

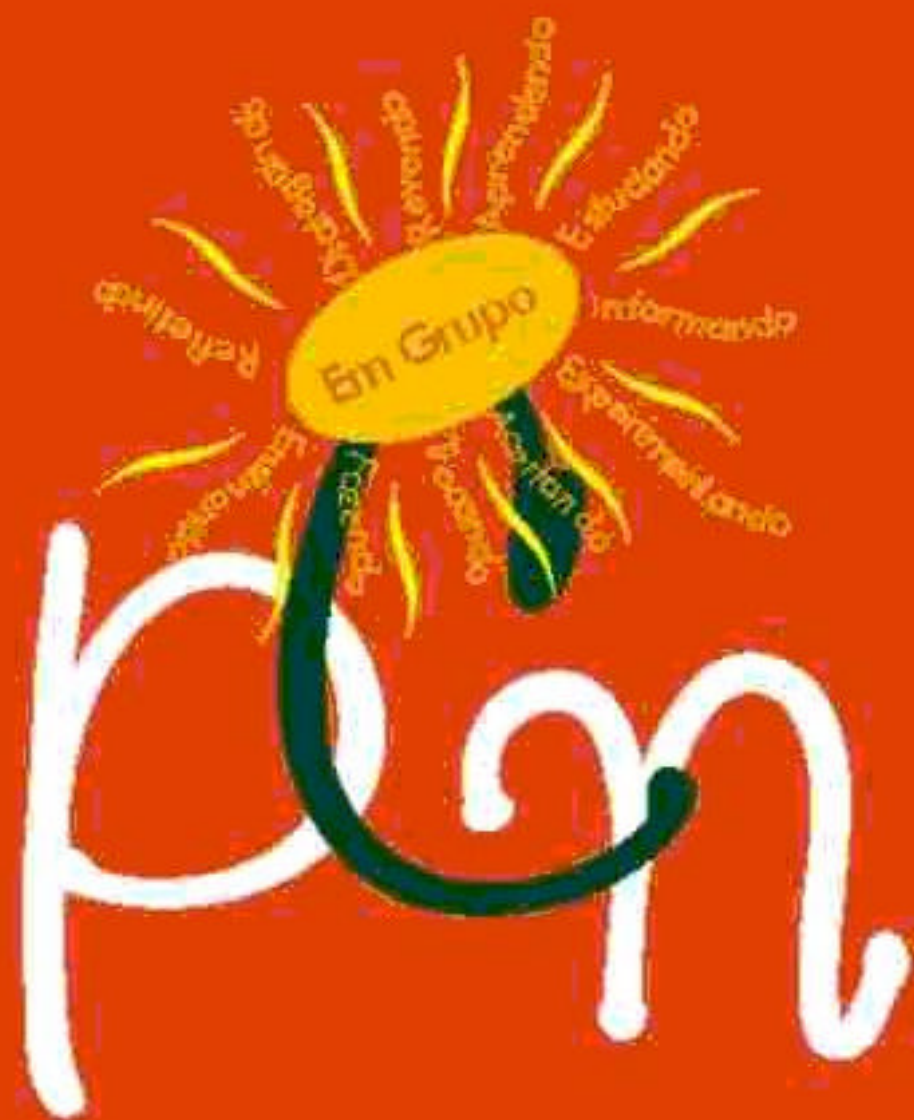
**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Fundamental**

**PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL
CONTINUADO**

ALFABETIZAÇÃO

**Módulo
Alfabetizar com textos**

***Brasília*
1999**



ALFABETIZAÇÃO

PARÂMETROS EM AÇÃO

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

B823p

Brasil. Secretaria de Ensino Fundamental.

Programa de desenvolvimento profissional contínuo: alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

134p.: il.

Módulo Alfabetizar com textos

1. Alfabetização. 2. Ensino Fundamental. 3. Formação de Professores. I. Título.

CDU 371.14

Aos Professores e Professoras

É

com satisfação que entregamos às nossas escolas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO, que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

A idéia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos. A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. Desejamos a todos um bom trabalho.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação

Sumário

Apresentação	7
--------------------	---

Parte I

1. Finalidade	9
2. Público-alvo	9
3. Requisitos para participar	10
4. Estrutura dos módulos	10
5. Funções do(s) coordenador(es)-geral(is)	11
6. Funções do coordenador de grupo	12

Parte II

1. Considerações preliminares	15
2. Desafios	15
3. Registro pessoal	16
4. Programas de vídeo	17
5. Lição de casa	18

Apresentação



o longo do período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores.

Uma ampla discussão nacional foi desencadeada em torno desses documentos, cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania. Essa meta exige impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Com essa finalidade, a SEF/MEC estará implementando um programa que envolverá um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches) e será desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs.

O programa incluirá diferentes ações, tais como:

- Distribuição e implementação, nos estados e municípios, dos Referenciais para a Formação de Professores.
- Apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos.
- Apoio aos estados e aos municípios interessados na reformulação de planos de carreira.
- Criação de pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país.
- Elaboração e divulgação de novos programas da TV Escola.
- Realização de seminários sobre formação de formadores em parceria com as universidades e outras instituições.
- Elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – os PARÂMETROS EM AÇÃO, explicitados a seguir.

Secretaria de Educação Fundamental

1. Finalidade

Como uma ação inicial, a SEF/MEC oferece às secretarias de educação e escolas/grupos de escolas interessados em implementar os Referenciais Curriculares a realização, em parceria, da atividade PARÂMETROS EM AÇÃO. Essa atividade foi planejada para ser realizada em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais e tendo como finalidades:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.¹
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

2. Público-alvo

- Professores que atuam no Ensino Fundamental (1^a a 4^a e 5^a a 8^a séries),² na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos.

¹ Essas diretrizes precisam ser conhecidas e discutidas pelos coordenadores-gerais e de grupo.

² Incluem-se também professores que atuam em classes de alunos portadores de necessidades especiais, em função de deficiência auditiva, visual, física ou mental.

- Especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros.

3. Requisitos para participar

As secretarias estaduais/municipais, as escolas ou grupos de escolas que desejarem participar do PARÂMETROS EM AÇÃO responsabilizar-se-ão pela:

- indicação de coordenadores-gerais e de grupos;
- organização dos grupos de estudo;
- preparação de local(is) e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos;
- formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar;
- reprodução e distribuição do material;
- avaliação e acompanhamento da ação.

É recomendável que as secretarias participantes incluam em seu plano de trabalho outras ações no sentido de ampliar a formação de seus professores e proporcionar condições de trabalho para que as escolas possam construir e desenvolver seus projetos educativos. Assim, por exemplo, é importante pensar em:

- horários de trabalho pedagógico, para que a equipe escolar possa planejar e desenvolver coletivamente sua ação educativa;
- criação de níveis de coordenação na secretaria de educação e nas escolas, com papéis claramente definidos;
- materiais bibliográfico, videográfico e impresso, que constituam um acervo básico para que professores possam ampliar os estudos feitos no decorrer dos módulos;
- interação com especialistas em educação/pesquisadores da própria região ou de outros locais, que possam contribuir para ampliar as reflexões que acontecem nas escolas;
- alternativas que permitam que essa formação seja contemplada na progressão funcional dos professores, como uma das formas de estimular a participação em ações de formação continuada que envolvam a equipe escolar.

Os principais materiais, necessários ao desenvolvimento dos módulos, já foram disponibilizados pelo Ministério da Educação – publicações já enviadas às escolas e vídeos exibidos pela TV Escola. Os textos impressos que não constam das publicações estão relacionados nos anexos de cada um dos módulos, e os vídeos que não integraram ainda a programação da TV Escola serão exibidos antes do início dos trabalhos com os professores, para que sejam gravados.

4. Estrutura dos módulos

Para cada módulo, estão indicados:

- Tempo previsto: o período de tempo previsto para o desenvolvimento de cada módulo é uma orientação para o coordenador e poderá ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais. Assim, é apenas uma referência que, evidentemente se modifica muito se o grupo de professores for mais ou menos numeroso e participante, ou se

uma atividade se estende mais ou menos, por uma ou outra razão. De qualquer forma, o coordenador deve estar atento para que seja possível realizar todas as atividades, pois elas foram elaboradas com um encadeamento intencional.

- Finalidade do módulo: orienta as metas que se pretende atingir com a realização de cada módulo e é útil para orientar o coordenador em suas intervenções.
- Expectativas de aprendizagem: capacidades que se espera que os professores participantes dos módulos desenvolvam, a partir das atividades propostas, e que servem de critérios para a avaliação.
- Conteúdos do módulo: principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados no módulo.
- Materiais necessários: indicação de vídeos, textos, imagens etc. que serão utilizados no desenvolvimento do módulo e, portanto, precisam ser providenciados com antecedência.
- Sugestão de materiais complementares: sugestão de bibliografia, de programas de vídeo e de outros materiais que possam ser usados pelo grupo em atividades intercaladas com os períodos de realização dos módulos ou para aprofundamento dos conteúdos abordados. São indicações importantes para a preparação dos coordenadores.
- Atividades: essas aparecem organizadas em seqüências, com os materiais necessários indicados, encaminhamentos propostos e orientações para os coordenadores de grupo. Essas orientações para os coordenadores procuram deixar claro os objetivos, subsidiar sua intervenção e sugerir possibilidades de flexibilização das atividades.
- Anexos: textos, ilustrações e/ou folhas-tarefa necessários à realização do módulo.

5. Funções do(s) coordenador(es)-geral(is)

É fundamental que cada secretaria de educação estadual ou municipal indique coordenador(es) do programa, que fará(ão) a articulação entre a equipe da SEF/MEC e a de coordenadores de grupo, responsáveis pelo encaminhamento dos trabalhos. Para definição de quem serão tais coordenadores, é importante que cada secretaria mobilize pessoas da sua localidade comprometidas de fato com a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores. Em função do número de participantes envolvidos no PARÂMETROS EM AÇÃO, serão indicados os coordenadores, que podem atuar em nível de coordenação-geral e coordenação de grupo. Sugere-se que haja um coordenador-geral para acompanhar o trabalho de 16 a 20 grupos.

Esses coordenadores-gerais incumbir-se-ão de:

- divulgar o programa junto aos diretores de escola;
- ajudar na organização dos grupos de estudo, na definição de local(is) de funcionamento e na formulação do cronograma;
- providenciar os recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos;
- orientar as reuniões em que os coordenadores de grupo vão estudar as propostas contidas em cada módulo e preparar seu trabalho com os professores;

- assessorar e avaliar todo o desenvolvimento do programa; para tanto deverão organizar um caderno de registros com a memória do projeto, que permita a posterior elaboração de relatórios a serem enviados à SEF/MEC.

6. Funções do coordenador de grupo

Além dos coordenadores-gerais, as secretarias estaduais/municipais indicarão os coordenadores de grupo responsáveis pelo encaminhamento dos módulos.

Poderão ser coordenadores de grupo professores das universidades, integrantes de ONG, técnicos da equipe pedagógica da secretaria, supervisores de ensino, diretores de escola e/ou creches, coordenadores pedagógicos e professores que estejam atuando em sala de aula. O importante é que esse coordenador de grupo tenha disponibilidade para atuar como organizador e orientador dos trabalhos do grupo, incentivando a participação de todos e ajudando o grupo a enfrentar os desafios colocados pelas atividades. Para isso, os coordenadores de grupo precisam ser pessoas que gozem do reconhecimento dos professores.

Para o bom andamento dos trabalhos, é necessário que os coordenadores de grupo tomem para si as seguintes tarefas:

- Coordenar as reuniões dos grupos, funcionando como orientadores de aprendizagem, buscando propiciar a integração dos participantes e indicando a organização de pequenos grupos ou o trabalho individualizado.
- Ler previamente os textos indicados e preparar as atividades e os materiais, articulando-os com dados contextualizados na realidade local, para enriquecimento dos trabalhos.
- Elaborar atividades complementares para serem desenvolvidas pelos professores entre um encontro e outro e/ou entre os módulos, de forma que os professores possam fazer uso do que aprenderam em sua sala de aula.
- Incentivar os professores a analisarem a própria experiência, relacionando-a aos estudos que estão sendo feitos e a criarem outras alternativas de trabalho.
- Planejar e controlar o tempo destinado a cada atividade, bem como o uso do espaço físico e do equipamento necessário. O tempo indicado nas atividades é apenas uma referência que, evidentemente, se modifica em função do número de professores que compõe o grupo, se for mais ou menos numeroso ou se uma atividade se estendeu mais ou menos, por uma ou outra razão.
- Criar espaços para que os professores possam comunicar suas experiências (por exemplo, a organização de um mural ou caderno volante).
- Estimular a participação de todos os professores nas sessões de leitura dos documentos, intervindo para que todos fiquem à vontade para expressar dúvidas de qualquer natureza.
- Assistir previamente aos programas de vídeo e filmes que integram os módulos: algumas vezes é importante assistir a eles mais de uma vez, para poder preparar uma intervenção que potencialize as discussões do grupo, especialmente quando o assunto for difícil ou razoavelmente novo para todos.

- Ajudar na sistematização do trabalho, propondo aos participantes que organizem seu caderno de registro: um caderno para fazer anotações pessoais, escrever conclusões das atividades, documentar as sínteses das discussões, formular perguntas que não foram respondidas para serem exploradas nas sessões seguintes, construindo assim um registro do percurso de formação ao longo dos módulos. Esse registro é essencial, inclusive, para o acompanhamento e a avaliação do módulo.
- Avaliar o desenvolvimento de cada módulo, o desempenho dos participantes e a própria atuação; utilizar essa avaliação para orientar seu trabalho, fazendo mudanças ou adaptações nas propostas; elaborar relatórios a serem enviados aos coordenadores-gerais. Para tanto, é importante que o coordenador de grupo e os professores tenham clareza, desde o início dos trabalhos, de quais são as expectativas de aprendizagem e os conteúdos previstos para o módulo e de como e para que será feita a avaliação. Também é fundamental que, ao longo do trabalho, o grupo faça registros das conclusões e encaminhamentos que auxiliem na elaboração dos relatórios.

O coordenador de grupo deve atentar para os seguintes fatos:

- É importante que, logo no primeiro encontro, explique aos professores a dinâmica dos trabalhos e sua função no grupo, qual seja, a de ajudá-los a alcançar o melhor desempenho possível. As discussões precisam ser “alimentadas” com questões que façam avançar a reflexão. Para isso, é preciso que prepare, com antecedência, algumas intervenções, partindo do que já sabe a respeito do conhecimento que os professores têm sobre o assunto em pauta.
- A proposta de trabalho com os módulos pressupõe que as expectativas de aprendizagem sejam compartilhadas com os professores desde o início dos trabalhos. É importante, portanto, que o coordenador apresente, no primeiro encontro, a pauta de conteúdos de todo o módulo (para que os professores possam saber o que será tratado no período) e, depois, a cada encontro, o que está previsto para o dia. Isso ajuda, inclusive, a ter melhores condições de controlar o tempo, uma vez que todo o grupo conhece a pauta.
- É recomendável que os filmes e os programas de vídeo sejam vistos com antecedência e, principalmente, que o coordenador prepare a intervenção que fará durante a apresentação: momentos para fazer pausas, cenas a serem revistas, boas questões a serem colocadas ao grupo, outros pontos de discussão, além dos propostos no módulo.
- Ao final de cada módulo, está prevista uma auto-avaliação, para que os professores analisem e registrem o processo de aprendizagem vivenciado (individual e coletivamente). Também o coordenador fará sua avaliação em função das expectativas de aprendizagem definidas para o módulo, recuperando-as e posicionando-se em relação a elas e ao que os professores manifestaram.

1. Considerações preliminares

Esse módulo compõe o PARÂMETROS EM AÇÃO e destina-se mais especificamente aos alfabetizadores – professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos.

A necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos, tantas vezes manifestada por formadores e professores, e o fato de, até o momento, não haver publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores determinaram a opção pelo formato desse módulo, que é composto de:

- Seqüências de atividades – oito seqüências, com tempo previsto para aproximadamente quatro horas cada uma, totalizando trinta e duas horas de trabalho com os professores.¹
- Anexos com diferentes tipos de subsídios aos coordenadores de grupo e professores:
 - Orientações para o uso dos programas de vídeo pelo coordenador.
 - Textos para os professores.
 - Bibliografia básica comentada.
 - Atividades de alfabetização (compilado de atividades, descritas e analisadas).
 - Material de leitura e pesquisa para uso com os alunos.
 - Sugestões de livros de literatura para o acervo da escola.
 - Amostra da evolução da escrita de alunos.

2. Desafios

O desafio de elaborar esse módulo foi muito grande, basicamente pela combinação de duas variáveis. Uma delas é que criar situações de formação de professores para módulos desse tipo é criar situações para serem propostas e encaminhadas por outros profissionais, que não se sabe *a priori* quem são, o que já sabem sobre o assunto abordado, que prática já possuem, que tipo de professores terão em seus grupos. A outra é que uma prática pedagógica de alfabetização com textos não é

¹ O tempo está estimado por atividade e o total da seqüência não é exato, é aproximado (considerando que os encontros têm intervalos). Trata-se apenas de uma referência: a depender do tamanho do grupo e da dinâmica dos trabalhos, evidentemente, o tempo previsto para uma atividade é variável.

algo familiar a grande parte dos formadores e dos alfabetizadores – o que requer um cuidado grande com a explicitação de intenções, objetivos e possibilidades de encaminhamento das atividades sugeridas. A combinação dessas circunstâncias configura, na verdade, um risco: sabe-se que quanto mais novas e/ou diferentes são as propostas sugeridas a quaisquer profissionais, maior a possibilidade de haver distorções no entendimento de como podem ou devem ser implementadas, o que exige muita discussão prévia e posterior sobre os procedimentos utilizados ao implementá-las.

O entendimento de que é preciso correr os necessários riscos, quando se pretende difundir práticas que podem ajudar os professores a ensinar mais e melhor e os alunos a aprender mais e melhor os conteúdos escolares – especialmente no início do processo de alfabetização, quando o fracasso nas aprendizagens é ainda muito grande –, fez com que o desafio fosse cuidadosamente enfrentado. A organização de um anexo de textos que, embora curtos, permitam posteriormente o aprofundamento dos assuntos abordados no módulo; a elaboração de bibliografia/videografia comentada de material complementar; as orientações detalhadas aos coordenadores de grupo; a indicação dos subsídios necessários ao bom desempenho de suas funções; a ênfase no uso de um caderno de registro foram os principais cuidados tomados que, espera-se, garantam ao trabalho a necessária seriedade e consistência.

3. Registro pessoal

A participação no curso orientado por esse módulo requer o uso de um caderno para anotações detalhadas, uma vez que isso permite, posteriormente, recuperar as questões tratadas durante os encontros para maior aprofundamento e para esclarecimento de eventuais dúvidas. Além disso, a realização de muitas das atividades propostas durante o curso dependerá da consulta a anotações que foram sendo feitas até então.

Para incentivar o exercício significativo do registro pessoal, o módulo Alfabetizar com textos tem um produto final proposto: as Anotações pessoais – um breve diário com reflexões feitas pelo professor sobre as aprendizagens que realizou ao longo do curso. As Anotações pessoais devem ser feitas após cada dia de curso, tendo como base os registros realizados durante os trabalhos, e sugere-se que sejam bem detalhados para que possam ser o mais útil possível. Vale a pena anotar tudo que for considerado relevante, pois, do contrário, muita coisa poderá se perder: uma das mais importantes funções da escrita é o registro, que permite recuperar o que a memória não consegue armazenar por si só e permite pensar sobre o que foi registrado. Sugere-se que, a cada novo encontro, sejam recuperadas as questões centrais abordadas no encontro anterior, o que, além de um recurso metodológico fundamental para a construção da trajetória das aprendizagens do grupo, é mais uma forma de dar sentido aos registros feitos pelos professores. No último encontro, uma das Atividades conclusivas será a socialização de questões contidas nas Anotações pessoais, consideradas mais significativas para os professores.

4. Programas de vídeo

Assistir a um programa diretamente na televisão é muito diferente de assisti-lo em uma fita de vídeo. A fita gravada permite pausas e retornos a cenas e falas anteriores, permite rever várias vezes o programa ou fragmentos dele. Representa, portanto, uma possibilidade de reflexão tanto individual como coletiva – e quando a reflexão é coletiva, o uso do vídeo como recurso de formação fica muito mais potencializado.

A organização da discussão sobre o conteúdo dos programas é um procedimento necessário, sempre que a situação é de formação profissional: assim, pode-se, muito mais do que veicular informações úteis, fazer com que programas de vídeo, como os previstos nesse módulo, cumpram com sua real finalidade – contribuir de fato para a formação de professores.

O coordenador de grupo deve procurar formas de otimizar o uso dos programas, fazendo com que as discussões sejam o mais produtivas possível. Uma reunião de professores é mais ou menos como uma aula: quanto mais bem planejada, melhores resultados podem-se alcançar. Alguns procedimentos que ajudam a enriquecer a discussão trazida pelos programas, sugeridos ao coordenador de grupo, são:

- criar situações que coloquem em jogo as concepções que os professores possuem sobre o tema central abordado, para depois poder discuti-las;
- selecionar textos que se relacionam com o conteúdo e colocam outros elementos à reflexão;
- marcar pausas estratégicas e preparar algumas questões que “ajudem a pensar” nas principais questões tratadas;
- formar, quando se julgar necessário e adequado, pequenos grupos de discussão sobre algumas citações – extraídas do próprio programa, de textos relacionados ao conteúdo ou que o coordenador selecionou previamente – que podem suscitar uma reflexão mais aprofundada;
- destinar um tempo para a discussão coletiva das questões didáticas decorrentes do conteúdo do programa: se o programa sugere práticas de sala de aula, esse momento pode ser de síntese das propostas e de complementação com outras oferecidas pelo grupo; se ele é mais teórico, é o momento de fazer um esforço coletivo para identificar as possíveis implicações para a prática pedagógica;
- avaliar, sempre que fizer sentido, quais foram as questões aprendidas a partir da discussão realizada: isso é muito importante, pois contribui para a tomada de consciência da própria aprendizagem como professor.

O programa de televisão, muito mais do que um fim, é um meio. Quando os professores simplesmente assistem ao que é veiculado e ficam cada qual com seus próprios pensamentos a respeito, pode-se dizer que o recurso é subutilizado: nada supera a riqueza da reflexão compartilhada em um grupo de professores que está seriamente empenhado em aprender cada vez mais sobre como ensinar.

O Anexo 1 contém indicações de como potencializar o uso dos programas propostos nesse módulo como recurso de formação de professores. Em alguns programas mais simples, há apenas a

especificação dos principais conteúdos abordados, para que o coordenador de grupo possa enfatizá-los antes da apresentação e focar a atenção do grupo em questões mais relevantes para as discussões previstas a seguir. Em outros, que tratam de conteúdos pouco familiares à maioria dos professores, há a indicação de algumas pausas estratégicas, de algumas perguntas que “ajudam a pensar” e de alguns conteúdos que se podem tratar a partir das pausas propostas. As orientações, nesse caso, são fruto da experiência de vários formadores que têm utilizado os programas como recurso de formação. Evidentemente, são apenas sugestões: cabe ao coordenador de grupo definir exatamente quais são as pausas melhores e as questões mais produtivas de serem enfatizadas, a partir das discussões realizadas pelo grupo até então.

5. Lição de casa

Algumas das atividades previstas no módulo, que em função do tempo não for possível desenvolver no grupo, podem ser remetidas para realização em casa ou na escola em que os professores trabalham. Nesse caso, é necessário observar se o trabalho ou o aproveitamento do professor não vai ficar prejudicado com isso, pois a maioria das atividades só fazem sentido se realizadas coletivamente e/ou com ajuda do coordenador do grupo.

Por outro lado, há tarefas que se podem propor como complemento às propostas do módulo, dependendo da turma, da dinâmica dos trabalhos e dos encaminhamentos considerados adequados. Algumas possibilidades:

- coleta de escritas dos alunos para análise do grupo;
- realização de uma mesma atividade com os alunos, por todos os professores, para discussão dos encaminhamentos propostos, dos resultados obtidos, das observações feitas etc.;
- elaboração de instrumentos de registro do desempenho da classe para discussão no grupo;
- seleção de textos úteis para alfabetizar, para socialização com os colegas etc.

M ó d u l o

**Alfabetizar
com textos**



Demonstrar que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido.



As competências relacionadas a seguir referem-se ao trabalho de alfabetização e, portanto, espera-se que progressivamente sejam desenvolvidas pelos professores que alfabetizam crianças, jovens e adultos. Assim, com esse módulo de curso, espera-se que os professores tornem-se cada vez mais capazes de:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos;
- reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos;
- aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização;
- compreender o processo de evolução da escrita alfabética;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria;
- analisar a produção escrita dos alunos;
- utilizar o conhecimento sobre a evolução da escrita dos alunos no planejamento das atividades de alfabetização;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e suas características pessoais;
- trabalhar adequadamente com interação grupal;
- intervir adequadamente durante as atividades de alfabetização;
- selecionar diferentes tipos de texto, apropriados para o trabalho específico de alfabetização;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico.



Principais temas:

- concepção de ensino e aprendizagem;
- concepção de alfabetização;
- concepção de texto;
- evolução da escrita alfabética;
- processos de leitura;
- papel da interação entre alunos;
- metodologia de resolução de problemas;
- orientações didáticas para a alfabetização;
- procedimentos de leitura de textos utilizados pelos alunos que ainda não sabem ler: ajuste da “leitura” de textos conhecidos à escrita e combinação de estratégias de leitura;
- gêneros de texto adequados ao planejamento de atividades de alfabetização;
- formas de organização dos conteúdos.

Principais procedimentos:

- análise do próprio processo de alfabetização;
- planejamento coletivo de propostas para a sala de aula;
- resolução coletiva de problemas identificados pelo grupo em relação à alfabetização;
- análise da evolução escrita de alunos;
- análise de situações didáticas de alfabetização com textos.



Programas de vídeo

- Construção da escrita, da FDE/SEE – SP (±41min).
- O que acontece quando lemos, da TV Escola (±14min).
- Pensando se aprende. Pensando se aprende a ler e escrever, série PCN, da TV Escola (±18min).
- Variações sobre o mesmo tema, série Diários, TV Escola (±13min).
- Falando devagarinho, série Por trás das letras, da FDE/SEE – SP (±45min).
- Pensando se aprende, programa Salto para o futuro, série PCN/nº 7, da TVE Brasil (±60min).
- Língua Portuguesa, série Menino, quem foi teu mestre, da Fundação Roberto Marinho/MEC (±17min).
- Quem conta um conto conta outros... série Diários, TV Escola (±13min).
- A língua é minha pátria, série PCN, da TV Escola (±14min).
- Esclarecendo idéias, série Projetos, TV Escola (±17min).
- Relatório e reunião de pais, série Diários, TV Escola (±12min).

Textos

- Textos 1 a 25 do Anexo 2
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.
- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries.
- Proposta Curricular/1º segmento – Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Fundamental.
- Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos (Guia do Educador).

Observação: quanto aos documentos curriculares sugeridos acima, é importante ressaltar que esse módulo foi organizado de maneira que, se não houver disponibilidade de todos eles, o trabalho pode-se realizar apenas com o de um segmento, ou seja, embora valha a pena dispor do conjunto de documentos curriculares do MEC, o não-acesso a todos não inviabiliza o desenvolvimento das atividades. Os textos imprescindíveis para a realização do trabalho estão contidos no Anexo 1.



- Textos indicados na Bibliografia comentada.
- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries.
- Cadernos da TV Escola: Diários e Projetos (publicados em 1998) e os dois volumes de Língua Portuguesa (a ser publicado em 1999).
- Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos – Módulos 1 e 2.



ENTENDENDO OS PRESSUPOSTOS

SEQÜÊNCIA 1 (±4h)

1. Abertura dos trabalhos pelo coordenador, que explicita Finalidades do módulo, Expectativas de aprendizagem, Conteúdos e dinâmica dos trabalhos e esclarece eventuais dúvidas sobre o trabalho a ser realizado (±30min).

- *Nesse momento é importante que o coordenador do grupo:*
 - *explícite qual é o seu papel no encaminhamento dos trabalhos;*
 - *apresente previamente uma pauta com os conteúdos por Seqüência de atividades, para que os professores possam ter uma visão de conjunto do que vai ser feito;*
 - *ressalte a função do registro escrito em um trabalho como este;*
 - *explique a proposta das Anotações pessoais, não só para o desenvolvimento das atividades, mas também para o processo de formação de cada professor.*
- *Sobre as Anotações pessoais, vale ressaltar que:*
 - *representam um produto final – um breve diário com reflexões sobre as aprendizagens realizadas ao longo do curso;*
 - *devem ser feitas após cada encontro, tendo como base os registros realizados durante os trabalhos;*
 - *é interessante anotar tudo que for considerado relevante, pois, do contrário, muita coisa poderá se perder;*
 - *uma das mais importantes funções da escrita é o registro, que permite recuperar o que a memória não consegue armazenar por si só e permite pensar sobre o que foi registrado;*
 - *devem conter um item permanente, relacionado a cada encontro: Questões úteis para o meu trabalho pedagógico, abordadas no último encontro;*
 - *são subsídio para, a cada início de reunião, recuperar os principais assuntos tratados no encontro anterior;*
 - *no último dia do curso, uma das Atividades conclusivas será a socialização de questões consideradas mais relevantes por cada professor, contidas em suas Anotações pessoais.*

2. Atividade coletiva Procure alguém (±40min).

• *No grande grupo, preferencialmente em círculo, os professores recebem uma folha com uma ou mais das seguintes orientações:*

Procure alguém que:

- *foi alfabetizado na 1ª série com cartilha;*
- *foi alfabetizado antes de entrar na escola;*
- *se alfabetizou na Educação Infantil;*
- *se alfabetizou antes dos cinco anos;*
- *não se alfabetizou no primeiro ano de sua escolaridade;*
- *se alfabetizou observando algum adulto ou criança mais velha;*
- *tem boas recordações de seu processo de alfabetização;*
- *tem péssimas recordações de seu processo de alfabetização.*

Os professores devem-se deslocar pela sala procurando quem se encaixe em uma ou mais das situações acima. Depois de conversar ligeiramente com boa parte do grupo, devem escolher alguém para

compartilhar suas experiências e saber um pouco mais sobre o processo de alfabetização do escolhido, contando também sobre o seu. A idéia é que se remetam a esse processo lembrando fatos marcantes, emoções e sentimentos. Faz-se novamente o grande círculo e as duplas ou grupos relatam os aspectos mais relevantes da conversa. Uma variação para essa atividade, caso o grupo seja muito pequeno ou se considere mais apropriado, é a seguinte: o coordenador pergunta ao grupo se há professores que se encaixam nas situações acima descritas e propõe que os grupos se formem a partir das situações vividas por eles na infância.

O objetivo dessa dinâmica é que o professor perceba como é marcante essa fase na vida de uma criança e o grupo se aqueça para a discussão seguinte. É importante que o coordenador também participe da atividade, buscando criar vínculos com o grupo.

3. Atividade em pequenos grupos. Escrever no caderno: “Estar alfabetizado é...” (±15min).

- *A proposta é que os professores discutam entre si até encontrarem uma formulação que complete a frase e satisfaça todos os participantes do pequeno grupo.*

4. Socialização (±20min).

- *O coordenador faz uma síntese na lousa que todos devem registrar em seus cadernos. Dessa forma, sempre que as discussões realizadas em função das atividades propostas favorecerem, podem-se utilizar as afirmações sobre o que significa estar alfabetizado, segundo as concepções dos professores participantes do grupo.*

5. Atividade em pequenos grupos. Cada grupo recebe um pouquinho de peças de um quebra-cabeça de aproximadamente quarenta peças (que pode ter sido improvisado pelo coordenador com figuras recortadas) e a orientação de que devem montar o quebra-cabeça com elas. Como é impossível montar o quebra-cabeça com as poucas peças que possuem, certamente dirão que não é possível, pois faltam partes e pedirão mais. O coordenador distribui mais um pouquinho, conforme a solicitação de cada grupo, por mais umas duas vezes, até que concluam que sem todas as peças não dá para montar nada a não ser pedaços das figuras. Em seguida, o coordenador entrega todas as peças para que os professores montem o quebra-cabeça (±20min).

- *Essa atividade tem dois objetivos básicos: promover uma integração inicial entre os membros dos pequenos grupos e favorecer a discussão sobre a relação entre o trabalho de alfabetização com sílabas e o trabalho de alfabetização com textos. Para que o coordenador possa realizar essa discussão (proposta a seguir) de maneira produtiva, sugere-se que convide os professores a refletirem sobre a própria experiência com o quebra-cabeça: por mais que se possa ocasionalmente formar figuras com as peças, não se chega a compor um todo a menos que se tenha o conjunto delas. E embora se possa dizer que é um pouco mais difícil e demorado montar o quebra-cabeça inteiro do que apenas uma parte dele, é muito mais significativo*

montá-lo todo e é possível que isso aconteça, principalmente quando uns podem contar com a ajuda dos outros. Para que possa ter uma intervenção que ajude o grupo a refletir de fato sobre o assunto, sugere-se que, sempre que possível, o coordenador estude o texto Os professores e a concepção construtivista, de César Coll e Isabel Solé, primeiro capítulo do livro O construtivismo na sala de aula – vários autores/Editora Ática, indicado na Bibliografia básica comentada (Anexo 4).

6. Leitura compartilhada do Texto 1 do Anexo 2, e dos materiais especificados a seguir, para favorecer uma discussão produtiva sobre a questão da alfabetização com sílabas e da alfabetização com textos (± 60 min).

