LER E ESCREVER – PRIORIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL

GUIA DE ESTUDO PARA O HORÁRIO COLETIVO DE TRABALHO

SUBSÍDIOS PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
CÍRCULO DE LEITURA E ESCRITA

Programa *Ler e Escrever Prioridade na Escola*
Projeto *Toda Força ao 1º ano*
Projeto Intensivo no Ciclo I

Guia de estudo para o Horário Coletivo de Trabalho

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Iara Glória Areias Prado

Secretária Adjunta e Responsável pela DOT

Seleção dos textos – Núcleo do Círculo de Leitura e Escrita

Aloma Fernandes de Carvalho

Claudia Rosenberg Aratangy

Eliane Mingues

Maria de Lourdes M. Martins

Marta Durante

Regina Célia dos Santos Câmara

Roberta Leite Panico

Rosanea Maria Mazzini Correa

Suzete de Souza Borelli

Tânia Nardi de Pádua Joazeiro

Prezados professores, prezados coordenadores pedagógicos...

Inicia-se mais um ano letivo a ser dedicado à alfabetização de meninos e meninas que, em sua maioria, recém ingressam ao ensino fundamental. O desafio, portanto, é grande: a formação de leitores e escritores é hoje um dos grandes objetivos não só da nossa Rede mas também de toda a sociedade.

Superar este desafio não é tarefa simples, portanto, é preciso concentrar os esforços, dividir os problemas, compartilhar as conquistas. E, embora saibamos que nos ombros do professor que recai a cobrança em relação ao sucesso (ou fracasso) da alfabetização dos alunos, acreditamos que a responsabilidade é coletiva e perpassa todas as instâncias do sistema público de ensino. Por isso, o Programa Ler e Escrever além de fornecer o **Guia de Planejamento do Professor Alfabetizador**, o **PIC – aluno** e o **PIC – professor,** foi estruturado de tal modo que os coordenadores pedagógicos pudessem ter uma formação permanente junto à DOT e que estes, por sua vez, pudessem organizar horário de trabalho coletivo com os professores e acompanhar sua ação pedagógica de modo a realmente apóia-los.

O presente **Guia de Estudo para Horário Coletivo de Trabalho** pretende ser mais um instrumento para colaborar nesta teia de ações e materiais tecida para dar suporte ao professor e ao coordenador pedagógico e melhorar a qualidade do ensino. É uma coletânea de 40 textos extraída de diferentes publicações, escritos por educadores e pesquisadores que conhecem profundamente o assunto que nos interessa: a aprendizagem da leitura e da escrita. Os temas abordados são: concepção de alfabetização; concepção de leitura; a organização didática dos conteúdos; reflexão sobre intervenções didáticas da matemática e outros conteúdos essenciais para a formação de professores de todos os anos do Ciclo I. São textos que ajudam a entender as propostas do **Guia de Planejamento**, as atividades do **PIC – aluno** e do **PIC – professor**. São idéias que provocam a reflexão sobre a prática pedagógica e, por outro lado, convidam o professor a trazer a sua experiência acumulada e coloca-la em jogo para uma maior compreensão dos textos. Mas para que isso realmente aconteça, estas leituras devem ser compartilhadas, debatidas e analisadas coletivamente.

Com a mediação do coordenador e o uso deste **Guia** o horário coletivo deve ser um horário profícuo, fértil, onde as idéias se transformam em ações e as ações ganham entendimento e profundidade. Deste modo, quem sabe, conseguiremos ser co-autores e escrever uma história de sucesso sobre os nossos alunos.

Diretoria de Orientação Técnica – DOT
SME
Abril de 2006

O QUE O GUIA OFERECE?

Este guia é composto por textos já publicados, por pesquisadores do ensino da leitura, da escrita, da comunicação oral e Educação Matemática.

Eles foram extraídos de livros, revistas e também de documentos oficiais e se encontram aqui reunidos em blocos temáticos.

Nossos agradecimentos especiais às seguintes instituições: AVISA LÁ, ART MÉD EDITORA, CEDAC e ao MEC que contribuíram para a organização deste Guia de Estudos para Horário Coletivo de Trabalho.

COMO UTILIZÁ-LO?

Este é um “guia” para estudo em Horário Coletivo de Trabalho. Os temas abordados são essenciais para a formação de professores de todos os anos do Ciclo I. São textos que ajudam a entender as propostas do Guia de Planejamento, as atividades do PIC – aluno e do PIC – professor.

Talvez você já conheça alguns dos textos deste Guia. Será uma boa oportunidade para relê-los e, agora, discutir sobre eles com os seus colegas e com a coordenação pedagógica da sua escola. Outros textos podem ser inéditos para você. Alguns deles, talvez exijam mais de uma leitura, pois traz idéias complexas que dão o que pensar...

Sumário

BLOCO 1: Vamos começar pelo... PLANEJAMENTO!.....13

Texto 1: **"Entrevista**.....15
Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 2, Unidade 1, Texto 6. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 2: **"Planejar é preciso"**.....23
Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 22. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 93 a 96)

Texto 3: "Tudo que eu queria na vida era ler".....27
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano IV n°16 . Publicação do Instituto Avisa Lá (pp.31 a 33).

BLOCO 2: Mas, de qual ALFABETIZAÇÃO estamos falando mesmo?.....31

Texto 4: "Aprender e ensinar língua portuguesa na escola".....33
Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 29 a 39)

Texto 5: "Como se aprende a ler e escrever".....41
Fonte: *Projeto Escola Ativa – Livro do Professor*. Brasília: FUNDESCOLA / SEF /MEC, 2000. (pp. 10 a 24)

Texto 6: "Saber letras".....53
Fonte: *Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade. Tolchinsky L.* Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1999. (pp. 53 a 75).

BLOCO 3: O que se aprende QUANDO SE APRENDE A LER... 77

Texto 7: "Prática de leitura".....79
Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 53 a 65)

Texto 8: "Ler quando não se sabe".....85
Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 12. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 70 a 73).

Texto 9: **"Práticas de leitura – orientações didáticas"**.....89
Fonte: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 140 a 145).

Texto 10: "Estratégia de Leitura: como é possível ler antes de estar alfabetizado".....93
Fonte: Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano II n°7 . Publicação do Instituto Avisa Lá.

BLOCO 4: O que se aprende QUANDO SE APRENDE A ESCREVER... 97

Texto 11: "Prática de produção de textos".....99
Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 65 a 77).

Texto 12: "Escrever quando não se sabe".....103
Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 13. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 73 a 76).

Texto 13: **"Análise e reflexão sobre a língua"**.....107
Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 78 a 91).

BLOCO 5: **O que se aprende QUANDO SE APRENDE A "FALAR" NA ESCOLA...** 117

Texto 14: "Língua oral: usos e formas".....119
Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 48 a 52).

Texto 15: "Comunicação oral".....123
Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 61 a 63).

BLOCO 6: **Alfabetizar e AVALIAR...** 127

Texto 16: "Por que e como saber o que sabem os alunos" 129
Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), Módulo 1, Unidade 4, Texto 5. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 17: "Existe vida inteligente no período pré-silábico" 133
Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), Módulo 1, Unidade 4, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 18: "Se a maioria da classe vai bem e alguns alunos não, estes devem receber ajuda pedagógica".....141
Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), Módulo 3, Unidade 1, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001

BLOCO 7: Por que o PROFESSOR DEVE LER para os alunos? 147

Texto 19: "Condições a serem garantias nas situações em que o professor lê para os alunos" 149
Fonte*: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 3, Unidade 4, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 20: "O professor: um ator no papel de leitor".....151
Fonte: Capítulo 4 – "É possível ler na escola?" In: LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Ed. ArtMed (pp.94 a 97).

Texto 21: "Leitura pelo professor".....155
Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 53 e 54).

Texto 22: "Leitura de um conto de fada pelo professor".....159
Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 76 e 77).

BLOCO 8: Por que o PROFESSOR DEVE ESCREVER pelos alunos?.....163

Texto 23: "Práticas de escrita – orientações didáticas".....165
Fonte: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 145 a 150).

Texto 24: "Produção Oral com destino escrito".....169
Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 57 e 58).

BLOCO 9: A organização DO ESPAÇO, DO TEMPO E DOS ALUNOS 171

Texto 25: "Ambiente Alfabetizador".....173
Fonte*: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 150 e 151).

Texto 26: "Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades".....175
Fonte: Capítulo 4 – "É possível ler na escola?" In: LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Ed. ArtMed (pp. 87 a 92).

Texto 27 : "Contribuições à prática pedagógica - nº 6".....181
Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 2, Unidade 2, Texto 6. Brasília: MEC / SEF, 2001.

BLOCO 10: Alguns TEMAS POLÊMICOS, mas sempre presentes... 185

Texto 28 : "Quando corrigir, quando não corrigir".....187
Fonte: O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Weisz,T. São Paulo: Ática 2000 (pp; 83 a 92).

Texto 29: "Carta nº 5".....194
Fonte: *Carta aos professores rurais de Ibiúna*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 73 a 75).

Texto 30: "Heterogeneidade na sala de aula".....197
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano V n° 24. Publicação do Instituto Avisa Lá (pp. 10 a 13).

BLOCO 11: A organização dos conteúdos por PROJETOS DIDÁTICOS 199

Texto 31: "O que o jornal nos traz".....201
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – n° 15. Publicação do Instituto Avisa Lá (pp.30 a 35)

Texto 32: " Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar".....209
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano V n° 20 Publicação do Instituto Avisa Lá.(pp 27 a 36).

Texto 33: "Quem canta seus males espanta".....217
Fonte: Cardápio de Projetos Programa escola que Vale. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

Texto 34: **"Linhas e entrelinhas de uma história"**.....227
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano III n° 10 Publicação do Instituto Avisa Lá.(pp. 33 a 38)

BLOCO 2: A MATEMÁTICA, como ensinar? 233

Texto 35: "Fazer contas".....235
Fonte: *Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade. Tolchinsky L. (org)* Porto Alegre: Editora ArtMed, 1999, (pp. 77 a 101).

Texto 36: "Jogos e Matemática: uma possibilidade".....261
Fonte: *Revista Criança.* Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 30 e 33).

Texto 37: **"Ensinando competências: interpretação e elaboração de gráficos"**.....263
Fonte: Projeto - *Revista de Educação Matemática.* Porto Alegre: Projeto, v2, n.3, 2000, pp. 36 e 37.

Texto 38: "O jogo como estratégia de aprendizagem".....267
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano I n° 4. Publicação do Instituto Avisa Lá.

Texto 39: Uma casinha para brincar gera discussões ambientais e soluções matemáticas 271
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano V n° 24. Publicação do Instituto Avisa Lá

Texto 40: Matemática e arte: uma conexão 291
Fonte: *Fazendo Arte.com a matemática.* Fainguelernt, E.K.& Nunes, K.R.A. Porto Alegre: ArtMed, 1996 (pp. 13 a 28).

BLOCO 1

.. PLANEJAMENTO!

Texto 1: **“Entrevista”**
Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 2, Unidade 1, Texto 6. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 2: **“Planejar é preciso”**
Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 22. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 93 a 96)

Texto 3: “Tudo que eu queria na vida era ler”
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano IV n°16 . Publicação do Instituto Avisa Lá (pp.31 a 33).

Planejar, planejar...Todo início de ano é a mesma coisa, a mesma conversa.

O que ensinar? Como ensinar? Que critérios utilizar para planejar, o que considerar para o planejamento do ano, do bimestre? Como planejar sem conhecer bem os alunos?

O guia de planejamento, que compõe este material, faz sugestões que podem ajudar muito e acalmar sua ansiedade. Lembre-se, o planejamento é uma hipótese de trabalho e deve ser aproveitado para elaboração de um documento que realmente auxilie o fazer na sala de aula. Para a construção deste instrumento é importante discutir objetivos, conteúdos, propostas e estabelecer uma rotina semanal.

Alguns textos foram selecionados para auxiliar esta reflexão sobre o planejamento, sobre conteúdos e critérios que devem estar presentes ao planejar e o que deve ser considerado numa rotina semanal.

ENTREVISTA[1]

Rosinalva Dias, professora da escola pública, no ensino fundamental há 24 anos, vinte na 1ª série, fala sobre seu trabalho na sala de aula e nos conta um pouco de sua história profissional, na busca de uma prática educativa de qualidade e de uma rotina adequada para o trabalho pedagógico de alfabetização.

PROFA: Como você planeja o trabalho nas primeiras semanas de aula?

Rosinalva: Todo início de ano, nós, professores, ficamos ansiosos não só para conhecer os novos alunos, como também para organizar a rotina do trabalho pedagógico nas primeiras semanas de aula. Alguns anos atrás, isso não era muito tranqüilo para mim e nem para os meus colegas, não só porque não tínhamos claro que atividades desenvolver, mas porque os objetivos de alcance do ano não eram discutidos pela equipe escolar. Antes de contar o que faço hoje, nas primeiras semanas de aula, gostaria de destacar que é importante que o professor tenha claros os objetivos didáticos colocados para a série com a qual vai trabalhar.

PROFA: E quais são seus objetivos, em Língua Portuguesa, para a sua classe de 1ª série?

Rosinalva: O que espero é que meus alunos cheguem alfabetizados ao final do 1º ano, isto é, que saibam ler e escrever com autonomia, mesmo que cometam ainda muitos erros. Há alguns anos, venho utilizando em meu plano de trabalho os objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E tenho contado com a parceria da coordenadora pedagógica da minha escola, que tem me ajudado a compreender o real significado desses objetivos e a expressá-los de fato no meu planejamento. Com a implementação dos ciclos em nosso município, aumentou a minha preocupação em definir os objetivos para o ano letivo, pois o fato de não haver retenção, entre a 1ª e a 2ª série, para os alunos que não se alfabetizam, não significa que a grande maioria não possa aprender a ler e escrever em um ano. Essa possibilidade depende, em grande parte, das metas que a gente traçar.

