

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Fundamental

*Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores*

Guia do Formador

Módulo 3

Brasília
Novembro 2001

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

Parte I

Orientações gerais e informações úteis

Algumas considerações importantes	11
Curso completo	11
Curso reduzido	12
O projeto-referência de implementação do PROFA	15
Sobre o uso do Guia	17
Estrutura do Módulo 3	17
Unidades	17
Expectativas de aprendizagem	18
Contrato didático	19
Caracterização dos materiais	19
Em tempo	20

Parte II

Unidades do curso

Especial: Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2	23
1 Avaliando: a quantas andamos	27
2 Parte I: Projetos de leitura e escrita	31
Parte II: Projetos de leitura e escrita	35
Parte III: Projetos de leitura e escrita	39
3 Parte I: Alfabetização de jovens e adultos: Temas para reflexão	45
Parte II: Alfabetização de jovens e adultos: Questões didáticas	49
4 Todo dia é dia de ler	53
5 Parte I: Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico	57
Parte II: Como é que se escreve? Ensinando ortografia	61
6 Parte I: O que é e pra que serve a pontuação	67
Parte II: O que é e pra que serve a pontuação	73
7 Usar a língua e falar sobre a língua	77
8 Sistematizando a aprendizagem	83

Parte III

Anexos – Apontamentos

Unidade 1

Orientações para uso do programa <i>Avaliando: a quantas andamos</i>	89
--	----

Unidade 2

Orientações para uso do programa <i>Projetos de leitura e escrita</i>	93
Características de um projeto	97
Critérios para seleção e adaptação de projetos da coletânea	98
Intervenções realizadas pelo professor no desenvolvimento dos projetos	99
Subsídios para ampliar as anotações sobre os projetos exibidos no programa <i>Projetos de leitura e escrita</i>	101

Unidade 3

Orientações para uso do programa <i>Alfabetização de jovens e adultos</i>	103
Orientações para leitura do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”	111

Unidade 4

Orientações para uso do programa <i>Todo dia é dia de ler</i>	113
---	-----

Unidade 5

A norma ortográfica do português: O que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?	115
Orientações para uso do programa <i>Como é que se escreve?</i>	122

Unidade 6

Fragmento de texto I, pontuado com aspas (José Saramago)	133
Fragmentos originais pontuados	134
Orientações para uso do programa <i>O que é e pra que serve a pontuação</i>	135

Unidade 7

Orientações para uso do programa <i>Usar a língua e falar sobre a língua</i>	139
Subsídios para discussão do depoimento da professora Marina	145

Carta aos formadores

*Quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva, no trabalho em equipe, na cooperação [...], na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começam a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização.**

Philippe Perrenoud

Caros formadores

Neste último *Guia do formador*, queremos abordar mais uma vez, ainda que brevemente, a importância do papel de formador, e de sua formação, para o desenvolvimento profissional dos professores. Para tanto, transcrevemos a seguir alguns trechos do *Guia de orientações metodológicas gerais*, que sintetizam o que queremos ressaltar.

“[...] a função de formador de professores em exercício está dada e legitimada para diferentes profissionais da educação, o que demanda um processo próprio de formação e o desenvolvimento de uma cultura profissional de formador. Do contrário, será difícil superar as práticas tradicionais de formação em serviço, que reproduzem, por sua vez, o modelo tradicional de formação inicial.” (p. 16)

“Embora em geral não a tomemos dessa forma, a formação profissional é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício de uma profissão. Não basta, portanto, simplesmente transferir os modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores, por melhor que sejam. Não basta tratar os professores como alunos que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato e nem contextualizado. Não basta organizar as ações tendo como apoio exclusivamente a informação teórica sobre a prática pedagógica. Não se pode tomar o exercício do magistério simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois a atuação de professor é complexa e singular. É preciso recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores. É preciso considerar as características tanto do sujeito das ações de formação – o professor real – como da profissão que ele exerce e dos contextos em que a prática profissional tem lugar, com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias. E, nessa perspectiva, as questões colocadas à formação de professores são também peculiares à formação dos formadores de professores.” (p. 13)

“É preciso que a comunidade educacional tome de fato essa questão como objeto de reflexão, pois uma ação estratégica para assegurar qualidade na educação escolar, como é a formação de educadores, não pode estar condicionada à atuação de profissionais que não estejam recebendo qualificação específica e adequada

* *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 138-139.

às novas funções que vão assumindo. A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal. Para assegurar esse direito dos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação – os formadores – precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada.” (p. 16)

Nossa expectativa é que o PROFA esteja contribuindo não só para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, mas também dos educadores que assumiram o desafio de coordenar os grupos de formação – vocês. Que a função de coordenador de grupo tenha lhes possibilitado assumir de fato a condição de formadores. E que o processo de formação ora desencadeado seja contínuo para todos vocês.

Como vocês sabem, o Ministério da Educação faz certas exigências às instituições interessadas em realizar o PROFA e, na maior parte dos casos, essas exigências estão relacionadas às condições de trabalho dos formadores, sejam eles coordenadores gerais ou de grupo. A liberação de no mínimo vinte horas da jornada semanal de trabalho, o acesso à internet e ao material bibliográfico de aprofundamento, bem como a garantia da participação nos encontros de formação com os representantes da Rede Nacional de Formadores (a chamada REDE-PROFA) são algumas das contrapartidas necessárias para o estabelecimento da parceria do MEC com as secretarias de educação e demais instituições.

Sempre dissemos que o sucesso de um programa como o PROFA depende da garantia de condições adequadas de realização. E, embora essas condições tenham diferentes naturezas, sabemos que a formação dos formadores é uma das mais importantes. Por isso, insistimos nas contrapartidas...

Se queremos que os educadores assumam uma função importante – para a qual não foram necessariamente qualificados *a priori* – é preciso assegurar-lhes um processo de formação no exercício da função. É nesse sentido que pretendemos contribuir quando exigimos que sejam liberadas pelo menos vinte horas semanais da jornada de trabalho para dedicação exclusiva ao PROFA. Dessa forma, durante um ano, além do tempo destinado à coordenação do grupo de professores, vocês dispõem de mais de 800 horas para estudo, planejamento, elaboração de relatórios, reuniões de formação, análise de material do grupo, consultas na internet e outras tantas atividades requeridas pela condição de formador de um grupo de professores...*

Essa é uma maneira de conquistar a tão sonhada profissionalização do magistério. É uma luta justa, que nos convoca diariamente: não há como deixar de fazer nossa parte. Temos de somar todos os esforços para impulsionar esse processo e conquistar o reconhecimento profissional a que temos direito. Mas, para isso, também precisaremos ‘fazer por merecer’.

* Vocês já haviam feito esse cálculo antes?

No papel de formadores, isso significa: planejar e coordenar adequadamente o trabalho de formação de professores; acompanhar e monitorar seu percurso pessoal de aprendizagem; criar contextos favoráveis e desafios à aprendizagem; favorecer o trabalho cooperativo; refletir sobre a prática de formador para compreendê-la e desenvolvê-la cada vez melhor; utilizar a leitura e o registro escrito como recursos para o desenvolvimento pessoal e profissional; utilizar novas tecnologias (especialmente o computador e a internet); administrar a própria formação; e responsabilizar-se pelos resultados do trabalho realizado. São essas competências profissionais que nos cabe desenvolver – se, de fato, queremos nos constituir em parceiros experientes dos professores que nos tomam como seus formadores.

As crianças brasileiras que estão diariamente nas escolas, sem dúvida, merecem esse nosso investimento. E os jovens e adultos também.

Atenção especial à avaliação

Como vocês sabem, a avaliação é um componente fundamental em um programa como o PROFA, pois este é um projeto complexo, que se desenvolve em muitas secretarias de educação ao mesmo tempo, envolve milhares de formadores em todo o país e demanda um processo especial de acompanhamento.

“A concepção metodológica que defendemos e adotamos pressupõe a avaliação como parte integrante do processo de formação profissional em diferentes níveis. Na verdade, quando se acredita que a ação deve ser planejada a partir do contexto em que ela se insere, a avaliação é contínua. Isso significa, em um nível mais amplo, mais institucional, avaliar a realidade sobre a qual se pretende fazer incidir os programas de formação – para que eles possam se organizar a partir de um diagnóstico preciso, que forneça elementos para a definição de objetivos – e avaliar o impacto das ações propostas no sistema de ensino. Em um nível mais interno ao processo, significa avaliar o conhecimento prévio dos educadores para planejar/replanejar as atividades e intervenções, a qualidade e a eficácia das propostas, os conhecimentos adquiridos por eles, sua atuação durante as atividades e seu percurso de aprendizagem.” (*Guia de orientações metodológicas gerais do PROFA*, p. 191)

Em um programa de formação como o nosso, é parte essencial do processo mais amplo de avaliação a opinião sincera dos diferentes atores que tomaram o projeto nas mãos e o converteram em realidade. Por essa razão, produzimos questionários específicos para serem respondidos por esses diferentes atores, especialmente formadores e professores.

Esperamos de vocês, formadores, um empenho redobrado, tanto para responder seu próprio questionário quanto para orientar a tarefa dos professores de responder ao deles. Leiam atentamente as orientações e enfatizem, mais uma vez, o papel da avaliação em uma proposta de formação como a que defendemos, mostrando a necessidade de darem respostas completas e precisas, para que se possa conhecer de fato sua opinião sobre os diferentes aspectos em pauta.

Para aqueles que não tiverem recebido o questionário por meio do representante da REDE-PROFA de seu estado, incluímos no final da Coletânea de Textos o questionário destinado

ao formador. A pesquisa final – a ser respondida pelos professores cursistas – também está inserida na Coletânea: na Unidade 6, Parte I, os formadores receberão orientações específicas para orientar o preenchimento.

Quando o curso acabar...

Não é justo que o processo de desenvolvimento profissional desencadeado, tanto pelo Programa Parâmetros em Ação quanto pelo PROFA, seja interrompido quando terminar o Módulo 3. É fundamental planejar ações de continuidade, que assegurem o processo de formação permanente a que tem direito todo professor e todo formador, e do qual depende, em parte, a profissionalização do Magistério.

Nos casos em que o Programa Parâmetros em Ação foi temporariamente suspenso para que o PROFA pudesse acontecer, será então hora de retomá-lo. E, se não for assim, será hora de implementar outras ações pautadas pela mesma concepção defendida nesses dois programas, pois certamente a reflexão sobre a prática, a discussão coletiva, o trabalho em parceria, o estudo, o intercâmbio de experiências, a produção de conhecimento pedagógico mostraram sua pertinência no trabalho de formação de professores.

De qualquer forma, retomando o Programa Parâmetros em Ação ou planejando outras ações, será fundamental garantir que seja mantido um espaço de discussão contínua sobre a didática da alfabetização. Um curso de 180 horas representa, sem dúvida, uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema, mas não há curso que esgote as necessidades pedagógicas dos professores.

A tarefa será encontrar boas alternativas: a manutenção dos grupos em um esquema de supervisão periódica para estudo e discussão da prática; a constituição de plantões para apoio aos professores; a comunicação via internet – ou todas estas e outras possibilidades que se considere adequadas. O importante é que o PROFA seja apenas parte de um processo maior de desenvolvimento profissional de formadores e de professores.

Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PARTE I

*Orientações gerais
e informações úteis*

Algumas considerações importantes

Uma das características do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – hoje, definitivamente, apelidado de PROFA – é que, considerado como um todo, foi ao mesmo tempo concebido e desenvolvido ao longo do primeiro ano de sua existência. Em 2001, enquanto começava a implementação do Módulo 1, estava sendo produzido o material do Módulo 2; situação semelhante ocorreu com os Módulos 2 e 3, e somente em meados do segundo semestre foi finalizado todo o material.

Esse processo apresentou vantagens e desvantagens. A vantagem principal é que houve tempo de incorporar ao curso elementos decorrentes de sua própria avaliação, o que, sem dúvida, é um ganho. E a conseqüência disso (não propriamente uma desvantagem) é o fato de que, para incorporar esses elementos, foi preciso ampliar algumas unidades. Assim, o curso, previsto para ser realizado em 160 horas, distribuídas em 40 semanas, passou a totalizar 180 horas,¹ em 45 semanas. Por certo, esse encaminhamento não representa prejuízo para a formação dos professores alfabetizadores – muito ao contrário. Mas a questão é que foi preciso mudar a regra do jogo durante o processo, o que, por princípio, não costuma ser recomendável.

Temos agora um curso um pouco mais extenso, que requer um certificado adequado à nova carga horária. Embora tenhamos conhecimento de que a expectativa de muitas Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior era de ampliação de 160 para 180 horas, consideramos necessário – para casos extraordinários, em que não é possível ampliar a carga horária de forma alguma – apresentar uma proposta de finalização do curso em 160 horas, conforme a previsão inicial. Nessa alternativa, não foram incluídas as unidades que abordam conteúdos relacionados à pontuação e à gramática – evidentemente não por serem sem importância, mas porque, para reduzir o curso, era preciso fazer escolhas. Veja a seguir como ficaram as duas estruturas.

Curso completo

Carga horária: 180 horas

Módulo 1 – 60 horas, distribuídas em 15 semanas (Grupo de Formação e Trabalho Pessoal)

Módulo 2 – 60 horas, distribuídas em 15 semanas (Grupo de Formação e Trabalho Pessoal), incluindo um crédito de 4 horas.

Módulo 3 – 60 horas, distribuídas em 15 semanas (Grupo de Formação e Trabalho Pessoal), incluindo um crédito de 4 horas.

Em todos os módulos, estão reservadas 45 horas (75 % do tempo) para o trabalho coletivo no

¹ Em casos especiais, pode ser ampliado para no máximo 200 horas. Essa alternativa se aplica às Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior que expandiram algumas unidades para garantir maior aprofundamento de certos conteúdos – que exigiram um tratamento mais cuidadoso em função das necessidades identificadas entre os professores. No caso das Instituições de Ensino Superior que optaram por incluir as unidades do PROFA em cursos de aperfeiçoamento ou especialização, evidentemente, a certificação e a carga horária obedecerão a legislação em vigor.

Grupo de Formação; as 15 horas restantes (25 %) se destinam ao Trabalho Pessoal.

Nos módulos 2 e 3, as quatro horas de crédito (três horas no grupo de formação e uma de Trabalho Pessoal)² estão reservadas para o formador concluir atividades do módulo anterior, se necessário, ou desenvolver outras propostas (ver na página 10 do *Guia do Formador – Módulo 2* as possibilidades de uso do tempo de crédito).

Curso reduzido

Para as instituições que não puderem, por alguma razão, ampliar o curso de 160 para 180 horas, propomos uma adaptação para o desenvolvimento do Módulo 3. A sugestão consiste em realizar dez encontros (40 horas, entre Grupo de Formação e Trabalho Pessoal) seguindo a orientação de trabalho das unidades listadas abaixo e considerando os ajustes necessários descritos no item *Proposta alternativa*.

Unidade Especial – Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2

Unidade 1 – Avaliando: a quantas andamos

Unidade 2 – Projetos de leitura e escrita: condensar as Partes I, II e III em apenas duas partes.

Proposta alternativa

1º Encontro da Unidade 2	
Leitura Compartilhada	(± 10 min)
Rede de Idéias	Retomada do texto “É possível ler na escola?” de Delia Lerner - Atividade 2 da Parte I (± 20 min)
Apresentação do programa de vídeo <i>Projetos de leitura e escrita – Parte I</i>	Atividade 4 da Parte I (± 80 min)
Organização no Caderno de Registro dos aspectos que caracterizam um projeto	Atividade 5 da Parte I (± 40 min)
Leitura do texto “O que qualifica um bom projeto? (M3U2T5)	Atividade inicialmente prevista para o Trabalho Pessoal da Parte I, nesta proposta passa a ser realizada no Grupo de Formação (± 20 min)
Trabalho Pessoal	Leitura completa da Coletânea de projetos (M3U2T6) (± 10 min)

² Na passagem do Módulo 1 para o 2 foram previstas 3 horas-crédito; mas nesta segunda passagem, do Módulo 2 para o 3, o Trabalho Pessoal também foi incorporado como crédito, somando assim 4 horas.

2º Encontro da Unidade 2	
Leitura Compartilhada	(± 10 min)
Discussão de critérios para seleção de projetos da Coletânea, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos	Atividade 4 da Parte II (± 30 min)
Seleção e adaptação de um projeto descrito na Coletânea	Atividade 5 da Parte II (± 40 min)
Exibição e discussão do programa <i>Projetos de leitura e escrita – Parte II</i>	Atividade 3 da Parte III (± 70 min)
Proposta de elaboração do relatório avaliativo do desenvolvimento dos projetos	Atividade 5 da Parte III (± 20 min) Leitura dos relatórios reflexivos sobre projetos (M3U2T10)
Trabalho Pessoal	Ordenação (descrita na Parte III) de amostras de escritas de jovens e adultos em processo de alfabetização (± 10 min)

Unidade 3 – (Partes I e II) Alfabetização de Jovens e Adultos

Unidade 4 – Todo dia é dia de ler

Unidade 5 – (Partes I e II) Como se escreve?

Proposta alternativa

Os professores entregam o terceiro relatório sobre o projeto em andamento no encontro referente à Unidade 5, Parte II, para que o formador prepare a síntese a ser entregue na Unidade 8.

Unidade 8 – Sistematizando a aprendizagem

Proposta alternativa

A Rede de Idéias desta Unidade é substituída pela que está descrita na Unidade 6, Parte I, referente ao Trabalho Pessoal realizado na Unidade 5, Parte II.

O projeto-referência de implementação do PROFA

O chamado Projeto de Acompanhamento é uma experiência de implementação supervisionada do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e de análise permanente de seus desdobramentos em duas escolas (uma, em Salvador; outra, em São Paulo). Nelas, os grupos de professores se iniciaram antes de todos os demais, coordenados por formadoras vinculadas à Equipe Pedagógica do Programa.³

Esse Projeto foi concebido para funcionar como um dispositivo de apoio à Equipe Pedagógica do PROFA, tanto em relação ao processo de implementação quanto à produção de materiais, uma vez que, em parte, esses processos ocorreram de forma paralela. Durante os primeiros seis meses,⁴ o Projeto de Acompanhamento atendeu plenamente a essa finalidade – e tudo indica que assim será até seu término. Embora os materiais já estejam finalizados (e tenham contado com importantes contribuições oferecidas pelos educadores vinculados a essa experiência), a implementação do Programa está em curso – não só nas instituições que deram início aos grupos de formação em diferentes momentos de 2001, mas também nas que se iniciarão posteriormente –, e continuará contando com os subsídios gerados por esse Projeto.

O principal instrumento de divulgação dessa experiência tem sido a internet. No site da SEF é possível acessar relatórios que descrevem e analisam os encontros das formadoras com os grupos de professores; esses relatórios oferecem informações e reflexões valiosas para coordenadores de grupo que ainda não desenvolveram o projeto, e que podem se beneficiar da reflexão de quem já fez o trabalho sobre a própria prática.

Considerando apenas um dos objetivos desse projeto – servir de referência para os demais formadores do PROFA –, os resultados podem ser considerados excelentes. Os formadores de todo o país já estão se acostumando a consultar os relatórios e a utilizá-los em suas reuniões, tomando consciência de seu direito de acesso à internet e, ao mesmo tempo, aprendendo a transformá-la em fonte de contribuições importantes, das quais não podem prescindir.

³ O Projeto desenvolveu-se, em Salvador, na Escola Municipal Barbosa Romeo, vinculada ao Projeto Axé, e, em São Paulo, na Escola Estadual Dario de Queiroz, localizada na zona leste paulistana. As formadoras: Lininalva Rocha Queiroz e Elisabeth Regina Monteiro na Bahia e Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos e Valéria Scorsafava em São Paulo.

⁴ De abril a setembro de 2001, quando este Guia foi finalizado.

Sobre o uso do Guia

Estrutura do Módulo 3

Nesta última etapa do curso, este Módulo conserva as características dos dois anteriores. Suas especificidades estão apenas nos temas propostos para as discussões e em alguns instrumentos de avaliação final. Segue-se uma descrição do conteúdo das unidades, além de outras informações úteis.

Unidades

O Módulo 3 é composto de nove unidades, que se desdobram em catorze encontros (sem considerar as 4 horas de crédito). A estrutura de cada uma é igual à das unidades dos módulos anteriores, organizada nos itens: tempo previsto; objetivos; conteúdos; atividades de formação; e trabalho pessoal.

Unidade Especial: Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2

Unidade 1: Avaliando: a quantas andamos

Unidade 2: Projetos de leitura e escrita

Unidade 3: Alfabetização de jovens e adultos

Unidade 4: Todo dia é dia de ler

Unidade 5: Como se escreve?

Unidade 6: O que é e pra que serve a pontuação

Unidade 7: Usar a língua e falar sobre a língua

Unidade 8: Sistematizando a aprendizagem

Vale a pena destacar alguns dos temas escolhidos para esta etapa final do curso, comentados a seguir.

Projetos de leitura e escrita: Três dos encontros estão reservados para a discussão dessa forma de organizar conteúdos; também está proposto que, ao longo do Módulo, o professor desenvolva um projeto com seus alunos. A ênfase nesse tema tem entre suas finalidades tematizar a concepção de projeto que existe em várias escolas e aprofundar o conhecimento a esse respeito.

“A difusão e a defesa de propostas de ensino apoiadas em projetos de trabalho acabou por criar, nos últimos anos no Brasil, uma concepção equivocada de que todas as situações de ensino e aprendizagem que têm lugar na sala de aula deveriam ser relacionadas, de alguma forma, com projetos em curso na série. [...] A defesa dos projetos como uma modalidade privilegiada de organização dos conteúdos escolares não significa que tudo possa ser abordado por meio de projetos. É tarefa do professor identificar qual a melhor forma de abordar o que deve ensinar aos alunos: há conteúdos que não demandam um tratamento por meio de projetos, há conteúdos que não têm uma contextualização possível, há conteúdos que precisam ser sistematizados e outros não, há conteúdos que são recorrentes em toda a escolaridade e outros são circunstanciais... O fundamental é saber que os conteúdos escolares são ensinados para que os alunos desenvolvam diferentes capacidades (ou seja, estão a serviço dos

objetivos do ensino): a forma de abordá-los deve ser aquela que melhor atende ao propósito de desenvolver essas capacidades.”⁵

Alfabetização de jovens e adultos: Há dois encontros inteiramente dedicados à alfabetização de jovens e adultos – essa programação foi feita devido à necessidade de tematizar a concepção de alfabetização de jovens e adultos disseminada no Brasil, discutir as contribuições trazidas por Paulo Freire e Emília Ferreiro, e explicitar as especificidades que o trabalho com alunos adultos impõe à ação didática. A complementação de um programa de vídeo faz desse material um valioso referencial para os professores de jovens e adultos.

Ortografia, pontuação e gramática: Algumas unidades deste Módulo tratam destes temas que, embora não se relacionem à alfabetização em um sentido estrito, são objeto de ensino e aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Além do mais, eles não poderiam deixar de integrar um programa de formação de alfabetizadores, já que todos os professores que ensinam a ler e escrever são professores de Língua Portuguesa e, como tal, têm o direito e a necessidade de aprofundar o conhecimento de conteúdos que favorecem o domínio progressivo dos diferentes usos da linguagem escrita.

Expectativas de aprendizagem

Desde o início do curso, já no primeiro encontro de cada módulo, os professores entraram em contato com as expectativas de aprendizagem que expressam as competências que se pretende desenvolver ao longo do trabalho. As expectativas deste último Módulo, reunidas às dos Módulos anteriores, representam o conjunto de competências profissionais consideradas atualmente imprescindíveis a todo alfabetizador. Não estão incluídas outras competências, necessárias a quaisquer professores, pois o PROFA é um curso destinado exclusivamente aos alfabetizadores.

Philippe Perrenoud, um sociólogo que tem concentrado seus estudos no tema “formação de professores”, identifica como competência a capacidade de mobilizar recursos cognitivos e afetivos para enfrentar situações complexas. Para ele, manifestar competências profissionais diante de uma situação complexa é ser capaz de:⁶

- identificar os obstáculos a serem superados, ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;
- considerar estratégias realistas (do ponto de vista de tempo, recursos e informações disponíveis);
- optar pela estratégia considerada melhor para o momento, pesando suas vantagens e seus riscos;
- planejar e pôr em uso a estratégia escolhida, mobilizando outros atores, se necessário, e procedendo por etapas;
- monitorar o percurso de implementação da estratégia adotada, fazendo o ajuste, quando for o caso;
- quando necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia;
- respeitar, durante o processo, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades individuais e pelas questões de foro íntimo etc.);

5 “Dez importantes questões a considerar... – variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico”, *Coletânea de Textos*, Módulo 2 (M2UET6).

6 In *Ensinar: agir na urgência*, decidir na incerteza de Philippe Perrenoud, Porto Alegre, Artmed, 2001, pág 140-141.

- controlar emoções, humores, valores, simpatias ou inimizades, sempre que interferirem na eficácia ou na ética;
- cooperar com outros profissionais sempre que for preciso – ou que for simplesmente mais eficaz ou equitativo;
- durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem utilizados em outros momentos e documentar o que foi feito, para poder recuperar posteriormente e/ou compartilhar com os outros.

Sabemos que essa ampla capacidade de mobilização de conhecimentos e recursos pessoais, de identificar e resolver problemas complexos, de saber-agir situacionalmente não se pode desenvolver por completo em um curso de 180 horas. A participação do professor no PROFA representa apenas um trecho de seu percurso de desenvolvimento profissional. Nossa expectativa é que, para cada professor cursista, a construção de algumas das competências indicadas nos Módulos, a potencialização de outras, e a consciência da necessidade de investimento pessoal em outras tantas, represente a possibilidade de tomar nas mãos seu próprio desenvolvimento profissional, monitorá-lo e dar-lhe um caráter de continuamente inacabado.

Contrato didático

Nas orientações do *Guia do formador* do Módulo 2 foi indicada a necessidade de uma reavaliação e um redimensionamento, junto com os professores, do contrato didático estabelecido inicialmente. A recomendação se repete no início deste Módulo 3; portanto, é fundamental que o conjunto de combinados e expectativas seja novamente colocado em discussão: o que vem sendo cumprido por todos os envolvidos e o que precisa ser renegociado; a necessidade de incorporar novos combinados aos já estabelecidos; o compromisso das partes envolvidas em relação ao que é combinado; o que uns esperam dos outros, e assim por diante.

Nas unidades não está previsto um momento específico para essa discussão: cabe ao formador identificar as ocasiões mais pertinentes para realizá-la ou retomá-la.

Caracterização dos materiais

Programas de vídeo: A série de programas deste Módulo 3, que dá continuidade à do módulo anterior, se chama “Propostas didáticas – II”. Entre os programas apresentados, vale destacar:

- O programa 1 – *Avaliando: a quantas andamos* –, e o programa 8 – *Avaliando: até onde chegamos* – tratam basicamente do mesmo tema, a avaliação: o primeiro tem como finalidade discutir a concepção de avaliação defendida no Programa; o último procura apresentar a avaliação do desempenho dos alunos das professoras do grupo-referência ao final de um ano de trabalho e marcar, por assim dizer, uma despedida do curso.
- O programa 3, *Alfabetização de jovens e adultos*, dá um tratamento mais específico à educação de jovens e adultos. Embora as situações didáticas de alfabetização propostas nos demais programas também sejam adequadas (ou adaptáveis) para o trabalho com jovens e adultos, preferimos destinar um programa especial a essa modalidade de ensino – e que pode, inclusive, ser utilizado em outros contextos de formação.

Vale ressaltar que, com o Kit do Módulo 3, o formador passa a ter em mãos 29 programas de vídeo.

Coletânea de Textos/Caderno de Registro: O fichário que o professor já possui serve para organizar os novos textos e os registros propostos neste Módulo 3. Recomenda-se que o material do Módulo 2 seja encadernado e passe a ser utilizado, tal como o do Módulo 1, como fonte de consulta.