Observações:

- *Se for considerado importante que os professores tenham uma visão da alfabetização a partir das diferentes especificidades da escolaridade (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Regular e Educação de Jovens e Adultos), bem como da abordagem feita pelos diferentes documentos curriculares do MEC sobre a questão, sugere-se que seja feito um compilado com os textos sugeridos abaixo para que todos possam ter acesso. Do contrário, apenas a leitura do documento do próprio segmento é suficiente.*
- *É importante que o coordenador prepare essa discussão de forma a potencializá-la o máximo possível, uma vez que o mais interessante nesse caso é a discussão que os textos suscitam e não propriamente a leitura.*
- *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: pp. 35 e 36 – O texto como unidade de ensino; depois, pp. 32 a 35 – Alfabetização e ensino da língua; pp. 55 até o fim da 56 – Aprendizado inicial da leitura (recomenda-se a leitura, posteriormente, até a p. 65, se os professores tiverem participado do módulo Para formar alunos leitores e produtores de textos, em que a leitura é recomendada).*
- *Proposta Curricular/1º segmento – Educação de Jovens e Adultos/ Ensino Fundamental: pp. 53 a 59 – A linguagem escrita/Lendo textos/ Produzindo textos.*
- *Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos 1 – Guia do Educador, item Algumas idéias sobre o processo de alfabetização (pp. 5 a 17).*
- *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: pp. 127 a 129 – Desenvolvimento da linguagem escrita; pp. 151 a 152 – Ambiente alfabetizador.*

7. Entrega do Texto 2 do Anexo 2: Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado, de autoria de Telma Weisz, e explicitação dos principais conteúdos abordados e da sua importância para as atividades que se seguem (± 15 min).

- *Esse é o único texto mais denso de fundamentação teórica, proposto no módulo. Sua leitura é condição para uma adequada compreensão, pelos professores, dos conteúdos propostos nas seqüências de atividades posteriores. Sendo assim, é fundamental que*

o coordenador consiga comprometê-los para que o leiam em casa, antes da Atividade 2 da Seqüência 2 – Discussão do programa de vídeo Construção da escrita. As questões tratadas no texto e no programa são praticamente as mesmas, entretanto, apenas a discussão sobre o que foi assistido em vídeo é insuficiente para que os professores realizem, de forma produtiva, a maior parte das atividades propostas a seguir. Para que o coordenador do grupo possa convencer os participantes a lerem o texto, precisa tê-lo lido, com antecedência: só assim poderá contar com o necessário entusiasmo sobre a utilidade e relevância do conteúdo tratado não só para o desenvolvimento do curso, mas principalmente para a prática pedagógica de todos. A entrega de um texto relativamente longo para a leitura dos professores em um curso deve se dar sob determinadas condições. Algumas dicas são as seguintes: não deixar para o momento da saída, quando o grupo já está se desconcentrando e se dispersando; folhear calmamente o texto – depois de os professores receberem cada qual a sua cópia e poderem acompanhar – indicando os títulos e localizando algumas questões que lhes podem interessar mais; enfatizar quais os conteúdos que terão uso nas atividades posteriores; tranquilizar o grupo que, se tiverem dúvidas, na medida do possível se procurará saná-las na discussão a ser feita posteriormente. Assim, embora a entrega e “propaganda” do texto esteja prevista como Atividade 7 dessa Seqüência, cabe ao coordenador verificar, em função da dinâmica dos trabalhos e do grupo, qual o melhor momento para tal.

SEQÜÊNCIA 2 (±4h)

1. Discussão das questões relacionadas abaixo, seguida de apresentação do programa *Making of* da série Parâmetros Curriculares Nacionais, da TV Escola (±20min).

- *Esse é um momento muito importante, pois a falta de entendimento das questões que se seguem pode prejudicar o aproveitamento das discussões sobre o conteúdo dos vídeos:*
 - *Programas como esses têm como finalidade principal mostrar aos professores como os alunos aprendem e como se pode ensiná-los a partir deste conhecimento. A finalidade principal não é mostrar como são as salas de aula típicas nem os problemas que nela se enfrentam. Como a questão fundamental é comunicar como se dá a aprendizagem e como pode se organizar o ensino para favorecê-la, algumas situações não são muito familiares aos professores. Por exemplo, há crianças que escrevem com canetas hidrográficas grossas: a razão é tornar mais visível sua escrita na televisão e não defender o uso desse tipo de caneta para escrever. Há situações em que as escritas são feitas na lousa: a razão é torná-las mais visíveis também, não é a defesa da escrita na lousa como melhor do que no caderno. Há situações em que o professor trabalha com apenas duas ou três crianças: a razão é mostrar como elas pensam e trabalham juntas, não é defender que só se pode trabalhar bem com os alunos se eles forem poucos.*
 - *Nos momentos de exibição desse tipo de programa, geralmente os professores têm perguntado por que as classes em que as atividades são gravadas não são numerosas como as salas de aula “de verdade”.*

É importante explicar a eles que isso ocorre porque uma sala numerosa não permite condições técnicas necessárias a gravações para a televisão – nesse caso, é preciso de espaço para os operadores de câmeras, iluminadores e demais profissionais da produção circularem, bem como de um nível de ruído controlado, o que não é possível em uma sala cheia de crianças. Isso não significa, em absoluto, que as atividades mostradas nos programas não possam ser realizadas em uma classe típica das escolas públicas urbanas, que em geral têm mais de trinta alunos. O que é preciso que fique claro é que os programas pretendem mostrar possibilidades aos professores e, para tanto, nem sempre é possível reproduzir a realidade tal como ela é. Um exemplo que se pode utilizar para que compreendam isso é algo do tipo: perguntar a eles o que fariam para mostrar a um outro professor as idéias brilhantes ou estranhas de uma criança. Levariam-no ao centro da agitação da sala de aula ou criariam uma situação em que o professor pudesse ouvir direito os argumentos da criança, suas “tiradas” ou coisa que o valha? Pois então, guardadas as devidas proporções, as coisas são mais ou menos equivalentes.

– A maioria dos programas de vídeo disponível, quando mostra situações de ensino e aprendizagem, tem se destinado a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental regular – por essa razão, os alunos que aparecem nos programas são, na maior parte das vezes, crianças do ciclo inicial. Entretanto, as situações didáticas propostas são possíveis de serem realizadas tanto na alfabetização de crianças como de jovens e adultos. É importante deixar isso claro de início, quando os professores forem de adultos.

A opção por iniciar a apresentação dos programas de vídeo desse módulo pelo Making of da série Parâmetros Curriculares Nacionais é para que os professores possam conhecer as reais condições de produção de um programa de tevê e para que algumas incompreensões sejam superadas.

2. Apresentação e discussão do programa de vídeo Construção da escrita, e discussão das dúvidas sobre o texto Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado (± 90 min).

• *Como em toda apresentação de programas de vídeo, é importante colocar previamente quais os principais conteúdos tratados (Anexo 1). No caso específico desse programa, há uma série de questões fundamentais que precisam ser discutidas, exploradas pelo coordenador – por isso, no Anexo 1 estão sugeridas boas intervenções a serem feitas durante a apresentação.*

3. Discussão sobre a evolução das escritas de três alunos ao longo de um ano de trabalho planejado a partir do conhecimento sobre seu processo de aprendizagem (± 45 min).

• *Essas amostras de escrita (e algumas características dos alunos) estão contidas no Anexo 7 e a análise delas deve ser feita tendo como referência o que se pôde verificar no programa de vídeo Construção da escrita e no texto Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. O mais interessante é fazer a discussão inicialmente em pequenos grupos e, em seguida, no grande grupo.*

Duas boas estratégias para fazer essa atividade são as seguintes:

1ª Estratégia:

- antes de tirar e distribuir cópias da evolução das escritas para os grupos, cobrir a idade dos alunos e a época em que as sondagens foram feitas;*
- omitir qualquer outra informação disponível a respeito da história da criança, inclusive o nome;*
- orientar os professores para que discutam coisas como: que idade teria cada um dos alunos, qual seria mais “sabido” no início do ano, quanto tempo devem ter levado para avançar de uma escrita a outra, o que é necessário para fazer um aluno avançar em suas hipóteses etc.;*
- promover a socialização das opiniões dos pequenos grupos;*
- por fim, apresentar os dados disponíveis sobre cada um dos alunos e orientar a discussão a partir do que já foi debatido até então.*

2ª Estratégia:

- separar cada uma das escritas de cada aluno, omitir idade e nome, tirar cópias e distribuir para os pequenos grupos;*
- informar que, entre os alunos, há um de 10 anos com histórico de paralisia cerebral, um adulto com 17 anos e uma criança de 7 anos;*
- solicitar que cada grupo estabeleça três seqüências de escrita, uma equivalente a cada aluno (pode ter de duas a quatro escritas em cada seqüência);*
- promover a socialização das opiniões dos pequenos grupos;*
- por fim, apresentar as seqüências corretas, equivalentes à evolução de cada um dos alunos, e orientar a discussão a partir do que já foi debatido até então.*

4. Vivência de diferentes estratégias de leitura (±60min).

• Sugere-se a apresentação e discussão dos textos na ordem proposta, mas caso o coordenador considere mais apropriada uma outra seqüência, isso é perfeitamente possível.

Essa atividade é muito importante, tanto porque possibilita que os professores tomem consciência do seu próprio processo de leitura e compreensão, como porque permite entender melhor o que acontece com os alunos no processo de aprendizagem inicial da leitura e os procedimentos que tornam possível “ler sem saber ler” e aprender a ler lendo textos.

É necessário que não sejam explicitados os objetivos das atividades antes de serem realizadas.

Texto 3 do Anexo 2: O homem da favela

Atividade: Leitura dialogada do texto

O objetivo principal dessa atividade é que os professores tomem consciência de como se dá o processo de leitura e percebam que, enquanto lemos, temos muitas hipóteses a respeito do conteúdo do texto, e elas são construídas, em grande medida, a partir dos nossos conhecimentos prévios sobre o assunto tratado e da nossa familiaridade com o gênero do texto.

Orientações:

• O coordenador lê o texto em voz alta (os professores não podem ter cópias!) e faz algumas paradas perguntando aos professores o que eles pensam a respeito do que deve vir a seguir. Por exemplo:

ANTES DE COMEÇAR A LER:

– Este texto chama-se *O homem da favela*. Do que vocês acham que ele vai tratar?

– O autor é Manoel Lobato. Vocês o conhecem? Se fosse Monteiro Lobato, que tipo de texto seria e sobre o quê? E se fosse...? (perguntar sobre outro escritor conhecido dos professores)

DURANTE A LEITURA:

– Como vocês acham que o Dr. Levi se previne dos assaltos freqüentes?

– O que vocês acham que ele vai fazer agora?

– Vocês acham que ele pára ou não?

– Vocês acham que o Dr. Levi vai socorrer o malandro? etc.

• O coordenador deve “ensaiar” antes, para que a leitura prenda a atenção dos professores – pode planejar as interrupções que julgar mais adequadas: o importante é ir criando suspense e levando-os a pensarem que se trata realmente de um malandro, para que possam se impactar ao final. É isso que vai fazê-los perceber o quanto nos movemos por antecipações e inferências durante a leitura, principalmente quando o autor do texto joga com nossas suposições. Não se deve dar pistas ou fazer perguntas durante a leitura que possam sugerir aos professores que o personagem é cego.

• É necessário que vários professores exponham suas suposições durante a leitura para que se possa verificar como elas são diferentes.

• Após a leitura, é importante comentar que utilizamos procedimentos inconscientes e essa atividade tem a finalidade de torná-los conscientes. Os professores devem falar sobre suas impressões, suas suposições, o que acharam etc.

• É importante que os professores percebam que, ao lermos, colocamos em jogo muito de nossas expectativas a respeito de como o texto se organiza, atribuímos sentido ao que lemos, fazemos suposições e deduções, nem sempre apropriadas. Por isso, muitas vezes é difícil que o leitor saiba dizer se determinada informação está no texto de fato ou se é apenas uma inferência construída durante a leitura. Por exemplo, muitos são capazes de afirmar que o Dr. Levi é oftalmologista, sem que isso esteja explícito no texto – afinal cegos também precisam de dermatologistas, clínicos, cardiologistas...

Texto 4 do Anexo 2: Um avião que voava...

Atividade: Leitura silenciosa, conforme as orientações abaixo

O objetivo principal dessa atividade é que o professor perceba que muitas vezes desprezamos algumas informações contidas no texto em função do contexto e das inferências que fazemos: quando estamos em busca do significado, uma determinada palavra pode passar despercebida, pois não esperamos algo que rompa com a lógica do

texto. É o que acontece com quem dá sugestões de onde enterrar os sobreviventes.

Orientações:

- *O coordenador entrega o texto ou coloca-o no retroprojektor.*
- *Pede que todos leiam silenciosamente e ao final da leitura respondam à pergunta em voz alta.*
- *Muitos participantes certamente enterrarão os sobreviventes, pois levarão em conta muito mais as informações relacionadas ao contexto: em acidentes aéreos dificilmente existem sobreviventes; se a discussão é sobre onde deverão ser enterrados é porque não estão vivos etc.*
- *Alguns participantes poderão afirmar que responderam onde enterrar os sobreviventes porque não prestaram atenção. Neste momento, é fundamental reforçar que a inferência é uma estratégia que bons leitores utilizam e indica uma preocupação central com o significado – o que sem dúvida faltou foi utilizar estratégias de checagem para verificar se as inferências realizadas eram ou não pertinentes.*

Texto 5 do Anexo 2: Com gemas preciosas...

Atividade: Leitura silenciosa, conforme as orientações abaixo

O objetivo principal dessa atividade é que o professor perceba que é possível localizar respostas sem ter havido compreensão do texto lido e quanto maior é a possibilidade de o leitor acionar seus conhecimentos prévios, maiores são as suas possibilidades de entender o que lê.

Orientações:

- *O coordenador entrega o texto e pede aos professores que leiam silenciosamente.*
 - *Depois de alguns minutos, faz as perguntas oralmente, pedindo que o grupo responda.*
 - *A seguir, pergunta do que trata o texto.*
 - *O grupo coloca suas hipóteses: não é incomum, por exemplo, que alguns digam que se trata de um outro planeta, de exploradores do futuro e coisas do tipo.*
 - *Se nenhum participante reconhecer que se trata de um texto a respeito da viagem de Cristóvão Colombo, o coordenador informa ao grupo e lê o texto em voz alta, fazendo agora algumas perguntas – O que eram as gemas preciosas? De quem eram os risos que tentavam dissuadi-lo de seus planos? Quais eram os seus planos? etc.*
 - *É importante ressaltar que:*
 - *a relação com o texto é completamente diferente na primeira e na segunda leitura: uma única informação – quem era o personagem principal do texto – torna óbvio tudo que era incompreensível;*
 - *quando acionamos nosso conhecimento prévio sobre o assunto, a leitura torna-se muito mais eficiente, pois podemos atribuir sentido ao que lemos;*
 - *com os alunos é assim também: por isso é importante acionar ou “criar” conhecimentos prévios antes de lerem certos textos.*
- Por exemplo: dizer mais ou menos o que vão encontrar no texto,*

relacioná-lo com outros já lidos, fazer referências ao autor (estilo, temas preferidos...) etc.;

– *quanto maior é o conhecimento de mundo do leitor, melhores possibilidades terá de compreender textos parecidos com o que foi lido.*

Texto 6 do Anexo 2: Os dois garotos...

Atividade: Leitura conforme as orientações abaixo

O objetivo principal dessa atividade é que o professor perceba que a intencionalidade do leitor define sua relação com o texto.

Orientações:

- *O coordenador divide a turma em grupos de mais ou menos quatro ou cinco pessoas.*
 - *A cada grupo ele entrega o texto com orientações diferentes:*
 - *Pede para metade dos grupos lerem o texto tentando colocar-se no lugar de quem pretende roubar a casa e para os demais grupos lerem como se tivessem a intenção de comprá-la.*
 - *Todos devem listar as informações relevantes para as suas intenções (roubar ou comprar).*
 - *Os grupos socializam as informações: um poderá começar e os demais, que leram com a mesma intenção, acrescentam outras observações que julguem pertinentes. Depois, a mesma coisa com os grupos que tinham a outra intenção.*
 - *Ao final da atividade, o coordenador lista as conclusões. (Geralmente os professores relatam que parece que os grupos leram textos diferentes.)*
 - *É importante ressaltar que a intenção do leitor regula a leitura e faz com que ele selecione informações a partir de suas demandas.*
- Observação: para criar mais impacto, vale a pena, de início, não revelar aos grupos que as orientações são diferentes.*

Programa de vídeo Pensando se aprende. Pensando se aprende a ler e escrever – 1ª parte

Realizar a atividade de acordo com os encaminhamentos propostos no Anexo 1.

Texto 7 do Anexo 2: Lieber Kommilitone!

Atividade: Exercício coletivo de atribuição de significado, de “leitura” do texto

O objetivo principal dessa atividade é que o professor perceba que é possível ler antes de saber decodificar todas as palavras, que ler é atribuir significado, e a relação do analfabeto com a língua materna (os alunos que ainda não se alfabetizaram) é mais ou menos parecida com a nossa relação com um idioma desconhecido.

Orientações:

- *O coordenador entrega o texto e pede que os professores, em duplas ou trios, tentem ler – é fundamental reforçar que não vale dizer “Eu não sei...”.*

- *Depois de alguns minutos, volta-se ao grande grupo e os professores dizem o que descobriram. Se necessário, o coordenador poderá orientar a discussão coletiva perguntando:*
 - *De que gênero é este texto? (uma carta-convide)*
 - *Uma carta para quê? (dividir uma casa com estudantes)*
 - *O que tem na casa? (telefone, quarto, banheiro, gás, aquecimento...)*
 - *Qual o custo? (150 marcos, se dividido em quatro, ou 600 no total)*
- *É importante perguntar: O grupo conseguiu ler o texto? Seria possível alugar o imóvel, caso desejássemos, mesmo sem ter certeza sobre todas as palavras?*
- *A partir das respostas do grupo, discutir sobre o que é ler.*
- *É fundamental ressaltar que:*
 - *juntos conseguimos saber/aprender mais do que sozinhos (para depois relacionar com o trabalho junto aos alunos);*
 - *ler é atribuir significado;*
 - *a decodificação é uma importante estratégia, mas não a única;*
 - *na leitura desse texto, nossas inferências são baseadas na sua disposição gráfica e no conhecimento de algumas palavras com escrita semelhante ao português ou inglês, que nos é mais familiar;*
 - *o trabalho pedagógico com textos conhecidos de memória pelos alunos é fundamental, pois, assim como nós, eles podem fazer antecipações e inferências (estratégias utilizadas por todo leitor competente), desde o início da aprendizagem da leitura.*

Texto 8 do Anexo 2: Bolo en__rda marido

Atividade: Leitura coletiva oral

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

Orientações:

- *Apresentação do texto (impresso para todos ou em retroprojetor).*
- *O coordenador solicita que todos os participantes leiam o texto, em voz alta.*
- *Coloca as seguintes questões:*
 - *Foi possível ler esse texto?*
 - *Por que/como é possível ler um texto, mesmo quando faltam sílabas?*
- *É importante ressaltar que:*
 - *um bom leitor não utiliza toda a informação gráfica contida no texto, pois isso “congestionaria” o seu sistema perceptivo, tornando a leitura muito lenta;*
 - *o fato de termos familiaridade com esse tipo de texto (receita), possibilita que usemos estratégias adequadas de antecipação e inferência;*
 - *um bom leitor é aquele que antecipa e infere com eficácia.*

5. Leitura silenciosa do Texto 9 do Anexo 2: Estratégias de leitura. Discussão e esclarecimento de eventuais dúvidas (30min).

• *Para potencializar todas as discussões propostas nessa seqüência (e nas demais) sobre o processo de leitura, o coordenador deve ler os itens que tratam desse assunto nos PCN de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Sugere-se, também, sempre que possível, como leitura complementar, o livro Estratégias de leitura, de Isabel Solé, Editora Artes Médicas (ou, pelo menos, alguns capítulos mais diretamente relacionados à questão).*

SEQÜÊNCIA 3 (±4h)

1. Apresentação do programa de vídeo O que acontece quando lemos e discussão (±30min).

• *O programa O que acontece quando lemos foi utilizado no módulo Para formar alunos leitores e produtores de texto, destinado aos professores de 1ª a 4ª séries, e neste está sendo retomado para que se possa compreender, aqui, a relação entre a possibilidade de utilizar diferentes estratégias de leitura e de se alfabetizar por meio de textos. Sugere-se a explicitação dos principais conteúdos abordados, antes da apresentação (Anexo 1).*

2. Leitura compartilhada e discussão do Texto 10 do Anexo 2: Alfabetização (±20min).

• *A discussão desse texto é muito importante, pois propicia a compreensão dos procedimentos que permitem ler sem saber ler e, conseqüentemente, aprender a ler lendo. Quanto mais os professores tiverem essa questão clara, mais poderão entender a lógica das atividades propostas no Anexo 3, e nos programas de vídeo previstos para esta e para a próxima seqüência: Pensando se aprende. Pensando se aprende a ler e escrever, Variações sobre o mesmo tema e Falando devagarinho.*

3. Apresentação e discussão do programa Pensando se aprende. Pensando se aprende a ler e escrever (±45min).

• *É importante, antes de os professores assistirem a esse programa, explicitar o seguinte:*

- *a 1ª parte desse programa já foi apresentada/discutida na Atividade 4 da Seqüência 2;*
- *o que eles vão assistir e discutir agora são algumas situações didáticas (atividades e intervenção do professor) orientadas pelo princípio de que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo textos;*
- *esse tipo de situação de aprendizagem é o que ajuda os alunos a aprender mais rápido (como foi possível verificar pela análise da evolução do conhecimento sobre a escrita proposta na Atividade 3 da Seqüência 2);*
- *para entender como as atividades podem ser produtivas – podem ajudar os alunos a aprender – é preciso ter em mente os procedimentos utilizados para ler quando ainda não se sabe – tratados*

no Texto 10 do Anexo 2: Alfabetização;

– situações parecidas serão aprofundadas nos programas Variações sobre o mesmo tema e Falando devagarinho, previstos para a próxima seqüência de atividades.

4. Leitura compartilhada e discussão do Texto 11 do Anexo 2: Sondagem, para conhecer algumas possibilidades de identificar as hipóteses de escrita de alunos não-alfabetizados e para discutir possibilidades de realizar entrevistas desse tipo com eles (± 40 min).

5. Elaboração, individualmente, de uma rotina contendo atividades semanais típicas de sala de aula (a mais representativa possível do cotidiano) para discussão posterior (± 20 min).

• Para facilitar a discussão, é importante que os professores registrem a rotina em um instrumento comum. A sugestão é que se faça uma grade com os cinco dias da semana e espaço para especificar aproximadamente cinco ou seis atividades diárias. Quando se julgar pertinente, esta atividade pode ser proposta para realização em casa (ela será necessária, posteriormente, para a realização da Atividade 1 da Seqüência 8).

AJUDANDO OS ALUNOS A APRENDER

SEQÜÊNCIA 4 (± 4 h)

1. Identificação e discussão dos pressupostos didáticos orientadores de uma proposta de alfabetização como a que está sendo discutida, a partir da leitura do Texto 12 do Anexo 2: Ler quando não se sabe (± 60 min).

2. Apresentação e discussão do programa de vídeo Variações sobre o mesmo tema, da série Diários, da TV na Escola, conforme orientação indicada no Anexo 1 (± 60 min).

• Caso haja disponível na escola, vale a pena sugerir a leitura, posteriormente, do texto Variações sobre um mesmo tema, publicado em Cadernos da TV Escola/PCN na escola – Diários/Projetos de Trabalho, MEC, 1998. O texto aprofunda as questões tratadas no programa e permite uma reflexão maior sobre elas. Vale a pena, também, sempre que possível, a leitura do livro Ler e escrever, muito prazer!, de Beatriz Cardoso e Madza Ednir (ver Bibliografia básica comentada), onde são analisados os motivos do insucesso de algumas atividades consideradas em princípio muito interessantes.

3. Leitura e discussão do Texto 13 do Anexo 2: Escrever quando não se sabe (± 30 min).

4. Apresentação e discussão do vídeo Falando devagarinho (± 90 min).

• Esse é um programa muito importante para o entendimento do que as crianças pensam sobre a escrita. Para potencializar a discussão a respeito do conteúdo do programa, é importante que o coordenador prepare muito bem a sua intervenção ao longo da apresentação. No

Anexo 1 há algumas orientações e informações que podem ser muito úteis.

SEQÜÊNCIA 5 (±4h)

1. Análise de algumas situações didáticas descritas no Anexo 3 – Atividades de Alfabetização – Adivinhações e cruzadinhas e Lista de nomes próprios e títulos, após a leitura da introdução do Anexo (±60min).

• Este é um momento muito importante do trabalho, pois permite a reflexão e discussão mais detalhada sobre situações de ensino e aprendizagem em que a proposta é ler textos, para aprender a ler, e escrever textos, para aprender a escrever. O Anexo 3 foi elaborado especialmente para esta finalidade: para que os professores, após a discussão das atividades apresentadas nos programas de vídeo, possam discutir algumas propostas documentadas agora por escrito. Cabe ao coordenador tornar esse debate o mais produtivo possível, para assegurar uma compreensão adequada das situações didáticas sugeridas (que envolvem a atividade em si e a intervenção pedagógica do professor). Para tanto, é importante que prepare sua intervenção a partir da leitura cuidadosa de todo o Anexo e de todas as suas anotações anteriores, referentes às situações didáticas apresentadas nos programas já assistidos. Os principais textos de fundamentação que orientam essa discussão são a Apresentação do Anexo e o Texto 10 – Alfabetização.

2. Apresentação e discussão do programa da série PCN, exibida no Salto para o Futuro, em 12/5/98 – Pensando se aprende (±90min).

• Como é um programa longo (60min), sugere-se enfatizar, com antecedência, os principais conteúdos abordados – relacionados no Anexo 1 – para que os professores sintam-se motivados para a atividade. E convidá-los a solicitar interrupções na apresentação sempre que julgarem necessário para algum comentário ou esclarecimento.

3. Leitura individual e discussão posterior do Texto 15 do Anexo 2: Depoimento da professora Rosa Maria (±40min).

• O objetivo dessa e da próxima atividade é que os professores não só conheçam o conteúdo do texto escrito pela professora Rosa, mas, principalmente, utilizem-no como referência para encontrar soluções viáveis para os problemas que enfrentam na escola, similares aos descritos no relato. Na verdade, o que mais importa nesse caso é que a leitura do depoimento contribua para a compreensão dos professores de que, coletivamente, encontra-se solução para muitos problemas que não se consegue resolver individualmente.

4. No grande grupo, discussão de quais são os principais problemas relacionados direta ou indiretamente à alfabetização dos alunos, comuns às várias escolas, que dependem de soluções planejadas e implementadas coletivamente pela equipe escolar (por exemplo: alunos que precisam de ajuda pedagógica adicional, professores que precisam eventualmente de auxílio em suas classes, inexistência de livros e

demais materiais didáticos, existência de livros e materiais didáticos “guardados” ao invés de disponibilizados, ausência de um profissional que possa assumir a liderança do grupo de professores para implementar um trabalho de formação na escola etc.).
Elaboração de propostas de solução para os problemas identificados (±60min).

• *Neste momento é importante que o coordenador aproveite para discutir a relação entre capacidade de encontrar soluções para os problemas colocados pelo exercício da profissão e competência profissional. Vale a pena destacar que uma triste herança que recebemos da concepção tecnicista é a de profissionais “aplicadores” de propostas elaboradas por profissionais “pensadores” – e agora a expectativa que se tem de todos os que trabalham com educação é a mesma que se tem dos profissionais das demais áreas: desenvolvimento da autonomia para resolver problemas, para responder aos desafios colocados pelo trabalho. Sem essa capacidade, não se pode exigir para si a condição de profissional. É importante também que o coordenador enfatize que o trabalho coletivo é condição não só para a resolução de problemas mas, principalmente, para o desenvolvimento de uma proposta educativa na escola. Os Textos 17 e 18, do Anexo 2, são subsídios a essa discussão. Para os professores que não tenham participado do módulo Ser professor e ser aluno, do programa PARÂMETROS EM AÇÃO – 1ª a 4ª séries, recomenda-se a leitura (no grupo ou em casa) do Texto 16 do Anexo 2: Depoimento da Professora Marly, que é complementar à discussão sobre a competência de encontrar soluções para os desafios do trabalho de professor e é subsídio às discussões propostas para as atividades das seqüências posteriores.*

ORGANIZANDO O TRABALHO

SEQÜÊNCIA 6 (±4h)

1. Análise de algumas das situações didáticas descritas no Anexo 3 – Atividades de Alfabetização – Descubra quem está falando, Ordenação de textos poéticos e Ditado cantado (±40min).

• *Neste momento, sugere-se o mesmo encaminhamento proposto para a Atividade 1 da Seqüência 5.*

2. Apresentação do programa e discussão do vídeo Língua Portuguesa – da série Menino, quem foi teu mestre, MEC – Fundação Roberto Marinho (±40min).

• *Como sempre, sugere-se a explicitação prévia dos principais conteúdos do programa (Anexo 1). Esse é um programa muito bonito e vale a pena seduzir os professores não só para os conteúdos abordados, mas também para a sua qualidade estética.*

3. Leitura de um texto literário pelo coordenador – conto, lenda, mito, crônica, poema... (±10 a 15min).

• *A escolha deve ser feita segundo o critério de boa qualidade literária, e sugere-se que o coordenador “ensaie” a leitura anteriormente para poder emocionar de fato os participantes do grupo. A finalidade dessa atividade é que os professores vivenciem uma situação significativa de leitura feita especialmente para eles. O texto escolhido tem que ser bem interessante e a leitura muito bem feita.*

4. Socialização dos comentários pessoais a respeito do que os professores sentiram durante a leitura, das próprias experiências com o ato de ler, das preferências etc. (±30min).

5. Apresentação do programa e discussão do vídeo Quem conta um conto conta outros... – da série Diários, da TV Escola (±60min).

• *Sugere-se a explicitação prévia dos principais conteúdos abordados no programa (Anexo 1).*

No Anexo 6, há uma relação de bons textos literários para alunos e professores. Vale a pena utilizá-los, se a escola os tiver, e, quando não, adquiri-los, se possível. Se nenhuma dessas possibilidades for viável, não importa: o que conta é ter bons livros na escola, mesmo que não exatamente esses. Caso a escola não disponha de bons livros, este é um bom problema que, se não foi tratado na Atividade 4 da Seqüência 5, pode ser agora discutido para que se encontrem soluções para ele (mutirão de coleta na cidade, solicitação de doações a instituições do local e editoras etc.).

6. Leitura e discussão do Texto 19 do Anexo 2: Condições gerais a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos, caso os professores não o tenham lido e discutido por ocasião da participação no módulo Para formar alunos leitores e produtores de textos (±30min).

SEQÜÊNCIA 7 (±4h)

1. Apresentação e discussão do programa de vídeo A língua é minha pátria (±40min).

• *O objetivo principal desta atividade é enfatizar a necessidade do trabalho com a linguagem oral, uma vez que a proposta da próxima seqüência é elaborar uma programação de conteúdos para uma classe de alfabetização e uma rotina semanal de atividades de Língua Portuguesa, em que as situações de ensino e aprendizagem da linguagem oral devem estar incluídas. Além disso, por muito tempo a escrita foi considerada transcrição da fala, o que evidentemente tem conseqüência no trabalho de alfabetização. Os principais conteúdos abordados no programa estão relacionados no Anexo 1 e sugere-se a sua explicitação prévia.*

2. Leitura compartilhada e discussão do Texto 20 do Anexo 2: Por trás do que se faz, do início até o parágrafo onde se define o que são os projetos de trabalho (±30min).

• *As formas de organizar os conteúdos escolares são tratadas também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Linguagem oral e escrita, no item Organização do tempo (pp. 153 a 155). Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/5ª a 8ª séries, esse assunto é abordado sob o título Organizações Didáticas Especiais (pp. 87 e 88).*

3. Apresentação do programa de vídeo Esclarecendo idéias, da série Projetos, da TV Escola (±40min).

• *Sugere-se a explicitação prévia dos principais conteúdos abordados no programa (Anexo 1).*

4. Leitura do Texto 21 do Anexo 2: Projetos porque..., para sistematizar as questões tratadas até então sobre o trabalho com projetos na escola (± 30 min).

5. Leitura e discussão do Texto 20 do Anexo 2: Por trás do que se faz, desde o item O trabalho com os diferentes gêneros de texto até o final, e do Texto 22 do Anexo 2: Planejar é preciso (± 60 min).

- *Essa leitura é subsídio para a atividade que se segue.*

Observação: aos professores que eventualmente não conheçam os programas de vídeo da série Escola em discussão, da TV Escola, por não terem participado dos módulos em que se trabalha com eles ou por não tê-los assistido diretamente, sugere-se que assistam e discutam em suas escolas, sempre que possível.

As questões abordadas nesses programas são contribuições valiosas para o planejamento do trabalho pedagógico. A série é composta por: Quanto tempo o tempo tem?, Perdidos no espaço, A escola além da aula, Viva a diferença, Lápis, papel e muito mais, Avaliando a avaliação e O planejamento tim-tim por tim-tim.

SEQÜÊNCIA 8 (± 4 h)

1. **Atividade conclusiva 1:** Elaboração de uma programação de trabalho com os diferentes tipos de texto para a alfabetização e de uma rotina semanal de atividades de Língua Portuguesa (± 90 min).

- *Esta proposta pode ser realizada em pequenos grupos, para depois se fazer a socialização e os eventuais ajustes, ou diretamente no grande grupo. Cabe ao coordenador avaliar, em função da dinâmica da turma, qual a melhor estratégia.*

As duas tarefas são situações em que os professores terão oportunidade de pôr em uso os conhecimentos adquiridos/ampliados em função do trabalho do módulo. A programação implica seleção e distribuição dos textos e das atividades lingüísticas a eles relacionadas – ler, escrever, falar e escutar – como se sugere no quadro contido no texto Por trás do que se faz, mas apenas para as turmas de alfabetização. O planejamento da rotina implica seleção e distribuição das diferentes atividades de Língua Portuguesa na semana de trabalho: a idéia é elaborar uma rotina semanal que seja referência para o planejamento das demais.

