

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Fundamental

*Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

Guia do Formador

Módulo 2

Brasília
Junho 2001

<i>Carta aos formadores</i>	5
-----------------------------------	---

Parte I

Orientações para o uso do Guia do Formador

O estudo	9
Estrutura do Módulo 2	9
Carga horária	10
Temas das unidades	11
Expectativas de aprendizagem	12
Contrato didático	13
Caracterização dos materiais	13
Programas de vídeo	13
Caderno de Registro	14
Registros	15
Coletânea de Textos	15
Contribuições à prática pedagógica	15
Catálogo de Resenhas	15
Caderno de Perguntas que os Professores Nos Fazem	15
Processo de avaliação da aprendizagem	16
Esclarecimento	16

Parte II

Unidades do Curso

Especial: Reflexão sobre a avaliação do Módulo 1	19
1 Para organizar o trabalho pedagógico	23
2 O que temos de igual é o fato de sermos diferentes	29
3 O próprio nome e os nomes próprios	35
4 Parte I: Listas, listas e mais listas	41
Parte II: Listas, listas e mais listas	45
5 Parte I: Textos que se sabe de cor	49
Parte II: A prática em discussão	55
6 Aprender a linguagem que se escreve	59
7 Parte I: Revisar para aprender a escrever	65
Parte II: Revisar para aprender a escrever	71
8 Revendo textos bem escritos	77
9 O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais	83
10 Sistematizando a aprendizagem	89

Parte III

Anexos – Apontamentos 93

Unidade 1

Diferentes modalidades organizativas	95
Orientações para uso do programa <i>Para organizar o trabalho pedagógico</i>	97
Análise da organização do trabalho pedagógico – sala de Educação de Jovens e Adultos (subsídios para o formador)	102
Rotina	103

Unidade 2

Orientações para uso do programa <i>O que temos de igual é o fato de sermos diferentes</i>	105
“As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e o dos alunos”, de Antoni Zabala	108
Subsídios para encaminhamento da atividade Planejando agrupamentos produtivos	125

Unidade 3

Orientações para uso do programa <i>O próprio nome e os nomes próprios</i>	129
--	-----

Unidade 4

Orientações para uso do programa <i>Listas, listas e mais listas</i>	133
--	-----

Unidade 5

Análise da atividade de alfabetização – Subsídios para o formador	139
Aprender a ler: um pouco de história	141
Orientações para uso do programa <i>Textos que se sabe de cor</i>	143

Unidade 6

Orientações para uso do programa <i>Aprender a linguagem que se escreve</i>	145
---	-----

Unidade 7

Orientações para uso do programa <i>Revisar para aprender a escrever</i>	149
Análise da revisão do texto “Curupira”	153

Unidade 8

Análise de fragmento de “Festanção na floresta”, de Clarice Lispector	155
Orientações para uso do programa <i>Revedo textos bem escritos</i>	159

Unidade 9

Orientações para uso do programa <i>O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais</i>	163
Leitura oral – subsídios para a intervenção do formador	165
O uso de cópia, ditado e leitura em voz alta na escola	167

Caro formador

Nestes primeiros meses de trabalho como Coordenador de Grupo, certamente você já pode enfrentar melhor alguns dos desafios colocados pela tarefa a que se propôs: contribuir para a formação dos professores alfabetizadores, o que, com certeza, tem impulsionado também o seu próprio desenvolvimento profissional.

Um dos propósitos do Módulo 1 era instigar formadores e professores a se colocarem novas questões a respeito de dois conhecimentos básicos para todo alfabetizador: os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e o objeto de ensino no período da alfabetização. Mas, para organizar uma proposta de ensino que de fato promova a aprendizagem, é preciso dispor também de outro tipo de conhecimento, que se constrói a partir dos dois anteriores – o conhecimento didático.

As questões de natureza didática, que começaram a ser abordadas em seus fundamentos, serão aprofundadas agora, no Módulo 2, do ponto de vista teórico e prático: as propostas didáticas de alfabetização são o tema central dos programas de vídeo, das atividades de formação e dos textos destinados a leitura e discussão. O propósito principal do Módulo 2 é demonstrar que a alfabetização faz parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, ou seja, faz parte de um processo de letramento. E é também um propósito demonstrar como isso acontece na prática.

Acreditamos que “conhecimento e ação são dois aspectos inseparáveis da atividade humana. O conhecimento não é mera contemplação, nem a prática mera atividade; separada da prática, a teoria se reduz a meros enunciados verbais; separada da teoria, a prática não é mais que um ativismo inconducente. Não há, pois, autêntico conhecimento e autêntica ação, se não se expressam numa permanente inter-relação unitária”.*

E agora, tratando teoria e prática didática nessa perspectiva, partimos para uma outra etapa do curso, com a intenção de favorecer o exercício autônomo e responsável da função de professor.

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

* Luiz Rigal, “Sobre el sentido y uso de la investigación-acción”.

PARTE I

Orientações para o uso do Guia do Formador

O estudo

A tarefa de formador do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores não é uma tarefa fácil: requer o estudo sistemático dos conteúdos propostos e das concepções de ensino e de aprendizagem que orientam o curso, bem como o desenvolvimento de procedimentos de trabalho – desde a organização dos materiais e da pauta, até a sistematização das anotações e a redação de relatórios de documentação.

Embora o Guia tenha sido estruturado para orientar a ação do formador junto aos professores, toda a organização prevista não é suficiente: é indispensável que o formador planeje a própria intervenção e faça as adequações que se mostrarem necessárias para tornar o trabalho produtivo, em função das características de seu grupo de professores.

Seja qual for a organização planejada pelo formador, ele deve ter como objetivos contribuir para a aprendizagem dos professores e assumir a condição de parceiro. Para tanto, há um requisito que não se presta a negociações: a necessidade de estudo permanente.

O estudo começa com a leitura desta introdução, que apresenta a estrutura do módulo, destacando particularidades fundamentais para o bom desenvolvimento do Curso de Formação de Professores Alfabetizadores. Essa leitura dá ao formador uma visão geral de tudo que vai acontecer, permitindo assim que, logo no início do trabalho, ele possa informar os professores, por exemplo, a respeito das expectativas de aprendizagem, dos temas das unidades e dos programas de vídeo, do processo de avaliação, das mudanças propostas nos materiais etc.

Em seguida, ainda antes de iniciar o módulo, é fundamental que o formador leia todas as unidades, para garantir um adequado encaminhamento das propostas. Tendo uma visão clara do conjunto dos conteúdos a serem abordados e de sua seqüência, ele poderá, por exemplo, adiar uma determinada discussão por saber que o assunto será tratado com maior profundidade em breve, ou antecipar um debate com a intenção de levantar questões para os professores refletirem, consciente de que está previsto estudar melhor aquele conteúdo logo mais.

Também são imprescindíveis a leitura antecipada dos Apontamentos e dos textos da Coletânea e a realização prévia das tarefas propostas no Trabalho Pessoal. Conhecer tudo com antecedência permite ao formador otimizar, potencializar e desenvolver com mais segurança seu trabalho junto aos professores.

Estrutura do Módulo 2

As unidades do Módulo 2 mantêm a mesma estrutura das anteriores, ou seja:

Tempo previsto – O tempo previsto para o desenvolvimento de cada unidade é de 3 horas. Uma estimativa da distribuição desse tempo entre as atividades é apresentada no quadro-síntese, no início de cada unidade. Evidentemente, trata-se de uma referência – podem ocorrer alterações, dependendo do tamanho do grupo e de seu grau de participação, ou da necessidade eventual de dedicar mais tempo a alguma atividade. De qualquer modo, o formador deve estar atento para assegurar a realização de todas as atividades, pois elas obedecem a um encadeamento intencional.

Objetivos – Orientam o desenvolvimento das atividades e as intervenções do formador, e estão diretamente relacionados aos conteúdos daquela unidade.

Conteúdos – São os principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados na unidade – no Módulo 2, tais conteúdos se relacionam especialmente com as propostas didáticas de alfabetização.

Atividades – São de dois tipos: permanentes e seqüenciadas. As permanentes são basicamente três: Leitura Compartilhada, Rede de Idéias e Trabalho Pessoal. Para as seqüenciadas, que têm por objetivo ampliar os conhecimentos do grupo de professores sobre um determinado tema, são oferecidos subsídios nos seguintes itens: “Propostas de encaminhamento”; “Importante”; e “Para Saber Mais” (o conteúdo de cada um está explicado no *Guia do Formador* do Módulo 1).

Carga horária

A carga horária do Módulo 2 é de 60 horas, sendo 45 destinadas ao trabalho coletivo com os professores e 15 ao Trabalho Pessoal. Dessas 45 horas, apenas 42 (equivalentes a 14 encontros) foram planejadas: três delas ficarão como crédito, para o caso de o formador não ter conseguido concluir algumas unidades do Módulo 1 dentro do tempo proposto.

Os formadores que tiverem finalizado o módulo anterior no tempo previsto poderão utilizar o crédito de várias formas, como nas sugestões abaixo.

- Deixar o crédito reservado para uso eventual, em caso de necessidade, para concluir as unidades do Módulo 2.
- Aproveitar esse tempo disponível para o estudo orientado de conteúdos do Módulo 1 que possam demandar maior aprofundamento, tendo como referência a bibliografia indicada no item “Para Saber Mais”, ou outra que considerar adequada.
- Desenvolver atividades destinadas à ampliação do universo cultural dos professores – assistir filmes indicados no *Catálogo de Resenhas*, navegar na internet em sites de informação cultural, ir ao teatro, visitar um museu, uma livraria ou uma biblioteca.

O formador precisa administrar muito bem o tempo, para evitar o risco de suprimir atividades e conteúdos previstos, ou inviabilizar o modelo de formação de professores proposto pelo programa: um modelo que aposta na expressão das idéias, no diálogo, na problematização e na busca coletiva de soluções.

Considerando que o planejamento do programa prevê uma carga horária predeterminada, o gerenciamento do tempo é uma variável importantíssima. O bom desempenho nesse aspecto revela a competência do formador em equacionar duas questões igualmente fundamentais: a garantia de realizar tudo que está previsto na unidade e a discussão necessária por parte do grupo. Essa competência resulta de duas outras capacidades: a de controlar adequadamente o tempo em função do que foi planejado e a de ser flexível quanto ao fato de que geralmente a realidade não coincide com o planejado.

Muitas vezes parece democrático deixar o grupo falar à vontade, ou inserir atividades destinadas a relaxar ou divertir, porém tais situações podem ter como consequência a total impossibilidade de cumprir a pauta prevista. Por outro lado, não faz o menor sentido – num curso que pretende de fato garantir a discussão dos conteúdos e a reflexão coletiva sobre a prática – impedir os professores de falarem, apenas para cumprir burocraticamente uma pauta.

Achar o “ponto adequado” é um desafio para o formador. Ele precisa ter uma visão de conjunto (do módulo como um todo) para tomar a decisão adequada a cada momento: quando vale a pena deixar uma discussão avançar, por exemplo, porque não está previsto retomar o assunto e convém “fechá-lo”, para que não restem dúvidas; ou quando é melhor suspender temporariamente a discussão, pois o assunto será retomado mais adiante. Neste último caso, se o formador tiver promovido a socialização da pauta de conteúdos do módulo desde o início, e se explicar ao grupo as razões de sua intervenção, justificando de acordo com o avanço na seqüência de conteúdos, os professores poderão entender e aceitar eventuais “cortes”.

Entretanto, isso não elimina a necessidade de a Equipe Pedagógica do Programa encontrar solução para compensar o tempo adicional, gasto além do previsto inicialmente, se essa tendência vier a se confirmar. Uma primeira solução foi o dispositivo de deixar um crédito de 3 horas no Módulo 2 – o que pode se repetir também no Módulo 3 – e outras estão em estudo, caso seja preciso propor outras alternativas.

Temas das unidades

O Módulo 2 é composto de 11 unidades – 9 das quais são acompanhadas de programas de vídeo.

Crédito de 3 horas

Unidade Especial: Reflexão sobre a avaliação do Módulo 1

Unidade 1: Para organizar o trabalho pedagógico

Unidade 2: O que temos de igual é o fato de sermos diferentes

Unidade 3: O próprio nome e os nomes próprios

Unidade 4: Listas, listas e mais listas

Unidade 5: Textos que se sabe de cor/A prática em discussão

Unidade 6: Aprender a linguagem que se escreve

Unidade 7: Revisar para aprender a escrever

Unidade 8: Revendo textos bem escritos

Unidade 9: O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais

Unidade 10: Sistematizando as aprendizagens

A Unidade Especial refere-se à retomada da avaliação dos professores realizada no final do Módulo 1. Apresenta as respostas às questões propostas, além de orientações para a leitura de textos já indicados, ajudando assim o formador a elaborar a devolutiva da avaliação de cada professor. É importante considerar que tais respostas devem ser apenas uma referência para o formador analisar

os textos elaborados pelos professores. Em hipótese alguma se propõe ao formador que considere corretos e bem elaborados apenas os textos que estiverem semelhantes às respostas exemplificadas aqui. Cada professor conquistou suas aprendizagens da maneira que lhe foi possível, e por certo, ao refletir sobre as questões colocadas na avaliação, utilizou o que pôde construir até então para organizar seu conhecimento.

Por isso, é recomendável que o formador responda antecipadamente às questões, depois leia as respostas – na Unidade Especial – e em seguida selecione as relações mais importantes que espera que os professores possam estabelecer, considerando os conteúdos trabalhados até então e as expectativas de aprendizagem do Módulo 1. Ao ler a produção escrita dos professores, ele precisará identificar se essas relações ocorreram, e com que nível de profundidade, para registrar suas conclusões na devolutiva dada aos professores.

Neste curso, a avaliação é também uma situação de aprendizagem, e como tal deve ser tratada: é fundamental que o formador ajude o professor a utilizar esse instrumento para verificar o quanto aprendeu, e quais os aspectos em que precisa aprofundar seus estudos.

Como novidade, o Módulo 2 propõe, no Trabalho Pessoal das unidades 3 a 8, atividades para os professores realizarem com os alunos, ampliando com isso as possibilidades de discussão da prática pedagógica.

As unidades 3, 4 e 5, respectivamente, propõem atividades com nome próprio, listas e textos que se sabe de cor. Os professores irão desenvolvê-las em sala de aula e, depois disso, elaborar um registro reflexivo que será discutido brevemente, no momento da Rede de Idéias da unidade seguinte. O formador não precisa se preocupar em dar a devolutiva de todos os registros, mas é fundamental que os leia, para ter uma idéia mais clara a respeito da maneira pela qual os professores estão desenvolvendo as atividades, quais encaminhamentos fizeram, quais intervenções julgaram mais relevantes, quais suas dúvidas ou dificuldades etc. Essa leitura subsidiará o desenvolvimento da Unidade 5 – Parte II, quando o grupo discutirá o trabalho realizado em sala de aula.

As propostas de Trabalho Pessoal das unidades 6, 7 e 8 formam uma seqüência de atividades, que também o professor deverá desenvolver em sua sala de aula. O objetivo é colocar em prática o que está sendo discutido durante o curso, relacionando os conteúdos desenvolvidos nos Módulos 1 e 2, para compreender melhor de que forma os processos de aprendizagem estudados anteriormente são condição para planejar boas situações didáticas.

Esse mesmo objetivo orienta ainda a proposta de outras unidades, retomando algumas cenas de programas e trechos de textos estudados no Módulo 1, para fundamentar, ilustrar ou reafirmar conteúdos e informações trabalhados no Módulo 2.

Expectativas de aprendizagem

É fundamental os professores lerem as expectativas de aprendizagem, que encontrarão na *Coletânea de Textos*, para conhecerem as competências que se espera que sejam construídas a partir do trabalho previsto no Módulo 2. Essas expectativas norteiam o processo de avaliação de seu percurso de formação.

Contrato didático

O contrato didático de um grupo de formação é (e deve ser) flexível. Conforme vai evoluindo a dinâmica do grupo, sua história vai se construindo, as expectativas e os combinados vão mudando. Por isso, o formador precisa retomar o contrato com frequência, fazendo com o grupo uma reavaliação e um redimensionamento: quais expectativas iniciais foram alcançadas, que novas conquistas se colocam, quais os resultados do trabalho, o que foi, ou não, cumprido por todos os envolvidos etc. O contrato didático – que reúne um conjunto de combinados explícitos – regula as relações que os professores e o formador mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas, bem como entre si. As unidades do Módulo 2 não prevêem momentos específicos para essa retomada: cabe ao formador identificar a ocasião mais adequada.

Caracterização dos materiais

Programas de vídeo – Neste módulo, os programas estão organizados na série “Propostas Didáticas – 1”. Em relação a eles, convém o formador estar atento a alguns pontos.

- Por serem parte integrante das unidades, os programas precisam ser apresentados de acordo com a estratégia proposta – obedecendo às indicações de pausas e de discussões – para que o grupo de professores possa compreender da melhor forma possível os conteúdos tratados e relacioná-los com o que já foi estudado.
- Cada programa deve ser transmitido na íntegra, pois as cenas foram criteriosamente selecionadas e encadeadas de maneira a apresentar, por assim dizer, um “texto informativo ilustrado” sobre os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, é fundamental que cada um deles seja de fato estudado – e não consumido como se fosse um mero programa de tevê. É indispensável levar em conta que as estratégias de processamento das informações transmitidas no vídeo são acionadas de acordo com o tipo de programa apresentado, ou seja, não são as mesmas diante de um programa destinado à formação profissional, ou de um filme de ficção. O processo é comparável ao que ocorre com as estratégias de leitura – que variam de acordo com o tipo de texto que se lê.
- Se pretender inserir, ou suprimir, alguma das pausas previstas, o formador precisa avaliar muito bem seu objetivo, para não comprometer o entendimento do grupo sobre o conteúdo estudado. O número de pausas previstas para os programas de vídeo do Módulo 2 – em média seis – é menor do que o proposto no módulo anterior.
- Como fazem parte de um curso, ao longo do qual os temas em estudo se articulam, alguns programas de vídeo repetem cenas de programas do Módulo 1. Quando ocorre essa repetição, ela é identificada com uma vinheta no vídeo, mostrando uma tela de televisão.
- Praticamente todos os programas foram gravados no ano 2000. No entanto, certas cenas do Programa 4, *Listas, listas e mais listas*, foram gravadas em uma sala de

aula de Educação Infantil em 2001, para permitir mostrar uma atividade importante que não pôde ser registrada no ano anterior.

- Para favorecer a adequada compreensão do que se pretende tematizar, as cenas do programa focalizam a intervenção da professora com um ou mais alunos – individualmente, em duplas ou em grupos –, enquanto o restante da classe trabalha sem ajuda. Durante a aula, a professora acompanha alguns grupos fazendo intervenções semelhantes às que foram gravadas, o que nem sempre é possível e nem necessário mostrar nos programas.
- O fato de uma atividade ser problematizadora não depende somente da intervenção direta do professor junto aos alunos enquanto eles trabalham: também são importantes a forma de organizar a proposta, os desafios colocados, o grau de mobilização dos recursos pessoais e outras variáveis. O aluno está diante de uma atividade problematizadora quando não tem de imediato uma resposta satisfatória e, para obtê-la, precisa testar possibilidades de solução, compreendendo o desafio colocado – tudo isso requer invenção, criatividade, estabelecimento de relações, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações etc.
- As turmas que participaram das gravações dos programas são tão agitadas quanto as de quaisquer outras salas de aula. Mas, durante as atividades apresentadas, os alunos se mostram tranquilos devido pelo menos a dois fatores. Em primeiro lugar, está o fato de verem sentido naquilo que estão fazendo, interessados na atividade e envolvidos com o trabalho. Além disso, eles seguem a orientação que lhes foi dada logo no início, quando lhes foi explicado que seria indispensável falarem muito baixo, para não prejudicar a gravação das falas da professora e dos colegas filmados. Na verdade, manter a classe com um nível de barulho quase imperceptível durante as gravações exigiu grande empenho tanto das professoras quanto dos alunos.
- Com o kit do Módulo 2, o formador passa a ter em mãos 19 programas de vídeo, sendo que os deste novo módulo estão identificados com uma cor diferente na embalagem das fitas.
- O programa de vídeo *Construindo Competências de Formador* é inteiramente voltado para o formador; não se destina à apresentação aos professores. Ele focaliza estratégias metodológicas de formação de professores, levando o formador a acompanhar atividades de um grupo de professores de escolas públicas que põem em evidência algumas estratégias de formação – estabelecimento do contrato didático; Leitura Compartilhada; discussão sobre estratégias de leitura e problematização, entre outras. O programa é enriquecido pela discussão de um grupo de formadores – de vários estados brasileiros – que relatam e analisam sua prática. É recomendável que seja assistido pelo formador como um complemento à leitura do *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, e vice-versa.

Caderno de Registro – O professor irá utilizar o mesmo fichário do Módulo 1 para organizar os textos e registros indicados em cada unidade deste segundo módulo. Para tanto receberá uma

nova capa para esse fichário, agora referente ao Módulo 2, e deverá manter a agenda e as divisórias já existentes. É recomendável que os materiais do Módulo 1 sejam encadernados junto com a capa do Fichário que identifica o módulo ao qual o material pertence.

Registros – O registro escrito é fundamental durante todo o processo de formação do professor;¹ são imprescindíveis o incentivo e a orientação do formador para que ele invista em sua condição de escritor. Registrar é um procedimento que se aprende pelo exercício freqüente; cabe ao formador contribuir para que os professores possam aprimorar cada vez mais sua produção escrita. Não basta que isso tenha sido feito no Módulo 1: é preciso intervir sempre, para que registrem mais e melhor, compreendendo como a escrita contribui para a qualidade do trabalho docente. Vale a pena lembrar ao formador que, quando precisar fazer aos professores a devolutiva de seus textos escritos, deve estar atento para não desqualificá-los como autores. Um clima de confiança, cooperação e parceria favorecerá a produção escrita e o desejo de melhorar cada vez mais.

Coletânea de Textos – O Módulo 2 apresenta um novo conjunto de textos, que deverá ser progressivamente arquivado no fichário *Caderno de Registro*; para que isso seja feito, é recomendável retirar os textos do Módulo 1 e organizá-los para deixá-los à mão, pois muitos serão utilizados novamente nesta nova etapa.

Contribuições à prática pedagógica – Esse tipo de subsídio é muito importante, porque explicita as principais implicações pedagógicas dos conteúdos abordados no curso. Por isso, os professores precisam tê-los sempre a seu alcance, prontos para uma consulta fácil – por necessidade própria ou para atender a uma orientação do formador.

Catálogo de Resenhas – Tem por finalidade contribuir para a ampliação do universo cultural dos professores. Para que sejam bons profissionais, não lhes basta dominar os assuntos relacionados diretamente à área em que atuam: é indispensável transitar por outros campos de conhecimento, ter acesso a informações e linguagens diversificadas. No Módulo 1, cada grupo recebeu esse catálogo, que deve servir para todos consultarem, mas se destina principalmente a auxiliar o formador a escolher e planejar a exibição de filmes que sejam úteis para o grupo.

Caderno de Perguntas que os Professores Nos Fazem – Trata-se de uma novidade do Módulo 2, que resulta da compilação de perguntas sobre didática da alfabetização – levantadas nos encontros da Fase 1 do Programa, de fevereiro a maio de 2001, bem como nas reuniões de acompanhamento do trabalho dos coordenadores, gerais e de grupo, realizadas pela equipe da Rede Nacional de Formadores de cada estado. Esse volume procura sistematizar algumas respostas possíveis a questões que se repetiram nos mais variados grupos, tanto do ponto de vista da localização geográfica quanto do tipo de instituição (escolas, secretarias de educação, universidades e outras agências

1. O registro escrito é abordado em profundidade no Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Módulo 1. Brasília, MEC/SEF, 2001.

formadoras). A idéia de reuni-las teve como objetivo fornecer aos formadores subsídios para possíveis respostas, em caso de consultas similares. As respostas apresentadas não têm um fim em si mesmas, tampouco pretendem esgotar o assunto; elas buscam oferecer uma referência para os formadores poderem estudar e organizar as informações, facilitando a discussão de algumas das principais questões de natureza didática que preocupam os professores alfabetizadores. Além das respostas, há indicações bibliográficas para aprofundar o estudo dos assuntos abordados.

Processo de avaliação da aprendizagem

A avaliação processual proposta neste curso acontecerá em todos os módulos, pois ela está focada em competências profissionais² que se espera que os professores alfabetizadores desenvolvam.

A avaliação precisa ser entendida como uma situação de aprendizagem, que integra o processo de formação profissional. Por meio dela, os professores podem constatar o quanto conseguiram transformar em conhecimento próprio as informações com as quais tiveram contato durante os encontros, identificar o que ainda não foi suficientemente esclarecido, buscar orientação para retomar conteúdos que precisam aprofundar etc.

A avaliação é igualmente importante para os formadores; a partir dos seus resultados, eles poderão analisar não só o processo de aprendizagem dos professores, mas também a qualidade do trabalho que eles próprios estão desenvolvendo, tomando decisões que contribuam para que sua atuação se torne mais significativa e eficaz para a formação do grupo.

Esclarecimento

Em alguns lugares, os participantes do curso têm perguntado por que, no grupo-referência de professores que tiveram suas atividades de sala de aula gravadas para os programas de vídeo, não se garantiu a presença de profissionais de redes públicas de ensino, na qual a escolaridade é organizada em ciclos. Certamente, essa questão surgiu porque os programas indicam a série – e não o ciclo – da turma de alunos.

É importante esclarecer que, na verdade, dez das catorze professoras trabalham no Ensino Fundamental e, entre elas, seis são de escolas cujo sistema é em ciclos, e não em séries; as demais são as professoras de Educação de Jovens e Adultos, a de Classe de Aceleração e a de Classe Multisseriada. A opção por indicar a série, e não o ciclo, foi feita como forma de deixar bem claro o nível de escolaridade dos alunos, considerando que no país existem diferentes modelos de ciclo. Uma terminologia do tipo “segundo ano do primeiro ciclo”, ou “primeiro ano do segundo ciclo”, poderia não servir para informar bem aos professores de redes de ensino pautadas pelo sistema seriado.

2. O Guia do Formador do Módulo 1 apresenta, na página 9, as competências profissionais esperadas de professores alfabetizadores.

PARTE II

Unidades do Curso

UNIDADE ESPECIAL

Reflexões sobre a avaliação do Módulo 1

Tempo previsto – 3 horas

Nada a rigor tem começo e coisa alguma tem fim, já que tudo se passa em ponto numa bola; e o espaço é o avesso de um silêncio onde o mundo dá mais voltas.

Guimarães Rosa*

Objetivos

- Fazer a devolutiva da avaliação individual do Módulo 1 para cada um dos professores.
- Rever os conteúdos estudados no Módulo 1, a partir das questões da avaliação individual.
- Reformular as questões da avaliação, para que passem a fazer parte do *Álbum do Professor*.

Conteúdos

- Revisão da avaliação individual.
- Revisão dos conteúdos do Módulo 1.
- Reformulação das questões da avaliação individual.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada (opcional)	25'
2. Devolutiva das avaliações individuais do Módulo 1	30'
3. Revisão da avaliação individual do Módulo 1 e elaboração de uma versão aprimorada das respostas a cada questão	120'
4. Trabalho Pessoal: reformulação das questões da avaliação final e leitura dos textos: "É possível ler na escola?", de Delia Lerner e "Expectativas de aprendizagem do Módulo 2"	05'

* "A estória do homem do pinguelo", *Estas estórias*. José Olympio.

Atividade 1

Leitura Compartilhada – opcional (\pm 25 min)

Importante

Excepcionalmente, nesta Unidade, a Leitura Compartilhada é opcional. Cabe ao formador, baseado nas necessidades do grupo, avaliar se o tempo destinado a esse momento compromete (ou não) a devolutiva das produções individuais de avaliação.

Proposta de Encaminhamento

1. Ler para os professores o capítulo indicado abaixo do livro *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos.

Ler para...

...se divertir: “Primeira aventura de Alexandre”, de Graciliano Ramos ([Coletânea de Textos, M2UET1](#)).

2. Propor aos professores duas alternativas para o encaminhamento da Leitura Compartilhada dos próximos encontros: continuar a ler o livro em capítulos – um a cada encontro –, ou ler os textos sugeridos em cada Unidade.
3. Caso se opte pela leitura em capítulos, o formador precisa providenciar o livro e se preparar para a Leitura Compartilhada da Unidade 1. Os dados do livro estão registrados na nota de rodapé do capítulo transcrito na *Coletânea de Textos*.

Atividade 2

Devolutiva das avaliações individuais do Módulo 1 (\pm 30 ou 55 min, dependendo do tempo eventualmente destinado à Leitura Compartilhada)

Proposta de Encaminhamento

1. Fazer a devolutiva das avaliações individuais do Módulo 1 por meio de comentários por escrito nas próprias produções dos professores e/ou em conversas pessoais.

Importante

É possível que o formador julgue insuficientes algumas avaliações. Se isso ocorrer, ele pode dedicar o Trabalho Pessoal à reformulação e à ampliação das respostas dadas por esses professores, pedindo para entregarem novos registros no próximo encontro.

Atividade 3

Revisão da avaliação individual do Módulo 1 e elaboração de uma versão aprimorada das respostas a cada questão (± 120 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que se organizem em pequenos grupos, tendo por critério reunir aqueles que tiverem respondido às mesmas perguntas, ou a pelo menos uma delas em comum.
2. Propor que realizem uma Leitura Compartilhada de suas respostas e dos comentários do formador, marcando o que deve ser feito ou ampliado.
3. Indicar aos professores que, a partir das melhores respostas identificadas nas produções do grupo, elaborem uma versão coletiva.

Importante

É interessante que o formador potencialize as discussões desencadeadas pela Leitura Compartilhada das respostas, levando os professores a avaliar a coerência e a clareza das informações – podendo mesmo concluir que elas requerem uma revisão.

Para a elaboração de uma versão aprimorada das respostas, o formador pode distribuir o texto “Respostas da avaliação final” ([Coletânea de Textos, M2UET2](#)), informando que seu conteúdo servirá de recurso auxiliar para a reformulação das respostas.

4. Resgatar a idéia de que a proposta de avaliação feita no Módulo 1 consistia em responder às questões como se fossem perguntas enviadas por leitores de uma revista especializada em alfabetização. Assim, para dar continuidade a essa proposta, as versões coletivas elaboradas agora representarão as respostas dadas por “especialistas” dessa revista.
5. Propor que o produto final das versões coletivas seja um artigo escrito para a seção “Tira-dúvidas” dessa revista.
6. Explicar que as versões finais serão recolhidas pelo formador para, com a ajuda de dois ou três professores voluntários, organizar o material da forma mais parecida possível com um artigo de revista. A sugestão é que os organizadores consultem esse tipo de seção em revistas especializadas em educação, buscando idéias em relação à diagramação, à apresentação do especialista que dá as respostas, ao uso de ilustrações, à presença de indicações bibliográficas para que o leitor aprofunde seu conhecimento etc.
7. Quando o produto estiver pronto, o formador providencia cópias para todos os professores.

Atividade 4

Trabalho pessoal: reformulação das questões da avaliação final e leitura dos textos: “É possível ler na escola?” e “Expectativas de aprendizagem do Módulo 2” (± 5 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos que precisarem reformular suas respostas individuais que as entreguem no próximo encontro. É importante o formador ressaltar a necessidade de o professor levar em conta todas as discussões desenvolvidas pelos pequenos grupos para reformular suas respostas.
2. Distribuir o texto “É possível ler na escola?” ([Coletânea de Textos M2UET3](#)) e explicar que as discussões do próximo encontro terão como foco as modalidades organizativas: projeto, atividades sequenciadas, atividades permanentes e situações independentes. Convém explicar que esse texto tem sido útil para muitos professores organizarem seu trabalho pedagógico, e que vale a pena lê-lo com atenção, pois traz uma série de informações importantes – como diferentes concepções de leitura, o que é comunicar um comportamento leitor etc. Sugere-se que o formador também estude o texto, tal como os professores, porém utilizando o procedimento de Elaboração de um Mapa Textual (apresentado no Módulo 1) para estudo de textos expositivos.
3. Solicitar que os professores leiam cuidadosamente o texto, para depois completarem o quadro “Modalidades organizativas”, apresentado na [Coletânea de Textos M2UET4](#).
4. Indicar a leitura do texto “Expectativas de aprendizagem do Módulo 2” ([Coletânea de Textos M2UET5](#)). O formador deve deixar claro que essas expectativas estão relacionadas com os objetivos indicados nas Unidades, e que servirão de critério para o processo de avaliação proposto.