A nova *Coletânea de Textos* traz uma novidade importante, da qual muito nos orgulhamos: atendendo a uma solicitação de nossa equipe, alguns autores consagrados enviaram textos especialmente dedicados aos professores cursistas. Adélia Prado, Antônio Prata, Bartolomeu Campos de Queirós, Carlos Heitor Cony, Frei Betto, João Ubaldo Ribeiro, Heloisa Prieto, o cartunista Laerte, Mario Prata, Moacyr Scliar, Rubem Alves, Ruy Fabiano, Tatiana Belinky e Thiago de Mello prestaram sua homenagem aos professores participantes do PROFA. E, embaladas por um sentimento de “inveja boa” e de cumplicidade, nós também resolvemos nos arriscar no difícil ofício da escrita literária, e preparamos um presente para os professores: 14 textos, cada um escrito por uma das educadoras que integram a Equipe Pedagógica do Programa. E assim, cada professor poderá desfrutar da leitura desses textos a seu bel-prazer, localizando-os logo nas primeiras páginas da *Coletânea do Módulo 3*.

Contribuições à prática pedagógica: Em continuidade às contribuições dos módulos anteriores, o Módulo 3 apresenta mais três textos desse tipo: ao todo, serão onze, no final do curso. São textos produzidos com o propósito de favorecer o estabelecimento de relações entre o que foi estudado em algumas unidades e as respectivas implicações pedagógicas. Recomenda-se que os professores mantenham todos eles sempre à mão, utilizando-os permanentemente como fonte de consulta.

Em tempo

Na Apresentação do *Guia do formador* do Módulo 2 informamos que uma coletânea chamada “Perguntas que os professores nos fazem” integraria aquele kit de materiais, mas não foi possível finalizá-la em tempo hábil. Agora, essa coletânea fará parte do material do Módulo 3, sob a forma de um livro impresso ou de um texto a ser acessado pela internet, no site da SEF.

Essa coletânea reúne perguntas sobre o processo de alfabetização – especialmente sobre as questões didáticas – que foram levantadas tanto nos encontros da Fase I do PROFA, em 2001, quanto nas reuniões realizadas pela Equipe da Rede Nacional de Formadores que acompanhou o programa nos núcleos existentes em diferentes estados. Procuramos sistematizar algumas respostas possíveis a questões que se repetiam nos mais variados grupos. As respostas não têm um fim em si mesmas, tampouco esgotam o assunto: pretendem apenas servir como 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.

PARTE II

Unidades do curso

UNIDADE ESPECIAL

Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2

Tempo previsto – 3 horas

Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar, é não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário.

Paulo Freire*

- Fazer a devolutiva da avaliação individual do Módulo 2 para cada professor.
- Rever os conteúdos estudados no Módulo 2.
- Elaborar uma versão aprimorada da carta de avaliação para compor o Álbum do Professor.
- Se necessário, reescrever a carta de avaliação a partir das intervenções do formador e dos companheiros do grupo.

Conteúdos

- Revisão da avaliação individual.
- Revisão dos principais conteúdos do Módulo 2.
- Reformulação das cartas de avaliação.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	25'
2. Devolutiva das avaliações individuais do Módulo 2	30'
3. Revisão das cartas escritas pelos professores e elaboração de uma versão aprimorada de cada uma, para compor o Álbum do Professor	120'
4. Trabalho Pessoal: Avaliação dos alunos com dificuldades específicas e leitura das expectativas de aprendizagem do Módulo 3	5'

* A importância do ato de ler – São Paulo, Cortez, 1994.

Atividade 1

Leitura Compartilhada – opcional (\pm 25 min)

Importante

Assim como na Unidade Especial do Módulo 2, a Leitura Compartilhada neste encontro é opcional. Cabe ao formador, baseado nas necessidades do grupo, avaliar se o tempo destinado a esse momento compromete (ou não) as devolutivas individuais de avaliação.

Proposta de encaminhamento

1. Ler para os professores o texto indicado.

Ler para...

...conhecer: “A mãe perfeita” de Lucinha Araújo, capítulo do livro *Cazuza. Só as mães são felizes* (Coletânea de Textos, M3UETI).

2. Propor aos professores duas alternativas para o encaminhamento da Leitura Compartilhada dos próximos encontros: ler o livro em capítulos (um capítulo a cada encontro), ou ler os textos sugeridos em cada Unidade.

3. Caso se opte pela leitura em capítulos, é necessário que o formador providencie o livro e se prepare para a Leitura Compartilhada da Unidade I. (Trata-se do livro *Cazuza. Só as mães são felizes*, de Lucinha Araújo, em depoimento a Regina Echeverria, São Paulo, Globo 1997.)

Atividade 2

Devolutiva das cartas do Módulo 2 (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Fazer a devolutiva das cartas por meio de comentários escritos nas próprias produções dos professores, e/ou em conversas individuais.

Importante

É possível que o formador considere algumas avaliações insuficientes. Se isso ocorrer, recomenda-se que os professores refaçam as cartas em seu Trabalho Pessoal, tendo como referência o conteúdo das discussões, as complementações e as revisões ocorridas neste encontro. Formador e professores devem combinar a melhor data para a entrega do produto dessa tarefa.

Atividade 3

Revisão das cartas escritas pelos professores e elaboração de uma versão aprimorada de cada uma, para compor o Álbum do Professor (\pm 120 min)

Proposta de encaminhamento

1. Solicitar aos professores que se organizem em pequenos grupos, tendo como critério reunir os que tiverem escrito cartas sobre atividades semelhantes.
2. Propor que realizem a Leitura Compartilhada de suas cartas e dos comentários anotados nelas pelo formador, verificando o que deve ser refeito, corrigido ou ampliado. É fundamental que o formador circule entre os grupos e faça intervenções.
3. Propor que cada professor elabore uma versão mais aprimorada de sua carta. Nesse momento, o formador pode oferecer uma orientação individualizada para os professores que precisarem refazer a carta.
4. Relembrar que, como as cartas farão parte do Álbum do Professor, a ser socializado com todo o Grupo de Formação, os professores devem dar atenção especial à qualidade da produção escrita.

Atividade 4

Trabalho Pessoal – Avaliação dos alunos com dificuldades específicas e leitura das Expectativas de Aprendizagem do Módulo 3 (\pm 5 min)

Proposta de encaminhamento

1. Informar aos professores que o próximo encontro será dedicado ao tema “Avaliação”, e que a atividade proposta a seguir alimentará parte das discussões.
2. Propor que organizem um registro avaliativo, considerando as seguintes questões:
 - *Quais as dificuldades de seus alunos do ponto de vista da aprendizagem da leitura e da escrita?*
 - *O que você e sua escola poderiam fazer, ou fizeram, para ajudar a esses alunos?*

Importante

Como deve ser de seu conhecimento, nem todos os grupos de formação espalhados pelo país iniciaram o desenvolvimento do PROFA no mesmo período do ano. Por isso, há casos em que o início dos trabalhos com este último Módulo coincide com o começo de um novo ano letivo (fevereiro/março), época em que, ao contrário de listar dificuldades, os professores concentram seus esforços em diagnosticar o que os alunos sabem sobre a leitura e a escrita. Se for este o caso de seu grupo de formação, recomenda-se que os professores se remetam a seus alunos do ano anterior para responder às questões propostas. Nos desdobramentos desta atividade o formador receberá novas orientações para adaptar a proposta original de encaminhamento.

3. Solicitar aos professores (somente àqueles que necessitarem) que refaçam a carta de avaliação do Módulo 2 e entreguem na data combinada.
4. Pedir para lerem a lista de expectativas de aprendizagem referentes ao Módulo 3 e fazerem um balanço de seu percurso pessoal, conforme a proposta indicada na Coletânea de Textos (M3UET2) e as orientações a seguir.
 - Inicialmente, realizar o balanço baseando-se apenas nas principais competências/conhecimentos referentes aos Módulos 1 e 2 (indicados no texto com as marcas M1 e M2).
 - Entregar o balanço inicial ao formador.
 - Mais adiante, na Unidade 7, o formador deverá devolver a lista aos professores, para que os mesmos possam então completar seu balanço, considerando também as expectativas específicas do Módulo 3.

Importante

É fundamental que o formador leia o balanço do percurso pessoal de todos os professores, a fim de identificar e listar tanto as principais conquistas do grupo quanto os aspectos que requerem um maior investimento, ou precisam ser retomados.

Essa lista será um valioso instrumento de avaliação do trabalho, possibilitando que o formador faça, neste último módulo, ajustes nas ações formativas, de modo a atender ainda melhor às necessidades de aprendizagem de seu grupo. Por exemplo: se parte dos professores expressar dificuldades em analisar escritas não-convencionais, o formador poderá dedicar um tempo maior a uma atividade desenvolvida na Unidade 3 deste módulo, dedicada especialmente a essa análise – agora, com escritas de adultos.

Enfim, a idéia é que tal lista seja, mais do que um instrumento de avaliação do desempenho do professor cursista, uma referência para as futuras intervenções do formador.

UNIDADE 1

Avaliando: a quantas andamos

Tempo previsto – 3 horas

[...] a avaliação continua sendo um dos ingredientes de nossa atividade profissional que ainda coloca maiores dificuldades, dúvidas e contradições.

César Coll e Elena Martín*

Objetivos

- Possibilitar a compreensão dos aspectos que envolvem uma avaliação que está a serviço da aprendizagem dos alunos.
- Evidenciar os diferentes momentos da avaliação.
- Explicitar as relações entre a avaliação dos alunos e a avaliação do professor.
- Discutir a importância do trabalho em equipe para uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos.
- Introduzir a reflexão sobre ajuda pedagógica para os alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.
- Introduzir a avaliação como um instrumento de replanejamento.

Conteúdos

- Avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos.
- Diferentes momentos da avaliação.
- Relação entre a avaliação dos alunos e a avaliação do professor.
- O trabalho em equipe na avaliação.
- Ajuda pedagógica para os alunos com dificuldades para aprender a ler e escrever.
- Avaliação como instrumento de replanejamento.

* In César Coll (org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1999, pág. 198.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	25'
2. Rede de Idéias – Socialização das respostas dadas às questões propostas no Trabalho Pessoal do último encontro	30'
3. Exibição e discussão do programa <i>Avaliando: a quantas andamos</i>	60'
4. Leitura de texto “Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica”. Organização de uma proposta de ajuda pedagógica compatível com a escola em que cada professor atua.	60'
5. Trabalho Pessoal – Estudo orientado do texto “É possível ler na escola?” de Delia Lerner	5'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 25 min)

Proposta de encaminhamento

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

Ler para...

...se **identificar**: “O homem que odiava a segunda-feira”, de Ignácio de Loyola Brandão (*Coletânea de Textos M3UIT1*).

...se **divertir**: “Limonada”, de Mikhaíl M. Zóchtchenko (*Coletânea de Textos M3UIT2*).

...se **apreciar**: “O temporal no Amazonas”, de Thiago de Mello (*Coletânea de Textos M3UIT3*).

2. Realizar a leitura compartilhada das Expectativas de Aprendizagem do Módulo 3, convidando alguns professores a relatar a experiência de fazer um “balanço” de seu percurso pessoal de formação.

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização das respostas dadas às questões propostas no Trabalho Pessoal do último encontro (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores, em pequenos grupos, socializem as respostas para as questões levantadas no Trabalho Pessoal da Unidade Especial.

Importante

A finalidade desta atividade é socializar, comparar e organizar as reflexões realizadas no Trabalho Pessoal. O papel do formador consiste em incentivar e aquecer as trocas entre os professores: a discussão a respeito do apoio pedagógico aos alunos com dificuldades será aprofundada nesta unidade.

2. Solicitar que cada grupo apresente os resultados da troca de experiências.

Atividade 3

Exibição e discussão do programa

Avaliando: a quantas andamos (\pm 60 min)

Proposta de encaminhamento

1. Comentar que o programa trata da avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos.
2. Propor que se preparem para assistir ao programa e que anotem no Caderno de Registro todas as questões que considerarem importantes.
3. Iniciar a apresentação do programa seguindo as pausas e reflexões sugeridas (**Apontamentos/ Anexo I – UI, pág. 89**).

Atividade 4

Leitura do texto “Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica” e organização de uma proposta de ajuda pedagógica compatível com a escola em que cada professor atua (\pm 60 min)

Importante

É aconselhável que o formador estude com antecedência o texto e se prepare para contribuir com a seleção e o planejamento das propostas de ajuda pedagógica para alunos com dificuldades.

Proposta de encaminhamento

1. Propor que, em pequenos grupos, os professores realizem a leitura do texto “Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica” (**Coletânea de Textos, M3UIT4**).
2. Pedir para selecionarem, no decorrer da leitura, situações que julguem adequadas para organizar uma proposta de ajuda pedagógica para os alunos com dificuldades em suas escolas.
3. Solicitar que os professores retomem as questões propostas no Trabalho Pessoal do encontro anterior, dando atenção especial às estratégias indicadas para ajudar alunos com dificuldades.
4. Propor que, a partir das situações selecionadas no texto lido e das estratégias indicadas no Trabalho Pessoal, planejem, em pequenos grupos, as propostas de intervenção para ajudar os alunos com dificuldades.

Importante

Para os grupos de formação que desenvolvem este Módulo no início do ano letivo, a orientação é que planejem uma proposta de apoio pedagógico considerando as dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos do ano anterior e que, ao longo do ano, a mesma proposta seja ajustada às necessidades de aprendizagem dos alunos atuais e possa, assim, ser utilizada com eficácia.

5. Informar aos professores que todo o processo deve ser registrado cuidadosamente, para que as intervenções e as decisões possam também ser avaliadas no final do Módulo 3. Os registros devem ser arquivados no Caderno.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Estudo orientado do texto “É possível ler na escola?” (± 5 min)

Proposta de encaminhamento

1. Informar aos professores que os três próximos encontros serão dedicados ao aprofundamento do tema “Projetos”.
2. Pedir para os professores retomarem a leitura do texto “É possível ler na escola?”, discutido no Módulo 2, para estudar os seguintes tópicos: “O sentido da leitura na escola: propósitos didáticos e propósitos do aluno” e “Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades” (Coletânea de Textos M2UET3).

Importante

Aqui está indicada uma nova leitura desse conteúdo porque se trata de um texto relevante para a compreensão da organização do tempo didático e dos conteúdos da leitura na escola. Convém esclarecer ao grupo que, nesse momento, a leitura estará focalizada na parte em que a autora apresenta dois exemplos de projeto e traz informações sobre a gestão do tempo e as modalidades organizativas.

3. Propor que respondam à seguinte pergunta:

“Qual a vantagem de trabalhar os conteúdos da leitura em um projeto?”

4. Orientar para que escrevam a resposta no Caderno de Registro, sob um título que contextualize as anotações.

PARA SABER MAIS

“A necessidade e os bons usos da avaliação”, capítulo do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz. São Paulo, Ática, 1999.

“A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem: algumas idéias diretrizes que podem guiar e orientar as práticas de avaliação”, capítulo do livro *O construtivismo na sala de aula*, organizado por César Coll. São Paulo, Ática, 1998.

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

“Avaliação constante no processo de ensino e de aprendizagem”, capítulo do livro *Alfabetização de adultos – Leitura de produção de textos*, de Marta Durante. Porto Alegre, Artmed, 1998.

UNIDADE 2

Parte I

Projetos de leitura e escrita

Tempo previsto – 3 horas

Um projeto é uma macro-situação de ensino no decorrer da qual a docente organiza e propõe as situações de aula que permitirão às crianças uma aproximação a um tipo de texto para se apropriarem de suas características constitutivas. Essa apropriação compreende tanto o “saber dizer” a respeito do texto como o “saber fazer” esse tipo de texto, nesse caso, saber escrevê-lo. [...] Trata-se de uma série de situações unificadas por uma finalidade conhecida e compartilhada por todo o grupo.

Mirta Castedo*

Objetivos

- Problematizar a concepção dos professores sobre o trabalho com projetos didáticos.
- Discutir as características e as formas de organizar um projeto didático.
- Justificar a relevância do projeto para potencializar o esforço envolvido na aprendizagem.
- Evidenciar o compromisso dos alunos com cada etapa do projeto, tendo em vista o produto final.

Conteúdos

- Concepção de trabalho com projetos didáticos.
- Aspectos que caracterizam um projeto.
- A relevância do projeto para potencializar o esforço envolvido no ato de aprender.

* Material de apoio do Seminário Internacional: “Projetos didáticos com língua escrita”, apresentado por Mirta Castedo. Promovido pelo Centro de Estudos da Escola da Vila, São Paulo, abril de 1997.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Idéias – Retomada do texto “É possível ler na escola?” de Delia Lerner	20'
3. Levantamento de conhecimento prévio sobre o que são projetos	30'
4. Apresentação do programa <i>Projetos de leitura e escrita</i> – Parte I	70'
5. Organização dos aspectos que caracterizam um projeto	40'
6. Trabalho Pessoal – Leitura dos textos: “O que qualifica um bom projeto?” e “Projeto Sapos”	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Ler, entre os textos sugeridos a seguir, o escolhido para este encontro.

Ler para...

...se informar: “O que saber e como aprendê-lo”, de Roger C. Shank (Coletânea de Textos M3U2T1).

...apreciar: “Infância e poesia”, de Pablo Neruda (Coletânea de Textos M3U2T2).

...rir e cantar: “Siri recheado e o cacete”, de João Bosco & Aldir Blanc (Coletânea de Textos M3U2T3).

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização das respostas à pergunta feita no Trabalho Pessoal (\pm 20 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor a socialização das respostas à pergunta: “Qual a vantagem de trabalhar os conteúdos da leitura e escrita em um projeto?”
2. Anotar em um cartaz as respostas apresentadas.

Importante

O objetivo dessa socialização é estimular os professores a apresentar suas idéias a respeito da vantagem de trabalhar com projetos. O formador não deve se posicionar ainda porque, mais adiante, o grupo irá assistir ao programa *Projetos de leitura e escrita*, que trará novos elementos para a discussão desse assunto.

3. O cartaz com as respostas do grupo será retomado e revisado na Atividade 5.

Atividade 3

Atividade de levantamento de conhecimento prévio sobre o que são projetos (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores discutam as questões abaixo, em grupos, e registrem as reflexões realizadas:
 - O que são projetos?
 - Escreva dois indicadores que caracterizam um bom projeto.
2. Solicitar que os grupos apresentem seus registros.

Importante

A finalidade desta atividade é conhecer o que os professores sabem sobre os projetos didáticos. Por isso, o formador não se posiciona durante a apresentação das respostas, apenas anota em um cartaz os aspectos mais relevantes. Esse cartaz será retomado e avaliado após a exibição do programa *Projetos de leitura e escrita – Parte I*.

Atividade 4

Apresentação e discussão do programa *Projetos de leitura e escrita – Parte I* (\pm 70 min)

Proposta de encaminhamento

1. Comentar que o programa a ser exibido aprofundará a discussão sobre projetos didáticos (modalidade brevemente discutida na Unidade I do Módulo 2).
2. Realizar as pausas sugeridas ([Apontamentos/Anexo I – U2, pág 93](#)).

Atividade 5

Organização dos aspectos que caracterizam um projeto didático (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

Para a realização desta atividade é fundamental que o formador leia com antecedência o texto “O que qualifica um bom projeto?” ([Coletânea de Textos M3U2T5](#)).

1. Socializar as anotações que os professores registraram nos quadros sobre as características do projeto didático durante a exibição do programa. O formador vai escrevendo em um cartaz esses registros.
2. Retomar os cartazes elaborados nas atividades 2 e 3, a fim de modificar ou ampliar as idéias iniciais.

Importante

O objetivo desta atividade é que o professor retome suas idéias iniciais sobre projetos didáticos, avaliando sua pertinência e validade após a exibição do programa. O formador deve aproveitar para retomar as características fundamentais de um projeto, ampliando, se for o caso, a visão inicial do grupo.

3. Solicitar que os professores escrevam no Caderno de Registro suas conclusões acerca de projetos didáticos, sob o título: “O que caracteriza um projeto didático”.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura dos textos: “O que qualifica um bom projeto?” e do projeto “Sapos” (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores leiam o texto “O que qualifica um bom projeto?” ([Coletânea de Textos M3U2T5](#)) e o projeto “Sapos”, integrante da coletânea de projetos ([Coletânea de Textos M3U2T6](#)). Informar que essa coletânea traz bons modelos de projetos de leitura e escrita, resultantes da experiência de alguns professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
2. Explicar que, embora os professores estejam recebendo toda a coletânea de sugestões de projetos (sete projetos), deverão agora se dedicar apenas à leitura do projeto “Sapos”. Os demais serão lidos e discutidos no próximo encontro.

UNIDADE 2

Parte II

Projetos de leitura e escrita

Tempo previsto – 3 horas

A terceira condição é que um projeto, no decurso do seu desenvolvimento, apresente problemas que despertem novas curiosidades, exijam busca de informações. Nada existe de educativo numa atividade, por agradável que seja esta, que não dirija o espírito para novos campos. E estes não podem ser penetrados se não se induz a mente a indagações não ainda cogitadas, e se essas indagações não provocarem a sede de novas informações a ser obtidas pela observação, pela leitura, pela consulta a peritos no assunto.

John Dewey*

Objetivos

- Discutir as características e as formas de organizar um projeto.
- Justificar a relevância do projeto para potencializar o esforço envolvido na aprendizagem.
- Definir critérios para a seleção de projetos a serem desenvolvidos pelos professores cursistas.
- Analisar bons modelos de projetos de leitura e escrita.
- Adaptar projetos considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.
- Orientar o desenvolvimento do projeto considerando o produto final e os objetivos de aprendizagem.
- Evidenciar o compromisso dos alunos com cada etapa do projeto, tendo em vista o produto final.

Conteúdos

- A relevância do projeto para potencializar o esforço envolvido no ato de aprender.
- Seleção e adaptação de um projeto da Coletânea.
- Desenvolvimento do projeto selecionado em sala de aula.

* In *Como pensamos*. São Paulo, Nacional, 1979.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias – Análise coletiva do projeto “Sapos” à luz do texto “O que qualifica um bom projeto?”	40'
3. Leitura dos projetos da Coletânea	40'
4. Discussão de critérios para seleção de projetos da Coletânea, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos	40'
5. Seleção e adaptação de um projeto da Coletânea	40'
6. Trabalho Pessoal – Leitura de relatórios sobre o desenvolvimento de projetos	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Ler, entre os textos sugeridos a seguir, o selecionado para este encontro.

Ler para...

...se encantar: “A encantada Chapeuzinho Vermelho”, de Edilene Pincinato e Elisabete Sereno (Coletânea de Textos M3U2T7)

...refletir: “A assinatura contra a corrupção do escrito”, de Béatrice Fraenkel (Coletânea de Textos M3U2T8)

...cantar e apreciar: “O amor”, de Caetano Veloso e Ney Costa Santos (Coletânea de Textos M3U2T9).

Atividade 2

Rede de Idéias – Análise coletiva do projeto “Sapos”, à luz do texto “O que qualifica um bom projeto” (\pm 40 min)

Proposta de encaminhamento

1. Pedir para os professores identificarem, no projeto “Sapos”, algumas das características apresentadas no texto “O que qualifica um bom projeto?”.
2. Propor que, em pequenos grupos, listem as vantagens de trabalhar com projetos didáticos, considerando a aprendizagem dos alunos.
3. Socializar as listas feitas pelos grupos.

Importante

O formador deve anotar em um cartaz a lista resultante da discussão, procurando deixar explícito que, para o projeto ser bem-sucedido do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, não basta apenas saber estruturá-lo: é preciso saber executá-lo e desenvolvê-lo, considerando o grupo específico de alunos e suas necessidades de aprendizagem.

Atividade 3

Leitura dos projetos apresentados na Coletânea (\pm 40 min)

Proposta de encaminhamento

1. Explicar que as atividades desenvolvidas daqui em diante deverão contribuir para a seleção de um projeto a ser realizado no decorrer do Módulo 3.
2. Propor que se formem pequenos grupos, para ler os projetos da coletânea ([Coletânea de Textos M3U2T6](#)), considerando que cada professor irá escolher um deles para desenvolver com seu grupo de alunos no decorrer deste Módulo, fazendo as adaptações necessárias.

Importante

O formador deve informar que os projetos da coletânea obedecem a uma mesma estrutura organizativa (justificativa, produto final, etapas previstas...), porém, a forma de registrar essa estrutura varia de acordo com o estilo do professor. A idéia é levar o professor a perceber que não há uma única forma de organizar o planejamento de um projeto; no entanto, é indispensável que as características básicas da estrutura sejam contempladas no formato escolhido.

Atividade 4

Discussão de critérios para seleção de projetos da Coletânea, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos (\pm 40 min)

Proposta de encaminhamento

1. Solicitar que os professores, reunidos em grupos, escrevam os critérios para seleção de um projeto da Coletânea, levando em conta as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Importante

O formador deve informar aos professores que esses critérios serão utilizados como subsídios para que selecionem e adaptem um projeto da Coletânea para desenvolver com seu grupo de alunos.

Para contribuir com esta atividade, o formador deve ler os critérios sugeridos ([Apontamentos/ Anexo 3 – U2, pág 98](#)) e, se necessário, utilizá-los para ampliar a lista apresentada pelos professores.

2. Socializar os critérios definidos pelos grupos, para construir uma lista comum a todos.
3. Solicitar que os professores escrevam essa lista no Caderno de Registro.

Atividade 5

Seleção e adaptação de um projeto da Coletânea (± 40 min)

Importante

O formador deve garantir que a maioria dos projetos seja escolhida e que mais de um professor desenvolva o mesmo projeto, criando a oportunidade de discutirem experiências e resultados diferentes a partir do mesmo estudo.

Para os professores que trabalham com alfabetização de jovens e adultos a orientação é realizar o projeto sobre aids (elaborado especificamente para essa modalidade de ensino). Se preferirem, também podem adaptar um outro projeto da Coletânea, cuidando para que as propostas e os textos selecionados sejam pertinentes à faixa etária dos alunos. As próximas unidades serão destinadas à Alfabetização de Jovens e Adultos e poderão aprofundar questões específicas dessa modalidade do Ensino Fundamental.

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores selecionem um projeto da Coletânea para desenvolver com seus alunos.
2. Indicar a necessidade de adaptar o projeto selecionado para o grupo específico de alunos, considerando os critérios definidos na atividade anterior.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura de relatórios sobre o desenvolvimento de projetos (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Pedir para lerem os relatórios sobre o desenvolvimento de dois projetos: “Autobiografias” e “Causos” ([Coletânea de Textos M3U2T10](#)).
2. Propor que localizem e sublinhem no texto as intervenções realizadas pelos professores.

Importante

Para subsidiar a discussão sobre as intervenções apresentadas nos relatórios, sugere-se que o formador leia o quadro encontrado nos [Apontamentos/Anexo 4 – U2, pág. 99](#) e, se necessário, utilize-o para ampliar as conclusões dos professores.

UNIDADE 2

Parte III

Projetos de leitura e escrita

Tempo previsto – 3 horas

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita, e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. [...] Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido que levam as crianças a afastar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar; significa também incorporar situações onde ler determinados materiais torne-se imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estão realizando ou – e isto é igualmente importante – situações que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos.

Delia Lerner I*

Objetivos

- Identificar e analisar, nas atividades que compõem um projeto, situações didáticas que atendam ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à produção de textos.
- Justificar a relevância do projeto no sentido de potencializar o esforço envolvido na aprendizagem.
- Avaliar o desenvolvimento do projeto em andamento; discutir e planejar os encaminhamentos seguintes.
- Instrumentalizar os professores cursistas para a elaboração de um relatório avaliativo sobre o desenvolvimento do projeto.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

Conteúdos

- Análise de projetos sob aspectos predeterminados.
- Importância do projeto para potencializar o esforço envolvido no ato de aprender.
- Reflexão sobre o projeto em andamento.

* Artigo publicado originalmente na revista *Lectura y Vida*, ano 17, n. 1, mar. 1996. Tradução para o português de Daniel Revah, Máira Libertad Soligo Takemoto, Rosângela Moreira Veliago e Suzana Mesquita Moreira. Revisão de Heloisa Cerri Ramos.

- Importância do registro para avaliar o desenvolvimento do projeto e a aprendizagem dos alunos.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias – Socialização das intervenções destacadas nos relatórios lidos no Trabalho Pessoal e discussão sobre a finalidade dos registros	40'
3. Exibição e discussão do Programa <i>Projetos de leitura e escrita</i> – Parte II	70'
4. Reflexão sobre as primeiras etapas do projeto desenvolvidas	30'
5. Proposta de elaboração do relatório avaliativo do desenvolvimento dos projetos	20'
6. Trabalho Pessoal – Início do desenvolvimento do projeto com os alunos e ordenação de amostras de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Ler, entre os textos sugeridos a seguir, o selecionado para este encontro.

Ler para...