Para a elaboração tanto da programação quanto da rotina de atividades, sugere-se que o coordenador faça ao grupo algumas observações:

- *O texto Por trás do que se faz propõe uma seqüenciação do trabalho com os diferentes gêneros adequados para o segmento de 1ª a 4ª séries. Agora, a proposta é que se faça uma seqüenciação especificamente para as turmas de alfabetização (último ano da Educação Infantil, Classe de Alfabetização, 1ª série ou 1º ano do ciclo inicial, 1º segmento de Educação de Jovens e Adultos).*

- *No que se refere à rotina semanal de atividades, a proposta é que se faça um planejamento do trabalho com Língua Portuguesa para a semana, deixando tempo previsto para o trabalho com as demais*

áreas. O ideal, como se sugeriu para a realização da Atividade 5 da Seqüência 3, é distribuir um quadro (à semelhança do que há no texto *Planejar é preciso*) para que os professores preencham parcialmente, deixando em branco o tempo destinado às demais atividades relacionadas às outras áreas. Esse quadro pode ser utilizado como instrumento de planejamento e registro das atividades a serem realizadas a cada semana.

– Os Textos 23, 24 e 25 são subsídios indiretos para a realização da tarefa proposta, uma vez que tratam de dois assuntos de interesse dos professores e têm relação com a programação de conteúdos e atividades: o trabalho pedagógico com cópia e a lição de casa. (Eles podem ser distribuídos no encontro anterior para que os professores leiam em casa.) O Texto 24 – a carta aos professores rurais – apresenta propostas de trabalho com cópia que não necessariamente servem para as turmas de alfabetização: algumas são para alunos que já sabem ler (a carta foi escrita para outros destinatários, que não só professores alfabetizadores).

– É fundamental que cada professor compare a rotina que planejou coletivamente no grupo com a que realizou individualmente na Atividade 5 da Seqüência 3, para que possa verificar se há diferenças significativas em função dos conhecimentos adquiridos até então e se esses conhecimentos já estão sendo incorporados no planejamento pedagógico. Além disso, é importante que tome consciência do papel que o trabalho coletivo tem para o alcance de resultados melhores do que os que se pode alcançar individualmente.

– Tanto as sugestões de programação e de rotina que constam dos dois textos lidos quanto as que vão ser elaboradas pelo grupo não são “aplicáveis” indistintamente em qualquer classe de alfabetização: representam apenas uma referência e a sua pertinência deve ser analisada em função de cada classe real.

Evidentemente, para que esse momento do trabalho seja o mais produtivo e útil possível, é fundamental que o coordenador oriente as discussões, coloque boas questões para os professores pensarem, dê sugestões, esclareça dúvidas etc. Nesse sentido, a atividade é uma oportunidade de também o coordenador pôr em uso os conhecimentos que pôde adquirir/ampliar com o módulo. São subsídios para o coordenador preparar a sua intervenção:

• Em relação à programação de trabalho com os diferentes tipos de texto na alfabetização:

– PCN – Língua Portuguesa 1ª a 4ª séries, itens Gêneros discursivos/ 1º ciclo (p. 111), e Gêneros discursivos/2º ciclo (p. 128);

– PCN – Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries, itens Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos (p. 54) e Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos (p. 54);

– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, item Ambiente alfabetizador (p. 151);

– Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Proposta Curricular – 1º segmento, item A linguagem escrita – Lendo textos/ Produzindo textos (pp. 53 a 59).

• Em relação à rotina semanal de atividades de Língua Portuguesa:

– Além dos textos sugeridos para leitura e discussão – Por trás do que se faz e Planejar é preciso, sugerem-se também os programas da série Escola em discussão, especificados acima. Também contribuem nesse sentido os itens que tratam de questões relacionadas ao planejamento, nos documentos curriculares referidos acima.

2. Apresentação e discussão do programa de vídeo Relatório e reunião de pais, da série Diários, da TV escola (±40min).

- Sugere-se a explicitação prévia dos principais conteúdos abordados no programa (Anexo 1).

3. **Atividade conclusiva 2:** Análise individual das Anotações pessoais para recuperar quais foram os principais aprendizados conquistados ao longo do curso e a que se deveram – especialmente no que se refere às implicações didáticas dos conteúdos abordados no módulo (±20min).

- Esse é um momento de cada professor folhear suas Anotações pessoais, buscando identificar quais os conhecimentos adquiridos no módulo que lhe foram mais úteis, mais significativos, mais relevantes do ponto de vista didático. Vale a pena sugerir que cada um grife as anotações que tratam desses conhecimentos ou liste ao final do caderno, para que possam ser o mais sucintos possível no momento da socialização.

4. **Atividade conclusiva 3:** Socialização dos principais aprendizados de cada um (±60min).

- Sugere-se que o coordenador vá fazendo uma síntese das falas dos professores, na lousa ou num cartaz, de forma que todos possam ter acesso ao que foi importante para o grupo. O coordenador deve ter uma cópia dessa síntese, para integrar o seu relatório de avaliação do módulo.

Ao término dos trabalhos, é fundamental enfatizar a importância da Bibliografia básica comentada (Anexo 4), pois trata-se de uma contribuição ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos/ampliados no módulo. É interessante, também, ressaltar a importância do Anexo 5, que especifica um “kit básico” de materiais didáticos impressos para as salas de aula.

Anexo 1

ORIENTAÇÕES PARA O USO DOS PROGRAMAS DE VÍDEO PELO COORDENADOR DE GRUPO

As orientações que se seguem contribuem para que o coordenador dos grupos de professores do módulo Alfabetizar com textos organize a sua intervenção antes e durante as discussões sobre o conteúdo dos programas de vídeo previstos para este trabalho. Conforme já se disse na Apresentação do módulo, em alguns programas, cujo conteúdo não é muito complexo, estão relacionadas apenas as principais temáticas abordadas, para facilitar sua apresentação prévia aos professores. Em

outros, em que o conteúdo é mais complexo ou pouco familiar, estão sugeridas pausas e questões para discussão, que são fruto da experiência de formadores que já vêm trabalhando com esses programas há vários anos.

1. **Making of** da série Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mostra os bastidores dos programas da série Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, o que está “por trás” do que se vê como resultado na tela da televisão.

2. **Construção da escrita**, da FDE/SEE – SP (± 41 min).

Esse programa, de todos os propostos nesse módulo, é o que mais favorece “observar as crianças pensando”, por isso deve ser muito bem explorado pelo coordenador de grupo. Ele não é composto de atividades de sala de aula, mas de entrevistas com alunos, cujo objetivo é demonstrar aos professores o que, quanto e como pensam as crianças quando já descobriram que a escrita representa a fala, mas ainda não se alfabetizaram. Conforme a própria autora explica, por meio da fala final do narrador, “as entrevistas deste vídeo não são atividades de sala de aula. As propostas de escrita e leitura foram planejadas para mostrar aos professores que para se alfabetizar é necessário que a criança pense, reflita, raciocine, erre para poder acertar, estabeleça relações, faça deduções ainda que nem sempre corretas. Que erros como pensar que se escreve uma letra para cada sílaba são erros construtivos, isto é, erros necessários à construção do conhecimento da escrita”.

Embora seja um programa feito exclusivamente com crianças, as pesquisas com adultos têm mostrado que o processo de construção do conhecimento sobre o sistema alfabético da escrita é bastante parecido nos dois casos.

É importante relacionar o que acontece nesse programa com o conteúdo do texto Sondagem. E, se os professores comentarem que não têm como realizar esse tipo de entrevista individualmente com os alunos, a sugestão é discutir com eles se não é possível criar um contexto na sala de aula que permita ir entrevistando uns três ou quatro alunos por dia enquanto os demais realizam as atividades rotineiras – afinal, não é necessário fazer esse tipo de avaliação diagnóstica todo dia (três ou quatro vezes ao ano é uma boa média) e o que se descobre sobre o que pensam os alunos é útil e vale a pena.

Segue abaixo a descrição das principais questões que aparecem nas entrevistas:

- Na 1ª entrevista (com Adriana) é possível verificar, principalmente, que a memorização de sílabas não garante a compreensão do funcionamento do sistema alfabético.
- Na 2ª entrevista (com Roberta) é possível verificar, principalmente, a importância dos alunos conhecerem todas as letras, para terem um repertório amplo de possibilidades quando ainda não estão alfabetizados.
- Na 3ª entrevista (com Ricardo) é possível verificar, principalmente, que há alunos que se preocupam muito mais com quantas letras

escrever do que com quais letras escrever.

- Na 4ª entrevista (com Artur) é possível verificar, principalmente, de que forma se pode ajustar o que se pensa que está escrito com o que está escrito de fato.
- Na 5ª entrevista (com Henrique) é possível verificar, principalmente, que há alunos que se preocupam mais com quais letras escrever e não com quantas letras escrever.
- Na 6ª entrevista (com Jefferson) é possível verificar, principalmente, como se dá a evolução da hipótese silábica para a hipótese alfabética.
- Na 7ª entrevista (com Denis) é possível verificar, principalmente, que quando o aluno já entendeu a regra de geração do sistema alfabético pode se ocupar e se preocupar com as questões ortográficas.

Pausas que podem ser interessantes

- 1ª pausa sugerida:

Após Adriana ter escrito VC para VACA.

- Perguntar aos professores por que ela está escrevendo assim se sabe escrever CAVALO.
- Discutir que, embora a Adriana soubesse escrever CAVALO de memória, isso não lhe ajudava a escrever VACA, tanto que escreve VC.

- 2ª pausa sugerida:

– Após o narrador dizer “O que está acontecendo com Adriana? Por que às vezes ela escreve convencionalmente e às vezes produz estas escritas estranhas?”

- Perguntar aos professores que opiniões eles têm a respeito.

- 3ª pausa sugerida:

Depois que aparece a escrita de Roberta completada, em amarelo, com as letras que faltavam.

- Discutir a importância de apresentar todas as letras aos alunos, desde os primeiros dias de aula, para que possam ter um amplo repertório de letras para utilizar. Depois, fazer essa mesma discussão quando aparece o Ricardo (na 3ª entrevista) escrevendo exclusivamente com as letras de seu próprio nome, o que revela um repertório limitadíssimo, que não permite muitas alternativas.

- 4ª pausa sugerida:

Durante a entrevista de Ricardo.

- Chamar a atenção dos professores a respeito da conduta da entrevistadora – ela explora a preocupação dele com a quantidade de letras:

* usa o cartão que cobre parcialmente a palavra;

* faz ele antecipar, antes de escrever, quando coloca a ele “Quantas letras você acha que vai precisar?”.

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

- Chamar a atenção também para o seguinte: conforme vai diminuindo o número de sílabas das palavras ditadas, o garoto vai ficando surpreso, pois não crê que se possa escrever com poucas

letras. É por isso que no texto Sondagem há a orientação para que se inicie a lista de palavras com as de maior número de sílabas, para que o aluno não se depare com essa questão antes que o professor possa identificar sua hipótese em situações em que essa contradição não aparece.

- 5ª pausa sugerida:

Após o Ricardo começar a cortar as letras que escreveu e que considera “a mais” em suas palavras.

– Aproveitar para enfatizar que é por razões como essa que se deve solicitar a leitura imediata da palavra escrita pelo aluno: do contrário, não dá para perceber como ele interpreta a própria escrita, tampouco colocar questões para que ele pense e aprenda ao longo da entrevista.

– Chamar a atenção do grupo para o fato de que é possível “ouvir” o garoto pensando.

- 6ª pausa sugerida:

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

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

- 7ª pausa sugerida:

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

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

- 8ª pausa sugerida:

Após a explicação sobre o que é erro construtivo.

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

- 9ª pausa sugerida:

Nas entrevistas em que a situação é de leitura da frase que aparece sob a imagem (do trator e barco).

– Discutir o papel que tem a leitura de textos na alfabetização e por que, desde a década de oitenta, depois que se descobriu como se dá o processo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita (de crianças

e adultos), se passou a defender uma alfabetização a partir da leitura e escrita de textos e não de sílabas e palavras.

– Explorar o fato de que a leitura coloca bons problemas para o aluno pensar, obriga a um ajuste entre o que ele acha que está escrito e o que vê de fato escrito no papel, cria situações de contradição que o ajudam a avançar em seus conhecimentos.

- 10ª pausa sugerida:

Após o Ricardo ter lido o texto com imagem.

– Discutir com os professores que quando o aluno tem a sua preocupação focada na quantidade de letras as situações de leitura configuram um excelente problema a resolver, pois haverá sempre um monte de letras para aquilo que julga estar escrito – e isso cria uma contradição útil para a aprendizagem de como funciona o sistema alfabético de escrita.

- 11ª pausa sugerida:

Após o Artur tentar ler fazendo um ajuste um a um, dois a dois e três a três.

– Chamar a atenção novamente para o papel da leitura de textos.

- 12ª pausa sugerida:

Após o Henrique estranhar que dois “As” estivessem juntos.

– Discutir a questão da exigência de variedade de letras como critério para “ser possível de ler”.

- 13ª pausa sugerida:

Após o diálogo “Aqui é trator./Por que você acha que é trator?/Começa com A termina com O”.

– Discutir que é assim que os alunos fazem uso do conhecimento sobre o valor sonoro das letras para realizar as atividades de leitura de textos.

- 14ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “É a partir deste erro construtivo que se torna possível iniciar uma análise que considere unidades menores do que a sílaba”.

– Discutir que a compreensão da relação fonema/grafema (ou letra/som) depende de uma compreensão prévia da relação oral/escrito: primeiro se aprende que há relação e, depois, de que tipo exatamente ela é.

- 15ª pausa sugerida:

Após Jefferson escrever COPA/COA respectivamente para COPA/COLA.

– Novamente enfatizar o papel da entrevistadora na criação de situações-problema para os alunos.

- 16ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “Não se trata de conhecer ou não as sílabas: o mesmo LA aparece escrito tanto no sistema alfabético quanto no sistema silábico”.

– Discutir novamente que a memorização das sílabas não garante uma escrita alfabética.

- 17ª pausa sugerida:

Após Jefferson dizer “a boquinha não tem a mesma quantidade que tem aí (...) A boquinha não tem a mesma quantidade que as palavras”.

– Chamar a atenção para o fato de que essa é uma explicação que

mostra que por meio da leitura se pode pensar muito sobre o funcionamento da escrita.

- 18ª pausa sugerida:

Durante a entrevista do Denis.

– Discutir que o aluno se preocupa com as questões ortográficas depois que consegue entender o funcionamento do sistema alfabético e que a análise das suas escritas em diferentes momentos mostra que há “erros e erros” e que não podemos interpretar toda ausência de acerto como sendo da mesma natureza.

3. **O que acontece quando lemos**, da TV Escola (±14min).

Principais conteúdos abordados:

- o que é ler: a relação entre o que o olho vê e o que “o cérebro sabe”;
- descobertas que a ciência já fez sobre o assunto;
- fatores que interferem na fluência da leitura;
- relação entre o texto impresso (informação diante dos olhos) e o conhecimento que o leitor possui (conhecimento por trás dos olhos);
- papel do significado para o processo de leitura;
- o conhecimento prévio que ajuda a ler: sobre o conteúdo do texto, sobre o gênero e sobre a língua;
- o que leva as crianças a lerem cedo;
- leitura como resposta a uma necessidade pessoal;
- diferentes objetivos, tipos de leitura e formas de ler;
- o que são as estratégias de leitura: decodificação, seleção, antecipação, inferência e checagem;
- é possível ler quando ainda não se sabe ler tudo.

4. **Pensando se aprende. Pensando se aprende a ler e escrever**, série PCN, da TV Escola (±18min).

Como é que se pode aprender a ler, lendo, e a escrever, escrevendo?

Participando de certos tipos de atividades em que é preciso ler, escrever e pensar sobre como a escrita funciona. O programa aborda essa questão: a alfabetização como um processo de reflexão sobre a escrita. E apresenta uma série de atividades de sala de aula para alfabetizar por meio da leitura e escrita de textos, onde se pode observar como isso é possível em diferentes situações.

Principais conteúdos abordados:

- como é possível ler um texto quando não se sabe;
- possibilidades de alfabetizar por meio da leitura e escrita de textos;
- importância dos textos poéticos: canções, poemas, parlendas e quadrinhas;
- atividades de leitura para alunos que ainda não sabem ler:
 - ordenação de textos conhecidos do repertório infantil;
 - ditado da professora para que o aluno encontre palavras em uma lista;
 - escuta atenta de uma canção/“leitura” acompanhando a música tocada no gravador e localizando as palavras pedidas pela professora;
- o papel do professor para ajudar as crianças a aprender;
- a alfabetização como atividade de análise e reflexão sobre a língua.

Pausas

1ª PARTE (em que a proposta é que os professores experimentem a situação de ler um texto escrito em uma língua desconhecida):

- 1ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer: “Certamente você consegue perceber que se trata de um texto em alemão”.

– Perguntar aos professores:

- * Que tipo de texto acham que é? Por quê?
- * Que palavras conhecem?
- * O que observam a mais?

Observação: as perguntas ainda não devem ser respondidas pelo coordenador, caso o grupo não tenha muito a dizer.

- 2ª pausa sugerida:

Caso os professores não se tenham dado conta ainda de que se trata de uma canção, após o narrador dizer “Agora observe a disposição gráfica do texto”.

– Enfatizar que esta é uma variável importante para que se possa “ler” quando não se sabe: identificar de que tipo de texto se trata. Saber que um texto é uma receita, uma história, uma notícia, uma lista de supermercado, uma carta... ajuda a antecipar o que nele pode-se encontrar, o que facilita a leitura. Isso acontece conosco, adultos, e também com as crianças – por isso, é preciso ter cuidado para não se descaracterizar os textos graficamente. Ou seja, não devemos, por exemplo, copiar textos de livros com letra manuscrita quando for necessário mimeografá-los para os alunos: nesse caso, é preciso manter as suas características o mais possível: tamanho e tipo de letra, espaço entre os parágrafos, característica dos títulos etc.

- 3ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “Uma canção que fala da Bahia e de São Salvador”.

– Ver se os professores descobrem qual é.

- 4ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “O título aparece escrito três vezes. Isso lhe diz algo mais?”

– Perguntar aos professores se isso diz algo mais a eles também.

- 5ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “Se você continuar analisando detalhadamente o texto, acabará descobrindo cada uma das palavras”.

– Perguntar o que os professores acham que significa *lieben*, *bin* e *hier*.

– Discutir como conseguiram.

– Recuperar todos os procedimentos que utilizaram durante essa atividade: quais as pistas, o que chamou mais a atenção, quando utilizaram dicas dadas pelos colegas etc.

Observação: a primeira parte se encerra antes de começarem as imagens das crianças no supermercado.

2ª PARTE (em que as situações são de leitura e escrita dos alunos):

- 1ª pausa sugerida:

Quando as crianças estão escrevendo com letras de plástico.

– Discutir que, se na classe houver alunos alfabetizados junto com

alunos que ainda não lêem, é possível realizar atividades diferenciadas para os dois grupos, com o mesmo texto: por exemplo, enquanto os não-alfabetizados fazem ordenação do texto distribuído em cartões, da forma como é proposta no programa, os que já sabem ler autonomamente recebem as letras equivalentes a um pequeno trecho do texto (de plástico, madeira ou papel recortado) para que o montem. Neste caso, a questão que se coloca é ortográfica (se usam um R só no lugar de RR e um S só no lugar de SS, se usam N antes de P etc., se sobrarão/faltarão letras – e eles sabem que não pode sobrar nem faltar, pois a quantidade de letras é exata).

- Outras pausas sugeridas:

- Sempre que for evidente o papel da intervenção do professor para a aprendizagem dos alunos.

- * Enfatizar a importância de o professor conhecer como se dão os processos de aprendizagem para realizar uma intervenção pedagógica eficaz, que ajude o aluno a pensar, a aprender.

- Quando os alunos estão “lendo sem saber ler”:

- * Recuperar quais foram os indicadores que ajudaram o grupo a descobrir o que estava escrito no texto em alemão e comparar com o que acontece com os alunos que ainda não sabem ler a nossa língua: a relação que nós, alfabetizados, temos com uma língua desconhecida é parecida com a que os analfabetos na língua materna estabelecem com ela.

5. **Variações sobre o mesmo tema**, série Diários, TV Escola (±13min).

Principais conteúdos abordados:

- a importância da construção coletiva de conhecimento pedagógico com os demais professores;
- diário do professor como instrumento de registro do processo de transformação da prática;
- a relevância de uma intervenção pedagógica adequada para a aprendizagem dos alunos;
- variações que transformam uma atividade pouco produtiva em uma atividade desafiadora;
- diferença entre atividade envolvente e divertida e atividade desafiadora;
- a importância de um parceiro experiente para potencializar a reflexão sobre a prática de professor.

Estão propostas, abaixo, algumas pausas estratégicas para potencializar a discussão desse programa – o que, como já se disse, não significa que o coordenador não possa fazer outras que considerar adequadas.

- 1ª pausa sugerida:

Interromper depois que o aluno fala “Ih! Professora, tá fácil”. E ela comenta “Tá fácil? Então vamos lá. Colorir!”

- Perguntar aos professores: “Esta é uma boa atividade? Por quê?”

Após a discussão, voltar à apresentação do programa.

- 2ª pausa sugerida:

Interromper novamente, a seguir, depois que a diretora afirma que há algum problema com a atividade proposta e conclui: “... elas não precisavam pensar”.

– Perguntar aos professores: “Há de fato algo errado com esta atividade? Se vocês consideram que sim, o que seria?”

Após a discussão, voltar à apresentação do programa, para poder analisar o diálogo entre a diretora e a professora, após a aula.

- 3ª pausa sugerida:

Interromper novamente depois que a professora diz: “Cartaz? O que tem o cartaz? Ele sempre esteve ali...”

– Perguntar aos professores: “Vocês acham que o fato de o cartaz estar ali é um problema ou não? Por quê?”

Após a discussão, voltar à apresentação do programa, para analisar a continuidade do diálogo entre a diretora e a professora.

- 4ª pausa sugerida:

Interromper novamente depois que a diretora diz: “Por que você não retirou os números da folha que entregou às crianças?”

– Perguntar aos professores: “Por que vocês acham que a diretora coloca esta questão?”

Após a discussão, voltar à apresentação do programa. Em algum momento, neste trecho, é interessante explicitar aos professores que afixar um cartaz na classe com as histórias lidas ou preferidas da turma não é um procedimento inadequado: inadequado é mantê-lo afixado em uma atividade como a que foi proposta pela professora do programa.

- 5ª pausa sugerida:

Interromper novamente depois que a professora diz: “Os títulos das histórias em tiras sem numeração, a ausência do cartaz... será que aquelas mudanças alterariam o rumo da atividade? Essa era a pergunta que eu me fazia”.

– Perguntar aos professores: “Alteraria? Em quê?”

Após a discussão, voltar à apresentação do programa e, em algum momento ao final, ressaltar o conteúdo da fala da professora no encerramento: “Mas o que a gente deve prestar atenção, eu acho, é no que as crianças pensam a partir das atividades propostas, nas conversas que elas têm umas com as outras e com a gente... Tem que ter desafio. A atividade tem que ser um desafio para a classe. Eu já entendi que, se a proposta do professor é pobre, a produção do aluno também vai ser pobre. Agora, é isso que eu tenho na cabeça”.

6. **Falando devagarinho**, série Por trás das letras, da FDE/SEE – SP (±45min).

De início, é fundamental chamar a atenção dos professores para dois aspectos: o tipo de pergunta que a professora faz às crianças – sempre no sentido de ajudá-las a pensar – e o quanto as crianças estão pensando enquanto realizam as atividades. O mais importante, nesse programa, é que os professores percebam que as respostas das crianças são inteligentes e reveladoras de suas hipóteses e que, com a ajuda do outro, é possível aprender muito, mesmo quando o outro sabe menos.

Vale a pena enfatizar de início que, especialmente nesse programa, é necessário que, sempre que houver dúvidas ou comentários a fazer, se

solicite pausa na apresentação. E também explicar que, neste vídeo, a intervenção da professora é feita com duplas e trios de crianças para que se possa observar “de perto” o que e como os alunos pensam, que tipo de questão pode-se colocar a eles durante as atividades e como eles respondem a uma intervenção pedagógica adequada – não significa que as atividades só possam ser realizadas com dois ou três alunos. Tudo que é proposto no programa às duplas e trios pode ser realizado pela classe toda: a diferença é que na sala de aula o professor só pode acompanhar de perto e fazer intervenções em alguns grupos, não em todos – da próxima vez que ele propuser a mesma atividade, passa a acompanhar outros grupos e assim por diante. O programa apresenta seis atividades, sendo cinco realizadas com crianças de escrita não-alfabética e uma com crianças já alfabetizadas – a escrita da música A casa, de Vinícius de Moraes. São elas:

- a) Ler uma estrofe da canção Marcha soldado
- b) Ler uma estrofe da parlenda Pombinha branca
- c) Montar, com cartões de palavras, uma estrofe da canção Marcha soldado
- d) Escrever em parceria a música A casa
- e) Ler uma estrofe da canção Marcha soldado
- f) Escrever uma estrofe da canção Marcha soldado

- 1ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “quando se sabe de cor é possível ajustar o falado ao escrito”, para discutir a importância de trabalhar com leitura de textos memorizados.

– As informações a respeito são as seguintes:

- * Esse tipo de situação favorece o estabelecimento de correspondência entre o falado e o escrito.
- * O professor tem de informar qual é o conteúdo do texto – esta é a base da atividade: o aluno saber o que está escrito, embora não saiba ler convencionalmente.
- * Os textos utilizados nesse tipo de atividade são os poéticos: parlendas, canções, poemas... – com o apoio do ritmo e da disposição do texto em versos e estrofes, o aluno sabe o que está escrito em cada linha e, dessa maneira, pode fazer o ajuste com a escrita de fato.
- * Trata-se de atividades de leitura para alunos com escrita não-alfabética, em que eles utilizam várias estratégias para “ler sem saber ler”: o conhecimento do valor sonoro de pelo menos algumas letras ajuda muito nesse sentido.

- 2ª pausa sugerida:

Depois que o Nilson lê toda parlenda exclusivamente na palavra **POMBINHA**

– Perguntar aos professores por que ele faz isto. (Ele “perde” os versos e faz uma análise silábica.)

- 3ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “Leandro não tem como interpretar a não ser como um todo... globalmente”. E a professora ajudá-lo. “Até onde está escrito...?”

– Perguntar aos professores por que a professora coloca esse tipo de questão. (Para ajudá-lo a se organizar e prosseguir na atividade).

- 4ª pausa sugerida:

Após a professora perguntar “Você sabe o nome destas letras?”

– Procurar sensibilizar os professores para o fato de que este menino não tem recebido ajuda da escola – como tantos outros, provavelmente. Ele não sabe sequer os nomes das letras, ninguém nunca lhe ensinou. Não sabe escrever nem mesmo o seu nome. Usa ainda pseudo-letras.

- 5ª pausa sugerida:

“Depois do fim da escrita de ROUPA, pelo Nilson”.

– Perguntar aos professores qual a diferença básica entre as duas crianças (Leandro e Nilson).

– os dois são:

* da mesma idade;

* da mesma escolaridade / da mesma classe;

* da mesma origem social;

* espertos, inteligentes e disponíveis para aprender.

– A diferença é que:

O Leandro tem um irmão que o ensina em casa – tem portanto melhores oportunidades de convívio com a linguagem escrita fora da escola. O Nilson não recebe ajuda de ninguém – para ele, tudo que a escola não faz provoca um prejuízo ainda maior.

– Na mesma pausa ou um pouco mais adiante, perguntar aos professores por que a professora propõe essa atividade a esta dupla. (Ela percebeu que um poderia ajudar o outro: um conhecia o valor sonoro de muitas letras e o outro não.)

– Comentar que mesmo quando o aluno tem um nível de conhecimento inferior ao de seu parceiro, pode ajudá-lo a aprender, como o Nilson faz com o Leandro em alguns momentos.

- 6ª pausa sugerida:

Quando Ricardo e André Lucas montam a estrofe de Marcha soldado com cartões de palavras.

– Dar pausa nas escritas dos dois alunos e solicitar que os professores interpretem o que cada um escreveu.

Comentar sobre o fato do valor sonoro ajudar na combinação de estratégias de leitura.

- 7ª pausa sugerida:

Após o narrador dizer “mas para dois”...

– Discutir a importância da interação para a aprendizagem.

– Aproveitar para fazer a leitura do texto Sobre a interação entre os alunos.

– Comentar a afirmação feita no programa: Como vimos, “o texto escrito, isto é, o produto final (inclusive a leitura que os alunos fazem posteriormente), esconde mais do que mostra o modo pelo qual foi produzido”. Vale a pena ressaltar que o processo de aprendizagem dos alunos quase nunca é observável naquilo que eles produzem.

7. Pensando se aprende, programa Salto para o futuro, série PCN/nº 7, da TVE Brasil (±60min).

Principais conteúdos do programa:

- o trabalho pedagógico centrado nos textos, desde o início da alfabetização;

- a alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas;
- o aprendizado da leitura sem ser pela cartilha;
- atividades de leitura de textos na alfabetização;
- ambiente alfabetizador;
- o erro de grafia no processo de alfabetização;
- o trabalho com os pais de alunos;
- projetos de leitura e escrita;
- a questão da seriação e dos ciclos.

8. Língua Portuguesa, série Menino, quem foi teu mestre, da Fundação Roberto Marinho – MEC (±17min).

Principais conteúdos tratados no programa:

- a atividade de contar história na classe;
- diferença entre ler e contar, entre linguagem oral e linguagem escrita;
- a importância de o adulto ler para as crianças;
- relação entre leitura e escrita;
- o prazer de ler;
- quando começa o processo de alfabetização;
- métodos de alfabetizar e processo de aquisição da leitura e escrita;
- a importância do trabalho com diferentes tipos de textos e portadores na escola.

9. Quem conta um conto conta outros..., série Diários, TV Escola (±13min).

Principais conteúdos tratados no programa:

- a importância do diário como registro do trabalho;
- a necessidade de os professores se constituírem em um coletivo de leitores;
- critérios de seleção dos textos literários;
- a relação entre qualidade do texto e atenção das crianças durante a leitura do professor;
- a atividade de Roda de leitura.

10. A língua é minha pátria, série PCN, da TV Escola (±14min).

Não existe uma única forma de falar, e o que parece erro de fala, na maior parte das vezes, não é. A questão não é propriamente falar certo, mas saber adequar a fala à situação de comunicação. Na mesa de bar, no ambiente de trabalho, no almoço de família, na loja de produtos finos falamos de modos diferentes... É disso que trata o programa. E do papel da escola no ensino da fala formal, aquela que dificilmente as crianças aprenderão espontaneamente em outros contextos e que, por isso, é dever da escola ensinar. Afinal, a discriminação das pessoas pelo fato de não saberem utilizar adequadamente a fala é produto de um velho preconceito que não se justifica e que deve ser combatido veementemente e de todas as formas: ensinando aos alunos os modos mais formais de fala não se combate propriamente o preconceito, mas se instrumentaliza o aluno para não sofrer esse tipo de discriminação.

Principais conteúdos abordados:

- a adequação da fala ao contexto de comunicação;

- o preconceito em relação às variedades lingüísticas consideradas de menor prestígio;
- o mito de que existe uma única forma certa de falar;
- a crença equivocada de que a escrita é o espelho da fala;
- a inadequação de se tentar consertar a fala do aluno para evitar que escreva errado;
- o fato de a linguagem escrita não corresponder exclusivamente a um modo da fala;
- as situações de uso da linguagem oral formal e da linguagem oral coloquial;
- o papel da escola no ensino da linguagem oral formal: criar contextos em que ela é necessária;
- a questão da falsa formalidade.

11. **Esclarecendo idéias**, série Projetos, TV Escola (±17min).

Principais conteúdos abordados no programa:

- profissionais de diferentes áreas dão depoimento sobre o que é um projeto em sua área de atuação;
- a defesa, hoje, de um ensino centrado no desenvolvimento de diferentes capacidades;
- o que é um projeto de trabalho com os alunos, como se organiza e como pode ser desenvolvido;
- exemplos de situações que integram projetos de diferentes áreas do conhecimento;
- a relação entre projeto e aprendizagem significativa.

12. **Relatório e reunião de pais**, série Diários, TV Escola (±12min).

Principais conteúdos tratados no programa:

- a relação com os pais de alunos em uma reunião de classe de alfabetização;
- as perguntas típicas dos pais sobre o processo de alfabetização dos filhos;
- a explicação das “estranhas” escritas dos alunos aos pais;
- exemplos de atividade de classe;
- ler histórias na classe: uma atividade para todos os dias;
- a necessidade de os alunos saberem os nomes das letras;
- a importância da leitura de pequenos textos pelos alunos;
- a correção ortográfica no início do processo de aprendizagem da escrita.

Anexo 2

TEXTO 1

A tradição pedagógica, qualquer que seja seu enfoque ou discurso, reduziu sempre a alfabetização ao mero aprendizado do sistema alfabético. Já na década de trinta, há mais de meio século portanto, Vygotsky questionava este empobrecimento ao dizer que “ensina-se as

crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”.

Quatro décadas se passaram antes que a psicogênese da língua escrita nos permitisse desvendar o processo pelo qual as crianças chegam a dominar o funcionamento do sistema alfabético. Só então foi possível perceber que, centrados no detalhe, deixávamos de ensinar o fundamental: a língua que se esconde **por trás das letras**, aquela que se escreve.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a base alfabética e algumas convenções ortográficas, então as palavras soltas e as frases sem nexo podem continuar sendo usadas. Mas se o que se quer é que ele chegue a redigir textos, interpretar textos, aprender com os textos e até se divertir com eles, então é preciso redefinir o conteúdo da alfabetização.

Telma Weisz, vídeo e texto impresso
Por trás das letras, FDE/SEE – SP.

TEXTO 2

COMO SE APRENDE A LER E ESCREVER OU, PRONTIDÃO, UM PROBLEMA MAL COLOCADO¹

(...)