PROFA: Alfabetizar todos os alunos em um ano não é a meta de todo professor alfabetizador?

Rosinalva: Sim. Todos querem que seus alunos se alfabetizem no 1º ano, mas a proposta de organização da escolaridade em ciclos provocou algumas distorções sérias, em alguns casos, por falta de clareza dos professores sobre os seus fundamentos. Eu mesma cheguei a dizer que, agora, com os

[1] In: Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) Módulo 1 Uniade 10 Texto 4 MEC/SEF 2001

ciclos, os alunos teriam dois anos para aprender a ler e escrever – o que não é a finalidade de um sistema de ciclos –, e isso se refletiu diretamente em minha prática. O que acontecia comigo, e acontece com muitos colegas ainda, é o seguinte: acham que se os alunos não aprendem no 1º ano, devem começar tudo de novo no 2º e, com esse raciocínio, repetem-se as mesmas atividades propostas no ano anterior e eles continuam sem saber ler e escrever.

PROFA: Conte como você organiza seu trabalho no início do ano?

Rosinalva: Na década de 80, eu já tinha como objetivo alfabetizar todos os alunos em um ano, mas meus primeiros dias de aula eram muito diferentes dos de hoje em dia. Nas duas escolas públicas em que trabalhava, sempre tive de três a cinco dias de reuniões de planejamento no início do ano, sendo que um dos dias era reservado para organizar o trabalho na primeira semana de aula. Eu sentava com as minhas colegas e definíamos uma série de atividades. A rotina do trabalho proposta para a semana era mais ou menos assim:

* Segunda-feira: apresentação dos alunos, visita à escola para conhecer suas dependências e funcionários, desenho da escola, leitura de história, apresentação do nome de cada criança no crachá e cópia do cabeçalho. Apresentação da vogal A, treinando uma página do seu traçado, levantamento de palavras que começam com A e pintura do desenho de objetos com nomes iniciados por A.

* Terça-feira: apresentação da vogal E, da mesma forma que foi feita a apresentação do A. Cópia do próprio nome, construção de maquete da sala (1ª parte), desenho livre e brincadeira no pátio.

* Quarta-feira: Trabalho com a vogal I, tal como foi feito com o A e o E. Cópia do nome, construção de maquete da sala (2ª parte) e leitura de história.

* Quinta-feira: trabalho com a vogal O, tal como com as anteriores. Colagem do nome com papel crepom, jogos, criação de uma história, oralmente, a partir de seqüências de gravuras e canto de músicas infantis.

* Sexta-feira: trabalho com a vogal U, da mesma forma que foi feito com as anteriores. Recorte, colagem e apresentação de uma história em vídeo.

Como se pode ver, essas atividades pouco contribuem para que se possa conhecer quais são os saberes que os alunos possuem quando chegam à escola e não favorecem o alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa.

PROFA: Você diz que hoje faz um trabalho diferente. O que provocou essa mudança?

Rosinalva: Sem dúvida o conhecimento teórico que fui construindo ao longo do tempo. Eu sempre fiz os cursos que a Secretaria de Educação oferecia; aliás, tudo que sei é fruto das oportunidades que tive e nunca deixei de aproveitar. Uma das primeiras coisas que aprendi nos cursos de formação em serviço é que os alunos, mesmo os não-alfabetizados, têm conhecimentos sobre a escrita. Lembro-me de alunos que não usavam letras para

escrever, mas que sabiam que se escreve da esquerda para a direita e faziam garatujas imitando escritas de adultos – conhecimentos que para mim não tinham o menor valor. Na verdade, o que fui aprendendo sobre o que pensam os alunos a respeito da escrita foi mudando o meu olhar e o meu jeito de trabalhar: aprendi a enxergar não mais o que eles não sabiam, mas quais saberes já possuíam. Quando temos clareza disso, muda a nossa relação com os alunos e o respeito intelectual por eles passa a ser muito maior. Considerar um aluno "fraquinho", ou considerar que ele tem pouco conhecimento sobre a escrita, pode parecer a mesma coisa, mas não é. Essa compreensão faz toda a diferença

PROFA: Saber como os alunos aprendem é suficiente para organizar uma prática pedagógica de qualidade?

Rosinalva: Acreditei nisso durante alguns anos. Com o tempo e muito estudo aprendi que não é assim. É necessário ter domínio dos conteúdos que ensinamos aos alunos. Todo professor que trabalha com a área de Língua Portuguesa precisa ter certos conhecimentos básicos, como, por exemplo: o que é ler, o que caracteriza e o que diferencia a linguagem oral e a escrita, para que serve a gramática, o que é prioritário ensinar aos alunos… entre muitos outros.

PROFA: Há outro tipo de conhecimento que o professor precisa dispor para ensinar os alunos a ler e escrever?

Rosinalva: Há sim. É o conhecimento didático, isto é, de como se ensina. Saber como os alunos aprendem e dominar os conteúdos do ensino não basta: é necessário saber como ensinar considerando os processos de aprendizagem e a natureza dos conteúdos a serem aprendidos.

PROFA: Mas como ensinar não foi sempre a preocupação central dos professores?

Rosinalva: É verdade. Só que nos preocupávamos com o ensino sem considerar as formas de aprender dos alunos. Hoje sabemos que o conhecimento didático que nos pode ser útil se apóia nos conhecimentos sobre o sujeito da aprendizagem (o aluno) e sobre o que é objeto de seu conhecimento (no caso da alfabetização, a Língua Portuguesa).

PROFA: Como esses conhecimentos a ajudaram a rever seu trabalho no início do ano?

Rosinalva: Eu continuo sentando com os meus colegas e planejando com eles o que faremos na sala de aula. Temos um plano anual que é sempre revisto antes de começar o ano letivo, desde a linguagem até as propostas. Ele sofre alterações, porque durante o ano anterior sempre aprendemos muitas coisas novas, principalmente nas reuniões coletivas da equipe escolar. E quanto mais nosso conhecimento avança, mais nosso olhar se renova e mais o nosso plano é aprimorado. Ele também é modificado em função das turmas de alunos, que são sempre diferentes.

PROFA: Então ter um plano já definido é fundamental para planejar os primeiros dias de aula?

Rosinalva: Sem dúvida, mas o planejamento não é fechado, ele sofre alterações. É fundamental que se tenha claro o que se pretende ensinar para que se possa fazer um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem a respeito. Isto serve não só para Língua Portuguesa, mas para qualquer área do conhecimento.

PROFA: Conte-nos: o que você e seus colegas fazem nas primeiras semanas do ano letivo?

Rosinalva: A partir do plano que envolve as diferentes áreas do conhecimento, nós priorizamos algumas para trabalhar. Na verdade, só não damos ênfase inicial a História, Geografia e Ciências, pois organizamos as atividades dessas áreas por meio de projetos, e estes só começam a ser desenvolvidos em meados de março. Listamos todas as atividades que julgamos importantes para os alunos realizarem e que podem nos dar informações sobre quais são os seus saberes em cada área a ser trabalhada.

PROFA: E que atividades são essas que vocês listam?

Rosinalva: Em Língua Portuguesa, as atividades envolvem principalmente:

* leitura e escrita dos nomes dos alunos;

* escrita de diferentes tipos de texto curto;

* apresentação do alfabeto com letra de fôrma maiúscula e minúscula;

* leitura diária de diferentes tipos de textos e principalmente de boas histórias (priorizamos os contos infantis tradicionais);

* manuseio de diferentes portadores de texto: gibis, revistas, jornais, livros etc.

* leitura feita pelos alunos que ainda não lêem convencionalmente (para isso é necessário ir apresentando as atividades, para que eles possam se familiarizar com as propostas);

* roda de conversa para conhecer músicas, poemas, parlendas, quadrinhas e histórias que fazem parte do repertório dos alunos (caso eles tenham um repertório restrito, é o momento de ampliá-lo);

* roda de conversa informal, de notícia, de novidades etc.

PROFA: Nas primeiras semanas os alunos usam algum caderno?

Rosinalva: Sim, nele os alunos registram as atividades do dia e também copiam nomes significativos para eles: o nome da escola, seu próprio nome, os nomes dos colegas e de outras coisas que lhes façam sentido etc. Além disso, são coladas no caderno todas as atividades mimeografadas propostas na sala de aula. Essa é uma forma de os pais acompanharem o trabalho que é desenvolvido na classe e os alunos começarem a aprender os procedimentos de utilização do caderno.

PROFA: Quais são os materiais que vocês consultam para preparar as atividades de alfabetização?

Rosinalva: Hoje está mais fácil a pesquisa de material para organizar as atividades didáticas. Além de podermos contar com os PCNs, em nossa escola, por exemplo, a coordenadora pedagógica fez um trabalho de formação, com todos os professores, utilizando o Módulo de Alfabetização do Programa Parâmetros em Ação, o que deu maior fundamentação para nossa prática. A coordenadora também nos apresentou vários exemplos de atividades, por escrito e em programas de vídeo, discutindo conosco as melhores formas de desenvolvê-las com os alunos. Também, compramos alguns livros que foram indicados na bibliografia do Módulo de Alfabetização: cada professor comprou um e fomos trocando entre nós.

PROFA: Você afirmou que as primeiras semanas de aula são para conhecer os alunos? E se eles não souberem fazer as atividades?

Rosinalva: O objetivo é oferecer uma diversidade de situações que permitam conhecer o que os alunos sabem e, caso não saibam o que se imaginava que soubessem, apresentar a eles propostas que contribuam para que comecem a se familiarizar com o que desconhecem. Os primeiros dias de aula são para o professor diagnosticar os saberes dos alunos, mas são também para eles aprenderem muitas coisas.

PROFA: Você não faz as atividades do chamado período preparatório?

Rosinalva: Não faço e, para ser sincera, nunca fiz. Sempre tive uma intuição de que o período preparatório não servia para nada. Meus alunos sempre aprenderam a ler e escrever sem ter passado pelas atividades do período preparatório, mesmo quando eu alfabetizava pelo método analítico-sintético. É escrevendo, copiando textos significativos, fazendo desenhos que os alunos exercitam a coordenação motora. É realizando as diferentes atividades de leitura e escrita propostas na sala de aula que eles põem em uso a capacidade de discriminação visual e auditiva e as demais capacidades que se pretende desenvolver nesse período. O período preparatório não é condição para aprender a ler e escrever.

PROFA: Você e os seus colegas fazem um planejamento com atividades iguais para todas as turmas, desenvolvidas nos mesmos horários do dia?

Rosinalva: Não. Como eu disse anteriormente, nós listamos todas as atividades das áreas a serem trabalhadas, o que, nesse período inicial, inclui jogos de mesa e conhecimento do espaço da escola e das pessoas que nela trabalham. Depois, cada professor faz a organização da sua rotina semanal, considerando o que discutimos e as necessidades específicas do seu agrupamento. Portanto, não existe mais aquela coisa estranha de todo mundo, no mesmo horário, realizar as mesmas atividades.

PROFA: De onde vêm os recursos para vocês comprarem os materiais de que precisam?

Rosinalva: Alguns vêm da verba do Fundef: foi com esse dinheiro que compramos o mimeógrafo, o vídeo, a tevê e outros materiais para os alunos: jogos, brinquedos e alguns materiais escolares. Os livros, recebemos do Ministério da Educação. As revistas e gibis foram doados, inclusive por familiares dos professores. Dificilmente podemos contar com a ajuda financeira dos pais, mas quando fazemos festas que revertem em fundos para a escola eles comparecem e colaboram de uma forma ou de outra. O pouco que arrecadamos, investimos em livros e outros materiais para os alunos. Não é nada fácil, mas os resultados são sempre gratificantes. Com o tempo a gente vai aprendendo que quando se quer verdadeiramente algo nada nos impede de conseguir. O material que temos ainda é pouco, mas já provocou grandes avanços em nosso trabalho.

PROFA: Há uma pergunta que ainda gostaríamos de fazer. Como você faz quando encontra na sua classe alunos já alfabetizados, no início do ano? Existe uma rotina semanal diferente para eles? Não seria melhor remanejá-los?

Rosinalva: Não é fácil responder essas questões em poucas palavras… Mas vamos lá. Em todas as classes, há alunos que iniciam o ano alfabetizados: nesse caso, não há necessidade de se fazer uma rotina diferenciada e sim propostas que atendam a suas necessidades de aprendizagem. Por exemplo, quando os alunos com escrita não-alfabética realizam uma atividade de leitura de um texto com algum tipo de apoio que permita tornar o desafio de ler possível para eles, os alunos já alfabetizados podem ler esse mesmo texto sem nenhum tipo de apoio, ou escrever o texto, ditado pelo professor. Quando a proposta é de escrita, os alunos que já estão alfabetizados escreverão de forma mais próxima da convencional e os que ainda não estão alfabetizados escreverão conforme suas próprias hipóteses de escrita. Durante todo o ano em minha sala de aula, há situações em que todos realizam a mesma atividade, cada qual de acordo com a sua competência; há situações em que o texto é o mesmo e a proposta é que varia, conforme as possibilidades de realização dos alunos; e há situações em que as propostas são mesmo diferenciadas. Mas isso não significa uma rotina de trabalho diferente para alunos que já sabem ler e que ainda não sabem… E a possibilidade de remanejamento nem passa pela nossa cabeça, por vários motivos. Em primeiro lugar, porque é horrível para um aluno ficar mudando de professora em função do que sabe ou não. E, depois, porque os alunos com um nível de conhecimento superior à média da classe são informantes importantes, que em muito contribuem com o trabalho de todos. O cuidado necessário, entretanto, é para não colocá-los na condição de ajudantes do professor, pois eles são alunos que precisam ter atendidas as suas próprias necessidades de aprendizagem.

PROFA: Mas, de qualquer forma, esses alunos com mais conhecimento não ficam prejudicados?

