outras palavras* traz em seu conteúdo um breve histórico das idéias sobre alfabetização que circularam neste século no Ocidente. Essas idéias estão aqui sintetizadas em três grandes períodos: primeira metade do século XX; década de 60; meados dos anos 70.

Cada um desses períodos expressa especificidades da história política, social e cultural e sua influência nos pressupostos pedagógicos que nortearam o ensino.

Esse programa tem como finalidade tematizar a relação entre o contexto histórico e as concepções subjacentes à prática dos professores.

Antes de iniciar a exibição do programa, sugere-se que o formador faça a seguinte observação e uma pergunta ao grupo de professores:

“A grande maioria das pessoas aqui presente viveu um processo de alfabetização pautado em muitos exercícios de coordenação viso-motora, lateralidade, discriminação visual...”

O que justifica o predomínio dessa prática para ensinar a ler e escrever, ou seja, por que esse tipo de atividade adentrou as escolas brasileiras?”

Registrar na lousa as respostas dos professores.

Pausas sugeridas

Abaixo, seguem quatro sugestões de pausas na exibição do programa. Vale a pena ressaltar que, caso o formador julgue necessário, as mesmas podem ser ampliadas ou modificadas.

1ª pausa

Após a seguinte fala do narrador: “[...] isso deu voz também à América Latina, onde foram desenvolvidos importantes estudos sobre o tema...”

Sugere-se que o formador faça um quadro, na lousa ou em um cartaz, para organizar as informações, colocando os três grandes períodos contemplados na discussão das idéias sobre alfabetização.

Exemplo

1ª metade do século XX	Década de 60	Meados dos anos 70

2ª pausa

Após a seguinte fala do narrador: "[...] a guerra dos métodos saiu de cena quando teve início outra guerra de proporções bem maiores: a Segunda Guerra Mundial".

Propor aos professores que façam (oralmente) um levantamento das principais características que marcaram esse período. Anotar as contribuições dos professores no quadro feito na lousa.

3ª pausa

Após a fala do narrador: "[...] em diferentes lugares do mundo, a idéia de déficit foi questionada e repensada".

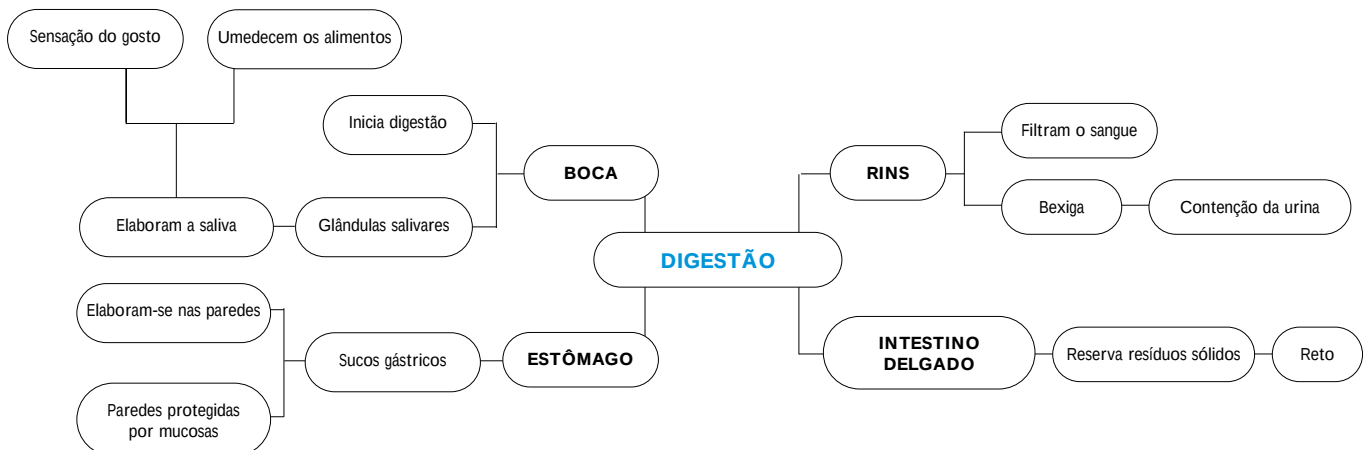
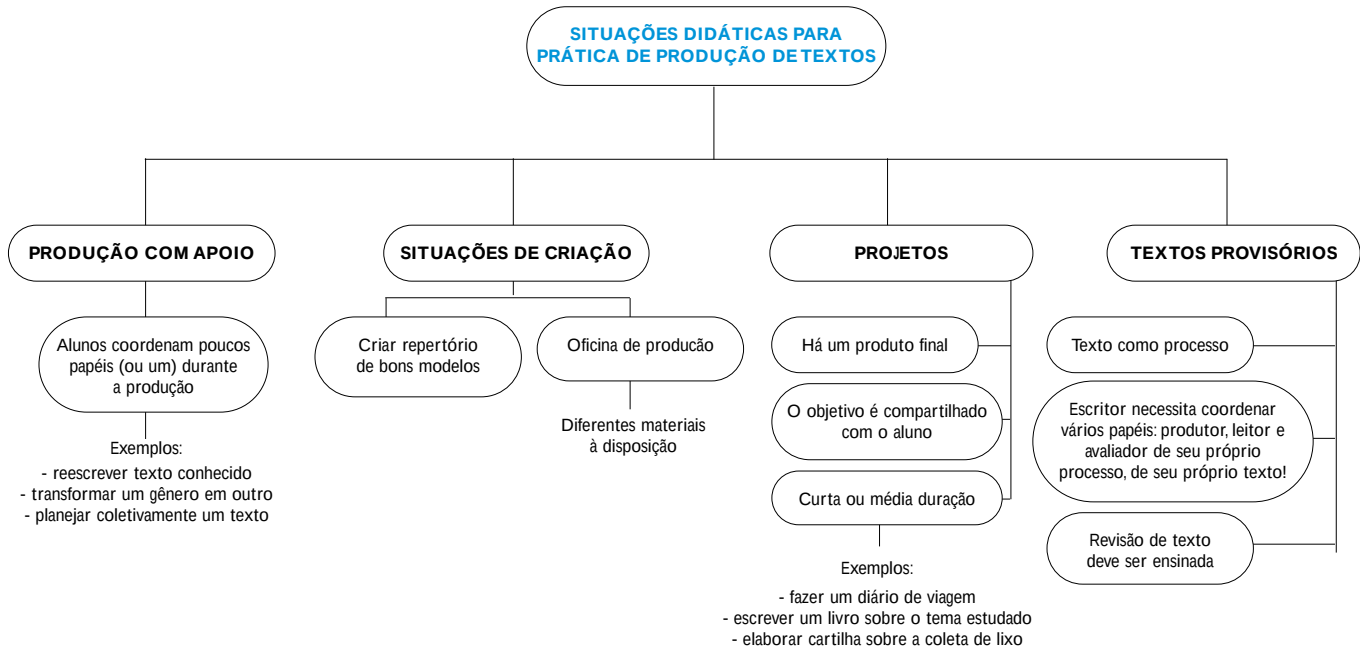
Propor que os professores também caracterizem esse período.

4ª pausa

Após a fala: "A condição de aluno pela qual todo professor passou por muitos anos de sua vida faz com que ele aprenda muito sobre a profissão, pelo convívio diário com os seus professores".

Solicitar que caracterizem o último dos três grandes períodos da história da alfabetização.

Mapas textuais



UNIDADE 3

Parte I

Apontamentos/Anexo 1 - U3

Orientações para uso do programa

A construção da escrita

Importante

A organização da discussão sobre o conteúdo do programa poderá ser feita a critério do formador do grupo, que utilizará a indicação de algumas pausas para focar a atenção dos professores nas questões mais relevantes da entrevista com as crianças. É interessante sugerir aos professores que fiquem atentos às intervenções da entrevistadora, às respostas das crianças, e também aos comentários da narradora - pistas importantes para a reflexão individual ou coletiva.

Objetivos do programa

1. Apresentar e discutir as hipóteses de escrita dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
2. Possibilitar a construção de uma base de conhecimentos teóricos, para compreender que há atos inteligentes por trás das escritas não-convencionais dos alunos.
3. Estimular os professores a observar as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender e identificar os avanços, dificuldades e necessidades de aprendizagem de cada um deles.

Conteúdos

1. Concepções de escrita dos alunos que ainda não sabem ler e escrever.
2. Análise de escritas não-convencionais.
3. Observação das possibilidades de encaminhamento de que o professor dispõe numa situação de entrevista diagnóstica.

Sugerir aos professores que, durante a discussão, procurem formar duplas para que possam compartilhar as opiniões e dúvidas.

Parte I

Pausas sugeridas

1ª pausa

Após a narradora dizer: "o que está acontecendo com Adriana? Por que às vezes escreve convencionalmente e às vezes produz estas escritas estranhas?"

Perguntar: "Que opiniões vocês têm a respeito?"

Anotar na lousa: As hipóteses levantadas pelos grupos.

Voltar ao programa: pedir para compararem suas hipóteses com o que irão observar na sequência do programa de vídeo e com o comentário da narradora.

Continuar assistindo ao programa

Passar: toda a sequência do Ricardo escrevendo e sugerir aos professores que observem com bastante atenção o que acontece com ele durante a entrevista.

2ª pausa

Durante a entrevista de Ricardo, chamar a atenção dos professores para:

1. A conduta da entrevistadora, que explora a preocupação de Ricardo com a quantidade de letras e para isso:
 - usa o cartão que cobre parcialmente a palavra;
 - antes que ele escreva, faz com que pense a respeito ao lhe perguntar: "Quantas letras você acha que vai precisar?"

É importante que os professores compreendam o papel decisivo da intervenção pedagógica para a aprendizagem, considerando o conhecimento disponível sobre como as crianças (e adultos) aprendem. E o papel decisivo do conhecimento sobre o processo de aprendizagem para a intervenção pedagógica.

2. Conforme vai diminuindo o número de sílabas das palavras ditadas, o garoto vai ficando surpreso, pois não crê que se possa escrever com poucas letras. É por isso que no texto "Por que e como saber o que os alunos sabem?" há a orientação para que se inicie a lista de palavras com as polissílabas, para que o aluno não se depare com essa questão antes de o professor identificar sua hipótese em situações em que essa contradição não aparece.

3ª pausa

Após Ricardo começar a cortar as letras que escreveu, e que considera "a mais" em suas palavras:

1. Aproveitar para enfatizar que é por razões como essa que se deve solicitar a leitura imediata da palavra escrita pelo aluno. Em caso contrário, não dá para perceber como ele interpreta a própria escrita, tampouco colocar questões para que ele pense e aprenda ao longo da entrevista.
2. Chamar a atenção do grupo para o fato de que é possível "ouvir" o garoto pensando.

4ª pausa

Após a entrevistadora perguntar "Não pode escrever com uma letra só?".

Discutir a contradição entre o fato de se achar que não é possível escrever com poucas letras – mais ainda com uma letra só – e o modelo de alfabetização tradicional, em que se começa a ensinar exatamente pelo "a-e-i-o-u", depois "ba-be-bi-bo-bu": letras "impossíveis de ler", como pensam os alunos em um dado momento de seu processo de alfabetização.

5ª pausa

Após o narrador dizer; "Ricardo começa escrevendo sem antecipar quantas letras serão necessárias, mas rapidamente consegue controlar a quantidade de letras que vai escrever..."

Chamar a atenção para o fato de que isto se deve, fundamentalmente, à intervenção da entrevistadora: em poucos minutos, Ricardo aprendeu muita coisa. É importante que os professores sejam ajudados a perceber isso e, especialmente, o quanto a intervenção da entrevistadora é construída a partir do conhecimento que possui sobre o processo de aprendizagem do sistema alfabético da escrita e a partir do que vai conhecendo da criança ao longo da entrevista, pelas respostas que ela dá.

6ª pausa

Após a explicação sobre o que é erro construtivo.

Discutir a importância de sabermos identificar, cada vez melhor, a natureza do erro do aluno, para que possamos saber se, e quando, devemos corrigi-lo. Não se trata, em hipótese alguma, de o professor referendar o erro construtivo, incentivá-lo ou se contentar com ele porque faz parte da aprendizagem – mas é importante saber o que está acontecendo com o aluno quando ele faz coisas aparentemente sem sentido.

Parte II

É importante retomar com os professores os objetivos e conteúdos propostos no programa anterior, enfatizando a sua contribuição para se compreender o processo de aprendizagem dos alunos que ainda não aprenderam a ler e escrever convencionalmente.

Sugerir aos professores que anotem o que observaram durante a apresentação do programa, principalmente as formas de a entrevistadora fazer as intervenções para identificar os conhecimentos que as crianças possuem.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Após a leitura de Artur, tentando fazer ajuste um a um, dois a dois e três a três.

Perguntar: “O que mais chamou a atenção na sua leitura? Por que utilizou a estratégia de tentar fazer ajustes?”

Discutir: a importância de solicitar sempre a leitura do aluno como intervenção problematizadora, isto é, criar um contexto de reflexão, para gerar aprendizagem.

2ª pausa

Após Henrique ficar desconfortável ao escrever pasta (com AA)

Perguntar: “Por que Henrique escreve o primeiro A de pasta e depois fica sem saber o que fazer?”

Discutir: focar mais uma vez a questão da exigência de variedade de letras como critério para ser possível ler o que está escrito.

Propor: continuar assistindo à leitura de Henrique para verificar quais conhecimentos ele utiliza para ler.

3ª pausa

Após Jefferson escrever COA para cola.

Perguntar: “Como se explica, afinal Jefferson sabe ou não sabe a sílaba “la”? Por que às vezes escreve só o A e às vezes escreve o LA?”

Propor: continuar assistindo ao programa para verificar o que Jefferson sabe.

4ª pausa:

Após Jefferson dizer “a boquinha não tem a mesma quantidade que tem aí...”

Perguntar: “Que tipo de problema a leitura criou para Jefferson?”

Chamar a atenção: o quanto a leitura pode provocar uma situação de contradição entre o que se lê e o que se escreve. Mostrar que, por meio dessa leitura, se pode pensar muito sobre funcionamento da escrita.

5ª pausa

Após a entrevista de Dênis.

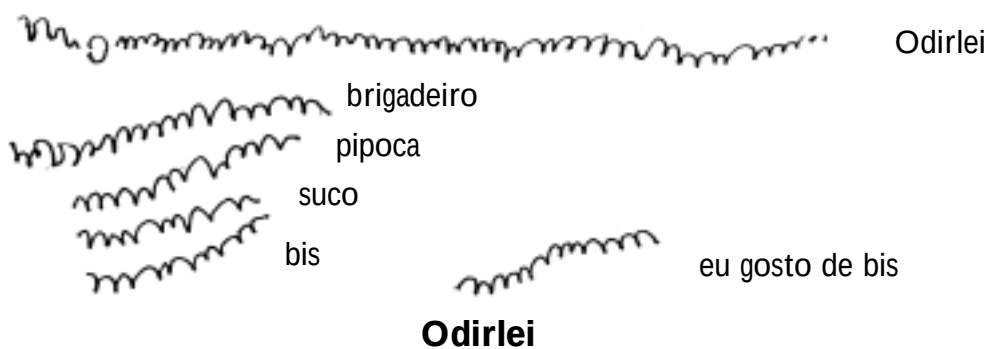
Perguntar: “Acham que Dênis já está alfabetizado?”

Discutir: embora Dênis tenha já resolvido o problema da escrita alfabética, agora sua preocupação está centrada na escrita ortográfica. Por isso, está sempre preocupado em revisar a sua produção.

Ordenação das escritas

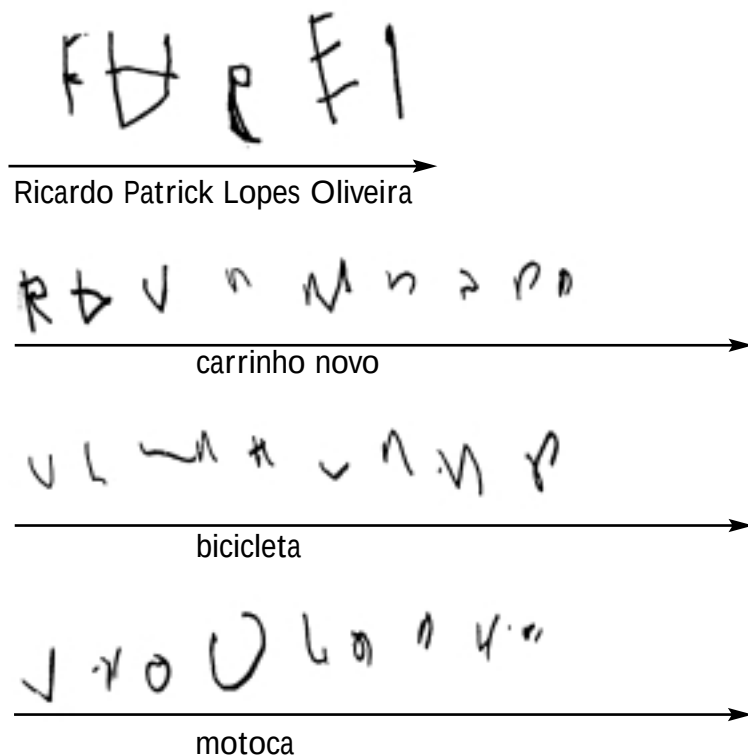
As onze escritas dos alunos foram ordenadas em uma sequência que se pode considerar como da menos avançada para a mais avançada, do ponto de vista da evolução das hipóteses dos alfabetizando sobre a escrita.

1- Odirlei (7 anos, 1ª série)



Produz escritas primitivas, garatujas que parecem querer imitar a escrita adulta manuscrita.

2- Ricardo Patrick (5 anos, creche)



Escreve sem controle da quantidade: só considera sua escrita terminada quando alcança o limite do papel. Utiliza pseudolettras.

3- Natália (4 anos, creche)

Já controla a quantidade de letras. Utiliza uma quantidade fixa de letras para escrever e repete a mesma série de letras tanto para seu nome como para "brigadeiro", "refrigerante", "bolo", "beijinho" e "coxinha". As letras que usa são as do seu nome. A escrita produzida por Natália atende às exigências de quantidade e variedade. Ela não repete letra alguma, nem mesmo o A, que ocorre três vezes em seu nome. Para as crianças que escrevem como Natália, o significado de cada escrita é determinado pela intenção do autor.

ALNI
Natália

ALNI
brigadeiro

ALN
refrigerante

ALNI
bolo

ALNI
beijinho

ALNI
coxinha

4- Fábio (6 anos, educação infantil)

Fábio

1ª escrita:	2ª escrita:
F A B I O (Fabio)	F A B I O (Fabio)
A B I O F (brigadeiro)	A B I O E (brigadeiro)
F A B..... (pipoca)	E A B I O (pipoca)
	B I E O (suco)
	I B I O E (bis)

Fábio também escreve com as letras do seu nome; mas pensa que se puser as mesmas letras, na mesma ordem, escreverá a mesma coisa. Assim, cria uma estratégia para garantir que as letras, apesar de serem as mesmas, estejam em diferentes posições: ele passa a primeira letra para o lugar da última e/ou a última para o lugar da primeira. Essa estratégia acaba sendo uma armadilha, e ele percebe isso na terceira letra de "pipoca" (F A B ...), quando se dá conta de que está repetindo a escrita de seu nome e diz para a entrevistadora: "não, tá errado!" É interessante observar as providências que Fábio toma para que isso não mais aconteça. Em primeiro lugar, acrescenta uma barra ao F do fim de "brigadeiro" e do início de "pipoca", transformando-os em E. Em segundo lugar, não usa mais a letra F em escritas que não sejam a do seu nome. Na escrita seguinte, "suco", produz uma diferença no eixo quantitativo: escreve

FABio
Fabio

ABIOE
brigadeiro

EABio
pipoca

BIEO
suco

IBIOE
bis

ABDE
eu gosto

IOBOE
de pipoca

com menos uma letra. E, na que se segue ("bis"), cria diferenças tanto no eixo quantitativo (aumenta novamente uma letra) como no eixo qualitativo (repete a letra l).

A comparação das escritas de Natália e Fábio mostra uma evolução cuja natureza é importante compreender. Os critérios de quantidade mínima e de variedade necessária utilizados por Natália são critérios absolutos, e não relativos. Eles não permitem comparar as escritas entre si, apenas estabelecer que cada uma delas seja considerada legível, interpretável (ainda que quem decida isso não saiba ler). Fábio também utiliza os critérios de quantidade mínima e variedade necessária, tal como Natália. Mas para ele essas diferenciações são insuficientes. Ele exige também que nomes diferentes tenham escritas diferentes. Da exigência de diferenciação interna à exigência de diferenciação entre duas ou mais escritas vai uma longa e importante caminhada.