...se divertir: “A mulher do vizinho”, de Fernando Sabino (Coletânea de Textos M3U2T11)

...apreciar: Poemas de Adélia Prado (Coletânea de Textos M3U2T12)

...refletir: “A verdade e a mentira”, de Diléa Frate (Coletânea de Textos M3U2T13).

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização das intervenções destacadas nos relatórios lidos no Trabalho Pessoal e discussão sobre a finalidade dos registros (\pm 40 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores, em pequenos grupos, socializem as intervenções destacadas nos relatórios lidos.
2. Solicitar que, em seguida, discutam a finalidade de registrar por escrito o desenvolvimento de um projeto.

Importante

“O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos.”

(Telma Weisz)*

Vale a pena levar os professores a compartilharem com o grupo como tem sido a prática de registrar sua ação didática. Considerando que esse registro tem sido uma recomendação sistemática, ao longo deste curso, é bem provável que os educadores tenham depoimentos interessantes para dar, expressando as vantagens que essa prática tem trazido para sua formação, as dificuldades enfrentadas, as reflexões proporcionadas etc.

3. Solicitar que os grupos apresentem suas conclusões.
4. Orientar para que escrevam as conclusões no Caderno sob um título que contextualize o registro: “A finalidade do registro sobre o desenvolvimento do projeto”.

Atividade 3

Exibição e discussão do programa

Projetos de leitura e escrita – Parte II (± 70 min)

Importante

A segunda parte do programa *Projetos de leitura e escrita* mostra alguns projetos desenvolvidos por professoras de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (trabalhando em parceria) e, também, projetos desenvolvidos por professores de classes de Alfabetização de Jovens e Adultos.

O texto “Orientações para o uso do programa *Projetos de leitura e escrita – Parte II*” ([Apontamentos /Anexo I – U2 pág. 93](#)) tem como finalidade subsidiar o formador para o encaminhamento desta atividade.

Proposta de encaminhamento

- I. Exibir o programa *Projetos de leitura e escrita – Parte II*, e propor que analisem os projetos apresentados, sob o ponto de vista da seguinte afirmação:

Projetos de leitura e escrita dão sentido e função à leitura e à produção de textos dentro de determinados gêneros.

* Guia de orientações metodológicas gerais, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília, SEF/MEC, 2001, pág. 131.

Importante

É fundamental deixar claro que, nesse contexto, a análise dos projetos exibidos à luz dessa afirmação implica identificar, nas atividades desenvolvidas no programa, as situações propostas pelas professoras que atendem ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à produção de textos.

Para potencializar as discussões, sugere-se que o formador leia as considerações encontradas nos (Apontamentos/Anexo 5 – U2 pág.101) e, se necessário, as utilize para ampliar a lista apresentada pelos professores.

2. Solicitar que façam seus registros no quadro “Anotações sobre os projetos apresentados no programa de vídeo” (Coletânea de Textos M3U2T14).
3. Socializar as anotações feitas pelos professores em cada pausa sugerida para o programa.

Atividade 4

Reflexão sobre as primeiras etapas desenvolvidas do projeto (± 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Em uma atividade individual, solicitar que cada professor analise o projeto que está elaborando (tal como fez em relação aos projetos do programa exibido), do ponto de vista da mesma afirmação:

“Projetos de leitura e escrita dão sentido e função à leitura e à produção de textos dentro de determinados gêneros”

2. Propor aos professores que formem grupos tendo como critério a escolha do mesmo projeto e socializem suas análises, discutindo os encaminhamentos necessários para seus projetos.

Atividade 5

Proposta de elaboração do relatório avaliativo do desenvolvimento dos projetos (± 20 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores que escrevam um relatório avaliativo do desenvolvimento do projeto, guiando-se pelo roteiro apresentado (Coletânea de Textos M3U2T15).
2. Explicar que devem incluir no relatório os pontos destacados no roteiro, porém fica a

critério de cada um a seqüência e a organização desses pontos, ou a inclusão de novos tópicos.

3. Informar que os relatórios serão feitos em três momentos diferentes e que o objetivo desse procedimento é monitorar todo o processo de desenvolvimento do projeto, possibilitando, assim, a reorientação da prática docente sempre que houver necessidade:
 - O primeiro relatório será entregue no encontro correspondente à Unidade 3, parte II.
 - O segundo, no encontro que correspondente à Unidade 5 parte I.
 - O terceiro e último na Unidade 6, parte I.
4. Esclarecer que o formador irá ler e comentar cada relatório, devolvendo-o no encontro seguinte. Para a Unidade 8, a última deste Módulo, o formador elaborará uma síntese, a partir de todos os relatórios lidos, destacando os pontos listados no mesmo roteiro usado pelos professores. Essa síntese será entregue ao grupo.
5. Lembrar que esses relatórios irão compor a avaliação final do Módulo 3; portanto, deve ser dada atenção especial à qualidade da escrita ao elaborá-los.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Início do desenvolvimento do projeto com os alunos e ordenação de amostras de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores que iniciem com seus alunos o desenvolvimento do projeto selecionado.
2. Informar ao grupo que a próxima Unidade será dedicada especificamente a discutir a alfabetização de jovens e adultos, tema deste Trabalho Pessoal.
3. Propor que os professores ordenem as amostras de escrita apresentadas (**Coletânea de Textos M3U2T16**), partindo da produção que considerarem mais distante de uma escrita convencional e seguindo até a mais próxima da escrita convencional; em seguida devem analisar o que cada um dos alunos sabe sobre o sistema de escrita e o que ainda falta saber.
4. Orientar para que coletem no Caderno de Registro a folha que contém as amostras de escrita e, na folha seguinte, organizem um quadro similar ao sugerido a seguir.

Ordenação de escritas (da mais distante para a mais próxima da escrita convencional)			
Aluno	O que sabe	O que falta aprender	Comentários
1.			
2.			
3.			

PARA SABER MAIS

A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio, Fernando Hernández e Montserrat Ventura. Porto Alegre, Artmed, 1998.

“O que há de novo e o que há de velho no ‘novo enfoque?’”, capítulo do livro *A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista*, Delia Lerner de Zunino e Alicia Palácios de Pizani. Porto Alegre, Artmed, 1995.

Revista *Avisa lá*, publicada pelo Instituto Avisa lá/Crecheplan. São Paulo, publicação trimestral. Contato pelo telefax: (11) 3032-5411, ou pelo e-mail: crechepl@uol.com.br

UNIDADE 3

Alfabetização de jovens e adultos

Parte I

Temas para reflexão

Tempo previsto – 3 horas

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.*

Paulo Freire*

Objetivos

- Reconhecer a importância do pensamento de estudiosos como Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos e compreender adequadamente suas idéias, bem como, as interpretações equivocadas que delas foram feitas.
- Apresentar e discutir hipóteses de escrita de jovens e adultos que não sabem ler e escrever convencionalmente.

Conteúdos

- Paulo Freire e sua importância.
- Contribuições de Emília Ferreiro para a Educação de Jovens e Adultos.
- Algumas compreensões equivocadas das idéias freirianas.
- Hipóteses de escrita.
- Análise de escritas não-convencionais.
- Procedimentos para realizar a análise de escritas não-convencionais.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

* In *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1994.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Levantamento dos conhecimentos prévios sobre práticas pedagógicas decorrentes das idéias freirianas	30'
3. Exibição e discussão do programa <i>Alfabetização de jovens e adultos: Temas para reflexão – Parte I</i>	80'
4. Retomada do relato descrito na atividade 2	20'
5. Leitura do texto “A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica”	30'
6. Trabalho Pessoal – Estudo do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

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

Ler para...

...conhecer: “Primeira carta”, de Paulo Freire ([Coletânea de Textos M3U3T1](#))

...se emocionar: “A bordo do Rui Barbosa”, de Chico Buarque ([Coletânea de Textos M3U3T2](#))

...apreciar: “A seca e o inverno”, de Patativa do Assaré ([Coletânea de Textos M3U3T3](#)).

Atividade 2

Levantamento dos conhecimentos prévios sobre práticas pedagógicas decorrentes das idéias freirianas (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Inicialmente, informar aos professores que neste encontro, em especial, o momento destinado à retomada do Trabalho Pessoal do encontro anterior – a Rede de Idéias – acontecerá durante a exibição do programa de vídeo.
2. Ler o relato a seguir para os professores e propor que discutam suas posições em pequenos grupos, dando as justificativas. Se achar conveniente, escreva o texto em uma transparência ou em um cartaz.

Em um grupo de estudos, duas professoras discutiam uma idéia que lhes haviam dito ser de Paulo Freire: partir da realidade do aluno. Uma delas explicou que, segundo lhe haviam ensinado, partir da realidade do aluno significava trabalhar com conteúdos diretamente relacionados à vida do estudante. Em seu caso, como a grande maioria dos alunos morava em uma favela, os textos para leitura e as propostas de escrita seriam mais significativos se tratassem desse assunto: favela. Propostas distantes dessa realidade seriam improdutivas, pois não seriam significativas para os alunos.

A outra professora, que estava ingressando na profissão, comentou que, embora nunca tivesse lido um texto de Paulo Freire, já ouvira falar muito sobre seu método de alfabetização e simpatizava com essa idéia; dispôs-se então a, no planejamento anual, organizar seu trabalho de alfabetização pautado no tema “favela”, trabalhando com palavras e textos relacionados ao tema.

3. Solicitar que cada grupo apresente sua análise.
4. Informar aos professores que essa discussão será retomada após assistirem ao programa *Alfabetização de Jovens e Adultos*, que traz uma possibilidade de análise desse tema.

Atividade 3

Exibição e discussão do programa *Alfabetização de jovens e adultos: Temas para reflexão – Parte I* (± 80 min)

Proposta de encaminhamento

1. Comentar que essa parte do programa trata da importância de Paulo Freire e das contribuições de Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos.
2. Sugerir que, enquanto assistem ao programa, anotem no Caderno de Registro todas as questões que considerarem importantes.
3. Iniciar a apresentação do programa seguindo as pausas e reflexões sugeridas para a Parte I (*Apontamentos/Anexo I – U3 Pág. 103*).

Importante

É fundamental que o formador, antes de iniciar a exibição, faça uma leitura compartilhada da Introdução do texto “Orientações sobre o uso do programa *Alfabetização de jovens e adultos*” e da lista de conteúdos abordados, esclarecendo o enfoque do programa.

Atividade 4

Retomada do relato descrito na atividade 2 (\pm 20 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que cada grupo retome a análise sobre o relato da Atividade 2, a fim de modificar e/ou ampliar as idéias iniciais.
2. Socializar as reformulações feitas.

Atividade 5

Leitura do texto “A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica” (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Ler e discutir, em duplas, o texto “A concepção bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica” (Coletânea de Textos, M3U3T5).
2. Durante a discussão, é fundamental que o formador circule pelos grupos, procurando participar das discussões, argumentar, oferecer informações etc.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Estudo do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?” (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores o estudo do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?” (Coletânea de Textos M3U3T6).
2. Pedir para escreverem em seu Caderno de Registro no mínimo três dúvidas surgidas a partir do estudo do texto, para apresentar no próximo encontro.

Importante

Para orientar o estudo do referido texto, é preciso que o formador estude-o com antecedência e leia também o conteúdo dos [Apontamentos/Anexo 2 – U3 pág. 111](#)).

1. Lembrar aos professores que no próximo encontro deverão entregar o primeiro relatório sobre o desenvolvimento do projeto com os alunos.

UNIDADE 3

Alfabetização de jovens e adultos

Parte II

Questões didáticas

Tempo previsto – 3 horas

O conhecimento sobre práticas de leitura e escrita não-escolares, a análise das diferentes habilidades nelas envolvidas e de suas interfaces com outras linguagens é essencial para orientar o trabalho da escola, de modo que cumpra mais adequadamente sua missão de principal agência de alfabetismo em nossa sociedade.

Vera Masagão*

Objetivos

- Possibilitar a compreensão da alfabetização de jovens e adultos por meio de textos.
- Mostrar práticas pedagógicas que consideram as características desse público.
- Apresentar modelos de atividades de alfabetização com textos para jovens e adultos.

Conteúdos

- Concepção da alfabetização de jovens e adultos por meio de textos.
- Práticas pedagógicas da alfabetização por meio de textos.
- Procedimentos para realizar a análise de escritas não-convencionais.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

* *Alfabetismo e atitudes*. Campinas, Papirus, 1999.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: Retomada do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”	60'
3. Exibição e discussão do programa de vídeo <i>Alfabetização de jovens e adultos: questões didáticas – Parte II</i>	100'
4. Trabalho Pessoal: Análise do projeto em andamento à luz do conteúdo do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

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

Ler para...

...refletir: “Velocidade da informação desafia educação moderna”, de Marcelo Gleiser
(Coletânea de Textos M3U3T7)

...se divertir: “O peru de natal”, de Mário de Andrade (Coletânea de Textos M3U3T8)

...conhecer: “Depois do baile”, de Leon N. Tolstoi (Coletânea de Textos M3U3T9)

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?” (\pm 60 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

Antes de iniciar a Rede de Idéias, sugere-se que o formador recolha os primeiros relatórios quinzenais sobre o desenvolvimento dos projetos em andamento para ler e fazer comentários. Explicar aos professores que irá entregá-los no próximo encontro; irá também selecionar alguns e tirar cópias, distribuindo-as para que todo o grupo leia e utilize como referência para o aprimoramento dos relatórios seguintes.

Vale a pena lembrar que os professores não precisam contemplar todos os aspectos do roteiro em todos os relatórios. Eles podem selecionar aqueles que julgarem mais pertinentes, de acordo com cada momento do desenvolvimento do projeto.

1. Propor aos professores que exponham oralmente as dúvidas levantadas em relação ao texto lido em seu Trabalho Pessoal, enquanto o formador as anota em um cartaz, evitando repetir as que forem de natureza semelhante.
2. Retomar o texto lido, agora com a intenção de identificar respostas às dúvidas registradas.
3. Socializar as respostas encontradas.

Atividade 3

Exibição e discussão do programa de vídeo *Alfabetização de jovens e adultos: questões didáticas* – Parte II (± 100 min)

Proposta de encaminhamento

1. Comentar que esta parte do programa trata das questões didáticas da alfabetização por meio de textos nessa modalidade de ensino.
2. Iniciar a apresentação do programa seguindo as pausas e reflexões sugeridas (**Apontamentos/ Anexo I – U3, Pág. 109**)

Atividade 4

Trabalho Pessoal – Análise do projeto em andamento à luz do conteúdo do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?” (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores analisem o projeto que estão desenvolvendo com seus alunos a partir do estudo do texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”, visando aprimorar seu trabalho no que diz respeito à função social do gênero lingüístico envolvido em seu projeto.



PARA SABER MAIS

“Décima segunda carta”, capítulo do livro *Cartas a Cristina*, de Paulo Freire. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

“Implicações pedagógicas”, capítulo do livro *Alfabetismo e atitudes*, de Vera Masagão Ribeiro. Campinas, Papirus, 1999.

“Educação possível”, capítulo do livro *Alfabetização de adultos – leitura e produção de textos* de Marta Durante. Porto Alegre, Artmed, 1998.

“Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”, de Emilia Ferreiro e colaboradores, pesquisa em *Cuadernos de Investigación Educativa* n. 10. México, DIE, 1983.

“Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, de Marta Kohl Oliveira. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da Anped, Caxambu, set. de 1999. *Revista da ANPED* n. 12, set./out./nov./dez. 1999.

“Educação de jovens e adultos – problemas e perspectivas”, capítulo do livro *Educação de jovens e adultos. Teoria, prática e proposta*, de José Eustáquio Romão & Moacir Gadotti (org.). São Paulo, Cortez, 2000.

Unidade 4

Todo dia é dia de ler

Tempo previsto – 3 horas

Ensinar a ler e escrever não significa fornecer uma técnica, mas dar um modo cultural de se comportar. Sabe ler a pessoa que gosta de ler, não a pessoa que lê corretamente em um exame. Sabe escrever a pessoa que utiliza a linguagem escrita de modo correto, não a que, quando vai prestar o serviço militar, sabe escrever diante do oficial: “sou um cidadão italiano”, como se fazia na Itália para se demonstrar que se estava alfabetizado.

Francesco Tonucci*

Objetivos

- Evidenciar que, ao organizar situações de leitura, informamos os alunos a respeito do comportamento leitor.
- Refletir sobre os procedimentos didáticos na formação de leitores interessados e competentes.
- Orientar o desenvolvimento de situações didáticas de leitura.
- Discutir questões relativas à organização do acervo de livros na escola.
- Mostrar possíveis sentidos e funções para a leitura, garantindo seu contexto de uso.
- Evidenciar a importância de se garantir uma rotina organizada de trabalho com a leitura.
- Refletir sobre o percurso pessoal dos professores como leitores.

Conteúdos

- Estratégias didáticas para a formação de alunos leitores.
- Seleção de gêneros literários e não-literários na organização de uma rotina de leitura.

* *Niño se nace*. Barcelona, Barconova, 1985.

- Relevância do estabelecimento de uma rotina de trabalho com leitura.
- Importância da análise do percurso pessoal do professor como leitor.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: Socialização dos ajustes feitos nos projetos em andamento	30'
3. Exibição e discussão do programa de vídeo <i>Todo dia é dia de ler</i>	60'
4. Leitura do texto “Como ganhar o mundo sem sair do lugar” e listagem de contribuições didáticas para o trabalho com leitura	40'
5. Socialização das contribuições sugeridas e leitura do texto “Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos”	30'
6. Trabalho Pessoal: Leitura dirigida do texto “Leitura e leitores”	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Selecionar e ler um dos textos sugeridos.

Ler para...

...cantar: “Tocando em frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira (Coletânea de Textos M3U4T1)

...pensar: “Reencontro”, de Dráuzio Varella (Coletânea de Textos M3U4T2)

...apreciar: “Hai-kais”, de Millôr Fernandes e Paulo Leminski (Coletânea de Textos M3U4T3)

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização dos ajustes feitos nos projetos em andamento (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores que comentem os ajustes que julgaram necessários em seus projetos após estudar o texto “O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”.
2. Convidar os professores a compartilhar com o grupo o que têm observado no desenvolvimento do projeto didático com seus alunos.

Atividade 3

Exibição e discussão do programa de vídeo

Todo dia é dia de ler (\pm 60 min)

Proposta de encaminhamento

1. Explicar aos professores que esse programa ajudará a compreender alguns aspectos didáticos relacionados à formação de alunos leitores.
2. Realizar as pausas sugeridas nos **Apontamentos/Anexo I – U4, pág. 113**.

Atividade 4

Leitura do texto “Como ganhar o mundo sem sair do lugar” e preenchimento da lista de contribuições didáticas (\pm 40 min)

Proposta de encaminhamento

1. Leitura do texto “ Como ganhar o mundo sem sair do lugar” (**Coletânea de Textos M3U4T4**), em pequenos grupos, anotando os principais aspectos que garantem a formação de leitores.
2. Pedir para os professores completarem a lista “Como devemos encaminhar situações de leitura para que os alunos se tornem leitores interessados e competentes” (**Coletânea de Textos M3U4T5**), levando em consideração as leituras até aqui realizadas, o programa de vídeo e sua própria experiência.

Atividade 5

Socialização das contribuições sugeridas e leitura do texto “Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos” (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Solicitar que um relator de cada grupo apresente a lista ampliada. O formador pode ir registrando na lousa ou em um cartaz os pontos mencionados, sintetizando-os em uma única lista que represente as idéias do grupo.
2. Após a apresentação de todos os grupos, fazer a leitura compartilhada do texto “Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos” (**Coletânea de Textos M3U4T6**); se for o caso, acrescentar novos itens na lista coletiva..
3. Combinar com os professores que a lista coletiva será reproduzida (mimeografada ou xerocopiada) e entregue para todos no próximo encontro.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura dirigida do texto “Leituras e leitores” (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Distribuir o texto “Leituras e leitores” (Coletânea de Textos M3U4T7) para leitura individual, orientando os professores para separarem três lápis ou canetas marca-textos de cores diferentes e marcarem no texto:
 - com a primeira cor, os aspectos que já fazem parte de sua prática pedagógica;
 - com a segunda, os aspectos que consideram muito importantes, mas que ainda não fazem parte do seu trabalho;
 - com a terceira, os trechos que causarem dúvidas.
2. Lembrar aos professores que no próximo encontro devem entregar o segundo relatório sobre o desenvolvimento dos projetos.



PARA SABER MAIS

“Descobrir os livros e os jornais” e “Conviver com livros e jornais na escola”, capítulos do livro *Ler e escrever – entrando no mundo da escrita*, de Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse & Jean Hébrard. Porto Alegre, Artmed, 1996.

Literatura infantil – Gostosuras e bobices de Fanny Abramovich. São Paulo, Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

“A literatura infantil como um novo caminho para a alfabetização”, capítulo do livro *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, de Lucia Browne Rego, FTD, 1988.

“Prática de leitura”, páginas 53 a 65 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

UNIDADE 5

Como é que se escreve?

Parte I

Entendendo o erro ortográfico

Tempo previsto – 3 horas

Aprender não é um verbo intransitivo. Concebo, como vários estudiosos em psicologia cognitiva, que o processo de aprendizagem é marcado pelas propriedades do objeto de conhecimento com o qual o sujeito está lidando.

Artur Gomes de Morais*

Objetivos

- Mostrar que é preciso mudar a forma de enxergar a aprendizagem da ortografia na escola.
- Possibilitar a compreensão da natureza da ortografia da língua portuguesa.
- Ajudar os professores a compreender que a maior parte da aprendizagem da ortografia se realiza como construção, e não como memorização.
- Mostrar que o professor pode ser um mediador eficiente na aprendizagem do sistema ortográfico.
- Mostrar como está estruturada a norma ortográfica: a distinção entre o que é regular e o que é irregular na organização da ortografia.

Conteúdos

- A aprendizagem da notação escrita: sistema alfabético e norma ortográfica.
- Características das dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos.
- Natureza da ortografia na língua portuguesa.
- Possibilidades de intervenção do professor durante a aprendizagem da norma ortográfica.
- Fatores que influenciam o aprendizado da ortografia.
- Aspectos da norma ortográfica que os alunos aprendem compreendendo e aspectos que precisam memorizar para aprender.

* O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 14.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	15'
2. Rede de idéias: Retomada da leitura do texto “Leituras e leitores”	25'
3. Levantamento de conhecimentos prévios sobre a natureza da ortografia através de questões propostas pelo formador	35'
4. Apresentação e discussão do programa de vídeo <i>Como é que se escreve?</i>	90'
5. Trabalho Pessoal: leitura dos textos “Para que ensinar ortografia?”, “O que aprender de ortografia?” e “Uma reflexão sobre as normas ortográficas”	15'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 15 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores que escolham um dos textos sugeridos.

Ler para...

...**sonhar**: “O mercador de coisa nenhuma”, de António Torrado (*Coletânea de Textos M3U5T1*)

...**refletir**: “Foram muitos, os professores”, de Bartolomeu Campos de Queirós (*Coletânea de Textos M3U5T2*)

...**se informar**: “Conselho”, de Darcy Ribeiro (*Coletânea de Textos M3U5T3*)

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada da leitura do texto “Leituras e leitores” (± 25 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

Nesta unidade, o formador deve receber o segundo relatório sobre o desenvolvimento dos projetos. Esclarece aos professores que irá ler e comentar todos os relatórios e entregá-los no próximo encontro, seguindo o mesmo procedimento da devolutiva anterior (inclusive em relação à seleção e à cópia de um ou dois relatórios dessa quinzena, para leitura dos professores).

Convém lembrar aos professores que não é preciso contemplar todos os pontos do roteiro em todos os relatórios; o ideal é selecionar aqueles que parecerem mais importantes em cada momento do desenvolvimento do projeto. Comentar ainda que, se acharem interessante, podem escrever também sobre outros pontos, além daqueles que constam do roteiro.

1. Solicitar que cada professor exponha brevemente aos colegas pelo menos um dos aspectos do texto que considera importante e que não aplicava em sua prática. Enquanto isso, o formador registra na lousa, em forma de lista, os pontos levantados.
2. Propor a discussão coletiva de possíveis estratégias capazes de viabilizar a incorporação desses aspectos na prática pedagógica.

Atividade 3

Levantamento de conhecimentos prévios sobre a natureza da ortografia por meio de questões propostas pelo formador (± 35 min)

Importante

Esta atividade tem como objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos professores para que expressem sua concepção a respeito do ensino e da aprendizagem da ortografia.

Como a ortografia envolve questões complexas e polêmicas da língua escrita, é importante que o formador incentive a manifestação de todos os professores nos grupos, sem coibir essa ou aquela concepção.

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores que discutam no grupo as seguintes questões:
 - *Por que os alunos cometem erros de ortografia?*
 - *Quais são as melhores estratégias didáticas para ensinar ortografia?*
2. Orientar para que os professores anotem suas conclusões no Caderno de Registro e as socializem com o grupo. O formador também deve anotá-las, para que possa utilizá-las em discussões posteriores.

Importante

Durante a discussão, o formador circula entre os grupos, atento à maneira de os professores conceberem os erros dos alunos. É possível que se manifestem formas diferentes de encarar esses erros, como por exemplo: o aluno erra porque ainda não sabe escrever, ou porque não sabe falar corretamente. Não é o caso de discutir qualquer uma dessas concepções. O fundamental, nesse momento, é perceber se há propostas diferentes daquelas que se trabalha convencionalmente na escola, como o ditado para avaliar, a cópia ou o treino ortográfico.

3. Informar aos professores que em seguida assistirão à Parte I do programa *Como é que se escreve?*, que permitirá ampliar a discussão sobre essas questões.

Atividade 4

Exibição do programa de vídeo *Como é que se escreve?*

– Parte I (± 90 min)

Proposta de encaminhamento

1. Explicar aos professores que esse programa de vídeo tem como objetivo ajudar a compreender a natureza dos erros de ortografia cometidos pelos alunos e também mostrar como está organizada a norma ortográfica da língua portuguesa.

Importante

É fundamental que o formador assista ao programa com antecedência, mais de uma vez, para compreender bem o que diz o professor Artur Gomes de Morais* – convidado especial para discutir esse assunto com o grupo-referência – a respeito de cada dificuldade ortográfica. E que também estude cuidadosamente o texto “Norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?” (*Apontamentos/Anexo 1 – U 5 pág. 115*).

2. Exibir o programa, fazendo as pausas sugeridas no texto “Orientações para o uso do programa *Como é que se escreve?*” Parte I (*Apontamentos/Anexo 2– U 5 pág. 122*).
3. Ressaltar aos professores que o ditado de palavras que não existem, apresentado no vídeo, não é uma proposta didática a ser realizada com os alunos. Trata-se de uma estratégia utilizada pelo professor Artur para provocar a reflexão sobre a natureza das dificuldades ortográficas enfrentadas pelos estudantes.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Leitura de textos (± 15 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor a leitura dos textos “Para que ensinar ortografia?” (*Coletânea de Textos M3U5T4*); “O que aprender de ortografia?” (*Coletânea de Textos M3U5T5*); “Uma reflexão sobre as normas ortográficas” (*Coletânea de Textos M3U5T6*), com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre como está estruturada a norma ortográfica da língua portuguesa.
2. Propor aos professores que, após a leitura dos textos sugeridos, retomem o texto “O que aprender de ortografia?” e organizem, no Caderno de Registro, um quadro-síntese que permita visualizar os tipos de dificuldade ortográfica: regular e irregular.

* Artur Gomes de Morais é professor na Universidade Federal de Pernambuco, doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona.

UNIDADE 5

Como é que se escreve?

Parte II

Ensinando ortografia

Tempo previsto – 3 horas

As mudanças pelas quais vimos lutando nos últimos anos, na área de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, buscam aproximar os usos que os aprendizes fazem da linguagem, na sala de aula, daqueles que fazem os cidadãos letrados em seu dia-a-dia, quando lêem e escrevem no espaço extra-escolar. Penso que os avanços que conseguimos em direção à meta de formar na escola cidadãos leitores e produtores de textos não podem ser desperdiçados.