Rosinalva: Eu também pensava assim. Mas se eles têm suas próprias necessidades de aprendizagem atendidas esse risco não existe. Além do que, quando esses alunos experimentam situações em que precisam ensinar o que sabem aos colegas que ainda não sabem, acabam aprendendo muito também. Hoje sabemos que diante da tarefa de ensinar o outro, todo indivíduo aprende mais sobre o que ensina, pois precisa organizar os conhecimentos disponíveis para dar explicações e elaborar argumentações convincentes. Isto parece fácil, mas não é. Por fim, quero dizer uma coisa que me parece necessária: ter uma classe heterogênea é muito bom para os alunos, mas ainda um grande desafio para o professor.

PLANEJAR É PRECISO[2]

Rosa Maria Antunes de Barros

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

[2] Texto a ser publicado em "Cadernos da TV Escola", Brasília MEC/SEF 1999.

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;
- exigências colocadas pela realidade social;
- resultados de pesquisas sobre aprendizagem;
- 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 freqüência, 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 ser trabalhadas naquele ano – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física – e cada professora 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[3]	**Leitura pelo professor** de textos poéticos[4]	**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 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

[3] Por exemplo: histórias, fábulas, piadas...
[4] Por exemplo: poesias, letras de música, quadrinhas...

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.

TUDO O QUE EU QUERIA NA VIDA ERA LER

Casos como o que relatamos abaixo são muito comuns no Brasil: crianças que freqüentam a escola por anos a fio e não conseguem ler e escrever. Felizmente a situação não é irreversível. Veja o que é possível fazer

Luciana Hubner[5]

Fabrício, 10 anos, aluno da quarta série de uma escola pública e do programa de ação complementar E.G.J[6]. Uma entre tantas crianças brasileiras em séries escolares avançadas que não sabem ler nem escrever. Deparei-me com esta realidade ao iniciar o trabalho nos E.G.Js: Rodrigo, 14 anos, Guilherme, 12 anos, Jéssica, 9 anos, Paulo, 9 anos. Crianças espertas, solícitas, inteligentes, todos alunos assíduos de suas escolas; no entanto, algumas não conheciam as letras, outras eram apenas capazes de escrever o nome. Podia-se dizer que estavam fadadas ao insucesso e a continuar na mesma condição de pobreza em que viviam. Não porque vinham de famílias pobres, pois condição social nunca foi pré-requisito para alfabetização, mas porque não tiveram a sorte de encontrar em seu percurso de aprendizagem condições mais favoráveis ao ingresso no mundo das letras.

Incentivo à leitura

Neste contexto iniciei, juntamente com uma equipe de formadores, um trabalho de intervenção num Centro de Juventude de um bairro periférico de São Paulo. Durante um ano desenvolvemos um projeto com o objetivo maior de despertar nos educadores o prazer e o gosto pela leitura para que então pudessem propiciar às crianças melhores oportunidades para um contato íntimo e significativo com a leitura.

Articulamos ações de acompanhamento dos professores em encontros de formação e supervisão mensal, e ações junto à direção do CJ na supervisão e orientação para a gestão de tempo e espaços em uma instituição educativa, para a aquisição e organização de biblioteca circulante. Ao longo de um ano criamos um verdadeiro círculo de leitores. Crianças e educadores com livros embaixo do braço levando-os para casa, trocando, conversando sobre eles, visitando livrarias, foram algumas das cenas que assistimos durante aquele período. Cheguei a ser abordada mais de uma vez por alguns desses leitores, adulto ou criança, me pedindo ou cobrando um livro que fiquei de emprestar.

[5] Formadora do Instituto Avisa lá.
[6] Espaço gente Jovem – Programa de ação complementar à escola da Prefeitura de São Paulo em convênio com entidades sociais.
Revista AVISA LÁ – Ano IV n°16 . Publicação do Instituto Avisa Lá

O movimento da biblioteca, a circulação dos livros entre as casas e o EGJ, as conversas sobre as histórias e tantas outras cenas que passamos a presenciar já valeriam a pena pelo sentido que aquilo tudo ganhou na vida das crianças e seus educadores. Mas não bastava.

No caminho da escrita

No segundo ano da formação, resolvemos enfocar o conteúdo de escrita. Queríamos ajudar crianças como Fabrício que ainda não escreviam. Ele e muitos outros se encaixavam em algo que chamamos de crianças copistas: copiam textos da lousa ou de livros, mas não fazem idéia do que pode estar escrito. Elas vêem as letras como meros desenhos. As educadoras reconheciam e se preocupavam com seus "Fabrícios", mas isso não bastava para tirá-los da condição em que se encontravam. Elas precisavam saber como ajudá-los.

O primeiro passo foi fazer com que as educadoras olhassem para os avanços das crianças e não para os seus déficits, isto é, elas deveriam ver essas crianças e suas produções com outros olhos. Isso requeria, também, uma mudança de postura, de seu papel: o educador não é meramente transmissor de conhecimento, nem tampouco aquele que apenas contempla os sucessos e insucessos de seus alunos. Estávamos à busca de um educador envolvido, responsável, sabedor de suas obrigações, organizador de situações planejadas, com intencionalidade em suas propostas, facilitador das aprendizagens de seus alunos. E isso custa tempo e investimento na formação profissional.

A partir de situações de tematização da prática dos professores, análise e discussão de atividades que eram propostas às crianças, fundamentação da concepção de alfabetização e muito estudo de textos de apoio, planejamos situações de intervenção direta e indireta com os meninos e meninas que não estavam alfabetizados, tanto os de idade avançada como os do grupo inicial, crianças de 6 a 8 anos.

Em momentos de supervisão pedagógica discutia com os educadores o que se passava com cada criança ou grupos delas, analisávamos suas produções, planejávamos e discutíamos atividades. Nos momentos de encontro coletivo de formação, nós analisávamos situações que enfrentavam no dia-a-dia, aprofundávamos as discussões com o estudo de textos que referenciavam a prática e trocávamos experiências. Planejamos situações didáticas que envolviam a escrita a partir do conhecimento de um repertório de textos memorizados, leitura e atividades de escrita contextualizadas nos projetos compartilhados nos diferentes grupos de crianças. E, por fim, planejamos agrupamentos de crianças nas diferentes propostas que cabiam a cada um nas intervenções. As crianças foram nos mostrando onde estávamos acertando e onde ainda precisaríamos investir.

Os cadernos de Fabrício

E Fabrício, como estava àquela altura, depois de tanto investimento? Lembrava-me que, na primeira vez que o vi, ele me mostrou seu caderno escolar, aquele que levava para as aulas de reforço no EGJ, a pedido de sua educadora que queria demonstrar o quanto estava indignada. Um caderno recheado de textos copiados de livros didáticos, com letra bonita, caprichada. Em uma das páginas um bilhete da professora: *"Hoje não acabou a tarefa por estar desatento".* Pensei: que atenção pode ter um garoto de sua idade diante de uma tarefa tão sem sentido como copiar sem entender nada?

Conversei com o garoto, me apresentei, contei o motivo de minha presença naquela instituição: ajudar sua educadora a pensar maneiras de auxiliá-lo a aprender a ler e escrever. Expliquei que isso não era tarefa fácil nem para ela nem para quem estava aprendendo. Conversamos nós três, Fabrício, sua educadora e eu. Contamos a ele sobre as dificuldades que enfrentamos no nosso processo de alfabetização, sobre as fantasias que tínhamos, histórias tristes e engraçadas. Só então perguntei se sabia escrever. Ele respondeu que sim, que sabia escrever o que estava nos livros e o que a professora colocava na lousa. Perguntei se sabia ler o que estava escrito nos livros e na lousa. Responder essa pergunta foi difícil para ele. Aquilo parecia ter tocado sua alma. Procurei confortá-lo dizendo que outras crianças também escrevem e não sabem o que estão escrevendo, que nós o ajudaríamos e, para tal, precisávamos saber o que ele já sabia.

Assim começamos a acompanhá-lo de perto. Pedi que fizesse um "escrito" de sua cabeça, não valia copiar e me entregasse no próximo encontro, podia ser uma carta contando coisas engraçadas, ou aquilo que gostava de fazer. Quinze dias depois, quando voltei ao EGJ, Fabrício não estava, mas incumbiu o coordenador de me entregar um texto escrito com muito capricho, numa folha de papel almaço. Talvez por insegurança, talvez pelo desafio ter sido além de suas capacidades, ele não cumpriu nosso combinado: mais uma vez copiou um texto de um livro. Quando nos reencontramos, sem muitos rodeios, disse saber que aquele texto não era produção própria. Ponderei que talvez o que havíamos combinado fosse muito difícil para ele naquele momento. Emprestei-lhe um livro, sugeri que tentasse ler, que pedisse ajuda de sua mãe ou de sua educadora, para conversarmos sobre o conteúdo num próximo encontro. Aproveitei para dizer a ele que sua educadora iria ajudá-lo a aprender a ler e a escrever e que isso necessitava de muito empenho de ambos.

E assim foi: conversas com Fabrício, discussões e planejamento de atividades com a educadora, análise de suas produções, troca de correspondência. Quatro meses depois, promessa cumprida. Ele escreveu uma carta por conta própria, sem copiar. Um texto com a letra não tão caprichada, com erros ortográficos, algumas palavras não separadas, mas era a sua produção. Escreveu sobre o que gostava de fazer no CJ, com suas idéias. Aquele menino que nos primeiros dias vinha me mostrar seu caderno com um misto de receio e vergonha passou a correr atrás de todos nós para mostrar

suas produções: não mais cópias, mas sim textos seus, registrados de próprio punho, de sua autoria.

A história de Fabrício nos mostra que ainda temos muito trabalho pela frente, mas também é prova de que é possível mudar a realidade adversa dessas crianças em relação à aprendizagem. Mostra que o sonho de ir além das letras vale a pena ser vivido.

Ficha técnica

Projeto Compartilhar: Construção de Competências para Ensinar. Menção honrosa no Prêmio UNICEF-ITAÚ. Iniciativa: Programa um Passo a Mais, Instituto Pão de Açúcar. Desenvolvimento: Instituto Avisa lá e Espaço Gente Jovem nonono. Equipe: Luciana Hubner, nonono

BLOCO 2

Mas, de qual ALFABETIZAÇÃO estamos falando mesmo?

Texto 4: "Aprender e ensinar língua portuguesa na escola"
Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 29 a 39)

Texto 5: "Como se aprende a ler e escrever"
Fonte: *Projeto Escola Ativa – Livro do Professor*. Brasília: FUNDESCOLA / SEF /MEC, 2000. (pp. 10 a 24)

Texto 6: "Saber letras"
Fonte: *Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade. Tolchinsky L.* Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1999. (pp. 53 a 75)

Muito se tem discutido e produzido sobre alfabetização nos últimos anos. Há muita polêmica em relação a esta questão. Mas, com certeza, não existe a mesma discordância sobre o que seja fazer uma boa leitura ou produzir um bom texto. Para ser um bom leitor e bom escritor é preciso garantir uma situação de comunicação contextualizada. Então, se o objetivo da escola é formar pessoas que saibam ler e escrever com competência é preciso, desde o início da escolaridade, dar sentido ao ato de ler e de escrever. Mas como alcançar este objetivo?Na leitura dos textos aqui colocados, você vai se deparar com dois temas: a conceitualização de alfabetização e a construção da escrita pela criança. Estes dois eixos do trabalho colocam em evidência uma perspectiva de alfabetização que envolve, ao mesmo tempo, a conquista da base alfabética e da linguagem que se escreve, ou seja, propor atividades onde as crianças possam transitar, simultaneamente, pelo sistema alfabético e pelos textos.

APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA[1]

1.4. Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento[2]. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento[3]. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor[4].

1.4.1. Diversidade de textos

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

---

[1] Trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 4 Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF 1996 (p.p.29 a 39)

[2] Objeto de conhecimento é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço cognoscente.

[3] A relação entre os elementos dessa tríade é tratada com maior profundidade no Documento Introdutório.

[4] Uma delas é "agora não é mais para corrigir nada". Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro — o que exige conhecimento nem sempre disponível.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e que, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

1.4.2. Que fala cabe à escola ensinar

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais[5]. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma

[5] Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato[6], pois seria descabido "treinar" o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

1.4.3. Que escrita cabe à escola ensinar

1.4.3.1. Alfabetização e ensino da língua

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de "primeiras letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

[6] Quando se usa aqui a expressão "de fato", a intenção é marcar a existência sociocultural extra-escolar dessas atividades discursivas, sua existência no interior de práticas sociais comunicativas não escolarizadas. Ao longo deste documento a expressão foi usada também referindo-se a textos, a usos da linguagem, a circunstâncias de enunciação, etc.

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional[7]: a escrita alfabética[8]; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos[9] que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador[10], servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade

[7] Neste documento, entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.
[8] A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.
[9] Recursos coesivos são os elementos lingüísticos da superfície de um texto que indicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem.
[10] Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.

intertextual[11]. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno[12].

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.

1.4.3.2. O texto como unidade de ensino

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e que, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva[13], que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

[11] A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido.

[12] Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, tal como especificado na nota 5.

[13] Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência.

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influiu até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

1.4.3.2.1. A especificidade do texto literário

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta[14].

Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário enquanto uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a

[14] Conforme Northrop Frye, essa relação não é direta nem negativa, mas potencial, tratando-se de um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, mas pode entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos explícito.

expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto", etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

1.4.4. A prática de reflexão sobre a língua

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro "O que você quis dizer com isso?", ou "Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?", ou ainda "Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma". Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos[15]. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características

[15] Os termos "análise lingüística", "atividade epilingüística" e "atividade metalingüística" são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*.

específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua — tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros — sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística.

O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado *

Telma Weisz

[...]

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 aprendera 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.

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").