5- Daiana (6 anos, 1ª série)

Daiana

ABT CIHOS OMS
lapiseira

DI E L N
caderno

H M F S O
livro

T D I C X
giz

Daiana tem claro que coisas diferentes devem ser escritas de forma diferente e não tem dificuldade alguma em produzir essas diferenças, pois tem um bom repertório de letras.

6- Fábria (7 anos, 1ª série)

Fábria

THIAFI
| | | |
jo a ni nha

ANNIB
| | |
ca cho rro

BEAIE
| |
ga to

Fábria está começando a estabelecer a relação entre o que se escreve e o que se fala., mas ainda insuficiente para produzir uma escrita com correspondência sonora silábica. Escreve tudo com cinco ou seis letras, mas, na hora de ler, atribui a cada letra que escreveu uma sílaba da palavra, deixando as letras que sobram sem interpretação.

7- Talita (7 anos, 1ª série)

Talita já analisa a pauta sonora (o som da palavra) e escreve sempre uma letra para cada sílaba oral, menos em "bis" porque não aceita que escrevendo apenas uma letra esteja escrita uma palavra. Mas essa análise é só quantitativa. Do ponto de vista qualitativo, basta-lhe não repetir a mesma letra dentro da palavra, nem repetir a mesma escrita para palavras diferentes.

Talita

E A B R	A B I	R A	M N

bri ga dei ro	pi po ca	su co	bis

8- Ricardo (4 anos, educação infantil)

ri car do

ri	car	do

MODIUGOUAAOV

"in"	ga	ne	i	"u"	bo	bo	na	cas	ca	do/o	vo		

MAIUAUAMOIUIU

quem	ca	i	u	ca	i	u	pri	me	i	ro	"di"	a	bri "u"

O texto escrito por Ricardo foi produzido dentro de um sistema silábico. A maioria das letras que ele usa faz mesmo parte da sílaba que ele quis representar. Parece tão à vontade em sua hipótese que se permite escrever até seu nome silabicamente. É interessante ver as dificuldades que tem quando precisa escrever "na casca do ovo" que fica UAAOV. Casca ficou com dois As, mas "do ovo" ele resolveu usando um V para "vo", e lendo "do" e "o" na mesma letra O. Problemas desse tipo, que acontecem o tempo todo, acabam criando tantos conflitos que a hipótese silábica vai pouco a pouco ficando desconfortável.

9- Aline (7 anos, 1ª série)

É o que parece estar acontecendo. Sua hipótese de escrita é silábica mas, como antecipa que vão faltar letras, acrescenta umas "por conta". E isso lhe cria problemas na hora de interpretar o que escreveu. Observe as escritas e leituras de "formiga" e "urso":

O I G U G
for mi ga

U O E O
ur so

ALINI

M E N U O U O
ma rim bondo

O I G U G
for mi ga

U O E O
ur so

A M R
rã

Não é absurdo pensar que ela escreveu OIG para formiga e UO para urso, mas como sabe que sempre parece faltar letras, acrescenta duas letras a cada uma das escritas. Na hora de interpretar, tenta atribuir duas letras para cada sílaba, e as letras que pertenciam às sílabas acabam ficando fora de lugar.

10- Antônio (25 anos, Alfabetização de Jovens e Adultos)

Antônio tem um repertório amplo de letras, já compreendeu que existe uma relação entre a escrita e a fala, escreve as letras que fazem parte das sílabas e compreende que as sílabas são formadas por mais de uma letra, mas não tem domínio desse conhecimento: ora escreve as sílabas com todas as letras, ora utiliza apenas uma letra para representar a sílaba. Essa escrita é característica da transição entre a escrita silábica e a escrita alfabética. É conhecida como escrita silábico-alfabética.

Dr Edmo

Dr. Edmo

na VO taBa ama Be uGRio tERE

não vou trabalhar amanhã porque o grêmio tem que reunir

antônio

11) Rodrigo (7 anos, 1ª série)

Rodrigo já escreve alfabeticamente e produz uma escrita bem avançada. Separa o texto em palavras e se esforça visivelmente para escrever ortograficamente. Mas ainda comete muitos erros que serão corrigidos ao longo da escolaridade.

A LENDA DO DIAMANTE
EXISTIA UM CASAL QUE MORAVA NA BEIRA DO
RIO O HOMEM SE CHAMAVA ITABIRA E A
MULHER SE CHAMAVA POTIRA O MARIDO
IA SAIR PARA GUERRA PASOUI MUITO
DIAS E POTIRA FICOU CON SAUDADISOS
INDIOSA VISARÃO A POTIRA QUE ITABIRA TINHA
MORRIDO E ELA CHOROU MUITO O DEUS
QUE ERA OSOL FEZ AS LAGRIMAS
DE POTIRA VIRAREM DIAMANTES.

RODRIGO

18-5-2000

Anexos

UNIDADE 4

Parte I

Apontamentos / Anexo 1 – U4

*Alfabetização e fracasso escolar*¹

Desde que dispomos de estatísticas, convivemos com o fato de que aproximadamente metade das crianças que entram na 1ª série do 1º grau são reprovadas no final do ano.

Taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956		1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
41,8%		47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%

Taxa de reprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956		1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
56,6%		51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Taxa de evasão ao final da 1ª série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)

1956		1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
1,6%		2%	2%	2%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%

Os números continuam escandalosos, mas parecem ter melhorado nos últimos anos. Essa melhora, no entanto, é ao mesmo tempo aparente e real. Uma experiência que foi cuidadosamente monitorada - a do ciclo básico, em São Paulo - mostrou um ganho significativo: os 50% de reprovação na 1ª série caíram para 40% ao fim dos dois anos do ciclo básico. Mas, atualmente,

¹ Este é um fragmento do texto *O direito de aprender a ler na escola*, de Telma Weisz, publicado no "Boletim SALTO PARA O FUTURO/TV ESCOLA" em Novembro de 2000.

muitos sistemas escolares adotaram a progressão continuada mais ampla do que o ciclo de dois anos. Fica portanto muito difícil saber se a melhora, ainda que pouca, é resultado da progressão continuada ou não. Além disso, essa generosa idéia vem sendo, infelizmente, tratada como se fosse sinônimo de promoção automática. E os antigos multirrepetentes se transformaram nos alunos analfabetos que vão passando de ano sem que a escola se mostre capaz de, ao menos, ensiná-los a ler.

Quando deixou de existir o exame de admissão, e passou a bastar a aprovação ao fim da 4ª série para ter acesso ao antigo ginásio, começamos a enfrentar um novo gargalo de reprovação: a passagem da 5ª para a 6ª série. Quando se observa o fenômeno de perto, a olho nu, uma hipótese (que está, há muito tempo, merecendo uma investigação acadêmica) se impõe: os alunos parecem ter enorme dificuldade para continuar estudando, ao que tudo indica, porque não são leitores suficientemente competentes para aprender através da leitura. A aprendizagem de praticamente todos os conteúdos curriculares de 5ª a 8ª série é fortemente dependente da capacidade de aprender a partir dos textos. Aparentemente, nem os professores de 1ª a 4ª série têm claro que o desenvolvimento desse grau de competência leitora é algo que cabe a eles garantir, nem os professores de 5ª a 8ª supõem que essa seja uma tarefa sua. E os alunos, que não dão conta sozinhos do problema, ficam entregues a sua própria sorte.

Por que é tão difícil alfabetizar todos os alunos?

Quando se critica a alfabetização que sempre se fez, e que ainda se faz na maioria das escolas, sempre há alguém que argumenta: mas então, se essas práticas são tão ruins, como é que nós todos aprendemos a ler e escrever? A questão é esse "todos". Como vimos acima, esse "todos" corresponde a apenas a metade dos alunos a quem a escola se propõe a ensinar a ler e escrever. Mas não é qualquer metade, aritmeticamente neutra. Essa metade é formada, majoritariamente, pelos alunos mais pobres.

E por que esses alunos seriam mais difíceis de alfabetizar? Como vimos anteriormente, até vinte anos atrás, todo o esforço concentrou-se em tentar compreender o que havia de errado com esses alunos. Em descobrir por que eles não aprendiam. Uma maior compreensão dos processos através dos quais se aprende a ler e escrever, descritos na psicogênese da língua escrita, foi fundamental para deixarmos de olhar para as crianças das classes populares como se elas não participassem da raça humana. Sim, porque até então um dos raros consensos entre os estudiosos brasileiros da questão era que o que servia para ensinar as crianças de classe média e alta não servia para as crianças pobres. Que os processos de aprendizagem das diferentes classes sociais seriam decididamente diferentes, sendo essa a explicação para desempenhos tão díspares.

O que a descrição psicogenética do processo de alfabetização mostrou é que o processo pelo qual aprendem a ler e escrever é, em linhas gerais, o mesmo para as diferentes classes sociais. Inclusive tanto para crianças como para adultos. Que o que produz a aparente diferença é que as crianças pobres costumam chegar à escola em uma fase menos avançada do processo e que é isso que costuma tornar as informações oferecidas pela escola inassimiláveis para elas.

Em uma investigação realizada em 1981 pela Dirección General de Educación Especial¹ (departamento encarregado de atender aos alunos que fracassavam na escola e que eram considerados alunos com necessidades especiais) e patrocinada pela OEA (Organização dos

¹ Emília Ferreiro & Margarita Gómez Palacio, *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura* México: Dirección General de Educación Especial / SEP-OEA, 1982. Publicado em 5 volumes.

Estados Americanos), foram selecionadas ao acaso, e acompanhadas, mil crianças distribuídas em três diferentes regiões do México escolhidas por se tratar de "bolsões de fracasso escolar". Nesse momento, o México estava preocupado com seus 23% de repetência na 1ª série e tentava compreender, com essa investigação, o que caracterizava esses repetentes desde sua entrada na escola e o que, de fato, acontecia com eles ao longo do seu primeiro ano de escolaridade. Essas crianças foram avaliadas em quatro entrevistas individuais ao longo do ano escolar, a primeira delas nos primeiros dias de aula e as seguintes a intervalos de aproximadamente 2 meses e meio. Das 1.000 crianças iniciais, 886 puderam ser rigorosamente acompanhadas. No final do ano escolar, analisando a relação entre reprovação escolar e níveis conceituais no início do ano, encontrou-se:

Nível conceitual na entrevista inicial	aprovados	reprovados	total
Escritas com pouca ou nenhuma diferenciação, anteriores à fonetização	77 (64%)	44 (36%)	121
Escritas diferenciadas, anteriores à fonetização	539 (80%)	137 (20%)	676
Escritas fonetizadas	88 (99%)	1 (1%)	89
Totais	704 (79%)	182 (21%)	886

No quadro acima, estão sendo utilizados (com nomes diferentes) os níveis de conceitualização da escrita tal como descritos por Ferreiro e Teberosky. A psicogênese da língua escrita descreve um processo de aprendizagem que se desdobra em antes e depois do estabelecimento da relação entre o falado e o escrito. Essa relação, que as práticas de alfabetização escolar sempre consideraram dada, evidente por si mesma, a investigação mostrou que, na verdade, não o é. Precisa ser construída pelo aprendiz e, para construí-la, ele precisa pensar sobre a escrita como um objeto a ser desvendado. Para compreender a importância de iniciar a escolaridade obrigatória sabendo ou não que a escrita representa a fala, basta olhar os números na tabela anterior: dos 182 reprovados no final do ano letivo, 181 não tinham esse conhecimento. Em 886 alunos, apenas 89 (10%) entraram na escola já sabendo o que a escrita representa, e destes, apenas 1 aluno foi reprovado. Por falta de investigação acadêmica brasileira não podemos saber se, do ponto de vista quantitativo, as condições mexicanas são semelhantes às brasileiras. Mas do ponto de vista qualitativo, isto é, de definir o perfil do aluno com alta probabilidade de fracasso ou de sucesso escolar, podemos, sim, aprender da investigação mexicana:

- os alunos que entraram na escola já tendo compreendido o que a escrita representa tiveram o sucesso escolar praticamente garantido;
- os que entraram com hipóteses anteriores a essa compreensão não estavam necessariamente fadados ao fracasso, mas tiveram uma grande possibilidade de que isso acontecesse (no caso mexicano, 1 em cada 4);
- se tomamos os dois grupos de alunos que produziam escritas ainda sem correspondência fonológica, veremos, aí também, uma evolução e uma diferença no prognóstico. Os que produziam escritas pouco diferenciadas tiveram maiores possibilidades de ser reprovados (36%) do que os que produziam escritas diferenciadas (20%).

Quando admitimos que, para aprender a ler e escrever é necessário construir conceitualizações cada vez mais avançadas sobre a escrita, parece coerente que os que têm concepções mais avançadas no início da alfabetização escolar aprendem mais rápida e facilmente. Mas o que produz essa diferença na entrada? Há um consenso de que a variável determinante está relacionada às oportunidades extra-escolares de participação em atividades sociais mediadas pela escrita.

²

Quem investigou a questão de forma interessante foi Shirley Brice Heath. Sua pesquisa em etnografia da comunicação, feita nos Estados Unidos, analisa a relação entre as práticas sociais relacionadas à leitura e ao prognóstico de sucesso escolar em três diferentes comunidades. A autora analisa as práticas cotidianas mediadas pela escrita em cada comunidade e mostra a descontinuidade entre essas práticas e as que têm lugar na escola. A análise mostra a enorme diferença entre a quantidade e a qualidade dos eventos de letramento dos quais participam as crianças das três diferentes comunidades e aponta a estrita correlação entre essa variável e o desempenho escolar médio das crianças de cada uma delas. E a comunidade mais pobre e menos letrada entre as pesquisadas, cujas crianças tinham enormes dificuldades para ir bem na escola, não era composta por um número significativo de analfabetos, como costuma acontecer aqui no Brasil.

De tudo o que foi dito até aqui, boa parte é fruto de pesquisa acadêmica e está publicado em livros e artigos. Mas a difusão desse tipo de conhecimento entre os professores, se bem que fundamental, não deu conta, até o momento, de mudar o quadro de fracasso escolar. É preciso avançar agora no sentido de difundir, rapidamente, o conhecimento didático sobre alfabetização que se produziu nos últimos anos, para que se possa assegurar, cada vez mais, o direito indiscutível de os alunos aprenderem a ler na escola.

² Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press, 1983. Esse livro, infelizmente, nunca foi traduzido para o português.

Orientações para o uso do programa

Construção da escrita – primeiros passos

Introdução

Esse programa tem a finalidade de mostrar aos professores o que as crianças sabem sobre a escrita antes do ensino sistemático e, sobretudo, independente, dos métodos escolares. Como diz Emilia Ferreiro:

"Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino formal na escola, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar, mas se pensarmos que as crianças constroem os seus conhecimentos desde muito cedo, talvez comecemos a achar que esta não é uma questão banal, e passemos a aceitar essas escritas como um valiosíssimo documento, que necessita ser interpretado para poder ser avaliado."³

É interessante chamar a atenção dos professores para que observem o que as crianças entrevistadas demonstram através de suas produções, o esforço que fazem para compreender a natureza da língua escrita.

O reconhecimento de que há atos inteligentes por trás dessas escritas tão distantes da convencional permite ao professor ver avanços na construção do conhecimento do aluno sobre a escrita. Portanto, aprender a lê-las, isto é, interpretá-las, requer uma atitude teórica definida, o que permite transformar as situações de produção em uma extraordinária fonte de informação. Deixar de pedir ao aluno que escreva o que sabe e pedir-lhe que escreva justamente o que não sabe possibilita ao professor perceber coisas que antes não via, e, por sua vez, mostra coisas sobre si mesmo, sobre a sua capacidade de pensar e elaborar a sua prática.

Para que os professores possam compreender melhor o que pensam as crianças que produzem escritas pré-silábicas, o programa apresenta uma série de entrevistas com alunos de duas creches, com idades entre 4 e 7 anos. É importante esclarecer que não se trata de uma atividade de sala de aula, mas uma situação de entrevista individual, para que os professores possam observar como as crianças escrevem e compreender as idéias que estão por trás dessas escritas.

³ Emília Ferreiro, "A representação da linguagem e o processo de alfabetização", *Cadernos de Pesquisa*, 1985, nº 52

Objetivos do programa

- Apresentar e discutir as hipóteses dos alunos com escrita pré-silábica.
- Possibilitar a compreensão de que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que não sabem ler e escrever.
- Estimular os professores a observar de maneira investigativa as produções escritas de seus alunos, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um.
- Incentivar os professores a identificar os avanços, as dificuldades e as necessidades de seus alunos.

Principais conteúdos abordados

- Evolução das idéias sobre o sistema de escrita no período anterior à fonetização.
- Observação das possibilidades de intervenção do professor numa situação diagnóstica.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Após as três primeiras entrevistas (Caroline, Johnny e Guilherme Cruz)

Perguntar – O que cada uma das três crianças sabe sobre a escrita?

- Para Caroline, escrever parece ser reproduzir graficamente a forma adulta (manuscrita rápida) de escrever. O papel das letras (menos em seu nome) ainda não é uma questão para ela.
- Johnny Willian, no entanto, já tem claro que para escrever é preciso usar letras. Mas pensa que (novamente, com exceção do seu nome) basta uma para escrever cada coisa. (Retomar isso no vídeo *O que está escrito e o que se pode ler*, no qual ele acompanha a imagem e diz que é "a letra do leão", "a letra do elefante").
- Guilherme Cruz também já sabe que são necessárias letras para escrever e, como aprendeu a escrever seu nome e sobrenome, usa esse repertório. Sua escrita é conhecida como "escrita sem controle da quantidade". Apesar de saber desenhar tantas letras, a escrita de Guilherme é bem primitiva e não pode ser considerada mais evoluída do que a de Johnny Willian, por exemplo.

2ª pausa

Antes de se iniciar a entrevista com Natália, escrever na lousa o seguinte quadro:

Nome/idade	Observações sobre a escrita
Natália (4 anos)	
Evelyn (6 anos)	
Bruna (6 anos)	

Informar - Que irão ver uma sequência de três entrevistas (Natalia, Evelyn e Bruna).

Sugerir - Que analisem o que sabem essas crianças a partir da quantidade e da variedade de caracteres gráficos utilizados em suas produções. Pedir que escrevam as suas conclusões no quadro.

Discutir - Que, embora as crianças entrevistadas demonstrem preocupações comuns quanto à quantidade e à variedade de letras para escrever, as suas produções nos ajudam a compreender o momento peculiar da aprendizagem de cada uma:

Natália – Repete a mesma série de letras tanto para seu nome como para escrever brigadeiro, refrigerante, bolo, beijinho e coxinha. As letras que usa são as do seu nome. A escrita produzida por Natália atende às duas exigências: a de quantidade, ela escreve sempre com quatro letras, o que garante tanto o mínimo como um máximo; e a de variedade: ela não repete letras – nem mesmo o A, que ocorre três vezes em seu nome. Para as crianças que escrevem como Natalia, o significado de cada escrita é determinado pela intenção do autor.

Evelyn – Utiliza bastante as letras do seu nome para escrever. Mas, diferentemente de Natália, tem a preocupação de garantir que coisas diferentes tenham escritas diferentes. Para isso, varia as letras de um item da lista para o outro.

Bruna – Também está atenta à necessidade de produzir diferenças entre as escritas. O fato de escrever a palavra brigadeiro com poucas letras porque é um doce pequeno, e bolo com muitas, porque é grande, não significa que essa é "sua hipótese". Isto só acontece quando os significados dos dois nomes ditados sugerem essa possibilidade. Nos outros itens da lista esse modo de produzir diferenças não aparece mais.

Conclusão: apresentar em transparência no retroprojeto

"[...] As crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas para que sejam interpretáveis. Então, elas exploram critérios que às vezes lhes permitem variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e outras vezes sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativo e qualitativo) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva."⁴

4ª pausa

Antes de iniciar a próxima entrevista, sugerir aos professores que continuem utilizando o quadro acima, para anotar suas observações.

Informar: que irão assistir a uma seqüência de quatro entrevistas: Beatriz, Talita, Stephany e Guilherme Figueiredo. E que vamos observar as crianças procurando compreender a relação entre o todo escrito e suas partes, as letras. A presença de letras móveis nessas quatro entrevistas tem a função de permitir à entrevistadora interrogar cada criança sobre o que representa cada letra que ela usou para escrever.

Perguntar – “O que sabem essas crianças?”

Anotar no quadro as respostas dos professores.

Discutir – O que sabe cada uma das crianças:

Beatriz – Não aceita que pondo só a primeira letra, sozinha, fique escrito alguma coisa. Mas com as duas primeiras já está "gelatina". A terceira e a quarta letras não parecem representar nada, mas são necessárias para formar o conjunto de quatro letras diferentes entre si, que ela acha necessário para que fique bem escrito.