Artur Gomes de Morais*

Objetivos

- Mostrar aos professores a importância de conhecer as características da norma ortográfica da língua portuguesa para ajudar o aluno a avançar no domínio da escrita ortográfica.
- Enfatizar que se aprende ortografia refletindo sobre os tipos de erro e buscando as regularidades do sistema.
- Conscientizar os professores da necessidade de se fazer um diagnóstico dos tipos de erro que os alunos cometem para planejar metas para o ensino e aprendizagem da ortografia.
- Enfatizar a importância de decisões didáticas adequadas às situações: o que o aluno precisa compreender e o que deve ser memorizado para o domínio da norma ortográfica.
- Mostrar que a escola pode ser vista como um lugar onde o aluno precisa aprender a pensar sobre a língua, a tratá-la como objeto de reflexão.
- Enfatizar a importância de o professor estimular os alunos a explicitar suas dúvidas em relação à escrita de determinadas palavras como recurso para desenvolver a reflexão.

* Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo, Ática, 1998, p. 126.

- Mostrar a importância de promover nos alunos o conhecimento explícito da existência ou inexistência de regras que estão por trás da forma ortográfica das palavras.
- Relacionar os conteúdos estudados à prática pedagógica.

Conteúdos

- Características das dificuldades ortográficas.
- O papel da reflexão sobre as regularidades do sistema ortográfico.
- A importância do diagnóstico para o estabelecimento de metas de ensino e de aprendizagem.
- Procedimentos didáticos adequados ao ensino da ortografia.
- Procedimentos necessários para fazer registros de forma organizada.
- Implicações pedagógicas do conteúdo abordado na Unidade.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: Retomada do quadro-síntese sobre os tipos de dificuldade ortográfica	25'
3. Análise de textos produzidos pelos alunos	40'
4. Apresentação do programa de vídeo <i>Como é que se escreve?</i> – Parte II	60'
5. Retomada das análises dos textos e sistematização das estratégias didáticas	35'
6. Trabalho pessoal – Desenvolvimento com os alunos de atividade sobre o ensino da ortografia / Leitura do texto “Contribuições à prática pedagógica 9”	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

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

Ler para...

...conhecer: “Minha Mãe”, de Niki de Saint Phalle ([Coletânea de Textos M3U5T7](#))

...ficar sabendo: “Chocolate”, de Marcelo Duarte ([Coletânea de Textos M3U5T8](#))

...apreciar: “Tabacaria”, de Álvaro de Campos* ([Coletânea de Textos M3U5T9](#))

* Pseudônimo de Fernando Pessoa.

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada do quadro-síntese sobre os tipos de dificuldade ortográfica (\pm 25 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

A finalidade desta atividade é favorecer a compreensão da organização da norma ortográfica da língua portuguesa, para permitir que o professor entenda os erros ortográficos dos alunos e suas diferentes causas. Existem diferentes casos de regularidades e irregularidades; em outras palavras, há vários critérios por trás das relações entre os sons e as letras, em nossa ortografia. Assim, para tomar decisões didáticas, é indispensável que o professor tenha sempre em mente as seguintes questões:

- *O que o aluno pode compreender?*
- *O que ele precisa memorizar?*

É importante que os professores reconheçam, na leitura do texto “O que aprender de ortografia?”, a diferença entre as dificuldades regulares e as irregulares. As dificuldades irregulares precisam ser memorizadas, mas no caso das regulares é possível prever a forma correta de uma palavra mesmo sem ter visto antes aquela palavra escrita. A forma correta pode ser inferida porque existe um princípio gerativo, uma regra que se aplica a várias palavras da língua nas quais aparece uma mesma dificuldade.

O texto indicado é bastante esclarecedor dessas questões; por isso, vale a pena sugerir aos professores que o estudem toda vez que forem encaminhar o trabalho com a ortografia, de modo a ter maior clareza para definir as metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos alunos.

Atividade 3

Análise dos textos de Orlando, Luís Guilherme e Camila (\pm 40 min)

Importante

Esta atividade tem como objetivo identificar, a partir do que foi discutido na Parte I do programa de vídeo, o que está por trás dos erros que os alunos cometem ao produzir textos, ajudando a compreender a natureza desses erros e, em consequência, buscar estratégias de ensino para superá-los. Informar aos professores que muitas das estratégias possíveis serão apresentadas no programa.

Proposta de encaminhamento

1. Distribuir os textos (*Coletânea de Textos M3U5T10, T11 e T12*) e solicitar aos professores que, em pequenos grupos, analisem e identifiquem as principais dificuldades ortográficas de cada criança, ou seja, os tipos de erro e a natureza dos mesmos. Comentar que os textos reproduzidos são de Orlando e Luís Guilherme, da 1ª série do Ensino Fundamental; e de Camila, da Educação Infantil.
2. Os professores anotam no Caderno de Registro os erros ortográficos que identificarem nos textos.
3. O formador orienta a socialização das observações levantadas pelos grupos e sistematiza as informações na lousa, ou em um cartaz. Informa aos professores que essas anotações serão retomadas na Atividade 5, após a apresentação do programa de vídeo.

Atividade 4

Apresentação e discussão da Parte II do programa de vídeo *Como é que se escreve?* (± 60 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

Esta segunda parte do programa se propõe a desvelar como a ortografia é incorporada pelos usuários da escrita, isto é, mostrar o papel ativo do aprendiz de ortografia e ajudar os professores a compreender tanto os progressos quanto as dificuldades do processo de aprendizagem.

A ortografia costuma gerar muitas dúvidas entre os professores – Deve-se ou não corrigir os erros dos alunos? Como avaliar? Como ensinar ortografia sem recorrer aos exercícios tradicionais? O professor Artur Gomes de Moraes apresenta respostas a essas questões, ensina como olhar a produção do aluno e como ajudá-lo a aprender as normas ortográficas.

Para realizar com sucesso a atividade proposta, o formador precisa assistir várias vezes a esse programa, procurando se colocar no lugar do professor que irá participar da atividade. Dessa maneira, poderá antecipar as possíveis dúvidas e planejar intervenções adequadas para o momento da discussão.

Convém reler também “Norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?” (*Apontamentos/Anexos I – U5 pág. 115*).

1. Preparar o olhar dos professores, informando que o programa de vídeo mostrará algumas estratégias didáticas para ensinar ortografia, a partir da análise dos textos de Orlando, Luís Guilherme e Camila.
2. Apresentar o programa, fazendo as pausas sugeridas (*Apontamentos/Anexo 2 – U5 pág. 122*).

3. Solicitar que, durante a exibição, os professores preencham o quadro-síntese sobre os tipos de erro ortográfico presentes nos textos de Orlando, Luis Guilherme e Camila (Coletânea de Textos M3U5T13). Na lousa, num cartaz ou em transparência, o formador copia o mesmo quadro apresentado aos professores.

Atividade 5

Retomada da análise dos textos realizada na Atividade 3 e sistematização das propostas didáticas apresentadas no programa de vídeo (± 35 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores que agora, com mais informações, comparem as anotações que fizeram ao analisar os textos dos três alunos com a discussão apresentada pelo professor Artur no programa de vídeo.
2. Solicitar que um professor de cada grupo leia suas conclusões, enquanto o formador preenche o quadro copiado na lousa (no cartaz ou na transparência), incorporando as informações apresentadas.
3. Listar as propostas didáticas feitas no programa.
4. Distribuir cópias do texto “Situações de ensino-aprendizagem I: refletindo sobre a ortografia a partir de textos” (Coletânea de Textos M3U5T14) para os professores lerem ainda durante o encontro ou, se não houver tempo, para fazerem a leitura em casa.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Desenvolvimento com os alunos de atividade sobre o ensino da ortografia e leitura do texto “Contribuições à prática pedagógica 9” (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor aos professores que escolham uma das atividades sugeridas no texto “Situações de ensino-aprendizagem I: refletindo sobre a ortografia a partir de textos” para realizar com seus alunos.
2. Pedir para fazerem um relato reflexivo no Caderno de Registro, abordando os seguintes aspectos:
 - Como encaminhou a atividade.
 - Os alunos foram estimulados a verbalizar as suas dúvidas?

- Quais perguntas fizeram?
- Fizeram alguma descoberta durante a atividade? Se fizeram, quais?
- A atividade propiciou uma boa situação de aprendizagem? O que os alunos aprenderam?

Importante

Ao realizar a atividade na sala de aula, a organização dos alunos em pequenos grupos ou em duplas contribui para que as dúvidas possam ser resolvidas de forma mais produtiva. É bom lembrar que a interação proporciona o debate e a circulação de informações, além de estimular a reflexão, favorecendo a aprendizagem.

3. Solicitar que leiam o texto “Contribuições à prática pedagógica – 9” (**Coletânea de Textos M3U5T15**), que servirá como subsídio para orientar a atividade a ser realizada com os alunos.
4. Lembrar ao grupo de professores que no próximo encontro devem entregar o terceiro e último relatório sobre o projeto desenvolvido com os alunos.

Importante

Como você já sabe, formador, um dos instrumentos de avaliação do PROFA se refere a dois questionários destinados ao professor cursista. O primeiro ele já respondeu e, conforme solicitado, arquivou uma cópia em seu Caderno de Registro. Agora, quase no final do curso, ele receberá o outro questionário, no próximo encontro, podendo respondê-lo em casa e devolvê-lo na Unidade 8. Assim, é fundamental que você, formador, leia antecipadamente as orientações descritas no Trabalho Pessoal da próxima unidade, bem como o questionário destinado a seu grupo.

PARA SABER MAIS

Ortografia: ensinar e aprender, de Artur Gomes de Moraes. São Paulo, Ática, 1998.

“Ortografia”, página 84 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

O aprendizado da ortografia, organizado por Artur Gomes de Moraes. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

UNIDADE 6

Parte I

O que é e pra que serve a pontuação

Tempo previsto – 3 horas

Aprender a pontuar não é [...] aprender um conjunto de regras a seguir, e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade.

Parâmetros Curriculares Nacionais*

Objetivos

- Problematizar a concepção dos professores sobre pontuação.
- Tematizar** as questões que envolvem a aprendizagem da pontuação.
- Apresentar possibilidades de trabalho pedagógico em que a pontuação é abordada como elemento da textualidade.
- Mostrar que o conhecimento do uso da pontuação se dá pela interação freqüente com materiais impressos variados e pela prática da análise lingüística focada na pontuação desses textos, e não de uma aprendizagem de regras.

Conteúdos

- A origem do ato de pontuar.
- Pontuação como atributo do texto.
- A regra, o estilo e a questão da legibilidade na pontuação.
- Situações didáticas.

* *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 87.

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

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: Socialização do relatório sobre o desenvolvimento da atividade de ensino da ortografia	20'
3. Análise de uma prática de ensino da pontuação	30'
4. Pontuar textos não estruturados	90'
5. Exibição e discussão da Parte I do programa de vídeo <i>O que é e pra que serve a pontuação</i>	25'
6. Trabalho Pessoal: Leitura dos textos “Pontuação: a gramática da legibilidade”; e “Pontuação” – <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	5'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

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

Ler para...

...se informar: “Adivinhe quem vem para jantar”, de Pasquale Cipro Neto ([Coletânea de Textos M3U6T1](#))

...se divertir: “Coincidências”, de Rubem Fonseca ([Coletânea de Textos M3U6T2](#))

...apreciar: “Canto da estrada aberta”, de Walt Whitman ([Coletânea de Textos M3U6T3](#))

Atividade 2

Rede de Idéias – Socialização do relato sobre o desenvolvimento da atividade de ensino da ortografia. (\pm 20 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

Antes de iniciar a Rede de Idéias, sugere-se que o formador recolha os últimos relatórios elaborados pelos professores a respeito do projeto que desenvolveram com os alunos e informe ao grupo que seguirá o mesmo procedimento de devolutiva utilizado nas entregas anteriores. Vale lembrar que, após a leitura dos mesmos e a devolutiva, o formador deve elaborar uma síntese final (abordando os mesmos itens do roteiro usado pelos professores para redigir os relatórios – [Coletânea de Textos M3U2T15](#)) que represente as informações mais relevantes colhidas no conjunto de relatórios. Essa síntese será apresentada ao grupo no encontro destinado à Unidade 8.

1. Convidar os professores a socializar, de forma breve, o relato que fizeram sobre a atividade de ensino da ortografia desenvolvida com seus alunos.
2. Sugere-se que o formador recolha os relatos reflexivos e faça seus comentários por escrito, devolvendo-os aos professores em uma data combinada. Considerando que não há tempo para socializar todos os relatos, pode ser interessante fazer com que essas produções circulem entre os professores, para que todos tenham a oportunidade de conhecer a prática dos colegas e as diferentes maneiras de fazer registros reflexivos.

Atividade 3

Análise de uma prática de ensino da pontuação (± 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Solicitar aos professores que leiam o texto “A prática em discussão” (**Coletânea de Textos M3U6T4**) em pequenos grupos e se posicionem quanto à prática de ensino da pontuação descrita no texto.
2. Propor que os grupos discutam a questão:

As atividades propostas pela professora oferecem boas situações para ensinar a pontuar? Por que?

3. Propor a socialização das discussões e organizar um cartaz único que represente as principais idéias do grupo sobre o conteúdo da entrevista. Esse cartaz deverá permanecer afixado em local visível a todos, para ser retomado no decorrer do trabalho.

Atividade 4

Pontuar textos não estruturados (± 90 min)

Proposta de encaminhamento

1. Distribuir cópias dos textos **M3U6T5** e **M3U6T6 da Coletânea** e ler em conjunto com os professores as tarefas propostas. Explicar que o objetivo desta atividade é evidenciar algumas questões envolvidas na pontuação.
3. Chegando a um consenso sobre a melhor forma de pontuar cada um dos textos, os grupos devem copiá-los em um cartaz.
4. O formador seleciona duas amostras pontuadas pelos professores de cada um dos textos propostos (de preferência amostras cuja pontuação tenha sido feita de forma diferente). Discute cada proposta, orientado pelo conteúdo dos quadros a seguir:

Discussão sobre o Fragmento 1

O mais provável é que os professores utilizem apenas as travessões para indicar a fala das personagens. Se isso acontecer, sugere-se que o formador apresente o texto indicando as falas de outra forma: com o uso de aspas (Apontamentos/Anexo 1 – U6 pág. 133). Depois disso, encaminhar a discussão partindo das duas amostras: uma pontuada com travessões e outra, com aspas.

1. Apresentar as duas amostras pontuadas e discutir:

- *O que há de semelhante na pontuação dos dois textos? E de diferente?*
- *Há um errado e outro certo?*
- *Qual deles pode ser compreendido por um leitor?*

2. Discutir com os professores a questão da sistematicidade, do valor e da função dos sinais. O formador encontrará subsídios para essa discussão no texto “Pontuação: a gramática da legibilidade” (Coletânea de Textos M3U6T7), que deve estudar cuidadosamente.

3. Após a discussão, apresentar o texto original, pontuado pelo autor (Apontamentos/ Anexo 2 – U6 pág. 134), em um cartaz ou em transparência.

Discussão sobre o Fragmento 2

1. Selecionar duas formas diferentes de pontuar o fragmento de texto 2, socializar com quantas frases cada amostra ficou e quais sinais foram usados em cada uma delas.

2. Perguntar: O que essas diferenças ao pontuar introduzem no texto?

3. Aqui a discussão deve focar a questão estilística. O texto “Pontuação: a gramática da legibilidade” traz informações que podem potencializar a discussão com os professores.

4. Ao final da discussão, apresentar o texto original, pontuado pelo autor, para que conheçam seu estilo (Apontamentos/Anexo 2 – U6 pág. 134).

Discussão sobre o Texto 3

1. Escolher duas formas de pontuar o texto e perguntar:

- *Que tipo de texto é este?*
- *Já tinha ocorrido a vocês que essa organização gráfica tem função de pontuação?*

3. Aqui a discussão deve ser encaminhada no sentido de mostrar aos professores que o sistema de pontuação não é formado apenas por sinais – como ponto final, travessões, vírgulas etc. Que os brancos que centralizam os títulos, os negritos, itálicos etc. também fazem parte do sistema de pontuação. O texto “Pontuação: a gramática da legibilidade” oferece subsídios para o formador encaminhar essa discussão.

4. Apresentar por fim o texto original, diagramado.

Atividade 5

Exibição e discussão da primeira parte do programa de vídeo *O que é e pra que serve a pontuação* (\pm 25 min)

Proposta de encaminhamento

1. Explicar que o programa será exibido em três etapas.
2. Apresentar a primeira parte, seguindo a indicação dos [Apontamentos/Anexo 3 – U6 pág. 135](#), fazendo as pausas sugeridas.

Atividade 6

Trabalho Pessoal – Leitura dos textos

“Pontuação: a gramática da legibilidade” e “Pontuação” (\pm 5 min)

Proposta de encaminhamento

1. Solicitar o estudo dos textos “Pontuação: a gramática da legibilidade” e “Pontuação ” ([Coletânea de Textos M3U6T7 e M3U6T8](#)).
2. Distribuir o questionário referente à **Pesquisa Final do Curso** ([Coletânea de Textos M3U6T9 ou T10 ou T11](#)) e dar as seguintes explicações:
 - Esse questionário tem por objetivo colher informações a respeito do trabalho atual de cada um dos professores que cursaram o PROFA.
 - Cada professor terá três semanas para responder as questões propostas na pesquisa.
 - A pesquisa deve ser respondida cuidadosamente, com calma e sinceridade, conforme solicitado na carta ao professor.
 - Na Unidade 8, cada professor deverá ter em mãos a cópia da Pesquisa Inicial – feita anteriormente e arquivada no Caderno de Registro – e também uma cópia respondida da pesquisa que todos estão recebendo agora.
 - Em caso de dúvidas sobre o questionário, os professores devem procurar a orientação do formador.

Importante

A respeito da **Pesquisa Final**, vale a pena ressaltar:

- Cada questionário corresponde a um período específico de término do Curso: professores que terminam o curso em abril/maio; no meio do ano; no final do ano. O formador deve providenciar cópias apenas do questionário que se refere ao período em que seu grupo está terminando o curso.

- Em um dos itens do questionário, pede-se ao professor para registrar o número de “alunos alfabéticos” que tem em sua classe: esses alunos são aqueles que compreenderam o sistema de escrita, ou, em outras palavras, já escrevem todas as letras que nós, adultos alfabetizados, utilizamos para representar uma determinada palavra, mesmo que ainda cometam erros de natureza ortográfica.

No final da Coletânea de Textos há uma cópia do questionário de **Pesquisa Inicial**, que poderá ser respondido por algum professor que tenha perdido o seu. Se isso tiver ocorrido, é preciso que ele responda à pesquisa novamente, procurando colocar-se na condição em que estava **antes** de participar do curso.

UNIDADE 6

Parte II

O que é e pra que serve a pontuação

Tempo previsto – 3 horas

Enquanto para resolver dúvidas ortográficas é possível recorrer ao dicionário, nenhuma “autoridade” poderá nos indicar quem está certo quando alguém afirma que deve ser usado ponto num lugar onde, para o outro, deveria ser usado ponto e vírgula.

Palácios, Pimentel & Lerner*

Objetivos

- Problematizar a concepção dos professores sobre a pontuação.
- Tematizar as questões que envolvem a aprendizagem da pontuação.
- Apresentar possibilidades de trabalho pedagógico em que a pontuação é abordada como elemento da textualidade.
- Mostrar que o conhecimento do uso da pontuação se dá pela interação freqüente com materiais impressos variados e pela prática de análise lingüística focada na pontuação, e não de uma aprendizagem de regras.
- Utilizar os conhecimentos adquiridos nas discussões para o desenvolvimento de uma atividade de pontuação com os alunos.
- Analisar uma atividade de pontuação à luz das novas informações apresentadas na Unidade.
- Relacionar os conteúdos estudados com a prática pedagógica.

Conteúdos

- A origem do ato de pontuar.
- Pontuação como atributo do texto.

* *Compreensão da leitura e expressão escrita*, de Alicia Palácios de Pizani, Magaly Muñoz de Pimentel & Delia Lerner de Zunino. Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 80.

- A regra, o estilo e a questão da legibilidade na pontuação.
- Situações didáticas.
- Análise de atividade.
- Implicações pedagógicas.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: Discussão dos textos lidos no Trabalho Pessoal e exibição do programa de vídeo <i>O que é e pra que serve a pontuação</i> – Parte II	90'
3. Exibição e discussão da última parte do programa	40'
4. Retomada da análise da atividade de ensino da pontuação	30'
5. Trabalho Pessoal: Planejamento e realização de uma atividade de pontuação com os alunos. Leitura do texto “Contribuições à prática pedagógica – 10”	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

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

Ler para...

...conhecer: “A saga da faxineira que se tornou pedagoga”, do jornalista Ricardo Kotscho (Coletânea de Textos M3U6T12)

...apreciar: “Retrato”, de Cecília Meireles (Coletânea de Textos M3U6T13)

... se divertir: “Chatear e encher”, de Paulo Mendes Campos (Coletânea de Textos M3U6T14)

Atividade 2

Rede de Idéias – Discussão dos textos

“Pontuação: a gramática da legibilidade” e “Pontuação”.

Exibição do programa de vídeo *O que é e pra que serve a pontuação* – Parte II (± 90 min)

Proposta de encaminhamento

I. Explicar aos professores que a atividade consiste em discutir os textos lidos no Trabalho Pessoal, associando com as informações sobre gramática da legibilidade apresentadas no programa de vídeo.

2. Exibir a segunda parte do programa, fazendo a pausa sugerida (**Apontamentos/Anexo 3 – U6, pág. 135**).
3. Discutir as principais idéias sobre gramática da legibilidade, buscando apoio no texto lido.

Atividade 3

Exibição e discussão da última parte do programa de vídeo (\pm 40 min)

Proposta de encaminhamento

1. Exibir a terceira e última parte do programa, realizando as pausas sugeridas (**Apontamentos/ Anexo 3– U6 pág. 135**)

Atividade 4

Retomada da análise da atividade de ensino da pontuação (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores retomem o texto “A prática em discussão” e, baseados nas reflexões desencadeadas por esta Unidade, reavaliem os posicionamentos iniciais.
2. Socializar as opiniões dos professores e registrar num cartaz as principais idéias.

Importante

Durante a socialização é fundamental que o formador se coloque na posição de parceiro mais experiente fazendo perguntas provocativas, argumentando e informando.

Atividade 5

Trabalho Pessoal – Realização de uma atividade de ensino da pontuação com os alunos e leitura do texto “Contribuições à prática pedagógica – 10” (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores escolham uma das atividades mostradas no programa de vídeo para realizar com seus alunos.
2. Distribuir o material de apoio (**Coletânea de Textos M3U6T15**), que traz considerações importantes sobre cada uma das atividades exibidas. Explicar que esse material precisa ser levado em conta para planejar a atividade.

3. Propor que leiam o texto “Contribuições à prática pedagógica – 10” (Coletânea de Textos M3U6T16) e utilizem-no como subsídio para o planejamento da atividade de ensino da pontuação.
4. Informar aos professores que, para o próximo encontro, devem trazer o registro da elaboração de uma proposta de ajuda pedagógica para os alunos com dificuldades em suas escolas. (Esse registro foi realizado no encontro referente à Unidade I.)

PARA SABER MAIS

“A gramática das formas: paginação e pontuação”, capítulo do livro *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky. São Paulo, Ática, 1994.

“Sobre o uso dos sinais de pontuação”, capítulo do livro *Compreensão da leitura e expressão escrita* de Alicia Palácios de Pizani, Magaly Muñoz de Pimentel & Delia Lerner de Zunino. Porto Alegre, Artmed, 1998.

“Natureza e função da pontuação”, “A prática e a teoria” “Os sinais de pontuação” e “Regras e falsas regras, liberdades poéticas, etc.”, capítulos do livro *A pontuação – teoria e prática*, de José Hildebrando Dacanal. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

UNIDADE 7

Usar a língua e falar sobre a língua

Tempo previsto – 3 horas

*Dê-me um cigarro / Diz a gramática
Do professor e do aluno / E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira / Dizem todos os dias
Deixa disso camarada / Me dá um cigarro.*

Oswald de Andrade*

Objetivos

- Ajudar os professores a perceber quais pressupostos ou concepções de aprendizagem estão por trás das atividades de linguagem que propõem a seus alunos.
- Mostrar a importância de refletir sobre para que e como os conteúdos de gramática são ensinados na escola.
- Mostrar que é falsa a ideia de que o conteúdo da gramática garante que o usuário da língua possa de fato escrever melhor.
- Possibilitar a compreensão de que não se aprende por exercício, mas por práticas significativas de uso da linguagem.
- Evidenciar que o conhecimento epilinguístico** é a base para a construção de um discurso metalinguístico.
- Ajudar o professor a compreender e valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem para que possa focar o trabalho nas questões que de fato correspondem a suas dificuldades.
- Relacionar os conteúdos trabalhados à prática pedagógica.
- Orientar a elaboração de registros de forma organizada.

* Extraído de “Pau-Brasil”, in *Obras completas*. São Paulo, Globo, 1991.

** Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (páginas 38-39), a análise linguística se refere a atividades que podem ser classificadas em epilinguísticas e metalinguísticas: as duas estão voltadas para a reflexão sobre a língua, mas se diferenciam em seus fins. Nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso no próprio interior da atividade linguística em que se realiza [...]. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua.

Conteúdos

- Discussão sobre o ensino tradicional de gramática.
- Conhecimento epilingüístico.
- Conhecimento metalingüístico.
- Possibilidades de intervenção nas atividades de análise e reflexão sobre a língua realizadas com os alunos.
- Situações didáticas de análise e reflexão sobre a língua.
- A importância do trabalho em grupo no desenvolvimento da competência de análise e reflexão sobre a língua.
- Implicações pedagógicas do conteúdo tratado na Unidade.
- Procedimentos para fazer registros de forma organizada.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: Retomada da atividade de ensino da pontuação realizada com os alunos	20'
3. Análise do depoimento da professora Marina	20'
4. Apresentação do programa de vídeo <i>Usar a língua e falar sobre a língua</i>	70'
5. Leitura dos textos “A prática de reflexão sobre a língua” e “Aspectos gramaticais”	30'
6. Retomada da análise do depoimento da professora Marina	20'
7. Trabalho Pessoal: Reflexão sobre a prática a partir de algumas questões	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (± 10 min)

Proposta de encaminhamento

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

Ler para...

...se surpreender: “A cartomante”, de Afonso Henrique Lima Barreto (Coletânea de Textos M3U7T1)

...se informar: “Que mistérios tem Clarice?” (texto-montagem), de Renato Cordeiro Gomes (Coletânea de Textos M3U7T2)

...apreciar: a poesia de Arnaldo Antunes (Coletânea de Textos M3U7T3).

Atividade 2

Rede de Idéias – Retomada da atividade de ensino da pontuação realizada com os alunos (± 20 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores discutam, em pequenos grupos, como transcorreu o desenvolvimento da atividade com seus alunos.
2. Convidar dois ou três professores para darem um depoimento sobre a atividade realizada, como fazem as professoras do grupo-referência nos programas de vídeo.

Atividade 3

Análise do depoimento da professora Marina (± 20 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

Esta atividade tem como objetivo problematizar a prática do ensino da Língua Portuguesa que vem sendo realizada na escola e, à luz do que se sabe hoje, refletir sobre os conteúdos que precisam ser ensinados e a maneira de fazê-lo. É importante ressaltar que olhar a prática pela reflexão possibilita que os professores percebam o que está por trás das atividades que propõem a seus alunos.

1. Propor aos professores que, em grupo, analisem o relato ([Coletânea de Textos M3U7T4](#)) e procurem ajudar a professora Marina:
 - *Em sua opinião, por que os alunos dela não conseguem produzir bons textos?*
 - *O que o grupo proporia a ela?*
2. Solicitar que apresentem suas conclusões em um cartaz e as deixem expostas. Nesse momento, o formador não faz intervenções.
3. Informar aos professores que a análise da prática da professora Marina será retomada na Atividade 6.

Atividade 4

Apresentação do programa de vídeo *Usar a língua e falar sobre a língua* (± 70 min)

Proposta de encaminhamento

Importante

O programa tem como objetivo discutir as práticas tradicionais do ensino da gramática, possibilitando aos professores a reflexão sobre a própria prática e, também, ajudá-los a perceber os pressupostos ou as concepções de aprendizagem que estão por trás das atividades que propõem a seus alunos.

É importante que o formador estude os textos sugeridos na Atividade 5 (*Coletânea de Textos M3U7T5 e T6*), assista ao programa de vídeo com antecedência e estude as pausas sugeridas.

Ao estudar e se preparar para o encontro, o formador cria condições para antecipar boas perguntas e ampliar suas informações podendo, assim, contribuir mais para a reflexão dos professores.