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

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." [1]

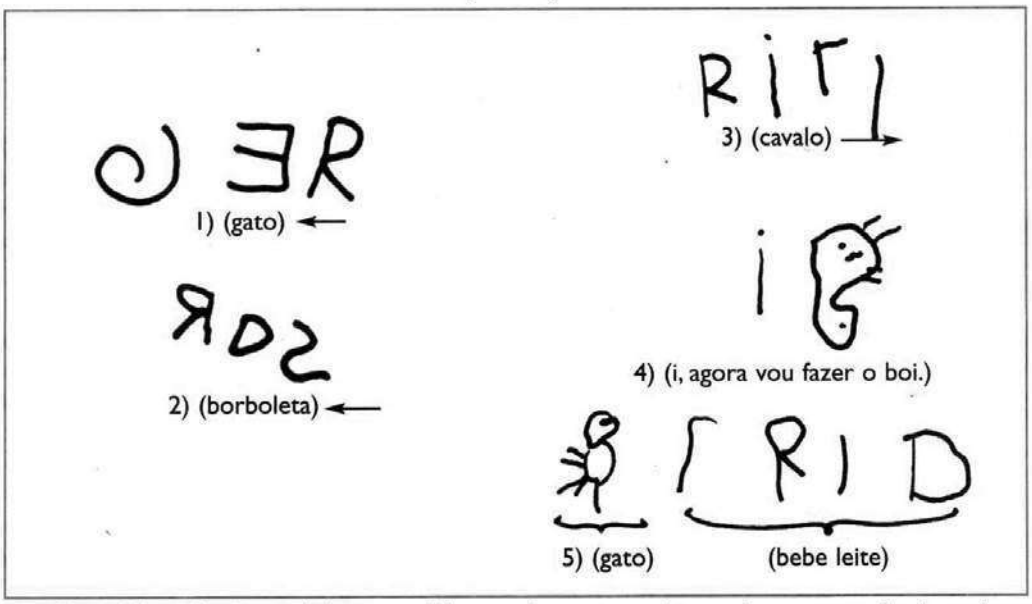
Mas o fato é que, em vez de confirmar, a realidade dentro e fora da escola desmente seguidamente a teoria que a criança construiu sobre o que a escrita representa. Desmente e problematiza, obrigando a criança a construir uma nova teoria, novas hipóteses. Ao começar a se dar conta das características 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 duas e quatro – para que esteja escrito alguma coisa; [2] 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, a seguir, na escrita de Reginaldo.

Reginaldo, 6 anos[3]
(22/8/84)



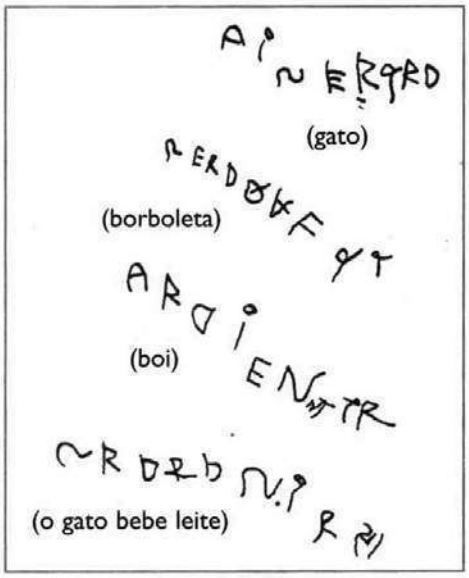
Reginaldo ainda não estabelece uma diferença clara entre o sistema de representação da escrita e do desenho. As letras que aparecem são as do seu nome, menos em "borboleta", onde usa as do nome de sua irmã Sandra.

[1] In *Aprender pensando: contribuições da Psicologia cognitiva para a educação*, SEE Pernambuco/ 1983
[2] A idéia de que uma letra sozinha "não serve para ler", "não diz nada", nós da uma pista para compreender a dificuldade das crianças, mesmo as mais avançadas, com a escrita isolada dos artigos.
[3] In *Repensando a prática de alfabetização - as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula*, Telma Weisz - Cadernos de Pesquisa/1985.

No universo urbano, o contato 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.

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 através de diferenças na quantidade, na posição e na variação dos caracteres empregados para escrevê-las. Veja a escrita da Edinilda (22/8/84).

Edinilda, 7 anos
(22/8/84)



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 sete a nove letras (o nome dela tem oito 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.

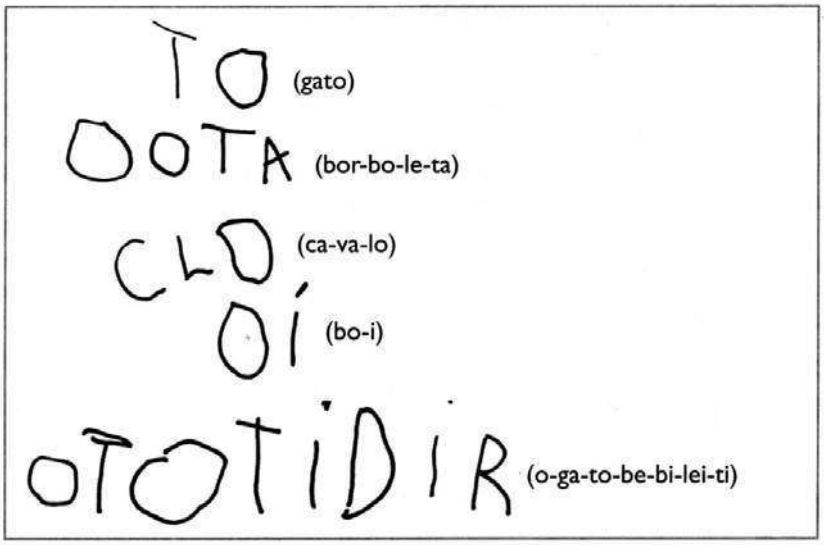
Edinilda já percebeu que a palavras diferentes correspondem escritas diferentes, mas não sabe a que atribuir essas diferenças, pois não descobriu ainda o que é que as letras representam.

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

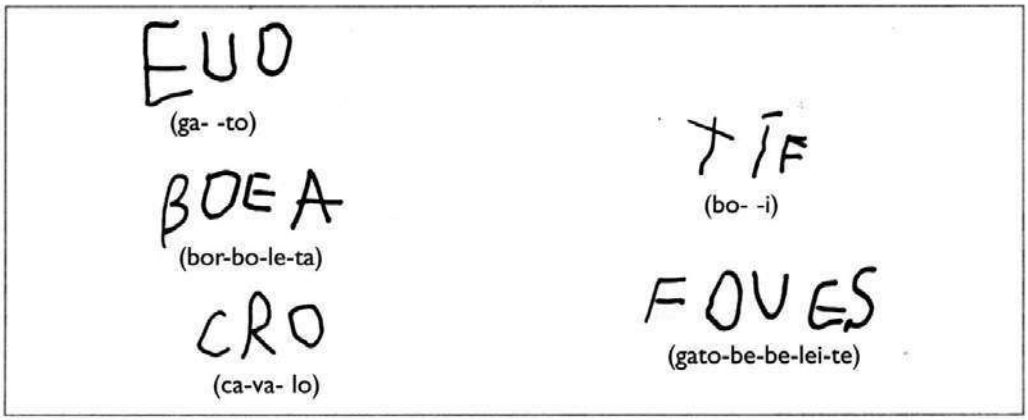
A hipótese silábica é um salto qualitativo, uma daquelas "grandes reestruturações globais" de que nos fala Piaget. Um salto qualitativo tornado possível pelo acirramento das contradições entre as hipóteses anteriores da criança e as informações que a realidade lhe oferece.
O que caracteriza a hipótese 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)



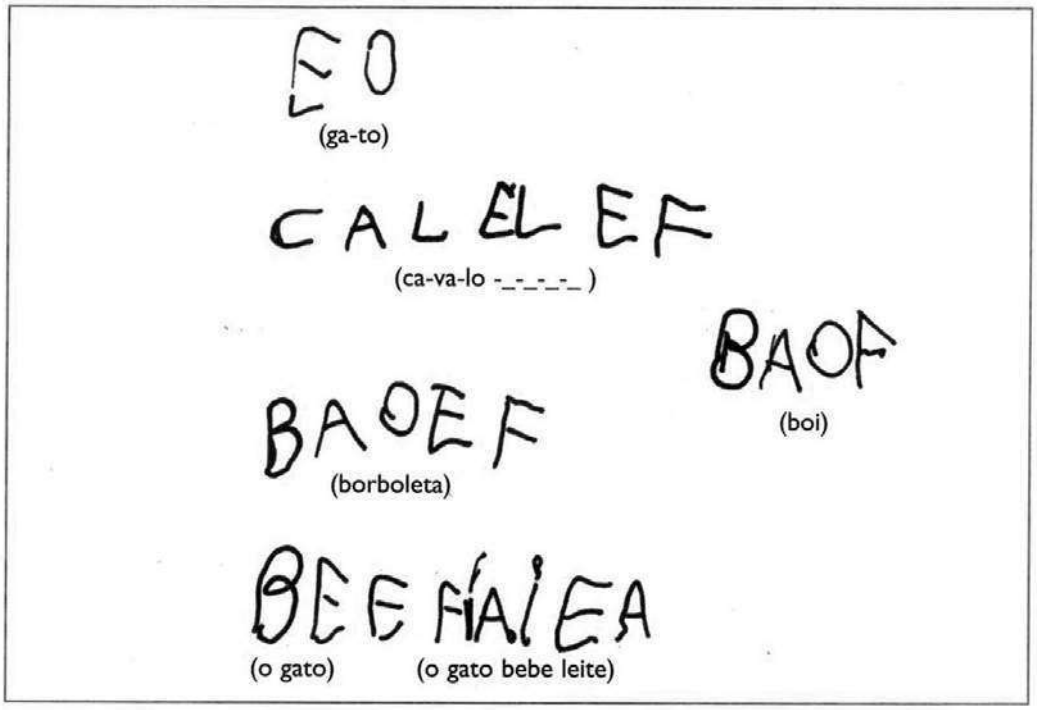
A hipótese com a qual essa menina trabalha é a de que cada letra representa uma emissão sonora, isto é, uma sílaba oral. É o tipo de escrita que Emília Ferreiro chama silábica estrita. Cleonilda demonstra um razoável conhecimento do valor sonoro convencional das letras que, no entanto, ela adapta às 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



A escrita desse menino também é silábica. Mas, no caso dele, essa 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 tido como mínimo, em geral entre duas e quatro). 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)



Esta é uma escrita silábica bem mais difícil de reconhecer que as anteriores. Mas nesse caso é o conhecimento que a professora construiu observando a criança 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 novecentas 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." (Emilia Ferreiro).

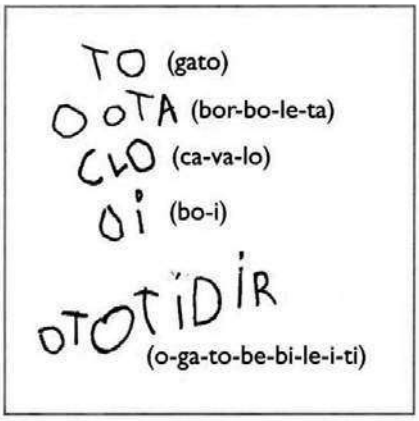
Imaginem como fica conflitante para a criança defrontar-se com o fato de que, por exemplo, sua escrita para "pato" (AO) ficou igual à que ela produziu para "gato". Vocês devem estar se perguntando por que isso não foi percebido até então, não se tornou observável antes. A resposta é que não podíamos "ver" a escrita silábica por razões semelhantes à de que a humanidade não pôde rever a 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, nas quais isso aparece com clareza.

Cleonilda, 7 anos

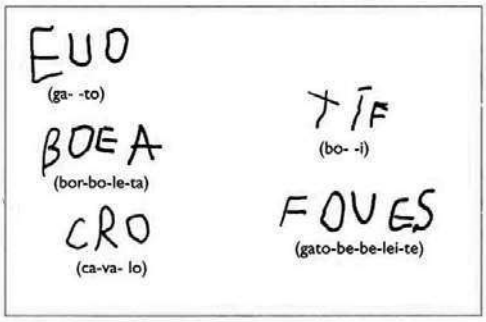
(22/8/84)



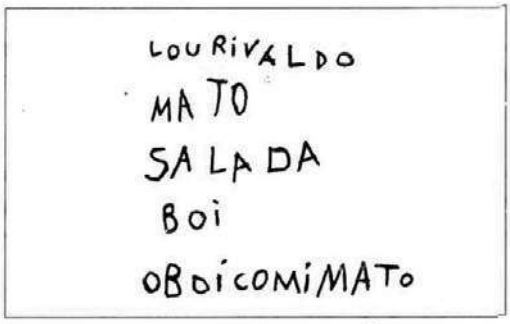
(30/11/84)

Lourivaldo, 8 anos

(22/8/84)

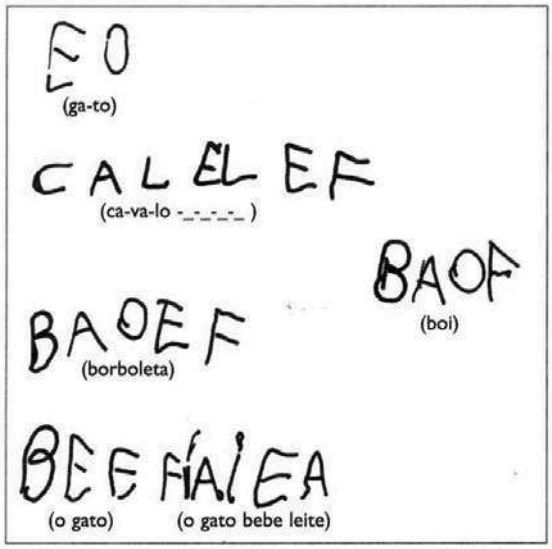


(30/11/84)

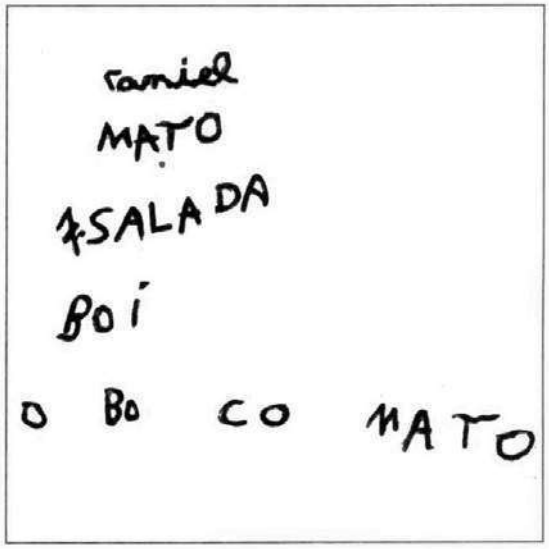


Daniel, 8 anos

(22/8/84)



(30/11/84)



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.