Importante

As próximas Unidades serão, mais uma vez, cenário de muitas questões didáticas. Portanto, é imprescindível que o formador dedique um tempo para estudar cuidadosamente o texto “Dez importantes questões a considerar...” ([Coletânea de Textos M2UET6](#)) que, ao sintetizar alguns dos principais conteúdos abordados no Módulo 1, proporciona valiosos subsídios para as futuras discussões. Nesse primeiro momento, sua leitura é recomendada apenas ao formador. Mais adiante será indicada também para os professores.

UNIDADE 1

Para organizar o trabalho pedagógico

Tempo previsto – 3 horas

Rotina aqui não é expressão de rotineiro, que se arrasta tediosamente. Rotina, aqui, é entendida [...] como a cadência seqüenciada de atividades diferenciadas que se desenvolve num ritmo próprio, em cada grupo. A rotina estrutura o tempo, o espaço e as atividades [...]. Rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estructure seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer.

Madalena Freire*

Objetivos

- Discutir os conhecimentos e procedimentos necessários para organizar uma rotina.
- Discutir a adequação da rotina em função dos objetivos e conteúdos propostos para o ano.
- Orientar a elaboração de uma rotina de trabalho, considerando as diferentes formas de organizar os conteúdos.
- Ressaltar a importância de atividades diferenciadas e desafiadoras na organização do trabalho pedagógico.
- Mostrar que a organização intencional do trabalho pedagógico reverte em melhor aproveitamento do tempo, permitindo incluir na rotina atividades de reflexão sobre o sistema alfabético e atividades de letramento.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Análise de uma rotina.
- Formas de organizar os conteúdos (modalidades organizativas).
- Importância da organização do trabalho pedagógico para o alcance dos objetivos da série.
- Procedimentos necessários para elaborar uma rotina.

* *Rotina: construção do tempo na relação pedagógica.* São Paulo, Publicações do Espaço Pedagógico, 1998, pp. 43-44.

- Elaboração de uma rotina de trabalho.
- 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 “É possível ler na escola?”; socialização do quadro-síntese das modalidades organizativas	40'
3. Apresentação do programa de vídeo <i>Para organizar o trabalho pedagógico</i>	60'
4. Análise de uma rotina	60'
5. Trabalho Pessoal: leitura de textos e elaboração de uma rotina semanal	10'

Importante

Optou-se por tratar no programa de vídeo das questões gerais – importância do planejamento e do replanejamento, em todas as suas instâncias – e aqui, nas propostas de encaminhamento das atividades, privilegiar a discussão da organização de uma rotina semanal.

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 15 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Ler a Carta aos Professores, da apresentação da *Coletânea de Textos*.
2. Ler para o grupo um dos textos sugeridos abaixo.

Ler para...

...**pensar**: “A fábula da águia e da galinha”, de Leonardo Boff ([Coletânea de Textos M2U1T1](#)).

...**se emocionar**: “Doras e Carmosinas”, de Fernanda Montenegro ([Coletânea de Textos M2U1T2](#)).

...**apreciar**: “Como um rio”, de Thiago de Mello ([Coletânea de Textos M2U1T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada da leitura do texto

“É possível ler na escola?” e socialização do quadro-síntese das modalidades organizativas (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Organizar os professores em quatro grupos e solicitar que cada um se responsabilize por caracterizar uma das modalidades organizativas, ou seja, uma das formas de organizar os conteúdos: **projetos**; **atividades seqüenciadas**; **atividades permanentes**; e **situações**

- independentes.** Devem usar para isso os registros realizados no Trabalho Pessoal.
2. Propor que cada grupo elabore um cartaz com a síntese da caracterização feita por ele.
 3. Socialização das caracterizações.

Importante

Após a apresentação dos grupos, é fundamental que o formador, na condição de parceiro mais experiente, complemente as informações e/ou esclareça dúvidas. Para isso, pode projetar uma transparência com a caracterização das quatro modalidades organizativas ([Apontamentos/Anexo 1 – U1 pág. 95](#)).

Atividade 3

Apresentação e discussão do programa de vídeo ***Para organizar o trabalho pedagógico (± 60 min)***

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que o programa a ser exibido tem como finalidade:
 - discutir as várias instâncias de decisão a respeito da organização do trabalho pedagógico;
 - analisar os conhecimentos necessários para selecionar os conteúdos, bem como as modalidades organizativas mais adequadas a eles;
 - orientar a organização dos agrupamentos, em função do que os alunos sabem.
2. Exibir o programa, realizando as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 2 – U1 pág. 97](#)).

Importante

“Quando o modelo de formação de educadores é pautado em metodologias de resolução de problemas, o programa de vídeo tem outras funções além de simplesmente comunicar informações: a principal delas é desencadear a reflexão sobre a prática pedagógica. Nessa perspectiva, o programa é um meio para se atingir um determinado objetivo, não tem valor em si mesmo. [...] Quando os educadores simplesmente assistem ao que é veiculado e ficam cada qual com seus próprios pensamentos a respeito, pode-se dizer que o recurso é subutilizado: nada supera a riqueza da reflexão compartilhada, em um grupo que está seriamente empenhado em aprender coletivamente.”

Este trecho está na página 156 do *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*,* no item “Tematização dos conteúdos de programas de vídeo”. Recomenda-se ao formador a leitura do texto completo, a fim de potencializar ao máximo o uso dos programas de vídeo indicados neste Módulo 2.

* Essa publicação, que faz parte do kit de materiais oferecido no Módulo 1, trata especificamente das competências de formador e das estratégias metodológicas de formação de educadores.

Atividade 4

Leitura e análise de uma rotina semanal (± 60 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Apresentar aos professores o quadro “Organização do trabalho pedagógico” ([Coletânea de Textos M2U1T4](#)) e explicar que ele representa a organização semanal do trabalho de Língua Portuguesa para o 1º trimestre, em uma sala de jovens e adultos.
2. Explicar que, embora as diferentes áreas de conhecimento façam parte da rotina, agora o foco de discussão será Língua Portuguesa.
3. Propor aos professores que leiam individualmente o quadro e, coletivamente, identifiquem os aspectos considerados pela professora ao elaborar sua rotina semanal, como por exemplo: os diferentes conhecimentos dos alunos sobre a escrita, a diversidade textual, a maneira de organizar os conteúdos etc. O formador registra os aspectos identificados na lousa, ou em um cartaz, e os professores copiam em seu Caderno, sob um título que contextualize as anotações.
6. Para sistematizar as informações, o formador deve utilizar o fragmento transcrito a seguir do texto “Dez importantes questões a considerar...” (oferecido na Unidade anterior – [Coletânea de Textos M2UET6](#)). Junto com os professores, ele faz a correspondência dos aspectos identificados pelos grupos com os tipos de saber necessários ao professor: **conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos; dos conteúdos a serem ensinados; das formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem.** No quadro apresentado em [Apontamentos/Anexo 3 – U1, pág. 102](#) o formador encontra subsídios para orientar esse trabalho.

“Dentre todos os tipos de saber que integram o conhecimento profissional do professor, há três que são mais determinantes dos resultados do trabalho pedagógico: o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem. Ou seja, no caso da alfabetização, conhecendo como os indivíduos aprendem a ler e escrever e conhecendo as características dos conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar na alfabetização, será ainda preciso dominar os procedimentos didáticos que permitem uma adequada mediação entre o sujeito que aprende e o que é objeto de seu conhecimento. Do contrário não se poderá planejar intencionalmente uma prática pedagógica que se pretenda eficaz para promover a aprendizagem de todos os alunos.”

Importante

Sempre que possível, o formador deverá problematizar, isto é, colocar questões que ajudem os professores a avançar em sua reflexão. Antes de responder às perguntas ele as devolve, para que o grupo busque encontrar soluções para os problemas surgidos.

Para subsidiar as discussões, é importante que leia – e, se julgar necessário, transcreva em uma transparência – o texto “Rotina” ([Apontamentos/Anexo 4 – U1, pág. 103](#)).

7. Solicitar aos participantes que anotem as conclusões no Caderno de Registro sob o título: “O que devemos considerar ao organizar uma rotina semanal de trabalho”.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Leitura dos textos: “Depoimento das professoras Rosa Maria e Marly”; e “Entrevista da professora Rosinalva” (± 5 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor inicialmente a leitura do texto “Depoimento das professoras Rosa Maria e Marly” ([Coletânea de Textos M2U1T5](#)), com o objetivo de conhecer duas experiências bem-sucedidas de trabalho com grupos heterogêneos e suas conseqüências na qualidade do trabalho pedagógico.
2. Encaminhar a leitura da “Entrevista com a professora Rosinalva Dias” ([Coletânea de Textos M2U1T6](#)). Pedir aos professores para, a partir das questões apresentadas por ela e do que foi discutido no encontro, elaborarem uma rotina para a primeira semana de aula de uma classe de 1ª série, utilizando para isso o quadro encontrado na [Coletânea de Textos M2U1T7](#).



PARA SABER MAIS

- “As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo”; “As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos”; e “A organização social da classe”: capítulos do livro *A prática educativa – Como ensinar*, de Antoni Zabala. Porto Alegre, Artmed.
- “Ler não é o inverso de escrever”, capítulo do livro *Além da alfabetização*, organizado por Ana Teberosky & Liliana Tolchinsky. São Paulo, Ática.

UNIDADE 2

O que temos de igual é o fato de sermos diferentes

Tempo previsto – 3 horas

[...] a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação encaminhada para desenvolvê-la tem que se adaptar a essa característica.

Antoni Zabala¹

Objetivos

- Tematizar² as questões que envolvem a heterogeneidade na sala de aula.
- Apresentar possibilidades de trabalho pedagógico, considerando as diferenças de saber entre os alunos e suas necessidades de aprendizagem.
- Tematizar as relações entre o conhecimento das hipóteses de escrita e a intervenção pedagógica do professor.
- Discutir a possibilidade de agrupar os alunos com escrita pré-silábica de forma produtiva.
- Relacionar os conteúdos estudados à prática pedagógica.
- Comprovar as vantagens pedagógicas da heterogeneidade.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de sistematização de informações.

Conteúdos

- Hipóteses de escrita.
- Agrupamentos.
- Contribuições pedagógicas dos conteúdos abordados nesta Unidade.
- Procedimentos para sistematizar informações.

1. *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

2. Nesta publicação, o termo “tematizar” significa “tornar objeto de reflexão”.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: retomada da elaboração do quadro com a rotina semanal	30'
3. Exibição e discussão da Parte I do programa de vídeo <i>O que temos de igual é o fato de sermos diferentes</i>	15'
4. Aplicação didática do conhecimento sobre as hipóteses de escrita	75'
5. Exibição da Parte II do programa de vídeo	40'
6. Trabalho Pessoal: leitura do texto “Contribuições à prática pedagógica – 6” e reflexão sobre o processo pessoal de aprendizagem	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Selecionar um dos textos sugeridos a seguir e ler para os professores.

Ler para...

...saborear: “Farinha de mandioca”, de Nina Horta ([Coletânea de Textos M2U2T1](#)).

...apreciar: “Isto”, de Fernando Pessoa ([Coletânea de Textos M2U2T2](#)).

...refletir: “Ei, tem alguém aí?”, de Jostein Gaarder ([Coletânea de Textos M2U2T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada da elaboração do quadro com a rotina semanal (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Distribuir o quadro “Rotina semanal para a primeira semana de aula”, construído a partir do depoimento da professora Rosinalva Dias ([Coletânea de Textos M2U2T4](#)). Pedir para os professores primeiramente analisarem e, em seguida, fazerem uma comparação entre essa rotina e a elaborada por eles.
2. Anotar na lousa ou em um cartaz as conclusões dos professores.

Importante

O formador deve deixar claro para o grupo que não existe uma única maneira de elaborar uma rotina semanal e, provavelmente, os professores apresentarão diferentes possibilidades de trabalho. No entanto, convém ressaltar que é fundamental contemplar alguns aspectos:

- *Está prevista a leitura diária do professor para os alunos?*

- *Manifesta-se a preocupação em levantar os conhecimentos prévios dos alunos?*
 - *Há atividades programadas para levar os alunos a refletir sobre a escrita e a leitura?*
 - *Aparece a preocupação em apresentar gêneros e portadores de texto variados?*
 - *Há um tempo reservado para uma roda de conversa?*
 - *Está garantido um tempo para trabalhar com outras áreas do conhecimento? (São recomendáveis pelo menos duas aulas semanais com cada área.)*
 - *A organização da rotina prevê um trabalho com o nome próprio?*
-

Atividade 3

Exibição e discussão da Parte I do programa de vídeo *O que temos de igual é o fato de sermos diferentes* (± 15 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que as discussões e atividades propostas nesta Unidade terão como ponto de partida o conteúdo do programa de vídeo.
2. Exibir a Parte I do programa (separado em partes somente para organizar melhor o trabalho do formador), fazendo as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 1 U2 pág. 105](#)).

Atividade 4

Aplicação didática do conhecimento sobre as hipóteses de escrita (± 75 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Distribuir aos professores, reunidos em pequenos grupos, a proposta de atividade “Planejando agrupamentos produtivos” ([Coletânea de Textos M2U2T5](#)).

Importante

O objetivo principal dessa atividade é tematizar as relações entre o conhecimento sobre as hipóteses de escrita e a intervenção pedagógica do professor – em outras palavras, como usar esse conhecimento do ponto de vista didático.

A fim de se preparar para essa discussão, é fundamental que o formador estude previamente os seguintes textos: “As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos” e “Subsídios para encaminhamento da atividade *Planejando agrupamentos produtivos*” ([Apontamentos/ Anexo 2 U2 pág.108 e Anexo 3 – U2 pág. 125](#)).

O texto “Dez importantes questões a considerar...” ([Coletânea de Textos M2U2T6](#)), já indicado ao formador, também oferece valiosas informações sobre as questões didáticas aqui discutidas.

1. Circular pelos grupos, orientando as discussões e observando o nível de compreensão dos professores sobre os conteúdos mobilizados pela atividade e fazendo anotações a respeito. Essas observações devem pautar a intervenção do formador no momento da socialização, com o grupo inteiro, quando poderá fazer as devidas complementações e os esclarecimentos que julgar necessários.
2. Após se estabelecer um acordo em relação às parcerias produtivas, sugere-se que o formador retome o texto “Contribuições à prática pedagógica – 2” ([Coletânea de Textos M1U4T9](#)), revendo os quatro primeiros itens das contribuições pedagógicas em relação ao conhecimento sobre a hipótese pré-silábica.
3. Ao chegar ao terceiro item, pedir para os grupos sugerirem maneiras de garantir o que está indicado ali, agrupando os alunos com escrita pré-silábica. Dessa forma, o formador oferece pistas para os professores se aproximarem da variação que possibilita adequar a proposta para esses alunos em um mesmo agrupamento.

O formador pode consultar o texto “Subsídios para encaminhamento da atividade ‘Planejando agrupamentos produtivos’” ([Apontamentos/Anexo 3 – U2 pág. 125](#)), no qual há uma descrição de como desenvolver uma variação da atividade agrupando os três alunos (da amostra) que apresentam escrita pré-silábica.
4. Propor que cada grupo socialize com os demais três ou quatro das possibilidades de agrupamento elaboradas, a fim de discuti-las.

Atividade 5

Exibição da Parte II do programa de vídeo (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que essa outra parte do programa ampliará as informações sobre o valor pedagógico dos agrupamentos, e que ao término da exibição será feita a sistematização dessas informações.
2. Exibir a Parte II do programa, fazendo as pausas sugeridas.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura do texto

“Contribuições à prática pedagógica – 6” e reflexão sobre o processo pessoal de aprendizagem (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores leiam o texto “Contribuições à prática pedagógica – 6” ([Coletânea de Textos M2U2T6](#)).

2. Orientar os professores para que comentem em seus Cadernos de Registro os seguintes itens a respeito do tema “heterogeneidade”, discutido nesta Unidade:

*O que não sabia, e agora sei
O que sabia pouco, e pude saber mais
O que já sabia, e pude aprofundar mais*

3. Ressaltar que os comentários de cada item não devem ser breves e superficiais, mas sim representar de fato a sistematização das informações apresentadas e discutidas nesta Unidade.

PARA SABER MAIS

“A escrita descontextualizada, a escola em seu contexto”, capítulo do livro *Cultura escrita e educação*, de Emilia Ferreiro. Porto Alegre, Artmed, 2001.

“A organização social da classe”, capítulo do livro *A prática educativa – Como ensinar*, de Antoni Zabala. Porto Alegre, Artmed, 1998.

“Construção de escritas através da interação grupal”, capítulo do livro *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*, de Emilia Ferreiro e Margarita Gomes Palácio. Porto Alegre, Artmed, 1987.

UNIDADE 3

O próprio nome e os nomes próprios

Tempo previsto – 3 horas

O objetivo é que cada criança aprenda a escrever e a ler convencionalmente o seu próprio nome? Não. Não é só, é muito mais que isso.

Myriam Nemirovsky*

Objetivos

- Discutir a importância do nome próprio durante todo o processo de alfabetização.
- Mostrar como as atividades de leitura e escrita do próprio nome e do nome do colega contribuem para a compreensão do sistema de escrita.
- Explicitar as contribuições do trabalho com nome próprio para os alunos, desde a hipótese de escrita pré-silábica.
- Ressaltar a importância dos nomes como elementos que ajudam a organizar o cotidiano dos alunos.
- Enfatizar a necessidade de planejar as atividades com nomes para possibilitar a reflexão das características do sistema de escrita.
- Explicitar a importância de propor o trabalho com o nome próprio dentro de situações reais de comunicação.

Conteúdos

- Nome próprio em situações reais de comunicação.
- Atividades que envolvem a leitura e a escrita de nomes próprios.
- Os nomes próprios como modelos estáveis de escrita.
- Os nomes próprios como disparadores de reflexão sobre o sistema de escrita.
- Lista de nomes.

* Além da alfabetização. *A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* Ana Teberosky & Lilliana Tolchinsky (org.). São Paulo, Ática, 1996.

- Análise de atividades com nome próprio.
- Planejamento de atividades com nome próprio.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: socialização das aprendizagens sobre heterogeneidade	20'
3. Levantamento dos conhecimentos sobre o trabalho com o nome próprio no processo de alfabetização	30'
4. Exibição e discussão do programa de vídeo <i>O próprio nome e os nomes próprios</i>	70'
5. Retomada e ampliação da lista de atividades com nomes próprios	40'
6. Trabalho Pessoal: planejamento de uma situação de aprendizagem com nome próprio a ser realizada com os alunos	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

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

Ler para...

...se emocionar: "As lágrimas de Potira", Lenda indígena ([Coletânea de Textos M2U3T1](#))

...refletir: "Ambição e ética", de Stephen Kanitz ([Coletânea de Textos M2U3T2](#))

...se divertir: "O sábio da efelogia", de Malba Tahan ([Coletânea de Textos M2U3T3](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização das aprendizagens sobre heterogeneidade (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que se organizem em pequenos grupos.
2. Propor que compartilhem com os colegas o que registraram em seu Trabalho Pessoal, no último Encontro, a respeito dos itens:

*O que não sabia, e agora sei
O que sabia pouco, e pude saber mais
O que já sabia, e pude aprofundar mais*

Atividade 3

Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o trabalho com o nome próprio no processo de alfabetização (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que, organizados em pequenos grupos, resolvam as seguintes questões:
 - Qual é a importância do nome próprio no processo de alfabetização?
 - Quais são as atividades com nomes próprios que consideram adequadas?
 - Façam uma lista dessas atividades, indicando o desafio que cada uma coloca aos alunos.
2. Os professores deverão organizar suas respostas em um quadro como o do exemplo abaixo:

Atividades que envolvem o uso dos nomes próprios	Desafio

3. Pedir para os grupos apresentarem as respostas e registrá-las em um cartaz, construindo um quadro coletivo com todas as atividades citadas, sem repeti-las.

Importante

Essa atividade se destina a identificar o que os professores sabem sobre o valor pedagógico dos nomes próprios no processo de alfabetização e quais as atividades que costumam desenvolver com seus alunos. Portanto, durante a apresentação das respostas, é importante que o formador se restrinja a anotá-las, sem manifestar sua opinião.

Atividade 4

Exibição e discussão do programa de vídeo O próprio nome e os nomes próprios (± 70 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Comentar que o programa mostra a importância de desenvolver atividades que envolvem o nome próprio no processo de alfabetização.
2. O formador orienta os professores para que façam em seu Caderno de Registro um quadro com duas colunas, como o modelo abaixo. Na primeira coluna, irão registrar todas as atividades que observarem no programa destinadas a trabalhar com nomes próprios. A segunda coluna será utilizada posteriormente.

Atividades que envolvem o uso dos nomes próprios	

3. Iniciar a apresentação do programa, seguindo as pausas e reflexões sugeridas ([Apontamentos/ Anexo 1 – U3, pág. 129](#)).

Importante

Antes de iniciar a exibição, o formador deve fazer uma Leitura Compartilhada da introdução e da lista de conteúdos e comentar o programa de vídeo. Também é importante deixar os professores à vontade para solicitar que sejam feitas pausas na fita, quando quiserem esclarecer dúvidas ou fazer comentários.

Atividade 5

Reorganização da lista de atividades com nomes próprios (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores a leitura individual e silenciosa do texto “Trabalho pedagógico com nomes próprios” ([Coletânea de Textos M2U3T4](#)), para saber mais sobre o conteúdo estudado.
2. Propor aos professores a reorganização das atividades com nomes próprios, a partir do texto lido e dos dois quadros elaborados.
3. Organizar um novo quadro coletivo, como o do exemplo do item 3. Recorrendo aos quadros anteriores, os professores ditam a lista de atividades, com seus respectivos desafios, mas agora tendo critério de organização as atividades que:
 - propiciam a reflexão sobre a escrita;
 - propiciam o uso dos nomes como modelo para outras escritas;
 - envolvem a identificação e a organização.
4. Salientar que é possível classificar a mesma atividade segundo mais de um critério, isto é, ela pode ser registrada em mais de uma coluna.
3. Analisar as atividades que não se enquadrarem na classificação: é provável que elas não sejam adequadas, já que não se encaixam nos vários critérios de boas atividades com nomes próprios.

Atividades com nomes próprios que...			
propiciam a reflexão sobre a escrita	propiciam o uso dos nomes como modelos para outras escritas	envolvem a identificação e a organização	Desafios

Importante

O formador pode aproveitar esse momento para pontuar dois aspectos fundamentais sobre as atividades:

- o que elas têm em comum;
- o sentido que podem ter para os alunos.

Enfatizar que, nas atividades propostas, os nomes próprios não estão à disposição dos alunos na sala de aula apenas em cartazes, ou tiras de papel, mas também na forma de texto (lista dos nomes). Os professores planejam as atividades para propiciar aos alunos a reflexão sobre a escrita de outras palavras e o funcionamento da escrita, e não apenas para aprenderem a escrever o próprio nome.

São boas situações de aprendizagem aquelas em que a leitura e a escrita dos nomes fazem sentido para os alunos, ou seja, eles sabem para que estão lendo, ou escrevendo, os nomes; por exemplo, para fazer a chamada, organizar os grupos, identificar as lições, organizar agendas etc.

4. O formador orienta os professores para copiarem o quadro construído coletivamente no impresso indicado ([Coletânea de Textos M2U3T5](#)) e arquivarem em seu Caderno de Registro.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Planejamento de uma situação de aprendizagem com nome próprio a ser realizada com os alunos (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que selecionem uma das atividades registradas no quadro coletivo e elaborem um planejamento para realizar a atividade selecionada.
2. Explicar que se trata agora de uma atividade de aplicação dos conhecimentos adquiridos, ou seja, os professores deverão utilizar o que aprenderam no decorrer do Encontro e tomar decisões didáticas.

3. Para subsidiar a elaboração do planejamento, os professores devem estudar novamente dois textos do Módulo 1: “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem – atividades de escrita” ([Coletânea de Textos M1U5T4](#)); e “Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem – atividades de leitura” ([Coletânea de Textos M1U8T6](#)).
4. O formador lê e explica para os professores o “Roteiro para planejamento de atividade” ([Coletânea de Textos M2U3T6](#)), que servirá de modelo para seu planejamento.
5. Propor aos professores que desenvolvam com seus alunos a atividade planejada e que, durante essa realização, anotem no Caderno de Registro:
 - as discussões dos alunos enquanto realizam a atividade;
 - as respostas que dão às perguntas do professor.
6. Pedir para o professor arquivar em seu Caderno de Registro uma cópia da folha de atividade oferecida aos alunos, pois ela será utilizada na Unidade 5, Parte II.

Importante

É fundamental o formador explicitar para os professores que o registro será resultado das intervenções planejadas para a atividade, ou seja, da forma de propor a atividade e da elaboração de boas perguntas. Por isso, eles devem de fato utilizar como modelo a atividade selecionada do programa.



PARA SABER MAIS

“Ler não é o inverso de escrever”, capítulo do livro *Além da alfabetização – A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*, organizado por Ana Teberosky & Liliana Tolchinsky. São Paulo, Ática.

“Sobre o sistema”, capítulo do livro *Aprendendo a escrever – Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*, de Ana Teberosky. São Paulo, Ática.

“Documentos de classe”, capítulo do livro *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*, organizado por Ana Teberosky & Beatriz Cardoso. São Paulo, Trajetória Cultural.

“Cartas – carta 19”, capítulo do livro *Carta aos professores rurais de Ibiúna*, do Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária. São Paulo, Fundação Bradesco.

“Textos enumerativos: características, esquemas didáticos e atividades”, capítulo do livro *Escrever e ler*, vol. 2, organizado por Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrál Morillo & Manuel Miralles Teixidó. Porto Alegre, Artmed.

UNIDADE 4

Parte I

Listas, listas e mais listas

Tempo previsto – 3 horas

Temos procurado mostrar que a escrita de nomes (substantivos) é muito precoce nas crianças; que se o ensino parte dela, não contradiz aquilo que se passa na cabeça da criança, pelo contrário, joga a favor de uma evolução não programática e a criança avança com a contribuição do trabalho escolar.

Ana Teberosky*

Objetivos

- Discutir o valor pedagógico do trabalho com listas na didática da alfabetização.
- Aprofundar a discussão sobre os procedimentos possíveis e/ou necessários para ler quando não se sabe.
- Estabelecer relações entre as representações dos alunos sobre o que está escrito e o que se pode ler, e o trabalho com listas.
- Valorizar os conhecimentos que as crianças não-alfabetizadas possuem sobre a leitura.
- Discutir as possibilidades de intervenção do professor em atividades de leitura de listas.
- Organizar um rol de sugestões de temas de listas que podem ser propostas aos alunos.

Conteúdos

- Estratégias de leitura.
- Hipóteses de leitura.
- Procedimentos de leitura utilizados pelos alunos.
- Análise de atividade de leitura de listas para alunos não-alfabetizados.

* *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo, Trajetória Cultural/Unicamp, 1989.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: levantamento das principais dificuldades encontradas pelos professores na realização de atividades com nome próprio	35'
3. Análise de tipos de lista	35'
4. Exibição e discussão do programa de vídeo <i>Listas, listas e mais listas</i>	90'
5. Trabalho Pessoal: leitura do texto “Dez importantes questões a considerar...”	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher um dos textos sugeridos e lê-lo para os professores.

Ler para...

...se emocionar: “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa ([Coletânea de Textos M2U4T1](#))

...conhecer: “Lampião e Maria Bonita”, biografia ([Coletânea de Textos M2U4T2](#))

...apreciar: “Uma mulher que se abre”, de Marize Castro ([Coletânea de Textos M2U4T3](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Levantamento das principais dificuldades encontradas pelos professores na realização de atividades com nome próprio (± 35 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que nesta Rede de Idéias será inaugurado um quadro (sugestão a seguir) para registrar as dificuldades, dúvidas e “furos” surgidos na realização das atividades com os alunos propostas no Trabalho Pessoal das Unidades 3, 4 (parte II) e 5 (parte I). No quadro serão anotados os “insucessos” das experiências, para depois tematizá-los na Unidade 5, parte II. Portanto, o tempo aqui dedicado será apenas para fazer o levantamento desses “insucessos”, não para discuti-los.

Sugestão para o quadro
Refletindo sobre as atividades realizadas

Nome próprio Unidade 3	Listas Unidade 4	Textos que se sabe de cor Unidade 5	Observações

A sugestão ao formador é fazer o quadro em um cartaz grande, que possa permanecer afixado por vários encontros, recomendando aos professores que copiem esse quadro em seu Caderno.

2. Preencher a primeira coluna do quadro, juntamente com os professores. Sempre que possível, convém sintetizar em forma de perguntas as dificuldades registradas no quadro, facilitando assim a realização da proposta de tematização orientada na Unidade 5, parte II.

Importante

“É fundamental que o professor aprenda a interpretar a realidade, ou seja, compreender o que há “por trás” das aparências, as múltiplas dimensões e relações envolvidas nas situações com que se depara no cotidiano profissional. [...] O processo de investigação, no que se refere à atuação profissional de professor, [...] configura-se numa atitude cotidiana de busca de compreensão da realidade educativa e da própria prática, e em procedimentos de análise contextual, de análise da experiência vivida, de identificação de problemas, de formulação de hipóteses, de problematização das próprias hipóteses e de elaboração de respostas – e, especialmente, de interpretação do que dizem e fazem os alunos.”

Este é um fragmento do texto “Reflexão sobre a prática”, do *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (p. 28). É fundamental que o formador dedique um tempo à leitura integral desse texto, pois seu conteúdo vem ao encontro do objetivo maior da atividade proposta.

Atividade 3

Análise de dois tipos de lista (± 35 min)

1. Oferecer aos professores dois tipos de lista: uma de palavras começadas pela letra R e outra com nomes de frutas ([Coletânea de Textos M2U4T4](#)); propor que, em pequenos grupos, analisem cada uma delas e respondam:
 - *Considerando que as listas não são de palavras memorizadas, os alunos que não sabem ler convencionalmente conseguirão ler os dois tipos de lista?*
 - *Se sim, explique como fariam para ler cada uma delas (quais recursos utilizariam).*
 - *Se não, por que não?*
2. Socializar as respostas e justificativas, anotando-as em um cartaz, ou na lousa, para discussão posterior. Nesse momento, o formador não se posiciona.
3. Explicar aos professores que essas respostas serão retomadas no decorrer da Unidade.

Importante

Espera-se que os professores percebam, ao longo desta Unidade, que o aluno só consegue ler listas, quando ainda não sabe ler, se for informado a respeito do que trata a lista; a partir do contexto (o tema da lista), pode antecipar o que estaria escrito.

No caso acima, a lista que responde a essas condições é a lista de frutas. A lista de palavras começadas com a letra R abrange um leque de possibilidades muito amplo, o que dificulta a utilização das estratégias de leitura pelo aluno.