1. Expor aos professores o objetivo do programa que irão assistir.
2. Informar que as atividades de sala de aula apresentadas no programa envolvem algumas questões consideradas complexas e polêmicas sobre o ensino de gramática. Tendo isso em vista, o programa convida os professores à reflexão e ao estudo.
3. Propor aos professores que, durante as pausas, registrem as informações mais relevantes, lembrando que o registro é uma forma de manter vivos os momentos mais significativos do processo de formação.
4. Exibir o programa, realizando as pausas sugeridas (*Apontamentos/Anexo I – U7 pág.139*).

Atividade 5

Leitura dos textos “A prática de reflexão sobre a língua” e “Aspectos gramaticais” (± 30 min)

Proposta de encaminhamento

1. Distribuir os textos aos professores e propor que os leiam (*Coletânea de Textos M3U7T5 e T6*).
2. Solicitar que, em grupos, façam uma síntese oral do que foi tratado neste encontro, tendo como referência o programa de vídeo e os textos lidos.

Atividade 6

Retomada da análise do depoimento da professora Marina (\pm 20 min)

Proposta de encaminhamento

1. Retomar as duas questões propostas para discussão:

- *Em sua opinião, por que os alunos dela não conseguem produzir bons textos?*
- *O que o grupo proporia a ela?*

2. Perguntar aos professores se agora, após assistirem ao programa e lerem os textos, gostariam de fazer alguma modificação em suas conclusões iniciais. O formador encontra subsídios para esse momento nos [Apontamentos/Anexo 2 U7 pág. 145](#).

3. Se for o caso, acrescentar as modificações ou reformulações no cartaz.

4. Ler individualmente, o texto “Contribuições à prática pedagógica – II” ([Coletânea de Textos M3U7T7](#)).

Atividade 7

Trabalho Pessoal – Reflexão sobre a prática a partir de algumas questões (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Solicitar aos professores que tenham em mãos o registro de sua elaboração de uma proposta de ajuda pedagógica para os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Importante

Conforme foi comentado, não se preestabeleceu uma data única para o início do curso nas diferentes regiões do país. Isso faz com que os grupos de formação cheguem ao final do curso em diferentes épocas do ano, criando assim a necessidade de adaptar determinadas propostas a cada situação.

Para professores que terminam o curso no final do ano

Solicitar aos professores que reflitam sobre as questões abaixo:

- Como estão os alunos que apresentaram mais dificuldades ao longo do ano?
- Descreva as estratégias que você e sua escola usaram para ajudar os alunos a avançar, registrando cuidadosamente o que foi planejado (no início deste Módulo, na Unidade I) e o que aconteceu de fato.
- Analise os resultados do ponto de vista da aprendizagem.

Para professores que terminam o curso no meio do ano

Solicitar aos professores que reflitam sobre as questões abaixo.

- Como estão os alunos que apresentaram mais dificuldades até este momento do processo de alfabetização?
- Descreva as estratégias que você e sua escola usaram até agora para ajudar os alunos a avançar, registrando cuidadosamente o que foi planejado (no início deste Módulo 3, na Unidade 1) e o que aconteceu de fato.
- Analise os resultados do ponto de vista da aprendizagem.

Para professores que terminam o curso em abril/maio

Solicitar aos professores que reflitam sobre as questões abaixo.

- Em quais alunos você já identificou a necessidade de um apoio pedagógico?
- Considerando a proposta de apoio pedagógico elaborada na Unidade 1, quais estratégias já podem ser viabilizadas, e quais precisam de ajustes para atender de forma mais adequada as necessidades de aprendizagem desses alunos?
- Reavaliando a proposta de apoio pedagógico, fazer as adequações necessárias para que sejam viabilizadas.

Para todos os grupos

Continue o encaminhamento

2. Propor que os professores selecionem um dos relatórios sobre projetos que o formador distribuiu quinzenalmente, façam uma nova leitura e escrevam um comentário a respeito do mesmo.
3. Devolver a lista de expectativas de aprendizagem aos professores e solicitar que completem o balanço de seu percurso pessoal de formação – que começaram a fazer no início deste módulo –, avaliando agora seu desempenho em relação às expectativas referentes especificamente ao Módulo 3. A lista completa deve ser entregue ao formador no encontro seguinte. Após a leitura cuidadosa dos trabalhos, o formador deve arquivá-los junto com os demais instrumentos de avaliação (avaliações individuais, questionários inicial e final etc.).
4. Lembrar ao grupo que, para o próximo encontro, devem ter em mãos os dois questionários de avaliação – a cópia da Pesquisa Inicial e o questionário da Pesquisa Final respondido.

PARA SABER MAIS

“Análise e reflexão sobre a língua”, páginas 78 a 91 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

“É preciso saber gramática para falar e escrever bem? – Mito nº 7” e “A desconstrução do preconceito lingüístico”, capítulos do livro *Preconceito lingüístico*, de Marcos Bagno. São Paulo, Loyola, 1999.

“As crianças gramáticas”, capítulo do livro *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky. São Paulo, Ática, 1994.

“Lingüística do texto”, capítulo do livro *Leitura, escola e produção de texto*, de Ana Maria Kaufman & Maria Helena Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1995.

Por que (não) ensinar gramática na escola, de Sírio Possenti. Campinas, Mercado das Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

UNIDADE 8

Sistematizando a aprendizagem

Tempo previsto – 3 horas

*Quem deseja ser do céu / Não vacila frente ao mar / Pula o cerco / Visa o cais /
Corre em busca do mais / Não se cansa / Não retrai / Não no instante em que cai /
Quem precisa ter nas mãos / O direito de escolher / Sente o vento / Livra o olhar /
Deixa o amor derivar / Não balança / Não se trai / Segue a trilha que vai [...]*

Mario Gil*

Objetivos

- Entregar os relatórios já lidos e comentados sobre o desenvolvimento dos projetos.
- Discutir as condições favoráveis para o desenvolvimento de projetos didáticos.
- Discutir as estratégias utilizadas para ajudar os alunos a avançar na competência leitora e escritora.
- Avaliar as competências construídas pelos professores ao longo do curso.
- Despedir-se do curso com a exibição do programa de vídeo *Avaliação: Até onde chegamos*.

Conteúdos

- Reflexão sobre as condições favoráveis para o desenvolvimento de projetos didáticos.
- Relatórios dos professores como instrumentos de avaliação.
- Avaliação das competências construídas pelos professores ao longo do curso.
- Avaliação da aprendizagem dos alunos.
- Avaliação dos professores do grupo-referência.

* “Luz do cais”, canção composta por Mario Gil. Disco Renato Braz – história antiga. Gravadora Atração Fonográfica Ltda., São Paulo.

Quadro-síntese

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada	10'
2. Rede de Idéias: Reflexão sobre as estratégias utilizadas para os alunos avançarem	40'
3. Entrega dos relatórios sobre os projetos, comentados, e leitura individual	30'
4. Reflexão sobre as condições favoráveis para o desenvolvimento de projetos didáticos	30'
5 Apresentação da Parte II do programa de vídeo <i>Avaliação: Até onde chegamos</i>	10'
6. Reflexão sobre o sentido deste curso para a formação profissional dos professores	50'
7. Apresentação do programa <i>Avaliação: Até onde chegamos</i>	10'
8.Trabalho Pessoal: Leitura dos registros sobre o percurso dos alunos das professoras do grupo-referência	10'

Atividade 1

Leitura Compartilhada (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

I. Escolher, e ler, um dos textos sugeridos abaixo.

Ler para...

...se informar: “As viúvas do sertão”, de Leonardo Sakamoto (Coletânea de Textos M3U8T1)

...cantar: “Correnteza”, de Tom Jobim e Luiz Bonfá (Coletânea de Textos M3U8T2)

...conhecer: “Lembranças da infância”, de Nelson Mandela (Coletânea de Textos M3U8T3).

Atividade 2

Rede de Idéias – Reflexão sobre as estratégias utilizadas para os alunos avançarem (\pm 40 min)

Proposta de encaminhamento

I. Propor que os professores, em pequenos grupos, socializem as respostas para as questões levantadas no Trabalho Pessoal da Unidade 7 e organizem as estratégias utilizadas e os resultados (quando for o caso), do ponto de vista da aprendizagem, para apresentarem para o grupo.

Importante

A finalidade desta atividade é promover, fomentar e impulsionar as reflexões dos professores sobre as questões levantadas. O papel do formador consiste em incentivar e aquecer as trocas entre os professores.

2. Pedir para cada grupo apresentar os resultados de sua discussão.

Atividade 3

Entrega dos relatórios sobre os projetos, comentados (\pm 30 min)

Importante

O formador deve atender às solicitações individuais a respeito dos comentários feitos nos relatórios, cuidando para evitar que permaneçam dúvidas.

Proposta de encaminhamento

- I. Discutir os relatórios comentados pelo formador e, também, aqueles comentados pelos professores no Trabalho Pessoal da Unidade anterior, e pedir para lerem, destacando dúvidas ou comentários que gostariam de fazer.

Atividade 4

Reflexão sobre as condições favoráveis para o desenvolvimento de projetos didáticos a partir dos comentários dos relatórios (\pm 30 min)

Proposta de encaminhamento

- I. Apresentar e discutir a síntese elaborada pelo formador a partir da leitura dos relatórios, destacando os pontos listados no roteiro apresentado na [Coletânea de Textos M3U2T15](#).

Atividade 5

Apresentação do programa

Avaliação: Até onde chegamos (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

- I. Apresentar a parte do programa em que as professoras do grupo-referência relatam o que o PROFA significou para elas.

Importante

Essa parte se estende do início do programa até o final da fala da professora Marlene.

O objetivo dessa apresentação é inspirar nos professores a reflexão sobre o sentido deste curso em sua formação profissional.

Atividade 6

Reflexão a partir dos questionários avaliativos sobre o sentido deste curso para a formação profissional dos professores (\pm 50 min)

Proposta de encaminhamento

1. Propor que os professores, com base na comparação entre os dois questionários avaliativos respondidos (a Pesquisa Inicial e a Final), façam uma reflexão sobre o sentido deste curso em sua formação profissional, compartilhando-a com o grupo.

Importante

O papel do formador, nesse momento, é coordenar os relatos dos professores, garantindo espaço para todos se manifestarem. É interessante também que converse com o grupo, compartilhando com ele qual o significado do curso em sua formação profissional.

Atividade 7

Apresentação do programa *Avaliação: Até onde chegamos* (\pm 10 min)

Proposta de encaminhamento

1. Apresentar a última parte do programa.

Atividade 8

Trabalho Pessoal – Leitura do texto

“Como os alunos chegaram ao final do ano” (\pm 10 min)

1. Propor que leiam o texto “Como os alunos chegaram ao final do ano” (*Coletânea de Textos M3U8T4*), para ficarem sabendo como os alunos das professoras do grupo-referência terminaram o ano.
2. Explicar que, além das informações sobre a aprendizagem dos alunos, também encontrarão exemplos de algumas formas de organizar o registro de seus progressos.

Importante

Esta é a última atividade proposta no curso; assim, este Trabalho Pessoal não será discutido em Rede de Idéias.

O formador pode lembrar aos professores que, depois de participarem do curso inteiro, já construíram competências que permitem dar continuidade a todos os trabalhos pessoais que sua profissão lhe apresentar. Além de dispor de suas competências pessoais, também podem contar com seu grupo de trabalho para impulsionar suas reflexões sobre os diversos conteúdos que sempre encontrarão pelo caminho.

Prioritário é que este trabalho pessoal dê continuidade a esta história que iniciamos juntos!

PARTE III

Anexos *Apontamentos*

UNIDADE 1

Apontamentos / Anexo I – UI

Orientações para uso do programa

Avaliando: a quantas andamos

Neste programa vamos discutir o papel da avaliação no processo de alfabetização. Os objetivos são explicitar a importância da relação entre a avaliação e a aprendizagem, pensar em intervenções que podem ajudar os alunos a avançar durante o processo, e também referendar o trabalho coletivo como uma estratégia especial.

É importante observar, no programa de vídeo, quais foram os meses em que ocorreram as avaliações para reconhecer os resultados de uma estratégia pensada coletivamente. No entanto, as situações avaliativas apresentadas são adequadas para qualquer momento do ano, pois o que define a necessidade de uma reunião de avaliação é o que os alunos sabem – e o que precisam saber.

Outro aspecto abordado pelo programa também merece destaque: é a importância da participação da comunidade no processo de avaliação. É por meio dessa participação que se socializa o trabalho da escola e a produção dos alunos.

Conteúdos

- Evidenciar os diferentes momentos da avaliação.
- Explicitar as relações entre a avaliação do aproveitamento dos alunos e a avaliação do trabalho do professor.
- Discutir a importância do trabalho em equipe para a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos.
- Refletir sobre a ajuda pedagógica oferecida aos alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.
- Introduzir a avaliação como um instrumento de replanejamento.
- Evidenciar o que caracteriza uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos.

Importante

É fundamental que o formador faça uma leitura compartilhada do texto introdutório, explicando o conteúdo do programa a ser exibido. Em seguida, deve comentar com os professores que nesse programa irão acompanhar uma série de discussões e depoimentos que contribuirão para explicitar em que medida a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem. Vale a pena incentivá-los a solicitar pausas na apresentação sempre que tiverem dúvidas, ou que desejarem fazer algum comentário.

Antes de iniciar a exibição do programa, propor que anotem no Caderno de Registro o que caracteriza uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos. Apresentar então o programa, seguindo as pausas e reflexões indicadas.

Pausas sugeridas

I^a pausa

Interromper após a segunda fala da narradora: *“Colocar a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos exige compreender que o processo de avaliação é composto por diferentes momentos: avaliação inicial, avaliação de percurso e avaliação final.”*

Propor que caracterizem uma avaliação apoiada na concepção construtivista de aprendizagem apresentada pelo professor Lino de Macedo,* comparando com o que registraram antes do início do programa. Promover a socialização das conclusões. Se necessário, retornar à fala do professor Lino de Macedo.

Importante

O formador deve deixar claro que a avaliação da qual estamos falando acontece em diferentes momentos e se caracteriza por: estar a serviço da aprendizagem dos alunos; avaliar também o professor; valorizar o que o aluno sabe, assim como seu erro; considerar a heterogeneidade.

Ao término da socialização solicitar que, durante a exibição do próximo trecho do programa, os professores reflitam sobre as seguintes questões:

- *Fiz a avaliação inicial?*
- *Como realizei?*
- *Em que a avaliação inicial contribuiu para minhas decisões?*

* Instituto de Psicologia da USP.

2ª pausa

Interromper após a fala da narradora: “A *avaliação inicial* – também conhecida como *diagnóstica* –, numa perspectiva construtivista é uma das primeiras fases do próprio processo de ensino e consiste em observar, direta ou indiretamente, aquilo que os alunos já sabem, suas hipóteses, idéias e representações sobre o conteúdo que se quer ensinar.”

Propor que respondam às três questões apresentadas na pausa anterior.

Discutir que a avaliação inicial é fundamental para o professor conhecer o que sabem seus alunos e, munido dessas informações, planejar as situações de aprendizagem para um aluno real.

3ª pausa

Parar após o término da fala da professora Conceição “[...] a gente tem dentro da escola a preocupação de continuidade, e a gente vai conseguir”.

Perguntar: “Que contribuições esse tipo de reunião trouxe para o trabalho das professoras do grupo-referência?”

Discutir que, em uma reunião como essa, as professoras podem perceber que os problemas enfrentados por elas não são exclusivos de sua classe; que é bem mais produtivo resolver essas questões junto com outros professores; e é fundamental poder voltar ao grupo e compartilhar os resultados, sejam eles positivos ou não.

Propor que ouçam a fala da educadora Telma Weisz.

4ª pausa

Parar a fita após a seguinte fala da professora Marlene: “[...] marcante é que eles freqüentem a biblioteca, que eles vão lá, peguem os livros, levem para casa e leiam”.

Perguntar e discutir: “Qual o papel da avaliação final? Quando e como costumam realizar?”

Após a discussão, o formador deve prosseguir a exibição da fita e comentar que, na seqüência, verão como a comunidade pode participar do processo de avaliação. Conversar também a respeito da consideração feita por Telma Weisz sobre a organização da classe da professora Valéria.

UNIDADE 2

Apontamentos / Anexo I – U2

Orientações para uso do programa

Projetos de leitura e escrita

Neste programa vamos discutir a importância do trabalho com projetos didáticos no processo de alfabetização. Os objetivos são analisar alguns fragmentos dos projetos didáticos desenvolvidos pelas professoras do grupo-referência, buscando aprofundar o conhecimento sobre essa forma de organizar os conteúdos, e focalizar as possibilidades de aprendizagem que os projetos propiciam aos alunos.

Todas as atividades apresentadas no programa envolvem situações reais de comunicação e têm como eixo a construção de um produto final, compartilhado com os alunos. Para que isso fique bem claro para os professores, é importante alertá-los para que estejam atentos às cenas tendo em vista os produtos finais, e pensando também na possibilidade de utilizar essas referências como inspiração para construir novos projetos.

Os projetos apresentados no programa são adequados para todo o processo de alfabetização, e não apenas para os alunos que já sabem ler e escrever convencionalmente.

Conteúdos

- A organização de um projeto didático.
- A relevância dos projetos para potencializar o esforço envolvido no ato de aprender.
- As etapas de vários projetos tendo em vista a construção de um produto final.
- As possibilidades de envolvimento da comunidade no desenvolvimento de um projeto didático.
- A importância do registro para avaliar o desenvolvimento do projeto e a aprendizagem dos alunos.
- O aumento das possibilidades de aprendizagem como decorrência de um maior envolvimento dos alunos quando se trabalha com projetos didáticos.
- A importância do uso de recursos disponíveis na unidade escolar, na comunidade e nos eventos culturais da cidade para o desenvolvimento dos projetos.

Importante

Antes de iniciar a exibição, é importante fazer uma leitura compartilhada do texto introdutório, comentando com os professores o conteúdo do programa: o que é a estrutura de um projeto e algumas atividades que fizeram parte das etapas dos projetos desenvolvidos pelas professoras do grupo-referência. Vale a pena enfatizar que, sempre que tiverem dúvidas ou quiserem fazer comentários, os professores devem solicitar uma pausa na apresentação.

Iniciar a apresentação do programa seguindo as pausas e reflexões indicadas.

Parte I

Pausas sugeridas

1ª pausa

Após a fala da professora Conceição: “[...] porque uma coisa superficial eles já tiveram.”

Perguntar “O que justifica o trabalho com projetos didáticos?”.

Registrar a resposta, individualmente, no Caderno de Registro.

Prosseguir a exibição do programa.

Antes da segunda pausa, o formador distribui o quadro apresentado na **Coletânea de Textos M3U2T4** e explica que o quadro traz as partes que compõem um projeto didático (levantamento de conhecimentos prévios, justificativa, objetivos e conteúdos específicos, etapas e produto final).

Pede então para preencherem o quadro com as características de cada uma dessas partes, informando que o próximo trecho do programa oferecerá subsídios para essa tarefa. Vale a pena comentar que, durante a exibição da fita, podem fazer apenas as anotações costumeiras, sem se preocupar com o preenchimento, pois será feita uma pausa no momento adequado para que façam o registro.

O formador pode se apoiar no quadro encontrado nos **Apontamentos/Anexo 2 –U2, pág. 97** para orientar essa discussão.

2ª pausa

Interromper após a professora Rosalinda discutir com as alunas as informações do texto referentes ao tucano.

Orientar os professores para que preencham o quadro, individualmente, colocando as características das diferentes partes que estruturam um projeto didático.

Solicitar a alguns professores para que leiam seus registros.

Antes de prosseguir com a exibição, discutir a importância do uso de recursos disponíveis na unidade escolar, na comunidade e nos eventos culturais da cidade para o desenvolvimento do projeto.

Propor que ouçam a experiência da professora Celinha.

3ª pausa

Interromper após ouvirem a experiência da professora Celinha.

Registrar as conclusões da discussão e as contribuições da professora Celinha no Caderno.

4ª pausa

Interromper após a fala da formadora Regina Scarpa* sobre o produto final.

Orientar os professores para retomarem o quadro e registrarem as características do produto final.

Propor que continuem a assistir ao programa e observem como algumas professoras do grupo-referência organizaram os produtos finais dos projetos.

Ressaltar a importância da definição do produto final, sua pertinência em um contexto real de comunicação e o compromisso que o grupo deve estabelecer para a construção desse produto.

O formador pode utilizar como exemplos para essa discussão os produtos finais apresentados no programa: seminário, manhã de autógrafos nos livros produzidos pelos alunos, livros, leitura para outras salas.

5ª pausa

Antes de iniciar o projeto “Cobras”, desenvolvido na turma da professora Clélia.

Explicar: *“Agora vocês poderão acompanhar algumas das etapas do projeto desenvolvido pela professora Clélia e seus alunos. Observem quais foram as etapas desenvolvidas e o que as crianças puderam aprender com elas.”*

Propor que os professores registrem o que as crianças aprenderam em cada etapa apresentada.

Discutir que o desenvolvimento de um projeto deve ser norteado para novas aprendizagens, ou seja, ele deve, necessariamente, contribuir para que os alunos passem de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento.

Propor que ouçam o que a formadora Regina Scarpa tem a dizer sobre a relação entre o projeto didático e o avanço na aprendizagem dos alunos.

Finalizar, orientando os professores para que se apoiem nos registros efetuados quando escolherem e adaptarem o projeto que irão desenvolver com seus alunos.

Parte II

Antes de iniciar a exibição da segunda parte do programa, distribuir ao grupo de professores o quadro apresentado na [Coletânea de Textos M3U2T14](#).

Pausas sugeridas

Iª Pausa

Interromper quando o aluno da professora Márcia Januário diz que encontrou nos anúncios “dormitórios e garagem”.

* Coordenadora de Projetos de Formação no Instituto Avisa lá/Crecheplan e CEDAC (Centro de Estudos e Documentação para Ação Comunitária) – www.cedac@cedac.org.br

Orientar os professores para que, individualmente, identifiquem e anotem no quadro distribuído pelo formador as situações propostas pelas professoras do grupo-referência que atendem ao objetivo de atribuir sentido e função à leitura e à produção de textos.

Propor que os professores socializem suas anotações.

Importante

Tendo em vista sua organização, a elaboração do jornal mural pode ser caracterizada como um projeto, enquanto as atividades destinadas a atualizar seu conteúdo acabam se caracterizando como atividades permanentes de sala de aula.

2ª Pausa

Interromper quando a professora Valéria acabar de ler o item “*indicações de filmes*”.

Orientar os professores para fazerem seus registros no quadro, individualmente.

Propor que socializem brevemente suas anotações.

3ª Pausa

Interromper quando a professora Conceição estiver colocando a notícia selecionada no mural da escola, junto com os alunos.

Orientar os professores para que façam um registro sobre a situação exibida.

Propor que socializem suas anotações.

4ª Pausa

Interromper após o depoimento da professora Valéria: “*Achamos que será um projeto de bastante êxito*”.

Orientar os professores para fazerem, individualmente, seus registros.

Propor que socializem suas anotações.

5ª Pausa

Interromper após as escritas feitas pelos alunos da professora Sandra, referentes à seção “*Você Sabia?*”

Orientar os professores para fazerem seus registros, individualmente, e em seguida, socializarem o que anotaram.

6ª Pausa

Interromper após a fala da professora Rosângela Veliago “*Isto é importante a gente marcar*”.

Repetir o mesmo encaminhamento para o momento do registro.

Voltar ao programa e ouvir a fala final da narradora.

Propor aos professores que coletem o quadro que acabaram de preencher no Caderno de Registro: ele passará a ser mais uma fonte de consulta.

Características de um projeto

O conteúdo deste quadro é uma transcrição adaptada das informações veiculadas no programa de vídeo *Projetos de leitura e escrita*; assim, sua compreensão está vinculada ao conhecimento do conteúdo desse programa.

Conhecimento prévio	Justificativa	Objetivos e conteúdos específicos	Etapas	Produto final
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o que os alunos sabem sobre o conteúdo que será estudado. • Um dos objetivos dessa atividade é considerar de fato os alunos que estão na sala, encarando o projeto como uma hipótese de trabalho que se confirma a partir das necessidades reais dos alunos. • Uma boa forma de levantar o conhecimento prévio é colocar os alunos em contato direto com o desafio. • Já deve ser uma situação real de aprendizagem, ter desafio, ter sentido (o que faz os alunos se envolverem mais para realizá-la e explicitarem o que sabem ou não sobre o assunto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão geral do projeto. • Sentido que ele tem para as crianças. • Produto final a ser construído. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que o professor quer que as crianças aprendam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seqüência de atividades tendo em vista o produto final. • O produto final é o eixo condutor das atividades. • A seqüência não é arbitrária: tem uma lógica pensada para a construção do produto final, de forma que as crianças vão aprendendo os conteúdos colocados para o projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferece visibilidade ao trabalho realizado. • Os pais conhecem melhor o trabalho dos alunos e têm maior acesso a sua aprendizagem. • Abre para a participação da comunidade escolar e pais no desenvolvimento do projeto. • A comunidade passa a conhecer o que a escola produziu, o que ajuda a mudar o sentido da prática educativa. • Compartilhar os objetivos, para os alunos saberem de fato o que precisam aprender para chegar ao produto final.

Crêterios para sele o e adapta o de projetos da coletânea

Sobre os recursos materiais

- O professor deve ter disponibilidade de pesquisar e selecionar os materiais mais adequados para o estudo antes do início do projeto: no acervo da escola, nas bibliotecas públicas, em centros culturais, institutos, internet, galerias, museus...
- Os recursos materiais e as fontes de informa o sobre o assunto precisam estar disponíveis na hora do trabalho.

Sobre as necessidades de aprendizagem do grupo

- O projeto selecionado deve:
 - satisfazer as necessidades de aprendizagem atuais do grupo;
 - contribuir para ampliar ou aprofundar a competência leitora e escritora do grupo, a partir do conhecimento que já possuem;
 - apresentar desafios para os diferentes níveis de compreensão do grupo.
- O professor deve avaliar constantemente se os desafios propostos pelas atividades do projeto estão ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Sobre o tempo disponível para o desenvolvimento do projeto

- O projeto deve ser selecionado, considerando que o professor dispõe de aproximadamente seis semanas para desenvolvê-lo.
- Na sele o, o professor deve levar em conta a organiza o da sua rotina, ou seja, as outras atividades que desenvolve em paralelo ao projeto (atividades permanentes e seq ncias de atividades).

Sobre o propósito social ou comunicativo do produto final

- O professor deve avaliar se o produto final do projeto selecionado:
 - se articula com a realidade local;
 - tem algum tipo de existência social, como por exemplo, a grava o de uma fita de poesias para doar a uma escola de meninos cegos, ou a produ o de um livro para oferecer a outra classe ou   biblioteca da escola, e assim por diante.

Sobre a faixa etária

- O professor deve avaliar se:
 - o produto final e os textos escolhidos para compor o projeto são adequados   faixa etária com a qual trabalha;
 - as atividades envolvidas no projeto estão adequadas   faixa etária, pois, muitas vezes, o conteúdo central   adequado, mas as atividades propostas são infantilizadas para grupos com alunos maiores.

Intervenções realizadas pelo professor no desenvolvimento dos projetos

Projeto “Autobiografias”

1. Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero.
2. Ampliar e aprofundar a leitura do gênero.
3. Ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre estruturas textuais.
4. Propor a escrita de um roteiro a partir das leituras realizadas.
5. Promover a escrita coletiva de uma biografia do grupo.
6. Promover a revisão do texto coletivo.
7. Propor revisões de textos bem escritos.
8. Escrever, com o grupo, uma lista com expressões e palavras que os alunos mais gostaram, nas revisões de textos bem escritos, para agregá-las aos textos deles.
9. Propor escritas individuais das autobiografias a partir de um roteiro, podendo consultar a lista com as palavras e expressões consideradas mais bonitas pelo grupo.
10. Colocar-se no papel de escriba para os alunos que ainda não coordenam o desafio da produção do texto e a necessidade de grafá-lo.
11. Promover revisões dos textos produzidos pelos alunos, ora individuais, ora coletivas.
12. Organizar todas as autobiografias em um livro.
13. Planejar o dia do lançamento do livro para os pais e a comunidade escolar.