Talita – Diferentemente de Beatriz, parece ter claro que a uma incompletude na escrita deve corresponder uma incompletude sonora. É interessante observar como ela vai ajustando sua interpretação:

⁴ Emília Ferreiro, “A representação da linguagem e o processo de alfabetização”, in *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995, 24ª edição

AIEF (brigadeiro)	A I bi	A I E bri	A I E F brigadeiro
XNMG (bolo)	X bo	X N bo-lo	X N M G bo-lo bo-lo
OTSH (coxinha)	O co	OT co	OTS coxi
			OTSH coxinha
JAWF (beijinho)	J be	J A be-ji	J A W be-ji-o
			J A W F beijinho
YVNO (guaraná)	Y gua	Y V gua-ra	Y V N gua-ra-ná
			YVNO guaraná

Stephany e Guilherme Figueiredo: o que se pode ver nas entrevistas dessas duas crianças é que ambas, com algum apoio, chegam a produzir uma escrita fonetizada inicial, do tipo que conhecemos como silábica. Outra característica interessante em comum é que, diferentemente do habitual, elas se ocupam tanto de uma análise quantitativa (quantas letras) quanto de uma análise qualitativa (quais letras). O mais comum é se ocuparem primeiro de quantas letras vão precisar para escrever, e só depois de escreverem silabicamente com segurança começarem a se ocupar de quais letras devem usar. São dois procedimentos de análise que elas ainda não são capazes de coordenar.

Quando Stephany escreve IJOKD para "esconde-esconde", ela consegue estabelecer uma correspondência sonora no eixo quantitativo, mas sua análise qualitativa se limita à primeira e à última letra.

Já Guilherme conseguiu, no fim da entrevista, coordenar os dois esquemas de análise e produzir, em "videogame", uma escrita silábica com valor sonoro convencional. Guilherme nos mostra também a diferenciação que estabelece entre o todo e as partes – entre a série de letras a que chamamos "palavra" e as letras propriamente ditas – de uma forma sutil e interessante: quando a entrevistadora isola a primeira letra do que ele escreveu e pergunta o que está escrito, ele diz o nome da letra, e só vai dizer a primeira sílaba quando for agregada a segunda letra. Como podemos ver abaixo:

TUIOIO (futebol)	T	TU	TU I	TU I O	TU I O I	TU I O I O
	tê	fu	fu - ti	fu - ti-bo	fu - ti-bo-u	fu - ti-bo-u-ô
TEUO (pneu)	T	T E	T E U	T E U O		
	tê	pe-ne	pe-ne-u	pe-ne-u-ô		

UNIDADE 5

Apontamentos/Anexo 1 – U5

Orientações para o uso do programa

Escrever para aprender

Introdução

Este é o primeiro programa da série Processos de Aprendizagem que traz situações de ensino. Trata-se de uma coletânea de situações didáticas de alfabetização em sala de aula, mas muito mais do que um registro de atividades, é um documentário de cenas de alunos aprendendo a escrever pensando sobre a escrita.

O objetivo do programa é possibilitar que os professores compreendam que os alunos podem e devem escrever antes de estar alfabetizados. Em primeiro lugar, porque se aprende a escrever, escrevendo; em segundo, porque se aprende muito mais sobre a escrita; e em terceiro, porque o professor aprende a respeito do que pensam e sabem os alunos.

O programa apresenta uma série de atividades para desenvolver em sala de aula para alfabetizar por meio da escrita de textos. As propostas de escrita foram planejadas para mostrar aos professores que, para se alfabetizar, é necessário que o aluno pense, reflita, raciocine, estabeleça relações e faça deduções, ainda que nem sempre convencionais.

São cinco atividades de escrita realizadas com alunos de creche, de 1ª, 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, com hipóteses de escrita não-alfabética e alfabética:

- Atividade de escrita da canção "Atirei o pau no gato", realizada na sala de 1ª série da professora Rosalinda.
- Atividade de escrita da lista das brincadeiras preferidas dos alunos da creche, com a professora Clélia.
- Atividade de escrita de uma lista de cesta básica realizada na sala de Educação de Jovens e

Adultos da professora Maria Angélica.

- Atividade de escrita de texto informativo científico sobre bichos das frutas, realizada na sala da 4ª série da professora Valéria.
- Atividade de escrita da lista de contos de assombração realizada na sala da 2ª série da professora Márcia Maria.

Principais conteúdos abordados:

- Atividades de escrita para saber o que sabem os alunos;
- Intervenção problematizadora — o papel do professor para ajudar as crianças a aprender;
- O papel do agrupamento no processo de aprendizagem da escrita;
- Atividades de escrita para alunos que ainda não sabem escrever;
- O trabalho pedagógico centrado nos textos desde o início da alfabetização (escrita de listas, escrita de canções e escrita de texto informativo científico);
- A alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas;
- O aprendizado da escrita sem ser pela cartilha;
- A alfabetização como atividade de análise e reflexão sobre a língua.

É importante enfatizar que esse programa aborda todos os conteúdos listados acima, mas que as orientações de uso do programa estão concentradas na revisão e no aprofundamento dos seguintes conteúdos: **intervenção problematizadora, agrupamentos, investigação das idéias dos alunos sobre a escrita e boas situações de aprendizagem de escrita.**

Importante

É fundamental que o formador, antes de iniciar a exibição do programa, faça uma leitura compartilhada da Introdução, explicando de que tratará esse programa.

Vale a pena enfatizar para os professores que, sempre que tiverem dúvidas ou quiserem fazer comentários, devem solicitar uma pausa na apresentação. E também explicar que, nesse programa, a intervenção da professora é feita com duplas de alunos, para que se possa observar "de perto" o que e como os alunos pensam, que tipo de questão se pode colocar a eles durante as atividades, e como eles respondem a uma intervenção pedagógica adequada; entretanto, isso não significa que as atividades só possam ser realizadas em duplas. Tudo o que é proposto no programa pode ser realizado pela classe toda: a questão é que na sala de aula o professor só pode acompanhar de perto e intervir em alguns grupos, não em todos, mas pode garantir o acompanhamento de todos nas próximas vezes em que propuser atividades semelhantes.

Após a leitura da Introdução, o formador deve iniciar a apresentação do programa seguindo as pausas e reflexões indicadas.

1ª pausa

No final da seguinte fala do narrador: "A intervenção da professora é problematizadora, isto é, coloca bons problemas para serem resolvidos pelos alunos. São cuidados como esses que podem elevar uma atividade muito simples à condição de uma situação de aprendizagem significativa".

Perguntar – “O que é uma intervenção problematizadora?”

Anotar: na lousa, ou em um cartaz, as opiniões dos professores.

Propor: assistir à aula da professora Rosalinda realizando a atividade de escrita da canção "Atirei o pau no gato". Anotar todas as suas intervenções problematizadoras e responder às seguintes perguntas:

- Qual a função do registro do processo de aprendizagem dos alunos na intervenção do professor?
- Quais são os caminhos escolhidos por essa professora para realizar esses registros?

Ao acabar de assistir à aula da professora Rosalinda, retomar a lista inicial, comparar com a lista das intervenções anotadas e socializar as respostas sobre a função do registro, garantindo na discussão os seguintes aspectos:

Pensar que a adequação dos agrupamentos é uma intervenção problematizadora. Ao organizar a sala em duplas, a professora propõe agrupamentos adequados para a realização da atividade. Exemplo: Matheus e Samuel são duas crianças que acabaram de construir uma hipótese de escrita alfabética. Matheus não se preocupa com a segmentação das palavras, ou seja, escreve sem se preocupar com a separação entre as palavras. Já Samuel separa em demasia. A professora optou por esse agrupamento justamente para que ambos pudessem discutir essas questões e tomar decisões.

Fazer boas perguntas ou colocar problemas que serão resolvidos no decorrer da realização das atividades também é uma intervenção problematizadora. Exemplo 1: a professora propõe para a dupla da Késia a leitura do escrito, pede que separem a palavra "pau" (escrita MCP) e pergunta para Késia: "Aí está escrito pau? Com que letra termina a palavra pau?". Késia, responde: "Termina com o". A professora, então, orienta para acharem a letra "o", colocando mais questões para que as duas pensem sobre a escrita. Exemplo 2: a professora propõe a leitura do escrito para a dupla Jucélio e Johnny, mas indica que suas perguntas não poderiam estar relacionadas às questões da segmentação das palavras e nem da ortografia, pois os dois têm uma hipótese de escrita silábica e, no momento, fazer perguntas sobre esses aspectos se colocaria muito distante do que estão pensando a respeito da escrita.

Para fazer intervenções problematizadoras é preciso, entre outros aspectos, saber quais problemas colocar de acordo com o que os alunos sabem e planejar criteriosamente a forma de organizar os agrupamentos. Para isso, é preciso saber o que pensam e sabem os alunos; o registro do processo de aprendizagem de cada aluno é o melhor recurso para se obter essas informações. A professora mostra o seu caderno de registro e indica que faz o diagnóstico por meio de entrevistas individuais sobre o que sabem seus alunos sobre a escrita.

2ª pausa

No final da seguinte fala da professora Clélia: "Eu vou ditar as brincadeiras e vocês vão escrever uma embaixo da outra."

Perguntar: Quais são os desafios colocados por essa atividade (escrita da lista de brincadeiras: pega-pega, duro ou mole, elástico, esconde-esconde e rola-pneu) para esses alunos de 6 anos de uma creche?"

Anotar: na lousa ou em um cartaz as opiniões dos professores.

Discutir que os alunos precisarão pensar em quantas e quais letras devem utilizar para escrever uma lista que já sabem de cor. Irão realizar a atividade sozinhos, mas como estão sentados em grupos podem trocar informações com seus companheiros e com a professora.

Propor: assistir à aula da professora Clélia e verificar o que ocorreu no processo de realização da atividade.

3ª pausa

Quando Pedro acaba de escrever IOI (para "esconde"), pergunta se pode, e o narrador fala "Veja o caso de Pedro, que escreve IOIIIOI para esconde-esconde".

(Aqui, é fundamental não exibir a parte que mostra a legenda indicando que a escrita de Pedro é uma escrita silábica com valor sonoro.)

Perguntar – "O que Pedro sabe sobre a escrita?"

Discutir como Pedro sabe que para escrever precisa usar letras, utiliza letras convencionais, sabe que a escrita tem relação com a fala, e escreve uma letra para cada sílaba que corresponde à pauta sonora.

Propor – Continuar assistindo ao programa para verificar o que Pedro sabe sobre a escrita.

4ª pausa

No final da seguinte fala do narrador: "Mas com os adultos o processo é o mesmo? Vejam o que acontece na classe da professora Maria Angélica".

Perguntar – "O que os adultos pensam sobre a escrita antes de saberem escrever convencionalmente?"

Anotar – Na lousa ou em um cartaz as respostas dos professores.

Propor – Assistir ao programa para verificar o que os adultos sabem sobre a escrita.

5ª pausa

No final da seguinte fala da professora Maria Angélica: "Virão quatro pessoas escrever na lousa, uma de

cada grupo, e depois a classe discutirá se essa é a forma de escrita que se encontra nas prateleiras do supermercado."

Perguntar - "Qual o desafio que a professora pretende propor para os alunos quando propõe que, após a escrita da lista em duplas, escrevam a lista na lousa?"

Discutir que nesse momento se pretende que os alunos pensem ainda mais sobre a escrita, graças à confrontação das diferentes hipóteses de escrita dos alunos e do conhecimento que têm da escrita correta dos nomes desses produtos em função do uso. É mais um momento de reflexão sobre a escrita, que coloca bons problemas para eles pensarem, porque se deparam com os colegas escrevendo de forma diferente da sua, e porque a escrita correta das palavras não corresponde ao que pensavam.

Propor - Assistir ao programa para verificar os desafios colocados na realização da atividade.

6ª pausa

Quando a professora Valéria acaba de encaminhar a atividade de escrita de um texto informativo sobre os bichos das frutas.

Comentar - Antecipar que a professora tomou decisões importantes: 1. definir um gênero que pretende que os alunos aprendam a escrever e 2. propor que escrevam para um leitor real — no caso, alunos da 1ª série.

Discutir com os professores por que essas decisões são importantes para o processo de aprendizagem dos alunos (definir o tipo de texto e ter um leitor real).

Propor – Assistir ao programa e verificar as justificativas da professora Valéria.

7ª pausa

No final da seguinte fala do narrador: "As atividades mostradas nesse programa pressupõem o trabalho com textos na alfabetização e a aprendizagem em colaboração. Isso decorre de dois princípios que utilizamos para definir uma boa situação de aprendizagem".

Propor – Assistir ao trecho que fala sobre os dois princípios e retomá-los para verificar se foram compreendidos.

8ª pausa

Quando o narrador acaba de explicar o que será apresentado.

Propor – prestar atenção no Diogo e verificar o que foi acontecendo com ele durante a realização da atividade.

Importante

Formador, nesse trecho do programa aparecerá um aluno se alfabetizando (Diogo).

9ª pausa

Quando Luís acaba de ler "caipora" na escrita CAIPRA.

Perguntar – “Considerando essa sequência, o que sabe Luís sobre a escrita? E o que sabe Diogo?”

Anotar – Na lousa ou em um cartaz a lista do que os professores acreditam que cada um dos meninos sabe sobre a escrita.

Propor – Continuar a assistir ao programa para que possam verificar suas hipóteses.

10ª pausa

Quando Luís encontra a letra C no alfabeto.

Perguntar – “Por que os alunos têm a tabela com o alfabeto para consultar? Isto não facilita demais a atividade?”

Discutir que nessa atividade a professora indica o uso da tabela para a pesquisa, pois o Luís não conhece todas as letras, mas tem memorizada a sequência da ordem alfabética e utiliza a tabela para confirmar a letra escolhida. Aprende as letras ao mesmo tempo em que pensa sobre o uso delas; ou seja, o fato de ainda não saber todas as letras não o impede de participar de atividades em que precise escrever.

11ª pausa

Quando Diogo acaba de ler "caipora" na escrita CAIPR.

Perguntar e discutir – “O que está acontecendo com o Diogo? O que ele está pensando sobre a escrita?”

Antes de continuar a assistir ao programa

Perguntar e discutir – “Quem está aprendendo mais, o Diogo ou o Luís?”

Propor aos professores que observem o que a professora Telma analisa sobre o processo de aprendizagem da escrita de Diogo.

Continuar a assistir ao programa até o final. Quando terminar, retomar a discussão das últimas questões.

Fragmentos de registros reflexivos

"[...] Ao analisar a escrita do grupo, constatei que todas as crianças estão no nível pré-silábico, umas sabendo mais que as outras.

"Quando o educador propõe atividades em que as crianças escrevem a partir das idéias que têm sobre a escrita, é muito importante pedir para que leiam o que escreveram. Essa ação revela muitas coisas.

"Houve crianças que fizeram apenas rabiscos. Na minha concepção, entendia essa ação como sinal de abandono, mas vejo que ela está representando a forma pela qual está enxergando a escrita.

"Realmente, às vezes sinto que estou sendo exigente demais com as crianças. A alfabetização é um processo. Para se chegar até ela é muito difícil. Às vezes sinto-me tão ansiosa, querendo ver todos escrevendo. Quando vejo uma atividade toda "rabiscada" me incomoda muito, mesmo sabendo que faz parte do processo, e que cada uma tem seu ritmo de desenvolvimento. Tenho clareza de que é preciso continuar propondo situações que as façam pensar sobre o sistema e assim vão construindo seus conhecimentos."

Jacilene Ferreira de Lima
Professora da Creche Maria Estéfno Maluf –
Unidade 3 - Associação Obra do Berço

"A proposta estava lançada, o projeto delineado, os alunos superanimados. Começamos o trabalho: fizemos um passeio pelos jardins da escola, a fim de observar e fotografar a vegetação ali presente; conversamos com o Sr. José, o jardineiro; fizemos pesquisas em livros, internet, revistas especializadas; entrevistamos um profissional da área de Biologia, enfim, o repertório de informações havia, com certeza, se ampliado.

[...]

"Após semanas de estudo, resolvemos investir na montagem da revista e do programa de programa que levariam as informações colhidas à comunidade escolar. O primeiro passo foi elaborar os textos que comporiam a revista. [...]

"Foi um desastre!! Os textos eram superficiais, com um vocabulário muito infantilizado, não transmitiam as informações de maneira clara.

[...] Eu me perguntava: 'Como poderiam escrever textos tão empobrecidos, se tinham tantas informações?? O que faltou para que pudessem expressar no papel tudo aquilo que sabiam 'discursar' tão bem?? Onde errei?' [...]"

Cristiane Pelissari
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

"A cada dia meus pequenos me presenteiam com uma surpresa. Para a roda de leitura de hoje selecionei o livro *Da pequena toupeira que queria saber quem fez cocô na cabeça dela*. Apesar de estar convencida de que não deveria privar as crianças dos bons livros por terem apenas 2 anos, no fundo me perguntava: 'Será que vão ouvir até o final? Não é muita ousadia da minha parte selecionar um livro com tantas páginas?'. Fui em frente. Li para eles página por página, cuidando ao máximo para que minha voz pudesse contagiá-los, provocar o gostinho do quero mais. [...]

"Quando terminei, e fechei o livro, Caio, que chegou a ficar boquiaberto boa parte da história, disse 'Conta de novo?!'. Outras crianças pegaram carona: 'Conta mais', 'Conta mais'...

"Agora, podendo refletir melhor sobre esse acontecimento, vejo o tamanho de sua importância para minha formação profissional. Nunca havia trabalhado com crianças tão pequenas, e confesso que tive muito medo de não conseguir realizar um bom trabalho. Afinal, o que se podia fazer na escola com crianças de 2 anos de idade?

"Pois são essas crianças tão pequenas que estão provando o quanto se pode realizar com elas e, infelizmente, o quanto a escola tem subestimado seu potencial. [...]

Os frutos desse acontecimento...

"A partir da próxima semana, a roda de história passa a ser diária. Na sexta-feira iniciaremos uma nova experiência: as crianças terão ao seu alcance vários livros organizados sobre um tapete para que possam manuseá-los, 'ler', compartilhar com os colegas, apreciar as gravuras...

"A roda será precedida de uma conversa sobre o cuidado com os livros: não vale rasgar, morder ou pisar. Teremos também um durex a nossa disposição para os 'eventuais acidentes'. Toda vez que um livro sofrer algum dano, o conserto será feito pela criança, com o meu auxílio. Quero que participem ativamente dessa ação de cuidar. [...]"

Cristiane Pelissari
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

UNIDADE 6

Apontamentos/Anexo 1 – U6

A importância e a função do registro escrito, da reflexão ¹

Madalena Freire Weffort

O que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana

Vygotsky

Mediados pelo registro, deixamos nossa marca no mundo.

Há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não-verbais. Todas, quando socializadas, historicizam a existência social do indivíduo.

Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, em nível individual e coletivo.

A criança tem seu espaço de registro, reflexão, concretização de seu pensamento, no desenho, no jogo e na construção de sua escrita.

Essa é sua tarefa. Tarefa que formaliza, dá forma, comunica o que pensa, para assim refletir, rever, revisar, aprofundar, construir o que ainda não conhece: o que necessita aprender.

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente.

É nesse sentido que o registro amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.

Mediados por nossos registros armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e assim aprendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado.

¹ Observação, registro, reflexão – instrumentos metodológicos I. Madalena Freire (com a contribuição de Fátima Camargo, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins). Série Seminários, Espaço Pedagógico, 1996.

O professor (orientador ou supervisor), tem seu espaço de registro, reflexão, concretização de seu pensamento, no diário. Registro da prática cotidiana, avaliação e planejamento de sua ação, junto aos seus educandos: crianças, adolescentes ou adultos.

"Não agüento mais tocar na mesma tecla, até parece babaquice, poesia, repetição, chavão, mas o fato mais profundo é que não parei de viver até hoje o mesmo conflito. Cada vez que me aprofundo mais, descubro mais e também sofro mais, tenho momentos de medo e vontade de fugir:

Não quero mais...

Cadê o paraíso? Eu já caminhei tudo isso (...)"

Cecília Warschauer, aluna no Grupo de Formação, 1984

Materializa o produto porque possibilita que o outro manipule meu objeto, minha reflexão, que já não é mais (somente) meu, é do mundo, é do outro.

"Quando registro, me busco
Quando me busco, registro.
E monto assim a minha história
História nascida e escrita
com dificuldade,
quando se foi educada
ouvindo uma outra história,
história do silêncio,
da não-expressão,
do não-conflito.
Por esta razão,
repensar,
refletir,
registrar,
é também RE-AGIR.
Contra essa história irreal,
contra a mornidão,
contra o sono.
É agir pelo meu sonho
que é pensar e
transformar a
Realidade."

Lucinha, aluna no Grupo de Formação, 1984.

Produto do qual já não tenho mais controle.