Atividade 4

Exibição e discussão do programa de vídeo *Listas, listas e mais listas*, Parte I (± 90 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que o programa será exibido em duas partes, e que as próximas problematizações e discussões serão desencadeadas por seu conteúdo.
2. Iniciar a exibição, fazendo as pausas sugeridas no texto “Orientações para uso do programa *Listas, listas e mais listas*” ([Apontamentos/Anexo 1 – U4 pág. 133](#)) e seguindo as propostas de encaminhamento ali indicadas. Nesta Unidade, em especial, as propostas de encaminhamento estão descritas no próprio texto que sugere as pausas, facilitando o trabalho do formador, ao evitar que precise consultar diferentes páginas.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Leitura do texto “Dez importantes questões a considerar...” (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Nesta Unidade o texto “Dez importantes questões a considerar...”, que já foi indicado para o formador, é apresentado aos professores. É fundamental o formador conversar com o grupo a respeito do conteúdo do texto, citando alguns dos itens discutidos, a fim de despertar interesse por sua leitura.

1. Distribuir o texto “Dez importantes questões a considerar...” ([Coletânea de Textos M2UET6](#)) aos professores, ressaltando a importância de seu conteúdo para as próximas discussões.
2. Informar que esse texto funcionará como recurso para buscar respostas às dificuldades identificadas e registradas no quadro “Refletindo sobre as atividades realizadas”.

UNIDADE 4

Parte II

Listas, listas e mais listas

Tempo previsto – 3 horas

[...] as crianças escrevem histórias, receitas de cozinha, listas, seu nome, notícias de jornal, anúncios publicitários, já a partir dos três ou quatro anos de idade. [...] É fundamental que as crianças – desde o começo do processo – assumam a tarefa de escrever textos variados quanto à extensão, ao conteúdo, à finalidade, ao destinatário e ao portador.

Myriam Nemirovsky*

Objetivos

- Discutir o valor pedagógico do trabalho com listas na didática da alfabetização.
- Discutir as possibilidades de intervenção do professor em atividades de escrita de listas.
- Retomar os princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem.
- Valorizar os conhecimentos que as crianças não-alfabéticas possuem sobre a escrita.
- Sistematizar as informações discutidas nesta Unidade.
- Orientar o planejamento de atividades de leitura e escrita de listas.

Conteúdos

- Análise de atividades de escrita de listas.
- Intervenção pedagógica.
- Princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem.
- Hipóteses de escrita.

* *Além da alfabetização*, de Ana Teberosky & Lílíana Tolchinsky (org.). São Paulo, Ática, 1996.

- Sistematização de informações.
- Planejamento de atividade de leitura e escrita de listas.
- Importância do registro reflexivo sobre uma atividade desenvolvida.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: discussão sobre fragmento específico do texto "Dez importantes questões a considerar..."	20'
3. Exibição e discussão do programa de vídeo <i>Listas, listas e mais listas</i> , Parte II	60'
4. Sistematização das informações trabalhadas na Unidade	60'
5. Trabalho Pessoal: planejamento de atividades envolvendo listas	30'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Ler para os professores um dos títulos sugeridos abaixo.

Ler para...

... **conhecer**: "Cartas a Théó", de Vincent Van Gogh ([Coletânea de Textos M2U4T5](#)).

... **se encantar**: "O pescador e o gênio", de Allan B. Chinen ([Coletânea de Textos M2U4T6](#)).

... **apreciar**: "Caminhos de minha terra", de Jorge de Lima ([Coletânea de Textos M2U4T7](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Discussão sobre fragmento específico do texto "Dez importantes questões a considerar..." (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Fazer a Leitura Compartilhada do fragmento de texto a seguir.

Para desenvolver um trabalho pedagógico orientado por esses propósitos, é preciso que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- analisar a realidade, que é o contexto da própria atuação;
- planejar a ação a partir da realidade à qual se destina;
- antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência;
- identificar e caracterizar problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações...);
- priorizar o que é relevante para a solução dos problemas identificados e a autonomia para

- tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;
 - buscar recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
 - compreender a natureza das diferenças entre os alunos;
 - estar abertos e disponíveis para a aprendizagem;
 - trabalhar em colaboração com os pares;
 - refletir sobre a própria prática;
 - utilizar a leitura e a escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional.
-

2. Propor aos professores que, individualmente, tentem identificar quais das competências citadas já vêm sendo incorporadas a seu trabalho e quais consideram mais difícil desenvolver.
3. Socializar as reflexões individuais.

Atividade 3

Exibição e discussão do programa de vídeo *Listas, listas e mais listas*, Parte II (± 60 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Informar que a segunda parte do programa de vídeo aborda atividades de escrita de listas e algumas possibilidades de intervenção do professor durante a realização das mesmas.
2. Exibir o vídeo, realizando as pausas sugeridas e as propostas de atividades de formação indicadas. ([Apontamentos/Anexo 1 – U4 pág. 133](#))

Atividade 4

Sistematização das informações trabalhadas nesta Unidade (± 60 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que, reunidos em duplas, os professores realizem a atividade “Professor, imagine a seguinte situação...” ([Coletânea de Textos M2U4T8](#)).
2. Sugerir que duas ou três duplas socializem suas produções, e que o restante do grupo vá complementando com as informações que julgarem necessárias.
3. As produções podem ser afixadas em um mural, identificadas com um título que contextualize a atividade; após algum tempo, serão arquivadas nos Cadernos de Registro.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Planejamento de atividades envolvendo listas (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que nesta Unidade a atividade proposta no Trabalho Pessoal será iniciada no próprio Encontro, dispondo de um tempo para a troca de informações, mas sua finalização será feita em casa.
2. Propor que os professores se reúnam em pequenos grupos e escolham duas das atividades exibidas no programa de vídeo, para realizar com seus alunos: **uma de leitura de lista e outra de escrita**. O planejamento deve ser registrado em um quadro similar ao construído na atividade com nomes próprios. ([Coletânea de Textos M2U4T9](#)).
3. Sugerir que os professores leiam os textos “O que são listas” ([Coletânea de Textos M2U4T10](#)) e “Contribuições à prática pedagógica – 7” ([Coletânea de Textos M2U4T11](#)) antes de realizar a atividade com os alunos. Vale a pena ressaltar para os professores que este último texto discute como o conhecimento sobre o que pensam os alunos a respeito da leitura pode contribuir para a prática pedagógica.
4. Solicitar que, após a realização da atividade, os professores façam seu registro reflexivo, enfocando os seguintes aspectos:

Quais recursos seus alunos usaram para ler a lista?

(Tentaram adivinhar, utilizaram seu conhecimento sobre o valor sonoro das letras, ou...)

Qual tipo de agrupamento você considerou mais produtivo durante a realização das atividades? Justifique.

5. Informar que o professor deve arquivar junto ao registro reflexivo, uma cópia da(s) atividade(s) oferecida(s) a seus alunos.



PARA SABER MAIS

“A escrita de nomes”, capítulo do livro *Psicopedagogia da linguagem escrita*, de Ana Teberosky. São Paulo, Unicamp/Trajatória Cultural.

“Construir sentido”, capítulo do livro *Ler e escrever – entrando no mundo da escrita*, de Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse & Jean Hébrard. Porto Alegre, Artmed.

“A escrita de listas”, capítulo do livro *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*, de Ana Teberosky & Beatriz Cardoso. Campinas (SP), Unicamp.

UNIDADE 5

Parte I

Textos que se sabe de cor

Tempo previsto – 3 horas

*[...] decorar vem da palavra latina cor, que quer dizer “coração”.
Decorar é escrever no coração.
O que é escrito no coração passa a fazer parte do corpo:
não é esquecido nunca [...]*

Rubem Alves*

Objetivos

- Apresentar e discutir as contribuições pedagógicas do trabalho com textos que se sabe de cor em salas de alfabetização.
- Analisar uma boa situação de aprendizagem sob aspectos predeterminados.
- Instrumentalizar o professor para que possa organizar boas situações de aprendizagem a partir de textos como parlendas, canções, poesias etc.
- Valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem antes de ler e escrever convencionalmente.
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo e de troca de idéias.

Conteúdos

- Hipóteses de escrita.
- Hipóteses de leitura.
- Estratégias de leitura.
- Análise de atividade.
- Intervenção pedagógica.
- Planejamento de atividade.

* *Sobre o tempo e a eternidade*. São Paulo, Papirus, 1999, p. 66.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias: levantamento das dificuldades identificadas na realização de atividades com listas.	20'
3. Análise de uma boa situação de aprendizagem com textos que se sabe de cor.	40'
4. Exibição e discussão do programa de vídeo <i>Textos que se sabe de cor</i> .	60'
5. Retomada da análise feita na Atividade 3.	40'
6. Trabalho Pessoal: realização da atividade analisada com os alunos e escrita de um registro reflexivo.	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Importante

Esta Unidade trata do valor pedagógico dos textos que se sabe de cor nas salas de alfabetização. Em geral são textos da tradição oral – como parlendas, quadrinhas, cantigas de roda e canções. Sugere-se que o formador selecione textos da tradição local para ler aos professores no momento da Leitura Compartilhada.

Proposta de Encaminhamento

1. Ler textos da tradição oral de sua região, ou escolher um dos que estão indicados abaixo.

Ler para...

... **relembrar**: “Parlendas, frases feitas e trava-línguas”, de Ricardo Azevedo ([Coletânea de Textos M2U5T1](#)).

... **apreciar**: “Causo 2”, de Eduardo Galeano ([Coletânea de Textos M2U5T2](#)).

... **surpreender**: “A aranha”, de Orígenes Lessa ([Coletânea de Textos M2U5T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Levantamento das dificuldades identificadas na realização da atividade com listas (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar que os professores socializem as dificuldades encontradas ao desenvolver a atividade com listas com seus alunos.

2. À medida que os professores expõem suas dificuldades, o formador as organiza no quadro “Refletindo sobre as atividades realizadas”, iniciado na Unidade 4.

Atividade 3

Análise de uma boa situação de aprendizagem com textos que se sabe de cor (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Distribuir o texto “Atividade de alfabetização” ([Coletânea de Textos, M2U5T4](#)) e informar que ali está descrita uma boa situação de aprendizagem com textos que os alunos sabem de memória.
2. Solicitar aos professores que analisem a atividade, em pequenos grupos, tentando responder à questão proposta.
3. Explicar que, após a exibição do programa *Textos que se sabe de cor*, essa análise será retomada, para que confirmem, ampliem ou modifiquem as idéias iniciais.

Importante

Para orientar as discussões em torno da análise feita pelos professores e problematizá-las, é fundamental que o formador assista ao programa de vídeo com antecedência e estude o texto “Análise da atividade de alfabetização – subsídio para o formador” ([Apontamentos/Anexo 1 – U5 pág. 139](#)).

“A problematização não é exatamente uma atividade, mas um procedimento metodológico do formador durante as atividades. Ocorre, por exemplo, quando o formador “devolve” ao grupo as perguntas feitas, para que procure encontrar respostas; quando questiona colocações feitas pelos educadores, procurando fazê-los pensar nas concepções subjacentes; quando retoma uma discussão inicial para a qual não se deu fechamento ou informações conclusivas, para que o próprio grupo tente concluir com os recursos de que dispõe; quando enche o grupo de “por quês?”, para levá-lo a pensar, e não a esperar respostas prontas [...]”

Guia de Orientações Metodológicas Gerais, p. 146.

Atividade 4

Exibição e discussão do programa de vídeo *Textos que se sabe de cor* (± 60 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Esse quinto programa da série “Propostas didáticas I” mostra boas situações didáticas com textos que se sabe de cor e suas contribuições pedagógicas para a alfabetização. O programa começa com um breve resgate da história das práticas sociais de leitura, e depois disso mostra crianças e adultos refletindo sobre a leitura e a escrita, a partir de textos que conhecem de memória. O

texto “Aprender a ler: um pouco de história” ([Apontamentos, Anexo 2 – U5 pág. 141](#)) traz mais informações sobre a prática de decorar textos na história da leitura.

1. Antes da exibição, “preparar o olhar” dos professores para o que assistirão, informando que poderão conhecer boas situações didáticas com textos que os alunos sabem de cor.
2. Ao longo da apresentação do programa, realizar as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 3 – U5 pág. 143](#)).

Atividade 5

Retomada da análise feita na Atividade 3 (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que agora, dispondo de maiores informações, reavaliem a análise que fizeram na Atividade 3 e alterem o que julgarem necessário.
2. Proponha que em cada grupo um representante socialize suas conclusões.
3. Durante a socialização o formador pode ir organizando na lousa, ou em um cartaz, os desafios levantados pelos grupos em relação a cada atividade proposta pela professora Lúcia.
4. No momento da socialização, é importante que o formador complemente as informações trazidas pelo grupo.
5. Pedir aos professores que completem, nos locais indicados pelas linhas, os desafios resultantes da discussão final.

Atividade 6

Trabalho Pessoal (± 10 min) – Realização com os alunos da atividade analisada e escrita de registro reflexivo.

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que realizem com os alunos a atividade analisada nesta Unidade, utilizando para o planejamento o roteiro encontrado na [Coletânea de Textos M2U5T5](#). Ressaltar que podem selecionar um outro texto, que considerem mais significativo para os alunos, ou mais desafiador: uma música que já conhecem, uma parlenda típica da tradição oral da região, ou ainda uma quadrinha.
2. Solicitar que, após desenvolverem a atividade, os professores escrevam um texto reflexivo partindo da seguinte frase:

Ao propor essa atividade a meus alunos eu não esperava que...

3. Para ampliar suas informações a respeito dos textos mais adequados para a alfabetização inicial e das atividades que podem ser desenvolvidas com eles, é importante o professor ler o texto “O que são: poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas” ([Coletânea de Textos M2U5T6](#)).
4. Lembrar ao professor de arquivar, junto ao registro reflexivo, uma cópia da(s) atividade(s) apresentada(s) a seus alunos.

PARA SABER MAIS

“O texto como unidade de ensino”, página 35 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

“Leitura de textos memorizados”; e “Escrever textos memorizados”, fragmentos do livro *Escrever e ler – como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*, vol. 1. de Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrál Morillo & Manuela Mirallles Teixidó. Porto Alegre, Artmed.

“A escrita de títulos na lousa”; “A escrita de canção na lousa”; e “A escrita de títulos com letras móveis”, capítulos do livro *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*, de Ana Teberosky & Beatriz Cardoso. Campinas (SP), Unicamp.

UNIDADE 5

Parte II

A prática em discussão

Tempo previsto – 3 horas

[...] sem uma reflexão sobre a própria prática, esta se torna automática e corre o risco de distanciar-se cada vez mais da realidade mutante da sala de aula. A reflexão é a única via para melhorar o nosso trabalho.

Rosa Simó e Neus Roca*

Objetivos

- Aprender a investigar a própria prática, pela reflexão em parceria com outras pessoas.
- Refletir sobre as dificuldades encontradas na realização das atividades com os alunos.
- Rever a importância das intervenções realizadas pelo professor para o sucesso das situações de aprendizagem.
- Compreender os princípios que fundamentam uma boa situação de aprendizagem.

Conteúdos

- Reflexão sobre a própria prática.
- Atividades que envolvem leitura, escrita e escuta do nome próprio, de listas e textos de memória.
- Princípios norteadores para uma boa situação de aprendizagem:
 - ✓ os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
 - ✓ os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;

* Além da alfabetização. *A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* Ana Teberosky & Lilliana Tolchinsky (org.). São Paulo, Ática, 1996.

- ✓ a organização da tarefa pelo professor garante a mais ampla circulação de informação possível;
- ✓ o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.
- Intervenção pedagógica.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: resgate das principais dificuldades encontradas pelos professores na realização das atividades com textos que sabemos de cor.	20'
3. Leitura individual e orientada do texto "Dez importantes questões a considerar..."	60'
4. Leitura Compartilhada do texto "Dez importantes questões a considerar..."	80'
5. Trabalho Pessoal: descrição de uma atividade para aprendizagem da linguagem escrita	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher, e ler para os professores, um dos textos a seguir.

Ler para...

...se emocionar: "O sonho de Habib, filho de Habib", história da tradição sufi ([Coletânea de Textos M2U5T7](#)).

...se divertir: "Sopa de pedras", conto popular brasileiro ([Coletânea de Textos M2U5T8](#)).

...se deleitar: "Zeus", de Heloisa Prieto ([Coletânea de Textos M2U5T9](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias: resgate das principais dificuldades encontradas pelos professores na realização das atividades com textos que sabemos de cor (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que relatem, de forma breve, as dificuldades que encontraram ao desenvolver atividades com textos que sabemos de cor.
2. Completar a última coluna do quadro "Refletindo sobre as atividades realizadas".

Atividade 3

Leitura individual e orientada do texto “Dez importantes questões a considerar...” (± 60’)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que façam uma leitura do quadro “Refletindo sobre as atividades realizadas” (que precisa ser exposto de forma a ser visto por todos), a fim de resgatar as dificuldades e dúvidas levantadas até aqui.
2. Propor aos professores a leitura individual do texto “Dez importantes questões a considerar...”, atentos à seguinte orientação de leitura:

Identificar (e grifar) no texto trechos que respondam de alguma forma às dúvidas elencadas no quadro “Refletindo sobre as atividades realizadas”.

Atividade 4

Leitura Compartilhada do texto “Dez importantes questões a considerar...” (± 80 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor a Leitura Compartilhada do texto e discutir os trechos que os professores tiverem assinalado como respostas às dúvidas levantadas.

Importante

É fundamental o formador se preparar com antecedência, lendo o texto e selecionando os trechos que contribuem para a reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos professores na realização das atividades. Assim, ele poderá chamar a atenção para as respostas que não tiverem sido identificadas.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Descrição de uma atividade para aprendizagem da linguagem escrita (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que, pensando em sua prática, escolham e descrevam a atividade que, em sua opinião, mais contribui para os alunos aprenderem a linguagem que se escreve.
2. Informar que devem escolher apenas uma atividade, refletindo bem para decidir se é a que oferece mais contribuições e explicar por que motivo isso ocorre.

Importante

Esta atividade tem por objetivo levantar os conhecimentos dos professores sobre a aprendizagem da linguagem que se escreve, tema da próxima Unidade.

No Módulo 1, especificamente na Unidade 9, foram discutidos alguns aspectos da aprendizagem da linguagem escrita. Dando continuidade a esse assunto, esta atividade tem por objetivo levantar o que os professores já sabem e que põem em prática na sala de aula a respeito da linguagem que se escreve.

O formador não deve se preocupar com os equívocos ou dúvidas dos professores na apresentação desse Trabalho Pessoal. Como foi dito, a intenção principal consiste em levantar seus conhecimentos prévios; a próxima unidade será inteiramente dedicada ao aprofundamento desse assunto.



PARA SABER MAIS

“Como fazer o conhecimento do aluno avançar”, capítulo do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz. São Paulo, Ática.

“Situações didáticas desenvolvidas na escola infantil e na primeira série”, capítulo do livro *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio. Experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre, Artmed.

UNIDADE 6

Aprender a linguagem que se escreve

Tempo previsto – 3 horas

*[...] os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(e, sem dúvida, sobretudo o verso).
É o que pode lançar mundos no mundo [...]*

Caetano Veloso*

Objetivos

- Discutir a capacidade de os alunos produzirem textos antes de saber escrever convencionalmente.
- Enfatizar que é por meio da leitura (mesmo a ouvida) que se aprende a linguagem escrita, e que isso é condição para produzir textos de qualidade.
- Tornar os professores conscientes da importância da leitura diária para os alunos.
- Enfatizar que a leitura de textos nos diferentes gêneros¹ é determinante para produzir linguagem escrita.
- Discutir a importância das atividades de reescrita² e de reconto para a aprendizagem da linguagem que se escreve.
- Evidenciar que o conto tradicional funciona como uma espécie de matriz para a escrita de narrativas.

* Fragmento da letra da música *Livro*, do folheto da capa do CD produzido pela Polygram, Rio de Janeiro.

1. “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em um número quase ilimitado.

“Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com ‘era uma vez’, ninguém duvida que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão ‘senhoras e senhores’, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas etc.” (*Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*, pp. 26-27)

2. A atividade de reescrita é entendida, nesta publicação e nas demais que integram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, como a atividade de parafrasear textos conhecidos.

- Orientar a organização de anotações pessoais.

Conteúdos

- Distinção entre a capacidade de produzir textos e a capacidade de grafá-los.
- Importância da leitura na formação de leitores e escritores competentes.
- Leitura Compartilhada como parte da rotina cotidiana.
- Atividades de reescrita e reconto.
- Produção de textos em diferentes gêneros.
- Importância da prática de ouvir histórias lidas para desenvolver a competência de produzir narrativas escritas.
- Procedimentos para fazer registros organizados.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: socialização da atividade que favorece o aprendizado da linguagem que se escreve	40'
3. Apresentação e discussão do programa de vídeo <i>Aprender a linguagem que se escreve</i>	70'
4. Quadro-síntese dos aspectos determinantes para a aprendizagem da linguagem que se escreve	50'
5. Trabalho Pessoal: organização das anotações pessoais e início de uma seqüência de atividades com os alunos	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada feita pelo formador (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher um dos textos sugeridos e ler para os professores.

Ler para...

...refletir: “Não sabia que era preciso”, de José Saramago ([Coletânea de Textos M2U6T1](#)).

...se emocionar: “Hoje de madrugada”, de Raduan Nassar ([Coletânea de Textos M2U6T2](#)).

...apreciar: “Retrato em branco e preto”, de Tom Jobim ([Coletânea de Textos M2U6T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização da atividade que favorece o aprendizado da linguagem que se escreve (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que cada professor leia a descrição da atividade que escolheu no Trabalho Pessoal da Unidade 5, Parte II, e sua justificativa.
2. Registrar na lousa ou em um cartaz as atividades apresentadas, fazendo um quadro com duas colunas, como o do exemplo:

Atividade	Justificativa

Importante

Essa atividade se destina a identificar quais práticas os professores consideram boas para a aprendizagem da linguagem escrita. Por isso, o formador não deve manifestar sua posição enquanto estiver ouvindo as respostas e as registrando no quadro. Após a exibição do Programa 6, *Aprender a linguagem que se escreve*, esse quadro será retomado e avaliado em conjunto com os professores.

“Criar situações que ‘revelam’ os conhecimentos prévios/opiniões do grupo sobre um tema a ser abordado, solicitar que os educadores socializem suas experiências pessoais, anotar suas falas, utilizá-las para dar devolutivas [...], propor que elaborem perguntas [...], não é apenas um recurso para fazer com que se sintam valorizados: é condição para que os conteúdos possam ser trabalhados pelo formador, de modo a fazer sentido para eles. Afinal, hoje sabemos, a aprendizagem significativa depende da possibilidade de relacionar a nova informação ao conhecimento já existente.”

Guia de Orientações Metodológicas Gerais, p. 151.

Atividade 3

Apresentação e discussão do programa de vídeo *Aprender a linguagem que se escreve* (± 70 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Explicar aos professores que o programa mostra situações capazes de contribuir para a reflexão sobre a aprendizagem da linguagem escrita.
2. Apresentar o programa, realizando as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 1 – U6 pág. 145](#)).

Importante

É fundamental que o formador, antes de iniciar a exibição do programa, faça uma Leitura Compartilhada e comentários da introdução e da lista de conteúdos abordados.

Vale a pena lembrar aos professores que, se tiverem dúvidas ou quiserem fazer comentários durante a apresentação, podem ficar à vontade para solicitar pausas na fita.

Atividade 4

Quadro-síntese dos aspectos determinantes para a aprendizagem da linguagem que se escreve (± 50 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores a leitura do texto “Aprender a linguagem que se escreve” ([Coletânea de Textos M2U6T4](#)).
2. Pedir que, em pequenos grupos, revisem o quadro elaborado no início desta Unidade, considerando as idéias apresentadas no programa e no texto lido. A partir dessas reflexões, os professores poderão agora modificar o quadro, eliminando, alterando ou acrescentando atividades.
3. Propor aos grupos que apresentem os quadros revisados por eles, socializando seu trabalho. Enquanto os professores fazem a exposição, o formador pode construir um novo quadro coletivo (na lousa ou em um cartaz), registrando o que os grupos pensam agora sobre a aprendizagem da linguagem que se escreve.
4. Pedir para os professores copiarem o quadro coletivo no Caderno de Registro.

Importante

Durante a socialização das revisões dos grupos e a elaboração do quadro coletivo, o formador recupera com os professores os aspectos fundamentais para o aprendizado da linguagem escrita:

- leitura diária realizada pelo professor;
- recontos e reescritas;
- importância da definição do gênero nas propostas de escrita.

O objetivo do quadro é deixar claro que esses aspectos são determinantes para aprender a linguagem escrita. Assim, se algum deles não tiver sido lembrado pelos professores, o formador deve procurar inseri-los, retomando situações apresentadas no programa de vídeo e comentando-as.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Organização das anotações pessoais e início de uma seqüência de atividades com os alunos (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que organizem em casa, no Caderno de Registro, as anotações feitas durante a apresentação do Programa 6, articulando com o quadro feito na Atividade 4. Para melhor sistematização, vale a pena sugerir que criem um título, como por exemplo: “Síntese das discussões sobre o programa de vídeo *Aprender a linguagem que se escreve*”.
2. Encomendar a releitura do texto “Aprender a linguagem que se escreve”, com o objetivo de estudá-lo cuidadosamente. Para tanto, o formador sugere que os professores elaborem um mapa textual, semelhante aos feitos no Módulo 1, baseando-se nas seguintes instruções:
 - Escreva um título para a atividade, como por exemplo: Mapa do texto expositivo “Aprender a linguagem que se escreve”.
 - Coloque o título do texto no centro de uma folha de seu Caderno de Registro (no sentido horizontal); circunde o título com uma figura geométrica. Partindo do centro, estenda quatro radiais e escreva em cada uma delas um subtítulo do texto.
 - Leia o trecho inicial (até o final do primeiro subtítulo), identifique as principais idéias e anote-as, de forma sintética, em radiais partindo do subtítulo: “O papel da leitura no desenvolvimento da capacidade de produzir textos”.
 - Continue a leitura até o final do segundo subtítulo, sublinhe as idéias-chave desse trecho e faça anotações no esquema, partindo do ponto em que a figura geométrica indica “Os recontos e as reescritas”.
 - Prossiga a leitura, repetindo esses procedimentos, até o final do texto.
3. Propor aos professores que iniciem o planejamento de uma seqüência de atividades para desenvolver com seus alunos. Explicar que a seqüência se inicia nesta Unidade e prosseguirá até a Unidade 8. Abaixo estão relacionadas as primeiras atividades dessa seqüência.
 - Deverão ler para seus alunos, ao longo da semana, as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” ([Coletânea de Textos M2U6T5](#), [M2U6T6](#), [M2U6T7](#)).
 - Em seguida, irão propor aos alunos que reescrevam coletivamente (eles ditam e o professor registra) o conto “Chapeuzinho Vermelho”, produzindo uma quarta versão.
4. Dizer para os professores arquivarem uma cópia da reescrita elaborada por seus alunos, tal como foi feito com as atividades realizadas nas unidades anteriores, e continuarem a guardar todas as produções resultantes da seqüência de atividades.

Importante

O formador deve lembrar aos professores que, embora esteja sugerida a história do Chapeuzinho Vermelho, eles podem orientar a reescrita de outros contos. Também vale a pena informar que, se for necessário, essa reescrita pode ser feita ao longo de várias aulas.



PARA SABER MAIS

“Compor textos”, capítulo do livro *Além da alfabetização*, organizado por Ana Teberosky & Lílíana Tolchinsky. São Paulo, Ática.

“O saber das crianças”, capítulo do livro *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky. São Paulo, Ática.

“A reescrita de textos narrativos: situação de produção coletiva”, capítulo do livro *Psicopedagogia da linguagem escrita*, de Ana Teberosky. Rio de Janeiro/Campinas, Vozes/Unicamp.

Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário, de Delia Lerner. Porto Alegre, Artmed, 2001.

“Deixem que digam, que pensem, que escrevam....”, capítulo do livro *Ler e escrever, muito prazer!* de Beatriz Cardoso & Madza Ednir. São Paulo, Ática.

UNIDADE 7

Parte I

Revisar para aprender a escrever

Tempo previsto – 3 horas

A educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer alguém progredir significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica reordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda. É nessa dialética ordem-desordem que se opera o ato educativo.

Moacir Gadotti*

Objetivos

- Tematizar a revisão textual focada nos aspectos relacionados à organização do discurso e do conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem.
- Evidenciar o quanto a produção dos alunos pode informar ao professor sobre o que eles sabem a respeito da organização discursiva de textos escritos.
- Mostrar que se aprende a revisar revisando, ou seja, esse é um conteúdo que deve ser ensinado.
- Mostrar que revisar um texto vai muito além da correção de ortografia, concordância e pontuação.
- Apresentar e discutir as possibilidades de trabalhar a revisão de textos do ponto de vista discursivo também com os alunos que ainda não estão alfabetizados.
- Valorizar a reflexão coletiva sobre um mesmo texto como recurso para a aprendizagem do procedimento de revisar.
- Mostrar como o professor pode utilizar situações de análise e reflexão sobre a língua como instrumento para melhorar a qualidade da produção dos alunos.

* *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez. 1980, p. 89.

- Evidenciar que, ao fazer a revisão, o aluno se desloca da posição de escritor para a de leitor, e vice-versa, em um processo essencial para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação aos próprios textos.

Conteúdos

- Revisão coletiva de um texto do ponto de vista discursivo.
- Procedimentos didáticos para revisão de textos.
- Possibilidades de intervenção do professor durante a produção e a revisão de um texto.
- Exploração dos recursos de linguagem que se usa para escrever.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: socialização das primeiras atividades da seqüência de reescrita e revisão de texto	35'
3. Levantamento de conhecimentos sobre revisão de textos: o que revisar nas produções escritas dos alunos e como fazê-lo	40'
4. Apresentação do programa de vídeo <i>Revisar para aprender a escrever</i> , parte I	50'
5. Retomada da análise inicial do texto "Curupira"	35'
6. Trabalho Pessoal: planejamento e realização da revisão coletiva da quarta versão do conto "Chapeuzinho Vermelho"	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher um dos textos sugeridos abaixo e ler para os professores.

Ler para...

...refletir: "Um imenso lápis vermelho", de Fanny Abramovich ([Coletânea de Textos M2U7T1](#)).

...se divertir: "Papos", de Luis Fernando Veríssimo ([Coletânea de Textos M2U7T2](#)).

...se arrepiar: "A terra onde não se morre nunca", de Italo Calvino ([Coletânea de Textos M2U7T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização das primeiras atividades da seqüência de reescrita e revisão de texto (± 35 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Reiterar aos professores a importância da realização da atividade proposta no Trabalho Pessoal da Unidade 6, que faz parte de uma seqüência, prosseguindo até a Unidade 8. Garantir a realização dessa atividade significa ajudar os alunos a construir a capacidade de produzir textos e a usar produtivamente os recursos que a linguagem dos textos oferece. Na medida da necessidade, o formador deverá subsidiar os professores que encontrarem dificuldade nessa tarefa.

1. Convidar os professores a relatar os aspectos mais relevantes que identificaram na realização da primeira atividade da seqüência, proposta na Unidade 6: ler para os alunos três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho” e propor a reescrita coletiva de uma quarta versão.
2. Anotar (na lousa ou no próprio caderno de anotações do formador) os aspectos que, segundo o formador, oferecem indicações a respeito das intervenções mais adequadas, para auxiliar os professores a realizar a seqüência de atividades.

Atividade 3

Levantamento de conhecimentos sobre revisão de texto – o que revisar nas produções escritas dos alunos e como fazê-lo (± 40 min)

Importante

Essa atividade tem por objetivo levantar os conhecimentos prévios dos professores sobre a revisão de um texto. Durante a discussão, o formador circula pelos grupos, procurando problematizar os encaminhamentos da proposta e ajudar os professores a identificar os pontos que precisam ser melhorados – com o propósito de tornar o texto mais claro e compreensível, ou então mais bonito e agradável de ler.