A criança e seu processo de alfabetização

As pesquisas sobre o processo de alfabetização vêm mostrando que, para poder se apropriar do nosso sistema de representação da escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões:

1. O que a escrita representa?
2. Qual a estrutura do modo de representação da escrita?

A escola considera evidente que a escrita é “um sistema de signos que expressam sons individuais da fala” (Gelb, 1976) e supõe que também para a criança isso seja dado *a priori*. Mas não é. No início do processo toda criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas. Vamos dar alguns exemplos que o professor pode reconhecer, na sua prática diária, mas não tinha até então como interpretar.

Pediu-se a uma criança, que aprendeu a reproduzir a forma escrita do nome de sua mãe (Dalva), que escrevesse a palavra “mamãe”, cuja forma ela não conhecia. Ela escreveu, com convicção, “Dalva”. E, questionada em relação à inadequação da sua escrita, ficou perplexa com a incapacidade adulta de compreender uma coisa tão evidente, isto é, que Dalva e mamãe são a mesma pessoa e, portanto, a mesma escrita.

¹ Este texto é um fragmento do artigo Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado, de Telma Weisz, publicado em *Ciclo Básico*, CENP/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

O que a criança não compreende é que a escrita representa a fala, o som das palavras e não o objeto a que o nome se refere. De uma pesquisa realizada em Recife, reproduzimos as seguintes informações da entrevista ocorrida no início do ano letivo com uma criança cursando pela primeira vez a 1ª série:

“Diante do par de palavras BOI/ARANHA

Experimentador: Nestes cartões estão escritas duas palavras: **boi** e **aranha**. Onde você acha que está escrito **boi** e onde está escrito **aranha**?

Criança: Aqui está escrito boi (apontando para a palavra aranha) e aqui está escrito aranha (apontando para a palavra boi).

Experimentador: Por que você acha que aqui (BOI) está escrito aranha e aqui (ARANHA) está escrito boi?

Criança: Porque essa daqui tá pequena e esse daqui tá grande. Tia me ensinou que boi começa com A.

Vê-se, portanto, aqui, o divórcio entre o conhecimento da letra e as hipóteses dessa criança a respeito da escrita. Para ela, a escrita devia conformar-se à sua concepção ainda realística da palavra, ou seja, coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos”.² Mas o fato é que, em vez de confirmar, a realidade, dentro e fora da escola, desmente seguidamente a teoria que a criança construiu sobre o que a escrita representa. Desmente e problematiza, obrigando a criança a construir uma nova teoria, novas hipóteses. Ao começar a se dar conta das características formais da escrita, a criança constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização:

a) de que é preciso um número mínimo de letras – entre 2 e 4 – para que esteja escrito alguma coisa³ e,

b) de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler”.

De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético), como se pode observar, na página seguinte, na escrita de Reginaldo, 6 anos (22/8/84).⁴

O contato, no universo urbano, com os dois sistemas – da escrita e do desenho – permite estabelecer progressivamente essa diferenciação. Mas, mesmo quando a criança já tem claro que “desenha-se com figuras” e “escreve-se com letras”, a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a ser desvendado.

² In *Aprender pensando: contribuições da Psicologia cognitiva para a educação*, SEE Pernambuco/1983.

³ A idéia de que uma letra sozinha “não serve para ler”, “não diz nada”, nos dá uma pista para compreender a dificuldade das crianças, mesmo as mais avançadas, com a escrita isolada dos artigos.

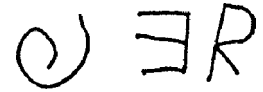
⁴ In *Repensando a prática de alfabetização – as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula*, Telma Weisz – Cadernos de Pesquisa/1985.

REGINALDO, 6 anos



3) (→ cavalo)

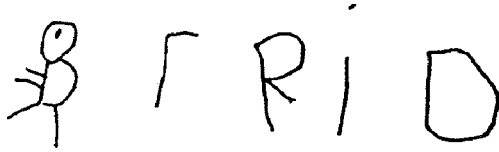
4) (i, agora vou
fazer o boi.)



1) (gato ←)



2) (borboleta ←)



5) (gato)

(bebe leite)

Reginaldo ainda não estabelece uma diferença clara entre o sistema de representação da escrita e do desenho.

As letras que aparecem são as do seu nome, menos em “borboleta”, onde usa as do nome de sua irmã Sandra.

Ainda antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas de construir um sistema que se assemelhe formalmente à escrita adulta, buscando registrar as diferenças entre as palavras por meio de diferenças na quantidade, posição e variação dos caracteres empregados para escrevê-las. Veja a escrita da Edinilda (22/8/84).

EDINILDA, 7 anos

APNEFTAD
(gato)

REEDDFFYT
(borboleta)

EDIDNUPZ
(cavalo)

ARQIENATE
(boi)

REEDDNIER
(o gato bebe leite)

Edinilda avançou mais que Reginaldo. Ela supõe que “escreve-se com letras”, mas ainda não descobriu que as letras representam sons. Sua hipótese – é preciso uma hipótese para produzir qualquer escrita – poderia ser descrita assim:

Para escrever (qualquer coisa) é preciso de 7 a 9 letras (o nome dela tem 8 letras).

Mas não podem ser sempre as mesmas letras, nem na mesma posição. Por isso ela varia o máximo que pode dentro do seu limitado repertório, o que, às vezes, exige que ela invente algumas.

Edinilda já percebeu que as palavras diferentes correspondem escritas diferentes, mas não sabe a que atribuir essas diferenças, pois não descobriu ainda o que é que as letras representam.

Enquanto não encontra respostas satisfatórias para as duas perguntas fundamentais: “o que a escrita representa?” e “qual a estrutura do modo de representação da escrita?”, a criança continua pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe do mundo. A descoberta de que a escrita representa a fala leva a criança a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária: a hipótese silábica.

A hipótese silábica

A hipótese silábica é um salto qualitativo, uma daquelas “grandes reestruturações globais” de que nos fala Piaget. Um salto qualitativo tornado possível pelo acirramento das contradições entre as hipóteses anteriores da criança e as informações que a realidade lhe oferece. O que caracteriza a hipótese silábica é a crença de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora. Veja, a seguir, três amostras de escrita silábica.

CLEONILDA, 7 anos
(22/8/84)

TO (ga-to)
OTA (bor-bo-le-ta)
LO (ca-va-lo)
OI (bo-i)
OTOTIDIR (o-ga-to-be-bi-le-i-ti)

A hipótese com a qual essa menina trabalha é a de que **cada letra representa uma emissão sonora, isto é, uma sílaba oral**. É o tipo de escrita que Emília Ferreiro chama silábica estrita. Cleonilda demonstra um razoável conhecimento do valor sonoro convencional das letras que, no entanto, ela adapta às necessidades de sua hipótese conceitual. A vogal O, por exemplo, vale TO em gato, BOR e BO em borboleta, LO em cavalo e novamente BO em boi.

LOURIVALDO, 8 anos

(22/8/84)

EUD

(ga-__-to)

FOVES

(gato-be-be-lei-te)

YIF

(bo-__-i)

BDEA

(bor-bo-le-ta)

CRO

(ca-va-lo)

A escrita desse menino também é silábica. Mas, no caso dele, esta hipótese entra em conflito com outra: a hipótese da quantidade mínima de caracteres para que um conjunto de letras possa ser considerado uma palavra. (No início do processo de alfabetização, as crianças supõem que uma única letra “não serve para ler”, o que varia de uma para outra é o número de letras que é tido como mínimo, em geral entre 2 e 4.) O Lourivaldo exige três letras no mínimo, o que cria um problema na escrita dos monossílabos e dissílabos. A solução que ele encontrou foi agregar letras sem valor sonoro às palavras com menos de três sílabas, o que acabou criando, em gato e boi, uma discrepância entre a intenção da escrita e a interpretação da leitura: na escrita a letra muda era a terceira, mas na hora de ler preferiu considerar como muda a letra do meio. Há também preocupação com o valor sonoro convencional.

DANIEL, 7 anos

(22/8/84)

FO

(ga-to)

CALELEF

(ca-va-lo-_-_-_-_-)

BAOF

(boi)

BAOEF

(borboleta)

BEEFIAIEA

(o gato) (o gato bebe leite)

Essa é uma escrita silábica bem mais difícil de reconhecer que as anteriores. Um caso em que o conhecimento que a professora construiu observando a criança é que possibilita a interpretação. Daniel estava vivendo um momento de conflito cognitivo. Vinha testando sua hipótese silábica em todas as palavras a que tinha acesso, isto é, todas as que alguém lia para ele, e ficava visivelmente aflito com as letras

que sobravam. A forma que encontrou de acomodar a situação foi agregar letras mudas no final, mas esse arranjo não era, de modo algum, satisfatório. Seu desconforto durante a atividade era visível: recusou-se a ler **borboleta** e **boi** e foi preciso insistir muito para que lesse **cavalo** e **gato**.

Dissemos que a hipótese silábica é falsa e necessária. Vamos analisar as duas partes dessa afirmação. Em primeiro lugar, **a questão da falsidade**. Supor que cada letra representa uma sílaba é falso com relação à concepção adulta da escrita, à convenção social, que é alfabética. Mas não resta dúvida de que é muito mais verdadeira que as hipóteses anteriores. Ela dá uma resposta verdadeira à primeira questão: “O que a escrita representa?” O salto qualitativo é a descoberta de que a escrita representa os sons da fala. Junto com a compreensão da natureza do objeto representado emerge a necessidade de estabelecer um critério de correspondência. Não é mais possível à criança atribuir globalmente a palavra falada à sua escrita. Impõe-se a necessidade de partir tanto a fala quanto a escrita e fazer corresponder as duas séries de fragmentos. Nesse esforço, a criança comete um erro: supõe que a menor unidade da língua é a sílaba. Um “erro” aliás muito lógico se pensarmos na impossibilidade de emitir o fonema isolado. A **hipótese silábica** é, então, parcialmente falsa, mas necessária. Necessária como são necessários “erros construtivos” no caminho em direção ao conhecimento objetivo.

As pesquisas de Emília Ferreiro, em 1982, com 900 crianças que cursavam pela primeira vez a 1ª série da escola pública em várias cidades do México, mostram que mais ou menos 85% das crianças estudadas que aprenderam a ler utilizavam a hipótese silábica em pelo menos uma das quatro entrevistas realizadas durante o ano. Isto é, a maioria das crianças precisou desse “erro construtivo” para chegar ao sistema alfabético. Como o intervalo entre as entrevistas era de 60 a 80 dias, fica difícil saber se os 15% restantes passaram ou não por esse erro construtivo. Mas uma coisa é certa: é impossível chegar à compreensão do sistema alfabético da escrita sem descobrir, em algum momento, que o que a escrita representa é a fala.

Mas, no processo de alfabetização, a hipótese silábica é, ao mesmo tempo, um grande avanço conceitual e uma enorme fonte de conflito cognitivo.

“No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas quando se coloca uma letra só, o escrito “não pode ser lido”, ou seja, não é interpretável); além disso, há contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que têm **sempre** mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a uma correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam

a se exprimir por letras semelhantes. E isto também gera suas formas particulares de conflito” (Emília Ferreiro).

Imaginem como fica conflitante para a criança defrontar-se com o fato de que, por exemplo, sua escrita para **pato (AO)** ficou igual à que ela produziu para **gato**.

Vocês devem estar se perguntando por que isso não foi percebido até então; por que não se tornou observável antes para nós, professores. A resposta é que não podíamos “ver” a escrita silábica por razões semelhantes à de que a humanidade não pôde rever à idéia de uma Terra plana enquanto não admitiu que esta é que girava em torno do Sol e não o contrário. Foi necessária uma concepção dialética do processo de aprendizagem, uma concepção que permitisse ver a ação do aprendiz construindo o seu conhecimento, onde o professor aparece não mais como o que controla a aprendizagem do aluno e sim como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido. Só a partir desse novo referencial é possível imaginar que a criança aprenda algo que não foi ensinado pelo professor.

A caminho da hipótese alfabética

Vamos recapitular para não perder o fio. Vimos emergir das pesquisas uma criança que se esforça para compreender a escrita. Que começa diferenciando o sistema de representação da escrita do sistema de representação do desenho. Que tenta várias abordagens globais, numa busca consistente da lógica do sistema até descobrir – o que implica uma mudança violenta de critérios – que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Que nesse momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Que essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construídas pela própria criança. Veja a seguir as amostras de escrita da **Cleonilda**, do **Lourivaldo** e do **Daniel**, de 22/8/84, onde isso aparece com clareza.

CLEONILDA, 7 anos

(22/8/84)

(30/11/84)

TO (ga-to)
O O T A (bor-bo-le-ta)
C L O (ca-va-lo)
O i (bo-i)
O T O T I D I R
(o-ga-to-be-bi-le-i-ti)

CLEONILDA
M A T O
S A L A D A
B o i
O B O I C O M E M A T O

LOURIVALDO, 8 anos

(22/8/84)

EUO
(ga-to)

BOEA
(bor-bo-le-ta)

CRO
(ca-va-lo)

TIA
(bo-i)

FOVES
(gato-be-be-lei-te)

(30/11/84)

LOURIVALDO

MATO
SALADA

BOI
OBOICOMIMATO

DANIEL, 8 anos

(22/8/84)

EO
(ga-to)

CALEEF
(ca-va-lo-_-_-_-_-)

BAOEF
(borboleta)

BAOF
(boi)

BEFIAIEA
(o gato) (o gato bebe leite)

(30/11/84)

Daniel
MATO
SALADA
BOI

O BO CO MATO
(bo-i) (co-me)

Daniel escreve alfabeticamente as palavras, mas regride ao nível silábico-alfabético (de transição) na frase. É possível que isso tenha acontecido porque estava preocupado com a separação das palavras. Foi o único que não escreveu tudo junto, como seria normal. O que é coerente com seu estilo: muito atento à forma adulta de escrever, buscando sempre reproduzir suas características, mesmo sem compreender.

As escritas silábica e silábico-alfabética têm sido encaradas como patológicas pela escola que não dispõe de conhecimento para perceber seu caráter evolutivo.

Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – por meio de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético. E foi isso o que aconteceu com Cleonilda, Lourivaldo e Daniel, como se pode ver nas amostras de escrita de 30/11/84 (na coluna da direita do quadro anterior).

Cleonilda, que em 90 dias de aula estava alfabetizada, não é capaz de articular oralmente nenhum encontro consonantal – nem no seu próprio nome. Apesar disso, ou talvez por isso mesmo, das crianças que se alfabetizaram nesse grupo era a que menos erros de escrita cometia. Ela jamais escrevia COMI para COME, como o Lourivaldo, que falava corretamente.

Reginaldo, como se pode ver no quadro seguinte, pela evolução da cópia de seu nome, não tem orientação espacial da escrita, “come”

letras, espelha letras, tem traçado inseguro, é incapaz de manter a ordem das letras na cópia (e tinha dificuldade para segurar o lápis)...

REGI
IQE

(14/6/84) Diante da recusa e ansiedade da criança, a professora sugere o uso do apelido REGI em lugar de REGINALDO e oferece um modelo para cobrir e copiar.

REGI
QMA

(19/6/84) Insiste em copiar REGINALDO. Fica muito infeliz com o resultado.

REGI
REGI

(25/6/84) Aceita fazer "lição de nome", isto é, cobrir o modelo e copiar embaixo.

Durante o mês de agosto, REGINALDO se esforça para copiar todas as letras do seu nome, agregando-as aos poucos. A conservação da ordem das grafias do modelo não tem ainda significado, o que importa é a presença.

R I R | 3) (cavalo) Q E R 1) (gato)

i R 4) (i, agora vou fazer o boi.)

R D 2) (borboleta)

R I R I D 5) (gato) (bebe leite)

READMÍ (8/8/84)

ODRATOEI (8/8/84)

DOR EMALI (8/8/84)

ODR MATIOE (8/8/84)

Em setembro e outubro consegue garantir a presença de todas as letras e parece começar a se preocupar com a ordem.

(13/9/84)

REON A DO TI

(22/10/84)

REON A TÍDD

Em novembro descobre que as letras representam sons (ver quadro abaixo) e a questão da ordem das grafias se resolve. Dedicar-se, então, a posicionar corretamente cada letra.

(9/11/84)

REONALDO

(26/11/84)

REONALDO

(29/11/84)

REONALDO

(assinatura na ausência de modelo)

MA

1ª tentativa (rejeitada) de escrever mato.

MO

(ma - to)

Prof. - "Mato se escreve com que sílabas?" (2ª tentativa)

Regi - "O ma do macaco." (escreve M)

"O to do pato." (escreve T)

"E a bolinha?" (apaga o T e substitui por O)

BA

(bo - i)

Prof. - "agora escreve boi."

Regi - (escreve B) "É o i (que falta)?"

Prof. - "O que você acha?"

Regi - "É." (Escreve A)

No entanto, os seus problemas perceptivo-motores desapareceram como por encanto, quando ele descobriu o que, exatamente, as letras representavam. Pensem bem, que importância têm a posição ou a ordem das letras, se para nós elas são apenas desenhos?

O que esse texto tentou informar em linhas gerais é como é que se aprende a ler. Tentamos mostrar que as dificuldades desse processo são muito mais de natureza conceitual e muito menos perceptual, conforme pensávamos antes. E, como nossa prática se baseava sobre o que sabíamos, é preciso repensá-la, não?

(...)

TEXTO 3

O HOMEM DA FAVELA⁵

Doutor Levi dá plantão no Hospital dos Operários, que fica perto de uma favela. Ele é meio conhecido na favela porque sobe o morro de vez em quando, em visita médica à Associação dos Deficientes Visuais. Mesmo assim, já foi assaltado nove vezes, sempre de manhã, quando está saindo do pátio em seu carro. Por causa disso, Dr. Levi anda prevenido. Não compra revólver, mas, ao deixar o plantão, já vem com a chave do carro na mão, passos rápidos, abre a porta, entra depressa, liga o motor, engrena a marcha, acelera e dispara. Não se preocupa com os malandros que tentam abordá-lo na estrada.

A neblina prejudica a visão do médico nessa manhã de inverno. Ele aperta o dispositivo de água, liga o limpador que faz o semicírculo com seu rastro no pára-brisa. Vê no meio da estrada, ainda distante, um pedestre que finge embriaguez. O marginal está um tanto desnordeado, meio aéreo, andando sem rumo, em ziguezague. Parece trazer um porrete na mão.

Dr. Levi será obrigado a diminuir a aceleração e reduzir a marcha. Se o mau elemento continuar na pista, terá de frear. Se parar, poderá ser assaltado pela décima vez. O carro se aproxima do malandro. Ele usa boné com o bico puxado para a frente, cobrindo-lhe a testa. Óculos escuros para disfarce, ensaia os cambaleios, tomba um pouco a cabeça, olha um pouco para cima, procura o Sol que está aparecendo, sem pressa, com má vontade. O médico, habituado a salvar vidas, tem ímpetos de matar. Acelera mais, joga o farol alto na cara do pilantra, buzina repetidas vezes. O mau-caráter faz que procura o acostamento, mas permanece na pista.

O carro vai atropelar o velhaco. Talvez até passe por cima dele se continuar fingindo que está bêbado. Menos um pra atrapalhar a vida de gente séria.

O esperto presente o perigo, deve ter adivinhado que o automóvel não vai desviar-se dele, ouve de novo a buzina, o barulho do motor cada vez mais acelerado. De fato, o carro não se desvia de seu intento.

⁵ Texto de Manuel Lobato, in *O fino do conto*, organizado por Alcione Ribeiro Leite, Ed. RHJ.

Obstinado, segue seu rumo. Vai tirar um fino.
O vivaldino é atingido de raspão, cambaleia agora de verdade, cai de lado. O cirurgião ouve o baque, sente o impacto do esbarro.
Vê pelo retrovisor externo a vítima caída à beira da estrada. O vidro de trás está embaçado, mas permite distinguir o vulto, imagem refratada. Gotas de água escorrem pelo vidro, não como lágrimas e sim como bagas de suor pelo esforço da corrida. Não há piedade, há cansaço.
Dr. Levi nota que o retrovisor externo está torto, danificado. Diminui a marcha, abaixa o vidro lateral, tateia o retrovisor do lado de fora. O espelho está partido, sujo de sangue. O profissional se sente vingado, satisfeito, vitorioso, como se estivesse saindo do bloco cirúrgico, após delicada operação, na qual fica provada sua frieza, competência, habilidade. O dom de salvar o semelhante e também salvar-se.
No dia seguinte, ao cair da tarde, chega o plantonista ao Hospital dos Operários. Toma conhecimento do acidente. O paciente – algumas fraturas, escoriações – está fora de perigo. Deu entrada ontem de manhã, mal havia chegado o substituto do Dr. Levi.
Na ficha, anotações sobre a vítima: funcionário da Associação.
Seus pertences: recibos das mensalidades, uns trocados, óculos e bengala. Cego.

TEXTO 4⁶

Leia o texto abaixo e responda à questão

Um avião americano que voava de Boston para Vancouver caiu exatamente na fronteira entre os Estados Unidos e o Canadá. Em que país os sobreviventes deveriam ser enterrados?

TEXTO 5⁷

Leia atentamente o texto e responda às perguntas abaixo

Com gemas preciosas para financiá-lo, nosso herói desafiou bravamente os risos escarninhos que tentavam dissuadi-lo de seus planos. “Vossos olhos vos enganam”, retrucou, “um ovo e não uma mesa tipifica este planeta inexplorado!” E então três irmãos valentes se lançam em busca de provas. Desbravando caminhos, algumas vezes através de vastidões tranqüilas, mais amiúde em meio a picos e vales turbulentos, os dias tornam-se semanas – tantas quantas os vacilantes que espalhavam rumores a respeito do horizonte. Finalmente, não se sabe de onde, criaturas aladas e bem-vindas apareceram, anunciando um sucesso momentâneo.

⁶ In *Processos de decodificação: a integração do velho com o novo em leituras*, de Mary Kato.

⁷ In *Texto e leitor*, de Angela Kleimman, Ed. Pontes/Unicamp.

Responda:

- Quem nosso herói desafiou bravamente?
- O que tipifica este planeta inexplorado?
- O que fazem as três irmãs valentes?
- Quem anunciou um sucesso momentâneo?

TEXTO 6⁸

Os dois garotos correram até a entrada da casa. “Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar aqui”, disse Eduardo. “Mamãe nunca está em casa na quinta-feira”, ele acrescentou. Altos arbustos escondiam a entrada da casa; os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado. “Eu não sabia que a sua casa era tão grande”, disse Marcos. “É, mas ela está mais bonita agora, desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parede lateral e colocou uma lareira”. Havia portas na frente e atrás e uma porta lateral que leva à garagem, que estava vazia exceto pelas três bicicletas com marcha, guardadas aí. Eles entraram pela porta lateral; Eduardo explicou que ela ficava sempre aberta para suas irmãs mais novas entrarem e saírem sem dificuldade.

Marcos queria conhecer a casa, então Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém-pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som: o barulho preocupou Marcos. “Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui”, gritou Eduardo. Marcos se sentiu confortável ao observar que nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção além do enorme jardim.

A sala de jantar, com toda a porcelana, prata e cristais, não era lugar de brincar: os garotos foram para a cozinha onde fizeram um lanche. Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele ficara úmido e mofado uma vez que o encanamento arrebentara.

“Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selos e moedas raras”, disse Eduardo enquanto eles davam uma olhada no escritório – além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa.

Eduardo mostrou a Marcos o *closet* de sua mãe cheio de roupas, e o cofre trancado onde havia jóias. O quarto de suas irmãs não era tão interessante, exceto pela televisão com o Atari. Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era bonito como o de seus pais, que estava revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo.

⁸ Traduzido e adaptado de Pichert, J. Anderson, R. Taking different perspectives on a story, *Journal of Educational Psychology*, 1997, 69.

TEXTO 7

LIEBER KOMMILITONE!

Sie suchen ein Zimmer, wir haben eins! Wir sind Studenten und zusammen eine Wohnung liegt zentral (Nahe U-Bahn). Das Haus ist alt und hat keinen Lift. Wir haben auch kein Telefon. Aber die Wohnung ist sehr gros: sie hat 5 Zimer, Küche, Bad, W.C. und einen Balkon. Jaderhat ein Zimer. Das "Wohnzimmer" – mit Fernsehen – haben wir gemeinsam. Ein Zimmer ist noch frei. Jeder zahlt 150 Mark Miete, zusammen 600 Mark monatlich. Die Nebenkosten (strom, Gas, Heizung usw.) teilen wir.

Kommen Sie oder schreiben Sie bald!

Mit freundlichen Grusen

Martin Sauer

TEXTO 8

BOLO ENG _ DA MARIDO⁹

In __dientes

4 xíca__ (chá) de leite de coco

3 xícaras (chá) de a__car

2 xícaras (chá) de fari__ de __go

2 co__res de man__ga

6 gemas

ras__ de limão grande

Modo de __parar

Bata as gemas com o açúcar, a __teiga, a farinha de trigo e o leite, aos poucos, para não formar gomos. Colo__ em forma untada e leve ao forno __nte.

Note: Não leva __mento nem claras. Fica como um pudim, mas é muito __toso.

TEXTO 9

ESTRATÉGIAS DE LEITURA¹⁰

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua – características do gênero, do portador, do sistema de escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra.

⁹ In *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*, de Lúcia L. Browne Rego, Ed. FTD.

¹⁰ Fragmento do artigo Para ensinar a ler, a ser publicado em *Cadernos da TV Escola* em 1999.

Se você analisar sua própria leitura, vai constatar que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza para ler: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, isto é, de recursos para construir significado; sem elas, não é possível alcançar rapidez e proficiência.

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

Estratégias de seleção: permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Ao ler, fazemos isso o tempo todo: nosso cérebro “sabe”, por exemplo, que não precisa se deter na letra que vem após o “q”, pois certamente será “u”; ou que nem sempre é o caso de se fixar nos artigos, pois o gênero está definido pelo substantivo.

Estratégias de antecipação: tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão. Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados.

O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Assim, se formos ler uma história de Monteiro Lobato chamada “Viagem ao céu”, é previsível que encontraremos determinados personagens, certas palavras do campo da astronomia e que, certamente, alguma travessura acontecerá.

Estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que “lemos”, mas não está escrito. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias.

Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras. Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto.

O contexto, na verdade, contribui decisivamente para a interpretação do texto e, com frequência, até mesmo para inferir a intenção do autor.

Estratégias de verificação: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar – ou não – a compreensão é inerente à leitura.

Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto.

TEXTO 10

ALFABETIZAÇÃO¹¹

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa como qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilingüística, em que, basicamente, o aluno precisa:

- ler, embora ainda não saiba ler; e
- escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.

Nas atividades de “leitura” o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas:

- pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e
- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço

¹¹ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries, MEC/1997, pp. 82-84.

para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas¹² ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

TEXTO 11

SONDAGEM

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não-alfabetizados têm sobre a escrita alfabética. É um momento em que também o aluno tem oportunidade de refletir enquanto escreve, com a ajuda do adulto. A sondagem pode ser: uma relação de palavras acompanhadas ou não de frases, uma produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita, desde que seja acompanhada de uma leitura imediata do aluno. Por meio da sondagem podemos perceber se o aluno faz ou não relação entre fala e escrita e, se faz, de que tipo é a relação.

É de grande valia, para o professor, realizar essas sondagens no decorrer do ano – no mínimo três vezes –, pois isso permite conhecer a evolução “histórica” da escrita dos alunos. Trata-se de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem do sistema alfabético, que não é estática: é o retrato do momento em que foi realizada e pode mudar, inclusive, de um dia para o outro.

Sugerimos uma sondagem que compreende uma relação de palavras e uma frase, considerando o seguinte:

- A relação de palavras deve-se iniciar com um polissílabo e acabar com um monossílabo.
- Não deve haver repetição de letras nas palavras.
- Não se deve ditar as palavras “silabando”.
- Cada palavra escrita deve ser imediatamente acompanhada da leitura do aluno.
- É importante que o professor registre a escrita e a leitura do aluno, bem como outras informações que julgue relevantes, em uma folha à parte.

¹² Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro, que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita etc.

- Na elaboração da frase, deve-se utilizar pelo menos uma das palavras que pertencem à relação, para que se possa observar se há estabilidade na escrita.

Exemplificando:

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ANIMAIS – mariposa, dinossauro, rinoceronte – formiga, esquilo, coelho – tigre, onça, urso – cão, rã <p>O tigre está na floresta.
A formiga picou o meu pé.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • PARTES DO CORPO – sobrancelha – cabeça, barriga, orelha – perna, braço, dedo, unha – pé, mão <p>O menino machucou...</p> | <ul style="list-style-type: none"> • MATERIA ESCOLAR – lapiseira – caderno, caneta, massinha – livro, lápis, papel – giz <p>Comprei um caderno na papelaria.</p> |
|---|--|---|

É fundamental que o professor faça um arquivo das produções mais significativas dos alunos no decorrer do ano, pois isso lhe dará a oportunidade – e também ao próprio aluno – de conhecer seu processo de evolução.

TEXTO 12

LER QUANDO NÃO SE SABE¹³

Todos os anos chegam à escola pública umas poucas crianças que já sabem ler, mas a maioria ainda vai aprender. E muitas pessoas se perguntam: Como será que algumas crianças se tornam leitoras antes de estudar as lições da cartilha? Será que são mais inteligentes? Por outro lado, muitos também refletem: Por que algumas crianças levam dois, três, quatro anos, ou até uma vida (no caso dos adultos analfabetos) para aprender a ler? Com certeza, na maioria dos casos não se trata de um distúrbio, pois um dia eles aprendem – sabemos disso.

Conversando com os pais, e até mesmo com essas crianças leitoras, descobrimos coisas interessantes. Eles dizem, por exemplo:

- Aqui em casa lemos a Bíblia todos os dias; meu filho sempre pergunta onde está escrito o que escuta a gente ler.
- Gosto de ler histórias para ele e apontar onde estou lendo.
- Acho bom as crianças saberem o que está escrito nas embalagens e, por isso, leio sempre para minha filha, que me enche de perguntas.
- Ganho gibis velhos da minha patroa e dou para a minha filha brincar de ler.

É fascinante ouvir os pais contarem essas histórias e tantas outras, observar o interesse das crianças pela palavra escrita e, mais bonito ainda, ver como esses pais, sem perceber, estão o tempo todo ensinando aos filhos a respeito da leitura.

Nessas situações, os adultos são verdadeiros parceiros, são informantes; usam textos reais, tratam os pequenos como leitores,

¹³ Texto de Rosa Maria Antunes de Barros, a ser publicado em *Cadernos da TV Escola*, MEC/1999.

acreditam que é lendo que se aprende a ler – ainda que nem sempre tenham consciência disso. Para eles, compreender e decifrar o texto são coisas que caminham juntas.

Poderíamos dizer que essa é uma situação privilegiada: pais que dão a seus filhos informações a respeito da escrita. E o que acontece quando os pais são analfabetos? As crianças não aprendem só com adultos, mas também com outras crianças que já sabem ler. Quantas vezes não ouvimos os pais dizerem: O mais velho estava estudando e ele ficava observando; aprendeu praticamente sozinho. E há também o caso das classes multisseriadas, em que alunos com nível de conhecimento bem diferenciado aprendem muito uns com os outros.

Hoje sabemos que, para adquirir conhecimentos, não basta ouvir. Na verdade, as crianças interpretam o que ouvem, pensam e refletem a partir do que já conhecem. Desde muito pequenas, elas podem e devem conhecer os diferentes materiais de leitura, saber para que servem e tentar descobrir o que está escrito.

É por isso que o trabalho com a linguagem escrita é de extrema importância na Educação Infantil. Não se trata de preparar as crianças para a 1ª série, mas sim de oferecer-lhes a leitura e a escrita. As crianças pequenas sempre podem e querem aprender muito.

Mas, o que fazer quando não há adultos informantes, nem irmãos que possam ajudar, nem classes multisseriadas? Nesses casos, o papel de ensinar a ler e escrever cabe somente à escola, mais especificamente ao professor.

Ao iniciar o ano, é fundamental fazer uma sondagem, um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos. É indispensável entender como eles elaboram hipóteses a respeito da escrita e da leitura, para organizar um trabalho que lhes coloque bons desafios.

Dez questões a considerar

O planejamento de situações de leitura para alunos que estão se alfabetizando deve considerar as seguintes questões:

1. É possível ler, quando ainda não se sabe ler convencionalmente.
2. Ler (diferentes textos, em distintas circunstâncias de comunicação) é um bom problema a ser resolvido.
3. Quando o aluno ainda não sabe decodificar completamente o texto impresso e precisa descobrir o que está escrito, sua tendência é buscar adivinhar o que não consegue decifrar, recorrendo ao contexto no qual os escritos estão inseridos, bem como às letras iniciais, finais ou intermediárias das palavras.
4. Os alunos devem ser tratados como leitores plenos: é preciso evitar colocá-los em posição de decifradores, ou de “sonorizadores” de textos.
5. É fundamental planejar, desde o início do processo de aprendizagem da leitura, atividades que tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais de leitura.
6. Deve-se dar oportunidade às crianças de interagir com uma grande variedade de textos impressos, de escritos sociais.
7. Apresentar os textos no contexto em que eles efetivamente aparecem favorece a coordenação necessária, em todo ato de leitura, entre a escrita e o contexto.

8. É preciso propor atividades ao mesmo tempo possíveis e difíceis, que permitam refletir sobre a escrita convencional: atividades em que os alunos ponham em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem.
9. É importante não trabalhar com as palavras isoladamente, mas como meio para que o aluno, com sua atenção focalizada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características da escrita.
10. Deve-se favorecer a cooperação entre os alunos, de tal modo que eles possam socializar as informações que já têm, confrontar e pôr à prova suas diferentes estratégias de leitura.

Na sala de aula, devemos oferecer aos alunos muitas oportunidades de aprender a ler, adotando procedimentos utilizados pelos bons leitores.