O registro escrito obriga o exercício de ações – operações mentais, intelectuais de classificação, ordenação, análise, obriga a objetivar e sintetizar, trabalhar a construção da estrutura do texto, a construção do pensamento.

Somente nesse exercício disciplinado, cotidiano, solitário (mas povoado de outros interlocutores) do escrever pode-se evitar, lutar contra a vagabundagem do pensamento.

A escrita e a reflexão disciplinam o pensamento para a construção do conhecimento e do processo de autoria.

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria, que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos.

E é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico.

Mas escrever, registrar, refletir não é fácil... dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento do produtor com o seu produto. Rompe a anestesia do cotidiano alienante.

"Por que exigir tão pouco de mim?
Por que um diário tão fraco?
Por que dormir tanto por noite?
Por que estar sempre pondo a culpa na falta de tempo? Será que não
é uma saída, mais fácil?
É novamente o MEDO!
Medo de criar
Medo de responsabilidade
Medo de sofrer
Medo de brigar
Medo de levantar a voz para as crianças
Medo de tocá-los
Medo de ser EU mesma do jeito que sou."

Cecília Warschauer, aluna no Grupo de Formação, 1984.

Uma coisa é escrever, ser escritor-reprodutor e representante de linguagem escrita. Outra é, no exercício disciplinado do escrever, tornar-se escritor-sujeito-produtor de linguagem escrita.

É nesse sentido que, nesta concepção de educação, acompanhar e instrumentalizar o processo de formação de educadores envolve trabalhar o resgate do processo da alfabetização dos mesmos: resgate de seu pensamento como sujeito-escritor, produtor de linguagem escrita. Reaprender a ler e a escrever comunicando pensamento, construindo conhecimento.

A reflexão, o registro do pensamento envolve a todos: criança, professor, orientador. Cada um no seu espaço diferenciado, pensa, escreve a prática e faz teoria, onde o registro da reflexão, concretização do pensamento, é seu principal instrumento na construção da mudança e apropriação de sua história.

Orientações para uso do programa

O que está escrito e o que se pode ler

Esse programa se organiza em duas partes e vai explicitar as idéias das crianças sobre o que está escrito e o que podem ler, quando ainda não estão alfabetizadas. Juntamente com o programa *Construção da escrita e a construção da escrita – primeiros passos*, compõe um panorama das idéias infantis sobre a leitura e a escrita.

É importante para o professor alfabetizador compreender que as idéias sobre a escrita construídas pelas crianças são diferentes, quando se trata de escrever, ou de interpretar a escrita produzida por outro.

O que veremos na 1ª parte é um conjunto de entrevistas que foram realizadas com o objetivo de ilustrar a evolução das idéias infantis sobre como se pode interpretar um texto que se apresenta acompanhado de uma imagem.

Na 2ª parte do programa se conhecerá como evoluem as idéias das crianças sobre o que deve estar escrito em um texto que foi lido em voz alta diante delas. Como veremos, as idéias de que todas as palavras lidas estão escritas, e de que a ordem da escrita é a mesma ordem de emissão, não são evidentes para as crianças enquanto elas ainda não sabem ler e escrever.

Principais conteúdos abordados

- Distinção entre o que está escrito e o que se pode ler.
- Evolução das idéias infantis sobre como se pode interpretar um texto que se apresenta, ou não, acompanhado de imagens.
- A leitura mesmo antes de saber ler.
- Hipótese do nome.
- Propriedades quantitativas e qualitativas do texto.
- Pensar sobre a escrita em textos nos quais se sabe o que está escrito.

1ª Parte

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper após a criança Ricardo Patrick dizer o que está escrito diante da palavra "fazenda".

Perguntar aos professores: "Por que Patrick fala o nome das letras, quando lhe pedem para ler 'fazenda'?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a explicação do narrador.

2ª pausa

Interromper após a entrevista de Guilherme.

Perguntar aos professores: "O que as três crianças: Johnny Willian, Cássio Manoel e Guilherme já sabem, e o que ainda não sabem, sobre a escrita?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a explicação do narrador.

3ª pausa

Interromper após a entrevista de Karine.

Perguntar aos professores: "O que as crianças Bruna, Murilo e Karine já compreenderam sobre a escrita?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a explicação do narrador.

4ª pausa

Interromper quando a entrevistadora pergunta por que está escrito "salgado".

Perguntar aos professores: "O que será que faz Camila ler 'salgado', em 'adorno'?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a explicação do narrador.

2ª Parte

5ª pausa

Interromper depois que a entrevistadora pergunta a Ricardo Patrick se está escrito "brincar e ele responde: "só carrinhos e meninos".

Perguntar aos professores: "Por que Ricardo só lê 'meninos e carrinhos'? Será que ele tem problema de memória?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a explicação do narrador.

6ª pausa

Interromper novamente depois que Luiz Fernando termina de riscar todas as palavras solicitadas pela entrevistadora.

Perguntar aos professores: "Que palavras Luiz Fernando tem dificuldade de interpretar?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a explicação do narrador.

7ª pausa

Interromper novamente depois que Camila termina de identificar a palavra "AS".

Perguntar aos professores: "Por que Camila consegue identificar as palavras solicitadas?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a explicação do narrador.

UNIDADE 7

Apontamentos/Anexo 1 - U7

*Leitura para além dos olhos*¹

Uma habilidade essencial para a leitura que não é ensinada a nenhum leitor é depender o menos possível dos olhos.

Essa minha primeira afirmação parece absurda? Demonstrarei que os olhos devem desempenhar um papel menor na leitura e que essa preocupação indevida com os símbolos impressos em uma página serve somente para dificultar a leitura. É um princípio básico da visão que diz que quanto mais você espera que seus olhos façam, menos probabilidade você tem de ver. Esse princípio se aplica especialmente à leitura, na qual a atenção exagerada na página à sua frente pode ter o efeito temporário de torná-lo funcionalmente cego. A página torna-se literalmente branca. Uma das dificuldades na aprendizagem das crianças é que freqüentemente elas não conseguem ver mais do que umas poucas letras de cada vez. Se um professor chama a atenção de uma criança para um ponto específico do livro, dizendo "As palavras estão aí diante do seu nariz, você pode vê-las, não pode?", pode acontecer que o professor esteja vendo as palavras, mas a criança não. Esse impedimento não tem relação nenhuma com os olhos da criança, mas reflete, em vez disso, a dificuldade que ela está tendo na tentativa de ler. Na verdade, é fácil colocar o professor na mesma situação visual da criança — tornando a leitura igualmente difícil para ele.

Informação visual e não-visual

Logicamente, os olhos têm um papel a desempenhar na leitura. Você não pode ler com seus olhos fechados (a não ser no sistema Braile, que não está sendo considerado neste livro), ou no escuro, ou se não tiver um material impresso diante dos seus olhos. É preciso que alguma informação impressa atinja o seu cérebro. Vamos chamar isto de *informação visual*, que obviamente deve ser colhida por intermédio dos olhos.

¹ Extraído de: *Leitura, significativa*, de Frank Smith. 3ed. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

Mas a informação visual não será suficiente para a leitura. Eu poderia mostrar que todos vocês são incapazes de fazer isso. Por exemplo, eu poderia pedir-lhes que lessem a passagem seguinte que, casualmente, está escrita em sueco. A não ser que você entenda sueco, não conseguirá lê-la:

Det finns inget unikt i I äsningen, vare sig man ser på hjärnans struktur eller dess funktioner. Den medicinska vetenskapen har inte lokaliserat något specifikt "läscentrum" i hjärnan.

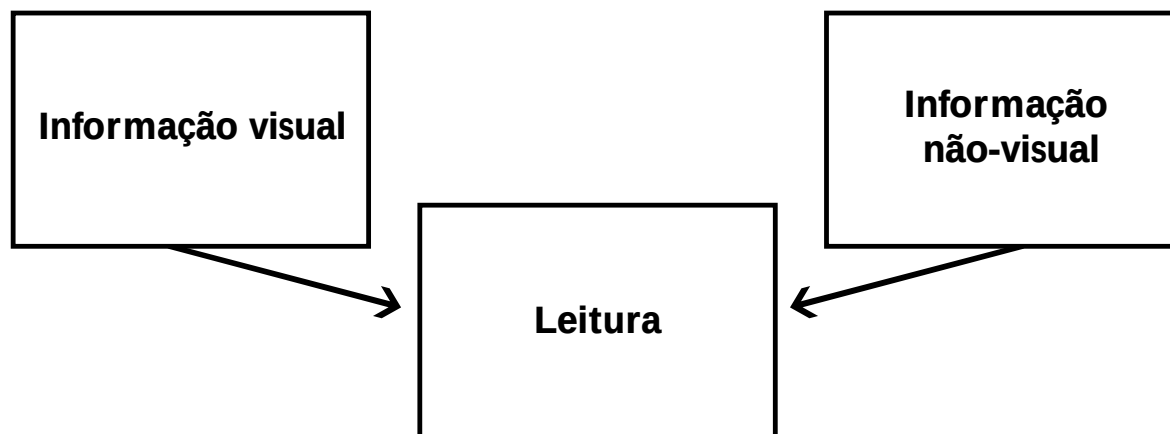
Mas é possível que você entenda sueco. Eu poderia confrontá-lo com uma passagem de um texto sueco ou inglês, que poderia confundir a sua habilidade de leitor, tanto como o seguinte título de uma palestra apresentada em um seminário sobre as densidades da água do mar:

Efeitos de diferentes difusidades verticais para T e S sobre os modelos tempo dependentes da circulação termo-halina.

E finalmente, mesmo se eu mostrar a você algum texto em uma linguagem familiar sobre um assunto que você conhece bem, ainda poderá acontecer que não seja capaz de lê-lo. Por exemplo, pode acontecer que não tenha aprendido *como* ler.

Espero que você concorde que nas três situações que acabei de descrever o que o impediu de ler não foi a falta de informação visual. Há outros tipos de informação que também são necessários, incluindo uma compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade geral em relação à leitura. Todos esses outros tipos de informação podem ser agrupados e chamados de *informação não-visual*. É fácil distinguir a informação visual da informação não-visual. A informação visual desaparece quando as luzes se apagam; a informação não-visual já está em sua mente, atrás dos olhos. E já que ambos os tipos de informação são necessários à leitura, a sua necessidade de união pode ser representada como no diagrama 1.

Diagrama 1



Trocando dois tipos de informação

Pode parecer que eu tive um grande trabalho para afirmar o óbvio: que você precisa já ter certo tipo de informação em sua mente para ser capaz de ler. Mas existe uma relação entre a informação visual e a não-visual que não é tão óbvia, e que é de enorme importância para a leitura. A relação é a seguinte: os dois tipos de informação podem ser intercambiados entre eles. Há uma relação recíproca entre as duas que pode ser representada, como no diagrama 2, e colocada formalmente em palavras da seguinte maneira:

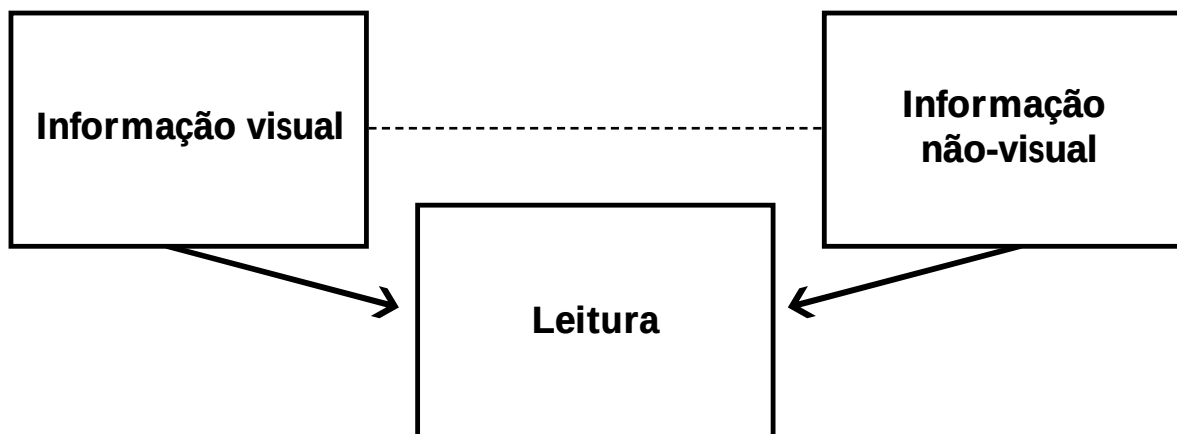
Quanto mais informação não-visual você tiver quando estiver lendo, menos informação visual precisará.

Quanto menos informação não-visual você tiver quando estiver lendo, mais informação visual precisará.

Dizendo-o de maneira mais coloquial, quanto mais você souber, menos precisará descobrir. É como se existisse uma certa quantidade de informação necessária para ler qualquer coisa (a verdadeira quantidade vai depender da finalidade da leitura e do que estiver tentando ler) e contribuições para essa quantidade total podem vir da frente dos olhos ou de trás dos mesmos.

É fácil dar exemplos dos cotidianos desse intercâmbio entre os dois tipos de informação. A leitura de um livro será tanto mais fácil quanto mais informação prévia você tiver sobre ele. Você pode ler um livro fácil mais rapidamente, com uma impressão menor e relativamente com pouca luz. Por outro lado, um livro de difícil leitura exige mais tempo, melhor iluminação e uma impressão muito melhor. Os olhos têm mais trabalho se o livro for difícil; freqüentemente você precisa esquadrihar o texto.

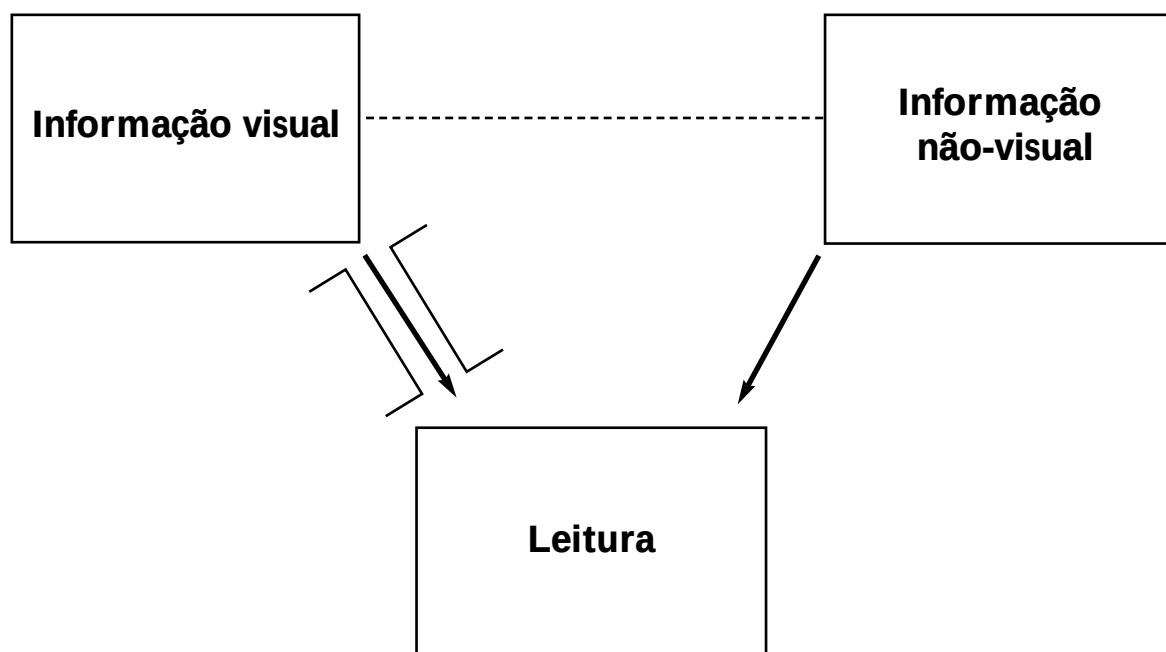
Diagrama 2



Da mesma forma, é fácil reconhecer *outdoors* e sinais de estrada de uma certa distância quando se sabe quais devem ser as palavras, mas se você não tem idéia alguma, ou se as palavras estão escritas em uma língua desconhecida, é preciso chegar mais perto para distinguir até uma única letra. Esse não é um fenômeno incomum; quanto mais acostumado você estiver com uma pessoa, ou tipos específicos de carros, pássaros ou árvores, mais fácil será o seu reconhecimento a distância.

O fato de que a informação visual e a não-visual podem, de certa forma, ser substituídas entre si é crucial pela seguinte razão: *há um limite rigoroso para a quantidade de informação visual com a qual o cérebro pode lidar*. Os olhos podem ser aliviados do esforço da leitura em condições não-ideais se o leitor trazer bastante informação não-visual ou conhecimentos anteriores como apoio. Mas não significa que um leitor possa simplesmente diminuir o ritmo e assimilar mais informação visual sempre que a leitura se tornar difícil porque há um congestionamento entre os olhos e o cérebro, como indica o diagrama 3. O cérebro pode muito facilmente ficar sobrecarregado pela informação visual, e então a habilidade para ver ficará limitada e poderá até cessar por alguns instantes. É, portanto, uma habilidade básica da leitura — uma habilidade que pode ser desenvolvida somente através da leitura — usar ao máximo os conhecimentos que já se tem e depender o mínimo da informação proporcionada pelos olhos. Para explicar melhor esse fenômeno, devo fazer algumas considerações sobre a natureza da visão em geral.

Diagrama 3



Limitações da visão

Normalmente acreditamos que podemos ver tudo o que está diante de nossos olhos — logicamente, quando estivermos com os olhos abertos. Também é comum acreditarmos que a visão é instantânea, que nós percebemos objetos e acontecimentos no momento em que colocamos nossos olhos neles. E certamente tendemos a pensar que são os próprios olhos os responsáveis pelo que vemos.

Na verdade os olhos não vêem nada; a sua única função é colher a informação visual na forma de raios de luz e transformá-la em impulsos de energia nervosa que viajam ao longo dos milhões de fibras do nervo óptico em direção ao cérebro. O que vemos é a interpretação desse acúmulo de impulsos nervosos.

É o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. E o cérebro certamente não vê tudo o que ocorre diante dos olhos. Às vezes, como todos sabem, o cérebro pode cometer um engano, e podemos ver algo que não está diante dos nossos olhos.

A percepção visual, em outras palavras, envolve decisões por parte do cérebro. Se você vê um cavalo no campo, é porque o cérebro decidiu que o que você está vendo é um cavalo. E você verá um cavalo mesmo que o cérebro tenha cometido um engano e algumas considerações a mais o levarem a decidir e, portanto, a ver que você está olhando para uma vaca. Se eu escrever este endereço:

210	LION	STREET
------------	-------------	---------------

Você estará vendo um número, 210, e duas palavras, Lion Street. Mas se checar novamente, verá que eu escrevi os dígitos 1 e 0 do número exatamente da mesma maneira que escrevi as letras I e O em Lion. A informação visual foi a mesma. Você ter visto números ou letras dependeu do que seu cérebro decidiu que você estava olhando.

A visão não somente requer que o cérebro tome decisões, mas também exige tempo para que ele tome essas decisões. Mais precisamente, o cérebro usa informação — informação visual — para tomar decisões, e o "processamento" dessa informação leva tempo. A quantidade de tempo requerida para tomar uma decisão depende da quantidade de informação que o cérebro necessita, e a quantidade de informação necessária depende basicamente de quantas alternativas o cérebro tem para escolher.

Até as decisões perceptivas mais simples, como determinar se uma luz piscou ou não, levam quase dois décimos de segundo. Se o cérebro tiver de escolher entre duas alternativas, dizer se a luz é vermelha ou verde, a decisão exigirá três décimos de segundo. Selecionar entre cinco alternativas requer cinco décimos de segundo, e entre oito alternativas, mais de seis décimos. É verdade que parte desse tempo é usado para organizar a resposta — por exemplo, para dizer que a luz de uma determinada cor se acendeu —, mas esse tempo de resposta é o mesmo se houver várias alternativas envolvidas. O que faz a diferença no tempo é o número de alternativas.

Então, a quantidade de tempo requerida para tomar qualquer tipo de decisão é sempre afetada pelo número de alternativas. Este é outro princípio básico da percepção que todos nós conhecemos.

A rapidez com que podemos reconhecer nosso próprio carro em um estacionamento depende de quantos outros carros estiverem lá. Mesmo que o nosso carro esteja bem diante de nossos olhos, nós o reconhecemos menos rapidamente se ele estiver cercado por outros carros. Em outras palavras, a rapidez com que nós reconhecemos algo não depende somente das condições de nossos olhos ou da natureza do objeto para o qual estamos olhando, ou tentando ver. A rapidez de reconhecimento é afetada pelo número de alternativas.