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que, em pequenos grupos, leiam o texto “Curupira – versão original” ([Coletânea de Textos, M2U7T4](#)) e em seguida analisem o texto “Curupira – versão recontada” ([Coletânea de Textos, M2U7T5](#)) e identifiquem aspectos que prejudicam sua compreensão.
2. A partir dessa análise, pedir para apontarem os aspectos que consideram necessário alterar:

o que acrescentar, retirar, deslocar ou transformar para que sua leitura se torne mais fácil e agradável, mas com cuidado para não descaracterizá-lo.

3. Orientar os professores para que anatem suas conclusões no Caderno de Registro.
4. Explicar que tais conclusões serão retomadas após a apresentação do programa *Revisar para aprender a escrever* – Parte I.

Atividade 4

Apresentação e discussão da Parte I do programa de vídeo *Revisar para aprender a escrever* (± 50 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Informar aos professores que o programa de vídeo trata da revisão dos aspectos discursivos do texto, sem se preocupar com a revisão ortográfica e de pontuação.

O programa mostra que alunos ainda não alfabetizados, escritores iniciantes e que não lêem com fluência, possuem competência para olhar o texto como objeto de reflexão e desenvolver o procedimento de apreciar e revisar textos.

1. Apresentar o programa, fazendo as pausas sugeridas. ([Apontamentos/Anexo 1 – U 7 pág. 149](#)).

Atividade 5

Retomada da análise inicial do texto “Curupira” (± 35 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor aos professores que se reúnam em grupos e agora, com maiores informações, retomem suas anotações acerca do texto “Curupira – versão recontada”, confrontando-as com as situações de revisão apresentadas no programa de vídeo.
2. Socializar e sistematizar as observações levantadas pelos grupos, fazendo o registro na lousa, ou em um cartaz.
3. Solicitar aos professores que leiam a versão do texto “Curupira” revisada pelos alunos da professora Regina ([Coletânea de Textos M2U7T6](#)).

Importante

Para auxiliar nas discussões sobre o trabalho com o texto Curupira, é interessante que o formador leia os [Apontamentos/Anexo 2 – U7 pág. 153](#)

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Planejamento e realização da revisão coletiva da quarta versão do conto “Chapeuzinho Vermelho” (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar que os professores estudem inicialmente o texto “Revisão”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais ([Coletânea de Textos M2U7T7](#)).
2. Propor que façam o planejamento, seguindo o roteiro indicado ([Coletânea de Textos M2U7T8](#)) e realizem a atividade de revisão coletiva da quarta versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Explicar que para isso será preciso:
 - identificar aspectos que precisam ser melhorados – repetições desnecessárias, informações incompletas, substituições recomendáveis, e outros aspectos relacionados à coerência e à coesão do texto;
 - preparar o suporte em que a revisão será feita: lousa, transparência ou cartaz;
 - se o texto for extenso, considerar que a revisão pode ser feita em várias aulas;
 - ler para os alunos a parte do texto a ser revisada, explicando por exemplo: “Vou ler esse trecho e vocês vão dizer se está bom, se acham que precisa melhorar, e o que podemos fazer para ficar bem escrito”;
 - após a revisão, ler o texto para os alunos, para avaliarem se acham que ficou bom, ou se desejam acrescentar ou retirar mais alguma coisa.
3. Propor aos professores que façam o registro reflexivo sobre a atividade realizada completando as frases:

Antes de realizar a atividade eu acreditava que...

Após a realização penso que...

4. Indicar a leitura do texto “Relatório reflexivo sobre as atividades de revisão do texto *A lenda dos diamantes*”. ([Coletânea de Textos M2U7T9](#)).

UNIDADE 7

Parte II

Revisar para aprender a escrever

Tempo previsto – 3 horas

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.

Paulo Freire*

Objetivos

- Tematizar na revisão textual aspectos relacionados à organização do discurso escrito e do conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem.
- Discutir as possibilidades de trabalhar a revisão de textos do ponto de vista discursivo também com os alunos que ainda não sabem ler e escrever.
- Discutir como a revisão de um texto vai muito além de corrigir ortografia, concordância e pontuação.
- Evidenciar que a atividade de revisão de textos é uma situação de análise e reflexão sobre a língua, e exige do professor alfabetizador um conhecimento e um tipo de reflexão que vão além do que se precisa para ensinar o bê-á-bá.
- Explicitar que a intervenção do professor é fundamental para tornar os alunos capazes de identificar aspectos do texto que precisam ser melhorados, atribuindo-lhes o papel de revisor.
- Desenvolver o procedimento de organizar as anotações para sistematizar informações relevantes.

* *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 1999. p. 54.

Conteúdos

- O texto como objeto sobre o qual é possível pensar.
- Procedimentos didáticos para revisão de textos.
- Importância da intervenção do professor na produção e na revisão de um texto pelos alunos.
- Reflexão voltada para o uso da linguagem na situação em que ela se realiza: exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem etc.).
- Procedimentos para organizar informações relevantes.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: retomada do registro reflexivo sobre a atividade de revisão de texto	25'
3. Leitura e análise do texto do aluno Renan	30'
4. Leitura do texto "Uma estratégia para organizar a revisão de aspectos discursivos de textos escritos"	40'
5. Apresentação do programa de vídeo <i>Revisar para aprender a escrever</i> , parte II	30'
6. Retomada da análise inicial do texto do aluno Renan	35'
7. Trabalho Pessoal: leitura do texto "Festanção na floresta", de Clarice Lispector	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Ler os títulos dos textos sugeridos abaixo e convidar os professores a escolher o preferido pelo grupo.

Ler para...

...**apreciar literatura de cordel**: "Caatinga: um grito de socorro pela vida", de Silvanito Silva Dias ([Coletânea de Textos M2U7T10](#)).

...**ficar sabendo**: "O que ocorrer com a Terra recairá sobre os Filhos da Terra", carta do Chefe Seattle em 1854 ao Grande Chefe Branco de Washington ([Coletânea de Textos M2U7T11](#)).

...**se arrepiar**: "A profecia", de Tatiana Belinky ([Coletânea de Textos M2U7T12](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada do registro reflexivo sobre a atividade de revisão de texto (± 25 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Pedir para alguns professores lerem seus registros reflexivos sobre a atividade de revisão de texto proposta no Trabalho Pessoal da Unidade 7, Parte I.
2. Discutir os aspectos mais relevantes dos relatos.

Importante

O formador deve anotar as questões que exigirem maior reflexão e fazer as devidas intervenções oportunamente.

Atividade 3

Leitura e análise do texto do aluno Renan (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

O principal objetivo dessa atividade é propiciar ao professor um momento para refletir sobre a importância de olhar de uma nova forma o texto do aluno, observando o que ele sabe da linguagem que se escreve e o que precisa aprender; não se trata de classificar as considerações dos professores como certas ou erradas.

1. Distribuir o texto produzido pelo aluno Renan ([Coletânea de Textos, M2U7T13](#)).
2. Solicitar aos professores que analisem o texto, em pequenos grupos, relacionando os aspectos que precisam ser melhorados e anotando em seu Caderno de Registro.
3. Informar aos professores que as anotações dos grupos serão retomadas no decorrer do trabalho.

Atividade 4

Leitura do texto “Uma estratégia para organizar a revisão de aspectos discursivos de textos escritos” (± 40 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Distribuir o texto ([Coletânea de Textos M2U7T14](#)) para os professores fazerem leitura individual e grifarem as informações que considerarem mais relevantes. Informar que nesse texto encontrarão informações sobre a produção de Renan.
2. Pedir para socializarem suas observações, discutindo nos grupos os trechos considerados mais relevantes.
3. Propor que sistematizem no Caderno de Registro as informações contidas nos trechos selecionados.

Atividade 5

Apresentação do programa de vídeo *Revisar para aprender a escrever, Parte II* (± 30 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Comentar com os professores a segunda parte do programa de vídeo. Trata-se de uma aula expositiva mostrando que os organizadores textuais são elementos lingüísticos centrais na construção do sentido de um texto, isto é, são responsáveis pela coesão textual. Explicar também que, nessa segunda parte, optou-se por realizar apenas uma pausa.

1. Propor que, durante a exibição, os professores registrem as questões que acharem mais relevantes.
2. Realizar a pausa sugerida ([Apontamentos/Anexo I – U7, pág. 149](#)).

Atividade 6

Retomada da análise inicial do texto do aluno Renan (± 35 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores retomem, agora com mais informações, a análise que fizeram inicialmente da produção do aluno Renan, avaliando a necessidade de ampliar ou reformular

- as observações iniciais.
2. Socializar as considerações ampliadas e/ou reformuladas.
 3. O formador faz a sistematização na lousa e pede para os professores anotarem em seu Caderno de Registro.

Atividade 7

Trabalho Pessoal – Leitura do texto “Festanção na floresta” (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Pedir para os professores lerem o texto “Festanção na floresta” ([Coletânea de Textos M2U7T15](#)), que será discutido na próxima Unidade.
2. Convidar os professores a apreciar o texto do ponto de vista estético, observando os recursos utilizados e a beleza da linguagem.



PARA SABER MAIS

“A construção textual do sentido”, capítulo do livro *O texto e a construção dos sentidos*, de Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo, Contexto.

Texto e coerência, de Ingedore Grunfeld Villaça Koch & Luiz Carlos Travaglia. São Paulo, Contexto.

“Rumo a uma tipologia de textos; caracterização lingüística dos textos escolhidos”; “Os textos escolares: um capítulo à parte”: capítulos de *Escola, leitura e produção de textos*, de Ana Maria Kaufman & Maria Helena Rodrigues. Porto Alegre, Artmed.

UNIDADE 8

Reverendo textos bem escritos

Tempo previsto – 3 horas

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Vygotsky*

Objetivos

- Evidenciar o quanto a leitura (lida ou escutada) de textos de escritores profissionais pode ajudar o aluno a apreciá-los e a aprender sobre a forma que usam a linguagem escrita.
- Mostrar a importância da presença da leitura na rotina do trabalho pedagógico como procedimento para aprender a linguagem que se escreve.
- Discutir que se aprende a produzir um texto bem escrito lendo textos de qualidade e refletindo sobre eles.
- Evidenciar que a atividade de rever um texto bem escrito toma como objeto de reflexão a própria linguagem.
- Esclarecer que rever um texto bem escrito não significa interpretar o texto, ou ensinar gramática normativa.
- Mostrar que é também possível trabalhar a análise de textos bem escritos e a reflexão sobre eles com alunos não-alfabetizados.
- Apresentar referências de como o professor pode contribuir para melhorar a qualidade da produção dos alunos durante atividades de análise da língua e de reflexão sobre ela.

Conteúdos

- Texto literário como objeto sobre o qual se pode pensar.
- Leitura e escuta de textos literários.
- Análise e reflexão sobre a linguagem que se escreve e sobre a variedade de recursos

* *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

usados por bons escritores profissionais.

- Procedimentos para revisão de textos bem escritos.
- Sugestões de textos bem escritos para o professor ler com os alunos.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: retomada da leitura do texto "Festança na floresta"	20'
3. Levantamento dos recursos lingüísticos utilizados no texto "Festança na floresta"	40'
4. Apresentação e discussão do programa de vídeo <i>Reverdo textos bem escritos</i>	50'
5. Planejamento em grupo de uma atividade de revisão de texto bem escrito, para ser desenvolvida com os alunos.	50'
6. Trabalho Pessoal: leitura do texto "Contribuições à prática pedagógica – 8" e desenvolvimento da atividade de revisão de texto bem escrito com os alunos	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher um dos textos sugeridos abaixo e lê-lo para os professores.

Ler para...

...**conhecer melhor**: entrevista "Sebastião Salgado – enfim, em cores" ([Coletânea de Textos M2U8T1](#))

...**apreciar a linguagem**: "Viver é muito perigoso", de Guimarães Rosa ([Coletânea de Textos M2U8T2](#)).

...**se arrepiar**: "O discurso de Macotas", de Manuel Benício ([Coletânea de Textos M2U8T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada da leitura do texto "Festança na floresta" (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Incentivar os comentários dos professores a respeito do texto.

Atividade 3

Levantamento dos recursos lingüísticos utilizados no texto “Festaça na floresta” (± 40 min)

Importante

Essa atividade tem por objetivo levar os professores a refletir sobre a linguagem utilizada pela autora – a forma pela qual utiliza determinadas expressões para indicar mudança de tempo, de lugar ou de personagem, sua maneira de empregar a pontuação, de contornar o problema de repetições, enfim, suas soluções para as questões da textualidade –, de forma a obter um texto bem escrito, diferente, agradável de ouvir e interessante de apreciar.

Deixar claro que a atividade não é de interpretação de texto, mas sim de reflexão lingüística: análise do texto do ponto de vista estético, observação dos recursos utilizados e da beleza da linguagem.

Enquanto os grupos trabalham, o formador circula entre eles para problematizar, orientar os encaminhamentos da proposta e ajudar os professores a identificar os recursos lingüísticos utilizados pela autora que tornam o texto agradável de ler, interessante, e muitas vezes engraçado. Convém ressaltar que a atividade não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de apreciação do texto.

A análise do texto “Festaça na floresta” apresentada em [Apontamentos/Anexo 1 – U8 pág. 157](#) oferece subsídios para o formador.

Proposta de Encaminhamento

1. Propor que os professores analisem, em pequenos grupos, o fragmento do texto que vai do parágrafo começado com “Foi assim [...]” até o trecho “[...] é isso mesmo, pareciam umas verdadeiras macacas”. Em seguida pedir para fazerem uma relação dos recursos utilizados pela autora para deixar o texto diferente, bonito e bem escrito.
2. Solicitar que um professor de cada grupo leia as anotações e comente as conclusões do grupo.
3. Informar que essas anotações serão retomadas após a apresentação do programa de vídeo.

Atividade 4

Apresentação e discussão do programa de vídeo *Reverdo textos bem escritos* (± 50 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

O programa *Revedo textos bem escritos* apresenta atividades desenvolvidas com alunos de Educação Infantil, de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, bem como a discussão com as professoras do grupo-referência, em reunião de planejamento.

Explicar que, na época da gravação do vídeo, alguns dos alunos que aparecem no programa ainda não estavam alfabetizados. Essa informação contribui para enfatizar que o aluno pode apreciar um texto sem saber ler e escrever convencionalmente: se puder ouvir a leitura de textos de qualidade, aprenderá a apreciá-los. Para isso, o professor também deve aprender a olhar o texto como objeto estético, apreciando-o juntamente com seus alunos.

1. Explicar que o programa apresentará uma análise do texto literário em discussão.
2. Pedir para os professores terem em mãos as anotações que fizeram a respeito dos recursos utilizados pela autora do texto.
3. Exibir o programa, fazendo as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo 2 – U8 pág. 159](#)).
4. Propor aos professores que, enquanto estiverem assistindo ao programa, procurem anotar o que julgarem importante.
5. Ao final da exibição, convidar os professores a comentar o que observaram, a fim de ampliar, reconstruir ou confirmar o que foi discutido em grupo. Anotar na lousa as conclusões importantes e pedir que copiem no Caderno de Registro.

Atividade 5

Planejamento em grupo de uma atividade de revisão de texto bem escrito, para ser desenvolvida com os alunos (± 50 min)

Importante

A proposta de planejamento em grupo de uma atividade de reflexão lingüística tem por objetivo familiarizar o professor com esse tipo de revisão e oferecer-lhe a possibilidade de desfrutar da beleza da linguagem empregada pelo autor. O ponto de partida deve ser a leitura cuidadosa, de maneira a identificar os recursos utilizados pelo autor, a forma como resolveu as questões de repetição por meio de substituições, o emprego da pontuação para marcar o estilo etc.

Com esse tipo de atividade, o professor mostra aos alunos a possibilidade de eles aprenderem a olhar o texto como objeto sobre o qual se pode pensar. Essa atividade, quando é bem realizada, tem grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

Proposta de Encaminhamento

1. Solicitar aos professores que se organizem em pequenos grupos.

2. Distribuir a coletânea de textos sugeridos ([Coletânea de Textos M2U8T4](#)), e orientar para que leiam com atenção e discutam entre si a beleza dos textos e os recursos linguísticos utilizados pelos autores.
3. Propor que selecionem um dos textos sugeridos para trabalhar com os alunos durante a semana. Em seguida, devem planejar as aulas em que desenvolverão essa atividade, lembrando-se de utilizar como referência as situações apresentadas no programa de vídeo.
4. Informar aos professores que, ao analisar um texto bem escrito, poderão fazê-lo de muitas formas. Por exemplo: a forma como o autor descreve o personagem ou o local; o emprego da pontuação; a maneira de encadear as orações, formando períodos longos ou curtos; o uso de expressões que transmitem emoções (engraçadas, comoventes); o emprego de metáforas; a inversão da ordem dos verbos nas frases; as elipses; o ritmo etc.
5. Recomendar aos professores que, em uma atividade de revisão de textos bem escritos, é importante ler todo o texto para os alunos e depois (pode ser em outro momento) escolher alguns parágrafos para fazer a análise. Não é preciso fazer esse tipo de revisão com o texto inteiro.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura do texto “Contribuições à Prática Pedagógica – 8” e desenvolvimento da atividade de revisão de texto bem escrito com os alunos (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Pedir para os professores lerem o texto “Contribuições à prática pedagógica – 8” ([Coletânea de Textos M2U8T5](#)).
2. Propor que realizem com seus alunos a atividade planejada de revisão de texto bem escrito.
3. Sugerir aos professores que, na medida do possível, anotem os comentários dos alunos durante a atividade, para que sejam objeto de reflexão na Rede de Idéias do próximo encontro.

PARA SABER MAIS

“Linguagem, atividade discursiva e textualidade”, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 23.

“A especificidade do texto literário”, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 36.

“Aprendendo com texto”, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 82.

“Escrever é preciso”, de Rosaura Soligo. *Cadernos da TV Escola* nº 2. Brasília, MEC/SEF, 1999, p. 11.

UNIDADE 9

O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais

Tempo previsto – 3 horas

O professor “escolariza” o conhecimento sempre que em vez de lidar com a realidade, trabalha com um substituto, uma simulação do real. Com isso, paralisa e sufoca o conhecimento, transformando a escola em um mundo de faz-de-conta. É preciso apresentar várias situações reais, para que, a partir da comparação com suas diferenças, as crianças aprendam o que elas têm em comum e possam construir depois o seu próprio caminho.

Beatriz Cardoso*

Objetivos

- Refletir sobre os objetivos das práticas tradicionais de cópia, ditado e leitura em voz alta.
- Conhecer e discutir as concepções implícitas nessas práticas pedagógicas.
- Re-significar as atividades de cópia, ditado e leitura em voz alta.

Conteúdos

- Identificação das concepções que embasam as práticas em discussão.
- Análise de situações didáticas envolvendo cópia, ditado e leitura oral.
- Propostas de atividades significativas de cópia, ditado e leitura oral.

* *Ler e escrever muito prazer!*, de Beatriz Cardoso & Madza Ednir, São Paulo, Ática.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: socialização e discussão das anotações feitas durante a atividade de revisão	25'
3. Preenchimento do quadro “Análise comparativa das diferentes concepções das atividades de cópia, ditado e leitura oral”	20'
4. Apresentação e discussão do programa de vídeo <i>O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais</i> , concomitante à realização das atividades propostas	90'
5. Apresentação da síntese das discussões realizadas pelos grupos 30'	
6. Trabalho Pessoal: leitura de uma carta	5'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Ler para o grupo de professores um dos textos sugeridos a seguir.

Ler para...

...**pensar**: “O fim da banda”, de Rubem Alves ([Coletânea de Textos M2U9T1](#)).

...**se emocionar**: “Papel de parede e livros – Passeio à margem do Mersey”, de Elias Canetti ([Coletânea de Textos M2U9T2](#)).

...**apreciar**: “A tempestade”, de Shakespeare ([Coletânea de Textos M2U9T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização e discussão das anotações feitas durante a atividade de revisão (± 25 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Pedir para os professores comentarem as colocações feitas pelos alunos durante o trabalho de revisão de texto bem escrito.
2. Perguntar aos professores:

“Baseados na experiência que tiveram com a realização dessa atividade, que mudanças fariam em uma próxima vez?”

Atividade 3

Preenchimento do quadro “Análise comparativa das diferentes concepções das atividades de cópia, ditado e leitura oral” (± 20 min)

Importante

O objetivo dessa atividade é conhecer o que os professores pensam a respeito das práticas escolares mais tradicionais (cópia, ditado e leitura oral). É importante orientá-los para que registrem tudo que pensam sobre o assunto.

Proposta de Encaminhamento

1. Entregar o quadro para os professores preencherem, em trabalho individual ([Coletânea de Textos M2U9T4](#)).
2. Solicitar que compartilhem seus registros em pequenos grupos, e elaborem uma síntese de suas conclusões ([Coletânea de Textos M2U9T5](#)).

Importante

As discussões dos grupos ainda não serão socializadas; após assistir ao programa de vídeo, e ler o texto “Verdades e mentiras sobre a cópia”, os professores poderão modificar e/ou ampliar suas conclusões.

Atividade 4

Apresentação e discussão do programa de vídeo *O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais, concomitante à realização das atividades propostas* (± 90 min)

Importante

Não está prevista a pausa convencional durante a exibição do programa de vídeo desta Unidade. Em vez disso, ele será apresentado em três partes, e o formador irá entremeando essa apresentação com algumas atividades.

Proposta de Encaminhamento

1ª parte

1. Explicar aos professores que o programa a ser exibido tem a finalidade de possibilitar uma reflexão sobre a cópia, a leitura oral e o ditado, além de discutir como essas atividades podem se converter em situações significativas de ensino e aprendizagem ([Apontamentos/Anexo 1 – U9, pág. 163](#)).

2. Pedir para os professores, enquanto assistem ao programa, irem registrando os aspectos que considerarem úteis para as discussões do grupo.
3. Exibir a primeira parte do programa, que aborda a questão da cópia.
4. Interromper a fita e solicitar aos professores que, individualmente, leiam o texto: “Verdades e mentiras sobre a cópia” ([Coletânea de Textos M2U9T6](#)).
5. Pedir para os grupos retomarem suas anotações sobre “cópia” e verificarem o que agora julgam necessário modificar, ampliar e/ou acrescentar.

2ª parte

1. Exibir a segunda parte do programa, que aborda a questão do ditado.
2. Dizer para os grupos retomarem suas anotações sobre “ditado”, verificando que aspectos precisam ser modificados, ampliados e/ou acrescentados.

3ª parte

1. Solicitar que, em pequenos grupos, completem a seguinte frase:

Ler bem em voz alta é.....

2. Socializar as discussões e registrar as definições na lousa.
3. Pedir para os professores fazerem uma leitura silenciosa e rápida do texto encontrado na [Coletânea de Textos M2U9T7](#). Em seguida, o formador orienta para que todos leiam juntos, em voz alta. Convém ressaltar que, embora essa atividade seja semelhante à desenvolvida no Módulo 1 (quando os professores precisaram ler e descobrir do que se tratava o texto iniciado por “Um jornal é melhor que uma revista [...]”), ela tem um objetivo diferente. A discussão agora não é em torno das estratégias de leitura, mas sim da relação entre leitura em voz alta e compreensão do texto.
4. Discutir com os professores até que ponto a leitura em voz alta que realizaram confirma, ou não, as afirmativas sobre o que é “ler bem em voz alta”. Pedir para falarem do conteúdo do texto e discutir que ler bem em voz alta não se vincula necessariamente à compreensão do texto. O texto sobre leitura em voz alta ([Apontamentos/Anexo 2 – U9, pág. 165](#)) poderá subsidiar o formador para essa discussão.
5. Assistir à terceira parte do programa, que aborda a questão da leitura oral.
6. Pedir para os grupos retomarem suas anotações a respeito desse tipo de leitura, verificando quais aspectos acham preciso modificar, ampliar e/ou acrescentar, após realizarem a atividade e assistirem ao programa.
7. Solicitar que os grupos organizem, em um cartaz, a síntese das três atividades.

Atividade 5

Apresentação da síntese das discussões realizadas pelos grupos (30 min)

Importante

Após o preenchimento do quadro, solicitar que os grupos fixem suas conclusões em local visível.

Proposta de Encaminhamento

1. Pedir para um dos grupos apresentar suas conclusões sobre as concepções que podem embasar as atividades de cópia.
2. O formador registra a síntese das conclusões desse grupo em um cartaz previamente preparado.
3. Solicitar aos demais grupos que façam acréscimos ou adequações, conforme julgarem necessário.
4. Proceder da mesma forma com a atividade de ditado e, posteriormente com a de leitura oral, pedindo sempre para que um grupo diferente inicie a apresentação.
5. Se for preciso, acrescentar outras contribuições para complementar a discussão ([Apontamentos/Anexo 3 – U9 pág. 167](#)).
6. Solicitar que os professores copiem o quadro em seus Cadernos de Registro.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura de uma carta (± 5 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Dizer para os professores lerem a carta encontrada na [Coletânea de Textos M2U9T8](#), explicando que na próxima Unidade será feita a avaliação deste segundo Módulo. A tarefa será a seguinte: escrever uma carta analisando, de acordo com os princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem, uma atividade desenvolvida por outro professor. Essas “cartas de avaliação” acompanharão as atividades que serão reunidas para formar um “Álbum do Professor”. A carta indicada para leitura tem como objetivo auxiliar o professor na produção de sua própria carta.

Importante

Para preparar a tarefa, o formador deve selecionar, para cada professor analisar, uma das atividades desenvolvidas com os alunos ao longo deste Módulo, com o cuidado de não passar para um professor uma atividade organizada por ele próprio. A seleção será feita a partir das Unidades 3 a 8, nas quais o Trabalho Pessoal envolveu o planeamento e realização de uma situação didática com os alunos.



PARA SABER MAIS

“As atividades pedagógicas”, capítulo do livro *Compressão da leitura e expressão escrita – A experiência pedagógica*, de Alicia Palacios de Pizani, Magaly Muñoz de Pimentel & Delia Lerner de Zunino. Porto Alegre, Artmed.

“Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar” capítulo do livro *Aprender e ensinar com textos*, de Ligia Chiappini (org.). São Paulo, Cortez.

“Planejamento, organização e avaliação das atividades cotidianas”, capítulo do livro *Os filhos do analfabetismo*, de Emilia Ferreiro (org.). São Paulo, Artmed.

UNIDADE 10

Sistematizando a aprendizagem

Tempo previsto – 3 horas

Quanto mais amplos, ricos e complexos forem os significados construídos, isto é, quanto mais amplas, ricas e complexas forem as relações estabelecidas com os outros significados da estrutura cognitiva, tanto maior será a possibilidade de utilizá-los para explorar relações novas e para construir novos significados.

César Coll e Elena Martín*

Objetivos

- Avaliar a aprendizagem dos professores.
- Elaborar um texto reflexivo sobre os conteúdos estudados no Módulo II.

Conteúdos

- Elaboração de uma carta, como instrumento de avaliação.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: comentários sobre a leitura da carta	20'
3. Avaliação	150'

* "A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista", in César Coll (org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1999.

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Escolher um dos textos a seguir para ler para os professores.

Ler para...

...**apreciar**: "A Moura Torta", de Câmara Cascudo ([Coletânea de Textos M2U10T1](#)).

...**lamentar**: "Negrinha", de Monteiro Lobato ([Coletânea de Textos M2U10T2](#)).

...**se emocionar**: "O mundo é um moinho", de Cartola ([Coletânea de Textos M2U10T3](#)).

Atividade 2

Rede de Idéias – Comentários sobre a leitura da carta (± 20 min)

Proposta de Encaminhamento

1. Estimular os professores a comentarem se têm familiaridade com esse tipo de texto.

2. Se julgar necessário, o formador pode fazer, junto com o grupo, uma lista do que deve constar na estrutura de uma carta:

- cabeçalho: estabelece o lugar e o tempo em que a carta foi produzida e a forma de tratamento empregada para se referir ao destinatário;
- corpo: parte do texto que contém a mensagem;
- despedida: inclui a saudação e a assinatura do autor da carta.

Considerando que o destinatário é alguém familiar, o grupo pode adotar um estilo informal.

Atividade 3

Avaliação (± 150 min)

Proposta de Encaminhamento

Importante

Chegamos à etapa final do Módulo II e, tal como ocorreu no Módulo I, ao momento da avaliação. Embora aqui haja uma proposta de trabalho diferente, não se altera a concepção de avaliação que baliza este Curso. Por isso, vale a pena sugerir que o formador, além das leituras já indicadas no Módulo I (*Referenciais para Formação de Professores* e *Guia do Formador*), também dedique um tempo para estudar o texto "Avaliação: um recurso em favor da aprendizagem dos professores", encontrado no Guia de *Orientações Metodológicas Gerais*, p. 31, do qual se destaca o trecho a seguir:

"[...] avaliar é parte do processo de formação, num modelo em que a aprendizagem dos professores é a meta principal. As situações de avaliação é que tornam possível diagnosticar questões relevantes, aferir os resultados alcançados, considerando os objetivos propostos, e identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias."

1. Apresentar a proposta de avaliação do Módulo II para os professores ([Coletânea de Textos M2U10T4](#)).

Importante

Convém que o formador leia a proposta juntamente com os professores, recuperando o processo de avaliação do Curso: trabalhos pessoais, atividades de avaliação (em duplas ou em grupo) e produções individuais ao final de cada módulo. Essa avaliação individual deve ser realizada na sala, durante cerca de duas horas, pois o maior objetivo desta Unidade é assegurar o domínio dos conhecimentos, ou a atribuição de competências.

2. Em seguida, o formador explica que selecionou uma atividade de cada professor, contemplando atividades de todos os conteúdos abordados no Módulo II.
3. Cada professor irá analisar uma atividade, seguindo os princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem, e redigir suas conclusões em forma de carta.
4. O formador deve fazer a avaliação das cartas redigidas pelos professores juntamente com seu coordenador e com os colegas formadores. Nesse momento, irão verificar se os relatórios estão completos e coerentes, se contemplam os princípios de uma boa situação de aprendizagem e os aspectos discutidos ao longo deste Módulo. Para subsidiar essa avaliação, vale a pena retomar alguns dos principais textos estudados neste Módulo.
5. As produções precisam ser avaliadas e revisadas cuidadosamente, com critérios bem definidos e o mesmo rigor que se dedica a textos preparados para publicação. Não se pode esquecer que com eles será montado um Álbum, a ser distribuído aos professores, que sem dúvida lhes servirá de fonte de consulta e de referência para a prática didática.
6. Se for o caso de recomendar a algum professor que reescreva seu texto, é importante apontar os aspectos a serem modificados ou ampliados, e dar-lhe um prazo para refazer o trabalho.
7. O formador precisa discutir com os professores a forma do Álbum e a maneira de organizá-lo, tendo em vista a necessidade de socializá-lo, para que todos tenham acesso a ele.

PARTE III

Anexos *Apontamentos*

UNIDADE 1

Apontamentos/Anexo 1 – U1

*Diferentes modalidades organizativas**

Projetos

São situações didáticas que se articulam em função de um objetivo e de um produto final. Contextualizam as atividades de linguagem oral e escrita (ler, escrever, estudar, pesquisar).

Periodicidade: pode ser de dias ou de meses, dependendo dos objetivos propostos. Quando são de duração mais longa, é possível planejar as etapas com os alunos e prever um tempo para cada etapa.

Característica básica: ter uma finalidade, compartilhada por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final.

Propostas:

- Coletânea de contos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração, lendas, fábulas etc.)
- Livro sobre um tema pesquisado
- Revista sobre vários temas estudados
- Mural
- Livreto sobre cuidados com a saúde
- Folheto informativo
- Cartazes de divulgação sobre eventos
- Fita cassete de poemas e contos gravados
- Hora da história, a ser apresentada em um evento cultural
- Vídeo de curiosidades do tipo: “Você sabia que...”
- Galeria de personagens do folclore brasileiro
- Contos preparados para sessões de leitura, como por exemplo para crianças menores etc.

Atividades seqüenciadas

São situações didáticas articuladas, que possuem uma seqüência de realização, cujo critério principal são os níveis de dificuldade.