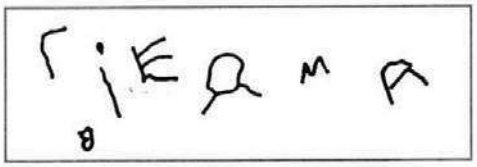
Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – através de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético. E foi isso que aconteceu com Cleonilda, Lourivaldo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

Cleonilda, que em noventa 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.

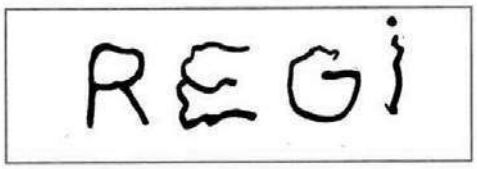
Reginaldo, como se pode ver no quadro seguinte, pela evolução da cópia de seu nome, não tem orientação espacial da escrita, "come" letras, espelha letras, tem traçado inseguro, é incapaz de manter a ordem das letras na cópia (e tinha dificuldade para segurar o lápis)...

Reginaldo, 6 anos

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

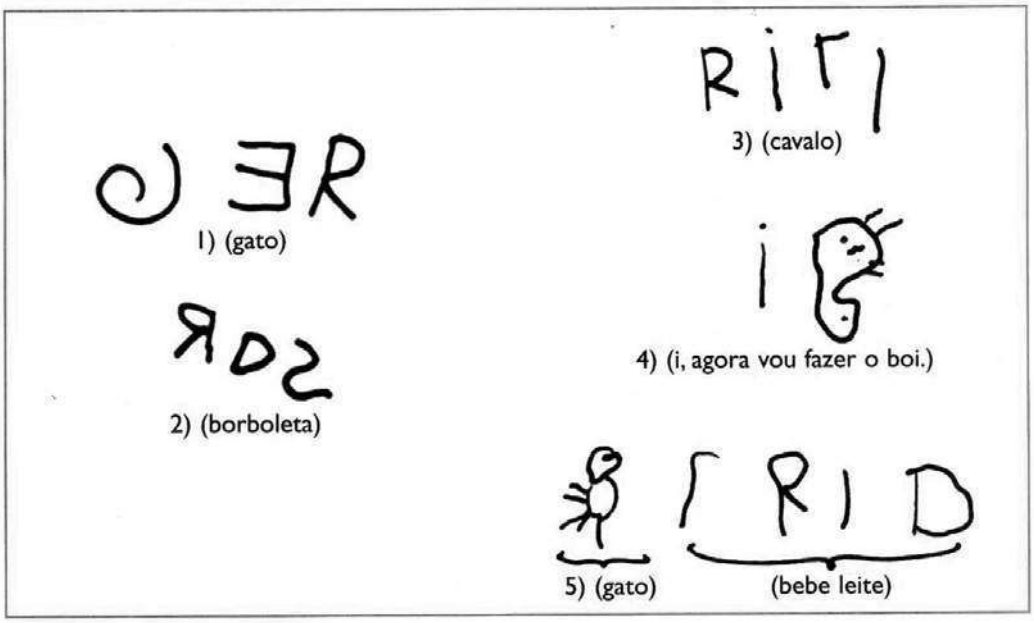


(19/6/84) Insiste em copiar REGINALDO. Fica muito infeliz com o resultado.



(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.



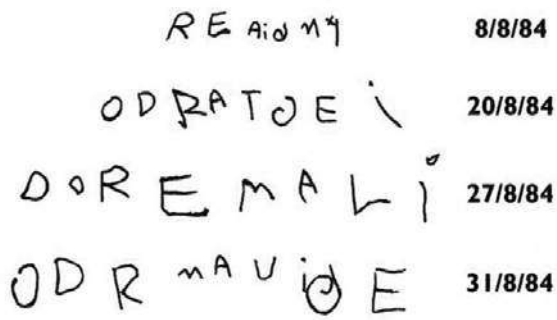
1) (gato)

2) (borboleta)

3) (cavalo)

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

5) (gato) (bebe leite)



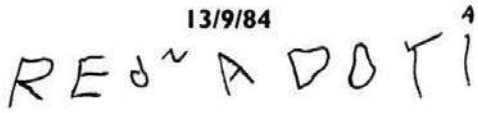
8/8/84

20/8/84

27/8/84

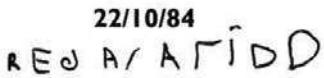
31/8/84

13/9/84

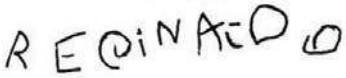


Em setembro e outubro consegue garantir a presença de todas as letras e parece começar a se preocupar com a ordem.

22/10/84

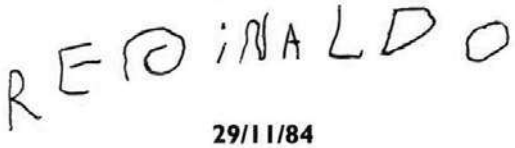


9/11/84

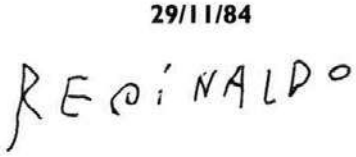


Em novembro descobre que as letras representam sons (ver quadro abaixo) e a questão da ordem das grafias se resolve. Dedica-se, então, a posicionar corretamente cada letra.

26/11/84

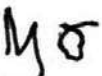


29/11/84



(assinatura na ausência de modelo)

1ª tentativa (rejeitada) de escrever "mato".



(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)

(bo-i)

Prof. - "agora escreve boi." (bo - i)
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 quê, exatamente, as letras representavam. Pensem bem, que importância tem a posição ou a ordem das letras, se para nós elas são apenas desenhos?

O que este 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?
[...]

4

"Saber letras"[1]

Hoje eu gostaria de fazer a você algumas perguntas, em vez de participar das aulas. Tenho me surpreendido quando você fala da área de linguagem, utiliza a expressão "saber letras"...

Para nós, "saber letras" é uma maneira de denominar a "alfabetização lingüística", no sentido amplo do termo. "Aprender letras" viria a ser como algo que vai além da aprendizagem inicial da leitura e escrita e que consiste na aquisição de uma série de condutas lingüísticas que, às vezes, se manifestam por meio da linguagem escrita e outras por meio da linguagem oral, mas que estão sempre filtradas ou influenciadas pela linguagem escrita que circula no meio e que impregna todas as condutas lingüísticas. Além da lingüística, poderíamos falar de outras alfabetizações: a que faz referência à leitura de imagens e outros símbolos, a artística, a eletrônica, etc., que, apesar de considerarmos importantes, não trataremos aqui.

Acreditamos que o conceito "saber letras" poderia incluir os que estão alfabetizados e, além disso, sabem letras, e os que não estão, mas procuram igualmente ser partícipes da cultura escrita.

"Saber letras" seria alfabetizar-se no sentido amplo da palavra, isto é, ter mais capacidade comunicativa?

Quando uma pessoa está alfabetizada, sua linguagem oral muda, tem uma adequação comunicativa a circunstâncias diversas que a pessoa que não sabe ler não possui. Isto não significa que um analfabeto fale igual a todo

---

[1] Inspirado em uma expressão catalã que transmite com precisão a participação na cultura escrita à qual aludimos.

Fonte: *Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade. Tolchinsky L.* Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1999.

mundo; existem histórias muito bonitas de comunidades com nível de alfabetização muito baixo, porém com uma ampla lista de registros.

As pessoas alfabetizadas falam a uma autoridade de um modo diferente da maneira que o fazem os não-alfabetizados; a uma pessoa íntima não se fala da mesma forma que a um estranho; uma poesia é diferente de uma narração, tanto em comunidades com escrita como em comunidades sem escrita. A variedade de circunstâncias e discursos está presente nos diferentes campos de ação. Como buscávamos um conceito que englobasse a linguagem oral e a linguagem escrita, na nossa sociedade, optamos pelo termo "saber letras", por entender que uma pessoa que sabe letras tem um repertório lingüístico mais amplo e a possibilidade de passar de um registro a outro com mais flexibilidade e com muito mais controle; ou seja, que pode selecionar melhor os termos que correspondem a uma situação e não a outra, e isto é algo que se pode perceber em sua pronúncia e no tipo de erros que comete, etc.

E o que acontece com as comunidades que não têm escrita?

Obviamente, uma comunidade sem escrita pode ter um desenvolvimento lingüístico total, porém somente na modalidade oral. Seus membros falam de maneira diferente dependendo se o fazem com a família ou se se dirigem a outras pessoas, e isto é algo que aprenderam através da interação oral entre pais e filhos, por evolução da linguagem oral.

Nestas comunidades, uma pessoa pode ser muito culta, porque conhece mais mitos ou mais fórmulas mágicas, que têm uma estrutura muito rígida e muito estável que se transmite oralmente. Dispõe de mais informação e mais acesso a alguns setores da cultura do que os demais. No entanto, neste caso, não tem sentido falar de "saber letras", porque o nível máximo de conhecimento lingüístico não está filtrado pela linguagem escrita nem pelo "saber palavras", porque a divisão em palavras é algo imposto pela análise da linguagem escrita.

Considerando o que acaba de explicar, como você trabalha, na escola, o "saber letras"?

Quando chega à escola, uma criança sabe coisas; desde seu nascimento, está imersa em um mundo alfabetizado, pode interpretar o que vê na rua ou estar acostumada a ver seus pais lendo jornais e pode saber que, para ler, existe uma determinada postura e uma maneira de passar as páginas e que do jornal pode se extrair uma determinada informação. Em nosso trabalho com os alunos, queremos ir além do alfabetizar pura e simplesmente ou de que saibam ler e escrever mais ou menos corretamente, já que acreditamos que possuir cultura escrita não consiste unicamente nisso. Queremos que possam ascender a conteúdos culturais, que se formulem questões e que debatam

sobre o que se passa ao seu redor. Inclusive, antes que dominem o código, trabalhamos o "saber letras", não como um conhecimento meramente instrumental, mas como um organizador mental que possui entidade em si mesmo.

Gostaria de comentar com você o tema da lectoescrita e, em grandes traços, a metodologia que você utiliza.

Se não se importar, poderíamos abordar separadamente o saber ler e o saber escrever. Opinamos que ler e escrever são atividades diferentes, nas quais onde põem-se em jogo conhecimentos e recursos distintos. Como disse Miriam Nemirovsky (Teberosky e Tolchinsky, 1995), ler não é o inverso de escrever e saber ler não surgirá como uma conseqüência de saber escrever. Estas duas atividades não se processam no mesmo ritmo e de maneira coordenada, já que existem pessoas que lêem muito bem e têm muitas dificuldades para escrever bem, e vice-versa. Como sucede na notação matemática, existe uma diferença entre produzir e interpretar, ou seja, nem todas as situações de produção e interpretação são equivalentes.

Costuma acontecer que a hipótese da quantidade mínima seja diferente, dependendo do aluno estar lendo ou escrevendo. Por exemplo, ele pode acreditar que, no mínimo, deve haver quatro letras para ler uma palavra, mas pode passar a escrever esta palavra com apenas duas letras. Ou pode utilizar uma letra com valor convencional para escrever uma palavra determinada, em um momento determinado, mas não em outras situações ou contextos, ou em situações em que não seja utilizada pelo mesmo sujeito quando lê, devido a que requer outros processos cognitivos.

Além disso, existem diferentes razões e maneiras de ler e escrever. Algumas vezes, lê-se para escrever e outras para outras finalidades. E, apesar de ser importante as crianças fazerem atividades de leitura e escrita, estas nem sempre precisam acontecer juntas.

Bem, entendo que quer abordar separadamente a leitura e a escrita. Começando pela leitura, quero perguntar como você acredita que se deve estimular o hábito da leitura, tanto na escola como na família, em uma sociedade como a nossa, em que o mundo da imagem tem adquirido tanto protagonismo e as pesquisas demonstram que pouco se lê.

Em primeiro lugar, acreditamos que para fomentar o hábito da leitura é importante ajudar as crianças a descobrirem, desde pequenas, que a leitura pode ser uma atividade tão gratificante quanto outras atividades como as que preenchem o tempo livre (ir ao cinema, ir ao teatro, assitir à televisão, jogar no computador, etc.). É possível conseguir que desfrutem da boa literatura inclusive antes de serem alfabetizadas, explicando-lhes contos, lendo histó-

rias interessantes, fazendo-as participar brincando, estimulando-as a adivinharem como continuará o conto ou a história ou despertando-lhes o interesse pelas ilustrações que correspondem ao texto. Pode-se oferecer às crianças a possibilidade de que conheçam bons livros na biblioteca da sala de aula, da escola, nas bibliotecas públicas, na biblioteca de casa, visitando livrarias para escolherem os livros mais interessantes que querem ler, assessorando-as sobre coleções interessantes, livros e revistas próximas aos seus interesses, etc. Se adquirirem gosto pelos livros, a motivação para aprender a ler estará assegurada.

Também acreditamos que dentro do horário escolar é necessário existir o período de "biblioteca", em que as crianças possam olhar e folhear o que lhes apeteça, a fim de que possam compartilhar com os companheiros, e tenham liberdade para ler o que encontram na biblioteca da sala de aula, para pedir emprestado material das outras salas ou levar material para casa, e não somente livros, como também jornais, revistas, história em quadrinhos, etc. Consideramos que estes momentos de leitura devem ser relaxantes, motivo pelo qual deve-se criar um ambiente descontraído, em que seja possível a concentração, sem demasiados estímulos que distraiam a atenção do texto.