Evidentemente, em geral não temos consciência de que não vemos tudo o que está diante de nossos olhos ou de que uma significativa quantidade de tempo pode se passar entre o momento em que olhamos alguma coisa e o momento em que a vemos. Mas não temos consciência disso porque supomos que vemos tudo instantaneamente — uma suposição que é, em si mesma, fornecida pelo cérebro. A visão e os nossos sentimentos sobre o que vemos dependem muito mais do cérebro do que dos olhos.

Agora explicarei como podemos mostrar que o cérebro requer tempo para encontrar sentido na informação visual e que há uma considerável limitação em relação a quanto pode ser visto em qualquer momento. Demonstrarei também que fazendo uso do conhecimento prévio podemos fazer a mesma quantidade de informação chegar muito mais longe e, portanto, ver muito mais. As demonstrações são relevantes porque, casualmente, estão relacionadas com a leitura.

Como não ver muito

Gostaria de colocá-lo em uma situação na qual possa ver somente de relance uma linha de letras aleatoriamente selecionadas, como as 25 letras do seguinte retângulo:

J L H Y L P A J M R W K H M Y O E Z S X P E S L M

Os pesquisadores geralmente procuram limitar os participantes de experiências, para que olhem somente de relance para a imagem da linha de letras, projetada rapidamente em uma tela com um projetor de *slides* ou em um computador, por quase um centésimo de segundo. Neste livro, não é possível organizar os acontecimentos de maneira que você tenha somente uma rápida visão da linha de letras; você está totalmente livre para inspecioná-la pelo tempo que quiser. Mas posso pedir-lhe para usar sua imaginação e, se você quiser, poderá colocar um amigo na situação experimental, cobrindo o retângulo com uma régua. Quando seu amigo estiver pronto, com a atenção voltada para o centro da régua, retire-a rapidamente, para permitir uma breve olhada nas letras. E, com o mesmo movimento, cubra outra vez as letras, evitando uma segunda olhada.

A questão é: quantas letras podem ser vistas em um simples olhar, com um breve *input* de informação visual? Você está pronto — na sua imaginação — enquanto eu o deixo olhar as letras só por um momento? Aí estão! Quantas você viu? E a resposta é: não muitas. Você viu somente quatro ou cinco letras, amontoadas em torno do ponto em que havia concentrado a visão. Se estava olhando para o meio do retângulo, por exemplo, você pode ter sido capaz de reconhecer WKHMY. Você poderia ter visto que havia outras letras, mas não seria capaz de dizer quais.

Então agora temos uma resposta para a questão de quanto pode ser visto com um simples olhar, pelo menos no que se refere a uma linha de letras aleatoriamente colocadas: quatro ou cinco. E devo chamar a atenção sobre o fato de que essa limitação nada tem a ver com idade, habilidade ou experiência. Uma das descobertas mais antigas da psicologia experimental é que quatro ou cinco letras são o *maior* limite da quantidade que se pode ver em uma situação como a que eu descrevi. Crianças razoavelmente familiarizadas com o alfabeto têm mais ou menos o mesmo desempenho nesse tipo de tarefas que os adultos com muitos anos de experiência em leitura, e a prática não tornará ninguém muito melhor.

Também não faz qualquer diferença o tempo em que as letras são projetadas na tela ou expostas pela régua móvel, desde que o observador dê somente uma olhada. Não é a velocidade em que a informação visual chega aos olhos que estabelece o limite de quanto se pode ver em um simples olhar, mas o tempo que o cérebro leva para tomar as suas decisões. A informação chega aos olhos, e assim fica disponível para o cérebro, quase instantaneamente. Não importa se a projeção na tela (ou o movimento da régua) é tão breve quanto um milésimo de segundo, desde que a iluminação seja adequada. Nesse instante, a informação da página entra no sistema visual. Após esse instante, o cérebro começa a trabalhar e os olhos, para todos os efeitos, se fecham (mesmo que eles permaneçam abertos). O trabalho dos olhos, por enquanto, está feito; qualquer outra informação adicional que eles possam receber servirá somente para sobrecarregar o cérebro. O fato de que a informação visual pode estar disponível diante dos olhos do observador por um total de um quinto de segundo — duzentas vezes mais do que a exposição mínima requerida — não fará diferença. Nada mais será visto. O cérebro está ocupado demais tentando fazer sentido com a informação que o olho coletou no primeiro milésimo de segundo, ou algo assim. Se ficar olhando fixo, é porque você não está entendendo o que está olhando, e não porque está vendo mais. Talvez agora você possa entender por que a quantidade de tempo que uma pessoa pode ficar olhando para as letras no retângulo não faz diferença, desde que seja menor do que o quinto de segundo ou mais exigido para organizar um segundo olhar.

Se quatro ou cinco letras são o máximo que pode ser visto com um único olhar, poderia parecer então que a questão da rapidez com que você lê depende da velocidade na qual permanece olhando para a página. Mas você não consegue aumentar a velocidade da leitura aumentando os movimentos dos olhos. A limitação não está no ritmo em que os olhos podem colher informações, mas na velocidade em que o cérebro consegue lidar com essas informações, para encontrar sentido nelas. Para examinar o ritmo limitado em que o cérebro pode lidar com a nova informação visual, devemos aprofundar-nos um pouco mais no assunto do funcionamento do sistema visual.

Fixações

A menos que os olhos estejam fixos sobre um objeto em movimento que estão seguindo, como um pássaro ou um dedo em movimento, eles não se movem suave e continuamente. Ao contrário, eles pulam esporadicamente de um ponto de foco para outro. Quando você olha ao redor de uma peça, por exemplo, seus olhos pulam de um lugar a outro, colhendo informações de um lugar diferente cada vez que eles descansam. O detetive cujos olhos analisam um suspeito dos pés à cabeça, colhendo cada detalhe que possa incriminá-lo, só existe na ficção. Na vida real o olhar do detetive salta do nariz do suspeito para o pé, para as mãos e de volta, talvez, para a perna esquerda, antes de se deter no bolso em que a evidência está escondida. Incidentalmente, o fato de que os olhos saltam em volta quando examinamos uma cena ou objeto ajuda a reafirmar que você vê com o cérebro, não com os olhos. Não importa a velocidade com que seus olhos examinam as diferentes partes de uma sala, nem em que ordem eles o fazem; na sua percepção,

a sala permanece coerente e estável. Você não vê a "imagem" constantemente modificada e fragmentada que cai na retina do olho; vê o cômodo quieto que o cérebro constrói. Embora a informação colhida pelos olhos seja incompleta e desagregada, o cérebro organiza e integra uma experiência perceptiva — se ele puder — que é completa e significativa.

Na leitura, os olhos não se movimentam suavemente pelas linhas e pela página. Mais uma vez, os olhos se movimentam em círculos, saltos e pulos, que na leitura recebem o rótulo técnico de *saccades* (uma palavra francesa que significa "solavancos"). E no jargão da leitura, os períodos durante os quais os olhos descansam são chamados de fixações, embora a duração e a função das fixações na leitura não sejam diferentes daquelas pausas que os olhos fazem quando percebem o mundo em geral. Cada fixação é um relance.

Durante a *saccade*, quando os olhos estão em movimento, você está praticamente cego, inconsciente da imagem enevoada que deve ocupar toda a retina enquanto os olhos se movimentam por uma cena estacionária. A névoa é a informação visual que é ignorada pelo cérebro.

A movimentação dos olhos de um ponto de fixação a outro não leva muito tempo. Dependendo do ângulo no qual os olhos precisam se movimentar, o tempo necessário varia de um milésimo de segundo a um décimo de segundo. O intervalo médio entre fixações é de aproximadamente um quarto de segundo e, sendo assim, os olhos ficam imóveis durante a maior parte do tempo. Como já expliquei, somente a parte inicial da fixação é realizada com o olho colhendo informação da página em direção ao sistema visual no cérebro. Durante a maior parte da fixação o cérebro está ocupado "processando". Afirmei também que a velocidade da leitura não pode ser aumentada acelerando as mudanças da fixação. Tanto os iniciantes quanto os leitores fluentes mudam as fixações em torno de quatro vezes por segundo, o que é mais ou menos a velocidade com que crianças e adultos olham rapidamente ao redor de uma sala, ou analisam um quadro.

A velocidade do processamento da informação visual

Recapitulando, os leitores mudam o seu ponto de fixação em torno de quatro vezes por segundo, e em uma única fixação conseguem identificar quatro ou cinco letras de uma linha semelhante àquela do retângulo da nossa experiência imaginária. Poderia parecer, então, que a velocidade em que o cérebro processa a informação visual é facilmente calculada: cinco letras por fixação multiplicadas por quatro fixações por segundo é igual a vinte letras por segundo. Mas não é assim. A velocidade em que o cérebro pode identificar letras na situação que analisamos é somente de *quatro ou cinco letras por segundo*. Em outras palavras, o cérebro precisa de um segundo para completar a identificação das quatro ou cinco letras que podem ser vistas em uma única olhada.

Os pesquisadores sabem que o cérebro precisa de um segundo para identificar cinco letras da informação disponível em uma única fixação porque em seus experimentos, quando eles projetam uma segunda linha de letras na tela com um intervalo de um segundo da primeira, as duas mostras de informação visual interferem entre si. Se a segunda exposição de letras entra dentro de aproximadamente um décimo de segundo da primeira, um observador pode até negar que a primeira mostra foi apresentada. Quanto maior o espaço de tempo entre as duas exposições, maior será a capacidade do observador de mencionar o que viu, mas a cota total de quatro ou cinco letras não será mencionada, a não ser que o intervalo entre as duas exposições seja de um segundo ou mais. Obviamente a informação visual que os olhos podem colher em um milésimo de segundo permanece disponível para o cérebro por pelo menos um segundo. Mas parece que

a informação visual não-processada não permanece na mente por mais de um segundo, porque não se observa melhora quando o intervalo entre a primeira e a segunda exposição é aumentada para dois segundos, três segundos ou indefinidamente. Quatro ou cinco letras aleatórias são o limite. Para mencionar mais, o observador precisa dispor de mais informação.

Há um outro tipo de técnica experimental que comprova o fato de que as letras individuais não podem ser identificadas em mais de quatro ou cinco por segundo. Palavras de seis letras são ilegíveis se as letras que as compõem forem projetadas na tela uma a uma, sempre na mesma posição, de maneira que a letra sucessiva "mascara" a anterior, em uma velocidade maior do que quatro ou cinco por segundo. Em outras palavras, é necessário pelo menos um quinto de segundo para identificar letras sucessivas, quando as letras puderem ser vistas uma de cada vez.

Assim, temos agora respostas para as duas questões levantadas neste capítulo:

1. Há um limite no quanto pode ser visto de uma vez, e esse limite, em termos de letras aleatórias, é de quatro ou cinco.
2. Há um limite na velocidade em que o cérebro pode identificar letras aleatórias na leitura, e a velocidade é de quatro ou cinco letras por segundo.

Apesar dos resultados mostrados pelos pesquisadores em suas experiências, você poderia objetar que a visão na vida real é diferente. Obviamente nós podemos ler mais rápido do que quatro ou cinco letras por segundo, o que levaria a uma velocidade máxima de leitura de quase sessenta palavras por minuto. E na verdade nós *devemos* ser capazes de ler mais rápido, porque sessenta palavras por minuto é muito lento para uma leitura com compreensão. Mas eu não disse que as experiências demonstravam a rapidez com que nós podemos *ler*, somente que o cérebro pode processar a informação visual a uma velocidade não superior a quatro ou cinco *letras aleatórias* por segundo. Agora, quero mostrar que usando informação não-visual nós podemos fazer com que a quantidade limitada de informação visual que o cérebro pode processar em uma fixação vá muito mais longe, e assim veremos e compreenderemos muito mais.

A experiência imaginária descrita anteriormente deve ser realizada de novo, ainda com uma seqüência de 25 letras apresentadas aos olhos somente de relance, e oferecendo ao cérebro, portanto, a mesma quantidade de informação visual. Mas, desta vez, as 25 letras não são aleatórias, mas organizadas, como no exemplo seguinte:

LIMPAR SELA CAVALO SEMPRE NOITE

Mais uma vez, você deve imaginar que poderá olhar somente de relance para as letras no retângulo, ou porque elas são projetadas em uma tela por somente uma fração de segundo, ou porque elas são mostradas rapidamente, sendo logo em seguida cobertas. Está preparado? Aí estão elas! E a resposta desta vez é: o dobro do que você conseguiu ver antes. Quando as letras estão organizadas em palavras, os leitores podem, geralmente, identificar duas palavras, o que equivale a dez ou doze letras. Você provavelmente viu... SELA CAVALO... ou... CAVALO SEMPRE...

Não é uma explicação adequada para esse fenômeno dizer que na segunda demonstração foram reconhecidas palavras, em vez de letras individuais. É claro que foram, mas você nunca consegue algo de graça na leitura e, para reconhecer as duas palavras, precisa processar a informação

visual contida nas letras. Então, resta a questão de *como* a mesma quantidade de processamento de informação visual que permitiria a você identificar somente quatro ou cinco letras não relacionadas possibilita a identificação do dobro de letras se elas estiverem organizadas em palavras agrupadas aleatoriamente. E a resposta é que você deve estar fazendo a mesma quantidade de informação ir duas vezes mais longe. Você está fazendo uso da informação não-visual que já tem em seu cérebro e que, nesse exemplo, deve estar relacionada ao seu conhecimento de como são formadas as palavras escritas.

O ponto essencial das duas demonstrações até aqui é que a quantidade de informação visual exigida para identificar uma única letra é cortada pela metade se a letra estiver em uma palavra. A quantidade de informação exigida para identificar uma letra do alfabeto não é fixa, mas depende do fato de que a mesma faça parte ou não de uma palavra. A identificação de uma letra envolve o cérebro, em uma decisão, e a quantidade de informação requerida para tomar a decisão depende do número de alternativas existentes. Então agora eu preciso mostrar que o número de alternativas que uma letra poderia ter variação, de acordo com o seu contexto. Também preciso mostrar que como leitores nós *sabemos* como o número de alternativas pode ser reduzido quando as letras ocorrem em palavras e que, na verdade, podemos fazer uso dessa informação não-visual quando somos solicitados a identificar letras em palavras.

Conhecimento sobre letras

Suponha que em vez de pedir para você imaginar que está tentando identificar a seqüência original de 25 letras aleatórias com um único olhar, eu pedisse para *adivinhar* qual poderia ser cada uma dessas letras, sem olhá-las. Você poderia objetar, justificadamente, que não tem meios para adivinhar que uma letra, e não outra qualquer, pode aparecer. É isso o que a palavra *aleatória* significa — que cada letra tem a mesma probabilidade de ocorrer, precisamente 1 em 26. Qualquer letra dessa seqüência poderia ser qualquer letra do alfabeto. Você não tem nenhuma base para fazer uma escolha inteligente.

Mas agora imagine que eu tenha pedido para você adivinhar se uma letra específica poderia estar nessa *segunda* seqüência de letras, as letras que estão organizadas em palavras. Ou suponha que eu tenha solicitado que adivinhasse qual seria a quinta letra da décima linha da próxima página par do livro. Agora, você estaria em uma posição para fazer uma escolha mais educada — provavelmente teria adivinhado. Seria a letra E, ou talvez T ou A ou S. É pouco provável que você dissesse Y ou X ou Z. E a sua escolha teria uma base bem sólida porque, na verdade, E, T, A, I, O, N e S são, de longe, as letras mais freqüentes nas palavras em língua inglesa, enquanto Y, X e Z são relativamente raras. Nem todas as letras individuais recebem a mesma quantidade de trabalho a fazer na língua inglesa; o E, por exemplo, ocorre quarenta vezes mais freqüentemente que o Z. Se você escolher E, terá quarenta vezes mais chances de estar certo do que se escolher Z.

Eu não estou sugerindo agora que você leia palavras adivinhando *cegamente* quais devem ser as letras. Mas podemos usar o nosso conhecimento bem preciso de quais seriam *provavelmente* as letras, a fim de deixar de considerar, antecipadamente, aquelas letras que têm muito pouca probabilidade de ocorrer. Isto é o que se chama de escolha *informada*. E excluindo, antecipadamente, as letras improváveis, podemos reduzir o número de alternativas que o cérebro precisa considerar, fazendo com que ele precise processar muito menos informação. É claro que podemos estar errados às vezes, mas o nosso conhecimento de como as letras se agrupam nas palavras inglesas

é tão extenso e tão confiável que podemos correr o risco de estar errados, ocasionalmente, para tirar vantagem dos ganhos que temos, ao escolher certo com tanta frequência.

Deixe-me mostrar como esse processo de escolha-previsão talvez fosse mais adequado — pode ser baseado no conhecimento prévio. Faça um outro jogo de escolha comigo. Estou pensando em uma palavra comum de seis letras. Qual seria provavelmente a primeira letra? A maioria das pessoas de língua inglesa, confrontada com perguntas como esta, cita uma das letras mais comuns, que mencionei anteriormente. Em um número de demonstrações informais que realizei com um grande número de pessoas, descobri que uma em quatro, ou uma em cinco, escolhe S — não uma em 26, que seria a média se as escolhas fossem feitas aleatoriamente. Lembre-se, o importante não é escolher *exatamente* a letra que eu tenho em mente, mas escolher uma das letras *prováveis*. E houve muito poucas escolhas de X ou J ou Z. Suponha, então, que a escolha do S estivesse correta — e na verdade a palavra de seis letras que eu tenho em mente realmente começa com S. Qual seria a segunda letra?

Agora, acontece outro fato na ortografia inglesa. As letras não se seguem umas às outras aleatoriamente nas palavras. A letra E é a mais comum na língua inglesa, mas não depois de Q. Qualquer leitor experiente sabe que se a primeira letra de uma palavra é S, a próxima letra será quase certamente uma vogal ou uma consoante de um conjunto muito limitado. A segunda letra da palavra que eu tenho em mente é T, para a qual eu encontrei uma escolha certa entre cada três pessoas, na primeira vez. Mas não estou tão interessado no fato de que uma em três pessoas escolhe corretamente, como no fato de que quase ninguém faz uma escolha ridícula, como J ou B. As pessoas usam seu conhecimento das letras e palavras. Elas escolhem as letras *mais prováveis*, o que significa que as suas chances de acerto são altas. Se as duas primeiras letras são S e T, qual seria a terceira? A terceira letra (que é R) tem de ser uma vogal, ou Y, ou R; assim diminuímos para sete o número de alternativas, em vez de 26. Há somente seis alternativas para a quarta letra, que é E; e somente duas vogais e poucas consoantes para a quinta, que é A. Então, a palavra até agora é STREA — você poderia adivinhar qual seria a última letra? Dependendo da maneira como você percebe o mundo (estou conduzindo um sutil teste de personalidade), adivinhará M, ou K.

Ficou claro? Análises estatísticas das palavras inglesas mostram que o número médio de alternativas para que uma letra apareça em uma palavra em inglês não é de 26, mas de apenas oito. Ocasionalmente poderá haver um número maior de alternativas, logicamente, mas às vezes quase nenhuma. Não há quase dúvida sobre a letra que segue o Q, por exemplo, ou sobre as letras que faltam em PA_ST_E SUG_R. Na verdade, qualquer outra letra pode ser eliminada de muitas passagens de textos em inglês sem afetar a sua compreensão. Para ser técnico, o inglês (como todas as línguas) é altamente *redundante* — geralmente há muito mais informação disponível do que nós precisamos. A nossa *incerteza* sobre qual será a letra depende do número de alternativas e toda letra contém a informação visual suficiente para identificá-la entre 26 alternativas, ou até mais. Mas devido à redundância da nossa língua, a nossa incerteza sobre as letras nos textos em inglês nunca é tão grande quanto 1 em 26. O conhecimento antecipado que temos sobre a língua reduz a nossa incerteza de 1 em 26 para a média de aproximadamente uma em 8.

Os leitores não somente têm esse conhecimento prévio da sua língua — geralmente sem ter consciência disso —, mas também *usam* constantemente o conhecimento prévio sem ter consciência. É por isso que pode ser impossível identificar isoladamente letras simplesmente rabiscadas, mas elas ficam muito claras quando formam palavras. As crianças que leram por menos de dois anos demonstram fazer uso de informação não-visual. Elas acham mais fácil identificar letras que estão confusas de alguma maneira quando essas letras estão em palavras do que quando as mesmas letras estão em seqüências que não constituem palavras.