* Texto elaborado pelos profissionais da Cooperativa Educacional da Cidade de São Paulo.

Periodicidade: variável.

Característica básica: funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los, mas não fornecem um produto final predeterminado.

Propostas:

- A partir de textos de jornal
- Ortografia
- Observação de fenômenos (terrário, por exemplo) etc.

Atividades permanentes

São situações didáticas propostas com regularidade, com o objetivo de construir atitudes, criar hábitos etc. Por exemplo, atividades planejadas para promover o gosto pela leitura e pela escrita e desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores e escritores adquirem a partir da prática de leitura e escrita.

Periodicidade: repetem-se de forma sistemática e previsível, semanal ou quinzenalmente.

Característica básica: a marca principal dessas situações é a regularidade, que propicia um contato intenso com determinado tipo de atividade de texto – de um autor, de um assunto etc.

Propostas:

- Conta-contos (com preparação prévia)
- Hora das curiosidades científicas
- Hora das notícias
- Roda de biblioteca ou de leitores
- Leitura diária feita pelo professor
- Pasta de textos etc.

Situações independentes

Situações ocasionais: trabalha-se algum conteúdo significativo, mesmo sem relação direta com o que está sendo desenvolvido. Exemplos:

- Discussão de um tema muito debatido na mídia.
- Leitura de um artigo de jornal, um poema, um conto trazido por algum aluno etc.

Situações de sistematização: não se relacionam a propósitos imediatos, mas sim a objetivos e conteúdos definidos para a série, pois se destinam justamente a sistematizar os conhecimentos.

Exemplos:

- Refletir sobre os traços característicos e as diferenças entre fábulas e contos (nas séries em que o trabalho com esses gêneros é prioritário)
- Analisar as características de diferentes textos publicados em jornais (nas séries em que essa abordagem é prioritária)
- Discutir usos da pontuação
- Analisar regularidades ortográficas etc.

Orientações para uso do programa

Para organizar o trabalho pedagógico

No Módulo 1 tivemos a oportunidade de discutir questões relacionadas aos fundamentos da alfabetização. A partir deste segundo Módulo, enfatizaremos as situações didáticas. O tema desse nosso primeiro programa de vídeo é a organização do trabalho pedagógico.

O programa mostra como os professores do grupo-referência utilizaram diferentes oportunidades para re-significar sua prática pedagógica, aproveitando os encontros com o grupo, com os colegas da série e com parceiros experientes. O programa abordará os seguintes aspectos:

- a viabilização do trabalho pedagógico;
- a rotina que organiza o dia-a-dia na escola;
- a importância do registro na rotina semanal;
- o planejamento das atividades, individualmente ou em parceria com os colegas ou o coordenador;
- a reflexão coletiva das dificuldades encontradas;
- as reuniões de estudo;
- a avaliação do trabalho;
- o replanejamento;
- as diferentes formas de realizar as atividades;
- formas de tratar os diversos conteúdos;
- a organização do tempo didático.

Além de sugerir pausas para problematizar questões e discuti-las, há também sugestões de algumas atividades para os professores realizarem.

Conteúdos

- Importância da rotina.
- Possibilidades de parceria para reflexão sobre a prática e sobre o desempenho dos alunos.

- Importância do registro.
- Modalidades organizativas: projeto; atividade permanente; atividade seqüenciada e situações independentes (ocasionais e de sistematização).

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper após a fala da narradora: *“Neste programa discutiremos como viabilizar o trabalho pedagógico, a rotina que organiza o dia-a-dia na escola, o planejamento das atividades em parceria com os colegas, coordenador ou ainda individualmente, as reuniões de estudo, a avaliação do trabalho, o replanejamento e as diferentes formas possíveis de realizar as atividades”.*

Informar que assistirão ao depoimento da professora Madalena Freire.

Solicitar que cada professor anote em seu Caderno de Registro a resposta para a questão:

“Por que a rotina é fundamental no trabalho do professor?”

Pedir para que leiam e comentem suas respostas.

É importante que as discussões evidenciem como a rotina é fundamental para:

- a construção do ensinar, pois ela permite que o professor reveja sua proposta de trabalho e a reformule, quando necessário;
- o acompanhamento do processo de aprendizagem: quando bem planejada, permite conhecer as razões dos progressos dos alunos, ou os motivos pelos quais não progrediram;
- a construção do conhecimento dos alunos, já que deve estar voltada para uma metodologia de resolução de problemas;
- a construção do tempo, pois é preciso aprender a administrá-lo;
- definir o tempo das atividades, porque cada atividade tem um tempo, que por sua vez tem seu conteúdo que, por sua vez, tem um encaminhamento específico;
- definir a frequência das atividades;
- lidar com o tempo, o espaço, os materiais e os conteúdos.

2ª pausa

Interromper após a fala da narradora: *“Na busca da não-burocratização da rotina, as professoras Valéria e Rosângela planejaram e analisaram em parceria uma atividade.”*

Informar que verão como as professoras do grupo-referência fazem para planejar uma das atividades de sua rotina semanal, observando que elas não se preocupam só com “o que fazer”, mas também, com “como fazer”.

Importante

O quadro abaixo, organizando o conteúdo das cenas apresentadas no programa, tem por objetivo auxiliar o formador durante a discussão. Não é preciso socializá-lo com os professores.

Quadro de observação da organização do trabalho das professoras		
Professoras envolvidas	Tema da discussão	Ações
Valéria, professora da 4ª série, e a professora Rosângela (parceiro experiente)	Pontuação – Piada	Discutir, planejar, avaliar e replanejar
Rosalinda e Florentina, professoras da 1ª série	Revisão da pontuação do texto – “Lenda do Saci”, que está no livro: <i>Como nasceram as estrelas</i>	Discutir e planejar
Ana Lúcia, Clélia, Regina e Cláudia, professoras do pré (creche)	Redefinição dos agrupamentos a partir do desempenho do grupo e da necessidade de atender a essa heterogeneidade (Grupo de Estudo)	Discutir e planejar
Marlene, professora da classe de aceleração	Revisão ortográfica – Carta escrita pelos alunos	Avaliar e planejar

Interromper após o depoimento da professora Marlene.

Perguntar: “O que essas professoras consideraram para viabilizar alguns conteúdos previstos na sua rotina semanal?”

As cenas exibidas mostram professores que, a partir de sua rotina, discutem como viabilizar alguns conteúdos para que seus alunos aprendam mais e melhor. Mas isto só é possível porque consideraram:

- o que os alunos precisam aprender e como agrupá-los;
- a reflexão sobre o trabalho desenvolvido;
- a importância do planejamento da atividade;
- a necessidade de uma rotina bem organizada;
- que é preciso ter claro o que fazer, por que fazer, como fazer, e o tempo destinado às atividades.

Perguntar, depois da discussão, se prestaram atenção à maneira pela qual as professoras usam o registro enquanto discutem.

Perguntar: “Em quais momentos de seu dia-a-dia você se identifica com as ações dessas professoras?”

Informar, após a discussão, que ouvirão a seguir o depoimento da professora Madalena Freire sobre a importância da observação e do registro na organização do trabalho.

Pedir para as professoras comentarem o que acharam do depoimento e, principalmente, do que a educadora coloca no final: *“Não vale pensar sem registrar. Estar tudo na cabeça é estar no reino das lembranças e não no da memória. Memória é registro.”*

Observar se fica claro, nas falas das professoras, que o registro na construção da rotina permite:

- aprender a ler a realidade;
- refletir sobre as observações;
- usar o tempo de forma mais adequada;
- repensar não só o conteúdo, mas o processo de ensino e aprendizagem;
- organizar e planejar a prática pedagógica.

3ª pausa

Interromper após a fala da educadora Telma Weisz dirigida a Márcia: *“Seria interessante você chegar mais perto, fazer uma observação mais cuidadosa, trabalhar individualmente com as crianças e depois trazer para discutirmos.”*

Perguntar: “Por que a educadora Telma faz essa proposta a Márcia?”

Discutir as respostas e retomar a apresentação do programa, para ouvir a explicação.

4ª pausa

Interromper após a explicação da professora Rosângela de como funciona o Grupo de Estudo da professora Rosa Maria.

Perguntar se entenderam como é a proposta. Caso haja dúvidas, explicar somente o necessário e dizer que a tarefa pessoal será ler o texto que contém esse depoimento; assim poderão ter mais informações.

É importante que o formador tenha lido o depoimento da professora Rosa Maria ([Coletânea de Textos M2U1T5](#)) para poder dar as explicações necessárias.

5ª pausa

Interromper após a fala da educadora Telma Weisz: *“É preciso tomar cuidado para que não se interprete essa proposta (Grupo de Estudo) como uma forma disfarçada de fazer classes homogêneas.”*

Perguntar: “Por que, em uma proposta pedagógica que considera uma concepção construtivista de aprendizagem, não se defende a homogeneização das classes?”

Discutir as respostas e retomar a apresentação do programa, para ouvir a explicação.

6ª pausa

Interromper após a fala da narradora: *“Um aspecto que sempre aflige os professores é a organização do tempo didático. A pesquisadora Delia Lerner, em seu texto “É possível ler na escola?”, nos auxilia na tarefa de planejar. As professoras do grupo-referência estudaram esse texto e procuraram garantir em seu planejamento diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico.”*

Comentar que ouvirão o depoimento da professora Rosa Maria sobre as diferentes formas de organizar os conteúdos (as modalidades organizativas).

7ª pausa

Interromper depois da fala da educadora Telma: *“Para isso é preciso ter claro porque algumas coisas vêm em forma de projeto e outras não.”*

Comentar com que as cenas a seguir mostram alguns exemplos de atividades permanentes realizadas pelas professoras Valéria (4ª série) e Dionéia (EJA) e de alguns projetos realizados pelas professoras Clélia (pré/creche) e Rosalinda (1ª série).

Informar que esses conteúdos serão aprofundados no Módulo 3.

Análise da organização do trabalho pedagógico

Sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Subsídios para o formador

Na construção de uma proposta pedagógica, é fundamental considerar três aspectos: o que pensa o aluno; o conhecimento sobre a língua; e a didática. A partir da leitura da rotina semanal registre, no quadro abaixo, como esses conhecimentos se expressaram:

	Aspectos considerados pelo professor
Sujeito da aprendizagem (aluno)	<ul style="list-style-type: none">• Diferentes conhecimentos dos alunos sobre a escrita.• Repertório de textos dos alunos.• Características da faixa etária (escolheu textos que não infantilizam os alunos).• Experiências extra-escolares dos alunos.
Objeto de conhecimento (Língua Portuguesa)	<ul style="list-style-type: none">• Os objetivos da área.• A diversidade textual, priorizando os textos adequados à série.• Os diferentes usos da escrita e da leitura.• Os conteúdos de: linguagem oral; linguagem escrita (leitura e escrita); análise e reflexão sobre a língua.
Didática	<ul style="list-style-type: none">• Importância de aproximar as situações escolares das práticas sociais de leitura e escrita.• Necessidade de atribuir problemas para os alunos resolverem.• Diferentes situações didáticas.• Diferentes maneiras de organizar os conteúdos (modalidades organizativas).• Diferentes condições para a prática de leitura, escrita, fala e escuta.• Necessidade de equilíbrio na frequência das atividades.

Apontamentos/Anexo 4 – U1

Rotina

A rotina é um instrumento para concretizar as intenções educativas. Ela se revela na forma pela qual são organizados os espaços, os materiais, as propostas e as intervenções do professor. A organização de uma rotina produtiva precisa:

- garantir a necessária flexibilidade;
- considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos e as melhores formas de atendê-las;
- considerar os diferentes desafios colocados para os alunos no 1º e no 2º semestres;
- buscar formas de organização do espaço e das atividades, de maneira a favorecer interações produtivas entre os alunos;
- observar os processos de aprendizagem dos alunos e organizar intervenções pedagógicas a partir dessas observações;
- prever propostas articuladas de atividades e de tratamento dos conteúdos;
- adequar as propostas didáticas às possibilidades reais de aprendizagem dos alunos;
- informar aos alunos o que se pretende com as atividades, levando-os a sentir que sua atuação responde a algum tipo de objetivo/necessidade;
- preparar os alunos antes de introduzir toda e qualquer mudança ou novidade na rotina, seja qual for o aspecto (organização do espaço, utilização dos materiais, propostas e intervenções do professor etc.);
- apresentar as atividades de maneira a incentivar os alunos a dar o melhor de si mesmos e a acreditar que sua contribuição é relevante para todos;
- criar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos, bem como ao desenvolvimento de seu autoconceito positivo e da confiança em sua própria capacidade de enfrentar desafios (por exemplo, por meio de situações em que eles sejam incentivados a se colocar, fazer perguntas, comentar o que aprenderam etc.).

UNIDADE 2

Apontamentos/Anexo 1 – U2

Orientações para uso do programa

*O que temos de igual
é o fato de sermos diferentes*

Esse programa traz em seu conteúdo um tema bastante polêmico: a questão da heterogeneidade na sala de aula. Seu objetivo maior consiste em discutir como é possível explorar didaticamente as diferenças em favor de uma prática pedagógica que atenda às necessidades dos alunos.

Boa parte das cenas que serão vistas resultam de diversas reuniões de formação no grupo-referência, acontecidas ao longo de um ano. Os aspectos que envolvem a heterogeneidade foram temas recorrentes nos momentos coletivos desse grupo.

Conteúdos

- Heterogeneidade enquanto característica inerente ao ser humano.
- A concepção que está por trás da idéia de classes homogêneas.
- Aspectos que devem ser considerados no planejamento dos agrupamentos: o conhecimento dos alunos sobre a escrita, as características pessoais e o objetivo da atividade.
- Possibilidades de agrupamento entre alunos com diferentes hipóteses de escrita.
- Trabalho em grupo como conteúdo a ser ensinado.

Parte I

Pausa sugerida

Interromper o programa após a seguinte fala da educadora Telma Weisz: “[...] Quando se olha do

ponto de vista do avanço que o próprio aprendiz tem que produzir, com seu esforço de tentar entender o objeto de conhecimento, só aí já não dá para medir, porque o jeito de uma criança entender não é igual a outra.”

Propor a Atividade 4, descrita na Unidade, explicando que após terminá-la assistirão à seqüência do programa.

Parte II

Pausas sugeridas

2ª pausa

Interromper após a narradora perguntar *“E como é possível conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita?”*

Repetir a mesma pergunta ao grupo de professores.

Organizar as respostas na lousa, de forma sintetizada.

3ª pausa

Interromper após a seguinte fala da professora Rosângela: *“[...] um sabia o enredo e o outro sabia escrever.”*

Solicitar que o grupo de professores recupere os aspectos a considerar no planejamento dos agrupamentos, para evitar que estes se tornem burocráticos.

Importante

O formador anota na lousa, ou em um cartaz, os aspectos discutidos no programa de vídeo e também durante a realização da atividade 4:

- Conhecimento dos alunos sobre leitura e escrita
 - Características pessoais dos alunos
 - Objetivo da atividade
-

4ª pausa

Interromper ao final da cena com as alunas Lara e Sharon, quando a primeira diz: *“Aí que droga, quebrei minha unha!!”*

Discutir que é possível formar uma parceria entre alunos com hipóteses de escrita distantes (como Lara e Sharon, por exemplo), desde que as competências exigidas para a atividade proposta estejam

equilibradas, ou seja, que cada elemento da parceria tenha reais condições de cumprir sua tarefa. Ressaltar que é preciso muito critério para organizar parcerias deste tipo.

5ª pausa

Interromper após a professora Rosana falar “[...] *mas ensinar as crianças, os adultos o que é isso, o que é colaborar, o que é trocar informações?*”

Perguntar: “Se trabalhar em grupo é um aprendizado, então precisa ser objeto de ensino. Como ensinar esse tipo de conteúdo?”

Discutir que aprendemos coisas diferentes de formas diferentes. Por exemplo:

- Aprendemos a andar de bicicleta, a fazer um nó e a dirigir, exercitando, treinando, repetindo a ação tantas vezes quantas for necessário.
- Aprendemos a lógica do sistema de numeração decimal, o processo da fotossíntese, a relação entre relevo e clima, em um processo de elaboração pessoal, pois essas aprendizagens envolvem conceitos.
- Aprendemos a ser solidários, a ajudar os colegas, a não jogar lixo na rua, vivenciando atos significativos desses valores e atitudes; convivendo com pessoas que agem dessa forma.

Trabalhar em grupo não se aprende apenas pelo discurso a respeito do que é trabalhar em grupo. Uma das variáveis mais importantes nesse tipo de aprendizagem na escola é a coerência entre o discurso e a ação do professor.

É preciso que esse tipo de organização da classe seja freqüente durante as aulas, e que os alunos possam participar de um ambiente no qual de fato sejam vivenciados os comportamentos requeridos pela natureza do trabalho em grupo – respeito às idéias dos colegas, estabelecimento de acordos, compromisso com a tarefa e resolução de conflitos por meio de diálogo.

De nada adiantará o discurso, se o professor não agir de forma coerente com os valores e atitudes que pretende ensinar.

As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e o dos alunos

Antoni Zabala*

As relações interativas

As seqüências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas por si mesmas elas não determinam o que constitui a chave de todo ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem. As atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Desse modo, as atividades, e as seqüências que formam, terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam.

Desde princípios do século XX, temos assistido a um debate sobre o grau de participação dos alunos no processo de aprendizagem. A perspectiva denominada “tradicional” atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimentos e controladores dos resultados obtidos. O professor, ou os professores, detém o saber, e sua função consiste em informar e apresentar a meninos e meninas situações múltiplas de obtenção de conhecimentos, por explicações, visitas a monumentos ou museus, projeções, leituras etc. O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja capaz de automatizá-lo. Esta concepção é coerente com a crença de que a aprendizagem consiste na reprodução da informação, sem mudanças, como se se tratasse de uma cópia na memória do que se recebe através de diferentes canais. Esta maneira de entender a aprendizagem configura uma determinada forma de relacionar-se em classe.

Por outro lado, na escola se estudam muitas coisas diferentes, com intenções também distintas. Os objetivos educacionais, e portanto os tipos de conteúdos aos quais se referem, influem, e inclusive às vezes determinam, o tipo de participação dos protagonistas da situação didática, assim como as características específicas que esta participação assume.

Neste capítulo examinaremos como a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem e a natureza dos diferentes conteúdos estabelecem determinados parâmetros

* *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

nas atuações e relações que acontecem em aula. Tomadas como referenciais, permitirão nos aprofundar no conhecimento das diferentes propostas didáticas e de nossa forma de intervenção. Faremos uma revisão sintética do tipo de inter-relações e do papel dos professores e dos alunos que decorre da concepção construtivista, para em seguida examinarmos cada um dos diferentes aspectos que a configuram. Na última parte do capítulo faremos referência às características específicas dos conteúdos tratados.

Segundo esta concepção, ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. Não é necessário insistir no fato de que em cada pessoa o resultado deste processo será diferente, trará coisas diferentes, e a interpretação que irá fazendo da realidade também será diferente; apesar de possuir elementos compartilhados com os outros, terá determinadas características únicas e pessoais.

Assim, pois, a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação encaminhada para desenvolvê-la tem que se adaptar a esta característica. Falamos, portanto, de um “ensino adaptativo”, cuja característica distintiva é sua capacidade para se adaptar às diversas necessidades das pessoas que o protagonizam. Esta característica se concretiza em todas as variáveis que estão presentes nas diferentes estratégias que podem ser postas em marcha para “operacionalizar” a influência educativa.

Portanto, podemos falar da diversidade de estratégias que os professores podem utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos. Desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor, comparar. Porque os meninos e as meninas, e as situações em que têm que aprender, são diferentes.

Isto tudo sugere que a interação direta entre alunos e professor tem que permitir a este, tanto quanto for possível, o acompanhamento dos processos que os alunos e alunas vão realizando na aula. O acompanhamento e uma intervenção diferenciada, coerentes com o que desvelam, tornam necessária a observação do que vai acontecendo. Não se trata de uma observação “desde fora”, mas de uma observação ativa, que também permita integrar os resultados das intervenções que se produzam. Portanto, na boa lógica construtivista, parece mais adequado pensar numa organização que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica; etc. Assim se favorece a possibilidade de observar, que é um dos pontos em que se apóia a intervenção. O outro ponto de apoio é constituído pela plasticidade, a possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos.

Uma interpretação construtivista do ensino se articula em torno do princípio da atividade mental dos alunos – e, portanto, também da diversidade. Apesar disso, situar no eixo o aluno ativo não significa promover uma atividade compulsiva, reativa, tampouco situar os professores num papel secundário.

Promover a atividade mental auto-estruturante, que possibilita estabelecer relações, a generalização, a descontextualização e a atuação autônoma, supõe que o aluno entende o que faz e por que o faz e tem consciência, em qualquer nível, do processo que está seguindo. Isto é o que lhe permite dar-se conta de suas dificuldades e, se for necessário, pedir ajuda. Também é o que lhe permite experimentar que aprende, o que, sem dúvida, o motiva a seguir se esforçando.

Mas que isto aconteça não é uma casualidade. Que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender. O fato de que possa estabelecer relações depende, também, do grau em que o professor lhe ajuda a recuperar o que possui e destaca os aspectos fundamentais dos conteúdos que se trabalham e que oferecem mais possibilidades de relacionar com o que conhece. Evidentemente, também depende da organização dos conteúdos, que os torne mais ou menos funcionais. Que os meninos e meninas possam seguir o processo e situar-se nele depende também do grau de contribuição do professor, com sínteses e recapitulações, com referências ao que já se fez e ao que resta por fazer; os critérios que pode transmitir acerca do que constitui uma relação adequada contribui, sem dúvida, para que os alunos possam avaliar a própria competência, aproveitar as ajudas que lhes são oferecidas e, se for necessário, pedi-las.

É todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar.

A influência da concepção construtivista na estruturação das interações educativas na aula*

Do conjunto de relações interativas necessárias para facilitar a aprendizagem se deduz uma série de funções dos professores, que tem como ponto de partida o próprio planejamento. Podemos caracterizar essas funções da seguinte maneira:

- a. Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir a *adaptação às necessidades dos alunos* em todo o processo de ensino/aprendizagem.
- b. Contar com as *contribuições e os conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
- c. Ajudá-los a *encontrar sentido no que estão fazendo* para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.

* Os conceitos expostos neste item procedem, fundamentalmente, das contribuições de T. Mauri, J. Onrubia e I. Sole, nos respectivos capítulos do livro de C. Coll et al (org.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1993.

- d. Estabelecer *metas ao alcance dos alunos* para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.
- e. Oferecer *ajudas adequadas*, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara.
- f. Promover *atividade mental auto-estruturante* que permita estabelecer o máximo de relações com o novo conteúdo, atribuindo-lhe significado no maior grau possível e fomentando os processos de metacognição que lhe permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem.
- g. Estabelecer um ambiente e determinadas relações presididos pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *auto-estima e o autoconceito*.
- h. Promover *canais de comunicação* que regulem os processos de negociação, participação e construção.
- i. Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que aprendam a aprender.
- j. Avaliar os alunos *conforme suas capacidades e seus esforços*, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a *auto-avaliação* das competências como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade.

Planejamento e plasticidade na aplicação

A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula. Agora, este mesmo inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem. Este fato recomenda duas atuações aparentemente contraditórias: por um lado, poder contar com uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, simultaneamente, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez. Trata-se de uma aplicação que nunca pode ser o resultado da improvisação, já que a própria dinâmica da aula e a complexidade dos processos grupais de ensino/aprendizagem obrigam a dispor previamente de um leque amplo de atividades que ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca.

É imprescindível prever propostas de atividades articuladas e situações que favoreçam diferentes formas de se relacionar e interagir: distribuições grupais, com organizações internas convenientemente estruturadas através de equipes fixas e móveis com atribuições de responsabilidades claramente definidas; espaços de debate e comunicação espontâneos e regrados, como resultado da resolução de um conflito determinado nas assembléias periódicas; trabalhos de campo, excursões e visitas que situem os alunos frente à necessidade de resolver situações de convivência diferentes das que habitualmente lhes oferece a escola, a família ou o grupo de amigos; conjuntos de atividades e tarefas que gerem e favoreçam uma multiplicidade

de situações comunicativas e de inter-relação que possam ser orientadas e utilizadas educativamente por parte dos professores.

Ao mesmo tempo, o planejamento tem que ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem. É preciso propor aos alunos exercícios e atividades que ofereçam o maior número de produções e condutas para que sejam processadas, a fim de que oportunizem todo tipo de dados sobre as ações a empreender. Mover-se nos parâmetros de referências metodológicas extremamente abertas à participação do aluno para conhecer o processo que cada um segue. Procurar fórmulas organizativas que permitam a atenção individualizada, o que implica o planejamento estruturado de atividades em pequenos grupos ou individualmente, para que exista a possibilidade de atender a alguns alunos enquanto os demais estão ocupados em suas tarefas. Tudo isso deve permitir a individualização do tipo de ajuda, já que nem todos aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo e, portanto, tampouco o fazem com as mesmas atividades.

Tem que ser um planejamento suficientemente flexível para poder se adaptar às diferentes situações da aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio. É importante que possam participar na tomada de decisões sobre o caráter das unidades didáticas e a forma de organizar as tarefas e seu desenvolvimento, a fim de que não apenas aumentem o nível de envolvimento no ritmo da classe em geral, como em seus próprios processos de aprendizagem, entendendo o porquê das tarefas propostas e responsabilizando-se pelo processo autônomo de construção do conhecimento.

Quer dizer, um planejamento como previsão das intenções e como plano de intervenção, entendido como um marco flexível para a orientação do ensino, que permita introduzir modificações e adaptações, tanto no planejamento mais a longo prazo como na aplicação pontual, segundo o conhecimento que se vá adquirindo através das manifestações e produções dos alunos, seu acompanhamento constante e a avaliação continuada de seu progresso.

Levar em conta as contribuições dos alunos tanto no início das atividades como durante o transcurso das mesmas

Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamentos, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida. Para conseguir que os alunos se interessem é preciso que os objetivos de saber, realizar, informar-se e aprofundar sejam uma consequência dos interesses detectados; que eles possam saber sempre o que se pretende nas atividades que realizam e que sintam que o que fazem satisfaz alguma necessidade. Mas para isso é indispensável que os meninos e meninas tenham oportunidade de expressar suas próprias idéias e, a partir delas, convém potencializar as condições que lhes permitam revisar a fundo estas idéias e a ampliar as experiências com outras novas, fazendo com que se dêem conta, também, de suas limitações, situando-os em condição de modificá-las se for necessário, ao mesmo tempo que se buscam outras alternativas.

Estas condições obrigam a que uma das primeiras tarefas dos professores consista em

levar em conta os conhecimentos prévios dos meninos e meninas, não apenas em relação aos conteúdos, como também aos papéis de todas as instâncias que participam nos processos de ensino/aprendizagem e, portanto, é preciso examinar a disposição, os recursos e as capacidades gerais com que conta cada aluno em relação à tarefa proposta.

Para conseguir esta informação, será necessário, em primeiro lugar gerar um ambiente em que seja possível que os alunos se abram, façam perguntas e comentem o processo que seguem, através de situações de diálogo e participação, como meio para a exploração dos conhecimentos prévios.

Para que tudo isto possa se realizar, os professores devem acreditar sinceramente nas capacidades dos alunos, ganhando a confiança deles a partir do respeito mútuo. Têm que avaliar o aluno pelo que é, confiando nele e dando condições para que aprenda a confiar em si mesmo. Neste sentido, dado o importante papel que desempenham as expectativas dos professores para com os alunos, será preciso encontrar em todos os alunos aspectos positivos (posto que sem dúvida existem) e que as expectativas se expressem convenientemente. Os alunos respondem e se adaptam de maneira diversa às propostas educacionais, mostrando maior ou menor interesse e dedicação nas tarefas, entre outros motivos, em função do que se espera, o que influi na intervenção do professor. Assim, aqueles que sentem que se espera deles um bom rendimento e receberam ajuda e atenção por parte do professor, provavelmente confirmarão as expectativas gerais; por sua parte, meninos e meninas dos quais se esperavam poucos êxitos e que podem ter recebido uma ajuda educacional de menor qualidade também responderão às expectativas geradas ao não encontrar as condições apropriadas para melhorar seu rendimento.

Para poder levar em conta as contribuições dos alunos, além de criar o clima adequado, é preciso realizar atividades que promovam o debate sobre suas opiniões, que permitam formular questões e atualizar o conhecimento prévio, necessário para relacionar uns conteúdos com outros. Quer dizer, apresentar os conteúdos relacionados com o que já sabem, com seu mundo experiencial, estabelecendo, ao mesmo tempo, certas propostas de atuação que favoreçam a observação do processo que os alunos seguem, para poder assegurar que seu nível de envolvimento é o adequado. Sem este ponto de partida, dificilmente será possível determinar os passos seguintes.

Ajudá-los a encontrar sentido no que fazem

Para que os alunos vejam sentido no trabalho que irão realizar é necessário que conheçam previamente as atividades que devem desenvolver, não apenas como são, como também o motivo pelo qual foram selecionadas essas e não outras; que sintam que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que seja interessante fazê-lo. Levando em conta estas condições, será necessário ajudar os meninos e meninas para que saibam o que têm que fazer, a que objetivos responde, que finalidade se persegue, com que se pode relacionar e em que projeto global pode se inserir. Trata-se de condições não muito habituais, dada a tendência a dar por bom e inquestionável, e portanto com certo grau de imposição, o trabalho escolar e determinados conteúdos, também como resposta às demandas, muitas vezes arbitrárias, dos

programas oficiais. É habitual encontrar propostas de exercícios em que os alunos atuam sem ter outra visão do trabalho do que a exclusiva resolução pontual da atividade. Dificilmente pode se produzir uma aprendizagem profunda se não existe uma percepção das razões que a justificam, além da necessidade de superação de alguns exames.

Assim, pois, será necessário comunicar os objetivos das atividades aos alunos, ajudá-los a ver de forma clara os processos e os produtos que se espera que adquiram ou produzam, introduzindo, no maior grau possível, a atividade pontual no âmbito de marcos ou objetivos mais amplos, a fim de que esta atividade adquira um significado adequado. É condição indispensável que vejam a proposta como atraente, que estejam motivados para realizar o esforço necessário para alcançar as aprendizagens. Vale a pena considerar que, em geral, é preciso provocar o interesse e que este exige atenção para que ao longo do processo de aprendizagem não se dilua. Assim, é fundamental ajudar a tomar consciência dos próprios interesses e buscar o interesse geral, assim como aproveitar a participação e o envolvimento no planejamento, organização e realização de todas as atividades que se desenvolvem em classe, como meio para assegurar que o que fazem responde a uma necessidade.

De qualquer forma, não se deve esquecer que o melhor incentivo ao interesse é experimentar que se está aprendendo e que pode se aprender. A percepção de que a gente mesmo é capaz de aprender atua como requisito imprescindível para atribuir sentido a uma tarefa de aprendizagem. A maneira de ver o aluno e de avaliá-lo é essencial na manifestação do interesse por aprender. O aluno encontrará o campo seguro num clima propício para aprender significativamente, num clima em que se valorize o trabalho que se faz, com explicações que o estimulem a continuar trabalhando, num marco de relações em que predomine a aceitação e a confiança, num clima que potencializa o interesse por empreender e continuar o processo pessoal de construção do conhecimento.

Estabelecer metas alcançáveis

Para aprender, não basta que o aluno participe da definição dos objetivos e do planejamento das atividades se estes objetivos e atividades não representam, em primeiro lugar, desafios que o ajudem a avançar e, em segundo, se não são metas a seu alcance.

Será necessário provocar desafios que questionem os conhecimentos prévios e possibilitem as modificações necessárias na direção desejada, segundo os objetivos educacionais estabelecidos. Isto quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhoria de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho.