Projeto “Causos”

1. Contar um caso para levantar os conhecimentos prévios dos alunos.
2. Compartilhar o planejamento do trabalho.
3. Proporcionar a troca de algumas produções com outras classes.
4. Propor uma pesquisa junto às famílias e pessoas do Centro de Juventude sobre os “causos” conhecidos.
5. Dividir a classe em subgrupos para que cada um se responsabilize por parte do trabalho.
6. Indicar um grupo para digitar os “causos” recebidos.
7. Propor uma pesquisa junto à equipe de música do Centro de Juventude para compor a sonoplastia das histórias.
8. Organizar o mural de divulgação das produções, junto com alguns alunos.
9. Introduzir outra linguagem que também conta “causos”: o cinema.
10. Ler um texto considerado de difícil compreensão.
11. Propor o uso do dicionário.
12. Organizar uma pasta de textos, junto com os alunos.
13. Dividir a classe em dois grupos: um para ler, e outro, para contar.
14. Organizar duplas para preparar a leitura.
15. Gravar uma fita para revisar a leitura.
16. Trazer um CD de “causos” para servir de modelo.
17. Promover várias situações de leitura.
18. Propor a escrita de um convite.
19. Gravar a fita cassete – Produto final.

**Subsídios para ampliar as anotações
sobre os projetos exibidos no programa**

Projetos de leitura e escrita

Neste quadro estão sistematizadas algumas ações didáticas apresentadas no programa *Projetos de leitura e escrita* (Parte II) que permitiram utilizar a leitura e a escrita sem descaracterizar o gênero e a função social do texto em questão.

Projeto Jornal mural – desenvolvido pela professora Márcia Januário

Ler e identificar as características de anúncios e classificados para produzir anúncios para o jornal mural da escola.

Projeto Jornal mural – desenvolvida pela professora Valéria

Resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o portador (jornal), discutindo quais as seções, quem escreve, quem revisa, para quem se escreve etc. Caracterizar um jornal mural, comparando-o com um jornal comum.

Projeto Jornal mural – desenvolvido pela professora Conceição

Ler as manchetes de um jornal e escolher uma notícia para fazer parte do jornal mural da escola.

Importante

O formador deve esclarecer aos professores que o objetivo dessa atividade de ler manchetes é desenvolver procedimentos de leitura de jornal, ou seja, os alunos lerão as manchetes a fim de selecionar notícias interessantes, assim como faz um leitor experiente ao ler esse tipo de texto.

Projeto Jornal mural – desenvolvido pela professora Valéria

Revisar os próprios textos e os textos produzidos por alunos das outras classes envolvidas no projeto, assumindo o papel de alunos mais experientes.

Definir o gênero em que cada classe participante irá trabalhar.

Projeto Jornal mural – desenvolvido pela professora Sandra

Discutir os procedimentos de um leitor de jornal (como se lê um jornal).

Trabalhar com jornal mural como um projeto permanente ou de longa duração. Utilizar os textos de jornal como fonte de informações, que permite a busca dirigida em torno de um tema.

Projeto Literatura de cordel – desenvolvido pela professora Dionéia

Valorizar a cultura de origem dos alunos.

UNIDADE 3

Apontamentos/Anexo I – U3

Orientações para uso do programa

Alfabetização de jovens e adultos

Parte I

Temas para reflexão

Na primeira parte desse programa vamos enfatizar a importância de Paulo Freire e as contribuições de Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos. Além disso, o programa também discute os equívocos decorrentes de compreensões errôneas das idéias freirianas e as hipóteses de escrita de jovens e adultos que não sabem ler e escrever convencionalmente.

Conteúdos

- Paulo Freire e sua importância.
- Contribuições de Emília Ferreiro para a educação de jovens e adultos.
- Algumas compreensões errôneas das idéias freirianas.
- Hipóteses de escrita.
- Análise de escritas não-convencionais.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper no final da seguinte fala do professor José Eustáquio Romão: “[...] *contrapor a educação bancária que predomina nas escolas do mundo inteiro por uma educação emancipadora*”.

Comentar que, no Brasil, fala-se muito de Paulo Freire, mas pouco se lê a respeito de seu trabalho, suas idéias. Informar que ainda nesse encontro o grupo terá a oportunidade de estudar um de seus textos: “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos. Sua crítica”.

2ª pausa

Interromper após a fala da professora Vera Masagão: “[...] *significativa do ponto de vista da língua e significativa para o contexto social desse educando*”.

Informar que na seqüência a professora Vera Barreto irá listar algumas compreensões equivocadas do pensamento de Paulo Freire.

Propor aos professores que anotem no Caderno de Registro a lista de equívocos e continuar assistindo ao programa.

3ª pausa

Interromper no final da seguinte fala da professora Vera Barreto: “[...] *então, confundir e considerar como método Paulo Freire ou como trabalho de Paulo Freire a silabação é, sem dúvida, um grande equívoco*”.

Propor que, em pequenos grupos, os professores retomem a lista de equívocos anotados, leiam o texto “As idéias de Paulo Freire” (Coletânea de Textos, M3U3T4), escolham um dos equívocos e se preparem para apresentar uma breve análise ao grupo sobre ele.

Importante

O formador precisa garantir que cada grupo escolha um equívoco diferente, para que todos sejam analisados.

Anotar na lousa, ou em um cartaz, as considerações mais importantes feitas durante as apresentações.

Prosseguir a exibição do programa.

4ª pausa

Interromper após a pergunta da narradora: “*O que está acontecendo com o Roque?*”.

Repetir a pergunta aos professores: “O que está acontecendo com o Roque? O que ele pensa sobre a escrita?”

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

Prosseguir com a apresentação do programa.

5ª pausa

Interromper no final da seguinte fala da narradora: “[...] ficando, portanto, insatisfeito com a sua produção”.

Retomar as respostas sobre o que está acontecendo com o Roque e o que ele pensa sobre a escrita.

Importante

Para contribuir com a discussão, o formador pode retomar o que aparece no programa, explicando que primeiro Roque escreve **AO** para **arroz**, mas logo em seguida não aceita essa produção, pois acha que não se pode escrever uma palavra com apenas duas letras. Lembra que para escrever arroz tem que ter **ze**, depois lembra do **erre** e, mais adiante, que eram **dois erres**. Sua parceira escreve **AOI (A=a, O=rro e I=is)**, na tentativa de ajudá-lo, mas ele não aceita, pois tem certeza da necessidade do uso do **ze** e dos **dois erres**. Roque parece ter uma imagem mental da palavra arroz que provavelmente lhe sugere o uso dos **dois erres** e do **ze**, mas nesse momento, a compreensão que tem do sistema de escrita (uma hipótese de escrita silábica) não lhe permite incorporar com eficiência os **dois erres** e o **ze**; ele fica, portanto, insatisfeito com sua produção.

Retomada da ordenação de amostras de escritas de jovens e adultos em processo de alfabetização apresentadas no Trabalho Pessoal da Unidade 2 Parte III (Rede de Idéias)

Importante

A sugestão é que a ordenação das amostras de escrita seja retomada e discutida nesse momento; porém, se o formador avaliar que é mais produtivo para seu grupo retomar ao final da exibição do programa Parte I, pode trocar a ordem das propostas.

Proposta de encaminhamento

1. Propor que, em pequenos grupos, os professores discutam a ordenação que fizeram em casa e tentem chegar a uma ordenação única, coletiva, para apresentar para a classe.

Importante

Se ocorrerem duas posições conflitantes na ordenação, sem que haja consenso, o formador precisa orientar para que as duas sejam apresentadas, seguidas de argumentos.

2. Organizar um quadro como o sugerido a seguir e solicitar que os grupos ditem as ordenações feitas.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5

3. Discutir com os professores as diferentes ordenações, analisando cada escrita.

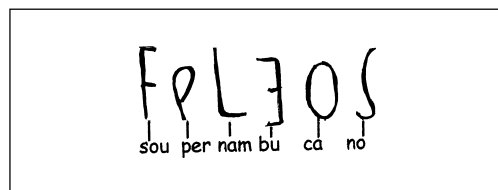
Importante

É importante que o formador se prepare para esse momento de discussão e análise. Para isso, pode utilizar as informações a seguir.

Ordenação das escritas de jovens e adultos

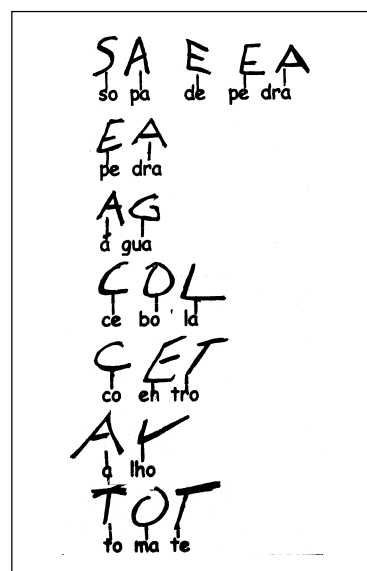
As cinco escritas dos alunos foram ordenadas em uma seqüência que se inicia na produção mais distante de uma escrita convencional, seguindo até uma escrita convencional.

Jair



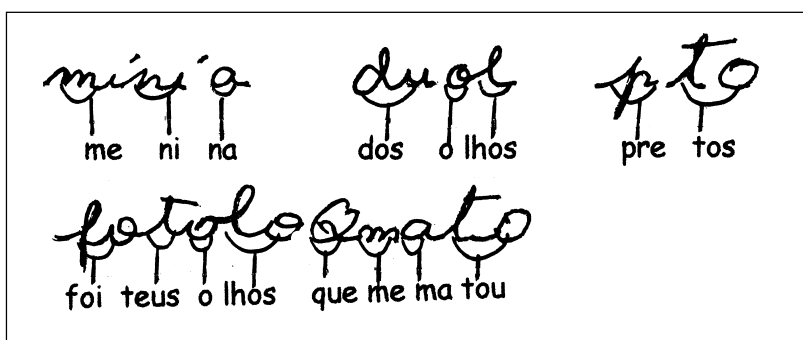
Jair produz sua escrita dentro de um sistema silábico, isto é, para cada segmento que reconhece no que é falado atribui uma letra na escrita. Mas ainda estabelece uma relação guiada por uma análise apenas quantitativa. Parece usar qualquer letra, sem se preocupar em optar pela mais adequada, cuidando apenas de garantir uma variedade.

Edival



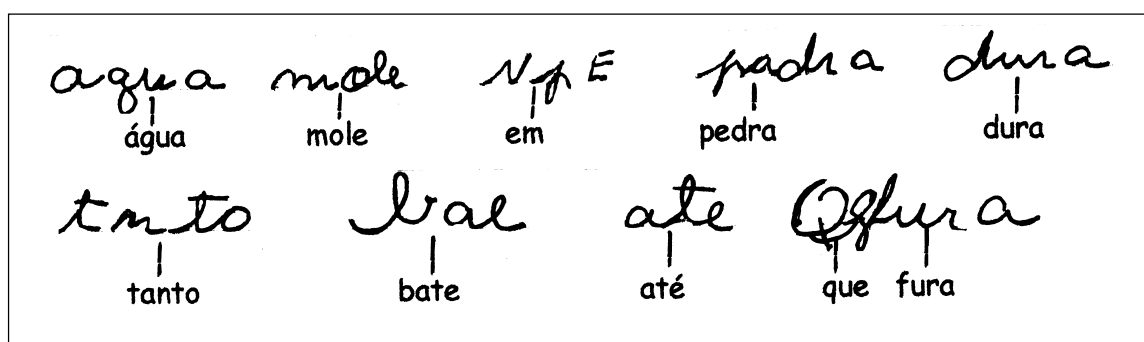
O texto escrito por Edival também foi produzido dentro de um sistema silábico. O que o diferencia da escrita de Jair é o fato de que, além de estabelecer uma correspondência quantitativa entre os segmentos do falado (as sílabas) e as partes do escrito (as letras), Edival escolhe cuidadosamente as letras que usa: a quase totalidade das letras usadas faz parte da sílaba que representa; apenas na escrita de **tomate** não faz essa correspondência direta. Escrevendo a lista de ingredientes da receita da “Sopa de pedra (de um conto popular), faz uma análise simultaneamente quantitativa (uma letra por sílaba) e qualitativa (escolhendo uma letra cujo valor sonoro pertence realmente à sílaba analisada).

Adelvita



Adelvita às vezes escreve como Edival, às vezes não. Por exemplo, na escrita de **menina** (**MINIA**), a última sílaba está escrita silabicamente, mas as duas primeiras, não. Essa escrita é característica da transição entre a escrita silábica e a alfabética. É conhecida como escrita silábico-alfabética.

Maria



Na escrita de Maria as correspondências silábicas praticamente desapareceram. O que não quer dizer que escreva convencionalmente. É interessante observar que não é o fato de faltar alguma letra que significa que se trata de escrita silábica. Por exemplo: em **BAE** (**bate**), a sílaba **te** está escrita silabicamente, mas a escrita da conjunção **que** (**QE**), apesar de também lhe faltar letra, é alfabética.

Luisa*

para mim a mudança não tem problemas
o meu problema é o horário que poderemos combinar.
combinar

(para mim a mudança não tem problemas
o meu problema é o horário que poderemos combinar)

“Nesta amostra encontra-se um exemplo de escrita em que o adulto alcança a hipótese alfabética, ou seja, a da correspondência entre letra e fonema. Nesse caso, não há mais a ocorrência da hipótese silábica, que já foi superada, e a chave do código escrito já foi encontrada. Restam agora problemas ortográficos, tais como a representação da nasalidade e a credibilidade fonológica do monossílabo, isto é, dificuldade na concepção deste como palavra, principalmente quanto átonos, ou compostos por apenas uma vogal, como os artigos: a, o etc.

“Aqui, fatores fonológicos, como nasalidade, explicam os problemas na ortografia das palavras mim – não – mudança – e combinar, revelando que a representação gráfica desse aspecto da língua ainda não foi assimilada por Luísa. Além disso, há problemas de ‘transcrição fonética’, originados pela escrita ainda pautada pela fala, como a grafia de tem; e outros ocasionados pelo desconhecimento das regras ortográficas, como a grafia de horário, sem a letra h.

“A segmentação em ‘palavras’, com o espaço característico entre elas, ainda não ocorre de forma correta. Isto acontece porque o contato do aluno com o texto precisa ser maior para que constitua um repertório visual de palavras a fim de grafá-las separadamente.”

Continuar a exhibir o programa.

6ª pausa

Interromper ao final da seguinte fala da professora Sandra (na atividade de escrita no computador): “[...] alguma dúvida? Eu vou passar nas duplas e vou ajudando vocês”.

Tecer os seguintes comentários:

1. No processador de textos Word (de computador), a correção é automática. Quando aparece uma palavra que o editor de texto não reconhece como correta, a palavra fica sinalizada na tela com um sublinhado vermelho. Mas a correção não leva em conta o significado de cada palavra nesse texto. O critério utilizado corresponde à existência ou não daquela combinação de letras no dicionário do computador. Vocês poderão verificar isso na escrita da palavra “dois”. Os alunos deveriam escrever **dois**, mas escrevem **dos** e o Word aceita a palavra como correta, pois “dos” (contração da preposição “de” com o artigo “os”) é uma palavra que existe.
2. Uma boa alternativa para conseguir computadores para as escolas é através do pedido de doações para grandes empresas que, em um curto período de tempo (em geral 4 a 5 anos) têm que se desfazer desses equipamentos que se tornam obsoletos. E esse pode ser também um bom caminho para a organização de um projeto didático de correspondência.

Prosseguir a apresentação do programa até o final da Parte I.

* Esta amostra de escrita, bem como sua análise, foram extraídas do livro *O ensino e a formação do professor – Alfabetização de jovens e adultos*, de Ângela B. Kleiman, Inês Sognorini et al, Porto Alegre, Artmed, 2000.

Parte II

Questões didáticas

A segunda parte do programa aborda questões didáticas da alfabetização de jovens e adultos por meio de textos, apresentando algumas práticas pedagógicas que levam em conta as características da fase adulta.

Conteúdos

- Concepção da alfabetização (por meio de textos) de jovens e adultos.
- Práticas pedagógicas da alfabetização por meio de textos.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper após a seguinte fala da professora Sandra: “Agora, a gente vai olhar cada parte do texto e vocês vão dizer o que a gente pode mudar no texto para que fique mais parecido com os textos escritos que têm nos livros. Ta certo?”.

Propor que, em pequenos grupos, analisem o texto “Tem um caso aí de um tempo” ([Coletânea de Textos M3U3T10](#)) e respondam:

**Que aspectos desse texto seria interessante discutir
com os alunos em processo de alfabetização?**

Solicitar que cada grupo apresente a análise para a classe.

Propor que continuem assistindo ao programa, observando os aspectos discutidos por esses alunos em processo de alfabetização.

Ao terminar a atividade, solicitar que façam uma comparação entre os aspectos levantados pelos professores e os realizados pelos alunos.

2ª pausa

Interromper após a pergunta da professora Sandra: “[...] alguém aqui já ouviu falar sobre o apagão?”.

Perguntar: “Que informações vocês acreditam que os alunos tinham sobre o racionamento de energia e o apagão?”

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

Propor que continuem a assistir ao programa, observando o que os alunos sabiam sobre o tema.

3ª pausa

Interromper depois da seguinte fala da aluna: “[...] quem vai sofrer com isso tudo somos nós”.

Comparar os conhecimentos prévios dos alunos com as expectativas dos professores em relação a esses conhecimentos.

Concluir comentando: “Como nos disse Marta Kohl na Parte I desse programa, o adulto tem um conhecimento acumulado, tem uma relação com o mundo que é muito mais sofisticada do que a das crianças. Não é sofisticada em termos escolares, mas é em termos de desenvolvimento humano. E a escola precisa estar ajustada a essa cabeça adulta.”

4ª pausa

Interromper quando a aluna escreve apagão (**AGÃO**)

Perguntar: “O que está acontecendo com essa aluna?”

Comentar: A aluna da professora Sandra tem uma hipótese de escrita silábico-alfabética. Ao começar a escrever **apagão** usa **AA (A=a e A=pa)**, mas logo em seguida rechaça a parte silábica de sua escrita, tirando um **A** e escrevendo **AGÃO**. Isso acontece porque os adultos também têm uma exigência de variedade de letras, não aceitando a repetição de letras seguidas. (Ver Módulo I, Unidade 3, Partes I e II, programa de vídeo *A construção da escrita*; e Unidade 4, Partes I e II, programa de vídeo *Construção da escrita: primeiros passos*).

Prosseguir a apresentação do programa.

5ª pausa

Interromper no final da revisão do segundo texto sobre o apagão.

Discutir: “Quais decisões didáticas da professora possibilitaram que os alunos se colocassem, sem constrangimento, no papel de escritor e de revisor, mesmo não sendo escritores convencionais?”

Terminada a discussão, elencar os principais aspectos:

- O trabalho em dupla ameniza a responsabilidade em relação aos erros e com isso os alunos ficam menos expostos.
- Agrupamentos considerando a proximidade entre os saberes dos alunos.
- Todos têm o papel de escritor e de revisor.
- O respeito pela autoria – a dupla que escreve é a mesma que faz as correções indicadas pela dupla revisora.
- Compreensão da função da escrita dos textos – produzir textos para o mural, para informar outras pessoas.
- Saber bastante sobre o conteúdo estudado e o gênero.
- Escrever e revisar fazendo parte do cotidiano da sala de aula.

Continuar a exibir o programa até o fim.

Orientação para leitura do texto

“O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?”

O estudo desse texto exigirá mais de uma leitura. O formador deve comentar que, na primeira, provavelmente será preciso rever vários termos, para compreender melhor seu conteúdo. O significado de alguns desses termos – cânones, cotejada, etnográfico, metáforas, entre outros – pode ser encontrado no dicionário; para alguns outros, no entanto, será necessário consultar a literatura mais específica, como por exemplo:

Textualização Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa vol. 2, páginas 23-27

Gêneros Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa vol. 2, páginas 23 –27

Projeto de letramento [Coletânea de Textos M3U2T6](#)

Cabe ao formador decidir se apresenta esse glossário pronto, no encaminhamento do Trabalho Pessoal, ou se propõe aos professores que procurem as informações, no desenvolvimento do estudo.

Para ajudar os professores a compreender o conteúdo desse texto é fundamental que o formador tenha claras duas questões centrais:

- o conceito de aculturação utilizado pela autora;
- a compreensão de que existem práticas sociais letradas (como, por exemplo, a utilização de receitas escritas para cozinhar, mencionada no texto) que não fazem parte do cotidiano do jovem ou do adulto não-alfabetizado e, por isso, precisam ter sua função recuperada na escola, tornando-se assim textos adequados para alfabetizar.

UNIDADE 4

Apontamentos/Anexo I – U4

Orientações para uso do programa

Todo dia é dia de ler

Esse programa tem por objetivo fomentar a discussão sobre a leitura nos dias atuais e o papel da escola diante do desafio colocado para ela: formar alunos leitores.

Como convidadas especiais, temos a professora Cleide Barni, uma contadora de histórias, além da coordenadora de sala de leitura, Célia Nascimento. As professoras do grupo-referência, educadoras da cidade de São Caetano do Sul, compartilham também suas conquistas e progressos em relação à competência leitora.

Formar leitores não é tarefa fácil. Nesse programa será possível observar, refletir e discutir alguns aspectos que contribuem para a boa realização dessa tarefa.

Conteúdos

- Desenvolvimento da competência leitora dos alunos.
- Seleção e organização do acervo de materiais de leitura na escola.
- A importância da diversidade de portadores e gêneros textuais na escola.
- Os vários sentidos e funções da leitura em diferentes gêneros.
- Comportamento leitor.
- Aspectos fundamentais para a organização da rotina do trabalho com leitura na escola.
- As histórias: seu fascínio e sua influência na formação de leitores.
- Percurso pessoal da formação do professor-leitor.

Importante

É fundamental o formador comentar antecipadamente com os professores o programa que será exibido, ou fazer a leitura compartilhada do texto introdutório. Antes de começar a passar a fita, deve discutir as seguintes questões:

- *Qual tem sido o trabalho com leitura nas nossas salas de aula?*
- *Que tipo de texto temos lido para nossos alunos?*
- *Por que vocês acreditam que a leitura é tão importante para o desenvolvimento dos alunos?*

As respostas dos professores deverão ser registradas na lousa, ou em um cartaz, e as anotações serão retomadas no final da exibição do programa.

Pausas sugeridas

1ª pausa

Interromper após a fala da narradora: *“Mas o que as escolas podem fazer para alcançar o objetivo maior de desenvolver a competência leitora dos alunos?”*

Propor a mesma pergunta da narradora aos professores.

Continuar assistindo ao programa.

Solicitar aos professores que anotem em seus cadernos as contribuições didáticas para formar alunos leitores identificadas no programa.

2ª pausa

Interromper após a leitura do poema feita pela aluna Lara.

Propor que socializem as anotações feitas até o momento.

3ª pausa

Interromper após a narradora dizer: *“É na situação de uso que os alunos podem atribuir sentido e significado ao que lêem.”*

Pedir para os professores mencionarem algumas razões que nos levam a ler no dia-a-dia e registrá-las na lousa, ou em um cartaz.

4ª pausa

Interromper após a pergunta da narradora: *“Mas como possibilitar esse encontro entre a leitura e os alunos, quando muitos professores não são de fato leitores?”*

Propor que respondam à pergunta feita pela narradora.

Observar no programa qual foi a solução encontrada pelas professoras do município de São Caetano do Sul.

Retomar o programa para assistir ao fechamento feito pela narradora.

Rever as respostas dadas às questões propostas antes do início da exibição, e fazer um novo registro ao lado, listando as contribuições observadas em relação ao trabalho com leitura na escola.

UNIDADE 5

Apontamentos/Anexo I – U5

A norma ortográfica do português: O que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?

Artur Gomes de Morais*

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, aprender ortografia não é só uma questão de memória. Nem sempre, para acertar a grafia das palavras, é necessário decorar sua forma correta. Nossa intenção neste capítulo será examinar como está organizada a norma ortográfica de nossa língua: que correspondências letra-som são regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, e quais são irregulares, exigindo que o aprendiz as memorize. Essa distinção nos permite compreender que os erros ortográficos não são “coisas idênticas”, pois erros semelhantes em sua aparência – porque envolvem a “troca de uma letra por outra” – têm naturezas diferentes.

Regularidades e irregularidades

Tomemos um exemplo: Pedro, aluno de segunda série, produziu uma história em que apareciam grafias como *sidade (“cidade”), *oje (“hoje”), *cachoro (“cachorro”) e *honrrado (“honrado”). Embora todas as palavras contenham erros, podemos nos perguntar se eles são devidos a motivos diferentes ou se têm uma única razão de ser. No caso de “cidade” e “hoje”, não há nenhuma regra ou princípio que possa nos ajudar a saber por que essas palavras se escrevem, respectivamente, com C e H. Já no caso de “cachorro” e “honrado”, sem termos que decorar cada palavra isoladamente, podemos compreender por que se escrevem com RR e R.

Estamos então diante de dois tipos de dificuldade ortográfica: irregulares e regulares. No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta, como acontece com o C e com o H nas palavras “cidade” e “hoje”.

Já no segundo caso, o das dificuldades regulares, podemos prever a forma correta sem

* *Ortografia: ensinar e aprender*, capítulo 2. São Paulo, Ática, 1998.

nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. É, por exemplo, o que ocorre com o emprego de R ou RR em palavras como “honra” e “cachorro”.

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a idéia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender.

Antes de detalhar os casos regulares e irregulares de nossa norma ortográfica, queria chamar a atenção para dois aspectos:

- Precisamos tratar separadamente o que são regras para a leitura e o que são regras para a escrita. Por exemplo, a regra segundo a qual “o S tem som de Z quando está entre vogais” só se aplica à leitura. Se sigo tal regra, posso sempre pronunciar corretamente a parte da palavra em que aquela correspondência letra-som aparece. Mas o fato de eu saber que “o S entre vogais tem som de Z” não me serve muito quando tenho que escrever o “som de Z” em uma palavra como “mesa” ou “casa”. Não há regra que explique por que essas palavras se escrevem com S. Trata-se de irregularidades que é preciso memorizar.
- Julgamos as regularidades sempre tomando por base um modo de pronunciar. Neste livro, a referência que usei foi o dialeto culto de Recife. Ali, como em outros lugares do país, falamos por exemplo “paredi”, “genti” (isto é, os Es finais átonos são pronunciados ls). O leitor precisa então considerar que talvez os dialetos de sua região tenham uma ou outra peculiaridade que não foi levada em conta quando analisei as regularidades e irregularidades de nossa ortografia.

Na norma ortográfica de nossa língua existem diferentes critérios por trás das relações entre os sons e as letras. São distintos casos de regularidade e de irregularidade.

Correspondências fonográficas regulares

Entre as relações regulares encontramos três tipos: regulares “diretas”, regulares “contextuais” e regulares “morfológico-gramaticais”. Trataremos agora mais detalhadamente de cada um desses grupos.

Regulares diretas

Este primeiro grupo de relações letra-som inclui as grafias P, B, T, D, F e V em palavras como “pato”, “bode” ou “fivela”. Nesses casos, se olharmos bem, não existe nenhuma outra letra “competindo” (com o P, com o B, etc.) para grafar esses sons. É comum as crianças não terem muitas dificuldades para usar essas letras quando aprendem as convenções do sistema alfabético.

Mas, numa etapa inicial, sempre encontramos algumas crianças que cometem trocas entre

o P e o B, entre o T e o D, etc., de modo a escrever coisas como *bato e *dapete no lugar de “pato” e “tapete”. Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São tecnicamente chamados de “pares mínimos”, porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o/b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o/p/) elas não vibram.

Lembro ao professor que os casos de regularidade “direta”, que agora estamos enfocando, podem trazer alguma dificuldade para alunos cuja variedade de pronúncia se distancie das formas de pronúncia prestigiadas. Desse modo, um aluno que fale, por exemplo, “barrer” (no lugar de “varrer”) poderá apresentar um erro que não observamos em outras crianças.

Regulares contextuais

Neste segundo tipo de relações letra-som, também regulares, é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada.

A “disputa” entre o R e o RR é um bom exemplo do que estamos agora tratando. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam “brando” (e que certas crianças chamam “tremido”), usamos um só R, como em “careca” e “braço”.

Nossa ortografia inclui muitos outros casos de regularidades “contextuais”, que aparecem no quadro 2.1.

A escrita das vogais nasais e dos ditongos nasais constitui uma grande fonte de dificuldade para os aprendizes. Isso é compreensível se levarmos em conta que na escrita do português existem cinco modos de “marcar” a nasalidade:

- usando o M em posição final de sílaba (“bambu”);
- usando o N em posição final de sílaba (“banda”);
- usando o til (“manhã”);
- usando o dígrafo NH (em diferentes regiões do Brasil, palavras como “minha” e “galinha” são de fato pronunciadas /m~ia/e/gal~ia/, de modo que a vogal anterior ao dígrafo é nasalizada e ele não é pronunciado);
- nos casos em que a nasalização se dá “por contigüidade”, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal (por exemplo, “cama”, “cana”).