É necessário selecionar com cuidado os textos; garantir às crianças a oportunidade de observar como os já leitores utilizam os materiais de leitura; e organizar situações em que elas participem de atos de leitura. É preciso também planejar atividades de leitura que contribuam para a compreensão do sistema de escrita e favoreçam a análise e a reflexão acerca da correspondência fonográfica própria de nosso sistema de escrita. Esse tipo de atividade exige uma análise quantitativa e qualitativa da correspondência entre os segmentos falados e os escritos. São situações em que o aluno deve ler, embora ainda não saiba ler. Vejamos alguns exemplos (apud *Actualización curricular (EGB) Primer Ciclo*, Secretaría de Educación, Dirección de Curriculum, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995):

1. Garantir um espaço para trabalhar com textos conhecidos pelos alunos, aproveitando situações em que seja significativo **ler e reler o que já conhecem de memória**. Experimente, por exemplo, ensaiar uma música que todos vão cantar juntos, acompanhando com a leitura no texto impresso – ou um poema, ou uma adivinhação, que se vá gravar em fita cassete. Essas atividades tornam possível acompanhar no texto o que vai sendo dito, e ajudam a pensar na correspondência entre “o que se diz” e “o que está escrito”.
2. Quando se trata de textos desconhecidos, lançar mão de diferentes situações que requerem uma **leitura exploratória**, destinada a localizar determinadas informações (em vez de propor a leitura exhaustiva de tudo que está escrito):
 - localizar **onde está dito** – por exemplo, achar no jornal em qual emissora de tevê e em que horário é transmitido determinado programa de interesse;
 - determinar se o texto **diz ou não diz algo** – por exemplo, ver se no cardápio do dia consta ou não consta determinada comida;
 - identificar **qual é a correta**, entre várias possibilidades antecipáveis: qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto de Branca de Neve, qual ao da Gata Borralheira...
3. Criar contextos que permitam aprofundar o trabalho sobre o texto, como, por exemplo:

- ler um trecho e pedir para os alunos formularem **suposições sobre seu significado** e, depois, confrontarem com os indicadores que o texto oferece;
- propor várias **alternativas possíveis de interpretação**, para que os alunos decidam qual delas aparece efetivamente no texto.

As crianças podem aprender muito sobre a escrita, tanto dentro quanto fora da escola, mas, para isso, a condição é acreditar que todas podem aprender e valorizar o que já sabem – em vez de enfatizar, o tempo todo, aquilo que ainda não aprenderam. O desafio pedagógico, como sempre, está na articulação entre o difícil e o possível de ser realizado pelos alunos.

TEXTO 13

ESCREVER QUANDO NÃO SE SABE¹⁴

O que geralmente acontece quando as crianças ingressam na escola? Nas séries iniciais, elas são submetidas a inúmeras atividades de preparação para a escrita, em geral cópia ou ditado de palavras que já foram memorizadas. Primeiro copiam sílabas, depois palavras e frases, e só mais tarde são solicitadas a produzir escritas de forma autônoma. Isso só acontece na escola. No dia-a-dia, as pessoas aprendem de outro modo: fazendo, errando, tentando de novo, até acertar. A concepção tradicional de alfabetização dá prioridade ao domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. É comum as crianças terem de copiar escritos que não fazem para elas o menor sentido: “O boi baba”; “A fada é Fátima”. Os aprendizes não se lançarão ao desafio de escrever se houver a expectativa de que produzam textos escritos de forma totalmente convencional: no início da alfabetização, isso ainda não é possível.

Para aprender a escrever, é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras: quanto mais fizer isso mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita.

A oportunidade de escrever quando ainda não sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve.

Na escrita existem dois processos que precisam ocorrer simultaneamente. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: o sistema de escrita alfabético; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa). Para que esses dois processos se desenvolvam de maneira adequada

¹⁴ Texto de Rosângela Veliago, a ser publicado em *Cadernos da TV Escola*, MEC/1999.

“é fundamental considerar os alunos como escritores plenos, capazes de produzir textos diversos dirigidos a destinatários reais e orientados para cumprir propósitos característicos da escrita – informar, registrar, persuadir, documentar –, evitando colocá-los na posição de meros copiadores de escritos irrelevantes, em situações em que a cópia não responde a nenhum propósito identificável” (*Actualización curricular*). O ato de escrever implica o controle de dois aspectos fundamentais: o que escrever e como escrever – e isso não é simples, principalmente quando se está aprendendo. Esse é um momento em que os alunos precisam pensar em como escrever, em como se organiza o sistema alfabético de notação.

Muitas atividades podem ser propostas para as crianças explicitarem suas hipóteses, compararem com as hipóteses de seus colegas e com a escrita convencional, em vez de reduzir o ensino à codificação de sons em letras, ou à reprodução de frases ou palavras soltas.

O trabalho em parceria é um grande aliado: pode-se agrupar os alunos e propor que escrevam listas, trechos de histórias, títulos de livros, textos poéticos que conhecem de memória (músicas, parlendas, quadrinhas, adivinhações ou trava-línguas).

Quando estão trabalhando coletivamente, é importante definir com clareza os papéis, para que todos participem: um aluno pode, por exemplo, ditar enquanto o outro escreve, ou um ditar, outro escrever e outro revisar. Esses papéis precisam se alternar, para que sempre haja novos desafios para todos.

Escrita de nomes

Em *Psicopedagogia da linguagem escrita*, Ana Teberosky propõe: Escrever o próprio nome parece uma peça-chave para começar a compreender a maneira pela qual funciona o sistema de escrita. Por esse motivo, propomos uma possível iniciação do ensino da leitura e sua interpretação a partir do próprio nome da criança, pelas seguintes razões:

1. Tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável.
2. Nome próprio é um nome que se refere a um único “objeto”; com o que se elimina, para a criança, a ambigüidade na interpretação.
3. Nome próprio tem valor de verdade, porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor.
4. Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura.
5. Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta lingüística e o referente coincidem, e essa coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos.

A escrita de nomes próprios é uma boa situação para trabalhar com modelos, uma vez que informa sobre as letras, a quantidade, a variedade, a posição e a ordem delas, além de servir de ponto de

referência para confrontar as idéias das crianças com a realidade da escrita convencional.

Aprender a escrever determinadas palavras de seu universo pode servir de referência para o aluno produzir depois seus textos escritos. Por exemplo: a lista de frutas preferidas pela turma, dos objetos escolares e outras. Isso amplia seu repertório de palavras estáveis – ou seja, palavras que consegue reconhecer mesmo sem saber ainda ler convencionalmente.

Atividades de escrita

- nomes dos colegas, para identificar atividades realizadas;
- nomes dos colegas em uma agenda de telefones e endereços;
- lista dos títulos das histórias preferidas pela classe;
- lista de nomes dos personagens de determinada história;
- lista dos ingredientes de uma receita;
- títulos dos livros na ficha de controle da biblioteca de classe;
- lista de nomes dos personagens do programa preferido pela criança.

Escrita de textos estáveis

Parlendas, músicas, adivinhações e poemas conhecidos são textos privilegiados para o trabalho de escrita. Como são de fácil memorização, permitem que os alunos se concentrem em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita das palavras: definir quais e quantas letras usar, como combiná-las e como organizá-las no espaço do papel. O professor pode propor, por exemplo:

- letras das músicas preferidas da classe, para ensiná-las a um grupo de crianças menores;
- adivinhações, para produzir um livro;
- poemas, para organizar uma coletânea, ou para colocá-los no mural da escola.

O alfabeto

Conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos nomes é fundamental para a alfabetização. Não é possível falar sobre algo cujo nome se desconhece – se a criança precisar saber com que letras se escreve uma determinada palavra, terá que entender quando lhe responderem: “é com jota”, ou “é com xis”, ou “é com erre”.

O professor deve ter na sala um cartaz com o alfabeto, para se remeter a ele sempre que necessário. E cada aluno pode ter o seu, colado no próprio caderno.

E a correção, como deve ser feita?

Conforme afirma Frank Smith, “corrigir erros imediatamente após a escrita é a melhor forma de tornar as crianças ansiosas e hesitantes [...]”.

Os textos produzidos pelos alunos no início da escolaridade estão longe de respeitar todas as convenções do português escrito. O professor deve ter claro que os erros cometidos nesse período inicial não se fixam, pois representam hipóteses do aprendiz, na tentativa de compreender a escrita.

Uma correção enfática dos erros em nada contribui para incentivar os alunos a escrever sempre mais. No entanto, o professor também não

pode deixar de fazer intervenções pedagógicas que os ajudem a escrever cada vez melhor, em todos os aspectos.

O grande desafio, nesse caso, é saber exatamente **quando e como** fazer uma correção adequada.

Ao corrigir a escrita, é necessário levar em conta a possibilidade de o aluno compreender seus próprios erros, o contexto de comunicação que dá sentido aos textos escritos e seus destinatários. A pesquisadora Délia Lerner indica algumas situações em que a revisão se modifica, dependendo da situação:

- **Em um escrito particular** – o diário do aluno, uma agenda onde anota aquilo que não quer esquecer, a lista dos ingredientes de uma receita, um caderno onde escreve anedotas para contar a seus colegas, ou charadas e adivinhas para testar seus familiares – é suficiente que o autor corrija aquilo que estiver em condições de corrigir.
- **Em um escrito que será lido por todos os integrantes do grupo** – o mural da classe, ou o regulamento da biblioteca, por exemplo – os colegas devem colaborar entre si e o professor deve levantar os problemas que considerar pertinentes, de modo a corrigir tudo que o grupo estiver em condição de corrigir no momento (depois de exposto, o texto ainda estará sujeito a revisões e correções, em diferentes oportunidades).
- **Em um texto dirigido a outras pessoas da escola, ou aos pais**, a correção em grupo ou coletiva deve ser feita com especial cuidado, utilizando o tempo necessário para que o grupo explore ao máximo suas possibilidades – somente devem ficar sem corrigir as questões que estiverem relacionadas com problemas além do alcance da compreensão das crianças naquele momento (nesse caso, é importante explicitar aos pais por que esses aspectos não foram corrigidos).

Bibliografia

Actualización curricular, Secretaría de Educación, Dirección de Curriculum, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. S. Paulo, Trajetória/Unicamp, 1989.

TEXTO 14

SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

“Quero enfatizar o aspecto **posição da criança**, porque penso que este seja talvez o aspecto mais novo que aprendemos vendo as crianças agirem. Fazia tempo que havíamos explorado as condições sociais da classe para a **interação** entre iguais” (TEBEROSKY, 1987).

“Posteriormente começamos a trabalhar explorando a **alteridade** nas atividades: ela consiste em ir trocando a posição ou a perspectiva enunciativa da pessoa que realiza a atividade. Assim, por exemplo, as crianças podem ser aqueles que elaboram o texto; a professora, a que o escreva. A criança quem escreva, a professora quem leia. Um menino que organize o discurso e dite, outro menino quem escreva, uma

criança que finja de “professora”, as outras de alunos. Um que escreva, outro que revise etc. A variação enunciativa permite o aprofundamento e coordenação dos conhecimentos implícitos em todo processo de elaboração textual. Inicialmente a alteridade se realiza entre diferentes sujeitos empíricos, crianças/crianças, professora/crianças; com o objetivo posterior de que sejam capazes de realizar em si mesmos o desdobramento que a produção textual requer” (TEBEROSKY, 1990).

TEXTO 15

DEPOIMENTO DA PROFESSORA ROSA MARIA¹⁵

A idéia do Grupo de Estudo, como espaço organizado de apoio pedagógico aos alunos, começou em agosto de 1994. Isso porque nós, professoras do 1º ano do ciclo inicial da escola, observamos que, àquela altura, havia por volta de 50% dos alunos de 1ª série ainda não-alfabetizados.

Embora nossa escola tenha a escolaridade organizada em ciclos – como todas as escolas municipais da cidade de São Paulo – em nenhum momento concebemos que isso significaria estender a alfabetização por três anos (período que compõe o 1º ciclo). A experiência de muitos professores tem mostrado que, com uma intervenção pedagógica planejada a partir do conhecimento disponível, já há mais de uma década, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, a grande maioria dos alunos se alfabetiza em um ano. Assim, no momento em que a decisão dos ciclos é tomada, uma das discussões mais importantes a se fazer é a das expectativas de alcance que vão orientar o trabalho de cada ano do ciclo. Do contrário correremos o risco de começar a acreditar que todos os alunos “precisam” de três anos para aprender a ler e escrever, o que seria um absurdo.

Em nossa escola, o domínio do sistema alfabético da escrita sempre foi uma expectativa de alcance do 1º ano do ciclo inicial: todo o nosso trabalho se organiza para que os alunos se alfabetizem o quanto antes, pois sabemos como isso é importante para eles.

E a grande questão que se colocava para nós, em 1994, era como atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos em seu processo de alfabetização sem fazer remanejamento nas turmas, pois já desde aquela época nenhuma professora do nosso grupo considerava essa uma medida adequada.

Eu e uma outra professora já estávamos realizando um conjunto de atividades com nossas classes, de forma a atender esse tipo de necessidade nos diferentes grupos de alunos. Mas, além desse trabalho, acreditávamos que algo mais era necessário para dar conta da heterogeneidade em relação ao conhecimento, que, em algumas classes, era bastante acentuada.

Como na escola particular onde trabalho há alguns anos no período da tarde desenvolvemos a proposta de Grupo de Estudo desde 1993, com

¹⁵ *In O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz, Editora Ática/1999.

bastante sucesso, apresentei-a à equipe de professoras de 1º ciclo que resolveu discuti-la seriamente.

O Grupo de Estudos é uma das possibilidades de atendimento das necessidades específicas dos alunos em espaços especialmente planejados para essa finalidade. Se o cotidiano da sala de aula é onde se convive com a heterogeneidade e, do ponto de vista pedagógico, se tira proveito dela, o Grupo de Estudos é onde os alunos podem receber ajudas pontuais em função de dificuldades que estejam encontrando em relação aos conteúdos. É algo semelhante a aulas particulares na própria escola.

Na escola particular esse tipo de trabalho implica atendimento dos alunos fora do horário de aula e remuneração do professor, uma vez que realiza esse atendimento fora de sua jornada regular. Entretanto, no caso da escola pública, esse formato, na maior parte das vezes, é inviável. Era o nosso caso em 1994. Mas resolvemos discutir o mérito da proposta para poder verificar se havia alguma adaptação possível. As professoras ficaram muito seduzidas pela idéia e nos pusemos a pensar sobre que possibilidades teríamos de realizar um trabalho similar... E então surgiu a “luz”: por que não atender as crianças no seu próprio horário de aula? Estudamos bastante os prós e contras e acabamos elaborando uma proposta que, pelo quarto ano, estamos realizando com sucesso.

Como funciona esse tipo de trabalho?

Realizamos o atendimento dos alunos, considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, duas vezes por semana por duas horas seguidas: nesse momento, os alunos de todas as turmas da série são subdivididos segundo essas necessidades, ficando cada professora com a turma com a qual se identifica mais ou acha que pode trabalhar melhor. Ou seja, cada professora fica com os seus próprios alunos e com os das demais classes que estão tendo necessidades similares. Sempre soubemos que, no caso do 1º ano, quando a intervenção pedagógica tem como foco a compreensão do sistema alfabético de escrita, as turmas de alunos com escrita alfabética podem ser mais numerosas (já chegamos, inclusive, a ter 42 alunos) e as de alunos com escrita ainda não-alfabética não podem ter mais do que 18 (embora o ideal fosse 15, no máximo). Nesse caso, as professoras que ficam com os alunos que já sabem ler e escrever têm que trabalhar com turmas bem grandes. Já as que ficam com as turmas menores são as que devem “dar o sangue” para que o tempo seja super bem-proveitado, de modo que os alunos avancem em sua compreensão das regras de geração do sistema alfabético. Atualmente, temos observado que o mais adequado é começar esse trabalho em junho, pois assim é possível antecipar, para antes do recesso, o período gasto com a adaptação dos alunos e das professoras à nova situação.

Ao final de maio, fazemos uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita com todos os alunos do 1º ano e, assim, organizamos os Grupos de Estudo que funcionarão duas vezes por semana. Com a experiência, estamos todas mais atentas sobre como é importante o período de adaptação de todas as crianças à nova situação – inclusive daquelas já

alfabetizadas que, embora de certa forma se destaquem em sua sala de aula, estarão periodicamente diante de uma nova professora e de atividades mais desafiadoras.

Claro que nem tudo foi sempre maravilhoso, e problema é o que nunca faltou. Tivemos vários nos dois primeiros anos. Uma das professoras, de início, não quis participar do trabalho. Em seguida, outra professora precisou tirar licença médica por quase um mês e o Grupo de Estudo ficou suspenso neste período. Quando alguma de nós faltava inesperadamente, não havia como mudar o dia do Grupo e então ele não acontecia... E assim fomos sempre administrando os problemas todos – que é o que mais se faz na escola pública – para não termos que desistir dessa prática, porque cada vez mais acreditamos nela e sabemos o quanto ajuda os alunos a aprenderem em melhores condições.

Como o Grupo de Estudo foi se convertendo numa prática bastante eficaz, foi também se “espalhando pela escola”: desde o ano passado todas as professoras do 1º ciclo realizam esse tipo de trabalho – isso inclui 1º, 2º e 3º anos. Esse é, atualmente, um projeto muito importante do 1º ciclo na nossa escola, do qual nos orgulhamos muito. Mas, e os alunos, os principais envolvidos nesse trabalho?

Como se tratava de um trabalho novo, lembro-me que em 1994, quando tudo começou, tivemos várias conversas com eles. Contamos que nós, professoras, tínhamos uma proposta muito interessante para ajudá-los a ficarem cada vez mais sabidos e eles não mudariam de turma, embora, de vez em quando, tivessem que ter aula com outra professora. No início ficaram meio desconfiados e um pouco perdidos, mas, após 15 dias de trabalho, puderam compreender melhor o que estava acontecendo.

Mesmo agora que o Grupo de Estudo está totalmente incorporado à rotina da escola, antes de começar o trabalho discutimos seriamente com os alunos os objetivos a que nos propomos e o que esperamos deles, para que possam aprender mais e melhor. Isso é muito importante para que não se criem estigmas e para que não circulem comentários desagradáveis e preconceituosos. Mas o que aprendemos também é que quando nós, professores, temos uma atitude de respeito e apoio diante das dificuldades dos alunos, quando revelamos que há muitas coisas que nós adultos também temos dificuldade em aprender, em geral, todos começam a ser mais tolerantes e solidários uns com os outros.

Dessa forma, o trabalho com grupos de alunos que precisam de ajuda pedagógica específica, que, à primeira vista, poderia parecer de certa maneira discriminatório, acaba sendo uma iniciativa de grande respeito intelectual por eles. Até porque, em todos os grupos, mesmo naqueles em que os alunos já possuem um conhecimento mais avançado, as atividades propostas são desafiadoras – possíveis, porém difíceis. Então, todos os alunos estão se deparando com suas limitações e com a necessidade de superá-las: não tem porque ficarem achando que os colegas dos outros grupos é que têm dificuldades...

Uma vantagem muito importante desse trabalho é que a troca de professora por algumas horas semanais pode trazer um olhar diferente sobre a produção do aluno, ajudando não só a ele, mas também à sua

própria professora. Evidentemente, isso só é possível se houver um trabalho compartilhado de planejamento e avaliação dos Grupos de Estudo, para que se possa trocar impressões e discutir encaminhamentos. A possibilidade desse “outro olhar” ficou bem evidente para nós, que trabalhamos com os Grupos, principalmente em relação aos alunos com escrita ainda não-alfabética. Algumas professoras acreditavam que esses alunos tinham muitas dificuldades de aprendizagem porque, em classe, não realizavam as lições, eram dependentes, lentos, quase não participavam das aulas... Na verdade, com a análise e discussão coletiva sobre a produção deles, pudemos todas perceber que, apesar de lentos e pouco participativos, muitos deles sabiam muito mais a respeito da escrita do que eles próprios imaginavam – e, inclusive, suas respectivas professoras.

Tem sido muito gratificante ver as mudanças que vêm ocorrendo por conta desse trabalho: os alunos vão tomando consciência do quanto sabem e passam a participar das aulas e a se envolver mais com as atividades, não só no Grupo de Estudo. As professoras, por sua vez, tiveram também importantes mudanças de atitudes: passaram a compreender muito melhor o que, de fato, os alunos sabem ou não e a dosar melhor as exigências que se pode fazer a eles.

Cada vez mais temos percebido, ao longo desses anos todos, o quanto o trabalho pedagógico, especialmente com o 1º ano do Ensino Fundamental, requer de nós, professores, organização, disciplina e uso adequado do tempo. Por quê? Temos que preparar as atividades para a classe considerando a heterogeneidade do grupo, as lições de casa e, quando há Grupos de Estudo, também as situações didáticas apropriadas a esse tipo de proposta. Por isso, é muito importante que haja espaços de trabalho coletivo na escola, tanto para que todos possam se apropriar da proposta de trabalho da série e/ou do ciclo e aperfeiçoá-la, como para que se possa distribuir tarefas, estruturar um banco de propostas didáticas que facilitem o planejamento, analisar produções dos alunos, compartilhar preocupações e dúvidas, encontrar soluções para os problemas...

É importante ressaltar que nem mesmo com esse trabalho temos conseguido garantir que todos os alunos terminem o 1º ano escrevendo alfabeticamente – uma média de 4 alunos por classe não consegue se alfabetizar, mas todos avançam, se envolvem com o trabalho e, de modo geral, no primeiro semestre do 2º ano acabam aprendendo a ler. Nesse sentido, a discussão com a professora que vai assumir a turma no ano seguinte é condição para que se dê continuidade ao trabalho, uma vez que não há repetência e o agrupamento permanece o mesmo, com o acréscimo de novos alunos que entram.

Por fim, creio que é importante colocar que, quando avaliamos o nível de conhecimento que as crianças possuem quando entram no 1º ano, percebemos sempre, e cada vez mais, a diferença que faz na vida delas um trabalho sério com leitura e escrita na Educação Infantil – quando elas têm a oportunidade de freqüentar uma escola antes. A diferença é enorme, quando se compara o quanto sabem as crianças que vêm de uma proposta de trabalho pautada no uso da língua (inclusive escrita) com o quanto não sabem as que vêm de propostas que consideram

premature o trabalho com a escrita na Educação Infantil – algo incompreensível para nós, professores de 1º ano.

Claro que as crianças aprendem muitas coisas na escola, qualquer que seja sua proposta. Mas o que é intrigante é o seguinte: o fracasso escolar está quase todo assentado na demora dos alunos para aprender a ler e escrever no Ensino Fundamental, pois têm pouco repertório em relação ao uso da escrita; em praticamente todos os países do mundo os alunos aprendem a ler aos cinco ou seis anos, sem sacrifício; no Brasil, as crianças de classe média e alta também aprendem a ler, felizes, aos cinco ou seis anos; como se justifica que, às crianças pobres, se ofereçam escolas de Educação Infantil que julgam prematuro o trabalho com leitura e escrita? Mas acho que essa já é uma outra história!

Professora Rosa Maria Antunes de Barros,
da EMPG Tenente Alípio Andrada Serpa
Julho de 1998

TEXTO 16

DEPOIMENTO DA PROFESSORA MARLY¹⁶

Há alguns anos tenho trabalhado com séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo, em classes compostas por alunos que se encontram em diferentes momentos de seu processo de alfabetização.

Inicialmente, o fato de ter alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento me deixava insegura e ansiosa para “homogeneizá-los”. Meu sonho era uma classe homogênea – como se isso fosse possível! Mas fui percebendo que, se bem aproveitada, a heterogeneidade era muito importante no processo de construção do conhecimento e, para tirar proveito pedagógico dela, precisaria estudar muito, conhecer bem os meus alunos e saber propor atividades em que eles pudessem aprender também uns com os outros. E foi isso o que coloquei como tarefa para mim. Há alguns anos, venho me dedicando a aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes níveis de informação e conhecimento.

Passei a ser uma defensora do critério da heterogeneidade para formação das turmas, pois, apesar da impossibilidade de montar uma sala verdadeiramente homogênea (os alunos aprendem coisas o tempo todo e o seu conhecimento vai se modificando), havia todo um esforço na escola para agrupar os alunos “mais parecidos”.

Neste ano, tive uma turma de 3º ano do ciclo inicial (equivalente à 3ª série) com 35 alunos, dos quais 15 não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda, nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita – ortografia, segmentação de palavras,

¹⁶ *In O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz, Editora Ática/1999.

pontuação etc. – e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras. Para quem sempre defendeu a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos, era uma prova e tanto!

Após o diagnóstico inicial, algumas questões se colocaram para mim:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?
- Como agrupar os alunos para que pudessem, sempre que possível, aprender uns com os outros? Que critérios utilizar para que os agrupamentos fossem sempre produtivos e não ocorressem situações do tipo “um faz e os outros copiam”?
- O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras?

Aquelas possíveis e difíceis ao mesmo tempo?

Também para mim estavam colocados muitos desafios. A questão era saber se, embora difíceis, eles seriam possíveis de superar...

Eu tinha algumas idéias essenciais para orientar minha intervenção pedagógica, porém eram ainda insuficientes para me tranquilizar em relação ao que propor todo dia na sala de aula. Sabia que o trabalho deveria estar centrado fundamentalmente no texto, e trazer a diversidade textual para a escola é uma tarefa de todo professor. Sabia que, apesar das atividades individuais também terem lugar no trabalho pedagógico, em uma turma muito heterogênea, as situações de cooperação entre os alunos são mais produtivas quando o critério de agrupamento, as atividades propostas e a intervenção do professor são pertinentes. Sabia que, em determinadas atividades, não poderia reunir alunos com conhecimento muito diferenciado em relação ao conteúdo – por exemplo, aqueles que ainda nem utilizavam letras para escrever com os que já escreviam convencionalmente. Mas não sabia exatamente quais textos eram mais apropriados em função dos objetivos das atividades, em quais situações seria produtivo reunir alunos com conhecimentos tão diferentes e em quais isso não seria adequado, não sabia exatamente quais as boas propostas de atividade, não sabia exatamente que intervenções pedagógicas seriam as mais adequadas numa classe como a minha...

O início do ano foi um momento muito difícil para mim. Eram tantas as questões que eu me colocava que vários colegas com os quais conversei acabaram achando que eu estava desacreditando do trabalho com classes heterogêneas. Foram eles que me ajudaram a refletir sobre o meu trabalho, me indicaram leituras, afirmaram algumas certezas compartilhadas.

Apreendi muitas coisas nesse processo de reflexão em busca de respostas para as questões que me angustiavam como professora. Estudei muito, discuti infinitas vezes com outros professores, pensei muito sobre o que iria fazer e sobre o que já tinha feito na sala de aula. Na verdade, faço isso até hoje e sei que vai ser sempre assim... Fui conseguindo planejar meu trabalho, buscando garantir interações possíveis e desafiadoras para todos os meus alunos, procurando definir o critério de agrupamento deles segundo os objetivos didáticos das

atividades e considerando os diferentes saberes de que dispunham.

Passei então a uma organização didática do trabalho, do seguinte tipo:

- momentos em que todos os alunos realizavam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;
- momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizavam tarefas diferentes, individualmente ou em grupo;
- momentos de propostas diversificadas: os grupos tinham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para cada situação, o critério de agrupamento era o que eu considerava mais adequado segundo meus objetivos didáticos.

O que vou descrever a seguir é apenas um pequeno *flash* com alguns exemplos do que foi esse trabalho, cujo principal propósito era que os alunos aprendessem o mais possível. Não sei se aprenderam tudo o que poderiam, mas, no que dependeu de mim como professora, certamente aprenderam o máximo que me foi possível garantir.

Restringi os exemplos à área de Língua Portuguesa, que é a que me sinto mais à vontade para tratar, pois tenho estudado mais sobre o assunto.

Situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta

Um exemplo: a produção coletiva de texto onde eu era a escriba.

Planejávamos coletivamente o texto – um texto conhecido de todos, a ser reescrito, ou o relato de uma experiência vivida por eles, que são contextos em que faz sentido a produção coletiva, pois todos conhecem o conteúdo (do texto ou da experiência vivida). E eu ia escrevendo.

Outra possibilidade – mas, nesse caso, individual – era a escrita de textos curtos cujo objetivo didático era a avaliação de como estavam escrevendo.

Qualquer atividade didática em que tenha sentido os alunos fazerem da forma como conseguem é uma possibilidade desse tipo – e não são poucas.

Situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos deveriam realizar tarefas diferentes

Uma atividade desse tipo era a produção de texto em duplas, em que cada um tinha uma tarefa específica – nesse momento, os alunos que já estavam alfabetizados tinham a função de escribas e os demais, de produtores do texto.

Outra proposta: para um texto poético, conhecido de memória, os alunos já alfabetizados tinham a tarefa de escrevê-lo e os alunos ainda não-alfabetizados tinham a tarefa de ordená-lo (tendo recebido tiras com os versos recortados).

Há muitas outras possibilidades que eu fui descobrindo ou aprendendo com outros professores. Por exemplo, uma atividade como a de preenchimento de palavras cruzadas era proposta para os alunos já alfabetizados para que realizassem da forma convencional – portanto, uma situação de escrita em que, no caso, estava em jogo para eles a

ortografia (uso de ss, rr, ch etc.). E, para os alunos que ainda não escreviam alfabeticamente, a tarefa era de preenchimento da mesma “cruzadinha” consultando uma relação de palavras agrupadas por quantidade de letras. Encontrada a palavra considerada correta, os alunos tinham que copiá-la no espaço correspondente – portanto, uma atividade de leitura e cópia, em que o que estava em jogo era o funcionamento do sistema alfabético.

Isto porque, não tendo ainda compreendido a regra de geração do sistema de escrita, provavelmente a quantidade de quadradinhos da “cruzadinha” não iria coincidir facilmente com as hipóteses dos alunos sobre a forma de escrever a palavra. E também porque – para garantir um nível de desafio adequado – na relação de palavras havia sempre muitas desnecessárias, várias delas com a mesma quantidade de letras e com as mesmas letras iniciais e finais. Essa circunstância obrigava os alunos a analisarem as letras internas às palavras para poder escolher a adequada ao preenchimento. Veja: diante da necessidade de encontrar a palavra BARCO, consultando a lista o aluno poderia encontrar, por exemplo, BARCO, BRAÇO e BANHO: todas começadas com B e terminadas com O e, portanto, para descobrir a correta teria que analisar as letras do meio da palavra. E se estivesse acreditando que a palavra teria que ser escrita com duas letras apenas, por conseguir identificar somente duas partes ao pronunciá-la, então teria outro bom problema para pensar.

Situações diversificadas

Nesse caso, os grupos realizavam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Essas eram situações em que eu agrupava os alunos tendo como critério as dificuldades parecidas, o que favorecia uma intervenção mais dirigida de minha parte. Esse tipo de organização me permitia, às vezes, lançar mão da ajuda de alunos que estavam em condições de monitorar a atividade dos demais, o que era de grande ajuda para mim e para a aprendizagem de todos.

Alguns exemplos desse tipo: o grupo de alunos ainda não-alfabetizados fazia, em duplas, atividades de leitura de textos poéticos conhecidos, tendo que ajustar o que conheciam de cor com o que sabiam que estava escrito; o outro grupo – de alunos que já liam convencionalmente – lia textos individualmente. Outra possibilidade: o grupo de alunos ainda não-alfabetizados escrevia, em duplas, uma lista de histórias lidas na classe e o outro reescrevia uma história de sua preferência, individualmente ou em duplas. E outra: um procurava, em duplas, palavras indicadas por mim em uma lista de personagens de histórias conhecidas e o outro revisava seus textos individualmente, depois trocando com os colegas.

Nesse tipo de organização didática, minha prioridade era sempre a intervenção nos subgrupos de alunos que ainda não liam convencionalmente, uma vez que os demais já tinham maior autonomia para realizar as atividades propostas. E, como eu

disse, em alguns casos, eu lançava mão da ajuda de alguns “monitores”.

Dessa forma, fui aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas e a propor atividades difíceis e possíveis para os alunos. Penso que o grande desafio do professor é descobrir como dificultar atividades que não colocariam desafios por serem muito fáceis e como criar condições favoráveis para que as propostas que não seriam desafiadoras, por serem impossíveis de realizar, possam se manter difíceis mas se tornem possíveis. Creio que o critério de agrupamento e a intervenção problematizadora do professor são os maiores aliados nesse sentido.

Agora, no final do ano, depois de muito trabalho pude constatar, gratificada, o quanto meus alunos aprenderam. Aprenderam muito, não só em relação aos conteúdos escolares, mas também em relação ao convívio social em um grupo como a sala de aula. Melhoraram muito suas atitudes, aprenderam a trabalhar em grupo e a ser mais solidários. Dois alunos apenas, por motivos que não vale a pena relatar nesse momento, não se alfabetizaram. Os demais conquistaram os objetivos do ciclo inicial e ingressaram no primeiro ano do ciclo posterior como leitores e escritores. Uma das alunas, a Ana Paula, que não escrevia alfabeticamente no início do ano, teve um incrível avanço em relação ao seu próprio desempenho e chegou a superar toda a turma no que diz respeito à leitura. Foi realmente uma surpresa, uma linda surpresa. Ela tornou-se uma leitora voraz, interessadíssima, completamente autônoma: a leitura passou a fazer parte de sua vida, e é isso o que importa. Tenho certeza que essa é uma valiosa herança do trabalho que conseguimos realizar na classe.

E este não foi, de forma alguma, um trabalho fácil. Não gostaria que este relatório deixasse a impressão de que considero natural que os alunos cheguem ao terceiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental sem escreverem ainda alfabeticamente – acho que as crianças devem se alfabetizar o quanto antes, e sei que podem fazer isso desde os cinco ou seis anos. Porém, se a realidade que vivemos hoje permite que aos nove ou dez anos – muitas vezes, até mais – as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para suas vidas, é preciso que nós, professores, não vacilemos em assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e a escrever. Em qualquer série que seja.

Finalmente, quero compartilhar uma das muitas lições que aprendi nestes anos todos como professora: Na sala de aula, não é fácil fazer um aluno que é diferente, porque “sabe menos”, se tornar alguém imprescindível para o grupo que “sabe mais”. Mas não é impossível.