Agora, os desafios têm que ser alcançáveis, já que um desafio tem sentido para o aluno quando este sente que com seu esforço e a ajuda necessária pode enfrentá-lo e superá-lo. Nesse momento sua tarefa será gratificante. Assim, é necessário prestar atenção à adequação entre as propostas e as possibilidades reais de cada menino e menina. Esta necessidade de adequação

diversificada dos desafios obriga a questionar a excessiva homogeneidade das propostas que facilmente, pelo fato de implicar para todos o mesmo trabalho, podem excluir aqueles que não encontrem sentido num processo que, supostamente, não lhes trará nenhuma satisfação. Também induz a pensar que a diversificação se estende à maneira de responder dos diferentes alunos: uns com mais facilidade, outros com mais dificuldade; uns mais autonomamente, outros com necessidade de mais ajuda ou de uma ajuda qualitativamente diferente.

Oferecer ajudas contingentes

A elaboração do conhecimento exige o envolvimento pessoal, o tempo e o esforço dos alunos, assim como ajuda especializada, estímulos e afeto por parte dos professores e dos demais colegas. Ajuda pedagógica ao processo de crescimento e construção do aluno para incentivar os progressos que experimenta e superar os obstáculos que encontra. Ajuda necessária, porque sem ela os alunos por si sós dificilmente conseguiriam aprender, e aprender o mais significativamente possível. Mas sabendo, ao mesmo tempo, que deve ser só ajuda, já que o ensino não pode substituir os processos singulares e individuais que deve seguir cada um dos meninos e meninas em sua formação como pessoas.

Oferecer ajudas contingentes supõe intervir e oferecer apoio em atividades ao alcance dos meninos e meninas para que, graças ao esforço no trabalho e a estas ajudas, possam modificar os esquemas de conhecimento e atribuir novos significados e sentidos que lhes permitam adquirir progressivamente mais possibilidades de atuar de forma autônoma e independente em situações novas e cada vez mais complexas.

O apoio e a assistência que têm que acompanhar as exigências e os desafios devem ser instrumentos de todo tipo, tanto intelectuais como emocionais. Ajudas que se refletirão nas características das tarefas e na organização das mesmas e do grupo/classe em geral, de forma que seja possível a intervenção individualizada dos professores, e também como medidas ligadas ao tipo de avaliação, mas fundamentalmente vinculadas à maneira de comunicar e manifestar o conhecimento sobre o processo e os resultados alcançados.

Dada a diversidade dos alunos, o ensino não pode se limitar a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem intervir da mesma maneira em relação a cada um dos meninos e meninas. É preciso diversificar os tipos de ajuda; fazer perguntas ou apresentar tarefas que requeiram diferentes níveis de raciocínio e realização; possibilitar, sempre, respostas positivas, melhorando-as quando inicialmente são mais insatisfatórias; não tratar de forma diferente os alunos com menor rendimento; estimular constantemente o progresso pessoal. Mas também é imprescindível diversificar as atividades, a fim de que os alunos possam escolher entre tarefas variadas e propor diversas atividades com diferentes opções ou níveis possíveis de realização.

Para que tudo isso seja possível é preciso tomar medidas de organização do grupo, de tempo e de espaço e, ao mesmo tempo, de organização dos próprios conteúdos, que possibilitem a atenção às necessidades individuais. Agrupamentos flexíveis, equipes fixas ou variáveis, trabalho individual, oficinas e “cantos”, contratos de trabalho, etc., com o objetivo

de dispor de tempo e oportunidades para proporcionar em todo momento a ajuda de que cada aluno necessita. Organização dos conteúdos que possibilite um trabalho adequado às características experimentais e pessoais dos alunos, oferecendo diversos graus de compreensão que permitam distintas aproximações ao conhecimento e diferentes níveis de utilização dos conteúdos de aprendizagem.

Promover a atividade mental auto-estruturante

Aprender significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento. Esta representação não inicia do zero, mas parte dos conhecimentos que os alunos já têm e que lhes permitem fazer conexões com os novos conteúdos, atribuindo-lhes certo grau de significância. As relações necessárias a estabelecer não se produzem automaticamente – são o resultado de um processo extremamente ativo realizado pelo aluno, o que há de possibilitar a organização e o enriquecimento do próprio conhecimento. Atividade que não significa fazer coisas indiscriminadamente, quer dizer, fazer por fazer – erro que cometem muitas propostas progressistas baseadas na simples realização de atividades em que o aluno está em constante movimento –, mas ações que promovam uma intensa atividade de reflexão sobre o que propõem as aprendizagens, diretamente proporcional a sua complexidade e dificuldade de compreensão. No entanto, é óbvio que para que esta atividade possa ter lugar, e segundo o nível de conhecimento cognitivo, os meninos e meninas terão que ver, tocar, experimentar, observar, manipular, exemplificar, comparar, etc., e a partir destas ações será possível ativar os processos mentais que lhes permitam estabelecer as relações necessárias para a atribuição de significado. Atividade mental que não pode se limitar à ação compreensiva exclusiva, pois para que essa aprendizagem seja o mais profunda possível, será necessário que, além disso, exista uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Para poder realizar este processo mental auto-estruturante, os meninos e meninas necessitam de uma série de estratégias metacognitivas que lhes possibilite assegurar o controle pessoal dos conhecimentos que vão construindo, assim como dos processos que se realizam na aprendizagem. Poderemos considerar que existe um controle pessoal quando dispõem de estratégias que lhes oferecem a oportunidade de planejar as atividades, regular as atuações, a partir dos resultados que obtêm durante sua realização, e revisar e avaliar a efetividade das ações desenvolvidas.

Esta intensa atividade mental não se realiza facilmente. É preciso que os meninos e meninas sintam a necessidade de se fazer perguntas, de questionar suas idéias, de estabelecer relações entre fatos e acontecimentos, de revisar suas concepções. E para promover todas estas ações será necessário propor aquelas atividades que possibilitem este intenso processo mental. Aqui é preciso considerar a complexidade do conteúdo objeto de aprendizagem e as capacidades de que dispõem os alunos para compreendê-lo e dominá-lo, para planejar as atividades que favoreçam e promovam o esforço mental necessário para estabelecer vínculos

entre suas concepções e o novo material de aprendizagem. Conforme as dificuldades do novo conteúdo, haverá que oferecer atividades nas quais os meninos e meninas se sintam cómodos em relação ao processo de compreensão e, portanto, será necessário partir de situações o mais próximas possível do seu mundo experiencial, através de atividades que apresentem referenciais que favoreçam este processo de compreensão. Convém levar em conta que em muitos casos não poderão ser unicamente atividades passivas, serão necessários o debate e o diálogo, quando não os trabalhos de observação, experimentação e manipulação.

Atividades que exigem dos alunos, além do mais, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar o trabalho realizado e a eles mesmos; que promovam a reflexão conjunta dos processos seguidos, ajudando-os a pensar, para que sejam constantemente partícipes das próprias aprendizagens. Atividades que fomentem a tomada de decisões quanto às aprendizagens que devem ser realizadas, levando em conta o ponto pessoal de partida; que tornem possível pôr sobre a mesa as habilidades que utilizarão ou requererão; que orientem seus pensamentos mediante a interrogação e a formulação de hipóteses, solicitando aos alunos explicações sobre seus próprios processos e sobre o processo a partir do qual chegam ao conhecimento e utilizando a linguagem para a generalização em diferentes situações e contextos e a reconceitualização das experiências vividas. Verbalização também em situações de atividade compartilhada com outros e na resolução de problemas de maneira cooperativa, que permitam a confrontação de idéias, a resolução de dúvidas e o uso funcional em outras ocasiões em que seja necessário.

Estabelecer um ambiente e determinadas relações que facilitem a auto-estima e o autoconceito

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. Interações essas presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e o companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que gerem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo.

E isto é assim porque na aprendizagem intervêm numerosos aspectos do tipo afetivo e relacional, de maneira que o processo seguido e os resultados obtidos adquirem um papel definitivo na construção do conceito que se tem de si mesmo, na maneira de se ver e se avaliar e, em geral, no autoconceito. Ao mesmo tempo, este autoconceito influi na maneira de se situar frente à aprendizagem: com mais ou menos segurança, ilusão, expectativas.

Uma das tarefas dos professores consistirá em criar um ambiente motivador, que gere

o autoconhecimento positivo dos meninos e meninas, a confiança em sua própria competência para enfrentar os desafios que se apresentem na classe. Estas representações serão o resultado do grau de adequação dos desafios que são propostos aos alunos e da avaliação que se faz de seu trabalho. Como já se disse, as características das atividades que se propõem serão essenciais, mas o que determina em maior ou menor grau a própria imagem serão os tipos de comentários de aceitação ou de rejeição por parte dos professores durante as atividades e, sobretudo, o papel que se atribui à avaliação. Assim, pois, as avaliações centradas exclusivamente nos resultados, e especialmente em relação a alguns objetivos gerais ou à média da classe, não ajudarão em absoluto a melhorar a auto-imagem de todos aqueles que, apesar do esforço realizado, não conseguem superar esta média. Para manter e melhorar uma auto-imagem que facilite a atitude favorável à aprendizagem, será necessário que estas avaliações sejam feitas conforme as possibilidades reais de cada um dos meninos e meninas, para que a aceitação das competências pessoais não ocorra em detrimento de uma auto-imagem positiva.

Promover canais de comunicação

Entender a educação como um processo de participação orientado, de construção conjunta, que leva a negociar e compartilhar significados, faz com que a rede comunicativa que se estabelece na aula, quer dizer, o tecido de interações que estruturam as unidades didáticas, tenha uma importância crucial. Para construir esta rede, em primeiro lugar é necessário compartilhar uma linguagem comum, entender-se, estabelecer canais fluentes de comunicação e poder intervir quando estes canais não funcionam. Utilizar a linguagem da maneira mais clara e explícita possível, tratando de evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensões.

Para facilitar o desenvolvimento do aluno é preciso utilizar o grupo-classe, potencializando o maior número de intercâmbios em todas as direções. Para isso será imprescindível promover a participação e a relação entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos, para debater opiniões e idéias sobre o trabalho a ser realizado e sobre qualquer das atividades que se realizam na escola, escutando-os e respeitando o direito de intervirem nas discussões e nos debates. É importante aceitar as contribuições dos meninos e meninas, mesmo que se expressem de forma pouco clara ou parcialmente incorreta, e estimular especificamente a participação dos alunos com menor tendência espontânea a intervir, através do oferecimento de espaços de trabalho em pequenos grupos ou da relação e do contato pessoais com alguns alunos em momentos pontuais. A diversificação dos tipos de atividades para tornar possível que num momento determinado os alunos possam escolher entre atividades diferentes e a proposição, em alguns casos, de atividades com opções ou alternativas diferentes para possibilitar a participação do conjunto de alunos no maior grau possível.

A rede comunicativa será mais ou menos rica conforme as possibilidades veiculadas pelas diferentes seqüências didáticas e as que se decorrem do tipo de estruturação do grupo e do papel que outorga aos diversos membros do grupo. Pode se escolher uma estrutura

praticamente linear, cujas relações sejam fundamentalmente unidirecionais de professor a aluno e cujos níveis de comunicação se limitem a uma aceitação acrítica das exposições e critérios do primeiro. Ou também se pode promover que os canais comunicativos, e portanto da aprendizagem, se ampliem graças a modelos cuja estrutura organizativa obrigue a co-responsabilizar todo o grupo-classe com o objetivo de conviver e aprender e, assim, abrir o leque de possibilidades de relações entre os diferentes membros do grupo. Atividades comunicativas que fomentem a bidirecionalidade das mensagens e aproveitem a potencialidade educativa que oferece a aprendizagem entre iguais.

Potencializar a autonomia e possibilitar que os alunos aprendam a aprender

O crescimento pessoal dos alunos implica como objetivo último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos em que haverão de se desenvolver. Impulsionar esta autonomia significa tê-la presente em todas e em cada uma das propostas educativas, para serem capazes de utilizar sem ajuda os conhecimentos adquiridos em situações diferentes da que foram aprendidos. Para poder alcançar esta autonomia será necessário que ao longo de todas as unidades didáticas os professores e os alunos assumam responsabilidades distintas, exercendo um controle diferente conforme os conteúdos tratados, com o objetivo de que no final os alunos possam aplicar e utilizar de maneira autônoma os conhecimentos que adquiriram.

Será necessário oportunizar situações em que os meninos e meninas participem cada vez mais intensamente da resolução das atividades e do processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Numa primeira fase, os alunos seguirão os modelos ou as diferentes ações propostas pelos professores, com uma ajuda intensa por parte destes. Nas fases seguintes será retirada esta ajuda de maneira progressiva, usando pouco a pouco os conteúdos que ainda são utilizados pelo professor ou professora e assegurando a passagem progressiva de competências do nível interpessoal inicial, quando todos trabalham juntos, para o nível intrapessoal, quer dizer, quando o aluno é capaz de utilizá-las de forma autônoma.

Isto supõe levar a cabo uma ação de observação do processo de cada aluno para retirar as ajudas e assegurar-se, assim, de que o aluno atua de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitam alcançá-los e em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e auto-regulação do processo de aprendizagem.

Haverá que promover o trabalho independente através de situações em que possam se atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos construídos, assegurando a atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que possa aprender por si mesmo. Frente aos entraves que se apresentam ao aprender, é possível recorrer à ajuda externa. Mas só na medida em que os meninos e meninas forem capazes de se dar conta dos próprios erros e de buscar

os recursos necessários para superá-los, poderemos falar de aprender a aprender, o que quer dizer que para aprender a aprender eles também devem aprender a se dar conta do que sabem e do que não sabem e a saber o que podem fazer quando encontram um obstáculo. Será necessário ensinar-lhes que, quando aprendem, devem levar em conta o conteúdo de aprendizagem, assim como a maneira de se organizar e atuar para aprender.

Avaliá-los conforme suas possibilidades reais e incentivar a auto-avaliação de suas competências

Pudemos ver a importância da percepção que cada um tem de si mesmo para encontrar interesse na aprendizagem. Também vimos a necessidade de que os meninos e meninas sejam participantes do próprio processo de aprendizagem, que sejam conscientes de como se desenvolveu. Do papel que tem para a aprendizagem a avaliação que os professores fazem de seus alunos e da necessidade de que as ajudas que ofereçam sejam adequadas a suas possibilidades reais, decorre que a função básica dos professores deve ser incentivar os alunos a realizar o esforço que lhes permita continuar progredindo. E isto só será possível quando a avaliação dos resultados que se transmite ao aluno for feita com relação a suas capacidades e ao esforço realizado. Este é provavelmente o único conhecimento que é preciso saber com justiça, já que é o que permite promover a auto-estima e a motivação para continuar aprendendo.

Assim, pois, será preciso confiar, e demonstrar esta confiança, no esforço dos meninos e meninas, devolvendo-lhes a avaliação de seu próprio progresso, levando em conta a situação pessoal de partida, os obstáculos que tiveram que superar e os tipos de ajuda com que contaram, quer dizer, o conjunto de variáveis que intervêm em cada um dos trajetos realizados. Trata-se de reconhecer o trabalho bem-feito, mas sobretudo o esforço realizado, fazendo-os ver as dificuldades que tiveram que solucionar e os meios de que dispuseram. Enfim, respeitar o fato diferencial é uma medida-chave para promover a atitude favorável para continuar aprendendo e para melhorar o conhecimento dos processos pessoais de aprendizagem. Com esta finalidade será necessário apresentar atividades de avaliação nas quais seja possível atribuir os êxitos e os fracassos da aprendizagem a motivos modificáveis e controláveis, como fórmula para entender que é possível avançar quando se realiza o trabalho e o esforço suficientes para consegui-lo.

É necessário que os alunos conheçam e se apropriem dos critérios e dos instrumentos que os professores utilizam para avaliá-los. Que possam conhecer desde o princípio o que se quer deles, que sentido tem este objetivo, de que meios de ajuda disporão, que pautas e instrumentos são utilizados para conhecer suas aprendizagens e que critérios avaliativos serão aplicados. Neste sentido, ganha uma importância crucial a integração de atividades que promovam a auto-avaliação dos alunos. É preciso recusar fórmulas em que o controle e a avaliação recaem exclusivamente nos professores, sobretudo em situações e momentos alheios aos processos individuais de aprendizagem. Por outro lado, as situações de atuação conjunta

favorecem o processo de autonomia progressiva e, portanto, a aquisição progressiva de estratégias de controle e regulação da própria atividade, imprescindíveis para promover a capacidade de aprender a aprender.

A influência dos tipos de conteúdo na estruturação das interações educativas na aula

Do conhecimento de como se produzem os processos de aprendizagem se deduz, como vimos, uma série de relações que os incentiva. Estas condições são generalizáveis, referem-se a qualquer aprendizagem, independentemente do tipo de conteúdo. No entanto, todas elas são especialmente adequadas para o ensino dos conteúdos de caráter conceitual. Por outro lado também, neste caso as características dos diferentes conteúdos fazem com que o tipo de atuação do professorado, e as relações interativas que tenham que se promover, sejam de uma maneira ou de outra conforme os conteúdos sejam de um ou de outro tipo. Portanto, haverá que matizar os critérios gerais descritos anteriormente ou acrescentar outros novos, conforme os conteúdos a serem trabalhados sejam de caráter procedimental ou atitudinal.

A condição ativa dos *conteúdos procedimentais* e o fato de que os meninos e meninas realizem a aprendizagem com estilos diferentes, mas sobretudo com ritmos diferentes, obriga a incluir, em primeiro lugar, atividades suficientes que permitam realizar as ações que comportam estes conteúdos tantas vezes quantas for necessário e, em segundo lugar, formas organizativas que facilitem as ajudas adequadas às necessidades específicas de cada um dos alunos. A realização de ações deve ser precedida, em termos gerais, da observação de modelos indicados pelos professores, adequados às possibilidades reais de cada menino e menina. Assim, pois, é preciso oferecer modelos da maneira de realizar o procedimento ou a técnica, é preciso oferecer um apoio constante na realização de cada um dos passos, e é preciso retirar progressivamente estas ajudas até que os alunos sejam capazes de atuar de forma autônoma.

Para poder oferecer esta ajuda e apoio segundo as características particulares de cada menino e menina, será necessário adotar, entre outras coisas, medidas organizativas e meios materiais que facilitem uma atenção o mais individualizada possível: grupos fixos e móveis ou flexíveis, trabalho em dupla ou individual, com propostas de atividades e disposição de materiais que permitam o trabalho progressivo e sistemático na exercitação indispensável para o domínio da estratégia, procedimento ou técnica.

A aprendizagem dos *conteúdos atitudinais*, no entanto, requer uma reflexão mais profunda a respeito das relações interativas que devem ser promovidas. Relações que neste caso estão determinadas tanto pelas características gerais destes conteúdos – dada a importância que tem seu componente afetivo –, como pelos traços próprios de cada um dos valores, atitudes e normas que se propõem.

O fato de que para a aprendizagem dos conteúdos atitudinais seja preciso articular ações formativas, nas quais estes conteúdos sejam “vividos” pelos alunos, obriga a integrar em aula não apenas tarefas concretas, como principalmente formas específicas de desenvolvê-las

em um clima e em relações adequadas entre professores e alunos e entre os próprios alunos. O ambiente geral, as avaliações que se faz e as relações que se estabelece têm que traduzir os valores que se quer ensinar. Assim, por exemplo, se um dos valores que se quer transmitir é a solidariedade, não basta propor atividades de debate e reflexão sobre comportamento de cooperação em diferentes ambientes e espaços sociais, mas será necessário que na aula se viva num clima de solidariedade onde existam possibilidades de atuar segundo estes princípios. Uma observação: este clima será o resultado das imagens que os próprios professores transmitem.

Se lembramos alguns dos valores mais relevantes e algumas das atitudes que decorrem dos mesmos, nos daremos conta de que sua aceitação como conteúdos de aprendizagem obriga os professores e os alunos a adotar certos papéis determinados. Se como exemplo tomamos qualquer dos valores de tolerância, justiça, cooperação, solidariedade, liberdade, respeito mútuo, responsabilidade, participação, diversidade – que todo mundo aceita que é preciso promover nas escolas – e pensamos as implicações educacionais que têm, poderemos ver que tipo de relações deve se propor na aula. Em primeiro lugar, observamos que dificilmente pode se cultivar algum destes valores se os próprios professores não têm, defendem e demonstram atitudes de tolerância, justiça, cooperação, etc. Isto, que é uma condição indispensável, não substitui as atuações educativas adequadas para que o valor em questão seja progressivamente incorporado pelos alunos.

Querer que os alunos assumam como valores a tolerância com os demais e a aceitação da diversidade, suas opiniões, suas maneiras de ser e suas crenças exige a presença em aula de um clima em que se atue de acordo com estes princípios. E este clima deve se traduzir em atividades que impliquem conviver, que não se limitem à simples realização de trabalhos mais ou menos acadêmicos, mas que proponham tarefas em que seja necessário aceitar a diferença: trabalho em grupos heterogêneos, visitas, passeios, atividades recreativas, etc. Requer-se um conjunto de atividades e situações em que se produzirão conflitos, em que se deverá levar em conta os demais e renunciar à imposição dos próprios pontos de vista. Atividades, enfim, que obriguem a manifestar o contraste entre os colegas como ponto de partida para analisar os próprios comportamentos e fazer as avaliações que permitam interiorizar os princípios da tolerância.

Estreitamente vinculado à tolerância, conseguir que o respeito mútuo seja assumido como princípio de atuação supõe um ambiente que possibilite o diálogo e a abertura aos demais, um clima de participação em que se avaliem as opiniões, em que seja possível defender os diferentes pontos de vista, em que exista a possibilidade de debater o que cada um pensa, aceitando que há diversas perspectivas sobre um mesmo fato, e a convivência harmoniosa de opiniões discrepantes. Implica fazer com que os alunos vejam ao que conduz a falta de respeito e sobre que princípios se sustenta. Os debates, a expressão das idéias, os diálogos, o trabalho em equipe ou a convivência são instrumentos tão necessários como os que decorrem do clima institucional que existe, da maneira de resolver os conflitos que possam se produzir ao nível de equipe por parte dos professores, de como se relacionam entre eles e com outros profissionais e pais, etc.

Para que os alunos sejam cada vez mais cooperativos e solidários será necessário promover atividades que os obriguem a trabalhar em diferentes tipos de grupos, que proponham situações que requeiram compartilhar materiais, trabalhos e responsabilidades, que lhes permitam se ajudar entre eles e nas quais se avalie sua conduta em relação a seu grau de participação. Atividades em que as relações entre os colegas potencializem a colaboração em vez da competição. Vivência dos brinquedos em equipe e esportes, não com o objetivo-chave de submeter o outro, mas de compartilhar um tempo agradável em grupo. Também convém trabalhar a potencialidade do grupo cooperativo como ajuda à aprendizagem e como instrumento de apoio emocional e situar o trabalho conjunto num marco em que o êxito de um implique o êxito dos outros, renunciando à situação habitual na qual o êxito costuma se apoiar no fracasso mais ou menos encoberto do companheiro/adversário.

Formar na liberdade supõe considerá-la como uma possibilidade de expressão e ação (exercício responsável ao direito à liberdade); portanto, será necessário poder viver sensações em que se tenha cada vez mais a possibilidade de exercê-la. Trata-se de criar um clima em que os meninos e meninas percebam que são levados em conta; em que haja espaços onde possam atuar sentindo que o fazem segundo seus próprios critérios. São atividades em que as relações pessoais e coletivas são entendidas como vínculos de reciprocidade que fomentam a elaboração de projetos pessoais adequados às próprias necessidades e interesses em complementaridade com os dos demais. Neste sentido, convém evitar situações enganosas em que se dá liberdade aos alunos para que decidam o que convém que decidam; em que não se deixa que se enganem. Com os limites necessários para assegurar sua formação pessoal, educar na liberdade supõe assumir alguns riscos: os que decorrem de ter que renunciar à regulação externa exaustiva das decisões e dos comportamentos dos alunos. Portanto, educar na liberdade é educar nos critérios que tornam possível seu exercício responsável e respeitoso em relação aos demais.

Conseguir que a responsabilidade seja considerada com um valor próprio e se atue de acordo com ela implica promover, progressivamente, o trabalho autônomo. Há que possibilitar que os alunos, desde pequenos, sintam que há confiança em suas capacidades para assumir responsabilidades, que são capazes de tomar decisões de forma autônoma, que vejam que suas valorações e opiniões contam. Por tudo isso, é necessário que na aula se compartilhem cada vez em maior grau a gestão da escola, as decisões cruciais na vida do grupo, na avaliação de seu trabalho e seu progresso.

Para que a participação, entendida como o compromisso pessoal para com o coletivo seja um fato, será necessário dar oportunidades de participação em todos os níveis. Oferecer oportunidades de tomada de decisões que afetem a todo o grupo-classe, deixar espaços onde nem tudo esteja regulado externamente ou sujeito a mecanismos de controle. A participação não envolve tanto “fazer sua parte” num projeto pensado e compartimentado desde fora, mas definir um projeto compartilhado e estabelecer o compromisso pessoal para a realização de objetivos comuns.

Enfim, a complexidade do trabalho das atitudes e dos valores na escola é determinada por diversos fatores. Um deles, muito importante, decorre da contradição que seguido se torna evidente entre o que se tem que trabalhar em aula e o que está presente em nível social,

nos meios de comunicação, nos interesses dos grupos de pressão, nos outros sistemas onde os alunos vivem. O segundo é a consideração que estes conteúdos devem, necessariamente, impregnar as relações institucionais em seu conjunto. E, o terceiro, a dificuldade para achar “procedimentos” claramente estabelecidos para trabalhá-los, ao contrário do que acontece com outros conteúdos. Acrescentamos, também, desde o ponto de vista do docente: haver refletido sobre os valores, haver adotado pontos de vista e opções e ser beligerante quando necessário. Tudo isso coloca alguns desafios suficientemente importantes para os professores, que requerem respostas individuais e coletivas.

Conclusões

Para concluir este capítulo, devemos dizer que os princípios da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar proporcionam alguns parâmetros que permitem orientar a ação didática e que, de maneira específica, ajudam a caracterizar as interações educativas que estruturam a vida de uma classe. O resultado da análise destes parâmetros apresenta um marco complexo. Ensinar é difícil e não dá para esperar que a explicação das variáveis que intervêm possa ser feita por um discurso simplista.

Agora, tampouco devemos perder de vista que, em grande parte, poder trabalhar desde este marco implica uma atitude construtivista – baseada no conhecimento e na reflexão –, que contribui para que nossas intervenções, talvez de forma intuitiva em grande parte, se ajustem às necessidades dos alunos que temos em frente, nos levem a incentivá-los, a ver seus aspectos positivos, a avaliá-los conforme seus esforços e a atuar como o apoio de que necessitam para seguir adiante. Esta atitude, que mobiliza diversos recursos, se concretiza de forma diferente conforme o trabalho que realizam se centra mais em conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais. Que todos façam parte do que temos que ensinar na escola não se deduz tanto de uma exigência burocrática da administração educacional, mas da necessidade de educar de modo íntegro as pessoas. De nosso ponto de vista, esta reflexão, talvez mais ideológica, se articula com a reflexão anterior, talvez mais psicopedagógica, para estabelecer as bases de um ensino que possa ajudar os alunos a se formarem como pessoas no contexto da instituição escolar.

Subsídios para encaminhamento da atividade

Planejando agrupamentos produtivos

Hipóteses de escrita da amostra

Alfabética: Pedro e Ednaldo

Silábico-alfabética: Daniel e Ana

Silábica: Taís, Elisa, Luísa, Jeremias e William

Pré-silábica: Natália, Fábio e Guilherme

Abaixo estão apresentadas algumas possibilidades de agrupamento entre os alunos da amostra, bem como variações para a atividade.

Possíveis duplas

De preferência, a primeira e a segunda criança cujos nomes estão destacados em negrito (as outras duplas são variações possíveis).

Taís e Luísa

- Uma não tem conhecimento sobre o valor sonoro e a outra, sim.
- Taís é uma menina agitada e não poderia ser parceira dos colegas com hipótese pré-silábica, que nesta atividade precisam de muita ajuda.

Natália e William / Natália e Jeremias/ Natália e Elisa

- Natália precisa de ajuda e os demais não têm características que possam atrapalhar.

Guilherme e Elisa / Guilherme e William / Guilherme e Jeremias

- Elisa e William não têm restrições do ponto de vista das características pessoais e podem também ajudar Guilherme.
- Jeremias se dá bem com todos e pode ajudar Guilherme, que ainda usa uma única letra para escrever as palavras.

Fábio e Jeremias / Fábio e Elisa

- Jeremias pode ajudar Fábio porque tem avançado, se envolve com o trabalho e se relaciona bem com todos. Ele parece mais adequado como parceiro para o Fábio. Mesmo passando essa fase, poderiam continuar trabalhando juntos.
- Fábio está passando por um momento difícil e Elisa pode ajudá-lo, uma vez que ele tem uma escrita pré-silábica.

Observação

Apesar de Luísa e Elisa se darem muito bem, não é possível colocá-las juntas, porque os outros ficariam sem parceiros adequados.

Pedro e Daniel

- Como Pedro não se dá nem com Ana, nem com Ednaldo, não seria adequado propor que ficassem juntos.
- Daniel não tem paciência com os colegas que não escrevem alfabeticamente, por isso é melhor agrupá-lo com quem tem mais ou menos seu mesmo nível de conhecimento.

Ana e Ednaldo

- Ana não se dá bem com Pedro, por isso não seria uma parceria adequada.
- Como ela tem uma escrita silábico-alfabética, Ednaldo pode ajudá-la muito.

Variações nas atividades

1. Para os alunos com escrita alfabética e silábico-alfabética.

Atividade de leitura e escrita: ler a poesia e completá-la com as palavras que faltam (sem o apoio da lista de palavras).

2. Para os alunos com escrita alfabética e silábico-alfabética.

Atividade de leitura e escrita: ler a poesia e completá-la com as palavras que faltam (sem o apoio da lista de palavras), utilizando letras móveis (selecionadas e entregues pela professora) em número exato.

3. Para os alunos com escrita silábica e pré-silábica.

Atividade de leitura: completar a poesia procurando cada palavra na lista.

4. Para os alunos com escrita pré-silábica e silábica.

Atividade de escrita: completar a poesia utilizando letras móveis: cada um deve colocar uma única letra a cada vez e dizer ao colega o que já escreveu com ela.

Observação: para esta última variação, uma possibilidade de agrupamento seria a seguinte:

Fábio, Guilherme e Natália (agrupamento de alunos com escrita pré-silábica)

Fábio utiliza muitas letras; Guilherme utiliza uma letra apenas; e Natália escreve todas as palavras da mesma forma. Essa poderia ser uma possibilidade produtiva de trabalho entre os alunos com escrita pré-silábica (o que geralmente não se considera muito adequado).

Se a preferência for por duplas:

Fábio e Guilherme / Natália e Taís, ou outra criança com escrita silábica.

Importante

Para saber um pouco mais sobre esse tipo de atividade em que cada aluno coloca uma letra a cada vez e justifica ao parceiro qual parte escreveu, o formador pode assistir ao Programa 4, *Listas, listas e mais listas*, que mostra um grupo de crianças da Educação Infantil realizando essa atividade.

Terminada essa atividade, o professor pode desenvolver outra, agora coletiva, propondo aos alunos:

“Eu agora quero escrever as palavras que faltam, mas vamos fazer de conta que eu só sei o nome das letras, e vocês é que irão ditar para mim como se escreve cada uma das palavras.”

Todos podem participar dessa atividade, pois podem informar corretamente sobre as letras, cada um de seu jeito: os alunos com hipótese alfabética ditam porque de fato sabem, e os demais porque têm a lista das palavras que consultaram para completar a poesia.