Essa variedade de alternativas (no sistema alfabético) explica por que, a princípio, as crianças têm tanta dificuldade de adotar as formas corretas. No entanto, se olharmos bem, veremos

que o uso dessas diferentes alternativas para marcar a nasalização em português está completamente definido por regras (e não só o uso do M e do N em posição final de sílaba). Veja-se, por exemplo, que as palavras terminadas em /ã/ se escrevem com til; que as palavras terminadas em /~ei/ – como “jovem” e “também” – se escrevem sempre com M, etc. Sempre há regras para cada contexto específico, regras que o aprendiz pode vir a compreender cedo, sobretudo se a escola o ajudar:

QUADRO 2.1.

Casos de regularidades contextuais

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

- o uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “horta”, “prato”, “barata” e “guerra”;
 - o uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
 - o uso do C ou QU, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
 - o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
 - o uso do Z em palavras que começam “com o som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.);
 - o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
 - o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”);
 - o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
 - o uso de M, N, ou NH – para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).
-

Embora todas as relações letra-som enfocadas nesta seção sejam *regradas pelo contexto*, a compreensão dessas diferentes regras “contextuais” requer que o aprendiz atente para diferentes aspectos das palavras. Note-se por exemplo que em alguns casos ele precisará apenas observar qual letra vem antes ou depois (por exemplo, ao decidir entre M ou N quando antecede outra consoante). Em outros casos, ele precisará atentar para a tonicidade (como no caso da disputa entre O e U no final das palavras).

Note-se também que em alguns casos as regras se aplicam a todas as palavras da língua nas quais a letra aparece, independentemente de estar no princípio, no meio ou no fim da palavra (é o caso da disputa entre G ou GU). Em outros casos, a regra só serve para certas posições. Por exemplo, é só em posição final que as palavras átonas terminadas “com som de U” se escrevem sempre com O; em outra posição – início ou meio – não há uma regra, o que nos obriga a ter que memorizar a grafia de palavras como “português” e “tamborim”.

Vemos, portanto, que o aprendizado de regras contextuais diferentes requer do aprendiz modos distintos de raciocinar sobre as palavras. Isso precisa ser considerado quando pensamos

em estratégias de ensino que levem nossos alunos a incorporar essas regras de nossa ortografia.

É comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem a séries mais avançadas com dificuldades de grafar esses casos de regularidades contextuais. Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito.

Regulares morfológico-gramaticais

Existe ainda um terceiro grupo de relações letra-som em que a compreensão de regras nos dá segurança ao escrever. Sabemos, por exemplo, que “portuguesa” e “inglesa” se escrevem com S, enquanto “beleza” e “pobreza” se escrevem com Z. Sabemos também que “cantasse”, “comesse” e “dormisse” se escrevem sempre com SS. Por quê? Mesmo que não saibamos “dizer” as razões, temos um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por trás dessas grafias. Nesses casos, são aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra: por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com ESA, enquanto substantivos derivados se escrevem com EZA.

Na maioria dos casos, essas regras envolvem morfemas – partes “internas” que compõem as palavras –, sobretudo sufixos que indicam a sua “família” gramatical. Esses sufixos aparecem tanto na formação de palavras derivadas como na flexão dos verbos.

Os quadros 2.2 e 2.3. trazem uma seleção de outros casos de correspondência letra-som definidos por regras morfológico-gramaticais.

QUADRO 2.2.

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
 - “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro/eza/ se escrevem com EZA;
 - “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
 - “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
 - “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;
 - “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
 - substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).
-

Quadro 2.3.

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras morfológico-gramaticais se aplicam a vários casos de reflexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes.

Eis alguns exemplos:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;
 - “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);*
 - “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
 - todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.
-

Nossa intenção com os exemplos apresentados nesses quadros não foi esgotar os casos existentes, mas ilustrar a variedade de problemas que podemos ajudar nossos alunos a resolver, quando escrevem, se conseguirem compreender os princípios gerativos vinculados à categoria gramatical das palavras. O importante é observarmos que a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo. Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles “pedaços” de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas.

Irregularidades

Ao lado das regularidades vistas até agora – nas quais, insisto, o aprendiz pode e deve compreender/usar com segurança princípios gerativos –, encontramos as irregularidades de nossa ortografia. Elas se concentram na escrita:

- do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
- do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);
- do “som do X” (“enxada”, “enchente”).

Mas envolvem, ainda, por exemplo:

- o emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);

* Note-se que, ao contrário do que a escola ensina, a oposição não é só entre “futuro” e “passado”, mas entre o futuro (do indicativo) e todos os demais tempos verbais.

- a disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (por exemplo, “cigarro”/ “seguro”/ “bonito”/“tamborim”);
- a disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);
- certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc.).

Em todos esses casos realmente não há regra que ajude o aprendiz. É preciso, na dúvida, consultar modelos autorizados (como o dicionário) e memorizar!! Mas nós, professores, podemos ter o bom senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve. Penso que, para um aluno principiante, é fundamental aprender a escrever o H inicial de “hoje” e “homem”, porque são palavras comuns. Mas entendo que só depois de ajudá-lo a dominar essas palavras (mais freqüentes) é que devo me preocupar em ajudá-lo a aprender outras, menos usuais, que começam também com H, como por exemplo “harpa” e “hipótese”.

É importante ressaltar que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas “imagens fotográficas”. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. Como ressaltarei em futuros capítulos, a exposição à escrita impressa (livros, jornais, revistas) e as “listas de palavras” (que são definidas com os alunos como tarefa de aprendizagem) serão recursos importantes para que eles memorizem, progressivamente, as principais dificuldades irregulares de nossa ortografia.

Comentário final

Não devemos esquecer que, em todos os casos que envolvem regularidades, podemos ajudar nossos alunos a compreender as regras subjacentes. Lembro aqui que compreender não é decorar. A compreensão das dificuldades regulares dá segurança ao aprendiz: internalizando as regras, ele terá segurança para escrever corretamente palavras que nunca teve oportunidade de ler.

Talvez não seja exagerado recordar também que “ladainha decorada” não é regra. Regra é um princípio que intuímos, compreendemos, mesmo que não o saibamos formular com a terminologia própria dos gramáticos. A prática do dia-a-dia já nos demonstrou quantos alunos decoram certas regras-tipo-ladainha (como “antes de P e B se escreve M e não N”) mas, por não tê-las compreendido, não podem se beneficiar delas. Com isso aprendemos que internalizar regras não é o mesmo que recebê-las prontas e memorizá-las.

No caso das dificuldades irregulares, lembro que elas nos acompanharão até o fim da vida, por mais letrados que sejamos. Sempre haverá palavras “raras”, que nunca tivemos a oportunidade de ler ou escrever, ou cuja grafia não recordamos. Se pensamos no aprendiz das séries iniciais, devemos então ter bom senso: em lugar de nos assustarmos quando ele erra ao escrever qualquer palavra que contenha irregularidades, mais útil será ajudá-lo a dominar, pouco a pouco, a escrita das palavras (com dificuldades irregulares) que, por serem freqüentes, são de fato importantes.

Orientações para uso do programa

Como é que se escreve?

Parte I

Entendendo o erro ortográfico

O objetivo desse programa é explicitar para o professor o que os alunos não sabem quando cometem erros de ortografia, e também refletir sobre a natureza desses erros, para concebê-los como importante fonte de conhecimento do processo de aquisição da língua escrita.

Para que se possa compreender o que está por trás dos erros ortográficos que os alunos cometem, o professor Artur Gomes de Moraes propõe aos professores do grupo-referência um jogo de reflexão com palavras inventadas, a fim de que se dêem conta dos tipos de dificuldade que os alunos enfrentam quando estão aprendendo a norma ortográfica.

Conteúdos

- Análise e reflexão sobre os tipos de dificuldade ortográfica: as regularidades e irregularidades, o que o aluno pode compreender e o que ele precisa memorizar:
 - correspondências fonográficas de tipo “regular direta”;
 - correspondências fonográficas de tipo “regular contextual”;
 - correspondências fonográficas de tipo “regular morfológico”;
 - correspondências fonográficas irregulares.
- Organização de estratégias de ensino.

Pausas sugeridas

Importante

Para oferecer subsídios ao formador, permitindo que ele potencialize ao máximo a discussão com os professores, estão transcritos a seguir trechos da análise feita pelo professor Artur no encontro que teve com as professoras do grupo-referência.

1ª Pausa

Interromper no final da primeira frase ditada pelo professor Artur.

Informar aos professores que também irão escrever a frase ditada aos professores do grupo-referência.

Retomar a fita, ouvir novamente a frase ditada e repeti-la, para que os professores escrevam em seu Caderno de Registro (se houver necessidade, ditar a frase várias vezes).

A fatipa vebopodabe

É importante o formador observar que o ditado foi feito procurando não marcar a segmentação das palavras pela fala, isto é, não ditando palavra por palavra.

Continuar a apresentar o programa.

Solicitar que os professores anotem a discussão e a análise do professor Artur a respeito das diferentes escritas apresentadas pelas professoras.

Exibir a discussão e a análise que o professor Artur faz das correspondências fonográficas regulares de tipo “regulares diretas”.

2ª Pausa

Interromper quando o professor Artur diz: “*Há alguns casos de troca que aparecem na escrita da criança que está se alfabetizando, por exemplo, T por D, D por B.*”

Comentar a análise feita pelo professor Artur: ele observa que as professoras, quando tentavam escrever o que lhes era ditado, tiveram dificuldade em decidir a segmentação porque buscavam na fala o suporte para a escrita. Elas tiveram dificuldade em decidir que letras usar porque os próprios sons não eram tão evidentes.

Essas dificuldades são semelhantes às dos alunos na fase inicial da aquisição da escrita, que, em princípio, parecem absurdas por serem consideradas regras regulares diretas, ou seja, só existe uma letra para grafar determinado som (B, D, P, T, F e V). Nesse caso, a dificuldade está no fato de a palavra ainda não fazer parte do dicionário mental do aluno.

Esse primeiro grupo de relação letras/som analisado – regulares diretas – é, em princípio, o que causa menor dificuldade para a maioria dos estudantes. Na interpretação do professor Artur, essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização na fala. Geralmente, os alunos terminam os primeiros anos de escolaridade compreendendo a escrita alfabética, e poucos cometem esse tipo de troca. Mesmo quando isso acontece, não se mantém por muito tempo.

Solicitar que os professores anotem no Caderno de Registro a análise feita pelo professor Artur.

3ª Pausa

Interromper após o professor Artur ditar a segunda frase.

Voltar a fita para os professores ouvirem novamente a frase e, depois, ditar para que escrevam no Caderno de Registro (se houver necessidade, ditar várias vezes):

Zambão sarrega o Japequinho

Continuar assistindo ao programa até o final deste bloco.

Exibir a discussão e a análise do professor Artur sobre as correspondências fonográficas de tipo “regular contextual”.

Discutir com os professores a análise dessa dificuldade feita pelo professor Artur.

Análise do professor Artur

“ZAMBÃO, não há outra forma de escrever senão com Z no início. Se fosse com S, seria outro som. Nesse contexto só pode ser com Z.”

Ele observa que todas as professoras colocam M no final de ZAM por razões óbvias.

“Nessa posição só se pode colocar o M, em função da letra que vem depois.”

Quando analisa JAPEQUINHO, faz as seguintes observações:

“Essa palavra só pode começar com J e também só se pode usar QU para representar o QUI.”

Comenta ainda:

“Adultos escolarizados dominam uma série de regularidades ortográficas que as crianças ainda têm de construir. Por exemplo, em ZAMBÃO, o Z, M, til e o próprio O final de ÃO podem ser pontos de dificuldade para o aluno que está aprendendo a escrever.”

Analisa também S, RR, G de SARREGA e J, QUI, NH de JAPEQUINHO:

“Pode-se usar R ou RR, G ou Gu, J ou G para o mesmo som. Nesse caso, a norma ortográfica estabelece que em determinadas posições só pode ser uma forma. Às vezes isso serve para algumas palavras da língua, outras vezes só em determinadas posições, por exemplo, o Z é usado obrigatoriamente no início da palavra, mas MESA, ao escrevê-la não há nenhuma pista ou regra para ajudar.”

Propõe que se faça esse tipo de reflexão tão logo os alunos dominem a escrita alfabética.

Propor que os professores anotem no Caderno de Registro a análise feita pelo professor Artur.

4ª Pausa

Interromper após a terceira frase ditada pelo professor Artur.

Repetir o procedimento das pausas anteriores.

Maria linfou o jamoso peixaral

Atenção: ao ditar “linfou”, não pronunciar o U final de forma marcada, ditar “linfô”.

Continuar apresentando o programa até o fim da discussão, e dizer para anotarem a discussão e a análise do professor Artur a respeito dessas dificuldades.

Exibir toda a discussão e a análise do professor Artur sobre as correspondências fonográficas do tipo “regulares morfológicas”.

Comentar com os professores a análise realizada e pedir para verificarem se suas anotações foram semelhantes à análise do professor Artur.

Análise do professor Artur

“Ao escrever PEIXARAL, por exemplo, as professoras se valeram de referências tais como: milharal, laranjal, etc., sem contudo usar a nomenclatura gramatical, ou seja, substantivo coletivo, etc. Nesse grupo de relação letra/som, a compreensão de regras nos dá segurança ao escrever. Mesmo que não se saiba as razões que estão por trás dessas escritas, existe um conhecimento intuitivo que nos leva a estabelecer uma relação com a categoria gramatical a que pertence a palavra. A reflexão envolve uma compreensão de outra natureza: compreender os princípios gerativos vinculados à categoria gramatical das palavras.”

Ele analisa depois que, ao escreverem JAMOSO, as professoras buscaram informações em outras palavras como charmoso, gostoso, carinhoso, e outros adjetivos semelhantes escritos com S. Isto pode ser feito de uma maneira explícita na escola: estabelecer esse tipo de relação e trabalhar com os alunos.

Quanto à palavra LINFOU, comenta que pronunciou exatamente como se fala na maioria das regiões brasileiras (linfô), e as professoras interpretaram que a palavra funcionava como um verbo; com isso, ele conclui:

“ [...] são regras que não têm a ver com a posição da letra, têm a ver com o contexto gramatical (no caso, a forma da 3ª pessoa do singular do passado se escreve com U).”

5ª Pausa

Interromper quando a professora Valéria fecha a discussão em sua classe a respeito do uso do AM e ÃO nas terminações verbais.

Solicitar que os professores prestem atenção à frase que Artur vai ditar: é outro tipo de dificuldade ortográfica. Agora, são casos de irregularidade.

6ª Pausa

Interromper após o professor Artur ditar:

O circuxento ortecujou a jimália

Repetir o ditado para os professores, tantas vezes quantas for necessário para que escrevam.

Continuar exibindo o programa, orientando para que anotem a discussão e a análise feitas pelo professor Artur a respeito das diferenças apresentadas nas escritas dos professores.

Exibir toda a discussão e a análise do professor Artur sobre as correspondências fonográficas irregulares.

Propor que os professores ampliem ou modifiquem suas anotações.

7ª Pausa

Interromper quando o professor Artur diz: *“Mas existem todas aquelas outras, de que tratamos antes, que podem ser elaboradas, construídas pelas crianças, sem deixá-las às traças tendo de resolver tudo sozinhas.”*

Discutir a análise de Artur com os professores.

Análise do professor Artur

Nesse grupo de relações letra/som Artur comenta por que os professores tiveram dificuldade em decidir se CIRCUNCHENTO começa com S ou com C: de fato, tanto pode começar de uma forma quanto de outra, não há indicação de como se escreve; o mesmo ocorre com cidade e seguro. Só o dicionário pode nos indicar; mas, como as professoras estão trabalhando com palavras que não existem, não há como decidir, pode-se trabalhar com as duas possibilidades. Mas quando se trata de palavras reais, só existe uma possibilidade. Ele prossegue a análise:

“ORTECUJOU, alguém pensou em colocar um H? Eu pensaria, porque associaria com horta, porém nenhuma regra me obrigaria a isso. Por que girafa começa com G? Não há nenhuma regra, tem que memorizar. GIMÁLIA, há como saber se é com G ou J? Há como decidir se GIMÁLIA escreve com LH ou LI? No entanto, ‘filha’ se escreve com LH e família com LI.”

Artur analisa que, nesses casos, não há regras que possam ajudar. Na dúvida, deve-se consultar o dicionário e memorizar.

Parte II *Ensinando ortografia*

Essa parte do programa mostra a importância de o professor compreender as dificuldades ortográficas apresentadas nas produções dos alunos, para que possa estabelecer metas e prioridades em relação à aprendizagem da ortografia, bem como a escolha de estratégias adequadas ao ensino.

Conteúdos

- Identificação dos tipos de erro e de sua natureza.
- A importância do diagnóstico para o estabelecimento de metas.
- Possibilidades de intervenção nas produções dos alunos.
- Procedimentos didáticos para o ensino da norma ortográfica.

Pausas sugeridas

Importante

Entregar o quadro apresentado na **Coletânea de Textos M3U5T13**, para os professores preencherem enquanto assistem ao programa. É necessário que o formador se prepare para orientar essa tarefa, preenchendo o quadro antecipadamente – a partir do vídeo e da transcrição da fala do professor Artur – com os tipos de erro cometidos por Orlando, Luís Guilherme e Camila.

I^a pausa

Interromper após a seguinte fala do professor Artur: “Mas você localizou uma coisa importante: ela precisa ser ajudada na nasalização e a superar marcas do seu dialeto de origem.”

Solicitar que os professores preencham o quadro, a partir da análise feita pelo professor Artur.

Perguntar, depois de preenchido o quadro: “Os erros ortográficos comprometem a produção de textos dos alunos?”

Discutir com os professores que, para produzir textos não é necessário dominar a ortografia. Os alunos podem perfeitamente produzir textos narrativos antes de dominar as convenções ortográficas. Muitas vezes a escola supervaloriza a correção ortográfica, ignorando os outros progressos dos alunos ao elaborar seus textos.

Os três textos apresentados no programa revelam que esses alunos já sabem produzir um texto narrativo, embora não dominem as convenções da escrita. A observação de erros dessa natureza cometidos pelos alunos na fase inicial do aprendizado contribui para o professor identificar aspectos que precisa trabalhar mais, porém com cautela. O controle e a censura sobre as primeiras produções dos alunos podem produzir inibições capazes de interferir no desempenho da escrita. Por outro lado, não é possível esperar que aprendam sozinhos. É preciso garantir que, enquanto sua capacidade de produzir textos avança, os alunos vivenciam também a oportunidade de pensar e aprender sobre a escrita correta das palavras.

No caso de **Orlando**, o que aparece como omissão de letras tem, na verdade, razões diversas, identificáveis por trás das escolhas que ele fez para elaborar seu texto. Ao observar isso, o professor interpretará mais facilmente as hipóteses do menino a respeito da ortografia. Em seu texto transparecem marcas da fala da variante lingüística da classe social a que pertence. Orlando fala “dois irmau” (“dois irmãos”) e, em outros momentos, não coloca as flexões de plural (“eles dava”), deixando notar que está se valendo do conhecimento da oralidade para escrever. Em casos similares, o professor deve considerar que o aluno precisa de ajuda para se apropriar da forma padrão, da norma de prestígio, para aprender a usar todas as concordâncias, pois, na sociedade letrada, a língua de prestígio – em detrimento da língua falada – é fator de discriminação, comprometendo a ascensão social e a aceitação do indivíduo. Nota-se que Orlando demonstra conhecimentos sobre a estrutura de um texto narrativo, embora ainda tenha um caminho a percorrer em relação à escrita ortográfica.

Retomar a análise realizada no programa e complementar o quadro, se for necessário.

Análise do texto de Orlando realizada pelo professor Artur

“[...] aqui é uma questão mais de seguir a concordância, a norma culta, como se fala mais formalmente. Outros exemplos existem dessa natureza, no entanto, há casos, por exemplo, BUXA (bruxa), PREDEO (predeu), NUA (numa), LEIADO (lenhador), IRMAU (irmão), em que a razão parece ser outra. Por que a criança não coloca predeu com N? Essa é uma questão para se refletir. Em outras palavras, a dificuldade de colocar o N, de predeu, é semelhante à de colocar o U, de mandou, ou são questões distintas? É só uma questão de que em ambos os casos faltou uma letra, ou o que está por trás, em termos de construção, são conhecimentos diferentes? Essa me parece uma questão importante a ser tratada. Na minha experiência, na minha interpretação, é que são conhecimentos diferentes. Uma coisa é a criança aprender que no passado ela tem de colocar no final o U porque existe uma regra que poderá usar em todos os tempos. Outra é ela se apropriar da norma culta do português mais formal e falar estava, estavam, passando.

“Algumas omissões são de nasalização, como lenhador, predeu, numa. Outras omissões são de outra natureza. A partir daqui se pode ver que existem problemas diferentes. São regras diferentes que precisam dominar; são irregularidades, obviamente distintas. [...]

“É muito comum, a criança, independente do meio sociocultural de origem, quando começa a escrever espontaneamente, transcrever a fala. São chamados de erros de transcrição da fala. O que eu quero chamar a atenção é que por trás da superação de erros de transcrição da fala existem diferentes raciocínios a serem elaborados pelo aprendiz. Uma coisa é uma criança que fala bassoura, ter que escrever vassoura porque no dialeto padrão essa é a forma correta, ou seja, é essa a que vai para o papel. Outra coisa, é a criança que usa o dialeto popular e fala noiti, conseguir descobrir que noite se escreve com E. Nesse caso também tem uma regra. O interessante é que a escola não trabalha sistematicamente a reflexão sobre essa regra. Se a gente for ver, noite, gente, pente, bode, tudo que tem som de I mas que não é pronunciado de forma forte no final, ou seja, não é tônico, vai ser escrito com E. Por outro lado, tudo que é tônico é com I. Por exemplo, saci, sapoti, jabuti, caqui. É necessário levantar todas as regras existentes para ajudar as crianças pouco a pouco a apropriarem-se delas. [...]

“Mas, de fato, essa criança precisa ser ajudada na nasalização e a superar marcas do seu dialeto de origem. [...]”

Qual é a natureza da omissão da letra R na escrita da palavra bruxa? Há duas hipóteses: a primeira, é que pode ter sido uma distração, pois isso não ocorre quando escreve a palavra PREDEO (predeu). Um procedimento que o professor

pode utilizar para ajudar o aluno a superar essa questão é solicitar que leia o que escreveu. A segunda, e talvez a mais provável, é que ao fazer a análise da pauta sonora para escrever a referida palavra não conseguiu identificar a letra R. Geralmente esse tipo de omissão é superado naturalmente pelo aluno, pela própria exposição a atos freqüentes de leitura e escrita.

Continuar apresentando o programa.

2ª pausa

Interromper após a seguinte fala do professor Artur: “[...] o aluno tem desconhecimento de uma regra contextual (mangues) e uma questão gráfica que as professoras ficaram em dúvida.”

Retomar com os professores a análise feita no programa e anotar no quadro.

Continuar a exibir o programa.

3ª pausa

Interromper quando o professor Artur diz: “[...] vão criando o que vai sendo chamado de dicionário mental e podendo tratar as palavras como unidades em si.”

Retomar com os professores a análise feita pelo professor Artur e pedir que continuem a preencher o quadro.

Artur propõe que as professoras olhem o terceiro texto e pergunta o que acharam mais relevante na produção de Camila; elas respondem que é a segmentação. Artur marca as palavras na lousa *que ria, procu rando, o be de cia, boa zinha* e prossegue:

“Como vocês interpretam isso? O que estaria por trás dessa forma tão diferente de separar as palavras?”

Explica que essas partições fazem parte do tipo de reflexão elaborada que Camila está fazendo.

“É interessante observar que mesmo quando ela parte man dava, o dava é uma unidade, é um verbo. Esse exemplo mostra que, em algumas situações, as crianças vão começar a ter erros, apresentar dificuldades de segmentação, exatamente porque elas começam a elaborar, construir certas reflexões que até então não se colocavam. Esse tipo de questão pode ser abordada e cuidada junto ao aluno, mas a experiência tem mostrado que eles conseguem autonomamente superar essas questões de segmentação, à medida que vão sendo mais e mais cidadãos letrados, quanto mais eles escrevem, mais eles lêem, vão criando o chamado ‘dicionário mental’ e podendo tratar as palavras como unidades em si.”

4ª pausa

Interromper após seguinte fala do professor Artur: “*Como vocês fazem, no dia-a-dia, o estabelecimento dessas prioridades? Você, na sua turma, que recursos usa para poder priorizar o que trabalhar de ortografia?*”

Repetir a pergunta aos professores, pedindo para responderem individualmente, por escrito, e socializarem com o grupo em seguida.

Anotar na lousa ou em um cartaz as idéias levantadas.

Propor que, ao continuar a assistir ao programa, comparem as idéias levantadas com as que forem observando e registrem no Caderno as que complementarem as já levantadas.

Discutir:

O professor Artur enfatiza a importância de usar a avaliação diagnóstica como estratégia fundamental, e ensina também a adotar alguns critérios, tais como:

- O que precisa ser compreendido a partir de regras deve ser sistematizado ano a ano.
- O que precisa ser memorizado, por não ser regido por regras, precisa ser selecionado, priorizando o que é de uso mais freqüente.
- Para estabelecer metas é preciso considerar o percurso do aprendiz.

A partir dessas observações, propõe algumas estratégias didáticas, como:

- Estabelecer um contrato com os alunos, indicando as palavras que devem ser memorizadas, e fazer uma lista.
- Nas atividades, agrupar os alunos pelo menos em duplas, para que haja discussão e confronto de idéias.
- Estimular os alunos a explicar por que se escreve daquele jeito, e não de outro.
- Estimular e acolher a dúvida: o aluno que pergunta está pensando, refletindo sobre ortografia.
- Descobrir regras.

A essas estratégias, pode-se acrescentar:

- Consulta de dicionário: ler o significado da palavra para checar se o verbete indica realmente a palavra que se quer escrever.
- Atividades de revisão dos textos dos alunos: individual, dupla e coletiva.
- Construção de regras: pesquisa de palavras e observação de regularidades.
- Ditado em dupla para possibilitar a troca de informações (o texto pode ser, ou não, estudado antes).
- Ditado com antecipação de dúvidas: ditar o texto e, antes ou depois de o aluno escrever

a palavra, o professor discute a dificuldade ortográfica (selecionando palavras em que poderiam errar)

- Ditado interativo: busca ensinar ortografia, refletindo sobre o que se está escrevendo. Dita um texto conhecido, fazendo pausa, e leva o aluno a focalizar e discutir certas questões previamente selecionadas, ou levantadas durante a atividade. (Por exemplo: “Na frase ditada há alguma palavra que acham difícil escrever? A palavra ‘tal’ é difícil escrever? Como vocês acham que se escreve essa palavra? Por que a forma ‘tal’ seria errada? Uma pessoa que não sabe escrever, como poderia se enganar? Por que? E uma pessoa que sabe escrever, como colocaria? Temos como saber por que só pode escrever com o O, ou E, ou I, no final? Que pedaço da palavra pode fazer com que alguém erre? Que formas errôneas podem aparecer? Há alguma regra que possa dar segurança sobre qual é a letra correta?”)
- Releitura com focalização: o aluno deve reler um texto já conhecido, fazendo interrupções para discutir a grafia de certas palavras. Como alguém poderia se enganar ao escrever tal palavra? (é importante o professor escolher previamente as palavras sobre as quais vai discutir).
- Grafias antigas: é importante ressaltar que os textos com grafias antigas não apresentam erros ortográficos, e sim a grafia vigente na época. Esse tipo de atividade é muito importante, porque mostra que a ortografia é uma convenção e, como tal, passa por mudanças. Para essa atividade devem ser escolhidos textos que contenham grafias diferentes da norma atual: por exemplo, livros e dicionários do início do século (o jornal *O Estado de São Paulo* publica, no caderno “Cidades”, uma seção intitulada “Há um século”, reproduzindo notícias da época).
- Corrigir palavras do texto e justificar a correção.
- Fazer glossário de palavras, ajudando os alunos a compor um material de consulta para as palavras de uso frequente. Contribui também para que memorizem a escrita de certas palavras e infiram a escrita de muitas outras (por exemplo, pesquisa, pesquisado, pesquisador).