Professora Marly de Souza Barbosa,
da EMEF Antonio Carlos de Andrada e Silva

TEXTO 17

SOBRE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL¹⁷

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Exige também capacidade de avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em ela ocorre, de interagir cooperativamente com a comunidade profissional da qual se faz parte e de manter-se continuamente atualizado. Além disso, no caso dos professores, é preciso ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular da escola, identificar diferentes opções e adotar as consideradas mais adequadas do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação de professores o conceito de **competência profissional**, entendida como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis.

TEXTO 18

SOBRE O TRABALHO COLETIVO¹⁸

“Não imaginei nem imagino como se poderia educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, se não houvesse um coletivo de educadores. Não restam dúvidas que não se poderá fazê-lo se cada um dos educadores de uma escola realizar, separadamente, o seu trabalho educativo, segundo seu próprio entendimento e desejo.”

“Não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma das pessoas isoladas. Ele é um organismo vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlação e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos.”

TEXTO 19

CONDIÇÕES GERAIS A SEREM GARANTIDAS NAS SITUAÇÕES EM QUE O PROFESSOR LÊ PARA OS ALUNOS¹⁹

Para que o professor possa ler para os alunos, buscando ser fiel às condições em que a leitura é feita para outras pessoas em situações reais da vida fora da escola, é importante que:

¹⁷ In Referenciais para a Formação de Professores – MEC/1999.

¹⁸ Anton Makarenko, *Poemas pedagógicos*.

¹⁹ Texto adaptado a partir de idéias da pesquisadora argentina Délia Lerner.

- Explícite sempre os motivos pelos quais deseja compartilhar a leitura com eles: porque o texto trata de uma questão interessante, porque conta uma linda história, porque é atual, porque está relacionado com um tema que se está trabalhando, porque está bem escrito, porque é original, porque é divertido, porque é surpreendente, porque ajudará a classe a resolver um problema ou uma questão com a qual esteja envolvida.
- Demonstre que a qualidade do texto é o que motivou a sua escolha, como algo que vale a pena ser lido porque é interessante, instigante, intrigante ou emocionante...
- Em se tratando de textos literários, evite escolher aqueles em que “o didático” – a intenção de transmitir um ensino moral, por exemplo – supere a qualidade literária, em que o texto é utilizado principalmente como um pretexto para ensinar algum conteúdo escolar.
- Em se tratando de textos informativos, evite escolher textos com informações banalizadas, incompletas, distorcidas, simplificadas, supostamente escritos para um público infantil.
- Compartilhe com os alunos seu próprio comportamento de leitor experiente, mostrando-se interessado, surpreso, emocionado ou entusiasmado com o texto escolhido – relendo, sempre que valha a pena ou seja necessário, certos trechos, como a passagem mais surpreendente da história, a parte mais complexa do texto, a questão central da notícia, entre outras possibilidades.
- Opine sobre o que leu, coloque seus pontos de vista aos alunos e convide-os sempre a fazer o mesmo – quer dizer, aja como qualquer leitor “de verdade”.
- Ajude os alunos a descobrir o significado do texto a partir do contexto, em vez de ficar explicando a toda hora as palavras que considera difíceis.
- Ofereça elementos contextuais que outorgam sentido à leitura e favorecem a antecipação do que o texto diz. Isso se dá quando, por exemplo:
 - comunica aos alunos onde e como encontrou o texto;
 - mostra a eles o portador do texto: se é um livro, mostra a capa na qual lê os dados (título, autor, editora); se é um jornal, faz referência à seção na qual o texto aparece, procurando-a diante deles; se é uma carta, diz como chegou às suas mãos e a quem está dirigida etc.;
 - oferece informações complementares sobre o texto, o autor, o portador: se o que vai ler é um conto ou um poema, lê também partes do prólogo do livro ou conta dados biográficos do autor; se é uma notícia, faz referência a outras notícias parecidas; se é um texto de uma enciclopédia, pode investigar o que os alunos já sabem sobre o tema.
 Enfim, para que o professor possa saber quais são as melhores formas de trazer a leitura para dentro de sua sala de aula como algo atraente e interessante, talvez o critério mais eficaz seja o seguinte: agir com seus alunos como gostaria que seus professores tivessem agido com eles próprios para ajudá-los a serem leitores interessados e dispostos a “enfrentar” qualquer tipo de texto.

TEXTO 20

POR TRÁS DO QUE SE FAZ²⁰

Difícilmente pensamos em tudo o que há por trás de cada atividade que propomos a nossos alunos. Na verdade, cada uma delas está integrada em um sistema: o currículo escolar.

Para compreender melhor a rede que existe por trás das atividades escolares cotidianas, tomemos um exemplo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais há uma recomendação para que os professores trabalhem com a diversidade de textos que circulam socialmente. De onde terá saído uma proposta assim, aparentemente tão natural? Um currículo deve sempre ser resultado da análise das tarefas que cabem à escola e à educação escolar num dado momento. Este foi o ponto de partida para estabelecer os parâmetros curriculares: após analisar os atuais desafios presentes na sociedade em geral, buscou-se identificar quais deles seriam de responsabilidade da escola, de forma completa ou parcial.

A recomendação que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de trabalhar com a diversidade de textos é justificada pela análise do papel da escola na promoção do desenvolvimento das capacidades dos alunos de:

- “[...] utilizar diferentes linguagens como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura; e

- “[...] utilizar a Língua Portuguesa para compreender e produzir mensagens orais e escritas, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”.

Esses objetivos amplos determinam os conteúdos que devem ser trabalhados. Se, na escola, o aluno deve aprender a utilizar linguagens variadas em distintos contextos, é preciso desenvolver um intenso trabalho com os diferentes gêneros (aqui, o termo “gênero” coincide com “tipo de texto”), tanto para a compreensão como para a produção de textos.

Isso implica levar em conta determinados critérios, ao selecionar os conteúdos: para desenvolver a capacidade de uso eficaz da linguagem é preciso trabalhar com todas as atividades lingüísticas – escutar, ler, falar e escrever. Portanto, os conteúdos básicos são **escuta, leitura, fala e escrita**.

Tratamento dos conteúdos

Para favorecer a conquista da capacidade de uso da linguagem, objetivo central do ensino da língua, é preciso tratar os conteúdos de forma coerente com o que se pretende alcançar: será necessário, então, organizá-los e seqüenciá-los de acordo com critérios metodológicos.

²⁰ Texto de Rosaura Soligo, a ser publicado em *Cadernos da TV Escola*, MEC/1999.

O critério de **organização** dos conteúdos é o “movimento” uso-reflexão-uso, o que indica que a utilização da linguagem está tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada do trabalho com a Língua Portuguesa. E o critério de **seqüenciação** – “considerar, ao mesmo tempo, o nível de conhecimento prévio do aluno e o grau de complexidade do conteúdo” – revela que não é possível determinar, *a priori*, uma seqüência completa de conteúdos.

A seqüência depende da análise do professor em relação ao conhecimento que seus alunos possuem.

Ao recomendar o trabalho com a diversidade de textos, portanto, os Parâmetros Curriculares têm por trás uma série de questões, e há outras tantas como desdobramento.

Após selecionar os conteúdos e definir os critérios gerais de seqüenciação e organização, há várias alternativas para organizar os conteúdos. Por exemplo, eles podem ser trabalhados em atividades permanentes, em atividades seqüenciadas, em atividades de sistematização ou em projetos.

- **Atividades permanentes** são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo, porque são importantes para o desenvolvimento de procedimentos, de hábitos ou de atitudes. É o caso de atividades como: leitura diária feita pelo professor; roda semanal de leitura; oficina de produção de textos; hora das curiosidades científicas; hora das notícias; discussão semanal dos conhecimentos adquiridos naquela semana.
- **Atividades seqüenciadas** são as planejadas em uma seqüência encadeada: o que vem a seguir depende do que já foi realizado (e aprendido) anteriormente. Por exemplo: atividades para alfabetizar, para ensinar a organizar os textos de um determinado gênero, para ensinar ortografia ou o uso de certos recursos gramaticais.
- As **atividades de sistematização**, embora não decorram de propósitos imediatos, têm relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos: são atividades que se destinam à sistematização de conhecimentos lingüísticos já trabalhados.
- Os **projetos** são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar. É o caso de atividades como jogral, dramatização, apresentação pública de leitura, produção de livro, de jornal, de texto informativo e outras similares.

O trabalho com diferentes gêneros de texto

Trabalhar com a diversidade de textos em todas as séries escolares não significa deixar de definir os objetivos e as prioridades do ensino em cada série. Como se costuma dizer, muitas vezes o tudo é o nada: tentar trabalhar com tudo pode não garantir nada muito significativo em termos de aprendizagem. Por outro lado, o propósito de garantir a presença de vários gêneros de

texto na sala de aula não implica subestimar o papel do professor: só o contato com os textos não garante a aprendizagem necessária, pois nada tem efeito mais profícuo que uma intervenção pedagógica eficaz. E isso não é possível sem um planejamento cuidadoso do trabalho. É fundamental que a equipe de educadores da escola, principalmente por ocasião do planejamento anual, defina coletivamente os objetivos e os conteúdos específicos de cada série. Mesmo quando o trabalho pedagógico é organizado por ciclo, é imprescindível definir os resultados a que se pretende chegar em cada ano.

A avaliação da aprendizagem dos alunos só tem sentido quando pode ter como referência objetivos de ensino definidos previamente.

Uma sugestão que ajuda muito a organizar o trabalho com a diversidade de textos é a seguinte: elaborar uma tabela de dupla entrada com todas as séries e todos os tipos de texto que se julga pertinente garantir no Ensino Fundamental (ver modelo na p. 92). Para preencher esse tipo de quadro, é indispensável que se discuta quem vai trabalhar o que, e quando vai fazê-lo: assim é possível obter uma distribuição racional da programação de conteúdos e de atividades na escola.

Ao longo de toda a escolaridade, é importante trabalhar com uma variedade de textos narrativos, especialmente literários. Mas em que série é adequado fazer um trabalho mais sistemático com cada tipo de texto? E, se for necessário garantir o mesmo tipo em diferentes séries – contos de fadas no ciclo inicial, por exemplo –, como fazer uma distribuição e uma seqüenciação adequadas?

Também é necessário trabalhar sempre com textos informativos. No entanto, quais são mais pertinentes a cada série?

Seleção e utilização dos textos

Nas situações em que o professor faz a leitura, praticamente todo texto é adequado, pois o professor atua como mediador entre o texto e os alunos. Mas se o texto se destinar à leitura feita pelos próprios alunos, é preciso considerar a capacidade deles de compreendê-lo de forma autônoma, condição para qualquer pessoa se dispor a ler um texto inteiro.

Se a situação for de produção do texto, então as possibilidades se restringem um pouco mais, pois não se pode produzir bem textos com os quais não se tenha familiaridade. E ficam um pouco mais restritas quando se trata de produzir textos por escrito, isto é, escrever textos; isto requer a coordenação de procedimentos complexos relacionados tanto com o planejamento do que se pretende expressar quanto com a própria escrita.

É importante observar a distinção entre **produzir textos** e **produzir textos por escrito**, pois são dois processos diferentes. É possível produzir um texto oralmente, mesmo sem saber ainda escrevê-lo de próprio punho. Se tiver ouvido muitas histórias, uma criança que ainda não sabe ler e escrever pode criar histórias como as dos livros, utilizando inclusive a linguagem que se usa para escrever.

Evidentemente, o registro escrito desse texto precisa ser feito por uma pessoa alfabetizada.

Garantir a diversidade de textos não significa propor aos alunos que desenvolvam todos os tipos de atividade com todos os tipos de texto.

É preciso ter critérios de seleção, considerando, por exemplo:

- a complexidade do gênero;
- o nível de dificuldade da atividade em relação ao gênero;
- a familiaridade dos alunos com o gênero;
- a adequação do conteúdo do texto à faixa etária;
- a importância do gênero em função de determinados projetos de trabalho.

Um gênero como o conto de fadas, por exemplo, não seria planejado para trabalhar na 4ª série, porque seu conteúdo já não se ajusta à faixa etária. No entanto, é possível desenvolver um projeto no qual a tarefa dos alunos de 4ª série seja produzir textos para crianças pequenas, buscando a adequação a seus destinatários; neste caso, a escolha do conto de fadas pode ser pertinente.

Nesse sentido, não se pode definir *a priori* uma seqüência completa de textos e atividades: em cada escola, a discussão coletiva da equipe de educadores indicará os critérios mais adequados de seleção e as maneiras de organizar e seqüenciar o trabalho com diferentes tipos de texto.

A seguir, apresentamos um quadro parcialmente preenchido, com sugestões de trabalho para determinados gêneros. Os educadores podem utilizá-lo como modelo básico para construir seu próprio quadro, acrescentando outros gêneros e planejando novas formas de trabalho, de acordo com as necessidades de cada classe.

Observações:

1. A atividade de “escutar”, no item História em quadrinhos, requer que os alunos acompanhem a história observando os desenhos no gibi, pois esse tipo de texto se apóia inteiramente na imagem.
2. Nos exemplos de Crônica e Notícia é preciso considerar que:
 - A seleção dos textos deve ter como critério a adequação do conteúdo, considerando a possibilidade de os alunos compreenderem o assunto tratado e se interessarem por ele.
 - A seqüenciação das atividades indica um trabalho mais sistemático com esses gêneros na 3ª e na 4ª séries, pois são textos mais complexos, principalmente em relação à produção.
3. Texto expositivo é o texto informativo que expõe um determinado tema, que trata de conteúdos que serão estudados e aprendidos: é o caso dos textos de Ciências, História, Geografia etc.

Alguns esclarecimentos quanto à terminologia utilizada no quadro:

- “Escrever” não significa “copiar”, mas sim “produzir textos por escrito”. Se a situação for de cópia, é preciso deixar isso bem claro no quadro.
- “Produzir oralmente” significa “utilizar a fala para recontar textos conhecidos ou para criar textos próprios”.
- “Escutar” significa “ouvir a leitura feita pelo professor”.

QUADRO PARA PROGRAMAÇÃO DO TRABALHO COM DIFERENTES TEXTOS

GÊNEROS	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
CONTO DE FADA	Escutar – Produzir oralmente Ler – Escrever	Escutar – Produzir oralmente Ler – Escrever	Escutar Ler	Ler
CONTO DE ASSOMBRAÇÃO				
CONTO DE AVENTURA				
FÁBULA				
PROVÉRBIO				
LENDA				
MITO				
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	Escutar Ler	Escutar Ler	Ler	Ler
CRÔNICA	Escutar	Escutar Ler	Escutar Ler	Escutar - Produzir oralmente Ler – Escrever
TEXTO DE TEATRO				
RESENHA				
POESIA				
LETRA DE MÚSICA				
PARLENDA				
ADIVINHA				
TRAVA-LÍNGUA				
PIADA				
REGRAS DE INSTRUÇÃO				
RECEITA				
LISTA	Escutar - Produzir oralmente Ler – Escrever	Escrever	-	-
BILHETE				
CARTA				
DIÁRIO				
TEXTO EXPOSITIVO				
REPORTAGEM				
NOTÍCIA	Escutar	Escutar Ler	Escutar - Produzir oralmente Ler – Escrever	Escutar - Produzir oralmente Ler – Escrever
BIOGRAFIA				
PROPAGANDA				
ANÚNCIO				

TEXTO 21

PROJETOS PORQUE...²¹

Uma proposta pedagógica que privilegia o trabalho com projetos se justifica por princípios que se expressam nas seguintes necessidades de natureza didática:

- a compreensão do aluno como sujeito da própria aprendizagem;
- a elaboração, junto com os alunos, de propostas a serem implementadas na classe;
- a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas, o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo;
- a contextualização das propostas de ensino, considerando que a aquisição de conhecimento é sempre mediada pelo modo de aprender dos alunos e pelo modo de ensinar dos professores;
- a máxima aproximação entre “versão escolar” e “versão social” do conhecimento, o que requer o planejamento de situações escolares à semelhança das práticas sociais, com o cuidado de não produzir simplificações ou distorções nos conhecimentos a serem trabalhados;
- o fato de a ação educativa ter que responder, ao mesmo tempo, a objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno – nem sempre coincidentes.

Os objetivos de ensino representam capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam, e os objetivos do aluno relacionam-se a necessidades pessoais, quase sempre de realização imediata. Por exemplo, quando o professor lê diferentes (e bons) textos para os alunos todos os dias, certamente pretende que eles tenham contato com a diversidade textual, que se familiarizem com a linguagem, que se interessem pela leitura em função do que se pode “ganhar” por meio dela, que compreendam algumas características dos diferentes gêneros... Para o aluno, os objetivos já são de outra natureza: ele com certeza busca emoções provocadas pelo conteúdo dos textos (se forem literários) ou novos conhecimentos (se forem informativos).

TEXTO 22

PLANEJAR É PRECISO²²

O planejamento sempre foi um instrumento importante para o ser humano, em qualquer setor da vida em sociedade: no governo, na

²¹ Texto produzido por Rosaura Soligo.

²² Texto de Rosa Maria Antunes de Barros, a ser publicado em *Cadernos da TV Escola*, MEC/1999.

empresa, no comércio, em casa, na igreja ou na escola. Planejar torna possível definir o que queremos a curto, médio e longo prazo; prever situações e obter recursos; organizar as atividades; dividir tarefas para facilitar o trabalho; avaliar.

Nem sempre nos damos conta de como o planejamento está presente em nosso dia-a-dia. Até mesmo uma ida ao mercado requer planejamento, para evitar compras desnecessárias e excessos no orçamento.

Mas isso não afasta os imprevistos, que fazem parte da vida e também são esperados, em um planejamento – às vezes, são eles que dão “aquele tom”, isto é, mais realce e qualidade àquilo que estamos pretendendo.

Mas, e na escola, como é o planejamento?

Para muitos, é o cumprimento de uma exigência burocrática de diretores e supervisores de ensino. Muitos professores reclamam pelo tempo que “perdem” elaborando um plano de trabalho e muitas vezes nem chegam a consultá-lo ao longo do ano. Um documento preparado com esse espírito com certeza não tem função no cotidiano, pois não atende a uma necessidade prática. E o que acaba acontecendo, então? De tudo um pouco.

- Alguns professores dão aulas de improviso: *Na hora eu resolvo o que vou trabalhar com os alunos.*
- Outros transformam o livro didático em plano de trabalho e dizem: *É mais prático, não tenho tempo para ficar inventando novidades.*
- Outros, ainda, copiam todos os anos o mesmo plano: *Afinal, para que mudar? Ninguém vai ler mesmo!*
- E há aqueles que fazem pequenas modificações nos planos anteriores, nem sempre muito significativas.

Um planejamento de verdade

Mas não podemos deixar de falar dos professores que, para elaborar seu planejamento, levam em conta:

- o tipo de aluno que a escola pretende formar;
- as exigências colocadas pela realidade social;
- os resultados de pesquisas sobre aprendizagem;
- as contribuições das áreas de conhecimento e da didática.

Para esses professores, o planejamento é um instrumento de fato – um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos. Vejamos como isto acontece com Fátima, uma professora de 1ª série.

Fátima é professora há dezoito anos e, a cada ano, sente necessidade de aprimorar seu trabalho. Além disso, apesar de dar aula em duas classes, sempre achou tempo para ler materiais que considera significativos para sua prática e, com frequência, participa de cursos de atualização.

A certa altura, achou que era preciso pensar em uma nova forma de planejar o trabalho. Compartilhou sua insatisfação com seus colegas, e todos, juntos, resolveram que o plano daquele ano não seguiria o esquema convencional.

E o que fizeram de tão diferente? Na verdade, não mudou muita coisa, aparentemente; como qualquer plano, esse também incluía objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos e avaliação. Mas Fátima não estava tão preocupada com o conteúdo do plano, e sim com a maneira de elaborá-lo, de forma a torná-lo útil de fato para ela e seus colegas. Na escola em que Fátima trabalhava, os professores tiveram dois dias de reunião, antes do início das aulas, para discutir os objetivos da escola e preparar as atividades dos primeiros quinze dias de aula. Nessas duas semanas, os professores teriam a chance de conhecer seus alunos, identificar suas dificuldades e seu nível de conhecimento. Feito isso, haveria cinco dias de planejamento da série.

Quando os professores se reuniram, após os primeiros quinze dias de aula, a diretora resolveu organizar as reuniões de planejamento por área (reivindicação feita no ano anterior), discutindo os objetivos de cada uma delas. Para ajudar nessa discussão, levou os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação. Depois disso, os professores se reuniram por ciclo e, considerando o diagnóstico feito em cada classe, traçaram os objetivos da área para aquele ano, no ciclo e nas respectivas séries.

Definidos os objetivos, levantaram a próxima questão: como proceder para atingi-los? No caso de Língua Portuguesa, Fátima comentou a importância do trabalho com linguagem oral e linguagem escrita.

O grupo de professores resolveu, então, discutir o que cada um sabia a respeito. Enquanto isso, foram folheando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, chamando a atenção uns dos outros para alguns trechos que enriqueciam a discussão. Por fim, decidiram fazer uma lista do que achavam fundamental utilizar e produziram um relatório, com tudo que haviam discutido: objetivos, conteúdos, atividades e propostas de avaliação. Estava pronto um plano de ensino útil.

Outra idéia interessante, sugerida por Fátima, foi o planejamento da rotina semanal. Ela e os colegas listaram quais as áreas a serem trabalhadas naquele ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física – e cada professor planejou a rotina de sua própria classe.

Em seguida, planejaram como distribuir o trabalho de Língua Portuguesa dentro do horário previsto. Além de especificar o gênero de texto (ver quadro do texto Por trás do que se faz), precisariam definir as atividades – ler, ouvir, escrever de memória, reescrever, criar, revisar.

Ficou assim:

- Leitura pelo professor de diferentes tipos de texto.
- Leitura pelos alunos – inclusive propostas para alunos ainda não-alfabetizados.
- Produção de texto (oral ou escrito) coletiva e individual.

Organizaram as atividades de Língua Portuguesa para a primeira semana, tendo como preocupação central garantir a realização de todas as atividades necessárias, com diferentes tipos de texto. A tabela que fizeram pode servir de exemplo:

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Leitura pelo professor de textos narrativos ²³	Leitura pelo professor de textos poéticos ²⁴	Leitura pelo professor de textos narrativos	Leitura pelo professor de textos informativos ou instrucionais	Leitura pelo professor de textos narrativos
Leitura pelos alunos de textos poéticos – poesias, músicas, parlendas, quadrinhas: ordenação e identificação de palavras	Leitura pelos alunos – preenchimento de cruzadinha com banco de palavras	Leitura pelos alunos de listas: classificação segundo algum critério	Leitura pelos alunos de história em quadrinhos: leitura e ordenação	Leitura pelos alunos de pequenos trechos de histórias ou acontecimentos
Produção de texto individual	Produção de texto coletiva	Produção de texto individual	Produção de texto coletiva	Produção de texto individual

Bons resultados

Esse planejamento simplificou bastante o trabalho de todos, que, assim, ganharam mais tempo para debater outras questões importantes: o trabalho em grupo, por exemplo.

O exemplo dado é apenas uma ilustração das vantagens de um trabalho planejado coletivamente, de um projeto curricular elaborado e desenvolvido de forma compartilhada. São essas práticas que contribuem para o prazer de ensinar cada vez mais e melhor.

Em suas discussões, os professores descobriram que a maneira de organizar os grupos na classe depende de várias coisas; depende do objetivo da atividade proposta, dos conhecimentos prévios dos alunos e da possibilidade de os alunos cooperarem entre si.

Organizar o trabalho a partir desses critérios foi um exercício difícil, mas os professores acreditavam no que estavam fazendo e isso garantiu o envolvimento de todos. Começaram a avaliar o que não dava certo, a discutir novos encaminhamentos e a reformular a prática pedagógica, de acordo com as necessidades identificadas.

Assim transcorreu o ano. As reuniões quinzenais se tornaram mais produtivas e foram ocorrendo reformulações no plano de trabalho, resultantes do aprendizado dos professores com cursos, leituras, discussões coletivas, análise das propostas realizadas na sala de aula e outras atividades.

Foi um ano trabalhoso, mas muito mais gratificante.

TEXTO 23

COPIAR PODE SER UM ENCONTRO COM A GENTE MESMO²⁵

Tudo bem, a cópia faz parte das atividades escolares em todos os níveis de ensino, buscando basicamente a transcrição atenta, pelo aluno, de

²³ Por exemplo: histórias, fábulas, piadas...

²⁴ Por exemplo: poesias, letras de música, quadrinhas...

²⁵ Texto de Fanny Abramovich.

um determinado texto, previamente selecionado pelo professor. E por isso torna-se enfadonha, monótona, cansativa, chata...

No entanto, a cópia pode ser gostosa, estimulante. Quando se lê um texto (prosa ou poesia, ensaio ou informação, ou o que for) e ele nos parece instigante, automaticamente releemos. E depois dessa releitura (que pode até ser a terceira ou quarta) a gente encontra o significativo, o marcante, o belo, o novo, o diferente... E esse trecho que tocou lá no fundo, aquela afirmação que detonou uma explicação que buscávamos há um tempão, ah, isto precisa ser copiado... Num caderno especial, num diário, onde for...

E essa transcrição que todos fazemos (ou fizemos) exige toda a atenção, toda a concentração... Não se pode pular palavras ou frases que desfigurem o sentido do texto; não se pode pular vírgulas ou pontos de exclamação, para não alterar o ritmo do escrito; não se pode alterar nada, porque, afinal, estamos copiando algo que foi escrito por outra pessoa... E é claro que precisamos anotar também toda a referência: nome do autor, da obra, edição, página etc., pois não sabemos se iremos usar isto algum dia, em algum estudo, relatório ou artigo... E, instintivamente, colocamos a data, como ponto de referência de como foi importante para a gente, num determinado momento (e como isso nos ajuda a conferir nossa própria mudança...).

Quem de nós não teve, quando adolescente, um caderno em que consumia horas e horas para copiar letras de canções? Quem não teve um caderno especialmente bonito para enchê-lo de poemas? Quem não teve uma caderneta para copiar provérbios, frases de caminhão ou qualquer outra forma de expressão da cultura popular?

Então, por que não usar a cópia na escola, em qualquer ano de qualquer grau, de um modo inteligente e pessoal? (...) Por que não pedir a cada aluno que copie um pedacinho ou vários pedaços do que achou bom e bonito? Por que não cada um transcrever uma frase ou um ou dois parágrafos (quantos quiser ou sentir que valem a pena...) de um livro de Literatura ou de Geografia? Por que não encontrar, em livros diferentes, explicações diferentes sobre o mesmo tema e transcrevê-las (quantas tiver achado), para analisar a mais convincente? Por que não, depois da cópia, iniciar uma discussão com todos os alunos, cada um lendo os seus tópicos, os momentos escolhidos e encontrar as semelhanças e os opostos? Não seria tão mais gostoso? Copiar pode ser ótimo se não for mecânico, redutivo e mero exercício de caligrafia... Pode ser, basicamente, o encontro com a gente mesmo.

TEXTO 24²⁶

São Paulo, 20 de outubro de 1997

Caro(a) Professor(a),

... Hoje, trataremos de fazer uma série de propostas práticas de

²⁶ Esse texto é parte de uma das muitas cartas que integram um projeto de correspondência entre professores de escolas públicas rurais e as formadoras que a subscrevem – Beatriz Cardoso e Maria Cristina G. R. Pereira. Uma das propostas básicas deste projeto é estabelecer um processo de reflexão sobre a prática pedagógica por meio de cartas.

trabalho. Nossa carta girará em torno da cópia: uma estratégia secular no processo de ensino e aprendizagem.

A cópia é uma atividade que está presente na escola há muitos e muitos anos, já faz parte dela. Na vida fora da escola ela também cumpre inúmeras funções, pode-se copiar para repetir uma receita de um bolo gostoso, para fazer uma “simpatia”, para cantar uma música, para rezar, enfim, em nossa sociedade a cópia tem uma função muito clara e útil. Em compensação, na escola, a cópia é usada quase que exclusivamente para aprender a escrever certo ou para melhorar a letra. Estas atividades, embora úteis, muitas vezes ficam sem sentido para os alunos. Seria interessante que nós pensássemos em usá-la de forma mais ampla, para que, ao mesmo tempo, as crianças aprendessem a escrever certo, melhorassem a letra e encontrassem nela alguma função real.

Para isso é preciso que saibam o que e para que estão copiando.

Bom, só para você pensar no assunto, saiba que copiar, entre outras coisas, serve para aprender:

- a separar palavras;
- a escrever corretamente pensando sobre a ortografia;
- a acentuar, a pontuar, a utilizar maiúsculas e minúsculas;
- a escrever da esquerda para a direita.

A seguir, faremos algumas sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para que você escolha a(s) que mais se adapta(m) aos seus alunos. Envie-nos, em sua próxima carta, seus comentários e conte-nos sobre os resultados obtidos.

1ª Sugestão:

Peça às crianças que escolham um livro no cantinho de livros da classe. Organize seu planejamento de forma que as crianças tenham um horário para ler o livro em classe, assim poderão conhecer bem a história e terão a oportunidade de tirar as dúvidas com você. Organize o horário de tal maneira que, durante uma semana, tenham oportunidades de ler várias vezes o mesmo livro. Quando já conhecerem bem a história, peça que durante o final de semana contem a história para os pais. Você pode mandar um bilhete explicando aos pais a proposta. Depois de todo esse período de manuseio de um livro, proponha, como atividade, que folheiem o livro e escolham um parágrafo dessa história de que gostem especialmente, por narrar um episódio interessante do ponto de vista da criança. Uma vez selecionado o trecho da história, devem copiá-lo em seu caderno e, se der tempo, devem fazer uma pequena ilustração para o episódio.

2ª Sugestão:

Escolha um trecho de um texto e coloque-o na lousa. Peça às crianças que copiem o texto em seu caderno, mas de acordo com o seguinte combinado: Eles devem fazer algum tipo de marcação (um pontinho, um traço etc.) no próprio texto que estão escrevendo, *indicando cada vez que levantam a cabeça para olhar a lousa*. Pode acontecer que um aluno levante a cabeça a cada letra, o outro a cada palavra ou ainda a cada frase. O objetivo é que memorizem o texto e a grafia das palavras

de maneira a precisar recorrer ao modelo o mínimo de vezes possível, pois neste processo vão interiorizando o modelo. Com este tipo de marcação você pode inclusive propor desafios, de forma a motivá-los a melhorar seu rendimento progressivamente. Não importa que um seja mais ágil que o outro, o que importa é que cada um saiba quais são os seus limites a serem superados.

Este tipo de atividade deve ser repetido várias vezes para que eles possam ir melhorando sua capacidade de memorizar as palavras inteiras ou grupo de palavras. Procure sempre dar trechos para copiar que tenham sentido para eles, como:

- um trecho de uma história;
- um trecho de música;
- uma pequena trovinha etc.

3ª Sugestão:

Selecione uma história, verso ou parlenda que as crianças conheçam bem e saibam de memória. Faça um cartaz com o texto escrito e pregue no fundo da classe, de tal forma que as crianças fiquem de costas para o texto. Peça que escrevam este texto e explique que, quando tiverem dúvida sobre como se escreve alguma palavra, podem se levantar e ir até o cartaz para conferir. Este é um tipo de autoditado que, estruturado dessa maneira, permite que o aluno recorra à cópia de palavras.

4ª Sugestão:

Escolha um pequeno texto, leia e comente com os alunos, esclarecendo dúvidas, pedindo que alguns contem novamente alguns trechos. Depois de garantido que todos conhecem o texto, apague algumas palavras dele deixando lacunas. Peça aos seus alunos que copiem este texto e, sempre que se depararem com um espaço em branco, coloquem uma palavra que substitua, mas que continue dando o mesmo sentido ao texto.

Exemplo:

Era uma vez um *senhor* que gostava muito de *caçar* passarinhos para colocar em gaiolas. Certo dia ficou perdido na *floresta* e encontrou um periquito que o ajudou a sair de lá, voando na sua frente para *indicar* o caminho. Durante esta aventura conversou muito com o periquito, que lhe contou sua *dura* vida de passarinho, *fugindo* de caçadores. Depois disso, nunca mais este homem saiu atrás de passarinhos.

Observação: As palavras grifadas devem ser apagadas.

5ª Sugestão:

Escolha um pequeno texto e sublinhe algumas palavras dele. Peça aos seus alunos que copiem este texto e, sempre que se depararem com uma palavra sublinhada, substituam-na por outra que garanta igualmente o sentido do texto. Pode ser uma música, poesia ou trecho de história etc.

6ª Sugestão:

Escolha uma receita que as crianças possam fazer em casa com os

pais, ou qualquer pequeno texto que tenha sentido, para eles copiarem com capricho para levar para casa. É importante que esse texto contenha informações precisas que não podem estar erradas, por exemplo, quantidades ou ingredientes, data e hora de realização de algo etc. Escolha um texto que permita ao aluno identificar para que pode servir a cópia e saiba o que está copiando.

Veja as atividades que parecem mais adequadas para a sua turma e experimente realizá-las. (...)

Bia e Cristina

TEXTO 25

LIÇÃO DE CASA²⁷

A chamada lição de casa tem sido um motivo de grande preocupação para pais e educadores, pois, entre outras características, é um ponto de interseção da escola com o espaço doméstico. Não parece ser, portanto, casual a frequência com que esse assunto aparece nas conversas de pais e professores, principalmente no início da escolaridade.

Trata-se de um tipo de atividade que pode ter diferentes objetivos, a partir dos diferentes envolvidos (diretos ou indiretos) em sua realização: professores, alunos e pais. Do ponto de vista dos alunos, especialmente quando ainda são crianças, pode servir, muitas vezes, de pretexto para exigir disfarçadamente a presença de um familiar, para chamar a atenção. Do ponto de vista dos pais, pode ser uma oportunidade de conhecer melhor a proposta pedagógica da escola. Do ponto de vista da escola, pode ter objetivos como os descritos nas propostas que se seguem.²⁸

- **Lições de cunho mecânico:** são tarefas em que a finalidade é que o aluno memorize, decore, exercite ou treine algo para poder fazer uso com rapidez na sala de aula – por exemplo, estudar as tabuadas para ganhar maior agilidade nos cálculos. Mesmo em se tratando de memorização, é preciso oferecer alguma orientação sobre a melhor forma de fazê-lo. No exemplo da tabuada, pode-se sugerir ao aluno procedimentos do tipo: repetir diferentes vezes, observar quais os resultados que se repetem, procurar identificar regularidades (se eu sei quanto é 3×4 , para encontrar 6×4 é só usar o dobro do primeiro resultado) e outras maneiras.
- **Lições de continuidade:** são tarefas que se desdobram a partir de outras que foram iniciadas na sala de aula e cuja finalização é importante para o prosseguimento do trabalho – por exemplo, ler um texto em casa sobre algum assunto em estudo. Progressivamente o aluno deve realizar essas atividades sem ajuda.