UNIDADE 3

Apontamentos/Anexo 1 – U3

Orientações para uso do programa

O próprio nome e os nomes próprios

Neste programa vamos discutir a importância do nome próprio no processo de alfabetização, por meio de atividades de leitura e escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas, explicitando que essas atividades contribuem para a compreensão das características do sistema de escrita e para a organização do cotidiano dos alunos, além de funcionarem como modelos estáveis de escrita.

Todas as atividades apresentadas envolvem situações reais de comunicação: ler os nomes para organizar o grupo, escrever a lista de nomes da classe para não deixar ninguém de fora, escrever a lista dos nomes dos alunos para organizar as agendas etc. São situações de ensino adequadas para todo o processo de alfabetização, e não somente para o começo do ano, justamente porque contribuem para a aprendizagem da escrita, e não apenas da escrita do próprio nome.

Conteúdos

Atividades que envolvem

- A leitura e a escrita dos nomes dos alunos em situações reais de comunicação.
- Os nomes próprios como modelos estáveis de escrita.
- Os nomes próprios como disparadores de reflexão sobre o sistema de escrita.
- Lista de nomes.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper no final da seguinte fala da narradora: “O nome é a peça-chave para o início da compreensão do sistema de escrita, é uma fonte de informação preciosa para quem está aprendendo a ler e a escrever, mas que informações ele oferece?”

Perguntar: “Que informações oferece o próprio nome ou a lista de nomes dos alunos da classe, ou seja, o que se pode aprender trabalhando com os nomes?”

Propor aos professores que identifiquem no programa possíveis respostas e anotem, na segunda coluna do quadro, a lista do que se pode aprender ao desenvolver boas atividades com nomes.

Atividades que envolvem o uso dos nomes próprios	O que se pode aprender com os nomes

2ª pausa

Interromper quando Guilherme Cruz acaba de ler “esconde-esconde”.

Perguntar: “Que informações do seu nome ele utiliza para escrever a lista de brincadeiras?”

Anotar na lousa, ou em um cartaz, as opiniões dos professores.

Continuar a assistir ao programa a fim de buscar a resposta à segunda pergunta, que aparece quando a narradora analisa a escrita de Guilherme.

3ª pausa

Interromper no final da fala da professora Regina: “[...] eles são donos desse saber, eles vão buscar essa informação pelo nome deles e de todos os amigos”.

Perguntar: “Os nomes ajudam a organizar o cotidiano dos alunos? Quais são as situações do cotidiano da escola que justificam a escrita do próprio nome?”

Anotar no quadro, na coluna “Atividades que envolvem o uso dos nomes próprios”, e socializar com o grupo.

Continuar a assistir ao programa até a atividade de leitura da lista de nomes para organizar a sala.

Interromper no momento em que a professora Regina fala: “Então fala o próximo nome... Samuel, Stephany.”

Rever e ampliar a lista das situações do cotidiano da escola que justificam a escrita do próprio nome elaborada pelos professores.

4ª pausa

Interromper no final da seguinte fala da professora Claudia: “Eu vou fazer fichinhas com o nome de cada criança, e eu vou propor a leitura, com eles em roda, sentados no chão, todo mundo junto, não

importa a hipótese de escrita e de leitura em que estejam no momento. O que eu quero, na verdade, é que eles troquem informações uns com os outros, as crianças que sabem mais podem dar informações para as crianças que sabem menos”.

Perguntar: “Como encaminhar a atividade para que seja um desafio para as crianças, ou melhor, quais são as boas perguntas que a professora deve realizar para possibilitar a reflexão sobre a escrita nessa atividade?”

Anotar na lousa, ou em um cartaz, as opiniões dos professores.

Continuar a assistir ao programa até o final da atividade de leitura de nomes com a professora Dionéia. Propor que verifiquem as intervenções realizadas pelas professoras, comparando e ampliando as observações elaboradas pelo grupo.

5ª pausa

Interromper no final da fala da professora Regina “[...] alguém pegou a fichinha do Thiago do pré I? Tais! Isso, também temos a fichinha do Thiago. Está bom!”.

Perguntar: “O que uma criança com hipótese de escrita pré-silábica pode aprender em uma situação como essa?”

Assistir à explicação da professora Rosângela sobre o assunto.

Discutir o fato de o nome funcionar como fonte de informação sobre a escrita. O nome ajuda os alunos a compreender uma das características fundamentais da escrita: a estabilidade da seqüência, ou seja, que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras, e na mesma ordem. Essas atividades ajudam todos os alunos a perceber que alguns nomes são escritos com poucas letras, outros com muitas; alguns repetem determinadas letras, outros não, e assim por diante.

6ª pausa

Interromper no final da seguinte fala da narradora: “Independente de suas experiências de leitura e escrita, os alunos podem ler o próprio nome e os de seus colegas a partir de índices, como a letra inicial, a letra final, a extensão da escrita. E, ao contrário do que muitos pensam, o uso de desenhos ou figuras ao lado dos nomes não ajuda os alunos nessa reflexão”.

Discutir com os professores o comentário: “O uso de desenho ou figuras ao lado dos nomes não ajuda os alunos nessa reflexão”.

Assistir à explicação da professora Rosangela sobre o assunto.

Ao final da exibição do programa, propor a complementação do quadro apresentado na primeira pausa.

UNIDADE 4

Apontamentos/Anexo 1– U4

Orientações para uso do programa

Listas, listas e mais listas

Além de oferecer ao professor referências práticas de como se pode trabalhar com listas nas classes de alfabetização, esse programa também chama a atenção para a necessidade de diálogo entre a ação docente e as idéias e representações que os alunos constroem e reconstróem, ativamente, durante o processo de alfabetização.

Conteúdos

- A presença das listas na história da escrita.
- As características que fazem da lista um texto privilegiado para o trabalho com alunos não-alfabetizados.
- Estratégias de leitura.
- Distinção entre o que está escrito e o que se pode ler.
- Atividades de leitura e escrita de listas.
- A alfabetização como atividade de análise e reflexão sobre a língua.

Pausas sugeridas

Parte I – Leitura de listas

1ª pausa

Interromper após a narradora perguntar: “O que essas palavras têm em comum?”

Repetir a mesma pergunta aos professores e anotar as respostas na lousa ou em um quadro.

Continuar a exibição do programa, para que possam checar a validade de suas respostas.

2ª pausa

Interromper após a narradora perguntar *“Mas... o que o fato de serem todas substantivos ajuda os alunos em seus esforços para compreender o sistema de escrita?”*.

Solicitar que os professores tentem responder (oralmente).

Continuar a exibição do programa, para que possam checar a validade de suas respostas.

3ª pausa

Interromper ao final da cena em que Jéssica e Patrícia descobrem que a palavra da lista é “coca cola” e não “cocada” e dizem: *“[...] cocada antes do A tem o D”*.

Solicitar que os professores retomem suas respostas iniciais à pergunta feita na Atividade 3, para confirmá-la, modificá-la ou ampliá-la.

4ª pausa

Interromper após a cena em que a professora Flor compartilha com as colegas uma atividade de títulos de histórias.

Perguntar: “Qual a vantagem de trabalhar também com enunciados maiores, como títulos?”

Discutir como a presença dos títulos permite aos alunos pensar sobre outros elementos da escrita – os verbos, as palavras de uma ou de duas letras –, além dos substantivos. Portanto, além de os professores pedirem para os alunos localizarem os nomes (substantivos), podem também solicitar que interpretem fragmentos menores do texto (artigos, preposições, pronomes). Por exemplo: diante do título “O macaco e a boneca de cera”, o professor pode apontar o “de” e perguntar: “É aqui, o que diz?”. Com esse tipo de questionamento, não se pretende que todos os alunos saibam interpretar as partes menores. O objetivo é instaurar um espaço para refletirem sobre essas partes.

Suspender a exibição do programa e fazer a seguinte proposta de encaminhamento:

1. Solicitar aos professores que se reúnam, nos grupos formados anteriormente, e elaborem um rol de sugestões de temas que podem ser propostos para os alunos trabalharem com listas.
2. Discutir coletivamente a pertinência das sugestões, considerando que a lista deve possibilitar o uso das estratégias de leitura e ser significativa para os alunos. Caso sejam feitas sugestões que não correspondem a essas condições, o formador interfere, fazendo os devidos esclarecimentos.

Abaixo, alguns exemplos de temas que o formador pode utilizar para ampliar a lista elaborada pelos professores, se for necessário:

- brincadeiras preferidas;
- alunos que utilizam o transporte escolar;

- atividades que serão realizadas no dia;
- animais do zoológico;
- programas de tevê preferidos;
- contos preferidos;
- histórias que serão lidas na semana;
- livros emprestados;
- produtos que vão comprar no supermercado (um supermercado de faz-de-conta, montado com embalagens vazias, por exemplo);
- materiais necessários para fabricar um determinado brinquedo.

3. Os professores anotam as sugestões no Caderno de Registro.

Parte II – Escrita de listas

5ª pausa

Interromper após a cena em que os alunos da professora Márcia escrevem o título “Tesouro enterrado”.

Relembrar que no Módulo 1 foram estudados os princípios didáticos que definem uma boa situação de aprendizagem ([Coletânea de Textos M1U5T4](#)). Explicar que aqui esses princípios serão retomados, para discutir o valor pedagógico da atividade mostrada nesse trecho do programa.

Mostrar (na lousa, em um cartaz ou em transparência) o primeiro princípio:

OS ALUNOS PRECISAM PÔR EM JOGO TUDO
QUE SABEM E PENSAM SOBRE O CONTEÚDO EM TORNO DO QUAL
O PROFESSOR ORGANIZOU A TAREFA.

Perguntar: “Que conhecimentos podemos observar que a dupla utiliza?”

Discutir que Danile e Augusto precisaram usar suas idéias para produzir a escrita dos títulos. Durante o tempo todo, a dupla faz uso do conhecimento que possui sobre o valor sonoro convencional das letras para escrever o título ditado pela professora. A atividade criou um contexto real de reflexão.

Mostrar o segundo princípio

OS ALUNOS TÊM PROBLEMAS A RESOLVER E DECISÕES
A TOMAR EM FUNÇÃO DO QUE SE PROPÕEM A PRODUZIR.

Perguntar: “Quais decisões a dupla precisou tomar?”.

Discutir que a própria situação de escrita em parceria carrega em si um problema para os alunos que ainda não sabem escrever: quantas letras colocar, quais letras colocar, e, principalmente, por que meu amigo optou por uma letra ou outra, por que escreve de um jeito diferente do meu? Na cena analisada, Danile prefere a letra R para escrever o pedaço RA (de “enterrado”). Augusto prefere a letra A. A professora intervém e propõe que os dois resolvam esse impasse. É, portanto, arriscando-se a escrever, buscando soluções para os problemas, confrontando idéias e tomando decisões que os aprendizes têm a oportunidade de construir e reconstruir progressivamente suas idéias.

Mostrar o terceiro princípio

O CONTEÚDO TRABALHADO MANTÉM SUAS CARACTERÍSTICAS DE OBJETO SOCIOCULTURAL REAL.

Perguntar: “Escrever uma lista de títulos de histórias conhecidas mantém as características de objeto sociocultural real? Justifiquem.”

Discutir que, como já foi dito, os alunos se alfabetizam à medida que são convidados a escrever e a ler, mesmo quando ainda não o fazem convencionalmente; que para concretizar isso em sala de aula, os textos como listas, canções, poemas e parlendas são os melhores aliados, pois, além de evitar a descaracterização do que é conteúdo da alfabetização, favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita.

Mostrar o quarto princípio.

A ORGANIZAÇÃO DA TAREFA GARANTE O MÁXIMO DE CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÃO POSSÍVEL ENTRE OS ALUNOS.

Perguntar: “Isso aconteceu? Justifique.”

Discutir que a atividade proposta revela o cuidado em agrupar alunos com idéias parecidas sobre a escrita e com possibilidades de trocar informações, como é o caso de Danile e Augusto. Esse cuidado demonstra a importância de o professor conhecer o que os alunos sabem, para planejar bons agrupamentos, parcerias que potencializem a aprendizagem.

Importante

É comum os professores considerarem difícil afirmar se houve (ou não) o máximo de circulação de informação possível, já que a cena não mostra o trabalho de todos os alunos da classe. Caso isso ocorra, é preciso ressaltar que a dupla de alunos que apareceu serve como amostra dos cuidados que o professor precisa ter no momento de planejar todos os agrupamentos da classe.

Evidentemente, nem todos os agrupamentos realizados serão sempre e igualmente produtivos como a dupla Danile e Augusto. Às vezes, uma dupla que poderia ser perfeita do ponto de vista do nível de conhecimento não é produtiva devido às características pessoais dos alunos. Daí a importância de o professor avaliar constantemente os agrupamentos realizados.

Vale ainda ressaltar que, muitas vezes, a expectativa do professor ao elaborar as parcerias, é que os alunos cheguem a uma escrita convencional. Porém, esse não deve ser o centro de suas atenções na etapa inicial do processo de alfabetização. Como vimos, Danile e Augusto não chegam à escrita correta do título, mas em momento algum isso diminui a riqueza das reflexões que fazem sobre o sistema de escrita.

6ª pausa

Interromper a exibição ao término da atividade da classe da professora Regina, quando ela comenta a atividade: “[...] eu acho que a atividade foi muito interessante. Gostei muito de ter feito essa atividade hoje”.

Importante

O objetivo desta última pausa é discutir com os professores a relação entre os questionamentos feitos às crianças no programa dedicado à escrita pré-silábica (*Construção da escrita: primeiros passos*) e a atividade que acabaram de assistir, realizada na classe da professora Regina.

É fundamental o formador potencializar ao máximo o estabelecimento dessa relação. Portanto, recomenda-se que volte a assistir a cena selecionada abaixo, com antecedência, e releia o texto “Existe vida inteligente no período pré-silábico?” ([Coletânea de Textos M1U4T4](#)).

Informar aos professores o conteúdo do programa que será apresentado e solicitar que atendem para o tipo de questionamento feito durante a situação de escrita.

Exibir o fragmento inicial da cena em que aparece a menina Talita da Conceição Oliveira (programa *Construção da escrita: primeiros passos – Módulo 1*).

Perguntar aos professores: “Qual a relação entre os questionamentos feitos a Talita e a atividade desenvolvida na classe da professora Regina, que acabaram de assistir?”

Discutir o fato de que as crianças percorrem um laborioso caminho para compreender que a cada aumento nas grafias deve corresponder uma progressão nas partes do falado. Para chegar a estabelecer uma correspondência sonora é preciso que a criança comece a se perguntar que significado tem cada uma das letras em relação à palavra escrita, ou seja, qual a relação entre o todo e suas partes. Os questionamentos feitos a Talita, assim como a atividade proposta pela professora Regina, exigem que a criança reflita sobre o papel de cada letra no escrito.

UNIDADE 5

Apontamentos/Anexo 1 – U5

Análise da atividade de alfabetização

Subsídios para o formador

Conforme temos discutido neste Curso, uma boa situação de aprendizagem deve ser portadora de desafios – deve colocar um problema real a ser resolvido para que, na tentativa de solucioná-lo, os alunos possam pôr em jogo tudo que já sabem sobre o conteúdo da tarefa.

Em cada uma das propostas feitas pela professora Lúcia, seus alunos têm desafios e problemas a resolver, que possibilitam a reflexão sobre o sistema de escrita:

Para a proposta da Atividade 1

Leitura da parlenda “Rei, capitão”

Objetivo: que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita tendo como desafios:

- tentar ler antes de saber ler convencionalmente;
- estabelecer a correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional;
- utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem);
- acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde está.

Para a proposta da Atividade 2

Escrita da parlenda “Rei, capitão”

Objetivo: que os alunos possam avançar na reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, tendo como desafios:

- escolher quantas e quais letras serão utilizadas;

- refletir sobre diferentes opções (causadas pelo trabalho em parceria) e sobre quantas e quais letras utilizar;
- ler o que escreveram, justificando para si e para os outros as escolhas feitas ao escrever;
- refletir sobre algumas questões ortográficas (ex: soldado/soudado).

Para a proposta da Atividade 3

Escrita da parlenda “Rei, capitão”

Objetivo: que os alunos possam avançar na reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, tendo como desafios:

- escolher quantas e quais letras serão utilizadas;
- refletir sobre diferentes opções (causadas pelo trabalho em parceria) sobre quantas e quais letras utilizar;
- ler o que escreveram, justificando para si e para os outros qual parte já está escrita.

*Aprender a ler: um pouco de história**

Quando pensamos em alfabetização, o que nos vem imediatamente à cabeça é a sala de aula, a escola. Até a recente publicação de estudos sobre a história da leitura, todos nós, caso nos perguntassem, responderíamos que sempre foi na escola que se aprendeu a ler. Investigações atuais sobre a história das práticas sociais de leitura estão mostrando que nem sempre foi assim, e essa revelação está ajudando a produzir transformações muito interessantes na didática da alfabetização.

O que aparece nas pesquisas dos historiadores é que, muito antes da existência de escolas tal como as que conhecemos, ampliou-se muito o número de pessoas que sabiam ler sem que aparentemente tivessem sido ensinadas. Historiadores como Jean Hébrard verificaram que essa alfabetização, que ninguém compreendia muito bem como acontecia, tinha relação com a instrução religiosa.

No mesmo período histórico em que os livros deixaram de ser produzidos à mão, copiados um a um, e passaram a ser reproduzidos industrialmente, em tipografias – graças à invenção de Gutenberg –, a Europa foi sacudida por um movimento conhecido como Reforma Protestante. Esse movimento foi desencadeado por um padre alemão, Martinho Lutero, que se rebelou contra o Papa e estabeleceu as bases doutrinárias que deram origem às igrejas protestantes. Uma das mudanças mais importantes era o direito de cada cristão à livre interpretação das Escrituras. Isto é, o exercício da fé exigia o acesso pessoal ao que estava escrito na Bíblia. Todo cristão tinha o direito e o dever de se esforçar para buscar a palavra de Deus, tentar compreender seus desígnios, através das Sagradas Escrituras, o que então estava se tornando possível, pois as bíblias impressas começavam a estar ao alcance de muitos.

Na tradição católica, a penas os religiosos deveriam saber ler. O acesso à palavra de Deus, para os católicos, era mediado pelos padres, que a interpretavam. Para os protestantes, no entanto, nenhum intérprete autorizado, nenhuma tradição poderia se interpor entre o crente (“mesmo se é uma miserável filha de moleiro, ou mesmo uma criança de 9 anos”, escreveu Lutero) e as Escrituras. Jean Hébrard conta que, no século XVII, na Suécia e na Finlândia, países de forte presença luterana, praticamente toda a população era alfabetizada sem que existissem escolas elementares. Como é

* *Alfabetização: livro do professor*. Programa Escola Ativa. Brasília, Fundescola/SEF-MEC, 2000, p. 32.

possível uma coisa dessas se hoje, mesmo com escolas, temos tanta dificuldade para alfabetizar todas as nossas crianças? Em primeiro lugar, não havia uma preocupação específica com a alfabetização, e sim com a catequese. O que importava era a instrução religiosa.

Mas não são só os cristãos que têm escrituras sagradas. Também os judeus e os muçulmanos as têm. O estudo da Tora pelos judeus e do Alcorão pelos maometanos também tem muito a nos contar sobre práticas não-escolarizadas de alfabetização. E é com o estudo dessas práticas que a didática da alfabetização tem aprendido coisas importantes.

Tanto o estudo da Bíblia como o da Tora judaica, bem como o do Alcorão, tinham em comum o fato de que se lia, ou melhor, se recitava o texto sagrada em voz alta até sua memorização. Saber o texto de cor e procurar no escrito onde está o que se fala parece ter cumprido um papel fundamental na difusão dessa alfabetização sem escola, uma alfabetização cujo sucesso era atribuído a uma espécie de iluminação de origem divina. Quando a alfabetização passou a ser assunto escolar, a prática de colocar os que não sabem ler diante de um texto desapareceu. Hoje nós a estamos recuperando, porque podemos compreendê-la em seus fundamentos psicopedagógicos e adaptá-la às nossas atuais necessidades. É claro que não estamos propondo obrigar as crianças a decorar enormes textos e recitá-los até não agüentar mais. Mas o fato de compreendermos que essa situação produzia um excelente espaço para a reflexão sobre o modo de funcionamento da escrita tornou possível adaptá-la à nossa realidade. Assim, têm sido criadas diversas atividades de leitura apoiadas em textos e dirigidas às crianças que ainda não sabem ler.

Orientações para uso do programa

Textos que se sabe de cor

Esse programa tem como objetivo tematizar situações da prática de sala de aula, resgatando o valor pedagógico dos textos que os alunos sabem de cor.

É importante para o professor alfabetizador reconhecer nesse tipo de texto aspectos que ajudem seus alunos a avançar na reflexão do sistema alfabético de escrita.

A partir de algumas situações de sala de aula, bem como de depoimentos de professoras do grupo referência, pretende-se instrumentalizar o professor para o planejamento de boas situações de aprendizagem, utilizando textos como poesias, canções, parlendas etc.

A fim de relacionar conteúdos já tratados com as situações didáticas aqui apresentadas, foram incluídas cenas dos programas de vídeo: *Falando devagarinho*, da série “Por trás das letras”, e *O que está escrito e o que se pode ler* (Unidade 6 – Módulo 1).

Conteúdos

- Hipóteses de escrita.
- Hipóteses de leitura.
- Estratégias de leitura.
- Intervenção pedagógica.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper depois que a narradora diz: “Hoje a didática da alfabetização está recuperando o procedimento de colocar os que não sabem ler diante de um texto que conhecem de cor, pois agora é possível compreender esse procedimento em seus fundamentos psicopedagógicos e adaptá-lo às necessidades de aprendizagens dos alunos”.

Perguntar: “Quais situações, ou quais atividades, vocês consideram adequadas para se trabalhar com textos que os alunos sabem de cor?”.

Anotar na lousa as opiniões dos professores e continuar a exibição da fita.

2ª pausa

Interromper após o aluno ler no cartaz a parlenda “Escravos de Jó”.

Perguntar: “Qual foi o desafio colocado a este aluno, considerando que ele não sabia ler na época em que realizou essa atividade?”.

Ouvir as opiniões do grupo e retomar o programa, para que os professores possam checar suas idéias.

3ª pausa

Interromper depois que a narradora diz “[...] *descobrir que se escreve tudo o que se fala e na ordem em que se fala é um dos problemas a ser resolvido pelo aprendiz durante o processo de alfabetização*”.

Perguntar: “Considerando o que foi dito pela narradora, quais intervenções o professor pode planejar para ajudar seus alunos a avançar no processo da alfabetização?”.

Anotar na lousa as opiniões e dar continuidade ao programa.

4ª pausa

Interromper depois que Ricardo lê o pedaço “de”, no verso “*cabeça de papel*”.

Perguntar: “O que Ricardo já sabe que Luís Henrique e Thomas ainda precisam descobrir?”.

Importante

O conteúdo dos textos apresentados na [Coletânea do Módulo 1 – M1U6T4 e M1U6T5](#) – oferece ao formador subsídios para discutir a distinção que as crianças fazem entre o que está escrito e o que se pode ler.

5ª pausa

Interromper após a narradora perguntar “*Mas... e nas situações de escrita, qual a contribuição do trabalho com esses textos?*”.

Lançar a mesma pergunta aos professores.

Voltar ao programa, para que os professores chequem suas hipóteses.

6ª pausa

Interromper depois que a narradora diz “[...] *Vamos agora conversar sobre como o professor pode utilizar um mesmo texto, e ainda assim garantir que os alunos com diferentes níveis de compreensão tenham bons problemas a resolver*”.

Perguntar: “Como utilizar um mesmo texto garantindo desafios para todos: os alunos já alfabetizados e aqueles ainda não alfabetizados?”.

Proposta: Anotar em forma de lista as sugestões oferecidas.

Prosseguir a exibição, até o final do programa.

UNIDADE 6

Apontamentos/Anexo 1 – U6

Orientações para uso do programa

Aprender a linguagem que se escreve

Nesse programa vamos tratar da importância da aprendizagem da linguagem que se escreve no processo de alfabetização. O objetivo é discutir como os alunos vão se apropriando da linguagem escrita ao realizar algumas atividades: leituras, recontos, reescritas e produções de textos, considerando os diferentes gêneros.

É fundamental os professores perceberem que todas as atividades apresentadas no programa envolvem situações reais de comunicação, e que a finalidade de cada texto é respeitada em cada proposta: leitura de textos literários por prazer; leitura de textos de jornal para se informar e se atualizar; escrita de bilhetes para comunicar algo a alguém, e assim por diante. Por isso, é preciso chamar a atenção para o fato de que é possível ensinar a linguagem que se escreve em situações em que a leitura e a escrita são providas de sentido.

O programa mostra atividades adequadas para todo o processo de alfabetização, e não apenas para os alunos que já sabem escrever convencionalmente.

Muito antes de saber ler e escrever convencionalmente, as crianças são capazes de reconhecer diferentes organizações discursivas; mas, para isso, é necessária a experiência com textos escritos, condição para que se apropriem da linguagem que se usa para escrever. Portanto, esse conjunto de atividades aborda a aprendizagem da linguagem escrita em toda sua complexidade.

Conteúdos

- Conscientização da capacidade dos alunos na produção de textos.
- Situações de leitura para a formação de leitores e escritores competentes.
- A leitura diária na rotina.
- Atividades de reescrita e reconto.
- A importância do conto para a produção de narrativas.

- Produção de linguagem escrita antes da alfabetização.
- Produção de textos nos diferentes gêneros.

Importante

Antes de iniciar a exibição do programa, o formador faz uma Leitura Compartilhada da introdução, explicando o que será abordado no programa.

Vale a pena estimular os professores a pedir para fazer pausas na fita quando tiverem dúvidas, ou quiserem fazer comentários.

Após a leitura da introdução

1. Comentar que esse programa apresenta atividades que envolvem leitura, recontos, reescritas e produção de textos de diferentes gêneros, desenvolvidas também com os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita.
2. Pedir para os professores, enquanto assistem ao programa, irem fazendo no Caderno de Registro uma lista das atividades que aparecerem.
3. Sugerir que prestem atenção especialmente à fala da professora Lúcia Browne Rego para, quando ela terminar, registrarem em seu Caderno qual será o desafio desta Unidade.
4. Iniciar a exibição do programa, seguindo as pausas e reflexões indicadas.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper após a leitura da Marlene.

Perguntar: “Qual é o papel da leitura na formação de alunos capazes de produzir textos?”

Discutir o fato de que, pela leitura, os alunos entram em contato com toda a riqueza do mundo da linguagem escrita.

Propor que se busque a resposta no decorrer do programa de vídeo. Retomar a exibição.

2ª pausa

Interromper na reunião de planejamento, quando a professora Rosângela fala: “[...] *mesmo sem saber escrever convencionalmente ela já domina a linguagem escrita [...]*”.

(Aqui, é fundamental não exibir a continuação da fala da professora Rosângela, quando ela responde à questão colocada.)

Perguntar: “É possível crianças não-alfabetizadas fazerem uso da linguagem escrita? Como?”

Discutir a participação e as aprendizagens dos alunos ainda não alfabetizados nesse tipo de atividade.

Propor que se continue a assistir ao programa de vídeo, para buscar a resposta na fala da professora Rosângela e na atividade da classe da professora Claudia.

3ª pausa

Interromper no final do reconto do Caíque.

Ressaltar: “Caíque, que ainda nem entrou na escola regular, é capaz de produzir um reconto com as características da linguagem escrita, o que se nota, por exemplo, quando diz: ‘Um dia o Prático, o porquinho mais esperto, teve uma idéia e disse [...]menos o Lobo Mau, que vivia tentando pegar os Porquinhos´ [...].”

Perguntar: “Quais aspectos da formação de Caíque permitiram que ele fizesse um reconto como esse a que acabamos de ouvir?”.

Discutir: na creche, que Caíque frequenta desde muito pequeno, as professoras diariamente lêem histórias para as crianças. É bom lembrar que alunos provenientes de ambientes nos quais há pouca circulação de leitura também são capazes de produzir um reconto como o de Caíque, pois a escola pode, e deve, contribuir, com a leitura diária, para o desenvolvimento dessa competência.

4ª pausa

Interromper antes da atividade de reescrita da professora Regina.

Comentar que, mais uma vez, aparecem crianças não-alfabéticas participando de uma atividade de reescrita.

Perguntar, ao término da atividade: “Será esta uma boa situação de aprendizagem para as crianças que ainda não escrevem convencionalmente? De que forma elas podem participar?”.,

Discutir que a atividade de reescrita coloca muitos desafios para as crianças que ainda não escrevem convencionalmente, porém são desafios do ponto de vista da composição de um texto, e não quanto à forma de representá-lo graficamente: as crianças devem recuperar os acontecimentos das narrativas, utilizar a linguagem que se escreve, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever.

Propor que continuem a assistir ao programa, para ouvir o que a professora Regina tem a nos dizer sobre isso.

5ª pausa

Interromper antes do depoimento de Valéria.

Perguntar: “Que diferença faz definir ou não um gênero, ao propor aos alunos a produção de um texto escrito?”.

Propor que escutem o depoimento da professora Valéria.

Finalização

Pedir aos professores para, a partir das anotações realizadas ao longo do programa, registrarem em seu Caderno as situações de aprendizagem que costumam desenvolver em seu dia-a-dia e que agora mudariam, ou algo que incluiriam para ajudar seus alunos a aprender a linguagem que se usa para escrever.

UNIDADE 7

Apontamentos/Anexo 1 – U7

Orientações para o uso do programa

Revisar para aprender a escrever

Parte I

Durante um longo período, os estudos e as práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes da língua escrita eram, na verdade, preciosos indícios de um processo da aquisição da linguagem escrita. Hoje, no entanto, a compreensão desse processo produziu transformações nas práticas de alfabetização.

Também ocorreram transformações na compreensão do que seja o conteúdo de língua portuguesa a ser ensinado na escola. Passou-se a considerar a língua escrita tanto em seus aspectos fonológicos e ortográficos quanto do ponto de vista semântico, sintático e pragmático. Nessa perspectiva, a revisão de um texto vai muito além da correção ortográfica.

Ao revisar a produção escrita com os alunos, o professor deve focar os aspectos do texto que precisam ser melhorados, tendo em vista o discurso e a intenção comunicativa. Aprimorar a linguagem de um texto escrito significa investir na coerência e na coesão entre as partes escritas, com o propósito de alcançar a intenção comunicativa.

As situações de revisão de textos mostradas neste programa abordam esses aspectos e mostram os encaminhamentos dados pela professora para que o aluno desenvolva sua competência e possa revisar o próprio texto.

Conteúdos

- Construção da competência de revisar os próprios textos, tendo como foco os aspectos discursivos da linguagem escrita.
- Revisão como atividade de análise e reflexão sobre a língua.
- Variedade de papéis desempenhados durante o processo de produção e revisão de um

texto: de escritor, leitor e revisor do próprio texto.

- O papel da parceria (professor/aluno e/ou aluno/aluno) na construção da competência de revisar textos.
- Organização de situações didáticas de revisão, cujo foco sejam os aspectos discursivos, isto é, a forma de organização do texto.
- Aprendizagem dos aspectos da textualidade e do sistema de escrita alfabética como conhecimentos que se alimentam.

Importante

É fundamental que o formador, antes de exibir o programa, leia para os professores a introdução e os objetivos.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper no final da seguinte fala da narradora: *“Como pudemos observar, revisar textos não é privilégio de quem sabe ler e escrever. Essa atividade foi possível porque qualquer aluno é capaz de desempenhar o papel de revisor, desde que lhe sejam dadas as condições para isso”*.

Perguntar: “Quais são essas condições?”.

Anotar na lousa, ou em um cartaz, as opiniões dos professores.

Propor que, ao assistir às atividades apresentadas a seguir, os professores identifiquem as condições necessárias para o aluno desempenhar o papel de revisor. Pedir para anotarem as observações no Caderno de Registro, pois elas serão retomadas no final do programa.