Mesmo assim, pode-se dedicar um certo tempo a comentar a razão pela qual foi escolhido um ou outro material, de onde foi pego, quem o trouxe ou em que livraria pode-se encontrá-lo e que informação interessante pode-se extrair do material que foi lido, olhado ou folheado durante o período de biblioteca. Também se pode falar do autor e das possíveis motivações que podem tê-lo levado a escrever o texto. E se alguém se entusiasmar muito com o que leu, pode-se convencer os companheiros para que eles também leiam, para que escutem a leitura em voz alta de parte do texto, para que opinem sobre o seu conteúdo ou para que colaborem com as suas intervenções para que se entenda melhor. Pode-se propor que formem grupos de três ou quatro para olharem e comentarem o material que trouxeram ou escolheram.

Temos de considerar que as crianças se sentirão mais motivadas para ler se conhecerem alguma coisa do conteúdo, isto é, se possuírem conhecimentos prévios. Por exemplo, podem ler sobre um filme ou um cantor que conheçam, sobre uma notícia da qual têm informação e que lhes tenha impactado, sobre uma história que viram no cinema ou no teatro, etc. Antes de pedir-lhes que leiam, temos de criar nelas o desejo de ler. Mesmo assim, a atividade da biblioteca serve para romper com a insegurança a respeito dos livros e o medo do formal; portanto, é importante criar um ambiente em que não se sintam pressionadas.

Acreditamos que, por outro lado, podem-se fazer trabalhos em sala de aula relacionados aos livros. Na sala, pode-se elaborar um arquivo de textos

feitos pelas crianças ou fotocopiados de alguma revista ou de algum jornal, cartas, material publicitário, etc. Estes textos podem servir para diferentes períodos: biblioteca, trabalho sistemático de cópia, ditado ou compreensão de leitura. Se elas mesmas se responsabilizam por arquivar os textos, podem chegar a dominar melhor e a distinguir os diferentes tipos discursivos e até o jeito de fazê-lo poderá constituir uma fonte de discussão, quando um mesmo texto pode ser arquivado em mais de um compartimento diferente. Pode-se criar um fichário que contenha uma série de livros da biblioteca da sala de aula, ou de outros que conheçam, e cujos dados queiram registrar (autor, editora, número de páginas, temática, opinião, etc.), também podem ser trabalhados diferentes aspectos do livro como objeto (página de rosto, índice, prefácio, capítulos, ilustrações, fotos, etc.). E isto também vale para os jornais e as revistas.

É igualmente fundamental que descubram que, em muitos momentos da vida cotidiana, é muito útil saber ler e por isso é muito importante que, tanto em casa como na escola, se resolvam problemas utilizando a leitura como um meio de satisfazer as necessidades de informação, para conseguir coisas gratificantes ou para se comunicar (interpretar mensagens escritas); para isso se podem utiliza, muitas vezes, listas de compras, o guia telefônico, a agenda, o jornal, manuais de instruções, receitas de cozinha, etc.

Também é interessante que as crianças vivam o ato de ler como uma coisa habitual para conhecer o que acontece ao seu redor: para estarem informadas. Por isso acreditamos que é necessário que a leitura do jornal passe a ser algo habitual, tanto em casa como na escola. Convém utilizá-la como uma fonte de conversação, compartilhando o conteúdo das leituras que julgamos interessar-lhes e incentivando-as a consultar o jornal para encontrar determinadas informações (por exemplo: qual a programação da televisão ou dos cinemas).

Por último, acreditamos ser necessário que os pais e os professores estejam presentes no decorrer das dificuldades de leitura das crianças e que possam estimulá-las a ler, respeitando o nível e o ritmo de cada uma, prestando-lhes a ajuda necessária e favorecendo a antecipação dos conteúdos.

Conte como você enfoca as atividades de leitura. Quais as metodologias que utiliza?

Penso que aprendemos a ler fazendo hipóteses, antecipando, procurando extrair informações a partir de determinados indícios de texto, da situação comunicativa e do conhecimento prévio do tema, trabalhando o código sem desligá-lo em nenhum momento do seu significado.

Não acredito que temos de aprender a decodificar antes de trabalhar a compreensão, mas trabalhamos a aprendizagem da decodificação no contexto das situações de leitura e escrita. Para ler um texto, o fundamental não é

05-57

reconhecer as palavras: isto não deve ser pré-requisito. Ler seria antecipar, fazer hipóteses e comprová-las. Podem-se fazer hipóteses de interpretação de texto quando o nível de decodificação é muito baixo. Temos alunos que possivelmente não aprendam a decodificar, mas que seguramente chegarão a obter informações de um texto, partindo do contexto.

A aprendizagem da leitura, feita de maneira construtivista, faz com que os alunos busquem sempre o sentido do que lêem. Encontramos alunos que chegam à escola já maiores e que aprenderam a ler de maneira não-construtivista e descobrimos que eles são capazes de decodificar, mas sem questionarem praticamente nada, mesmo quando se apresentam situações disparatadas e incoerências (por exemplo, podem ler "hospital" diante de um edifício, em vez de "*hostal*"[*], e não questionarem nada). Um bom exercício para trabalhar a compreensão da leitura pode ser: "Diz para mim o que você acaba de ler, sem lê-lo e sem repetir o que leu". Desta forma, a criança tem de refletir sobre o sentido do que acabou de ler.

Em nossa maneira de trabalhar a leitura, também julgamos necessário e interessante voltar ao mesmo texto com outros objetivos, em diferentes ocasiões e dias: descobrir que pode ser melhorado, utilizá-lo com finalidade diferente, analisá-lo sob diferentes pontos de vista, encontrar diferente informação em cada ocasião, avaliar se ainda temos a mesma opinião sobre as idéias que se refletem nele, etc.

Somos da opinião de que é importante trabalhar com diferentes tipos de texto e a partir de materiais contextualizados e significativos para quem vai lê-los, de maneira que realmente lhes interesse obter uma informação concreta do texto que tem diante de si.

Você diz que não é necessário saber decodificar antes de trabalhar a compreensão. Poderia explicar isso melhor?

Com esta afirmação, quero dizer que achamos que a agilidade na decodificação não há de ser um pré-requisito para trabalhar a compreensão de um texto. Acreditamos que também se pode chegar ao significado a partir do contexto, sem passar necessariamente pela decodificação e a verbalização, buscando, ao mesmo tempo, pistas que confirmem as hipóteses sobre o conteúdo, tentando a leitura por meio da investigação e da aproximação.

---

[*] N. de T. Significa hospedaria em português.

06-58

De qualquer maneira, certamente encontrará alunos que, diante de um texto, apenas tentam a decodificação e não formulam hipóteses de um modo espontâneo. O que você faz nesses casos?

Sem dúvida, isto é algo que acontece às vezes, sobretudo quando se trata de alunos que chegam à escola com a aprendizagem da leitura já iniciada, incidindo unicamente na decodificação.

Quando um aluno lê, fazemos-lhe perguntas sobre o que acredita que leu, sobre o que acaba de ler e fazemos que tente comprovar que entendeu. Isto é algo que se pode fazer sem traduzir cada signo em um som. E isto é ler. Pode-se pedir que nos diga onde pensa que está a frase ou a palavra que antes tinha dito que figurava ali. Deve-se pedir à criança que identifique algo que realmente está no texto. E se não disse nada do que realmente está no texto, podemos pedir a um colega que o leia ou que seja outro quem se encarregue de fazer a hipótese.

Temos de evitar que fiquem presos na decodificação e na verbalização. Se a hipótese que formula é uma só palavra, e sabe encontrá-la, assinalaremos, uma continuação do texto, o resto da frase e perguntaremos: "O que diz aqui?". A extensão do texto é um estímulo para conseguir que as crianças que tendem a se expressar com palavras-frase produzam e estruturem melhor a linguagem. Também é um estímulo escutar a leitura ou as hipóteses de leitura de outros colegas que têm um nível de leitura mais alto ou que são capazes de estruturar melhor as hipóteses leitoras. Caso façam as hipóteses olhando apenas as imagens e ignorando o texto, teremos de nos dirigir diretamente às letras e perguntar: "E aqui, o que diz?".

Antes de pedir-lhes que formulem hipóteses de leitura, é necessário que nos asseguremos de que as crianças têm informação suficiente sobre o tipo de texto ou tema. O fato de conhecer o conteúdo lhes permitirá antecipar e analisar mais rapidamente a correspondência linguagem falada/linguagem escrita, e, no caso de se tratar de um conteúdo que lhes interessa e do qual gostam, a atividade resultará mais atrativa.

No entanto, não se pode negar que há determinados momentos nos quais é imprescindível ler literalmente um texto ou lê-lo em voz alta.

Sim, a exigência na leitura dependerá do tipo de texto e da finalidade a que nos propomos. É fundamental que, em determinados textos, não haja erros em sua leitura literal para interpretá-los de um modo prático (medidas nas receitas de cozinha, doses de medicamentos, etc), mas há muitos outros em que o objetivo é diferente e, portanto, a exigência também o é. Pode-se ler com diversas finalidades: para ir ao teatro (lemos o cartaz, um percurso de metrô, etc.), para ir jantar (o menu do restaurante), etc. Devemos ser exigentes até que consigamos o propósito que planejamos; conforme vão tra-

balhando um texto determinado, os alunos vão ganhando exatidão e vão conseguindo cada vez mais autonomia para extrair significados. O nível de intervenção ou de ajuda, por parte do professor, irá sendo cada vez mais discreto.

Quando consideramos estes antecedentes, pode-se trabalhar sem os complexos aspectos concretos da decodificação, pedindo-lhes, por exemplo, que digam em voz alta a primeira letra que aparece como um indicador para ler a palavra, incidir na direção (da esquerda para a direita e de cima para abaixo) e trabalhar insistentemente e de um modo organizado e reflexivo, não deixando nada subentendido. Não obstante, convém levar em consideração que trabalhar a leitura literal não equivale a rebaixar o conteúdo dos textos: podemos trabalhar em níveis mais simples, partindo do texto de um jornal ou de um conto.

No que diz respeito à leitura em voz alta, esta pode ser útil para transmitir oralmente uma informação escrita diante de um público, para ensaiar uma representação, etc. É preciso preparar esta leitura de maneira individual, com a ajuda do professor, de modo que, quando chegar o momento de ler em voz alta, isto se faça a partir de um texto já suficientemente conhecido e trabalhado, tanto em nível formal como de conteúdos, sem que em nenhum momento se separem estes dois aspectos. Temos de procurar trabalhá-lo em um clima relaxado, que convide o aluno a desbloquear-se, a admitir suas dificuldades e a preservar sua auto-estima; é importante que não se produza um bloqueio no aluno devido à sensação de estar competindo ou por detectar uma certa intolerância com seus erros.

Podem ser realizadas muitas atividades de leitura sem que tenham de ser em voz alta (os alunos extraem informação do texto, elaboram os textos que depois exporão, etc.). Há muitas atividades de leitura que se podem realizar antes da verbalização: a antecipação, a investigação, a identificação, o reconhecimento, a comparação, etc. Por outro lado, convém não esquecer que pode haver leitores que, apesar de terem uma ótima compreensão leitora, sempre têm dificuldade para ler em voz alta; portanto, não devemos ficar obcecados com este tipo de leitura.

Você diz que, para fazer hipóteses de leitura, é importante referir-se ao contexto e à situação comunicativa. Como você trabalha isso na prática diária? A quais indícios contextuais se refere?

Na leitura de receitas, notícias de jornal, anúncios, histórias, cartas, bilhetes, etc., pudemos constatar, com facilidade, a influência do contexto. Há palavras, expressões ou estruturas típicas de cada classe de texto, há palavras ou fotos características, os textos estão em um determinado tipo de suporte físico. Por em outro lado, também influi a situação comunicativa e a capacidade decodificadora. Acreditamos que é bom aproveitar tudo isto e voltar sempre ao texto.

08-60

Vamos dar um exemplo. É pedido a um dos nossos alunos, através de um bilhete, que vá buscar um iogurte "bio" na geladeira e, em vez de "geladeira", ele lê "supermercado". Isto é, ele não decodifica a segunda parte do que leu, mas busca um final com sentido. No entanto, depois compreende que a professora não deve estar lhe pedindo que vá buscar um iogurte no supermercado, com isso retifica a leitura e diz? "um iogurte na geladeira", auxiliado pela situação comunicativa na qual ocorre a mensagem (não está no supermercado, mas sim na aula, e entende que o que deve fazer é ir até a geladeira da cozinha da escola). Neste exemplo, o contexto é o ponto de partida e, na continuação, a situação comunicativa passa a exercer influência. O passo seguinte seria voltar ao texto e perguntar-lhe: "Vamos ver, o que diz, supermercado ou geladeira?", pedindo-lhe que justifique sua resposta. Também podemos ampliar o trabalho com bilhetes similares nos quais o verbo e o complemento mudem.

Alguns exemplos de indícios contextuais que poderiam servir a nossos alunos como ponto de partida para formular hipóteses de leitura seriam o suporte no qual se encontra o texto ou a palavra que é preciso ler, a letra inicial da palavra ou a palavra inicial da frase, a extensão da palavra ou frase que terá de ler, a imagem que acompanha a palavra ou o texto, a disposição das palavras (uma lista, uma frase abaixo de uma fotografia, um título), o tipo de letra, etc.

Na hora de pôr em prática a aprendizagem do saber letras, que protagonismo dá-se aos alunos?

Acreditamos que é importante que os alunos perguntem e encontrem respostas a partir da interação e da pesquisa. Nós, professores, oferecemos o material, fazemos propostas de trabalho, impulsionamos o trabalho, fornecemos roteiros, deixamos que a atividade se desenvolva e oferecemos auxílio específico àqueles que o necessitam.