²⁷ Texto produzido por Rosaura Soligo.

²⁸ Fonte de consulta: artigo de Clíce Capelossi, in *Boletim Escola da Vila* nº 2, ano 1.

- **Lições que contribuem para o desenvolvimento de outras propostas:** são tarefas como pesquisas em livros, revistas ou jornais, entrevistas com pessoas, coleta de materiais etc. Especialmente nas atividades de pesquisa, o aluno necessita de uma supervisão, pois selecionar o que é relevante dentre várias possibilidades não é uma tarefa simples – ao contrário, trata-se de um procedimento bastante complexo que, mesmo depois de aprendido, precisa ir sendo aperfeiçoado ao longo da escolaridade. Assim, se ele não tiver ainda domínio desse procedimento e não puder contar com ajuda em casa, nem sempre é possível solicitar tarefas desse tipo.

- **Lições com a finalidade de sondagem ou avaliação:** são tarefas que se destinam a identificar quais são as dificuldades do aluno, que procedimentos utiliza, o que (e como) sabe sobre um determinado assunto – nesse caso, sempre que possível, os familiares podem acompanhá-lo tentando perceber o que lhe oferece dificuldade e por quê.

A lição de casa adequada é aquela que atende a algum dos objetivos acima descritos **e pode-se fazer sem intervenção do professor**. Não tem sentido, como às vezes se faz, propor ao aluno uma enorme quantidade de tarefas que lhe ocupam parte considerável do tempo exclusivamente com cópia e exercícios repetidos de fixação. É certo que o tempo de estudo é uma variável importante que incide na aprendizagem, mas não se pode querer superar as limitações de uma escola de meio período com enormes quantidades de lições de casa, para a realização das quais o aluno não dispõe de uma outra variável que incide decisivamente na aprendizagem: **a intervenção pedagógica**.

Algumas dicas que se podem sugerir aos familiares com disponibilidade de ajudar o aluno em casa, principalmente quando ainda é criança:

- Pedir sempre para ver a lição de casa e valorizar o que já aprendeu.
- Auxiliar na organização das lições e do material, sempre que preciso.
- Orientar para que peça explicações na classe sobre tudo o que quiser saber ou não tiver entendido.
- Ressaltar a importância de capricho, qualidade e letra legível, incentivando-o a fazer tudo da melhor maneira que puder.
- Solicitar que revise os trabalhos feitos (é claro que, de imediato, nem todas as inadequações e erros serão percebidos, mas o fundamental é desenvolver o procedimento de revisão das atividades).
- Ajudar na organização de um horário rotineiro para a realização das tarefas.
- Incentivar a leitura em casa e, quando possível, fazer isso junto (ouvindo a leitura ou lendo).

Anexo 3

ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO¹

Este material reúne atividades específicas para alunos com escrita não-alfabética, algumas semelhantes às que aparecem nos programas de vídeo apresentados neste módulo. Trata-se de situações de ensino e aprendizagem orientadas pelo princípio metodológico da resolução de problemas, em que a alfabetização é concebida como uma atividade de análise e reflexão sobre a língua – são atividades que têm sido validadas pela prática de muitos alfabetizadores, uma vez que favorecem a alfabetização de crianças, jovens e adultos.

As propostas de atividade são acompanhadas de uma espécie de “ficha técnica”, onde estão relacionados os objetivos, características da atividade, indicações metodológicas e outras informações úteis para o professor – entre elas, algumas possibilidades de modificação da proposta para torná-la adequada aos alunos já alfabetizados. São apenas alguns modelos de referência que, somados aos demais apresentados nos programas de vídeo, constituem um repertório considerável de situações de ensino e aprendizagem do sistema alfabético da escrita. Esse repertório pode se ampliar muito se as propostas sofrerem algumas variações, conforme as descritas no texto que se segue:

“A introdução de algumas variações nas propostas de atividade de leitura e escrita permite o planejamento de uma ampla programação em Língua Portuguesa. Essas variações podem ser de:

- material (lápiz, caneta...), instrumento (à mão, à máquina, no computador...) e suporte (em papel comum ou especial, na lousa, com letras móveis...);
- tipo de atividade: escutar, ler, escrever, recitar, ditar, copiar etc.;
- unidade lingüística (palavra, frase, texto);
- gênero de texto;
- modalidade (oralmente ou por escrito);
- tipo de registro ou de instrumento utilizado (com ou sem gravador, com ou sem vídeo ou por escrito);
- conteúdo temático (sobre o quê);
- estratégia didática (com ou sem preparação prévia, com ou sem ajuda do professor, com ou sem consulta...);
- duração (mais curta, mais longa...) e freqüência (pela primeira vez, freqüentemente...);
- tamanho e tipo de letra;
- circunstância, destino e objetivo (quem, onde, quando, de que modo, a quem, para que...);
- tipo de agrupamento (individual, em dupla, em grupos maiores);
- com ou sem algum tipo de restrição explícita (sem erros, com pontuação, com letra bonita, com separação entre palavras etc.)”.²

¹ As atividades sugeridas neste material fazem sentido apenas no contexto de uma discussão sobre alfabetização como a proposta neste módulo. Descontextualizadas, elas podem ser pouco úteis ou mesmo de difícil operacionalização.

² Texto adaptado a partir do item Quinze possíveis variações: instruções de uso, in *Aprendendo a escrever*, de Ana Teberosky, Editora Ática.

Uma atividade transforma-se em outra se, por exemplo, de individual passa a ser em dupla ou realizada com toda a classe – e vice-versa. O mesmo ocorre se for feita com ajuda ou sem ajuda, com ou sem consulta, com ou sem rascunho, de uma só vez ou em duas ou mais vezes, no caderno ou em papel especial para ser exposto num mural, com letras móveis, com cartões, na lousa, no computador ou escrito a lápis...

Quando se acredita que a alfabetização é um processo que se desenvolve a partir da análise e reflexão que o aluno faz sobre a língua, não há muito o que “inventar” em relação às situações de ensino e aprendizagem. As atividades específicas de reflexão sobre o sistema de escrita, como já se discutiu em vários momentos, devem basicamente se constituir em contextos de uso dos conhecimentos que os alunos possuem, de análise das regularidades da escrita, de comparação de suas hipóteses com a dos colegas e com a escrita convencional, de resposta a desafios, de resolução de problemas...

Na alfabetização, como no caso de praticamente todos os conteúdos escolares, uma boa situação de aprendizagem é uma situação **desafiadora**, ou seja, ao mesmo tempo **possível e difícil para o aluno**. Geralmente isso ocorre quando:³

- “os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível”.

O terceiro item é um dos principais argumentos em favor de uma alfabetização centrada na leitura e escrita de textos. E vale ressaltar que “um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou romance, todos são textos. A palavra ‘pare’, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é de uma única palavra”.⁴ Texto é todo trecho falado ou escrito que constitui um todo coerente dentro de uma determinada situação discursiva, dentro de uma situação social real.

ADIVINHAÇÕES E CRUZADINHAS

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 20 minutos

Objetivos (capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam):

- “ler” antes de saber ler convencionalmente;
- compreender a natureza da relação oral/escrito;

³ Conforme Telma Weisz.

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries, MEC/1997.

- utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem)/trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem);
- utilizar estratégias de antecipação e checagem.

Procedimentos didáticos

O professor deve:

- ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos, para que realmente tenham problemas a resolver;
- organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e do conteúdo da tarefa que devem realizar;
- garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas e dos procedimentos utilizados pelos grupos;
- no caso das cruzadinhas, explicar e demonstrar como é que se preenche uma na lousa, se os alunos não tiverem ainda familiaridade com a atividade.

Procedimentos dos alunos

Nas adivinhações, os alunos devem:

- ouvir a leitura da adivinhação, que pode ser feita pelo professor ou por um aluno que já saiba ler convencionalmente;
- saber a resposta correta – a turma pode respondê-la antes que cada aluno procure a resposta entre as palavras;
- encontrar a resposta sozinho;
- discutir com o parceiro ou com o grupo a escolha feita individualmente;
- marcar a palavra escolhida pelo grupo/dupla.

Nas cruzadinhas, os alunos devem:

- observar todas as figuras;
- escolher uma para iniciar;
- contar o número de quadradinhos correspondente à figura escolhida – assim saberá quantas letras tem a palavra a ser procurada;
- consultar a lista de palavras⁵ para descobrir qual é a certa;
- socializar as respostas encontradas.

⁵ As cruzadinhas só são viáveis para os alunos não-alfabetizados se tiverem uma lista de palavras para consulta, como as que aparecem nos Modelos 2 e 3. Essa lista também tem sido chamada de “banco de palavras”.

Modelo 1

NOME: _____ DATA: _____ SÉRIE: _____

PARA RESOLVER ESTAS ADIVINHAS, SIGA ESTES PASSOS:

1. LEIA OU ESCUTE AS PERGUNTAS E AS RESPOSTAS.
2. ESCOLHA A QUE LHE PAREÇA CERTA.
3. DISCUTA COM SEU AMIGO A SUA ESCOLHA.
4. CIRCULE A PALAVRA QUE VOCÊS ESCOLHERAM.

ESPERO QUE GOSTE DESSAS ADIVINHAS!

1. O QUE É, O QUE É, QUE FOI FEITO PARA ANDAR MAS NÃO ANDA?

RATO RUA REI

2. O QUE É, O QUE É, QUE TEM LINHA, MAS NÃO É CARRETEL; FALA, MAS NÃO TEM BOCA; OUVI, MAS NÃO TEM OUVIDO?

TATU TAPETE TELEFONE

3. O QUE É, O QUE É, QUE TEM CABEÇA, MAS NÃO TEM CABELO; TEM TEMPO, MAS NÃO TEM FOLGA?

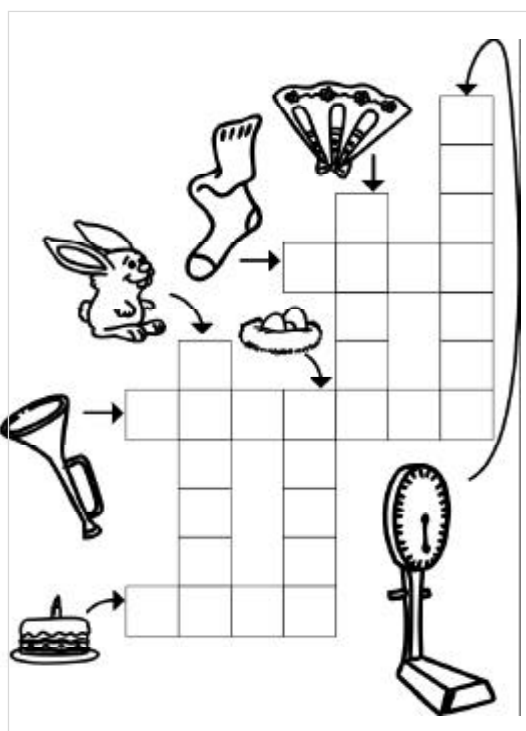
RELÓGIO RETALHO RIQUEZA

4. O QUE É, O QUE É, QUE SOBE E DESCE E NÃO SAI DO LUGAR?

ESCADA ESCOLA ESPELHO

Modelo 2

Cruzadinha



4	5	6	7
BOLA	LEQUE	COELHO	BESOURO
MOLA	FOLHA	CORDA	CADEIRA
MEIA	NINHO	PIRATA	MOCHILA
BOLO	COBRA		CORNETA
	LEITE		BALANÇA

DICAS PARA UMA CRUZADINHA:

1. Dê uma olhada em todas as figuras.
2. Escolha uma para iniciar.
3. Conte o número de quadradinhos da figura escolhida: assim você saberá quantas letras tem a palavra.
4. Leia a lista de palavras com este número de letras, para descobrir qual é a certa.

No caso da alfabetização de jovens e adultos, evidentemente, o texto tem que ser adequado à faixa etária, sejam as cruzadinhas como as adivinhações.

Alunos já alfabetizados:

- A cruzadinha deve ser utilizada como atividade de escrita: nesse caso, a tarefa é escrever as palavras, e não encontrá-las na lista. As questões principais que se colocam aos alunos são ortográficas.
- No caso das adivinhações, pode-se manter a atividade tal como está proposta para os alunos não-alfabetizados, mas os que já lêem devem realizá-la autonomamente. Outra variação possível é a seguinte: eles recebem apenas as adivinhações sem as respostas e a tarefa é respondê-las por escrito.

Intervenção do professor

O professor deve caminhar pela sala observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade. É importante colocar questões para os que só prestaram atenção, por exemplo, nas letras do início da palavra – e que por isso fizeram escolhas inadequadas – para que eles possam passar a observar também as letras finais ou intermediárias.

Ao final, é preciso socializar as respostas, discutindo como foram encontradas. Essa finalização é tão importante como o restante da atividade, pois possibilita que todos confrontem suas hipóteses iniciais com as de outros colegas e possam aprender também nesse momento. Durante esse tipo de atividade, quando os alunos têm dúvidas, vale a pena remetê-los a um referencial de palavras estáveis (conhecidas de memória): os textos poéticos memorizados (músicas, poesias, parlendas...) são privilegiados para isso. Esses textos podem ser escritos em cartazes afixados na classe ou colados no caderno – uma boa solução é criar um Caderno de textos só para esta finalidade, para que fique fácil utilizá-lo sempre que necessário. A idéia não é que o aluno copie as palavras do modelo, mas que possa utilizar a escrita convencional como referência: por exemplo, quando ele pergunta como se escreve esta ou aquela palavra, o professor pode, eventualmente, pedir que a encontre num texto que está no Caderno de textos. Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos em uma mesma aula, por isso é importante que o professor organize um instrumento de registro onde vá anotando quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, para que tenha um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos. O professor é um informante privilegiado, mas não é o único: se as atividades e agrupamentos forem bem planejados, os alunos aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir junto a todos os alunos todos os dias.

Sempre que possível, é importante levar livros de adivinhas e revistas de cruzadinhas (que são vendidas em bancas de jornal e livrarias), para que os alunos conheçam os portadores destes textos, ou seja, “onde eles ficam”.

DESCUBRA QUEM ESTÁ FALANDO...

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 20 minutos

Objetivos (capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam):

- “ler” antes de saber ler convencionalmente;
- compreender a natureza da relação oral/escrito;
- utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem)/trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem);
- utilizar estratégias de antecipação, inferência e checagem.

Procedimentos didáticos

O professor deve:

- ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos para que realmente tenham bons problemas a resolver;
- organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem e do conteúdo da tarefa que devem realizar;
- garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas e dos procedimentos utilizados pelos grupos;
- lembrar as histórias em que aparecem as falas utilizadas na atividade – vale ressaltar a importância de os alunos terem um repertório de textos literários conhecidos: se o professor não lê diariamente para a classe é necessário que o faça;
- apresentar a tarefa para os alunos, esclarecendo o que deve ser feito.

Há algumas variações possíveis:

1. Ler as falas para que os alunos encontrem o nome do personagem (por exemplo: “**Hoje a lição é descobrir quem está falando... Eu vou ler a fala e vocês vão achar o nome do personagem**”).

2. Ler o nome do personagem para os alunos identificarem a sua fala (por exemplo: “**Quem se lembra o que disse a Chapeuzinho Vermelho para o Lobo mau disfarçado de vovozinha? Vamos tentar encontrar esta fala e depois ligar com Chapeuzinho Vermelho**”).

Procedimentos dos alunos

Os alunos devem:

- situação 1: ler a frase ditada pelo professor e encontrar o nome dos personagens;
- situação 2: ler a frase equivalente à fala do personagem (a partir de uma “dica” do professor, como a que aparece acima, no caso do Chapeuzinho Vermelho), buscando ajustar o texto que já conhece ao que sabe que está escrito;
- discutir com o seu parceiro;
- marcar a resposta;
- socializar para a classe.

Modelo 4

NOME: _____ DATA: _____ SÉRIE: _____

DESCUBRA DE QUEM SÃO AS FALAS ABAIXO E LIGUE AO PERSONAGEM:

“VOVÓ, PARA QUE ESTA BOCA TÃO GRANDE?”

CHAPEUZINHO VERMELHO

“QUEM QUER CASAR COM A DONA BARATINHA QUE TEM FITA NO CABELO E DINHEIRO NA CAIXINHA?”

MADRASTA

“RAPUNZEL, SOLTE SUAS TRANÇAS.”

BARATINHA

“ESPELHO, ESPELHO, FALA E DIZ: QUEM É A MAIS BELA DESTE PAÍS?”

PRÍNCIPE

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos não-alfabetizados:

- Os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro e com alunos de escrita silábico-alfabética ou de escrita pré-silábica.

Observação: é fundamental que os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizarem esse tipo atividade: para eles, é importante a interação com alunos que já sabem que a escrita representa a fala, o que eles ainda não descobriram.

A atividade deve sempre considerar a possibilidade de realização dos alunos, portanto o seu formato pode variar em função disso. Uma variação no caso da Situação 1, por exemplo, é relacionar outras duas palavras que começam e terminam com as mesmas letras, além das respostas corretas, para que os alunos tenham que fazer escolhas (como no caso da cruzadinha com a lista de palavras): assim o grau de dificuldade torna-se maior.

No caso da alfabetização de jovens e adultos, evidentemente, a proposta tem que ser adequada à faixa etária. O “Descubra quem está falando” pode, por exemplo, utilizar falas de personagens de outras histórias ou pode-se criar uma variação: o “Descubra quem está cantando”, onde se tem que fazer corresponder nomes de músicas a seus intérpretes.

Alunos já alfabetizados:

- podem ler autonomamente tanto as frases como a lista de personagens;
- podem trabalhar em parceria com alunos com escrita não-alfabética, lendo as frases enquanto estes encontram o personagem, ou ajudando-os a ler as frases – fazendo assim o papel de parceiro mais experiente.

Intervenção do professor

O professor deve caminhar pela sala observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade. É importante colocar questões problematizadoras em função do que sabe que os alunos pensam sobre a escrita.

Ao final, pode-se socializar as respostas discutindo como foram encontradas.

Durante esse tipo de atividade, quando os alunos têm dúvidas, vale a pena remetê-los a um referencial de palavras estáveis.

Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos em uma mesma aula, por isso é importante que o professor organize um instrumento de registro onde vá anotando quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, para que tenha um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos.

Sempre que possível, é importante levar os livros de onde retirou as falas dos personagens, para que os alunos conheçam os portadores desses textos.

ORDENAÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 30 minutos

Objetivos (capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam):

- “ler” antes de saber ler convencionalmente;
- estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabe de cor à escrita convencional;
- utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem)/trabalhar com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem);
- utilizar estratégias de antecipação e checagem;
- ampliar o repertório de músicas, poesias, parlendas e quadrinhas.

Procedimentos didáticos

O professor deve:

- ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos, para que realmente tenham problemas a resolver;
- organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e do conteúdo da tarefa que devem realizar;

- garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas e dos procedimentos utilizados pelos grupos;
- ajudar os alunos a decorarem o texto (a recitar ou cantar e não a memorizar sua escrita);
- certificar-se – caso os alunos tenham acesso ao texto escrito (no Caderno de textos ou num cartaz) – que neste momento não o consultem, pois assim a atividade se transformaria em uma situação de cópia, o que não é a proposta neste caso.

Procedimentos dos alunos

Os alunos devem:

- saber o texto de cor;
- ordenar as partes do texto, ajustando o falado ao escrito;
- discutir suas hipóteses com os colegas;
- socializar os resultados de seu trabalho.

Modelo 5

NOME: _____ DATA: _____ SÉRIE: _____

ESTAVA ESCRREVENDO A PARLENDA LÁ EM CIMA DO PIANO E MISTUREI
TODOS OS SEUS VERSOS. VOCÊ PODE ORDENÁ-LOS?
RECORTE E COLE NO SEU CADERNO.

TEM UM COPO DE VENENO

QUEM BEBEU MORREU

O CULPADO NÃO FUI EU

LÁ EM CIMA DO PIANO

VARIAÇÃO:

LÁ	CIMA	TEM	PIANO	QUEM
UM	EM	DO	COPO	BEBEU
FUI	EU	NÃO	CULPADO	MORREU
O	DE		VENENO	

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos não-alfabetizados:

- Os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que

fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro e com alunos de escrita silábico-alfabética ou de escrita pré-silábica.

Observação: é fundamental que os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizarem esse tipo atividade: para eles, é importante a interação com alunos que já sabem que a escrita representa a fala.

A atividade deve sempre considerar a possibilidade de realização dos alunos, portanto o seu formato pode variar em função disso: os alunos podem, por exemplo, ordenar os versos ou as palavras, a depender do conhecimento que já possuem – ordenar os versos é mais fácil do que ordenar as palavras.

No caso da alfabetização de jovens e adultos, é preciso selecionar textos adequados à faixa etária. No lugar de parlendas, por exemplo, pode-se optar por poemas, provérbios ou canções.

Alunos já alfabetizados:

- Podem receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos dele, se for longo): nesse caso, o professor deve informá-los que estão recebendo a quantidade exata de letras e, portanto, ao final da atividade, não pode faltar nem sobrar. Muitas questões interessantes podem ser colocadas nesse momento, como a ortografia de algumas palavras: quando o aluno escreve a palavra errada, depois não consegue se resolver com as letras disponíveis, pois utilizou letras que depois precisa e não tem. Se, por exemplo, escreveu palavras que levam SS e RR com R e S, certamente sobrarão letras ao final da montagem, obrigando-o a pensar sobre as razões disso.
- Podem escrever o texto no caderno, no lugar de montá-lo com letras soltas.

Intervenção do professor

O professor deve caminhar pela sala observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade. É importante levantar questões como as colocadas pelas professoras dos programas de vídeo apresentados no módulo. O professor pode, por exemplo, pedir para que alguns alunos encontrem trechos do texto apontando onde diz “copo de veneno” etc.

Ao final, pode-se socializar as respostas discutindo como foram encontradas.

Durante esse tipo de atividade, quando os alunos têm dúvidas, vale a pena remetê-los a um referencial de palavras estáveis.

Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos em uma mesma aula, por isso é importante que o professor organize um instrumento de registro onde vá anotando quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, para que tenha um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos.

Sempre que possível, é importante levar os livros de onde transcreveu os textos utilizados, para que eles conheçam seus portadores.

LISTAS DE NOMES PRÓPRIOS E TÍTULOS

Tipo de atividade: Escrita e leitura (Modelo 5) e Escrita (Modelo 6)

Duração aproximada: 20 minutos

Objetivos (capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam):

- escrever listas de palavras/textos significativos;
- constituir um repertório de palavras estáveis.

Procedimentos didáticos

O professor deve:

- ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos, para que realmente tenham problemas a resolver;
- organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e do conteúdo da tarefa que devem realizar;
- garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas e dos procedimentos utilizados pelos grupos;
- ler a proposta definindo o que devem fazer.

Procedimentos dos alunos

Os alunos devem:

Nas listas de nomes da classe:

- escrever o nome de 15 amigos da classe – eles podem escrever a partir das suas hipóteses ou podem consultar uma lista para copiá-los (que pode estar no Caderno de textos);
- separar o nome das meninas e dos meninos escolhidos.

Nas listas de títulos de histórias:

- reconhecer as imagens correspondentes às histórias;
- saber os títulos das histórias;
- escrever os títulos;
- compartilhar suas escritas com os colegas.

Modelo 6

NOME: _____ DATA: _____ SÉRIE: _____

ESCREVA O NOME DE QUINZE ALUNOS DE NOSSA SALA:
(VOCÊ PODE CONSULTAR A LISTA COLADA NO CADERNO DE TEXTOS,
SE PREFERIR.)

SEPARE OS NOMES DAS MENINAS E DOS MENINOS:

Modelo 7

NOME: _____ DATA: _____ SÉRIE: _____

VOCÊ JÁ CONHECE ESTAS HISTÓRIAS. ESCREVA OS TÍTULOS DELAS.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos alfabetizados e não-alfabetizados: podem realizar a atividade da mesma forma. Para os que escrevem alfabeticamente, colocam-se prioritariamente questões relacionadas à ortografia das palavras e, para os que ainda não escrevem alfabeticamente, a situação de escrita exige pensar sobre **o que** e **como** escrever, o que já coloca bons problemas para serem solucionados, especialmente se estiverem agrupados criteriosamente.

Observação: é fundamental que os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizarem esse tipo de atividade. Para eles é importante interagir com alunos que já sabem que a escrita representa a fala.

A atividade de escrita de títulos de história pode ser feita a partir da apresentação, pelo professor, das imagens correspondentes e pode ser feita com a imagem impressa na própria folha de atividade (se houver essa possibilidade). Em não havendo facilidade para a apresentação das imagens, pode-se criar a seguinte variação: o professor lê um trecho da história para que os alunos identifiquem a que título corresponde.

No caso da alfabetização de jovens e adultos, as histórias devem ser selecionadas considerando sua adequação à faixa etária.

Intervenção do professor

O professor deve caminhar pela sala observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade. É importante colocar questões problematizadoras que ajudem os alunos a avançarem em seus conhecimentos.

No caso da escrita de nomes de colegas da sala, os alunos podem consultar a lista de nomes, que pode estar no Caderno de textos ou num cartaz na sala, já que um dos objetivos desta atividade é que seja construído um repertório de palavras estáveis que possam contribuir para a sua produção escrita em outros momentos.

“A escrita do nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita. Por esse motivo, propomos uma possível iniciação do ensino da leitura e sua interpretação a partir do próprio nome. As razões são estas:

- tanto do ponto de vista lingüístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um **modelo estável**;
- o nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que se elimina, para a criança, a ambigüidade na interpretação;
- o nome próprio tem valor de verdade, porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor;
- do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura.

... A escrita do nome próprio é uma boa situação para trabalharmos com modelo, uma vez que dá informação à criança sobre as letras, quantidade, variedade, posição e ordem delas, além de servir de ponto de referência para confrontar as idéias dos alunos com a realidade convencional da escrita.”⁶

As propostas de escrita de listas podem ter muitas variações, desde o seu conteúdo até a atividade que será desenvolvida com ela. Por exemplo, a partir da lista de brinquedos ou histórias (se os alunos forem crianças) / programas de tevê ou cantores (se os alunos forem adultos) da preferência do grupo, o professor pode ditar e eles terem que circular as palavras ditadas (o que é uma atividade de leitura) ou

⁶ Ana Teberosky, *Psicopedagogia da linguagem escrita*, Editora Unicamp/Trajatória Cultural, 1989.

transcrever da lista o que é da preferência individual (o que é uma atividade de leitura e cópia).

Estamos considerando listas as relações de palavras de um mesmo campo semântico – animais, frutas, compras de supermercado, títulos de histórias ou músicas, nomes de pessoas ou personagens etc. O fato de o aluno saber de que categoria são as palavras da lista permite que utilize estratégias de antecipação e inferência, o que não seria possível se as listas fossem de palavras iniciadas por uma determinada letra, quando as possibilidades são infinitas. Como já se disse antes, a atividade só é desafiadora se for ao mesmo tempo possível e difícil para o aluno: se for possível e fácil demais, não há desafios colocados, e se for difícil e impossível de realizar (pelo fato de exigir do aluno mais do que ele consegue), também não há desafios colocados. Encontrar palavras numa relação em que elas começam todas com a mesma letra, sem saber qual é a categoria a que pertencem, é praticamente impossível para quem ainda não sabe ler de forma convencional, mas sabendo qual é a categoria, é uma atividade possível e desafiadora.

DITADO CANTADO

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 30 minutos

Objetivos (capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam):

- “ler” antes de saber ler convencionalmente;
- estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito;
- utilizar estratégias de antecipação e checagem.

Procedimentos didáticos

O professor deve:

- ajustar o nível de desafio às possibilidades dos alunos, para que realmente tenham problemas a resolver;
- organizar agrupamentos heterogêneos produtivos, em função do que os alunos sabem sobre a escrita e do conteúdo da tarefa que devem realizar;
- garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas e dos procedimentos utilizados pelos grupos;
- assegurar-se que a música é de conhecimento dos alunos, que eles a sabem de memória: eles não devem conhecer o texto escrito de cor, devem saber cantar.

Procedimentos dos alunos

Os alunos devem:

- conhecer a música;
- cantar a música buscando identificar as partes do escrito;
- marcar onde o professor faz a pausa na música;
- socializar sua resposta.

Modelo 8

NOME: _____ DATA: _____ SÉRIE: _____

OPATO

LÁ VEMO PATO
PATA AQUI, PATA A COLÁ
LÁ VEMO PATO
PARA VER O QUE É QUE HÁ.

OPATOPATETA
PINTOU O CANECO
SURROU A GALINHA
BATEU NO MARRECO
PULOU DO POLEIRO
NO PÉ DO CAVALO
LEVOU UM COICE
CRIOU UM GALO

COMEU UM PEDAÇO
DE JENIPAPO
FICOU ENGASGADO
COM DOR NO PAPO
CAIU NO POÇO
QUE BROU A TIGELA
TANTAS FEZ O MOÇO
QUE FOI PRA PANELA.

A Arca de Noé, de Vinícius de Moraes.
José Olympio

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos já alfabetizados:

- Podem realizar um ditado convencional, escrevendo aquilo que o professor dita ou aquilo que ouve no gravador – desde que o texto não seja muito longo (eles não recebem, portanto, o texto impresso).

Alunos não-alfabetizados:

- Os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro das letras, podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro e com alunos de escrita silábico-alfabética ou de escrita pré-silábica.

Observação: é fundamental que os alunos com escrita pré-silábica não sejam agrupados entre si para realizarem esse tipo atividade: para eles, é importante a interação com alunos que já sabem que a escrita representa a fala.

A atividade deve sempre considerar a possibilidade de realização dos alunos: o tamanho da música ou do trecho selecionado, por exemplo,

deve ser compatível com o que eles conseguem realizar. No caso da alfabetização de jovens e adultos, o texto tem que ser adequado à faixa etária.

Intervenção do professor

O professor pode utilizar uma fita cassete ou um CD com músicas que os alunos apreciem (como acontece no vídeo Pensando se aprende. Pensando se aprende a ler e escrever), ou ditar o texto de forma convencional – pode ser uma música, um pequeno texto informativo ou um trecho de um conto, por exemplo. Ao ditar, deve fazê-lo sem silabar, lendo o texto pausadamente, mas de forma natural. O texto poético oferece várias pistas para os alunos pelo seu ritmo e disposição gráfica, já o informativo ou narrativo coloca mais dificuldades: a escolha de qual texto deve ter como critério sua adequação, considerando as possibilidades de realização dos alunos.

Ao final da atividade, o professor pode pedir que os alunos que já lêem convencionalmente ditem, para ele escrever na lousa, um trecho do que escreveram. Pode fazer isso a partir da seguinte orientação:

“Vamos fazer de conta que eu esqueci como se faz para escrever textos, que a única coisa que ainda me lembro é do nome das letras. Por isso, vocês devem me dizer com que letras devo escrever e tudo o mais que devo fazer para pôr na lousa o começo da música.

Os demais alunos devem acompanhar em seus textos o que está sendo ditado e corrigir quando houver algo errado”.

É comum que os alunos já alfabetizados ditem o texto sem informar ao professor a separação das palavras e que tenham erros ortográficos, uma vez que não receberam o texto fonte: neste momento, os demais alunos, que são exatamente os que ainda não lêem convencionalmente, por terem o texto em mãos, assumem o papel de informantes privilegiados.

Anexo 4

BIBLIOGRAFIA BÁSICA COMENTADA

Esta é uma bibliografia muito reduzida, que indica apenas alguns dentre os principais materiais cuja leitura se recomenda a todo professor que ensina Língua Portuguesa nas séries iniciais da escolaridade.

Inicialmente, estão indicados os livros que os professores alfabetizadores, interessados em conhecer ou ampliar seus conhecimentos sobre como alfabetizar considerando os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, devem ler e discutir com seus pares. Em seguida, estão indicados alguns livros que tratam de questões relacionadas, direta ou indiretamente, ao ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Por último, estão indicados dois livros que contribuem para o aprofundamento de conhecimentos sobre aspectos da Língua Portuguesa, cujo domínio é necessário para promover um ensino de melhor qualidade, tanto das práticas de leitura como de produção de texto. Em Outros subsídios, estão relacionados dois materiais da maior importância, mas fora de circulação comercial atualmente.

PARA SABER ORGANIZAR UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO CENTRADA NA APRENDIZAGEM

- **Aprendendo a escrever – perspectivas psicológicas e implicações educacionais, de Ana Teberosky, Editora Ática.**

O saber dos professores, O saber das crianças, Sobre o sistema de escrita, Sobre as atividades, Sobre outros gêneros, Outros conhecimentos, O que as crianças não sabem e Exemplos e sugestões para a prática são os títulos dos oito capítulos deste livro que oferece contribuições muito importantes para todo alfabetizador. Como a própria autora comenta na Apresentação, o livro é sobre *dizer, ler e escrever, aprender e ensinar*; fala das crianças para os educadores e também sobre os educadores, uma vez que a eles é destinado; descreve o processo de aprendizagem e oferece sugestões para o ensino. Os dois primeiros capítulos tratam do *saber dos professores sobre o que as crianças sabem* e trazem atividades interessantíssimas de simulação – uma estratégia metodológica cada vez mais utilizada nas práticas de formação de professores. Os outros seis capítulos abordam o conhecimento da “linguagem-que-se-escreve” (memória, representação e percepção); as funções da linguagem escrita; a evolução do conhecimento sobre o sistema de escrita e as propostas didáticas considerando esse conhecimento; as atividades de trabalho com diferentes textos; os aspectos relacionados a reflexão metalingüística, conteúdos de gramática, disposição gráfica dos textos impressos e tipos de letra; e, por fim, uma série de sugestões didáticas, o que inclui quinze variações possíveis para as atividades de leitura e escrita.