2ª pausa

Interromper quando Lara diz *“[...] Seguiu o conselho do curupira e pernas pra que te quero. Tá assim na história”*.

Perguntar: “Revisar uma reescrita supõe transcrever a história literalmente, isto é, com as mesmas palavras do autor?”

Discutir que o objetivo é dar tratamento de linguagem escrita ao texto, e não transcrever a história literalmente.

Muitas vezes, os alunos se esforçam para recuperar certas expressões usadas pelo autor, seja porque ficam encantados, ao entrar em contato com elas pela primeira vez, seja por observarem que são justamente elas que dão ao texto esse ar domingueiro, arrumado, bem-escrito, característico da linguagem que se usa para escrever.

É interessante observar que Lara sugere “saiu em disparada”, mas, antes de acabar de dizer

isso, se lembra do “pernas pra que te quero” – que considerou uma expressão da maior elegância. O fato de ela ter corrigido a redundância entre “ saiu correndo” e “pernas pra que te quero” mostra que se apropriou da expressão, e não apenas a decorou.

O procedimento utilizado (reler o texto) desloca o aluno do papel de escritor para o de leitor do texto. Essa mudança de papéis permite que ele ganhe certo distanciamento em relação ao ato de escrever, passando a olhar o texto como objeto de reflexão. Esse procedimento se torna um processo de reconstrução, de transformação do texto escrito, que acontece “a muitas mãos”, quando a revisão é coletiva.

À medida que fazem coletivamente a revisão, a professora lê o trecho revisado e o que resta revisar. Esse resgate permanente da história possibilita confronto, reelaboração e ajustes de saberes. É uma forma de visitar o texto com outro olhar. Um olhar que se soma, se articula ao olhar do outro, pois a interação com o objeto de conhecimento e com os outros sujeitos desempenha um papel fundamental. Revisar coletivamente um texto conhecido por todos possibilita a intervenção de um no que foi produzido pelo outro, fazendo modificações, supressões, substituições, acréscimos etc. O conhecimento de um ativa e reformula o conhecimento do outro.

3ª pausa

Interromper quando a narradora diz “*O que vimos até agora contraria as práticas habituais de revisão de texto na escola*”.

Perguntar: “Quais são as práticas habituais de revisão de textos na escola?”

Anotar na lousa as observações dos professores.

Propor que continuem a assistir ao programa, para verificar o que a professora Rosângela fala sobre isso.

Retomar depois disso a questão proposta no início da apresentação do programa:

“Quais são as condições para que qualquer aluno, mesmo sem estar alfabetizado, possa revisar um texto?”

Reorganizar na lousa, ou em um cartaz, as observações iniciais.

Chamar a atenção para o fato de que mesmo o aluno ainda não-alfabetizado pode revisar um texto. Para tanto, é necessário que ele tenha experiência com textos. E isso acontece quando em sua prática o professor adota atitudes como estas a seguir, extraídas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Língua Portuguesa, pp. 69.

“Oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura. Quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante as leituras realizadas pelo professor, e isso também precisa ser uma prática continuada e freqüente. Esses textos podem se converter em referências de escrita para os alunos.”

“Solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever, ou para ser gravado em fita cassete são formas de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante.”

Parte II

A segunda parte do programa tem a finalidade de mostrar como o professor pode intervir no texto do aluno para ajudá-lo a construir a competência de revisar seu próprio texto. Para os escritores iniciantes, a revisão pode ser uma atividade complexa, pois requer distanciamento do próprio texto. Nesse caso, analisar os textos alheios, coletivamente, pode ser uma boa situação de aprendizagem.

A tarefa de ensinar o aluno a identificar os problemas do texto, usando para isso o conhecimento que possui sobre a língua, exige do professor:

- a prática constante de leitura de textos;
- o estudo das características dos gêneros prioritários da série em que trabalha;
- competência como escritor – saber escrever bem e corretamente.

O hábito de ler muito, e ler gêneros variados, favorece a atuação do professor como parceiro experiente dos alunos, especialmente daqueles que ainda não estão alfabetizados.

Quanto mais o professor souber sobre os textos que ensina, melhor será a qualidade de sua intervenção. Na aprendizagem de qualquer conteúdo, o papel de quem sabe mais é condição para o avanço da competência escritora dos que estão aprendendo. As melhores propostas de intervenção parecem ser aquelas em que toda a classe se converte em uma comunidade de analistas do texto.

Conteúdos

- Identificação da natureza dos problemas que o texto apresenta.
- O papel da intervenção pedagógica.
- Organizadores textuais como elementos centrais da coesão textual.
- O texto como objeto de reflexão.
- Qualidade dos organizadores textuais na produção escrita.

Importante

É fundamental que o formador, antes de apresentar a segunda parte do programa, leia para os professores a introdução e os objetivos.

4ª pausa

Interromper após a seguinte fala da educadora Telma Weisz: *“Hoje nós vamos trabalhar com uma questão com a qual os professores se preocupam muito e têm bastante dificuldade para encaminhar, que é a questão de como você intervém para ajudar o aluno a melhorar a qualidade do texto dele, quer dizer, é uma intervenção que não fica especificamente na questão da ortografia, como os professores estão habituados a trabalhar, mas que mexe na própria estrutura do texto”.*

Perguntar: “Como intervir para ajudar o aluno a melhorar a qualidade de seu texto?” Anotar as respostas, que serão retomadas no final do programa.

Informar que a aula mostrada no programa discute os aspectos que podem ser melhorados nos textos.

Propor que anotem no Caderno de Registro as informações consideradas mais interessantes.

Análise da revisão do texto “Curupira”

Para auxiliar o estudo do formador, este Anexo reúne todas as versões do texto “Curupira” que fizeram parte do trabalho de revisão proposto pela professora Regina: a versão original, que serviu como referência para um aluno recontar a história e, lado a lado – para facilitar a comparação – a versão revisada pelos alunos.

Curupira

Reconto gravado e transcrito na lousa pela professora

Era o curupira conversando com as árvores e quando foi conversar com mais duas árvores e falou mó. Quando disse ao vivo as três árvores o curupira e ele pensou em assustar o caçador. Quando ele disse A, A, A, A e o curupira falou co i ele com seus dentes verde saiu correndo gritando.

No quadro, o texto da coluna da direita é o produto da revisão coletiva feita pelos alunos da professora Regina – atividade mostrada no programa *Revisar para aprender a escrever*. Ao analisar os textos é possível observar um aspecto peculiar da atividade de reescrita de textos conhecidos, que fica bem evidente ao se revisar esse tipo de produção: a forma pela qual os alunos (no caso, crianças da Educação Infantil, das quais a maioria ainda não sabe ler) se apropriam de características da linguagem que se escreve.

É evidente o esforço dos alunos para preservar a forma, a linguagem usada no texto lido pela professora. Por exemplo, a expressão original “Hoje você está no mundo da lua!” foi interpretada como “falou [...] que ele estava viajando na lua”. Pode-se observar que, no processo de revisão coletiva do texto reescrito, as crianças reproduzem certas passagens como se fossem verdadeiras citações.

Em geral, isso ocorre principalmente com as partes mais marcantes da fala das personagens, ou com expressões que não fazem parte do falar cotidiano – mas que os alunos ficaram conhecendo na leitura de textos. É o caso das frases que aparecem sublinhadas nas duas colunas de texto – por exemplo, “pernas pra que te quero”.

Essa preocupação com a fidelidade ao texto lido não é mera reprodução, mas sim um processo muito mais complexo de apropriação da forma da linguagem. Por exemplo, no trecho “Vou caçar essa onça lindona pra fazer um tapete com ela”, o texto original se expressa

de maneira mais coloquial. Já na reescrita das crianças, a frase “que linda onça, vou matar esta onça para fazer um belo tapete”, os adjetivos “linda” e “belo” antepostos aos substantivos “onça” e “tapete”, dão ao texto um caráter mais literário que o original.

Curupira <i>(texto lido pela professora)</i>	Curupira <i>(texto reescrito pelos alunos)</i>
<p>Curupira estava andando distraidamente pela floresta, quando ouviu um barulho parecido com trovão que vinha do meio da clareira. Saiu correndo e começou a bater nas árvores pra que elas acordassem. Afinal, o Curupira sempre faz isso quando pressente chuva. Ele avisa as árvores para que elas resistam melhor ao mau tempo.</p> <p>– Puxa! Vem aí um temporal daqueles! – exclamou o indiozinho dos pés voltados para trás.</p>	<p>O curupira gostava de conversar com as árvores. Ele ouviu um barulho de trovão mas ele não percebeu que vinha da clareira, na floresta. O curupira falou para as árvores ficarem firmes e quando foi conversar com mais uma árvore falou para ela ficar bem firme por causa do temporal.</p>
<p>- Acorda, Curupira! <u>Hoje você está no mundo da lua!</u> Isso não é chuva, ora não é. Isso é malvadeza do homem contra os animais, respondeu uma daquelas árvores que tem mais de cem anos de experiência.</p> <p>Mas como nessa manhã o Curupira estava mais enamorado do que nunca pela beleza das flores e dos frutos, ele não percebeu que aquele estrondo não vinha do céu.</p> <p>Ao ouvir essas palavras Curupira não se conteve e saiu em disparada. Afinal, se tem algo que ele não perdoa é alguém que maltrate os inofensivos habitantes da floresta.</p> <p>Há poucos metros dali, o Curupira viu uma cena que lhe cortou o coração. Um daqueles “valentes” caçadores estava escondido entre as árvores esperando mais uma de suas vítimas.</p>	<p>A árvore <u>falou pro curupira que ele estava viajando na lua</u>. A árvore falou que era o caçador matando os bichos.</p>
<p>- Ho! Ho! Ho! Acho que é meu dia de sorte. <u>Vou caçar essa onça lindona pra fazer um tapete com ela</u>, disse o homem perverso.</p> <p>- Isso é o que você pensa! Enquanto eu for o protetor das matas, homem com espingarda será mal recebido aqui.</p> <p>Depois de dizer essas palavras, o Curupira saltou para o meio da clareira bem na frente do destruidor da natureza. E a única coisa que se pôde ouvir em toda a floresta foi o grito do Curupira:</p>	<p>O caçador falou: Ho, ho, ho, que linda onça, <u>vou matar esta onça para fazer um belo tapete</u></p> <p>Não vai não! Enquanto eu estiver vivo ninguém destruirá a minha floresta, disse o curupira.</p>
<p>- Iáááhh!!! Caçador <u>saia daqui com ligeireza ou te transformo em sobremesa!</u></p> <p>O caçador nem podia acreditar naquilo que seus olhos viam: o Curupira estava ali com seus cabelos da cor do fogo, todo arrepiado. E pulava de um lado para o outro, soltando assovios ensurdecedores por entre seus dentes verdes.</p>	<p>O curupira pulou no meio da clareira e disse: – IAAA! <u>Saia com ligeireza senão te transformo em sobremesa!</u></p> <p>O curupira soltou um assobio ensurdecedor, com seus dentes verdes, com cabelo cor de fogo.</p>
<p>E assim o caçador foi logo aceitando o conselho do Curupira. Abandonou a espingarda e... <u>pernas pra que te quero</u> Dizem que ele está correndo até hoje!</p>	<p>O caçador seguiu o conselho do curupira e <u>pernas pra que te quero</u>. Dizem que o caçador está correndo até hoje de medo do curupira.</p>

UNIDADE 8

Apontamentos/Anexo 1 – U8

Festa na floresta

Foi assim: os animais das matas **até** que estavam ocupados e calmos em relação a seus deveres, **pois o dever do animal é existir. Mas eis senão quando** surgiu no ar um boato que logo **se espalhou alvissareiro num diz-que-diz assanhado**. Vinha esse boato trazido pelo canto do sabiá. Como o sabiá, a quanto se sabe, canta pelo mero prazer de cantar, ficaram os bichos em dúvida sobre se era ou não verdade.

E – **de repente** – começou **a chover convite** para a tal festa. Quem convidava não dizia quem era, mas todos desconfiaram que a idéia vinha da **rainha das selvas brasileiras, a onça, mandachuva que era**. Todos os bichos foram convidados, garantindo-se que **na ocasião** seria abolida a ferocidade. **Até** a mãe-coruja, que de tão séria e sábia **até óculos usava**, foi convidada com os seus filhotes.

Quanto às filhas do macaco, doidas para namorar e enfim casar, enfeitaram-se **tanto e com tantas** bugigangas que pareciam **umas – é isso mesmo**, pareciam **umas** verdadeiras macacas.

*Clarice Lispector**

Entre os muitos aspectos da abordagem de um texto, esta Unidade procura destacar aquele que propõe observar a composição textual, isto é, valorizar os modos de combinação da forma discursiva utilizada pelo autor – isto requer que se olhe o texto como objeto estético. Olhar a forma como o texto é tecido tem a ver com os elementos da textualidade: a coerência e a coesão. A coerência está ligada ao conhecimento que o leitor tem acerca daquilo sobre o que lê. Nesse caso, a situação comunicativa, a intencionalidade e as pistas que o autor vai deixando ao longo do texto são elementos que ajudam a construir seu significado.

* Fragmento de texto extraído de *Doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999, pp. 28-29.

O texto de Clarice Lispector é um convite irrecusável à leitura. Sua linguagem contagiante nos toca, provoca emoção, riso, alegria – estimula a participação, trava um jogo de sedução.

O que poderá chamar a atenção do leitor nesse trecho selecionado?

No início do parágrafo, o tom categórico de confirmação **“Foi assim”** evoca o compromisso com a veracidade dos fatos. Logo as personagens são introduzidas, de forma a ocupar um cenário de relativa tranquilidade. O uso do **até** cria uma certa restrição a essa tranquilidade, preparando o leitor para a mudança desse clima. O tom conclusivo aparece mais uma vez **“pois o dever do animal é existir”**.

Pelo uso da seleção e da combinação de jogos de palavras a autora garante a progressão temática do texto, isto é, apresenta dados novos no texto para fazê-lo caminhar, de forma que a trama se desenvolve de forma lógica (equilíbrio inicial, conflito e desfecho), garantindo a coerência do texto.

Muitos são os elementos lingüísticos da coesão responsáveis pela textualidade. Podem ser gramaticais (advérbios, pronomes); lexicais (vocabulário, sinônimos); pontuação; repetições; elipses etc. É por meio de mecanismos como esses que se vai tecendo o texto. Observe como eles atuam: a rotina em que viviam os animais é quebrada e logo vem para o leitor a advertência do possível conflito: **“Mas eis senão quando”**.

A paisagem se faz sonora pela repetição de sons nas palavras: **se espalhou alvissareiro** num **diz-que-diz assanhado** – esses recursos cumprem a função de elementos coesivos, dando ritmo e movimento ao ambiente da floresta, recursos estes que aguçam os olhos e os ouvidos do leitor.

Quem se refere à onça que, por sua vez, reaparece em expressões como **rainha das selvas brasileiras**. No programa *Revendo textos bem escritos*, a professora Márcia comenta que a autora poderia ter escrito **“a onça que era mandachuva”**, mas preferiu a onça, mandachuva que era, porque ficou mais forte. Ou, melhor dizendo, mais fortemente irônico.

Na ocasião (locução adverbial que retoma tal festança): o uso desse indicador de tempo soa como uma advertência **que seria abolida a ferocidade** (da onça), por enquanto, só durante a festança; soa como aviso, advertência.

É interessante notar os diferentes usos que a autora faz do **“até”** – idéia de inclusão – entre todos os animais, **até a coruja e seus filhotes foram convidados. Até óculos usava** – relação de causalidade: de tão séria/e sábia.

O trecho **umas – é isso mesmo, pareciam umas verdadeiras macacas** – aciona o conhecimento cultural partilhado, inclusive de senso comum “tão enfeitadas que pareciam umas verdadeiras macacas”. Interessante notar também como a autora interrompe a narração para se dirigir diretamente ao leitor, dizendo **é isso mesmo**, e repetindo o **umas**, informando-o assim que o humor era intencional.

Esses são alguns dos marcadores da cadeia lingüística que tecem o texto. É possível, também, trabalhar com o sentido figurado que vai surgindo do entrelaçamento dos processos

de coesão e coerência – uso intencional de metáforas como **chover convite** (do senso comum).

Sabemos que ler o texto dessa forma é um desafio para o professor; no entanto, é possível construir essa competência. A literatura, a arte da palavra, nos oferece muitas possibilidades. Ela provoca um diálogo com o autor, estimula a participação e trava um jogo de sedução, envolvendo quem a produz e quem a recebe.

Sem precisar empreender uma exaustiva análise do texto, é importante o professor garantir o contato e a frequência desse tipo de leitura nas aulas, convocando os alunos a observar quais expressões acham bonitas, interessantes, e os recursos que o autor usou para deixar o texto mais polido e agradável de ler.

Ler sempre para os alunos, ou com eles, dirigindo sua atenção para os recursos interessantes utilizados pelo autor, significa compreender que a língua escrita é um objeto de conhecimento a que todos, por direito, devem ter acesso.

Bibliografia

“Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin”, *Língua e literatura*, de Irene Machado, publicação nº 22, pp. 89-105, 1996. Departamento de Letras da Universidade de São Paulo.

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

Orientações para uso do programa

Revedo textos bem escritos

Esse programa apresenta situações didáticas de revisão de textos bem escritos, além de outras de reuniões de planejamento. O objetivo é mostrar como a leitura de bons textos pode ajudar o aluno a desenvolver a competência para apreciar e explorar os recursos lingüísticos de que os bons escritores se utilizam. É importante ressaltar que, além da leitura de bons textos, a forma pela qual o professor encaminha a atividade e faz suas intervenções pedagógicas tem um valor decisivo para o desenvolvimento dessa habilidade.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper no final da pergunta que a professora Conceição faz à educadora Telma Weisz: *“Você acredita que com esse mesmo tipo de texto, numa 1ª série daria para a gente fazer essa análise, que nós adultos, professores, leitores fizemos?”*

Perguntar: “É possível aos alunos que estão aprendendo a ler e a escrever realizar uma atividade de análise lingüística em um texto como esse?”

Anotar as opiniões dos professores na lousa, ou em um cartaz, e continuar a exibição.

2ª pausa

Interromper após a seguinte fala da narradora: *“Vamos às classes das professoras Clélia, Rosalinda e Valéria observar como desenvolveram essa atividade com seus alunos.”*

Informar aos professores que verão três atividades de revisão de textos bem escritos: a primeira desenvolvida com os alunos da Educação Infantil, a segunda com uma 1ª série, e a terceira e última com alunos da 4ª série.

Solicitar aos professores que observem a organização e o encaminhamento realizados pelas professoras e façam anotações.

Informar aos professores que, se acharem necessário, podem solicitar a interrupção da apresentação do programa ao término de cada atividade, para observarem melhor o que foi proposto e fazerem as anotações.

Comentar a forma de as professoras encaminharem a atividade.

CLÉLIA

Realizou a leitura em roda, propondo a atividade de forma clara e objetiva:

“Hoje eu trouxe um texto da Clarice Lispector chamado ‘Felicidade Clandestina’. Eu vou ler para vocês. A gente vai parando ‘pedaço por pedaço’, para conversar sobre a parte que vocês acharam mais interessante”.

A organização e o encaminhamento dados pela professora possibilitaram aos alunos fazer as observações de forma a explicitar o que haviam observado no texto.

A professora leu trecho por trecho, perguntando aos alunos o que acharam e ouviu os comentários.

- Maria menciona a expressão “letra bordadíssima”, sugerindo que a autora deve tê-la empregado para ressaltar a beleza do desenho das letras...
- Adriana observa como a autora descreve a personagem. Há um detalhamento muito rebuscado na descrição, que induz o leitor a formar uma imagem mental da personagem descrita.
- Maria observa a expressão “felicidade clandestina”, conseguindo defini-la pelo contexto em que foi empregada.

ROSALINDA

Organizou as carteiras em semicírculos, uma fileira atrás da outra, de acordo com o número de alunos da classe. Copiou na lousa o trecho do texto a ser revisado, para possibilitar a leitura e a localização de expressões ou palavras interessantes, diferentes, engraçadas etc. Ao encaminhar a atividade, deu a instrução de forma clara e objetiva:

“Hoje nós vamos ler este texto que está na lousa, que é a continuação do texto do Saci Pererê que eu já li para vocês. Vocês vão procurar descobrir o que a Clarice Lispector usou para deixar esse texto mais bonito e interessante.”

Os alunos já conheciam o texto, portanto não precisavam se preocupar com o conteúdo, apenas com a apreciação estética da linguagem, observando os recursos utilizados pela autora para tornar o texto mais interessante e agradável de ouvir.

A professora leu trecho por trecho, e os alunos se manifestaram espontaneamente, indicando o que achavam interessante. Alguns utilizaram como procedimento a substituição da palavra empregada no texto por um sinônimo mais comum, mais usual, destacando que o recurso da autora deixara o texto mais interessante.

- Renato ressalta que a autora usou a palavra “malfeitor”, mas poderia ter usado “diabinho”. Com o mesmo objetivo, aponta também palavras que poderiam ser empregadas em sua forma normal, enquanto a escritora se valeu do uso de superlativos e diminutivos, tais como: “vermelhíssima, escandalosíssima e cachimbozinho”.
- Bianca identifica um recurso estilístico utilizado pela autora, ao observar que, se ela não

empregasse por exemplo a palavra “pois” antes da expressão “foi ele o pequeno malfeitor”, não atrapalharia a compreensão do texto; no entanto, essa forma deu à expressão um tom mais enfático.

- Outro aluno achou diferente a palavra “espavoridas”, mas não sabia seu significado. Seu colega Bruno mostra que compreendeu, tomando por referência o contexto em que a palavra foi empregada e logo a substitui por um sinônimo: “apavoradas”.
- Quando a professora comenta o uso do “lo” em “descrevê-lo”, os alunos reconhecem que se refere ao Saci. Com isso, mostram o quanto são capazes de observar e perceber os recursos utilizados pela autora, bem como as diferentes possibilidades de uso da linguagem.

VALÉRIA

Desenvolveu a atividade em dois momentos: de início em duplas, depois coletivamente, levando à socialização do que as duplas identificaram. É interessante observar que cada dupla identificou coisas diferentes; assim, a socialização das observações foi importante como fonte de informação para todos.

- Bruno observa a forma que o autor utiliza para introduzir a fala das personagens para evitar repetições: “a enfermeira presta informações.”; “ a enfermeira continua.”; “O médico, no entanto, prefere enrolar uma gaze em torno do pescoço da boneca, diagnosticando.”
- Fernando e Bruno observam o emprego das expressões: “ei-lo” e “bater-lhe”, também para evitar a repetição. Pode-se concluir que o fato de não utilizarem a nomenclatura gramatical não impede que os alunos compreendam sua utilização pelo autor.
- Roberta e Érica observam o jeito engraçado de o autor escrever. “Esta menina é boba mesmo, não gosta de injeção, nem de vitamina, mas a irmãzinha dela adora.”
- Cristiano e Wesley identificam palavras que acham difíceis e incomuns: pincenê, estetoscópio, cerúleos, microscópio, diagnosticando.
- Renata e Daniel observam que o autor não escreveu como eles escrevem. “Ela, seis anos e meio; o doutor tem 5 anos”. Afirmam que teriam escrito de outro jeito e, com certeza, usando muitas repetições. O autor, nesse caso, utiliza o recurso de elipse do verbo.

Esse tipo de atividade permite não só o desenvolvimento da capacidade de apreciar textos bem escritos, como também a possibilidade de lançar um olhar crítico sobre os próprios textos. Alguns alunos se deram conta de que utilizam muitas repetições em suas produções.

Conforme a professora Valéria explicou, ela costuma realizar essa atividade com certa frequência, e os alunos estão aprendendo o procedimento. Nas primeiras experiências, ela precisou fazer junto com eles, apontando questões que até então não percebiam. Ela também justificou o tipo de texto escolhido em função da faixa etária de seus alunos e de suas características.

É interessante observar que o fato de os alunos não lerem com fluência não dificulta a apreciação da linguagem empregada pelo autor, pois ler com fluência e apreciar a linguagem de um texto são competências de natureza diferente.

UNIDADE 9

Apontamentos/Anexo 1 – U9

Orientações para uso do programa

O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais

O programa de vídeo *O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais* mostra como a cópia, o ditado e a leitura oral são tratados dentro e fora da escola. O objetivo é possibilitar que os professores conheçam como essas práticas podem – e devem – continuar a ser desenvolvidas em sala de aula, desde que façam sentido para os alunos, transformando-se, assim, em boas situações de ensino e aprendizagem. São apresentadas as seguintes atividades:

- Cópia de piada na sala de aula para ler em casa – realizada na sala de 1ª série da professora Márcia Januário.
- Cópia de adivinhas para formar uma coletânea – realizada na sala de 1ª série da professora Florentina.
- Ditado de uma fábula para que os alunos reflitam sobre a escrita convencional – realizada na sala de 1ª série da professora Florentina.
- Ditado de uma lista de brincadeiras para que os alunos pensem e troquem informações sobre a escrita – na sala de pré da professora Clélia.
- Leitura oral do capítulo do livro para ser gravada – realizada na sala de 2ª série da professora Márcia.
- Leitura oral de um conto para uma outra classe – realizada na sala de aceleração da professora Marlene.

Importante

O trabalho com o programa de vídeo desta Unidade não utilizará o procedimento convencional de organização das pausas. A exibição, que será entremeada com algumas atividades, está dividida em três fragmentos.

Conteúdos

- Práticas tradicionais: cópia, ditado e leitura oral; origem histórica; finalidades na escola, considerando as diferentes concepções.
- Atividades significativas de cópia, ditado e leitura oral.
- O papel da intervenção pedagógica.

Pausas sugeridas

1º fragmento

Assistir à primeira parte do programa, que aborda a questão da cópia.

Interromper após a fala da professora Telma: *“A ideia de que copiar bastante, todo dia, ensina a escrever, é uma ideia falsa. Uma coisa é você não demonizar a cópia, quer dizer, não imaginar que ela é um horror e que não se pode fazer. A cópia tem uma função social e também é um procedimento que vale a pena aprender, mas não é uma questão central para aprender a ler e escrever, e certamente não é o melhor caminho para aprender o sistema de escrita, em nenhum aspecto.*

Explicar aos professores que agora irão ler o texto: “Verdades e mentiras sobre a cópia”.

Solicitar aos professores que retomem seus registros e identifiquem as contribuições trazidas pela leitura do texto e pelo que viram no programa para as discussões iniciais do grupo.

2º fragmento

Interromper após a criança ter interpretado a escrita da palavra “esconde-esconde”.

Pedir para retomarem seus registros, fazendo os acréscimos que julgarem necessários.

3º fragmento

Quando terminar o programa, pedir para os professores retomarem suas anotações sobre a leitura oral e verificarem os aspectos precisam ser modificados, ampliados e/ou acrescidos.

Leitura oral

Subsídios para a intervenção do formador

Importante

Antes de iniciar esta atividade, é fundamental que o formador releia o texto “É possível ler na escola?”, em especial o trecho iniciado pelo subtítulo “A realidade não se responsabiliza pela perda de suas ilusões”.

Ler em voz alta... Para que? Quando?

Quando pensamos em leitura em voz alta, é comum nos lembrarmos das sessões infindáveis às quais éramos submetidos como alunos, em que se considerava que ler bem era: ler em voz alta, de sobressalto, com fluência e boa entonação. Quantas vezes fomos “convidados” a recomeçar a leitura do início, observando todos os aspectos anunciados incessantemente pelos professores como constituintes de uma boa leitura. Mas, afinal, o que significa ser um leitor competente?

Consideramos um leitor competente alguém que sabe que existe uma grande variedade de textos, sendo que cada um possui características definidas, um conteúdo particular, e que pode encontrar nele opiniões sobre fatos da atualidade, informações sobre uma planta, relatos de ficção e assim por diante. Sabe também que cada texto exige estratégias de leitura particulares – por exemplo, não é necessário ler inteiramente uma notícia de jornal para saber do que se trata, mas ao ler certos textos argumentativos será preciso avançar lentamente entre argumentos e contra-argumentos, citações e exemplos para chegar a reconstruir o sentido do texto. Diante disso, é possível concluir que não será a atividade de leitura oral que favorecerá a construção de um leitor competente.

Então, em quais situações a leitura em voz alta se faz necessária e presente na sala de aula?

Lemos muitas vezes para compartilhar algo interessante, para repartimos textos, para deliciar aos que ainda não dominam a técnica da leitura com as maravilhas dessa construção cultural da humanidade, para organizarmos melhor uma fala pública e para outras tantas finalidades.

Não se trata de abolir das salas de aula momentos de leitura em voz alta, mas de dar um

outro sentido à sua realização. Quando seu uso for justificável, e os objetivos estiverem claros, a leitura em voz alta deve ser considerada como mais uma, entre outras atividades a serem realizadas com os alunos.

“O que a escola pode fazer é:

“Repensar certas práticas escolares em que os alunos lêem para que os professores verifiquem se o fazem bem ou mal; no caso das práticas em que lêem em voz alta, é preciso reavaliar se essa forma é indispensável, uma vez que todos os alunos têm o livro que se lê. Por outro lado, a ênfase exagerada na ‘leitura com expressividade’ pode dificultar a compreensão de quem está lendo. O que se propõe, para formar leitores competentes, é a substituição de situações artificiais por outras mais parecidas com a vida, em que muito poucas vezes se lê em voz alta, pois quase sempre se lê silenciosamente, ou para aprender ou pelo prazer.” *

* *Atualização curricular: Área de língua*. Secretaria de Educação, Buenos Aires, 1995.

O uso de cópia, ditado e leitura em voz alta na escola

Cópia

Ensino tradicional	Ensino para resolução de problemas
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprender a escrever, pois se acredita que se aprende pela repetição. <p>Finalidades</p> <ul style="list-style-type: none">• Treino ortográfico: copiar para memorizar a grafia correta das palavras.• Preenchimento do tempo: manter a classe ocupada.• Recurso disciplinar: acalmar os agitados ou punir os bagunceiros.• Registro do conteúdo: copiar textos e exercícios da lousa e/ou contidos em materiais que os alunos têm a sua disposição (geralmente o livro didático adotado).• Ampliação da circulação de textos na escola, porque, muitas vezes, são escassos os textos impressos.	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprender a copiar.• Reter uma escrita para conservá-la. <p>Finalidades</p> <ul style="list-style-type: none">• Extensão da memória. Por exemplo, copiar a piada para ler em casa• Aprender a realizar corretamente o procedimento de cópia, respeitando suas convenções.• Apropriar-se de algo significativo: música, poema, receita....• Copiar textos e exercícios da lousa, quando o aluno não dispõe do material.• Ampliação da circulação de textos na escola, porque, muitas vezes, são escassos os textos impressos.

Ditado

Ensino tradicional	Ensino para resolução de problemas
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none">• Verificar o que os alunos sabem sobre as convenções da escrita. <p>Finalidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Avaliação.	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">• Diagnosticar o que os alunos sabem sobre a escrita.• Pensar sobre o sistema de escrita (quantas e quais letras são necessárias).• Criar uma situação de reflexão sobre as convenções da língua escrita (segmentação, ortografia, pontuação). <p>Finalidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Levar os alunos a refletir sobre o sistema de escrita ou sobre as questões ortográficas.

Leitura em voz alta

Ensino tradicional	Ensino para resolução de problemas
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">• Avaliar a competência leitora: a hipótese é que se alguém lê com a entonação adequada está entendendo o que lê.• Oralizar com exatidão o escrito. <p>Finalidades</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender o texto, pois se acredita que a leitura em voz alta ajuda o aluno a entender o que lê.• Ajudar a treinar a pronúncia e a entonação.• Como punição, para alunos que estão conversando ou não estão prestando atenção.	<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none">• Ler para comunicar algo a quem não tem o texto disponível, ou não sabe ler. <p>Finalidades</p> <ul style="list-style-type: none">• Compartilhar com os outros algo de que se gosta.• Comunicar-se.