No caso da leitura, estimulamos a curiosidade da criança para que, já desde pequena (antes de estar alfabetizada), possa perguntar: "O que diz aí?", "Aqui, o que quer dizer?", "O que é isso?", com o objetivo de que possa verbalizar suas hipóteses e encontrar maneiras de comprová-las (por exemplo, perguntando a um adulto ou a um colega maior ou procurando algum indício de referência). Para conseguir que trabalhem de um modo autônomo, devem saber o que, como e sobre o que irão trabalhar; temos que planejar atividades prévias para chegar a outras mais complexas.

Mesmo assim, é importante que a equipe de professores faça uma análise dos resultados das atividades e das dificuldades que surgiram. Costumamos dar continuidade aos projetos, às oficinas ou às atividades que tiveram êxito. Por outro lado, também consideramos necessário transmitir nossos planos de trabalho aos alunos (ou planejar conjuntamente com eles). O fato de o professor ser o único que sabe o que será feito no dia seguinte cria dependência.

09-61

As atividades por comissões costumam funcionar muito bem. Cada comissão tem sua tarefa bem delimitada. Os alunos escolhem em qual comissão querem trabalhar e, depois de algum tempo, devem mudar de comissão. Para que os membros de uma comissão possam trabalhar com mais autonomia, os papéis vão sendo alternados e negociados, cada um deles deve saber, de início, o que fazer, como fazer e que finalidade tem o que vai fazer.

Quando um aluno erra ao interpretar uma leitura, a mensagem do professor poderia ser: "Pode errar; e ainda por cima, quando alguém está aprendendo, erra. Vamos ver se os demais ajudam você a descobrir o que diz aí". É importante que aceitem que o fato de errar é lícito, que não tenham medo de perguntar: "Li bem?", e que não se inibam na leitura se cometeram um erro. É preciso habituá-los a que se escutem, uns aos outros, quando lêem e a repetir o que acabam de ler; temos de evitar que percam a espontaneidade e a finalidade que se busca com a leitura. Por sua vez, os que escutam a leitura ou olham o texto podem colaborar para encontrar os erros cometidos. E mesmo que não errem, com o objetivo de conhecer qual a hipótese que utilizaram, também julgamos interessante pedir-lhes que justifiquem sua interpretação do texto, mediante a pergunta: "Como você percebeu que aqui diz isto?".

A voz que dá a informação não teria que ser a do professor. As crianças não deveriam estar cada uma com a sua folha, mas deveriam estar em duplas ou em pequenos grupos (uma criança dita e a outra escreve), e não é necessário que todos façam a carta no mesmo dia e no mesmo momento; é importante diversificar as atividades na sala de aula. Os alunos deveriam ser capazes de saber procurar a informação que precisam e, diante de suas dúvidas ou perguntas, o professor pode direcioná-los para as fontes de informação, em vez de responder-lhes diretamente. Mesmo assim, é muito importante que surjam discussões entre os membros da dupla ou do grupo sobre a correção das palavras (uma palavra se escreve de uma maneira ou de outra) ou sobre onde devem pôr o destinatário quando escrevem os dados em um envelope, etc. Por outro lado, é evidente que, em determinados momentos e diante de certas dificuldades, será imprescindível o suporte específico do professor.

Como você propõe atividades de leitura aos alunos menores?

A primeira coisa que trabalhamos é o nome próprio de cada um, porque acreditamos que tem um *status* especial, um significado importante, e acostumamo-los a reconhecê-lo em seus objetos pessoais: o avental ou outras peças de vestir, o cabide, os guardanapos, a escova de dentes, o espanador, a caderneta, a pasta, as folhas nas quais vão fazer um trabalho escrito ou um desenho, as cartas que devem levar para casa, etc.

Uma vez que reconhecem seu nome, trabalha-se o dos colegas e os apelidos. Fazemos com que se fixem na letra inicial, na extensão da palavra,

10-62

etc. e depois que recortem as letras e reconstruam o nome partindo do modelo e, mais adiante, sem o modelo.

Nos níveis iniciais, trabalhamos também listas de substantivos associados ao cotidiano ou próximos de seus interesses: listas de compras, lista de material, lista de colegas de classe, lista de personagens de uma história, lista de atividades e do horário de aula, dias da semana, títulos de histórias e canções trabalhadas em aula, etc. Também temos jogos de associação de fotos e palavras, o jogo do "enforcado", no qual eles têm de ir dizendo as letras para completar uma palavra, etc.

Do mesmo modo, o trabalho a partir de logotipos desempenha um papel importante na leitura realizada com os alunos menores. Fazemos que os classifiquem em função de serem conhecidos ou não, ou segundo o que simbolizam. Parece-nos muito importante observar, nessas atividades, os indícios diferenciais que os ajudam a identificar o produto associado a cada logotipo.

Passado um tempo, também podemos pedir-lhes que procurem um nome ou uma palavra em diferentes frases. Comparar, identificar, diferenciar, compor e decompor um texto, uma frase, uma palavra, classificar palavras segundo o campo semântico. (produtos do bar, nomes de colegas, marcas de carros, etc.).

Também costumamos aproveitar para ler as embalagens dos produtos. A partir, por exemplo, de várias embalagens de batatinhas diferentes, podemos pedir que procurem informação sobre o produto que a embalagem contém ou continha, a marca, a data de validade, os ingredientes, etc., e classificar as diferentes embalagens a partir destes dados. Caso saibam fazer tudo isto, podemos lhes pedir que expliquem de onde tiraram a informação ("Como você sabe isso?", "Onde viu?") e que a registrem. Toda esta seqüência, ou parte dela, pode ser feita a partir do material que as crianças trazem para a aula de modo espontâneo. Em todo este processo, temos de observar bem que indícios utilizam para extrair a informação e como adivinham ou antecipam antes de decodificar.

Pude observar também que você trabalha muito a partir da linguagem publicitária. De que modo o faz?

Sim, na escola trabalhamos muito este tema. Fazemos publicidade quando montamos os bares, quando montamos a loja de guloseimas, quando fazemos revistas, quando preparamos festas, etc.

Realizamos atividades a partir da publicidade do ambiente (catálogos, meios de comunicação como a televisão, o rádio, os jornais e as revistas), trabalhando diferentes aspectos: reconhecimento, vocabulário, características do gênero publicitário (*slogans*, texto, imagem, tipo de letra), compreensão, produção, ortografia, etc., dando o máximo de informação, antes de pedir-lhes que produzam um anúncio, e incidindo em conceitos que saem nos anúncios (velocidade, capacidade, preço, etc.). Depois de um certo tempo, voltamos a retomar os trabalhos já feitos sob uma nova perspectiva e,

inclusive, em alguns casos, descobrimos a metáfora publicitária ou a mensagem subliminar (esta é a parte mais difícil, já que costumam entender as mensagens de maneira literal).

Por que você desenvolve atividades de leitura na rua? Como se concretiza este trabalho?

Parece-nos importante que as crianças possam assumir o hábito da vida cotidiana de ler quando se anda pela rua. Neste contexto e de forma paralela, também podemos trabalhar a capacidade de orientar-se pelo bairro ou pela cidade, utilizar um mapa e estabelecer a correspondência entre o que está representado e a realidade, a expressão oral, a capacidade de observação, conceitos matemáticos (ruas paralelas e perpendiculares, numeração das ruas: pares e ímpares, etc.), a educação no trânsito (como se movimentar nesse contexto), etc.

Na rua, podem ler ou identificar: nome de ruas, paradas de ônibus, metrô e táxi, números das casas, números dos ônibus, lugares de interesse (hospitais, parques, farmácias, telefones, lojas, edifícios públicos, monumentos), sinais de trânsito, anúncios publicitários, indicadores de direção, preços e produtos das prateleiras.

Na escola, podemos fazer muitos trabalhos prévios ou posteriores às atividades realizadas na rua, a partir do guia urbano, de mapas de percurso do metrô e ônibus, de fotos, de vídeos ou desenhos que tenhamos dos lugares em que estivemos (feitos pelos próprios alunos no local), de livros, etc.: leituras, resenhas e trabalhos plásticos, entre outros.

No entanto, não pretendemos fazer de cada saída uma aprendizagem minuciosa e exaustiva; acima de tudo, queremos proporcionar às crianças que aproveitem a saída e desejamos evitar escolarizar uma atividade que é, basicamente, de vida.

Ao longo de nossa conversa, concluí que você não é partidária de trabalhar apenas a partir de livros didáticos.

Tem razão. Apesar de acreditarmos que os livros didáticos podem ser um recurso a mais para obter informação (especialmente no que se refere aos textos expositivos), opinamos que é muito útil recorrer a fontes de informação extra-escolares e também utilizar suportes tomados de outros âmbitos, além do propriamente escolar (jornais, guias, propaganda, mapas, livros de receita, etc.), já que é daí de onde realmente terão de extrair informações práticas e cotidianas, sendo necessário que se familiarizem com elas. É importante que trabalhem com textos cuja informação os ajude a resolver problemas.

Pensamos que é preciso escolher o texto adequado aos alunos e à atividade que nos propomos realizar, mas sem cair no erro de trabalhar textos

12-64

afastados de seus interesses, tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo, utilizando unicamente o critério do nível de leitura. Não vamos "castigá-los", porque têm dificuldades de leitura, fazendo-os ler coisas que não lhes interessam; por ouro lado, é bom que percam o medo de enfrentar um livro, sem estar condicionados pelo fato de ter dificuldades de leitura. Parece-nos importante que sejam livres na hora de escolher suas leituras, apesar de que também seja necessário assessorá-los nesta questão.

Também consideramos indispensável que nas aulas sejam usados computadores, já que estes estão cada vez mais presentes em nossa sociedade; entendemos que os computadores facilitam certas atividades e são um recurso para acessar determinadas informações mediante *e-mail*, internet ou *cd-rom*. Além disso, são ferramentas atrativas para as crianças.

Até agora falamos de como os alunos de sua escola aprendem a ler, da maneira de ensinar, dos materiais... Agora gostaria de saber em que sistema você tem pensado para avaliar a capacidade de leitura dos alunos em diferentes situações e contextos.

No período de 1997-1998, idealizamos uma bateria de provas de leitura para avaliar a capacidade de leitura em diferentes situações e as aplicamos a um grupo de alunos da escola. Partimos de atividades que habitualmente nossos alunos realizam na escola. Cada professor encarregou-se de passar a mesma prova a todos os alunos do grupo escolhido, já que pensamos que isto seria positivo, para evitar variações na maneira de desenvolvê-la, que poderiam desvirtuar seu resultado. Também valorizamos a importância de fazer filmagens sobre o modo como resolviam algumas das provas, para ter um registro objetivo do comportamento do aluno, ao longo das avaliações.

Como critérios gerais para todas as provas, acreditamos que há de se considerar:

- Que, quando damos uma instrução aos alunos, temos de lhes pedir que a repitam, para saber se a entenderam bem ou como a entenderam.
- Temos de averiguar, também, até que ponto as crianças reconhecem que não sabem resolver o que lhes estamos propondo – em caso de ser assim – ; isto é, se optam por pedir ajuda, se dão a primeira resposta que lhes passa pela cabeça sem refletir ou se buscam recursos por si próprias.
- Onde começam a ler.
- Se fazem perguntas ao longo da leitura.
- Se seguem o texto com o dedo.
- Que conhecimentos prévios ou elementos do contexto utilizam para obter informação.
- Que coisas acrescentam, que não estão no texto.
- Que coisas evitam, das que estão no texto.

13-65

nesse caso, perderíamos a transmissão de informação ao grupo e a observação da interação entre os membros deste último, na hora de elaborá-la.

- Texto escolar

O objetivo é explorar as diferentes estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para extrair informação de um texto escolar (por exemplo, um poema) lido pelo professor. Para isso, pede-se ao aluno que faça os seguintes exercícios:

- Contar as palavras: esta prova permite-nos comprovar o que ele entende por "palavra".
- Procurar e assinalar determinadas palavras que o professor diz explicitamente (localizar "rosa e cravo"; devem ser de diferentes categorias gramaticais: substantivo, verbo, preposição).
- Procurar e assinalar duas palavras, dado o conceito genérico. Por exemplo: dois animais e uma flor. Depois, perguntamos: "Como você sabe?", "Por que assinala esta palavra?". Temos de saber por que assinala uma palavra e não outra e em que se baseiam suas hipóteses de leitura.
- Procurar e assinalar palavras que não lhe dizemos oralmente, mas cujo modelo escrito lhe alcançamos (cartõezinhos).
- Procurar e assinalar palavras que tenham terminação igual (não lhe dizemos que palavras são).

- Notícia de jornal

O aluno fica sozinho diante da notícia com o material necessário para escrever. Pedimos ao aluno que leia a notícia. Depois lhe fazemos perguntas sobre o que leu, às quais deverá responder. Pode tomar nota do que quiser no curso da leitura. Não lhe pedimos que leia em voz alta. Observamos quais indícios utiliza para encontrar as respostas (título, subtítulo, se pergunta uma quantidade, talvez procurará um número, etc.). Se quisermos que a criança explore mais a fundo o texto e que encontre informação menos evidente, teremos de lhe fazer mais perguntas.

- Mensagens

O aluno tem de ler pequenas mensagens escritas pelo professor em cartõezinhos com o tipo de letra que o aluno está mais familiarizado e tem de seguir a instrução que está escrita neles. Não tem de ler em voz alta. As mensagens podem ser de diferentes tipos: uma tarefa, o jogo dos ruídos (por exemplo, "faz o ruído de um avião"), levar alguma coisa que, para encontrá-la, ele seja obrigado a ler (por exemplo, uma fita de vídeo na qual tenha de ler o título), o jogo de filmes (lér o título do filme e encená-lo, de modo que permita adivinhar de que filme se trata), uma ordem (por exemplo, "bebe água").