De onde vem essa habilidade tão especializada que nos permite usar o conhecimento prévio sobre as probabilidades das letras na leitura, mesmo que possamos não ter consciência nem do conhecimento nem do seu uso? A resposta só pode estar na leitura em si. A aquisição e o uso de informação não-visual na leitura estão entre aquelas habilidades essenciais para a leitura que comentei que nunca são ensinadas. Não é preciso que essas habilidades sejam explicitamente ensinadas; elas são desenvolvidas sem um esforço consciente, simplesmente por meio da leitura. Afinal, as crianças viveram desde o seu nascimento com a limitação universal da quantidade de informação que qualquer cérebro pode processar e solucionaram o problema de identificação, muitas vezes, com um mínimo de informação durante o processo de reconhecer rostos familiares e objetos do seu mundo. Se não temos consciência de contar com essa habilidade é porque a desempenhamos muito bem. Aprender a adquirir e usar conhecimento que irá reduzir a quantidade de informação que o cérebro deve processar é natural e inevitável.

Informação não-visual do sentido

Mais uma demonstração, agora para mostrar que um simples aspecto da informação não-visual pode, no mínimo, quadruplicar a quantidade que pode ser vista em uma simples exposição à informação visual. Imagine mais uma vez a rápida apresentação de 25 letras, só que agora organizadas em uma seqüência significativa. As palavras não estão somente gramaticalmente organizadas, mas elas também fazem sentido:

A GEADA DANIFICA AS PLANTAÇÕES.

Está pronto? Mais uma vez, você só pode dar uma rápida olhada. Quanto conseguiu ver? E o resultado desta vez é *tudo*. Você não viu somente parte da linha, mas toda ela, quatro ou cinco palavras. em vez de quatro ou cinco letras.

Não deve haver necessidade de reelaborar esse ponto. A quantidade de informação disponível no cérebro em cada uma das minhas três demonstrações era a mesma, e cada vez o cérebro teve o mesmo tempo para processar a informação. Se pelo menos quatro vezes mais pode ser visto quando as letras formam uma seqüência de palavras que fazem sentido, deve ocorrer que o sentido torna disponível mais informações não-visuais, de modo que a informação visual pode chegar quatro vezes mais longe.

Agora devo mostrar que os leitores podem possuir um conhecimento prévio sobre a maneira como as palavras são agrupadas em inglês, o qual diminuirá enormemente o número de alternativas e, portanto, reduzirá a quantidade de informações requerida para identificar palavras.

Permitam-me fazer o jogo de adivinhar a palavra seguinte em uma sentença. Por exemplo, imagine que eu pare de escrever...

Você poderia adivinhar qual seria a próxima palavra a aparecer na sentença interrompida que acabou de ler? Se você escolheu *no*, estava certo. Qual seria a próxima palavra após:

Imagine que eu pare de escrever no...

A próxima palavra seria *meio*. Depois viria *de*, depois *uma* e *sentença*.

Uma demonstração como essa ocupa muito espaço impresso. Tente a experiência com um amigo, então, lendo um breve item de um jornal ou de uma revista e pedindo previsões sobre cada palavra sucessiva.

Não estou interessado em que você ou seu amigo acertem absolutamente todas as palavras nessa demonstração. Na verdade, se pudesse prever cada palavra, exatamente, não haveria por que ler a passagem, em primeiro lugar. O que é necessário é que você esteja sempre apto a fazer uma *escolha* razoável sobre a próxima palavra. Você não prevê irresponsavelmente: seleciona a partir de um conjunto relativamente pequeno de *possíveis* palavras dentro de um contexto particular e, como resultado, diminui o número de alternativas dentre as quais o cérebro terá que selecionar. O ganho é considerável.

Um autor pode escolher entre pelo menos cinqüenta mil, talvez cem mil, palavras ao escrever um livro, no sentido de que a maioria dos leitores possa reconhecer e compreender de cinqüenta mil a cem mil palavras. E cada uma dessas palavras que o autor pode escolher contém, obviamente, informação visual suficiente para poder ser identificada isoladamente. Em outras palavras, cada palavra deve conter informação visual suficiente para ser distinguida entre cem mil alternativas. Mas ao decidir que palavra específica estará no livro, o autor não pode escolher entre cem mil alternativas. O autor não pode dizer: "Eu não usei a palavra *rinoceronte* por muito tempo, então usarei agora". De acordo com o que ele quiser dizer, e com a linguagem na qual está sendo dito, o número de alternativas à disposição é sempre limitado. O autor também não pode resolver de repente usar o participio passado ou a voz passiva. As construções gramaticais que podem ser empregadas também são limitadas pelo sentido da mensagem a ser enviada. Na realidade, em qualquer ponto particular do texto, o autor está livre para escolher não entre aproximadamente cem mil, mas entre uma média de aproximadamente duzentos e cinqüenta.

O conhecimento de quais podem ser as duzentos e cinqüenta alternativas para uma palavra determinada é que possibilita aos leitores a leitura e a compreensão do que o autor escreveu.

Os leitores têm informações não-visuais sobre as escolhas disponíveis para o autor e eles fazem pleno uso desse conhecimento para reduzir a sua própria incerteza sobre quais podem ser as palavras sucessivas. Quando eu parei no meio de uma sentença e pedi sugestões sobre qual seria a próxima palavra, é muito pouco provável que você (ou seu amigo) tenha pensado: "Ele não usou *rinoceronte* por muito tempo, então vou tentar essa". A escolha — a previsão — teria sido de uma palavra possível. Ou seja, você tem uma idéia razoável acerca daquilo que um autor vai escrever antes de lê-lo. Você não está identificando uma palavra entre cem mil a cada vez, mas uma entre duzentas ou trezentas. E se não tiver tal expectativa sobre qual será a próxima palavra, não terá capacidade de entender o que está lendo, simplesmente porque não estará lendo com suficiente rapidez, ou vendo o suficiente de cada vez. Você pode estar limitado a ver quatro ou cinco letras sem significado durante a fixação, em vez de ver quatro ou cinco palavras significativas.

Essa redução de incerteza pelo leitor faz uma enorme diferença no volume de informação visual que precisa ser processado. A mesma quantidade de informação visual que você precisaria para identificar uma única letra isolada permitirá que identifique uma palavra completa dentro de um contexto significativo. Talvez não consiga ler a palavra / *torrada* / (torrada) se eu a escrever em manuscrito, mas se eu escrever "Hoje eu comi / *torrada* / com geléia no café da manhã", você provavelmente terá pouca dificuldade em decifrá-la. Você simplesmente não precisa de tanta informação visual, quando uma palavra está em um contexto.

Em textos razoavelmente fáceis de ler, como um artigo de jornal ou de uma revista, uma letra em cada duas ou uma palavra completa em cada cinco podem ser eliminadas sem afetar a inteligibilidade. Isto é, os leitores sabem tanto que, para cada letra fornecida pelo autor, eles podem prever a próxima sem precisar nem olhar.

Visão-túnel

Como revisão, vamos olhar os pontos principais deste capítulo na ordem inversa das demonstrações. Há um limite na quantidade de informação visual com a qual o cérebro pode lidar. Quanto pode ser realmente visto e compreendido com um simples olhar, ou com um segundo completo de processamento de informação visual, depende de quanta informação não-visual o cérebro pode suportar. Se houver muita informação não-visual disponível para o cérebro, então uma linha inteira datilografada poderá ser compreendida de imediato:

A GEADA DANIFICA AS PLANTAÇÕES.

No entanto, se somente uma pequena quantidade de informação não-visual puder ser usada, somente a metade poderá ser vista:

SELA CAVALO

E se não houver praticamente informação não-visual que possa ser usada, a visão ficará restrita a uma pequena área:

WKHMY

Usa-se um termo gráfico para descrever a condição ilustrada na terceira situação: *visão-túnel*. Vemos uma linha impressa como se estivéssemos olhando para ela através de um estreito tubo de papel.

Você notará que a visão-túnel não é um defeito físico dos olhos, nem uma consequência de qualquer deficiência do sistema visual. A visão-túnel não é um estado permanente; ela ocorre quando o cérebro está sobrecarregado de informação visual. A visão-túnel é uma condição na qual se encontram, freqüentemente, os leitores iniciantes.

Entretanto, a visão-túnel não se restringe às crianças. Não é difícil dar visão-túnel a adultos, por exemplo, pedindo-lhes para que leiam algo que eles não entendem muito bem. Ler algo sem sentido causa visão-túnel, pela simples razão de que a falta de sentido é imprevisível. A visão-túnel é, portanto, um risco da aprendizagem de leitura, em parte porque o iniciante, por definição, não tem muita experiência em leitura. Mas a condição é agravada se a impressão daquilo que o iniciante deve ler não for muito previsível, de maneira que muito pouca informação não-visual esteja à disposição dele.

A visão-túnel não se restringe à leitura; ela pode ocorrer em qualquer situação em que o cérebro tenha de processar grandes quantidades de informação visual. Se você tiver que ficar em pé em um palco e olhar para um auditório, um olhar será suficiente para dizer-lhe se o auditório está quase cheio ou não:

Um olhar: quantas pessoas?

Mas se estiver curioso para saber se há mais homens que mulheres no público, serão necessários dois ou três olhares:

Vários olhares: quantos homens?

E se a sua curiosidade o levar a checar se a maioria da sua audiência está usando óculos, muitos olhares serão necessários:

Muitos olhares: quantos óculos?

A amplitude do seu campo de visão não depende de seus olhos, mas de quanto o seu cérebro está tentando alcançar, do número de alternativas que ele está considerando.

As limitações no processamento de informação que causam a visão-túnel afetam tanto os ouvidos quanto os olhos. É mais fácil ouvir o que alguém está dizendo, mesmo em um cochicho, ou em uma sala onde ocorrem muitas conversas ao mesmo tempo, se o que está sendo dito fizer sentido para você. Mas algo sem sentido é muito mais difícil de se ouvir. Não é em vão que levantamos a voz quando tentamos falar em uma língua estrangeira que não conhecemos bem; a dificuldade na compreensão provoca perda de audição temporária. A maioria dos professores conhece bem crianças que parecem surdas em aula, mas podem ouvir perfeitamente bem fora dela.

Causa da visão-túnel

Devido ao congestionamento da capacidade de processamento de informação do cérebro, a leitura dependerá da economia no uso de informação visual, usando a maior quantidade possível de informação não-visual. Mas a visão-túnel é inevitável nas seguintes circunstâncias:

1. *A tentativa de ler algo que não faz sentido causa visão-túnel.* Você deve notar que se alguma coisa faz sentido ou não, depende em grande parte do que o leitor sabe. Se souber ler em sueco, terá visto diversas palavras a cada olhar na passagem em sueco que mostrei anteriormente

neste capítulo. Mas se a passagem em sueco representou simplesmente uma série de palavras aleatórias para você, terá provocado a visão-túnel. O fato de um parágrafo escrito fazer sentido para um adulto — que pode, portanto, vê-lo facilmente — não significa que o mesmo parágrafo faça sentido para uma criança. Se algo não pode ser previsto, causará visão-túnel. A linguagem e o conteúdo dos leitores infantis são sempre previsíveis?

2. *Falta de conhecimento relevante causa visão-túnel.* Você não precisa jogar fora um livro porque considera impossível lê-lo. A aquisição de algum conhecimento prévio de alguma outra fonte pode, mais adiante, tornar o livro compreensível. Os estudantes que têm dificuldade para ler textos de ciências ou de história podem não estar sofrendo uma falta de capacidade de leitura. Eles podem, simplesmente, precisar saber um pouco mais de ciências ou de história. Para ler qualquer coisa é necessário ter informação visual e não-visual. Se há uma falta de informação não-visual, o leitor deve procurar isso em algum outro lugar.

3. *Relutância para usar a informação não-visual causa visão-túnel.* Usar a informação não-visual envolve risco — há sempre uma chance de que você possa estar errado. Mas se não estiver cometendo erros ocasionais enquanto lê, provavelmente não estará lendo eficientemente. Você está processando mais informação visual do que precisa. Os erros não precisam ser uma causa de preocupação na leitura, sempre e quando o leitor estiver usando informação visual apropriada. Essa pessoa lê pelo significado. E se lemos pelo significado e cometemos um erro, o sentido do texto geralmente nos alerta de que o erro cometido faz uma diferença. (Se o erro não faz diferença, então qual a diferença que pode fazer?) Assim, um bom leitor tem probabilidade de cometer pequenos erros como ler *apartamento* em vez de *casa*. E um leitor como esse não se corrigirá a não ser que o erro de leitura cause uma diferença no significado. É assim que os leitores fluentes lêem. Um leitor fraco, por outro lado, poderá prestar muito mais atenção aos aspectos visuais da tarefa e erroneamente ler *cara* em vez de *casa*. Esse leitor provavelmente não se corrigirá, a não ser que dessa vez o erro faça uma diferença considerável no sentido, porque não está dando atenção ao significado em primeiro lugar. Uma característica comum em leitores fracos na escola de segundo grau é que eles lêem como se não esperassem que aquilo que estão lendo fizesse sentido, como se ler cada palavra corretamente fosse a chave para a boa leitura. Mas quanto mais eles tentam ler cada palavra corretamente, menos eles vêem, menos eles entendem, e pior será sua leitura em todos os aspectos. A maior causa de relutância em usar suficientemente a informação não-visual é a *ansiedade*. Por esse motivo, no início deste livro aconselhei a relaxar durante a sua leitura. Em qualquer situação da vida, quanto mais ansiosos ficamos acerca da consequência de uma decisão, mais informações precisamos antes de tomar a decisão. E na leitura você simplesmente não pode parar de coletar grandes quantidades de informação visual para tomar as suas decisões. A ansiedade causa visão-túnel, e a visão-túnel elimina a probabilidade de compreensão.

4. *Os maus hábitos de leitura causam visão-túnel.* Se você lê muito devagar, terá visão-túnel, já que o sistema visual ficará saturado com toda a informação visual que você está tentando extrair da página. Se você estiver relutando em ir adiante, lendo e relendo em um esforço inútil para lembrar cada detalhe, também terá visão-túnel. Se você se esforçar para ler cada palavra corretamente antes de olhar para a próxima, terá visão-túnel. Infelizmente esses maus hábitos de leitura às vezes são ensinados deliberadamente, devido à crença de que eles ajudarão as crianças a ler. O problema para muitas crianças que têm dificuldades em se tornar leitores não é que elas não possam aprender, mas sim o fato de aprenderem muito obediência. Elas foram influenciadas demais por um adulto que as orientou mal dizendo: "Devagar, tome cuidado e tenha certeza de que está lendo cada palavra corretamente".

Superando a visão-túnel

A cura torna-se óbvia quando as causas são aparentes. Poderiam as crianças ter visão-túnel porque o que se espera que elas leiam não faz sentido para elas? Então o professor deveria garantir que aquilo que se espera que as crianças leiam faça sentido para elas. Um esquema classificatório por "*fórmula de leitura*" ou "nível de série" não será uma orientação confiável para os professores; o problema é muito relativo. O que é claro para uma criança pode ser completamente imprevisível para outra. Mas há uma solução simples. Se as crianças não entenderem algo mesmo que seja lido para elas, não haverá forma de encontrarem o sentido quando tentarem ler por si mesmas.

As crianças poderiam ter visão-túnel porque têm conhecimento prévio insuficiente sobre aquilo que se espera que elas leiam? Se assim for, elas devem receber o conhecimento prévio necessário de alguma outra forma — de alguns outros livros que elas possam ler, em uma discussão, um filme, ou até mesmo fazendo-as lerem alguns ou todos os livros que se espera que leiam, lidos por eles antes de mais nada. A habilidade de leitura não será aprimorada com tarefas que são desestimulantes ou impossíveis.

As crianças poderiam ter visão-túnel porque elas têm medo de cometer erros? Nem a compreensão nem a aprendizagem podem ocorrer em uma atmosfera de ansiedade. A previsão, como a aprendizagem, pode ser algo arriscado e uma criança deve sentir que vale a pena correr riscos. As crianças que têm medo de cometer um erro não irão aprender e não irão nem demonstrar a habilidade de leitura que possam ter adquirido. Segurança deve ser a base da instrução de "reforço" para os leitores que enfrentam dificuldades em qualquer idade.

Um leitor poderia ter visão-túnel devido aos seus maus hábitos de leitura? O segredo de todos os cursos de leitura dinâmica é fundamentalmente esse — forçar o leitor a ler rapidamente. A leitura lenta frequentemente é um hábito inadequado, mas muitas pessoas lêem devagar porque têm medo de não entender se acelerarem o ritmo. Os cursos de leitura dinâmica procuram mostrar que a leitura é eficiente. Seus estudantes são forçados a entrar em situações nas quais a visão-túnel é impossível; a segurança que eles adquirem à medida que sua visão e a compreensão se abrem fornece geralmente a base para uma leitura mais eficiente.

Resumo

Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão olhando. A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos — da informação não-visual — do que da informação visual que está diante deles. Confiar demais na informação visual pode sobrecarregar a capacidade do cérebro de tomar decisões e resultar na visão-túnel, quando somente algumas poucas letras são vistas de cada vez, em vez de frases inteiras. A visão-túnel tem maior probabilidade de ocorrer quando o que está sendo lido não faz sentido para o leitor, ou quando o leitor está ansioso diante do risco de cometer erros. Nem uma maior atenção ao texto, nem o aumento da velocidade de fixação tornarão a leitura mais eficiente, ou sua aprendizagem mais fácil.

Apontamentos/Anexo 2 - U7

RUA MÁRIO, 210

J K L O M N P R A D E S G H I L U O M B A X C R E

LIMPAR COLA CAVALO NOITE ALGUM

A CHUVA É IMPORTANTE PARA A VIDA

Caso de secretária

Carlos Drummond de Andrade

Foi trombudo para o escritório./ Era dia de seu aniversário, e a esposa nem sequer o abraçara, não fizera a mínima alusão à data. As crianças também tinham se esquecido. Então era assim que a família o tratava? Ele que vivia para os seus, que se arrebatava de trabalhar, não merecer um beijo, uma palavra ao menos!/

Mas, no escritório, havia flores à sua espera, sobre a mesa. Havia o sorriso e o abraço da secretária, que poderia muito bem ter ignorado o aniversário, e entretanto o lembrara./ Era mais do que uma auxiliar, atenta, experimentada e eficiente, pé-de-boi da firma, como até então a considerara; era um coração amigo.

Passada a surpresa, sentiu-se ainda mais borocochô: o carinho da secretária não curava, abria mais a ferida. Pois então uma estranha se lembrava dele com tais requintes, e a mulher e os filhos, nada? Baixou a cabeça, ficou rodando o lápis entre os dedos, sem gosto para viver.

Durante o dia, a secretária redobrou de atenções. Parecia querer consolá-lo, como se medisse toda sua solidão moral, o seu abandono. Sorria, tinha palavras amáveis, e o ditado da correspondência foi entremeado de suaves brincadeiras da parte dela./

— O senhor vai comemorar em casa ou numa boate? /

Engasgado, confessou-lhe que em parte nenhuma. Fazer anos é uma droga, ninguém gostava dele neste mundo, iria rodar por aí à noite, solitário, como o lobo da estepe.

— Se o senhor quisesse, podíamos jantar juntos – insinuou ela, discretamente./

E não é que podiam mesmo? Em vez de passar uma noite besta, ressentida — o pessoal lá em casa pouco está me ligando —, teria horas amenas, em companhia de uma mulher que — reparava agora — era bem bonita.

Daí por diante o trabalho foi nervoso, nunca mais que se fechava o escritório. Teve vontade de mandar todos embora, para que todos comemorassem o seu aniversário, ele principalmente. Conteve-se, no prazer ansioso da espera.

— Onde você prefere ir? – perguntou, ao saírem./

— Se não se importa, vamos passar primeiro em meu apartamento. Preciso trocar de roupa.

Ótimo, pensou ele; – faz-se a inspeção prévia do terreno, e, quem sabe?

— Mas antes quero um drinque, para animar — ela retificou.

Foram ao drinque, ele recuperou não só a alegria de viver e fazer anos, como começou a fazê-los pelo avesso, remoçando. Saiu bem mais jovem do bar, e pegou-lhe do braço./

No apartamento, ela apontou-lhe o banheiro e disse-lhe que o usasse sem cerimônia. Dentro de quinze minutos ele poderia entrar no quarto, não precisava bater — e o sorriso dela, dizendo isto, era uma promessa de felicidade.

Ele nem percebeu ao certo se estava se arrumando ou se desarrumando, de tal modo os quinze minutos se atropelaram, querendo virar quinze segundos, no calor escaldante do banheiro e da situação. Liberto da roupa incômoda, abriu a porta do quarto./ Lá dentro, sua mulher e seus filhinhos, em coro com a secretária, esperavam-no cantando "Parabéns para você."

Perguntas sugeridas

- Por que chegou trombudo ao escritório?
- Por que a família não o havia cumprimentado?
- Quem pôs as flores sobre a mesa?
- Será que existe algo entre a secretária e ele?
- Onde ele irá comemorar o aniversário?
- Será que o aniversariante aceitou o convite?
- Onde a secretária escolheu ir?
- O que vai acontecer no apartamento da secretária?
- O que viu o aniversariante ao abrir a porta do quarto?