- **Estratégias de leitura, de Isabel Solé, Editora Artes Médicas.**

O livro escrito por Isabel Solé aborda a leitura sob diferentes aspectos e apresenta diferentes formas de trabalhar com o ensino da leitura. Alguns dos principais conteúdos: *o processo da leitura, leitura na escola, leitura e compreensão, compreensão leitora e aprendizagem significativa, alfabetização/ensino inicial da leitura, estratégias de compreensão, tipos de texto e expectativas do leitor, objetivos da leitura, leitura compartilhada, ensino do procedimento de resumo, avaliação da leitura e algumas propostas didáticas para ensinar os alunos a compreender textos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Trata-se de um livro necessário a todos os professores que se interessam por aprofundar seus conhecimentos sobre a leitura para poder ensinar mais e melhor, para poder formar alunos leitores de fato.

- **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola, de Lúcia Lins Browne Rego, Editora FTD.**

Este livro traz contribuições valiosas não só para os professores de Educação Infantil, mas também do 1º ciclo do Ensino Fundamental. As principais temáticas abordadas: as características da língua escrita; os limites que a prática pedagógica tradicional tem imposto à aprendizagem dos alunos; a importância dos modelos de referência para a produção de texto; a criação de textos falados como se fossem escritos; a literatura infantil como caminho para a alfabetização; os critérios de escolha de textos para os alunos; a importância da leitura feita pelo professor, especialmente quando os alunos ainda não sabem

ler... O livro apresenta uma série de textos infantis – muitos dos quais acompanhados de uma análise feita pela autora – onde é possível perceber o impacto da leitura na produção textual das crianças e os modelos de texto escrito nos quais elas se baseiam quando produzem os seus próprios.

- **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem, de Telma Weisz, Editora Ática.**

Um livro destinado aos interessados exatamente nisto: no diálogo entre o ensino e a aprendizagem. O que sabe uma criança que parece não saber nada? Que conhecimentos sobre a aprendizagem ajudam o professor a planejar o ensino? É possível que o professor ensine uma coisa e o aluno aprenda outra? Como fazer o conhecimento do aluno avançar? Quando corrigir e quando não corrigir? Como fazer bons usos da avaliação? Essas são algumas das principais questões a que o livro procura responder. Além disso, o último capítulo é uma defesa do desenvolvimento profissional permanente dos professores como condição para uma educação escolar de qualidade. O livro conta com vários depoimentos de educadores que relatam suas experiências de ensino – e de aprendizagem –, o que constitui uma bela ilustração dos conteúdos tratados nos diferentes capítulos. Embora não seja um texto destinado exclusivamente aos alfabetizadores, há inúmeros exemplos de atividades de leitura e escrita na fase inicial da escolaridade que justificam a sua indicação nesta categoria.

- **Psicopedagogia da linguagem escrita, de Ana Teberosky, Editora Trajetória Cultural/UNICAMP.**

Trata-se de um livro cuja leitura é imprescindível para todo professor que queira conhecer ou ampliar seus conhecimentos sobre a alfabetização. Nos diferentes capítulos, aborda basicamente situações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita para crianças de cinco a oito anos, que são organizadas da seguinte forma: A escrita de nomes, A escrita de títulos, A reescrita de textos narrativos em situação de produção coletiva, A escrita de poemas e A escrita de notícias. O que não falta neste livro, portanto, são atividades de aprendizagem inicial de leitura e escrita com diferentes gêneros textuais. Também este é um texto em que o ensino dialoga com a aprendizagem, pois é permeado o tempo todo pela intenção de conjugar as idéias das crianças com os requisitos do ensino.

PARA SABER MAIS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE DIFERENTES CONTEÚDOS

- **Além da alfabetização, organizado por Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, Editora Ática.**

Este livro contém onze artigos de diferentes autores, inclusive das organizadoras: Além da alfabetização; Para que aprender a escrever?; Aprender sons ou escrever palavras?; Escrever como deve ser; Compor textos; Escrever melhor: a técnica da redação; Aprendendo a ensinar; Ensinar a escrever; Desenhar, escrever, fazer números; Ler não é o inverso de escrever; A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. O propósito das organizadoras é “oferecer elementos de reflexão teórica, de pesquisa e de experiências de intervenção

pedagógica” para educadores que acreditam que apenas saber ler e escrever não é mais suficiente – aos alunos e a todas as pessoas – no mundo de hoje.

- **A prática educativa – como ensinar, de Antoni Zabala, Editora Artes Médicas.**

Se o que se pretende é aprofundar os conhecimentos sobre os diferentes tipos de conteúdo escolar – fatos, dados, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes – e formas de trabalhar didaticamente com eles, este livro é imprescindível. Uma das maiores contribuições trazidas por Antoni Zabala é a abordagem dos diferentes tipos de conteúdo considerando as estratégias de aprendizagem, as estratégias de ensino, a organização de agrupamentos produtivos na classe, as formas de organização didática e a avaliação.

O livro se organiza em oito capítulos, conforme segue: Unidades de análise da prática educativa; A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem; As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo; As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos; A organização social da classe; A organização dos conteúdos; Os materiais curriculares e outros recursos didáticos; e A avaliação.

- **Escola, leitura e produção de textos, de Ana Maria Kaufman e María Helena Rodríguez, Editora Artes Médicas.**

Muitas informações úteis sobre as características dos diferentes gêneros textuais e várias sugestões de projetos de trabalho com os alunos: eis as principais contribuições de **Escola, leitura e produção de textos**. Para saber mais sobre como se organizam os diferentes textos, quais são suas peculiaridades gramaticais e discursivas, que tipo de função eles têm, como é possível trabalhá-los didaticamente, este é um livro necessário. As autoras apresentam os textos classificados simultaneamente de acordo com sua função e trama predominantes, o que é uma abordagem muito interessante. Caracterizam lingüisticamente vários gêneros literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, epistolares, humorísticos e publicitários. Além disso, descrevem e analisam vários projetos de trabalho com os alunos envolvendo a leitura, a escrita e conteúdos de reflexão sobre a língua: Teatro para um dia de festa na escola, Carta de despedida para alunos da 8ª série, Jornal mural para o pátio da escola, Mostra de contos infantis, Monografia sobre governos argentinos nas últimas décadas, Experimentos, Campanha de Saúde.

- **Escrita e alfabetização, de Carlos Alberto Faraco, Editora Contexto.**

O livro de Faraco permite ao professor conhecer a organização do sistema gráfico da Língua Portuguesa e seus princípios básicos. Descreve como são representadas as consoantes, as vogais e os ditongos. São muito úteis os quadros de síntese apresentados de duas maneiras: a partir das unidades sonoras e a partir das letras. É um livro para se fazer uma leitura inicial – que revela haver muito mais regularidade no sistema ortográfico do que se imagina –, mas tendo clareza que o domínio do assunto só se dará se for transformado em

livro não de cabeceira, mas de mesa trabalho. Trata-se de uma contribuição valiosa para orientar as atividades propostas para o trabalho com conteúdos ortográficos.

- **Ler e escrever, muito prazer!, de Beatriz Cardoso e Madza Ednir, Editora Ática.**

Trata-se de um livro que oferece diferentes contribuições aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. As autoras abordam questões como a importância de bons diagnósticos para a atuação pedagógica, o trabalho com diferentes tipos de texto na sala de aula, a necessidade de destinatários reais para os textos produzidos pelos alunos, as propostas de redação escolar, as condições necessárias para o trabalho coletivo e para a colaboração intelectual entre os alunos, as possibilidades de interação de alunos com diferentes níveis de conhecimento, o lugar do erro no processo de aprendizagem, a avaliação como instrumento de diagnóstico e diálogo... O livro é resultado de uma importante e desejada parceria: entre a Universidade e a rede pública – nesse caso, mais especificamente entre uma professora universitária e uma professora de Ensino Fundamental. A sala de aula de Marialva foi o cenário principal das histórias pedagógicas relatadas neste livro, que conta com retalhos de literatura “costurados” nessas histórias – ou seja, ao mesmo tempo que se descreve e se analisa uma série de propostas de ensino e aprendizagem escolar, lança-se mão de textos literários relacionados, de alguma forma, aos temas em discussão. Em alguns capítulos, há algumas produções escritas de crianças, preciosas e muito “reveladoras”.

- **O construtivismo na sala de aula, César Coll e outros autores, Editora Ática.**

Este livro é composto de sete artigos de diferentes autores: Os professores e a concepção construtivista, Isabel Solé e César Coll; Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem, Isabel Solé; Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios, Mariana Miras; O que faz com que os alunos aprendam os conteúdos escolares?, Terasa Mauri; Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir, Javier Onrubia; Os enfoques didáticos, Antoni Zabala; A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista, César Coll e Elena Martín. Todo professor que se interesse em aprender um pouco mais sobre a concepção construtivista de ensino e aprendizagem deve ler os artigos deste livro, que são da maior utilidade do ponto de vista pedagógico.

- **Oficina de leitura, de Ângela Kleiman, Editora Pontes/UNICAMP.**

A autora parte do pressuposto de que o ensino da leitura é fundamental para solucionar problemas relacionados ao aproveitamento escolar insuficiente: “ao fracasso na formação de leitores pode-se atribuir o fracasso geral do aluno na escola”. O livro pretende, portanto, contribuir para um ensino de leitura que forme de fato leitores – bons leitores de diferentes gêneros textuais. As temáticas tratadas se estruturam em seis capítulos: Leitura e aprendizagem; A concepção escolar de leitura; Como lemos: uma concepção não-escolar do processo; O ensino da

leitura: a relação entre modelo e aprendizagem; A interface de estratégias e habilidades; A construção do sentido do texto. Ao longo de todo o livro, há uma série de textos “retirados” de jornais, revistas e livros (e, às vezes, produzidos por alunos), que são analisados pela autora a partir das temáticas tratadas no capítulo em que aparecem. Uma das grandes contribuições deste livro é a reflexão sobre possibilidades de trabalho com textos informativos de diferentes gêneros.

- **Ortografia: ensinar e aprender, de Artur Gomes de Morais, Editora Ática.**

Devo corrigir os textos espontâneos de meus alunos? Devo considerar os erros na hora de avaliá-los? Como ensinar ortografia sem recorrer aos exercícios tradicionais? Em resposta a essas questões que se colocam a praticamente todos os professores, este livro propõe um enfoque construtivista para o ensino da ortografia. Divide-se em duas partes – Aprender ortografia e Ensinar ortografia – e organiza-se em oito capítulos: Ortografia: o que é? para que serve? por que ensiná-la?; A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?; Como as crianças aprendem a norma ortográfica?; Análise crítica das práticas usuais de ensino da ortografia; Definindo princípios norteadores para o ensino de ortografia; Refletindo sobre a ortografia a partir de textos; Atividades de reflexão sobre as palavras fora de textos; Usando o dicionário e revisando as produções infantis. Dentre as muitas contribuições oferecidas por este livro, uma é especialmente importante de se destacar: a reflexão sobre a necessidade de ter metas estabelecidas para o ensino da ortografia em cada turma e de seqüenciar os conteúdos ortográficos nas diferentes séries.

- **Uma história da leitura, de Alberto Manguel, Cia. das Letras.**

Eis um livro para os apaixonados pela leitura ou dispostos a por ela se apaixonarem... afinal, como já se pode ler em sua capa “a leitura é a mais civilizada das paixões e sua história é uma celebração da alegria e da liberdade”. Todo o livro é uma narrativa em primeira pessoa, onde o autor conta – muito mais do que uma – muitas histórias da leitura e de muitos leitores ao longo da História. Divide-se em duas partes: Atos de leitura e Os poderes do leitor, onde se poderá saber um pouco mais sobre leitores silenciosos, o aprendizado da leitura, a leitura ouvida, o autor como leitor, a leitura do futuro, roubo de livros, leituras proibidas... e outras tantas curiosidade sobre o assunto.

PARA AMPLIAR O CONHECIMENTO PESSOAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

- **Para entender o texto – Leitura e Redação, de José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli, Editora Ática.**

Este é um livro didático destinado mais especificamente a alunos do Ensino Médio. Possui 44 lições, todas estruturadas em quatro partes: exposição teórica de conteúdos relacionados à leitura e produção textual, texto comentado em que se analisam os conteúdos tratados teoricamente na parte anterior, exercícios de aplicação de

conhecimentos sobre os conteúdos abordados e uma proposta de produção de texto que também supõe o uso dos conhecimentos adquiridos. A inclusão, na Bibliografia comentada, de um livro didático como este justifica-se principalmente pelas duas partes iniciais de cada uma das lições: a exposição teórica e o texto comentado, ambos de muito boa qualidade. Embora o interlocutor privilegiado deste livro seja o aluno de Ensino Médio, Para entender o texto – Leitura e Redação contribui para a formação também dos professores, uma vez que permite aprofundar o conhecimento sobre conteúdos da maior relevância para o trabalho docente. Alguns deles: A noção de texto, As relações entre os textos, Níveis de leitura de um texto, Estrutura profunda do texto, As várias possibilidades de leitura de um texto, Modos de narrar, Modos de ordenar o tempo, Segmentação do texto, Argumentação, Modos de citação, Coerência textual, Coesão textual, Narração, Descrição, Dissertação, Progressão discursiva, Recursos gramaticais, entre outros. Quanto mais os professores estudarem conteúdos desse tipo, melhores condições terão de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escritora de seus alunos.

- **Literatura e redação, de Irene Araújo Machado, Editora Scipione.**

Também este é um livro cujo interlocutor privilegiado é o aluno de Ensino Médio, especialmente dos cursos de Magistério. E também este se recomenda aos professores comprometidos com a ampliação de seus conhecimentos sobre a língua que ensinam. O estudo da narrativa e dos gêneros literários e A literatura como forma de cultura são dois eixos importantes de organização dos conteúdos deste livro, que se distribuem em 13 capítulos: A tradição oral na literatura; **Conto Popular:** a sabedoria do imaginário popular; **O conto maravilhoso:** o mundo sem verdades nem mentiras; **Fábulas:** no tempo em que os animais falavam pelos homens; **O discurso narrativo:** a preservação da oralidade na escrita; **Lenda:** uma explicação exemplar para as coisas da vida; **Saga:** o personagem no tempo e no espaço; **Mito:** as origens da narrativa; **Discurso indireto:** o primeiro estágio na arte de narrar; **Epopéia:** a poesia como tecnologia e cultura; **Tragédia:** os heróis aprendem a falar e a expor suas idéias; **Comédia:** o mundo do riso levado a sério; **Crônica:** uma prosa à toa. A metodologia utilizada para o estudo dos conteúdos prevê as seguintes estratégias: introdução teórica para apresentação dos aspectos fundamentais do gênero em questão; atividade de leitura, expressão oral, estudo e interpretação de textos, pesquisa, dramatização, ilustração; roteiros de leitura; e oficinas de redação. Evidentemente, assim como no caso anterior, as atividades de uso do conhecimento sobre os conteúdos estudados não é a razão principal da indicação deste livro, mas sim o tratamento teórico dado a questões que integram o repertório de saberes necessários a todo professor que ensina Língua Portuguesa. Além disso, algumas das atividades propostas são perfeitamente adaptáveis para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

OUTROS SUBSÍDIOS

Há duas publicações muito úteis para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além dos livros propostos nesta bibliografia:

- *Por trás das letras*, volume único, FDE/SEE São Paulo. Publicação

concebida para uso articulado com a série de programas de vídeos didáticos de mesmo nome, ambas de autoria de Telma Weisz. A série *Por trás das letras* é composta de quatro programas que contêm atividades desenvolvidas pela autora junto a alunos de escolas públicas da periferia de São Paulo, em fase de alfabetização e pós-alfabetização. São eles: *Erumaveis*, *Falando devagarinho*, *Deu no jornal* e *De casa para a escola*, cada qual focando mais especificamente o trabalho com determinados gêneros textuais – contos; cantigas, parlendas e poemas; textos de jornal; e textos do cotidiano. A defesa do uso articulado dos dois materiais (texto impresso e programas de vídeo) é feita pela autora na apresentação do texto: “Por suas próprias características de linguagem, vídeos não favorecem uma abordagem em profundidade. Eles permitem apenas levantar, apontar algumas questões. O que não constitui nenhum problema quando se trata de uma reportagem, por exemplo. Em nosso caso, no entanto – tratava-se de produzir material de apoio à capacitação em serviço de professores alfabetizadores –, esta limitação obrigou-nos a complementá-lo com material impresso para poder aprofundar algumas questões, detalhar aspectos que pudessem passar despercebidos, retomar alguns conceitos e, especialmente, remeter às fontes através das indicações bibliográficas”. O programa *Falando devagarinho* é parte integrante do módulo *Alfabetizar com textos*.

- *Professor da pré-escola*, vol. 1 e 2, MEC/Fundação Roberto Marinho. Dois livros concebidos em conjunto com 20 programas de televisão realizados pela Fundação Roberto Marinho. Os programas tratam das diferentes áreas de conhecimento, sendo que os de nº 15 e 16 abordam especificamente o trabalho de Língua Portuguesa. Todos constam do catálogo de programas apresentados pela TV Escola e, embora o título da série seja *Professor da pré-escola*, de modo geral são muito úteis também para os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental interessados em compreender como as crianças pensam, brincam, aprendem, se desenvolvem... O programa nº 15 é parte integrante do módulo “Alfabetizar com textos”. Os dois volumes impressos reúnem 20 artigos sobre diferentes temas, cada qual relacionado a um dos programas de televisão. Os títulos dos artigos e programas são coincidentes, entretanto – embora mais rico e mais produtivo – não necessariamente precisam ser utilizados de forma articulada, uma vez que foram concebidos para terem “vida própria”. São eles:

1. Infância
2. Por onde devo ir-me daqui?
3. A criança de 3 a 7 anos
4. A socialização da criança
5. Brincar
6. Jogos e brincadeiras na pré-escola
7. Artes
8. A expressão artística na pré-escola
9. Ciências
10. Ciências na pré-escola

11. Música e dança
12. A escola, as crianças e as histórias
13. Números e algarismos
14. Aritmética na pré-escola
15. Língua Portuguesa
16. A Língua Portuguesa na pré-escola
17. A avó, o dinossauro e o deus
18. Atuação do professor
19. Pressupostos pedagógicos
20. A formação das crianças e dos professores

Anexo 5

MATERIAL DE LEITURA E PESQUISA PARA USO COM OS ALUNOS

Sugere-se a bibliografia abaixo como uma espécie de kit básico que deve estar acessível às salas de aula das séries iniciais, se o objetivo é que os alunos tenham contato com bons textos, de diferentes gêneros, não apenas literários. As indicações são apenas uma referência: os materiais podem ser substituídos por outros similares do mesmo gênero – o que importa é que estejam disponíveis para o trabalho com os alunos. Isso significa ter um kit que circula pelas classes ou, quando possível, um kit para cada classe. Como se trata de uma bibliografia muito elementar, evidentemente pode e deve ser ampliada com outros materiais.

Literatura

Contos brasileiros/Coleção: A leitura é uma aventura. Organização e Edição Sérgio Faraco. Editora L&PM.

Contos de Grimm. Tradução de Tatiana Belinky. Edições Paulinas.

Esopo – Fábulas completas. Neide Smolka. Ed. Moderna.

O livro das virtudes. Uma antologia de William J. Benntt. Editora Nova Fronteira.

Para gostar de ler/Contos (Vol. 9). Editora Ática.

Para gostar de ler/Crônicas (Vol. 7). Editora Ática.

Para gostar de ler/Poesias (Vol. 6). Editora Ática.

Informativos de diferentes gêneros

Almanaque Abril 99. Editora Abril.

As coisas são assim – pequeno repertório científico do mundo que nos cerca. John Brockman. Cia. das Letras.

Dicionário Aurélio. Editora Nova Fronteira (ou outro de boa qualidade).

Enciclopédia Larousse ou *Conhecer* (ou outra com linguagem não muito acadêmica).

Geoatlas. Maria Elena Simieli. Editora Ática.

Gramática Atual. Faraco e Moura. Editora Ática (ou outra de boa qualidade).

O diabo dos números. Hans Magnus Enzensberger. Cia. das Letras.

O guia dos curiosos. Marcelo Duarte. Cia. das Letras.

Revistas Superinteressante. Editora Abril.

Sabes por quê? O grande circo da ciência (Júnior). Kathy Wollard – Debra Solomon. Editora Gradiva Júnior.

Anexo 6

SUGESTÕES DE LIVROS DE LITERATURA PARA O ACERVO DA ESCOLA

Muitos dos livros abaixo relacionados não são livros que os alunos das séries iniciais conseguem ler com autonomia, mas são livros cujos textos encantam a eles quando lidos pelos professores – além do que, costumam encantar também aos professores. Por essa razão, estão sugeridos como complementos ao acervo das escolas, caso já não os possuam.

Clássicos

Branca de Neve e outros contos de Grimm. Tradução de Ana Maria Machado. Editora Moderna.

Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm. Tradução de Ana Maria Machado. Editora Moderna.

Clássicos Infantis. Consultoria de Nelly Novaes Coelho. Editora Moderna.

Coleção Lendas Medievais. Mônica de Souza e Adriana Ramos. Editora FTD.

Contos de Andersen. Editora Paz e Terra.

Contos de Grimm. Vol. 1 e 2. Tradução de Maria Heloísa. Editora Ática.

Contos de Perrault. Editora Itatiaia.

Contos de Shakespeare. Tradução de Mário Quintana. Editora Globo.

Contos escolhidos. Andersen. Editora Globo.

Contos escolhidos. Grimm. Editora Globo.

Fábulas italianas. Ítalo Calvino. Cia. das Letras.

O livro ilustrado dos mitos. Neil Philip. Editora Marco Zero.

O Minotauro. Adaptação de Orígenes Lessa. Ediouro.

O saci. Monteiro Lobato. Editora Brasiliense.

Reinações de Narizinho. Monteiro Lobato. Editora Brasiliense.

Série Reencontro. Vários autores. Editora Scipione.

Sete contos russos. Recontados por Tatiana Belinky. Cia. das Letrinhas.

Tristão e Isolda. Anônimo. Editora Francisco Alves.

Modernos

A bolsa amarela. Lygia Bojunga Nunes. Editora José Olympio.

A casa da madrinha. Lygia Bojunga Nunes. Editora José Olympio.

A história de dois amores. Carlos Drummond de Andrade. Editora Record.

A história do unicórnio. Otfried Preussier. Editora Ática.

A pedra arde. Eduardo Galeano. Edições Loyola.

A professora de desenho e outras histórias. Marcelo Coelho. Cia. das Letras.

A vassoura encantada. Chris Van Allsburg. Editora Ática.

A vida do elefante Basílio. Érico Veríssimo. Editora Globo.

Alexandre e outros heróis. Graciliano Ramos. Editora Record.

As aventuras do avião vermelho. Érico Veríssimo. Editora Globo.

As bruxas. Roald Dahl. Editora Martins Fontes.

Coleção Piririca da Serra. Eva Furnari. Editora Ática.

Como contar crocodilos. Margaret Mayo. Cia. das Letrinhas.

Contos da Rua Brocá. Editora Martins Fontes.

De olho nas penas. Ana Maria Machado. Editora Salamandra.

Duendes e gnomos. Heloísa Prieto. Cia. das Letras.
Era urso? Esdras do Nascimento. Edições de Ouro.
Fadas, magos e bruxas. Heloísa Prieto. Cia. das Letras.
Flicts. Zivaldo. Editora Melhoramentos.
Histórias da Preta. Heloísa Pires Lima. Cia. das Letras.
Luas e luas. James Thurber. Editora Ática.
Matilda. Roald Dahl. Editora Martins Fontes.
O conde de Frutreson. João Carlos Marinho. Editora Moderna.
O diário do lobo: a verdadeira história dos três porquinhos. Jon Suiszka. Cia. das Letras.
O gênio do crime. João Carlos Marinho. Editora Moderna.
O homem que calculava. Malba Tahan. Editora Record.
O livro de Berenice. João Carlos Marinho. Editora Moderna.
O menino maluquinho. Zivaldo. Editora Melhoramentos.
O pequeno papa-sonhos. Michael Ende. Editora Ática.
O pintinho que nasceu quadrado. Regina Chamlian. Editora Pioneira.
O teatro de sombras de Ofélia. Michael Ende. Editora Ática.
O urso com música na barriga. Érico Veríssimo. Editora Globo.
Os colegas. Lygia Bojunga Nunes. Editora José Olympio.
Os Minpins. Roald Dahl. Editora Martins Fontes.
Os três porquinhos pobres. Érico Veríssimo. Editora Globo.
Outra vez – Os três porquinhos pobres. Érico Veríssimo. Editora Globo.
Raposas e fazendeiros. Roald Dahl. Editora Martins Fontes.
Rip Van Winkle. Washington Irving. Editora Ática.
Rosa Maria no castelo encantado. Érico Veríssimo. Editora Globo.
Sangue fresco. João Carlos Marinho. Editora Moderna.
Série O Pequeno Nicolau. Sempé. Editora Martins Fontes.
Série O Pequeno Vampiro. Angela Sommer. Editora Martins Fontes.

Populares

Askeladden e outras histórias. Organização de Francis H. Aubert. Edusp.
Contos de animais fantásticos. Editora Ática.
Contos de artimanhas e travessuras. Editora Ática.
Contos de assombração. Editora Ática.
Contos de lugares encantados. Editora Ática.
Contos de piratas, corsários e bandidos. Editora Ática.
Contos populares para crianças da América Latina. Editora Ática.
Contos, mitos e lendas para crianças da América Latina. Editora Ática.
João pobre João. Luís Diaz. Editora Formato.

Folclore brasileiro

Contos ao redor da fogueira. Rogério Andrade Barbosa. Editora Agir.
Malasaventuras. Pedro Bandeira. Editora Moderna.
Meu primeiro livro de folclore. Ricardo Azevedo. Editora Ática.

Fábulas

Fábulas de Esopo. Cia. das Letras.
Fábulas de La Fontaine. Editora Itatiaia.
Fábulas e lendas da Índia. Editora Shakti.

Poesias

A arca de Noé. Vinícius de Moraes. Cia. das Letras.
A poesia é uma pulga. Sylvia Orthof. Editora Atual.
Antologia poética de Manuel Bandeira. Editora Martins Fontes.
Berimbau e outros poemas. Manuel Bandeira. Editora Nova Fronteira

(esgotado, no momento).

Comboio, saudades e caracóis. Fernando Pessoa. Editora FTD.

Di-versos hebraicos. Tradução de Tatiana Belinky. Editora Scipione.

Di-versos russos. Tradução de Tatiana Belinky. Editora Scipione.

Lé com cré. José Paulo Paes. Editora Ática.

O nariz de vidro. Mário Quintana. Editora Moderna.

Ou isto ou aquilo. Cecília Meireles. Editora Nova Fronteira.

Poemas malandrinhos. Almir Correa. Editora Atual.

Poemas para a infância. Henriqueta Lisboa. Ediouro.

Poemas para brincar. José Paulo Paes. Editora Ática.

Rimas no país das maravilhas. José Paulo Paes. Editora Ática.

Observação: em 1999, 45.000 escolas de Ensino Fundamental participantes do programa Biblioteca da escola – com mais de 100 alunos – estarão recebendo 110 títulos de literatura infantil e infanto-juvenil, destinados principalmente aos alunos de 1ª a 4ª séries.

Anexo 7

EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS

Este material é composto de amostras de escrita¹ de três alunos de professoras alfabetizadoras que orientam seu trabalho pelas concepções defendidas no módulo Alfabetizar com textos. A escolha dos exemplos que se seguem deve-se principalmente a dois fatos: as características dos alunos e a possibilidade de verificar o impacto de uma prática de alfabetização, como a que se pôde conhecer melhor a partir das propostas do módulo, na sua aprendizagem.

O perfil dos alunos

PRISCILA, 7 anos – criança do 1º ano do ciclo inicial de escola estadual.

Teve aparentemente uma evolução incrível, mas é preciso fazer algumas considerações para que se possa entender melhor o que aconteceu com ela. Embora aparentemente, em fevereiro, escrevesse silabicamente sem fazer uso do valor sonoro convencional das letras, tudo indica que essa seja uma interpretação enganosa da sua escrita: uma observação mais atenta revelará que o mais provável é que ela já tivesse conhecimento do valor sonoro convencional. Veja porque: muitas letras que ela usa não parecem ser aleatórias, pois isso seria uma coincidência enorme. No início da palavra FORMIGA há **AIA**, no início da palavra PULGA há **UA** e nas demais palavras há sempre uma ou mais letras que realmente fazem parte delas. Na verdade, à época dessa primeira sondagem, esta criança certamente tinha uma exigência alta de quantidade mínima de letras (para considerar uma palavra legível) e isso a fazia “preencher o que faltava” (para atender a sua própria exigência) com letras aleatórias. Assim, uma escrita que poderia

¹ A maior parte destas amostras de escrita foram colhidas pelo instrumento de avaliação diagnóstica descrito no Texto 11 do Anexo 2: Sondagem.

ser silábica com valor sonoro, passa, em uma avaliação superficial, por muito mais primitiva do realmente que é.

A escolha deste exemplo tem também a finalidade de contribuir de alguma forma com muitos professores que, por falta de recursos para fazer uma interpretação mais apurada da escrita de seus alunos (que muitas vezes escrevem de maneira bem parecida com a da Priscila), tem-nos considerado “pré-silábicos” ou “com dificuldade de aprendizagem”. E, sabemos, pensar que um aluno tem menos conhecimento do que realmente tem, em geral, faz com se exija muito menos dele do que ele pode oferecer, o que é um prejuízo para o seu desenvolvimento.

WESLEY, 10 anos – aluno com histórico de paralisia cerebral, da AACD (Associação de Amparo à Criança Defeituosa).

A análise da amostra de escrita de Wesley revela que em fevereiro escrevia silabicamente, fazendo uso do valor sonoro convencional das letras, e, em agosto, já tinha compreendido o funcionamento do sistema alfabético – em seis meses, portanto. Trata-se de aluno que teve paralisia cerebral e como tantos outros, pode perfeitamente aprender a ler e escrever, desde que se saiba como organizar a intervenção pedagógica de modo a favorecer o avanço dos seus conhecimentos. O que mais ajuda os alunos a aprenderem é um professor que acredite que isso seja possível e encontre boas formas de ensiná-los, como aconteceu no caso do Wesley e de seus colegas de classe, também com histórico de paralisia cerebral.

GERALDINA, 17 anos – aluna de classe de alfabetização de jovens e adultos em escola estadual.

Geraldina, descendente de índios, era uma aluna com um histórico de várias desistências da escola: mudou-se do interior para uma grande capital e era babá quando entrou na classe de alfabetização de jovens e adultos da professora que documentou estas escritas. Em seis meses, ela já tinha evoluído de uma escrita silábica com valor sonoro a uma escrita alfabética – a amostra de 30/07 já revela uma produção silábico-alfabética. Ela, e tantos outros jovens e adultos que não se alfabetizaram na infância, podem ter uma evolução rápida em seus conhecimentos, desde que contem com a ajuda pedagógica necessária e, principalmente, com professores que os façam acreditar que podem de fato aprender. Como se sabe, especialmente no caso dos adultos, muitas vezes o autoconceito negativo é um obstáculo enorme à aprendizagem, pois eles sabem que não sabem o que, em geral, as crianças já aprenderam quando bem pequenas. Isso geralmente tem como consequência um sentimento de incompetência que, se não for progressivamente superado, pode impedi-los de se desenvolver.

Observações:

1. As anotações feitas abaixo das escritas de cada aluno (tracinhos, setas, palavras...) foram feitas por sua professora para indicar como o aluno “leu”, ou seja, como interpretou/justificou sua própria escrita.
2. É importante que os professores guardem as escritas mais significativas de seus alunos. Esse procedimento é muito útil, por todas as razões que já se pôde discutir neste módulo “Alfabetizar com textos” – e também por uma outra: se as professoras destes alunos não tivessem feito isso, não seria possível compartilhar, agora, com outros professores.

Wesley, 10 anos

(22/02/91) LIZA
/ | | | |
(la pi sai na)

CEA
/ | | |
(ca ne ta)

IOVOR
/ | | | |
(li vro)

IGO
/ | | | |
(giz)

ACETIBD
/ | | | | | | |
(a ca ne ta esta que bra da)

(12/08/91)

JABUTICABA

LAREJA

MELÃO

MOREGO

OMELEO EYESTRGA DO

ALARAJA CAIU NOXAG

(aluno da AACD - Associação de Amparo à Criança Defeituosa)

Geraldina, 17 anos

(20/03/90)
 LPNA
 (lê pi sei ra)
 DTRA
 (di re to ra)
 Joruan
 (ca der no)
 Jou
 (ca der no)

Luo
 (li vro)

gix
 (gia)

o lo la ma
 (o li vro ce tá na ma la)

LA AZERA

(19/09/90)

DIRETORA

CA DENO

LI VRO

GIX

O LI VRO ESTA NAMALA

EU GOSTO DA ESCOLA

PORQUE APÉDIO MEU NOME

COESE MUTS AMOO

(aluna de classe de alfabetização de jovens e adultos)

(30/07/90)
 MRIPZA
 FMIHA
 SAPO
 RA
 CAU
 PE

A FMIHA PICO MEPE

(03/08/90)

NAEQLAFOAGSATVDA
 na escola ta se al gu mas a ti vi da des

AQGMAE MOHA EOTSAZO
 a que gosto e música e de todas as outras

FICHA TÉCNICA

Parâmetros em Ação – Alfabetização

Coordenação Geral

Rosaura Soligo.

Elaboração

Maria Cristina R. Pereira, Rosângela Veliago, Rosaura Soligo.