UNIDADE 6

Apontamentos/Anexo I – U6

*Fragmento de texto 1, pontuado com aspas**

“E tu para que queres um barco, pode-se saber?” foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza.

“Para ir à procura da ilha desconhecida”, respondeu o homem.

“Que ilha desconhecida?” perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada.

“A ilha desconhecida” repetiu o homem.

“Disparate, já não há ilhas desconhecidas!”

“Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas?”

“Estão todas nos mapas.”

“Nos mapas só estão as ilhas conhecidas.”

“E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura?”

“Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida [...]”

* José Saramago, *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 16-17.

Apontamentos/Anexo 2 – U6

Originais

Fragmento 1

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto¹ perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to² pudesse dizer, então não seria desconhecida[...] ³

Fragmento 2

Chamava-se Jacinto, era franzino e manso. Vivia de biscates e do seu talento humorístico, trabalhando com intermitência: encerava uma casa aqui, rachava lenha ali, improvisava uma graça qualquer, e ia vivendo e ganhando o pão de cada dia e a cachaça de cada noite.⁴

Texto 3

Cesta básica⁵	
Semana	Varição%
9/junho a 15/junho	- 0,51
16/junho a 22/junho	- 0,43
23/junho a 29/junho	- 0,56
30/junho a 6/julho	- 0,90
7/julho a 13/julho	- 0,59

1 O autor faz questão de que a ortografia lusitana seja mantida.

2 Idem.

3 José Saramago, *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 16-17.

4 Fragmento da crônica "Jacinto", de Paulo Mendes Campos. Coleção Quadrante I, Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1962.

5 Extraído do jornal *Diário do Grande ABC* de 15 de julho de 2001.

Orientações para uso do programa

O que é e pra que serve a pontuação

“O ensino da pontuação tem se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo ‘serve para’, ou ‘é usado para’, segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos.” *

A fim de rever algumas idéias como essa – nas quais a didática tem se apoiado –, esse programa propõe a tematização das principais questões que envolvem a aprendizagem da pontuação, além de apresentar referências práticas de como se pode trabalhar esse conteúdo numa abordagem em que pontuar é parte da atividade de textualização.

Conteúdos

- Concepções mais recorrentes sobre o que é e para que serve a pontuação.
- Prática tradicional do ensino de pontuação.
- Origem do ato de pontuar.
- Gramática da legibilidade.
- Situações didáticas.

Pausas sugeridas

Parte I

I^a pausa

Interromper após os comentários das pessoas sobre para que serve a pontuação, e a função de alguns sinais.

Perguntar aos professores: “O que vocês acham da opinião dessas pessoas? Vocês concordam ou discordam? Por que?”

Ouvir o posicionamento do grupo e prosseguir a exibição do programa.

* Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997, p. 87.

2ª pausa

Interromper após Rosângela perguntar: *“Mas se a gente não vai trabalhar com essa questão da regra estanque [...], que não ajuda, pois foi assim que eu aprendi, então como é que a gente pode ajudar as crianças a se aproximar dessas questões para de fato poderem fazer uso dela?”*

Perguntar: “Como vocês acham que podemos ajudar as crianças a se aproximar desse objeto de conhecimento, para que aprendam a fazer uso dele?”

Ouvir as opiniões do grupo e prosseguir a apresentação da fita, para ouvirem e discutirem o seguinte comentário: *“Você tem que se aproximar desse objeto de conhecimento observando como ele é usado e tentando usar, porque se você chegar a um objeto como esse a partir de um discurso sobre ele, você não aprende a usar [...].”*

Perguntar: “Como a escola do nosso tempo nos ensinou esse conteúdo? Como temos ensinado esse objeto de conhecimento a nossos alunos?”

Ouvir as respostas e prosseguir com a exibição do programa.

3ª pausa

Interromper quando termina a atividade desenvolvida na classe da professora Valéria.

Propor que os professores comentem o que mais lhes chamou a atenção nessa atividade. Nesse momento, é possível discutir a postura da professora, os saberes dos alunos, a seqüência de encaminhamentos da atividade, a importância da parceria entre professor e coordenador no planejamento e avaliação da atividade, as intervenções realizadas etc.

4ª pausa

Interromper quando termina a atividade desenvolvida na classe da professora Márcia.

Expor a seguinte situação: “Alguns professores que também assistiram a essa cena fizeram estas perguntas:

- *Os alunos com escrita não-alfabética podem realizar essa atividade?*
- *Por que o texto oferecido aos alunos precisa ser escrito todo em letra de fôrma maiúscula, sem parágrafos, sem travessões?*
- *Os alunos precisam conhecer o texto antes de realizar essa atividade?*
- *Não seria mais proveitoso se os alunos estudassem o texto original, pontuado, antes de realizar essa atividade?*

Perguntar: “Quais respostas vocês dariam a esses professores?”

Ouvir as respostas dos professores, intervindo sempre que necessário para evidenciar que:

- Alunos não-alfabetizados podem realizar as mesmas atividades, desde que os agrupamentos planejados considerem sua necessidade de se apoiar na leitura dos colegas já alfabetizados. Portanto, não será produtivo, por exemplo, reunir dois alunos com escrita pré-silábica e outro com escrita silábica com valor sonoro. Será impossível para esse trio resolver a atividade.

O formador poderá encontrar maiores informações a respeito das possibilidades de agrupamento para esses alunos no texto “Considerações sobre as atividades exibidas no programa *O que é e para que serve a pontuação*” (Coletânea de Textos M3U6T15).

- A finalidade de oferecer aos alunos o texto escrito em letra de fôrma maiúscula, sem os brancos que indicam parágrafos e travessões, nem outras pistas sobre a pontuação, é justamente criar uma situação de fato desafiadora. A manutenção desses espaços em branco, de letras maiúsculas no início da frase, tornariam a atividade fácil demais, exigindo pouca ou nenhuma análise da textualidade.
- É interessante que os alunos já tenham ouvido a leitura do texto que vão pontuar; porém, conhecer exaustivamente o texto impresso pontuado não é uma condição para a realização da atividade. Isso reduziria a atividade a um mero exercício de “buscar na memória” os tipos e locais dos sinais.

Parte I I

5ª pausa

Interromper após a seguinte fala da educadora Telma Weisz: “A *pontuação* é um recurso da *produção de texto*.”

Propor a discussão do texto “Pontuação: a gramática da legibilidade” (Coletânea de Textos M3U6T7).

Parte I I I

6ª pausa

Interromper após o término da atividade desenvolvida na classe da professora Rosalinda.

Perguntar aos professores: “*O que vocês acham que os alunos estão aprendendo quando analisam um texto como ‘A mulher que matou os peixes’, de Clarice Lispector?*”

Comentar que a leitura e a análise de bons textos, sob determinado aspecto – nesse caso, a pontuação –, ajudam os alunos a desenvolver a competência de apreciar e explorar os recursos de pontuação e estilo utilizados pelos bons escritores. E é a partir desses procedimentos (e não só desses) que os alunos vão se apropriando do uso da pontuação.

UNIDADE 7

Apontamentos/Anexo I – U7

Orientações para uso do programa

Usar a língua e falar sobre a língua

Esse programa propõe discutir as práticas tradicionais do ensino de gramática à luz dos conhecimentos que se tem hoje, principalmente no que se refere à concepção de língua e linguagem. A partir dessa perspectiva, discutir também os conteúdos que precisam ser ensinados, como e para quê ensiná-los. Em suma, o programa é um convite à reflexão e a um redimensionamento do que seja, hoje, ensinar gramática na escola.

Conteúdos

- Discussão sobre o ensino tradicional de gramática.
- Conhecimento epilingüístico.
- Conhecimento metalingüístico.
- O conhecimento epilingüístico como base para a construção de um discurso metalingüístico.
- Situações didáticas de análise e reflexão sobre a língua.
- Intervenção do professor nas atividades de análise e reflexão sobre a língua realizadas com os alunos.
- A importância do trabalho em grupo no desenvolvimento da competência de análise e reflexão sobre a língua.

Pausas sugeridas

I^a pausa

Interromper após a fala da educadora Telma Weisz: “*Para que serve saber que uma coisa é substantivo, outra é adjetivo, outra é pronome? Eu não estou dizendo que não é para ensinar, mas eu acho que a gente tem de saber para que se ensina.*”

Perguntar aos professores para que serve ensinar: a separar em sílabas; usar plural e singular; sinônimos e antônimos; coletivos; a saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, pronome, conjunção, preposição etc.

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

Propor que continuem a assistir ao programa, anotando o que se diz a respeito dessa questão.

Importante

Para orientar a discussão no grupo, é necessário que você, formador, estude o texto “Aspectos gramaticais” ([Coletânea de Textos M3U7T6](#)) e veja o programa mais de uma vez, para assegurar sua compreensão do assunto que está sendo proposto.

Discutir as anotações feitas pelos professores a partir do programa, em contraponto com as idéias levantadas anteriormente pelo grupo.

Perguntar: “Quem nunca aprendeu o que é substantivo, adjetivo, e outros conteúdos de gramática seria incapaz de produzir um texto? Saber esses conteúdos que tradicionalmente a escola ensina significa se tornar capaz de redigir bons textos?”

Discutir com os professores como, em nossa tradição escolar, o conhecimento costuma ser apresentado em sua forma já sistematizada. Nessa visão, supõe-se que o conhecimento da gramática - uma descrição sistematizada da língua – seja prévio, isto é, saber os conteúdos gramaticais seria condição necessária para aprender a usar a linguagem. No entanto, o conhecimento disponível hoje sobre o que é a língua e o que é a linguagem, bem como a maneira pela qual esses conteúdos são aprendidos, mostra um outro caminho. Atualmente, distinguimos dois tipos de conhecimento lingüístico:

- o que nos permite usar a linguagem (epilingüístico);
- o que nos permite falar sobre a língua (metalingüístico).

O ensino da gramática é o ensino de uma metalinguagem (palavra de origem grega que significa “linguagem criada para descrever outra linguagem”).

É muito importante que se tenha claro que essas categorias, essas formas de classificar e descrever a língua, servem para falar a respeito da língua, e não para produzir a língua. No entanto, a escola tem confundido isso. É comum, em classes de 5^a a 8^a, o professor dar aula de gramática o mês todo e, depois, pedir uma redação – partindo da hipótese de que os ensinamentos de gramática aparecerão como qualidade textual na produção do aluno. Na

verdade, hoje se sabe que o movimento é exatamente o inverso: é necessário construir um conhecimento de natureza procedimental – um conhecimento de natureza epilingüística – para, com o apoio desse tipo de conhecimento, construir um conhecimento metalingüístico.

Informar aos professores que conhecerão agora algumas atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Distribuir o planejamento comentado da atividade da professora Valéria ([Coletânea de Textos M3U7T8](#)), realizada na classe de 4ª série. Pedir para os professores lerem e registrarem suas dúvidas. Esse procedimento de entregar o esquema de registro da atividade antes de assistir às cenas poderá ajudar os professores a analisar a atividade com maior clareza.

Exibir a fita, para mostrar a referida atividade.

2ª pausa

Interromper após o término da atividade da professora Valéria.

Esclarecer as dúvidas dos professores, caso ainda as tenham, e continuar a apresentar o programa.

3ª pausa

Interromper após a seguinte fala da narradora: *“Agora, vamos ver duas atividades: a primeira delas, cujo conteúdo é a concordância, na classe da professora Márcia. Na segunda atividade, veremos a professora Rosalinda discutindo com seus alunos a questão da separação das palavras no fim da linha.”*

Entregar o esquema de registro de atividade da professora Márcia para os professores preencherem enquanto assistem ao vídeo ([Coletânea de Textos M3U7T9](#)).

Propor que preencham o quadro à medida que forem assistindo à aula da professora Márcia.

Exibir a atividade. Se necessário, passar esse trecho do vídeo novamente, para facilitar os registros feitos pelos professores.

4ª pausa

Interromper após a professora Márcia escrever na lousa a sugestão de Talita: *“Enviamos um abraço.”*

Fazer um contraponto do que os professores anotaram com o registro da atividade da professora Márcia.

Importante

O formador deve problematizar as conclusões dos professores seguindo o roteiro do registro da atividade.

Registro da atividade realizada pela professora Márcia – 2ª série

Tipo de atividade: Revisão de texto com foco nos problemas de concordância.

Objetivo: Melhorar o texto para ficar bem escrito.

Tipo de agrupamento: Coletivo.

Proposta de encaminhamento: A professora lê o texto, parte por parte, para os alunos verificarem o que não está combinando (o fato de a professora ler cada pedaço do texto e discutir as questões oralmente com a classe permite a participação produtiva inclusive dos alunos que ainda não sabem ler).

Intervenção da professora: Por meio de perguntas feitas aos alunos e de problematização das soluções apresentadas. Por exemplo, “vem buscar e levar de volta nós”. A professora pergunta se tem outro lugar para colocar o “nós”.

O que a proposta da atividade possibilitou

- A explicitação de um conhecimento (implícito) do qual muitos, com certeza, não tinham consciência.
- A explicitação do conhecimento de um aluno ativou, mobilizou, o conhecimento implícito do outro.
- A reflexão sobre questões sobre as quais ainda não haviam pensado.
- A troca de informações.

Que problemas os alunos tinham para resolver?

Descobrir o que não estava combinando no texto e como fazer as mudanças necessárias.

Que conhecimento os alunos tinham para realizar essa atividade?

O conhecimento implícito que possuíam do uso da linguagem, por meio do contato freqüente com a língua escrita, possibilitou a reflexão exigida pela atividade (uma típica atividade epilingüística).

Que decisões tiveram de tomar?

Identificar os problemas de concordância e, depois, corrigi-los.

Que tipo de reflexão a atividade promoveu?

Os alunos realizaram uma reflexão de natureza epilingüística sobre questões de concordância.

Exibir a atividade da professora Rosalinda.

Propor que, à medida que forem assistindo à aula da professora Rosalinda, os professores preencham o esquema (**Coletânea de Textos M3U7T10**). Se necessário, passar novamente esse trecho do programa.

5ª pausa

Interromper após a aula da professora Rosalinda.

Fazer um contraponto entre as anotações dos professores e o registro feito pela professora Rosalinda.

Importante

Para subsidiar a discussão com os professores, o formador deve discutir o que se diz hoje a respeito dos motivos para ensinar a separar as palavras em sílabas:

Essa questão começou a ser discutida há quinze anos; perguntava-se então aos professores: “Por que ensinar a separar as palavras em sílabas?” A resposta era: “Para o aluno saber separar a palavra no final da linha.”

No entanto, acontecia algo muito interessante. Ao escrever, alunos da 2ª série – que haviam passado dois anos fazendo exercícios de separação em sílabas – separavam a palavra sem critério algum, quando chegavam no fim da linha: iam até o limite espacial do papel e separavam de qualquer jeito. Embora dessem exercícios de separação de sílabas, os professores jamais explicavam para os alunos que, em português, o critério para separar a palavra é determinado pelo ouvido, e não pelo gráfico.

Nas línguas latinas, é a pauta sonora que costuma definir o critério da separação; porém, isso é muito confuso para as crianças. Por exemplo: em uma sala na qual são feitos exercícios de separação em sílabas, se dermos palavras que têm sílabas com mais de duas letras, provavelmente muitos alunos vão fazer a separação de duas em duas letras (“tr-an-sp-or-te”, “br-in-qu-ed-os”...). Para os alunos que já escrevem alfabeticamente, a questão consiste em compreender que é preciso buscar no oral o ponto em que a palavra deve ser dividida, quando mudar de linha. Evidentemente, não é possível esperar isso de alguém que ainda não conquistou a escrita alfabética.

Observar o registro da atividade a seguir, para orientar as intervenções na discussão com os professores.

Registro da atividade realizada pela professora Rosalinda – 1ª série

Tipo de atividade: Separação de palavras no final da linha.

Objetivo: Refletir sobre o critério utilizado pelos alunos para separar as palavras no fim da linha.

Tipo de agrupamento: Em pequenos grupos e coletivo.

Proposta de encaminhamento: A professora colocou um quadro na lousa com a mesma palavra separada de diversas formas. Solicitou que os alunos fizessem uma discussão em pequenos grupos e depois socializassem suas idéias, justificando-as.

Intervenção da professora: Com perguntas feitas aos alunos e problematização das idéias que apresentavam. Por exemplo: “Quem é que não concorda com o Bruno?”.

O que a proposta da atividade possibilitou

- A explicitação de um conhecimento (implícito) do qual muitos alunos, com certeza, não tinham consciência. Por exemplo: Renato descobriu que só pode separar se der para ler.
- A explicitação do conhecimento de um ativou, mobilizou, o conhecimento implícito do outro.
- A reflexão sobre questões nas quais ainda não haviam pensado.
- A troca de informações.

Que problemas os alunos tinham para resolver?

- Descobrir a forma correta de separar as palavras no fim da linha e justificar sua decisão.
- Descobrir que o critério é o sonoro, e não o gráfico.
- Negociar com os colegas ao realizar a atividade: comparação de diversos pontos de vista para chegar a um acordo (a própria natureza da atividade epilingüística promove esse movimento: perguntar, confrontar opiniões, acatar pontos de vista, negociar etc.).

Que decisões tiveram de tomar?

Definir um critério para separar as palavras: por exemplo, precisa “dar para ler”.

Que tipo de reflexão a atividade promoveu?

Reflexão voltada para o uso: descobrir que é sonoro, e não gráfico, o critério que estabelece a separação da sílaba.

Subsídios para discussão do depoimento da professora Marina

Vamos analisar aqui a questão que tem preocupado a professora Marina: “Por que meus alunos não conseguem escrever textos de qualidade?”

Em primeiro lugar, a professora Marina precisa definir com clareza seus objetivos. Se deseja que seus alunos produzam textos de qualidade, é importante ter claro que os exercícios de gramática – tal como vem propondo – não servem para alcançar o que realmente espera. É um grande equívoco supor que os exercícios de gramática se converterão em qualidade textual. Essa questão implica uma concepção de aprendizagem – no modelo clássico, associacionista, o conhecimento já vem pronto, e na forma sistematizada; portanto, pressupõe que o domínio dos conteúdos gramaticais é condição para aprender a usar a linguagem.

No entanto, o que se sabe hoje sobre o que é língua, o que é linguagem, e como esses conteúdos são aprendidos mostra um caminho inverso: é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, se defrontar com questões reais colocadas pela escrita a quem se propõe produzi-la, e receber ajuda de quem já sabe escrever. Para tanto, é preciso que os alunos sejam desafiados a produzir textos mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente.

Se o objetivo da professora Marina é ajudar seus alunos para que se tornem capazes de utilizar a escrita com eficácia, é necessário ensiná-los a lidar com a linguagem escrita – os aspectos discursivos da linguagem relacionados à linguagem que se usa para escrever. Portanto, formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, por meio de situações variadas e de uma aproximação das condições reais usadas para escrever. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características, que precisam ser aprendidas.

Para oferecer ao formador mais subsídios, e ampliar a lista de propostas de ajuda à Marina sugerida pelo grupo de professores, a orientação é que leia o texto “Escrever é preciso”, a seguir.*

* *Português 2*, “Cadernos da TV Escola”. Brasília, SEED/MEC, 1999, p. 11-17.

Escrever é preciso

Os textos escritos não são fruto apenas do que os escritores querem dizer, mas também do que eles supõem ser de interesse dos leitores. Há um “contrato” implícito entre autor e leitor. Quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz: nenhum texto é suficientemente bom para dispensar o necessário exercício de atribuição de sentido por parte de quem lê. Os leitores, por sua vez, esperam que os autores estejam dizendo algo de fato interessante, algo que vale a pena ler.

Meu avô nos escrevia três vezes por semana, para mim uma carta toda em versos. Para que eu apreciasse melhor a minha felicidade, minha mãe estudou e me ensinou as regras da prosódia. Alguém me surpreendeu rabiscando uma resposta versificada; insistiram para que eu a terminasse, ajudaram-me a fazê-lo [...]. Na volta do correio, recebi um poema em minha glória; respondi com outro poema. O hábito estava adquirido, avô e neto haviam se unido por um novo laço [...]. Ofereceram-me um dicionário de rimas, tornei-me versificador [...]. Eu escrevia por macaquice, por cerimônia, para bancar o importante; escrevia sobretudo porque era neto de Charles Schweitzer. (Jean-Paul Sartre)

Um texto escrito tem eficácia quando expressa o significado pretendido por quem escreve e se faz compreensível a quem lê. Ou seja, quando há a máxima aproximação entre o que se quis dizer, o que efetivamente se disse e o que foi compreendido.

Muitas das críticas que a escola tradicional tem recebido dos especialistas em linguagem diz respeito à violação dessa regra básica de comunicação: dizer algo a alguém por meio de textos.

Ao analisar as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, frequentemente encontramos narrações que não contam histórias, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem ponto de vista algum.

Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, há também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases e ao agrupamento destas em parágrafos, bem como em relação à correção ortográfica.

Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.

Um texto eficaz

Todo texto tem um quem, um para quê, um o quê, um onde, um como. Quer dizer, todas as pessoas que escrevem devem considerar:

- a quem o texto se destina;
- o propósito que justifica o ato de produzir o texto;

- a mensagem: o que se vai dizer;
- o gênero: se é uma carta, um poema, uma história, um relatório, uma crônica, uma notícia, ou um cartaz;
- o portador: se vai ser publicado em um livro, vai para o mural, ou ficará no próprio caderno;
- todos os aspectos relacionados com a escrita: coerência, adequação da linguagem, gramática, pontuação, ortografia;
- a necessidade de revisar o texto pronto, de fazer uma leitura crítica que avalie sua qualidade e sua eficácia.

A produção da escrita exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para a de leitor do próprio texto. Esse papel de analista do já escrito permite o controle de qualidade do conteúdo e da forma do texto. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor.

Desde que entram na escola, as crianças devem ser oficialmente iniciadas nesse difícil processo. Se não forem incentivadas desde o princípio, se não puderem contar com a colaboração de seus professores e se não tiverem bons modelos de referência, será quase impossível conquistar essa habilidade. Afinal, o amor à leitura e à escrita tem a ver com uma iniciação bem-feita e apoiada.

Veja o depoimento do escritor Jean-Paul Sartre a respeito de como começou a escrever, ainda criança, apoiando-se em textos de outros autores.

Um sábio, sua filha e um jovem explorador atlético subiam o curso do Amazonas à caça de uma preciosa borboleta. O argumento, os personagens, o detalhe das aventuras, o próprio título, eu tomara emprestados de uma história em quadrinhos [...]. Considerava-me um copista? Não. Mas sim autor original: eu retocava, remoçava; por exemplo, adotara o cuidado de trocar os nomes dos personagens. Essas ligeiras alterações me autorizavam a confundir a memória e a imaginação. Novas e totalmente escritas, certas frases se reformavam em minha cabeça com a implacável segurança que a gente atribui à inspiração. Eu as transcrevia, elas assumiam a meus olhos a densidade das coisas. Se o autor inspirado, como se crê comumente, é outro que não ele mesmo no íntimo de si próprio, conheci a inspiração entre os 7 e os 8 anos.

Muitos de nós temos uma concepção idealizada tanto do ato de ler como do ato de escrever. Se nos pedirem para descrever uma cena que pareça representar o ato de ler, é bem provável que digamos: *Uma pessoa sentada em uma poltrona, ao lado da janela, lendo um grosso livro de literatura – um clássico, talvez.* Ou seja, nossa imagem é de uma cena rara nos dias de hoje, em que se lê no ônibus, no trem, andando na rua...

E se nos perguntarem por que não escrevemos, possivelmente diremos que não temos talento, mais ainda para os textos literários. Talvez porque consideramos a literatura uma arte

para os “iluminados”, porque não nos sentimos capazes de produzir textos literários, considerando que vale mais a pena lê-los do que escrevê-los. Será que, pensando dessa maneira, conseguiremos incentivar e ajudar nossos alunos a ler e escrever diferentes tipos de texto?

A produção de bons textos

Escrever bem – produzir textos não só corretos, mas também bem escritos – é resultado tanto da leitura de muitos e diferentes textos como também da possibilidade de pensar e conversar sobre o ato de redigir. Por isso, é fundamental que o trabalho pedagógico de produção de textos se apoie em determinadas referências:

- A leitura é condição para a escrita de textos: não se pode escrever bem sem ter um amplo repertório de textos lidos/ouvidos.
- A leitura feita pelo aluno e/ou pelo professor deve ser diária: quanto menos os alunos souberem ler, mais devem ser desafiados a ler e mais devem ouvir leituras feitas pelo professor.
- O repertório de textos conhecidos precisa ser amplo e diversificado, se o objetivo for levar os alunos a produzir diferentes gêneros.
- O repertório adquirido por meio da leitura não é suficiente para garantir a qualidade na escrita: é preciso receber ajuda para pensar na organização dos textos, analisar suas características e olhar a própria produção com olhos críticos.
- É possível produzir textos sem saber escrever: basta ter ajuda e incentivo.
- É possível saber escrever mas não conseguir produzir textos por escrito: dominar tecnicamente o sistema de escrita não garante o uso eficaz da linguagem.
- Os textos devem ser revisados durante e após a escrita.
- É preciso submeter os textos à leitura crítica de outras pessoas.
- É recomendável revisar textos escritos há algum tempo, para identificar eventuais inadequações e erros e observar como já é possível escrever as mesmas coisas de maneira diferente.
- É recomendável guardar os rascunhos, para poder analisar o próprio percurso criador e compreender que os textos são sempre provisórios.
- As propostas de produção de textos devem ser contextualizadas, funcionais e significativas.
- As propostas iniciais de produção de textos podem se apoiar em outros textos.

A leitura oferece modelos de referência; a análise coletiva das características de cada gênero potencializa o uso desse conhecimento na própria criação.

Para melhorar a capacidade de redigir dos alunos, é decisiva a contribuição do professor, sob diferentes formas:

- por meio de boas propostas de produção de textos;
- intervindo enquanto os textos estão sendo escritos e quando estão terminados;
- propondo situações de revisão, durante e após a escrita.

Houve época em que se pretendia ensinar aos alunos “técnicas de redação”. Hoje, sabemos que as técnicas de redação pouco ajudaram nossas crianças e nossos jovens a colocar suas idéias por escrito. Por isso, a questão que se coloca hoje é muito mais criar situações de produção de textos, e não ensinar as técnicas.

Vamos mostrar algumas situações de produção de textos com apoio. Isso porque, agora sabemos, a capacidade de produzir textos próprios depende em grande medida da possibilidade de operar com textos produzidos por outras pessoas. Ou seja, a criação não é propriamente um talento: é um árduo trabalho, a partir de textos já escritos.

Sugestões de atividades

- Reescrever ou parafrasear bons textos, que os alunos já conhecem por meio da leitura.
- Transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa etc.
- Produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou uma carta que o personagem de um conto teria escrito a outro; um trecho do diário de um personagem; uma mensagem de alerta acerca dos perigos de uma dada situação; uma notícia informando o desfecho de uma trama; uma crônica tratando de acontecimentos curiosos etc.
- Dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio).
- Planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo), para depois cada aluno escrever sua versão (sozinho ou em parceria com um ou dois colegas).
- Transformar a trama original de um texto a partir de um ponto de vista diferente.
- Compor novos textos utilizando personagens e acontecimentos de várias histórias conhecidas.
- Escrever ou reescrever textos em parceria.

É importante que as atividades de produção de textos com apoio sejam planejadas de forma que os alunos se preocupem apenas com as variáveis às quais o professor deu prioridade, por estarem relacionadas com o desenvolvimento do conteúdo em questão.

É certo que há situações na escola nas quais são feitas coisas para aprender a fazê-las – como é o caso dessas propostas. Mas se queremos nossos alunos envolvidos com a

aprendizagem do que pretendemos lhes ensinar, então não podemos esquecer jamais que nossas propostas devem fazer sentido para eles. É necessário aproximar – o máximo possível – as condições de produção de texto na escola das condições reais de produção fora dela.

Bibliografia

MACHADO, Irene Araújo. *Literatura e redação*. São Paulo, Scipione, 1994.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na Pré-escola*. São Paulo, FTD, 1988.

SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

SOLIGO, Rosaura & ANTUNES DE BARROS, Rosa Maria. *Projeto de narrativas literárias*. Secretaria do Estado da Educação do Paraná, 1997.

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

_____. *Aprendendo a escrever*. São Paulo, Ática, 1994.