Orientações para uso do programa

Como ler sem saber ler

O programa aborda os processos envolvidos na leitura. Apresenta as estratégias que um leitor utiliza para buscar significado, e as que os alunos utilizam para aprender a ler.

Conteúdos

- Estratégias usadas por bons leitores.
- Papel do professor no aprendizado da leitura.
- Como é possível ler um texto quando não se sabe.
- Importância de alguns textos no processo de alfabetização, tais como: listas, história em quadrinhos, parlendas e adivinhas.
- O trabalho pedagógico centrado na leitura de textos desde o início da alfabetização.
- A alfabetização como atividade de análise e reflexão sobre a língua.

O programa apresenta sete atividades realizadas por alunos não-alfabetizados. São elas:

- 1- Ler os alimentos do cardápio do dia.
- 2- Separar as toalhas dos dois grupos do Pré pelo nome.
- 3- Ordenar as frases da parlenda.
- 4- Identificar as respostas das adivinhas.
- 5- Separar as comidas, bebidas e brincadeiras da lista.
- 6- Ler os nomes da classe e organizar os nomes da agenda, considerando a ordem alfabética.
- 7- Acompanhar a leitura da história em quadrinhos feita pela professora.

São atividades que podem ser feitas com crianças e adultos, pois o processo de reflexão sobre a escrita é bastante parecido nos dois casos. **O cuidado estará na adequação do texto a cada faixa etária.**

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper após o comentário da professora Rosa sobre a alfabetização com cartilha.

Perguntar - "Por que a alfabetização com cartilha não *tem dado conta de formar leitores?*"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e ouvir a resposta da professora Telma.

2ª pausa

Interromper após a professora Rosa perguntar: "Para uma criança que está aprendendo a ler e escrever, o que é uma estratégia de seleção, de antecipação do escrito, inferência...?"

Solicitar que os professores reflitam sobre como os alunos fazem uso dessas estratégias de leitura, citadas pela professora Rosa, para aprender a ler.

Após a discussão entre os professores, voltar à apresentação do programa e ouvir a resposta da professora Telma.

3ª pausa

Interromper após a pergunta do narrador: "Como é possível que as crianças coordenem todas as estratégias envolvidas no ato de ler?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa.

4ª pausa

Interromper quando a professora Ana Lúcia pede para Caroline e Gabriel localizarem onde está escrito "frango".

Perguntar - "Como eles descobrem onde está escrito?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa.

5ª pausa

Interromper novamente depois que a aluna do Curso de Adultos termina de ler a frase "o boi bebeu".

Perguntar - "Vocês acham que os adultos usam os mesmos procedimentos de leitura que as crianças?"

Após a discussão, voltar à apresentação do programa.

6ª pausa

Interromper novamente depois que a professora Rosalinda mostra que as respostas das adivinhas começam com a mesma letra: Lápis e Leite.

Perguntar - "Por que a professora coloca essa situação para as crianças?"
Após a discussão, voltar à apresentação do programa.

7ª pausa

Interromper novamente depois que a professora Márcia pede à dupla Jéssica e Patrícia para ler a palavra escolhida (coca-cola) e a menina lê "cocada":

Perguntar - "Por que a criança lê 'cocada'?"
Após a discussão, voltar à apresentação do programa.

8ª pausa

Interromper novamente depois que o narrador diz: "A história em quadrinhos é um gênero bastante apropriado ao trabalho de alfabetização."

Perguntar - "Por que a história em quadrinhos é um bom texto para trabalhar na alfabetização?"

Encerrar com a apresentação do final do programa.

Questões sobre as atividades de leitura para alunos não-alfabetizados

Material de apoio para o formador discutir as possíveis dúvidas dos professores quanto às atividades de leitura propostas

Dúvidas e respostas

Gerais

1. Como fazer intervenções adequadas em atividades como essas, com uma classe de mais de 35 alunos?

O professor é o informante privilegiado, mas não precisa intervir junto a todos os alunos em uma mesma aula, o que nem seria possível. Para garantir que todos sejam atendidos em um determinado intervalo de tempo, deve criar um registro que lhe possibilite controlar com quais alunos já fez uma intervenção mais direta, para saber em quais deve concentrar a sua atenção em uma próxima vez. Se os agrupamentos forem bem planejados, a possibilidade de haver aprendizagem entre os parceiros, mesmo sem a intervenção direta do professor, tende a aumentar.

2. Como formar agrupamentos produtivos para que as atividades sejam desafiadoras para todos?

No momento de planejar os agrupamentos, o professor precisa considerar o conhecimento que os alunos possuem sobre a escrita e também as suas características pessoais. Com relação ao conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita, tem se mostrado mais eficaz agrupar alunos com hipóteses de escrita próximas, pois quando eles têm níveis de conhecimento muito diferenciados, em geral o que sabe mais realiza a atividade, e o que sabe menos observa e atua pouco. Observe as possibilidades de duplas sugeridas no quadro abaixo e suas respectivas vantagens pedagógicas.

Simulação de agrupamentos possíveis para as atividades de leitura não-convencional

Agrupamento em duplas	Vantagens pedagógicas
Aluno 1 com escrita pré-silábica. Aluno 2 com escrita silábica com valor convencional.	Aqui o Aluno 2, por escrever silabicamente fazendo uso do valor sonoro convencional, demonstra competência para coordenar aspectos quantitativos e qualitativos da escrita, ou seja, consegue pensar em <i>quantas</i> letras são necessárias para determinada escrita (isso dentro de sua hipótese, de que se atribui uma letra para cada som), e também <i>quais</i> letras representam determinados sons. A vantagem desse tipo de dupla é favorecer um espaço de contradição para o Aluno 1, que ainda não descobriu que a escrita representa a fala e que utiliza outros critérios de análise da escrita.
Aluno 1 com escrita silábica sem valor sonoro. Aluno 2 com escrita silábica com valor sonoro convencional.	Para o Aluno 1, trabalhar em parceria com um aluno que faz uso do valor sonoro convencional permite pensar a respeito de quais letras utilizar. Para o Aluno 2, possibilita utilizar seu conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras e explicitar esse seu conhecimento a um parceiro, o que também o faz aprender.
Aluno 1 com escrita silábica com valor sonoro. Aluno 2 com escrita silábico-alfabética	O Aluno 2 já colocou a hipótese silábica em dúvida e começou a acrescentar letras às emissões sonoras que inicialmente acreditava serem representadas por apenas uma letra. O Aluno 1 ainda não duvida da validade da hipótese silábica, portanto, a interação com alguém como o Aluno 2, que utiliza critérios de análise bem diferentes dos seus, pode ser produtiva para que progressivamente comece a considerar outras possibilidades.

3. Na hora de realizar essas atividades, os alunos que já sabem ler e escrever não podem atrapalhar os outros, que ainda não sabem?

Como essas atividades de leitura têm por objetivo a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, não tem sentido propor aos alunos alfabéticos que gastem tempo fazendo o que já sabem. Nesse caso, cabe ao professor pensar em outras atividades, que tornem as propostas desafiadoras para eles.

4. Pode-se propor esse tipo de atividade como "lição de casa" para alunos com escrita não-alfabética?

A lição de casa mais adequada é aquela que pode ser feita sem a intervenção do adulto. Das atividades sugeridas nesta Unidade, as que os alunos podem fazer com autonomia são: preenchimento de cruzadinhas, leitura de listas e ordenação de textos, desde que já tenham familiaridade com elas, por serem freqüentes em sala de aula.

Cruzadinhas

1. Que desafios podem ser colocados considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos não-alfabéticos?

Quando os alunos já estão familiarizados com essa atividade, o professor pode gradativamente acrescentar à lista palavras que começam e terminam com a mesma letra. O objetivo é que eles analisem não só as letras iniciais e finais, mas também considerem as letras intermediárias das palavras.

2. Essa atividade depende de um trabalho prévio, ou seja, explicações sobre como se faz o preenchimento?

Se os alunos não tiverem familiaridade com a maneira como se preenche uma cruzadinha, é imprescindível que o professor dedique um tempo a oferecer as informações necessárias. O professor pode fazer uma cruzadinha na lousa e preenchê-la coletivamente, ressaltando as convenções, como: só pode uma letra em cada quadradinho, não pode sobrar nenhum quadradinho, as palavras se cruzam, é necessário escrever com letra maiúscula de forma... É importante mostrar aos alunos exemplos de portadores que apresentam cruzadinhas — jornais, suplementos infantis dos jornais, revistinhas e gibis.

3. Até que ponto a cruzadinha é desafiadora para alunos com escrita alfabética?

Para esses alunos, só tem sentido propor a cruzadinha sem a lista de palavras, fazendo dela uma atividade de escrita. Nesse caso, o desafio colocado é pensar e tomar decisões em relação à ortografia — assim, é importante que o professor selecione palavras cruzadas em que haja diversidade de dificuldades ortográficas (rr, ss, qu, ch....).

Outra variação consiste em oferecer palavras cruzadas em que, para fazê-las, o aluno precise ler a proposta (por exemplo: maior mamífero aquático).

4. Como os alunos que têm escrita silábica vão encontrar a palavra certa para preencher os quadradinhos, se pensam que cada palavra que nomeia a figura tem menos letras do que de fato têm? Será que eles não preencheriam as cruzadinhas aleatoriamente?

Para preenchê-la, o aluno precisa contar o número de quadradinhos da figura, para saber quantas letras tem a palavra, e em seguida, encontrar qual a correta na lista de palavras com o mesmo número de letras. Nesse caso, a forma como ele escreve não interfere nas escolhas que deve fazer.

5. Vale a pena ajudar os alunos com escrita silábica-alfabética quanto à ortografia das palavras, quando eles fazem a atividade sem a lista de palavras?

Nesse caso, como se trata de uma atividade de escrita, pois ele não tem a lista de palavras para consultar, e considerando o que o professor sabe a respeito de seus conhecimentos, é útil informá-lo sempre que perguntar. Na verdade, é importante lembrar que as questões que esses alunos se colocam ainda estão muito centradas nas características do sistema alfabético, e não propriamente nas questões ortográficas.

6. Por que a cruzadinha com lista de palavras é mais interessante para a aprendizagem dos alunos não-alfabetizados do que a cruzadinha sem a lista?

Porque possibilita a reflexão sobre a escrita convencional, e não só a expressão de sua hipótese sobre a escrita.

Leitura de músicas

1. Essa atividade é a mais indicada para os alunos com escrita pré-silábica, considerando que eles ainda não sabem o que a escrita representa?

Sim, essa é uma situação de aprendizagem privilegiada para os alunos com escrita desse tipo, pois exige correspondência entre segmentos falados e escritos, procedimento útil para a reflexão de quem ainda não descobriu que a escrita representa a fala.

Leitura de lista

1. Um aluno com escrita pré-silábica que não faz uso de valor sonoro é capaz de ler uma lista?

Há aqui um equívoco na caracterização da escrita pré-silábica. Toda escrita pré-silábica não possui valor sonoro, pois sua característica mais marcante é a ausência da relação entre escrita e fala, e o uso do valor sonoro pressupõe essa descoberta: de que a escrita representa a fala. É fundamental que o aluno com escrita pré-silábica não seja agrupado, **nessa situação**, com alunos com escritas como a sua. O mais eficaz é que faça parceria com alguém que já tenha descoberto que a escrita representa a fala, tendo no mínimo uma hipótese silábica e já fazendo uso do conhecimento sobre o valor sonoro. Portanto, essa é uma atividade que só será uma boa situação de aprendizagem para o aluno com escrita pré-silábica se houver intencionalidade no planejamento dos agrupamentos da classe.

2. O que os alunos aprendem quando terminam de fazer essa atividade? Eles fixam a escrita de palavras da lista?

O objetivo primeiro dessa atividade é que os alunos que não sabem ler convencionalmente ocupem a posição de leitores e que, a partir do que já conhecem a respeito do assunto, busquem recursos para dar significado àquele texto, tentando antecipar o que ainda não conseguem decifrar. Essa é uma das situações nas quais os alunos podem aprender e utilizar as estratégias.

Ordenação de poemas

1. Deve ou não haver consulta do texto escrito para ordenar o poema? Não seria bom ter o texto escrito como apoio?

Para que o objetivo da atividade seja alcançado, é fundamental que os alunos *não* tenham o texto para consulta, pois o que se pretende com essa atividade é que eles estabeleçam a adequada correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ou seja, façam o ajuste correto entre o que se sabe de cor e o que está escrito. Que utilizem recursos antecipatórios, os conhecimentos disponíveis sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), e que chequem a validade desse recursos: a presença do texto escrito para consulta inviabiliza o alcance desses objetivos, já que a atividade ficaria reduzida a uma simples situação de cópia.

2. Como intervir adequadamente quando a criança ordena o poema fora da ordem? Não seria interessante os alunos memorizarem o texto escrito?

É importante, para qualquer atividade, que o professor antecipe as possíveis intervenções que podem ser feitas para favorecer o confronto entre as hipóteses dos alunos e a escrita convencional. No caso específico da atividade de ordenação de poemas, o professor pode solicitar que o aluno

localize uma determinada palavra no verso que está fora da ordem adequada. Por exemplo, neste poema ("João de Barro", de Lalau e Laurabeatriz)², o aluno ordenou desta forma:

NA CASINHA DELE?

JÁ PENSOU

SE ALGUÉM

COLOCAR RODINHAS

AI, O JOÃO DE BARRO

PASSA A SE CHAMAR

JOÃO DE CARRO!

JÁ PENSOU

SE ALGUÉM

COLOCAR RODINHAS

NA CASINHA DELE?

AI, O JOÃO DE BARRO

PASSA A SE CHAMAR

JOÃO DE CARRO!

O professor pode pedir que o aluno fale o poema oralmente acompanhando sua escrita com o dedo, e localize no trecho (em destaque) a palavra "rodinhas". Pode perguntar: a palavra "rodinhas" começa com qual letra? Termina com qual? Tem nesse verso alguma palavra onde pareça estar escrito "rodinhas"?

Intervenções desse tipo ajudam o aluno a refinar sua análise sobre a escrita e permitem que localize o problema e busque o verso certo (ou a palavra certa, no caso de ordenação com as palavras do verso). Caso não seja possível ao aluno identificar seu erro, pode-se sugerir que os colegas do grupo continuem discutindo entre si. Por fim, apresente algumas informações quando considerar que os alunos esgotaram suas possibilidades de análise.

Quanto a memorizar o texto escrito antes de ordená-lo, isso não está em consonância com o objetivo da atividade, que é os alunos estabelecerem a correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ou seja, fazerem o ajuste entre o que sabem de cor e o que está escrito. Que utilizem recursos antecipatórios, os conhecimentos disponíveis sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), que chequem a validade desse recurso: a presença do texto escrito para consulta inviabiliza o alcance desses objetivos, já que a atividade ficaria reduzida a uma simples situação de cópia.

Considerar a memorização do texto escrito como pré-requisito para sua ordenação é deixar de considerar os alunos potencialmente leitores, quando ainda não sabem ler convencionalmente.

Ter o texto escrito memorizado transformaria a situação didática numa atividade de discriminação visual e não de leitura.

3. Enfatizar as rimas das palavras ajuda a aprendizagem do valor sonoro?

Há várias formas de trabalhar com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos quanto ao conhecimento sobre o valor sonoro das letras. As rimas possibilitam que os alunos explorem semelhanças e diferenças entre palavras, refletindo sobre o valor sonoro convencional. Contudo, é importante destacar que **é lendo muitos textos** que os alunos aprendem o valor sonoro das letras.

² In *Fora da gaiola*, Companhia das Letrinhas.

Anexos

UNIDADE 7

Parte II

Apontamentos/Anexo 6 – U7

Traduções

Embalagem de chocolate

Chocolate ao leite supercremoso com amêndoas

Ingredientes: chocolate ao leite (chocolate ao leite contém açúcar, manteiga de cacau; massa de cacau; emulsificante (lecitina de soja, E322; e vanilina, um aromatizante artificial); e amêndoas. Peso líquido 37 g. Fabricado nos EUA.

Data de fabricação: 04 04 00

Válido até: 04 04 01



Receita

Fusilli a 4 queijos

Tempo de preparo: 25 min

Ingredientes:

500 g de macarrão fusilli
50 g de Emental (queijo suíço)
50 g de queijo parmesão ralado
50 g de mussarela
50 g de gorgonzola
150 g de creme de leite
30 g de manteiga
sal
pimenta

Pique os queijos em pedaços pequenos. Coloque a manteiga e acrescente o Emental e o gorgonzola. Cozinhe por 1 minuto. Acrescente o creme de leite o sal e a pimenta. Cozinhe o fusilli em muita água fervente, com uma pitada de sal. Escorra a água e acrescente o molho. Adicione a mussarela e o parmesão. Misture e sirva.

UNIDADE 8

Apontamentos/Anexo 1 – U8

Orientações para o uso do programa

Ler para aprender

Como é possível aprender a ler, lendo? Participando de situações didáticas em que é preciso ler e pensar sobre como a escrita convencional funciona.

O programa aborda essa questão: a alfabetização como um processo de reflexão sobre as regularidades do sistema alfabético. E apresenta uma série de atividades para alfabetizar pela leitura de textos.

As propostas de leitura selecionadas possibilitam que os professores percebam que para alfabetizar é necessário que os alunos "tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do conteúdo da atividade".

É fundamental chamar a atenção dos professores para dois aspectos: o tipo de pergunta que a professora faz aos alunos – sempre no sentido de ajudá-los a refletir – e o quanto eles pensam enquanto realizam as atividades. O mais importante, neste programa, é que os professores percebam que as respostas das crianças são inteligentes e reveladoras de suas hipóteses e que, com a ajuda do outro, é possível aprender muito.

Sempre que houver dúvidas ou comentários a fazer é importante introduzir uma pausa na apresentação.

Neste programa, a intervenção da professora é feita com duplas de alunos, para que se possa observar "de perto": o que e como pensam; que tipo de questão se pode colocar durante as atividades; e como eles respondem a uma intervenção pedagógica adequada. Mas isso não significa que as atividades só possam ser realizadas em duplas. Tudo que é proposto no programa é possível encaminhar com a classe toda: a diferença é que na sala de aula o professor só pode acompanhar de perto e fazer intervenções em alguns grupos, não em todos.

O programa de vídeo mostra sete atividades sendo realizadas por alunos, com hipóteses de escrita não-alfabética e com alunos já alfabetizados – mas, no caso destes, com encaminhamentos diferentes. São elas:

1. Ler os títulos das histórias que estão em uma lista.
2. Identificar em uma lista as frutas que serão usadas na salada de frutas.
3. Ler o poema: "A foca", e identificar as palavras solicitadas pela professora.
4. Completar a receita com os ingredientes que faltam.
5. Ordenar as frases e palavras da parlenda.
6. Ler a música e identificar as palavras solicitadas pela professora.
7. Completar a cruzadinha, fazendo uso de uma lista de palavras.

Participam do programa de vídeo crianças e adultos, e é possível observar como o processo de reflexão sobre a escrita convencional é semelhante.

Principais conteúdos abordados

- Como é possível ler um texto quando não se sabe ler convencionalmente.
- Importância de alguns tipos de texto no processo de alfabetização, tais como: listas, parlendas, canções, poemas, receitas...
- O trabalho pedagógico centrado nos textos desde o início da alfabetização.
- A alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas.
- O aprendizado da leitura sem ser pela cartilha.
- Atividades de leitura para alunos que ainda não sabem ler:
 - Ordenação de textos conhecidos, do repertório dos alunos;
 - Ditado da professora para que o aluno encontre palavras em uma lista;
 - Escuta atenta de uma canção, "leitura" acompanhando a música tocada no gravador e localizando as palavras pedidas pela professora;
 - Leitura de textos de memória, no caso um poema;
 - Leitura de receita, completando com as palavras que faltam.
- O papel da intervenção pedagógica.
- A alfabetização como atividade de análise e reflexão sobre a língua.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Quando o narrador pergunta: "Mas como o aluno pode ler antes de aprender a ler?".

Discutir que qualquer pessoa é capaz de ler quando põe em jogo seus conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre as características do texto e faz uso das estratégias de leitura.

2ª pausa

Quando a professora Márcia faz propostas diferentes para sua classe de 2ª série.

Perguntar – “Por que ela faz propostas diferenciadas?”

Discutir que, se na classe houver alunos alfabetizados junto com alunos que ainda não lêem convencionalmente, é necessário realizar atividades diferenciadas para os dois grupos, com o mesmo texto. Por exemplo, enquanto os não-alfabetizados ou recém-alfabetizados fazem a leitura da lista de histórias, da forma como é proposta pela professora, os que já sabem ler autonomamente recebem as letras de papel recortadas para montarem; nesse caso, a questão que se coloca é ortográfica.

3ª pausa

Quando Diogo tenta ler a lista e a professora sugere que ele busque as pistas nas letras.

Perguntar – “Por que a professora dá essa informação?”

Discutir que, ao ler, as crianças fazem uso de estratégias de leitura e, nesse caso, ele está tentando coordenar o decifrado com o significado.

4ª pausa

Após a professora Conceição pedir que os alunos procurem as frutas da salada na lista.

Levantar, junto com os professores, quais são as condições para que os alunos realizem essa atividade.

É importante que os professores saibam que para realizar essa atividade pelo menos uma das crianças da dupla deve ter conhecimentos sobre o valor sonoro convencional e fazer uso das estratégias de leitura; além, é claro, de saber do que trata o texto e do que deve localizar na lista.

5ª pausa

A professora Florentina dá um depoimento falando sobre os textos que os alunos lêem de memória. Depois pergunta: "Quem já sabe do que trata esse texto?"

Os alunos sabem porque a professora já havia lido esse texto. No seu depoimento, ela comenta que normalmente eles voltam a ler textos apresentados anteriormente.

6ª pausa

Quando a professora pede à criança para localizar no poema "A foca", o verso: "uma sardinha".

Perguntar – “Como é possível para um aluno que ainda não se alfabetizou localizar as palavras solicitadas?”

Isto é possível porque:

- Esse tipo de situação favorece a correspondência entre o falado e o escrito.
- O professor informa o conteúdo do texto – esta é a base da atividade. O aluno precisa saber o que está escrito, embora não saiba ler convencionalmente.
- O texto utilizado nesse tipo de atividade é um poema – com o apoio do ritmo e da disposição gráfica do texto, em versos e estrofes, o aluno pode ajustar o falado ao escrito.
- Trata-se de uma atividade de leitura para alunos com escrita não-alfabética, em que eles utilizam várias estratégias para "ler sem saber ler": o conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras ajuda muito nesse sentido.

7ª pausa

Depois que as alunas lêem a lista dos ingredientes que vão na receita.

Perguntar – “Como que elas conseguem ler?”

Elas são capazes porque conhecem o texto, isto é, sabem que é uma receita. Fazem uso das estratégias de leitura e do conhecimento sobre o valor sonoro.

8ª pausa

Depois que a professora Maria Angélica propõe a atividade com a parlenda: "Cadê o toucinho".

Perguntar – “Por que ela coloca três propostas diferentes aos seus alunos: ordenar versos, palavras e texto?”

Retomar a apresentação do programa de vídeo e depois da explicação da professora, discutir que, se na classe houver alunos alfabetizados e alunos que ainda não lêem, é necessário realizar atividades diferenciadas, com o mesmo texto – por exemplo, enquanto os não-alfabetizados fazem a ordenação (frases ou palavras) da parlenda, da forma como é proposta pela professora, os que já sabem ler autonomamente escrevem e, nesse caso, o problema que deverão resolver se relaciona com as convenções ortográficas.

9ª pausa

Quando a professora Conceição diz em seu depoimento que a classe precisava de maior desafio.

Perguntar – “Por que a atividade proposta não foi tão produtiva?”

Nesse momento, a sala da professora Conceição já construiu a competência de ajustar o falado ao escrito, localizando onde está escrito o que é solicitado; portanto, essa situação é pouco desafiadora para os alunos.

10ª pausa

A professora Rosalinda acompanha uma dupla que está preenchendo a cruzadinha e pede que eles procurem a palavra "sereia".

Perguntar – “Por que os alunos têm a lista de palavras para consultar? Isso não facilita demais?”

Alguns professores ficam na dúvida, porque esquecem que se trata de uma atividade de leitura, e que os alunos que ainda não sabem ler convencionalmente têm assim oportunidade de refletir sobre o sistema alfabético.

11ª pausa

Interromper a fala do narrador depois que ele pergunta: "O que torna a atividade uma boa situação de aprendizagem?"

Após a discussão, voltar à exibição do programa para ouvir quais são os princípios que um professor deve considerar para planejar suas atividades.

Solicitar que os professores registrem no Caderno esses princípios.

UNIDADE 9

Parte I

Apontamentos/Anexo 1 – U9

Orientações para o uso do programa *Alfabetização e contextos letrados*

O programa *Alfabetização e contextos letrados* apresenta práticas de letramento dentro e fora da escola. O objetivo é discutir como as práticas sociais de leitura e escrita devem aparecer na sala de aula, como a escola pode utilizar os textos e suas diferentes funções comunicativas.

O programa apresenta as seguintes atividades:

- Depoimentos de famílias de diversas classes sociais sobre a relação dos filhos com a leitura;
- Discussões no grupo-referência sobre o conceito de letramento;
- Atividades de recontos;
- Atividades envolvendo textos com diferentes funções comunicativas (leitura de texto instrucional, informativo, crônica);
- Discussão no grupo-referência sobre ambiente alfabetizador e alfabetização com textos;
- Atividades envolvendo escrita e leitura de diferentes tipos de texto: agenda, carta, jornal e uso da biblioteca na sala (controle de empréstimo dos livros da classe);
- Discussão no grupo-referência sobre a diferença entre contexto letrado e as ações específicas do professor para o aluno compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Principais conteúdos abordados

- Práticas sociais de leitura e escrita.
- Leitura de histórias como boas-vindas ao universo da linguagem escrita.
- Diferença entre alfabetização e letramento.
- Ambiente alfabetizador.
- Produção de linguagem escrita antes da alfabetização.
- Práticas de leitura e escrita, na escola, de diferentes tipos de texto, considerando as funções comunicativas de cada um.

Pausas sugeridas

1ª pausa

No início, quando o narrador fala que "o mundo está repleto de práticas sociais mediadas pela escrita".

Perguntar – “O que são essas práticas sociais mediadas pela escrita?”

Discutir que os alunos participam dessas práticas desde muito cedo, principalmente os alunos que vivem em centros urbanos.

2ª pausa

Quando a mãe de Rafael fala dos livros emprestados da creche.

Discutir a importância dos projetos de leitura desenvolvidos nas creches e escolas para a aproximação e o envolvimento da comunidade de pais no empréstimo de livros e na leitura de histórias, principalmente para atender às famílias que não podem comprar livros.

3ª pausa

Logo após a pergunta do narrador: "Mas o que vem a ser letramento?"

Perguntar – “Como explicariam o conceito de letramento?”

Escrever em um cartaz ou na lousa as idéias apresentadas pelo grupo. Sem interferir nessas primeiras definições, retomar a apresentação do programa.

4ª pausa

Depois da explicação da professora Telma sobre a diferença entre alfabetização e letramento.

Pedir para os professores comentarem as idéias escritas anteriormente; perguntar se mudariam ou acrescentariam alguma parte.

Discutir, retomando as explicações apresentadas na reunião com o grupo-referência:

- Alfabetização: capacidade de decodificar e ler autonomamente. É uma parte pequena, mas importante, de um processo muito maior que é a aprendizagem da língua.
- Letramento: conjunto muito mais amplo de conhecimentos que permite participar do universo letrado. Para participar do mundo de hoje é preciso ler e escrever bem, é preciso saber escrever a língua das classes dominantes.

5ª pausa

Quando o narrador diz que o contato freqüente com práticas de leitura possibilita que as crianças produzam oralmente linguagem escrita, mesmo quando ainda não estão alfabetizadas.

Perguntar – “O que é produzir oralmente linguagem escrita?”. E: “Como é possível acontecer antes de os alunos estarem alfabetizados?”

Discutir que, quando os alunos têm contato freqüente com bons modelos da linguagem escrita (histórias, contos, textos informativos e enciclopédicos etc.) eles são capazes de reproduzir oralmente essa linguagem, muito antes de saber escrevê-la de próprio punho. É importante lembrar que eles só conseguem produzir ou reproduzir oralmente um texto quando possuem repertório, ou seja, para o aluno recontar a história da Bela Adormecida conservando a riqueza e a complexidade da linguagem escrita é necessário que a história seja lida para ele várias vezes, para que se aproprie tanto da seqüência de acontecimentos quanto da linguagem utilizada. O mesmo ocorre com os textos informativos: para pedir que produzam oralmente um texto informativo sobre um animal estudado, por exemplo, é necessário que ele conheça a estrutura e a forma desse texto, bem como o que ele comunica.

6ª pausa

Após Sharon ler a história da ovelha.

Retomar agora, após a exibição da atividade, a discussão anterior sobre produção de linguagem escrita. Comentar a capacidade de Sharon de adaptar o conteúdo da história, conservando a qualidade da linguagem escrita. Essa aluna já sabe que a língua que se fala é diferente da língua que se escreve; e utiliza as características da linguagem escrita, das quais já se apropriou, para realizar o reconto.

7ª pausa

Quando a professora Márcia Januário diz, em seu depoimento, que sua aluna Ana mostrou o quanto conhece da linguagem escrita ao recontar a história da Chapeuzinho Vermelho.

Perguntar – “Quais são as características do reconto de Ana que revelam conhecimento da linguagem escrita?”

Além de dominar o enredo, a sequência de acontecimentos com todos os detalhes necessários, Ana reconta utilizando expressões lingüísticas (“uma menina conhecida como Chapeuzinho...”) e organizadores textuais da linguagem escrita. Como é possível observar, não aparecem marcas da língua que se fala, como “aí”, “né”.

8ª pausa

Após o narrador dizer que é importante garantir na escola a presença de outros textos, além das histórias infantis.

Perguntar – “Quais são os outros textos que podem ser apresentados na escola?”

Discutir a importância da presença de diferentes textos na escola. Esses textos devem ser apresentados e utilizados considerando a função comunicativa de cada um, como por exemplo:

- Ler um texto instrucional para conhecer as regras de um jogo ou para montar um brinquedo.
- Ler um texto informativo para conhecer mais sobre determinado assunto.
- Escrever um texto epistolar para comunicar sentimentos e contar as novidades para uma pessoa.
- Escrever as indicações dos livros preferidos para alunos de outras classes.
- Ler textos literários por prazer e fruição.

9ª pausa

Depois da pergunta do narrador: “O que será um ambiente alfabetizador?”.

Perguntar para os professores como eles responderiam.

Escrever as respostas em um cartaz ou na lousa. Sem interferir nessas respostas, retomar a apresentação do programa.

10ª pausa

Depois da resposta da professora Telma em reunião no grupo-referência sobre ambiente alfabetizador.

Discutir a idéia de ambiente alfabetizador como uma rede de práticas sociais de leitura e escrita.

11ª pausa

Depois da atividade de jornal na classe da professora Maria Helena.

Perguntar – “Por que chamamos essas atividades (agenda, escrita de carta, biblioteca, leitura de jornal) de situações de letramento?”

A leitura e a escrita dos textos nessas atividades respeitaram as funções e os objetivos comunicativos de cada um, ou seja, escreveram uma carta para responder à recebida, leram notícias de jornal para se informar e comentar com os colegas, escreveram os títulos dos livros para controlar a entrada e saída do acervo da sala etc. A escrita e a leitura nessas situações fazem sentido para os alunos, eles sabem por que e para que realizam essas atividades e reconhecem o uso desses textos fora da escola.

12ª pausa

Após a fala de Rosângela, quando ela diz que a imersão no contexto letrado não garante que o aluno construa as questões conceituais ligadas ao sistema de escrita.

Perguntar – “Por que a imersão no contexto letrado não é suficiente para alfabetizar os alunos?”

Discutir que o processo de alfabetização propriamente dito acontece dentro de uma aprendizagem mais ampla sobre a língua. O processo de alfabetização exige ações específicas para os alunos pensarem e compreenderem o funcionamento do sistema de escrita. Apenas o contato com o contexto letrado não garante a compreensão do sistema de escrita; se fosse assim, não teríamos adultos analfabetos, sobretudo nos centros urbanos.

UNIDADE 9

Parte II

Apontamentos/Anexo 2 – U9

Análise dos textos:

"A menina do chapéu verde" e "Os gatinhos"

Texto 1 "A menina do chapéu verde" ¹

- A criança demonstra bastante conhecimento das narrativas escritas: trata-se de um texto de criação, com uma estrutura hierárquica típica: uma situação-problema gerada pela ação de uma personagem, a explicitação de consequências dessa ação, a busca de soluções que restaurem o equilíbrio inicial e provoquem ensinamentos para a personagem central. Isso revela familiaridade com os textos escritos, o que só pode ter ocorrido por meio da leitura de adultos de seu convívio, uma vez que a criança não estava ainda alfabetizada por ocasião da produção desse texto.
- Em nenhum momento a criança usa o "aí" como um elemento de conexão entre as sentenças. Demonstra, por outro lado, perfeito domínio de uma regra de coesão textual segundo a qual as informações novas devem sempre ser precedidas de um artigo indefinido como em "Era um dia uma menina que só vivia de verde", restringindo o uso do artigo definido às informações já mencionadas previamente no texto como em "A menina do chapéu verde teve pena da coitadinha da plantinha". Além disso, ao referir-se à folha arrancada como "a coitada da plantinha", usa um recurso estilístico para evitar a repetição, atributo muito peculiar aos textos escritos.

¹ *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, de Lucia Lins Browne Rego, Editora FTD

- O uso de "curou-la", embora incorreto, também representa uma tentativa de aproximação da linguagem do texto à linguagem que se usa nos textos escritos.
- Esse é um caso típico que comprova a diferença entre saber produzir textos parecidos com os textos escritos e saber de fato escrever.

Texto 2 "Os gatinhos"

- De acordo com algumas concepções de texto, esse nem poderia ser considerado como tal, pois se trata de um escrito sem coerência e sem coesão: não há elementos de ligação entre as frases; se elas forem trocadas de lugar, não faz a menor diferença; não há uma trama. Geralmente, as narrativas têm na sequência cronológica a sua "marca registrada"- o que dá o sentido de "começo-meio-fim" — e a troca de posição das frases interfere decisivamente no sentido do texto, o que não é o caso nesse escrito.
- A criança reproduz o modelo típico das cartilhas e de alguns livros das séries iniciais: frases curtas, que cabem em uma única linha, começadas com letra maiúscula (no caso, todas iniciam com "O") e terminadas com ponto final, sem nenhum elemento de ligação entre elas. São frases soltas, desconectadas umas das outras, sem uma hierarquia — não há uma trama, uma história narrada.
- É um texto de criação da criança que, embora esteja escrito, não tem características de texto escrito, mas sim oral.

Proposta didática de alfabetização²

Com silabário

A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo: trata-se de agregar conhecimentos, passando pouco a pouco do simples (letras e sílabas) ao complexo (palavras e texto).

O ponto de partida das situações de ensino é o que se acredita que seja fácil para o aluno aprender primeiro, sendo que há uma falsa suposição sobre o que é fácil e difícil de aprender.

O modelo de ensino apóia-se na capacidade do sujeito de associar estímulos e respostas, repetir, memorizar e fixar na memória.

Utiliza-se escritos artificiais para ensinar a ler e escrever.

As atividades de leitura e escrita apóiam-se na memorização de sílabas estudadas e palavras formadas por elas: são atividades de exercitação da memória que, muitas vezes, os alunos realizam sem compreender o sentido do que fazem. O que se coloca como desafio aos alunos, em geral, tem a ver exclusivamente com a capacidade de reter informação na memória.

Com textos

A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita: trata-se de compreender pouco a pouco as regularidades que caracterizam a escrita.

O ponto de partida das situações de ensino são as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, o que de fato pensam e sabem sobre a escrita: é isto que possibilita que a aprendizagem seja significativa.

O modelo de ensino apóia-se na capacidade do sujeito de refletir, inferir, estabelecer relações, processar e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio — ou seja, construir conhecimento.

Utiliza-se textos reais. O texto é o "lugar" de aprender a ler e escrever e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos.

As atividades apóiam-se no uso de procedimentos que permitem a leitura e a escrita de textos, mesmo quando não se sabe ainda ler e escrever: são atividades desafiadoras, isto é, que se configuram como situações-problema, em que os alunos precisam pôr em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem.

² Este quadro foi elaborado para servir de apoio a uma discussão: não se configura num texto explicativo em si.

Considera-se que:

Com silabário

Ler é aprender a identificar letras, sílabas, depois palavras e frases para, então, chegar a decifrar textos escolares curtos e simples.

É possível ler somente depois de estar alfabetizado.

Depois de dominar a "técnica" de ler e escrever, o aluno é capaz de ler e escrever quaisquer tipos de texto. Por isso, durante o processo de alfabetização, nem sempre o aluno tem contato com textos reais e com a linguagem que se usa, de fato, para ler e escrever.

O planejamento não precisa ser flexível: pode ser o mesmo todos os anos e em qualquer classe.

O erro deve ser cuidadosamente evitado, para não ser fixado: portanto, a correção é sempre necessária.

A classe deve ser homogênea (todos os alunos com o mesmo nível de conhecimento), pois isso facilita o trabalho do professor — que acaba sendo o único informante de todos.

Com textos

Ler é atribuir significado, e que isso se dá pelo uso de estratégias de leitura (de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação), a partir do conhecimento prévio e dos índices fornecidos pelo texto.

É possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente — e que é fazendo isso que se pode aprender: os alunos são tratados como leitores desde que entram na escola.

É interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de texto e sua respectiva linguagem. A correspondência letra-som é um conteúdo fundamental, mas apenas um dos inúmeros conteúdos cuja aprendizagem é necessária para que se possa dominar progressivamente a linguagem escrita.

O planejamento deve ser feito em função de uma classe real — portanto, não é totalmente reutilizável de um ano para outro, de uma classe para outra.

Existem diferentes tipos de erros. Quando uma criança ainda não sabe ler nem escrever, os erros que ela produz são, em geral, erros construtivos e esses erros não se fixam. Além do que, a correção deles é incompreensível para as crianças.

A classe deve ser heterogênea, pois a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento favorece a aprendizagem e a circulação de informações.

Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler é...³

Bom	Ruim
Oferecer bons materiais e possibilitar ao aluno a escolha de suas leituras.	Oferecer somente o livro didático.
Apresentar textos para os alunos lerem e mostrar o portador, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente (jornais, revistas, livros, cartões...).	Fazer uso de textos mimeografados sem que o aluno saiba de onde foram retirados.
Ler com diferentes propósitos: para se informar, seguir instruções, divertir-se, a fim de que o aluno saiba por que está lendo e os usos que a leitura tem na vida social.	Ler com o único objetivo de aprender a ler.
Possibilitar o acesso a textos reais e livros diversificados.	Ter acesso a textos específicos ou fragmentos de textos, diferentes dos que são lidos fora da escola, e utilizados muitas vezes com o objetivo de transmitir um ensinamento moral.
Ler fazendo mais uso da leitura silenciosa.	Enfatizar a leitura em voz alta, pouco frequente socialmente, de um mesmo texto para todos os alunos.
Ler em voz alta somente quando esse tipo de leitura tiver uma função social, como por exemplo, em um recital de poesias.	Ler em voz alta para que o professor possa avaliar a qualidade da leitura.
Permitir diversas interpretações aos textos lidos. Compreender as interpretações dos alunos é apoiar-se nelas para ajudá-los a avançar em sua competência leitora.	Esperar uma única interpretação correta para cada texto, pois se acredita que é nele que está o significado. O direito de decidir sobre a validade da interpretação é reservado ao professor.

³ Este quadro foi elaborado para servir de apoio a uma discussão: não se configura num texto explicativo em si

Bom	Ruim
Ler por prazer. Oferecer ao aluno a oportunidade de escolher o autor, a obra, o gênero... que mais lhe agrada.	Fazer cobranças através de resumos, avaliações, ou obrigar a ler o que não se quer; pior ainda, propor a leitura como castigo.
Incentivar muitas leituras.	Definir um único gênero literário por idade ou série, e depois propor atividades de escrita com a finalidade de checar o nível de compreensão.
Proporcionar a escuta de belas histórias em um ambiente apropriado, um clima gostoso, de suspense, de aconchego...	Escutar histórias sempre em um mesmo ambiente, ou em uma sala organizada sempre da mesma forma.
Proporcionar, independente da série em que os alunos estudam, a escuta da leitura de livros que, sozinhos, ainda não têm condições de ler.	Ler esporadicamente para os alunos, por considerar que isso não é mais necessário já que estão alfabetizados.
Ensinar as diferentes maneiras de ler os diferentes tipos de texto.	Ensinar a ler de uma única maneira os diferentes textos.
Organizar momentos livres de leitura em que o professor também leia.	Transmitir a idéia que é para ler só quando o professor manda.
Planejar atividades em que a leitura tenha a mesma importância de outras atividades.	Dar mais espaço na escola para as atividades de cópia, ditado e escrita de textos.
Oferecer a oportunidade de ler sem ser interrompido com perguntas.	Questionar várias vezes os alunos durante a leitura, para saber se eles estão compreendendo o texto.