14-66

nesse caso, perderíamos a transmissão de informação ao grupo e a observação da interação entre os membros deste último, na hora de elaborá-la.

- Texto escolar

O objetivo é explorar as diferentes estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para extrair informação de um texto escolar (por exemplo, um poema) lido pelo professor. Para isso, pede-se ao aluno que faça os seguintes exercícios:

- Contar as palavras: esta prova permite-nos comprovar o que ele entende por "palavra".
- Procurar e assinalar determinadas palavras que o professor diz explicitamente (localizar "rosa e cravo"; devem ser de diferentes categorias gramaticais: substantivo, verbo, preposição).
- Procurar e assinalar duas palavras, dado o conceito genérico. Por exemplo: dois animais e uma flor. Depois, perguntamos: "Como você sabe?", "Por que assinala esta palavra?". Temos de saber por que assinala uma palavra e não outra e em que se baseiam suas hipóteses de leitura.
- Procurar e assinalar palavras que não lhe dizemos oralmente, mas cujo modelo escrito lhe alcançamos (cartõezinhos).
- Procurar e assinalar palavras que tenham terminação igual (não lhe dizemos que palavras são).

- Notícia de jornal

O aluno fica sozinho diante da notícia com o material necessário para escrever. Pedimos ao aluno que leia a notícia. Depois lhe fazemos perguntas sobre o que leu, às quais deverá responder. Pode tomar nota do que quiser no curso da leitura. Não lhe pedimos que leia em voz alta. Observamos quais indícios utiliza para encontrar as respostas (título, subtítulo, se pergunta uma quantidade, talvez procurará um número, etc.). Se quisermos que a criança explore mais a fundo o texto e que encontre informação menos evidente, teremos de lhe fazer mais perguntas.

- Mensagens

O aluno tem de ler pequenas mensagens escritas pelo professor em cartõezinhos com o tipo de letra que o aluno está mais familiarizado e tem de seguir a instrução que está escrita neles. Não tem de ler em voz alta. As mensagens podem ser de diferentes tipos: uma tarefa, o jogo dos ruídos (por exemplo, "faz o ruído de um avião"), levar alguma coisa que, para encontrá-la, ele seja obrigado a ler (por exemplo, uma fita de vídeo na qual tenha de ler o título), o jogo de filmes (lér o título do filme e encená-lo, de modo que permita adivinhar de que filme se trata), uma ordem (por exemplo, "bebe água").

15-67

Se os enviamos sozinhos com uma mensagem e voltam em seguida, pode-se suspeitar que receberam ajuda de algum adulto com o qual se encontraram no caminho e, ainda que nem sempre façam o que pretendemos (que o façam sozinhos), é interessante comprovar que dispõem de recursos para pedir ajuda. Caso se trate de alunos que têm muitas dificuldades, temos de evitar que as mensagens sejam demasiado longas ou confusas e que haja mais do que uma instrução em uma mesma mensagem. Quando se trata de alunos muito "ligados" à decodificação e com dificuldades, pode-se experimentar instruí-los sobre a mensagem durante um tempinho, de maneira que se vejam forçados a dar-lhe uma olhada global.

• Sensibilidade a diferentes tipos discursivos

Com esta prova, pretende-se discernir se o aluno é capaz de distinguir o tipo de discurso e se ele percebe a contradição de ler um tipo de discurso em um suporte que não lhe corresponde. Também queremos saber que indícios utiliza para distinguir os diferentes discursos. Leremos para eles diferentes textos com o suporte errado e, em seguida, lhe faremos perguntas. As situações que se colocam são: ler uma história, tendo nas mãos um jornal, uma notícia, tendo um livro de histórias, uma carta, tendo um livro didático e um prospecto de medicamento, tendo um livro de receitas.

Os textos serão lidos de forma neutra, de modo que seja o conteúdo e não a entonação que dê pistas sobre que tipo de texto é. Será escolhido o fragmento que se adapte melhor aos objetivos que nos propomos. A extensão do texto estará também em função da reação do aluno; se virmos que este reage com surpresa, pararemos a leitura e lhe perguntaremos: "O que foi?", e se nos responde que "É uma história" (ou outro tipo de discurso), lhe perguntamos como sabe. Se não houver nenhuma reação de sua parte, terminaremos de ler o fragmento que escolhemos e lhe faremos as perguntas que seguem: "O que estou lendo?", "De que tipo é o que você escutou?", "O que faz você pensar que eu lia isto?" (por exemplo, se a criança diz que é uma história, lhe perguntamos como sabe), "Que palavras você viu são de uma história?" (ou de outro tipo discursivo), "Como são as receitas?", "Como se escreve uma história?", etc. (Temos de conseguir que reproduza o gênero sem ter de dizer suas características, tem de verbalizar um enunciado inventado por ele.)

Depois de falar da leitura, gostaria que nos concentrássemos na escrita. Quais são os objetivos que você considera prioritários? Com que critérios trabalha na produção e na cópia de textos?

Consideramos que a comunicação é prioritária e por isso pensamos que, em primeiro lugar, temos de trabalhar a mensagem e deixar em segundo plano as questões gramaticais e ortográficas. Se as convenções são colocadas na

16-68

frente da mensagem, corre-se o risco de que o trabalho se torne chato e entediado.

Quando trabalhamos na produção de textos com o objetivo de que nos sirva para comunicar algo, também podemos justificar uma série de exigências de conteúdo e forma que contribuem para que a mensagem que pretendemos enviar chegue a nosso interlocutor com a máxima clareza e nitidez. Desta forma, os alunos podem chegar a aceitar o fato de centrar-se em aspectos que, de início, pareciam-lhes pouco interessantes.

Trabalhamos a partir do texto para chegar à palavra, e não ao contrário. Pensamos que a palavra tem mais significado no contexto de um texto. A comunicação faz-se mais a partir de textos do que de palavras isoladas. Preferimos trabalhar partindo de uma unidade semântica do que a partir de uma unidade lingüística. Algumas vezes, uma palavra pode funcionar também como texto (por exemplo, o nome próprio). Partimos de situações concretas que implicam a necessidade de se comunicar por escrito como, por exemplo, as cartas. As crianças podem-se encarregar de fazer – e, de fato, fazem-no com freqüência – as cartas que dirigimos aos pais.

Tentamos entender a lógica que a criança utiliza na sua produção. Em primeiro lugar, observamos se a criança distingue os desenhos das letras e se faz produções diferentes segundo o conteúdo que tenta escrever (escrita diferenciada ou não).

A escrita diferenciada aparece geralmente com o próprio nome; no início, as letras do próprio nome não costumam aparecer em todas as escritas e com diferentes combinações para produzir diferenças. Também a criança vai introduzindo letras novas que lhes ensinamos.

Nestes níveis, é mais importante que o número de letras tenha relação com o comprimento da palavra ou com sua composição silábica do que o fato de que a criança conheça muitas letras. Não devemos centrar-nos em que conheça muitas letras, mas em que entenda como funciona o sistema de escrita, e isto não se ensina: as crianças irão descobrindo nas suas tentativas de fazer leitura e escrita. Pouco a pouco, irão formulando suas hipóteses e alcançando os diferentes níveis: silábico, silábico-alfabético, alfabético. Às vezes, as necessidades da atividade fazem com que peçamos aos alunos que copiem um texto.

Há situações nas quais é imprescindível reproduzir textualmente algo para assegurar o êxito de uma atividade. Em tais situações, é legítimo exigir da criança fidelidade ao modelo, correção dos erros e esforço máximo. Por exemplo: quando precisamos copiar o nome de uma bebida para confeccionar uma lista de preços (atividade que realizamos como parte do projeto do bar); quando organizamos uma refeição e queremos escrever o menu de uma maneira que todo mundo possa entendê-lo; quando registramos uma dose de medicamento; quando anotamos que quantidades de cada ingre-

17-69

diente devemos usar para fazer uma receita de cozinha; quando anotamos na agenda o que o professor escreveu no quadro, para recordá-lo depois de alguns dias.

Que atividades relacionadas à produção de textos você realiza?

Há muitas possibilidades. Planejamos as atividades partindo do que as crianças sabem fazer. Algumas das atividades que temos proposto são:

- Fazer a análise do formato de diferentes textos e propor situações hipotéticas para escrever outros.
- Construir em conjunto o texto no quadro-negro e, depois, copiá-lo.
- Em duplas: o que não sabe escrever dita ao que sabe ou ao contrário.
- Manter um arquivo de textos de diferentes tipos para usá-los como modelos.
- Utilizar o computador para extrair, acrescentar ou mudar aspectos do texto original.
- Utilizar um gravador para registrar o texto que depois passará ao papel.
- Ler o texto marcando as palavras conhecidas ou desconhecidas e escrevê-las no quadro. Pode-se marcar um aspecto concreto do texto; por exemplo, procurar e marcar o nome de quem assina a carta.
- Pôr em um texto a informação que se extrai de outros (por exemplo, escrever sobre as tartarugas, procurando informação em diferentes livros, revistas, etc.).
- Apagar algumas palavras de um texto e pedir às crianças que ponham as que acreditam que faltam. Um aluno pode encarregar-se de apagá-las e outro de adivinhar o que falta.
- Substituir algumas palavras por outras mantendo o sentido inicial (trabalho com sinônimos).
- Solicitar a produção de um texto ampliando ou reduzindo sua extensão.
- Dar-lhes um roteiro com tudo o que vai aparecer em um texto e pedir que eles o redijam.
- Identificar aspectos concretos em um suporte textual. Por exemplo, em um envelope, identificar o remetente e o destinatário, decifrar as abreviaturas e saber onde se põe o selo, que dados têm de figurar na frente e no verso do envelope, trabalhar o significado do código postal e de outros dados que aparecem no endereço e no remetente.
- Negociar em conjunto o roteiro de uma mensagem e redigi-la individualmente ou em pequenos grupos.
- Saber como se pode obter uma determinada informação (uso da agenda, guia da cidade, outros guias ou impressos, entre outros).
- Reconstruir ou adaptar textos pensando no destinatário.
- Escrever cartas pessoais (a colegas, a professores que já não estão mais na escola, a amigos de férias, a amigos que faz tempo que não vêem, a

18-70

amigos que foram para outras escolas, etc.), cartas para pedir informação (a agências de viagens quando se prepara uma viagem de final de curso), cartas para que sejam publicadas (cartas ao diretor de um jornal ou para que se publiquem na revista da escola). Convém dizer que, para que a atividade de correspondência tenha sentido, é necessário que as cartas tenham resposta.

Percebi que você utiliza a agenda tanto com as crianças maiores como com os pequenos. É, de fato, útil como recurso pedagógico?

Sim, pedimos ao aluno que seja ele quem anote as mensagens ou bilhetes dirigidos aos pais ou permitimos que escreva as mensagens que espontaneamente lhe ocorre transmitir. No entanto, não devemos cair na tentação de supervisionar o texto escrito pelo aluno, já que, ainda que a finalidade da anotação seja conseguir escrever um bilhete (e não consiga), ao menos serve para que o autor perceba que tem de melhorar a qualidade do registro para que seja útil para comunicar alguma coisa. No caso de traduzirmos seu escrito, estaremos dificultando esta tomada de consciência, uma vez que o aluno pensará que já escreve suficientemente bem; por outro lado, se não o traduzimos, verá que estamos dando valor comunicativo ao que escreve. No entanto, podemos lhe permitir que copie os bilhetes, se está consciente de que precisa fazê-lo, a fim de que estes cheguem com mais clareza.

Qual a importância que você dá à correção? Quais são os critérios que segue para corrigir?

Entendemos que a revisão e a correção fazem parte do processo de produção. Durante a produção, avançamos, retrocedemos e fazemos modificações. A revisão implica a decisão própria e alheia de fazê-lo. Às vezes, a correção produz-se automaticamente. Em certas ocasiões, retrocedemos e corrigimos de uma maneira quase automática e pouco consciente. Podemos fazer correções sobre produções orais e escritas, sobre as próprias produções ou sobre as dos demais e podemos fazê-lo de maneira espontânea ou de um modo mais consciente e intencional. Podemos centrar-nos nos aspectos gráficos, lexicais, sintáticos, ortográficos, de coerência textual, etc. Podemos fazer reparos, modificar, reestruturar e reorganizar, raciocinar sobre as mudanças e as decisões sobre diferentes propostas e propor a maneira de evitar que voltemos a errar na próxima vez. Contudo nem sempre corrigimos erros, às vezes introduzimos mudanças para dizer as coisas de uma maneira que gostamos mais, porque fica mais próximo da idéia que queríamos transmitir, porque queremos dizer a mesma coisa, mas com menos palavras (ou com mais), ou para que nossa mensagem seja mais compreensível.

19-71

Consideramos importante que haja uma compreensão do motivo pelo qual se faz uma correção. E não acreditamos que seja conveniente corrigir sempre, de modo sistemático; seria contraproducente, já que com isso só conseguiríamos que o aluno rechaçasse todo o processo produtivo. O processo produtivo torna-se muito maçante se, sistematicamente obrigamos a criança a voltar atrás. Temos de mantê-lo como algo simples.

Não obstante, somos da opinião de que a revisão e a correção conscientes são um motor de desenvolvimento cognitivo que permite a comparação entre o que foi feito e o que se queria fazer, entre o que fiz e o que não fiz, entre o que fiz e o que deveria fazer, entre o que fiz e o que gosto, entre o que fiz e o que não gosto, etc.

Para criar um texto ou para corrigir de um modo mais autônomo e eficaz, podemos fazer uma "correção guiada", centrando-nos em um aspecto concreto ou seguindo um roteiro antes e depois de construir o texto. O roteiro prévio pode orientar na criação de um texto dando instruções para elaborar uma história, uma carta, uma receita, uma notícia, etc., e o mesmo roteiro pode ser útil para comprovar se conseguimos os padrões estabelecidos. Por exemplo, para elaborar uma notícia, o fato de partir das perguntas "o que?", "como?", "quando?", "onde?" e "por quê?" ajuda a criar o texto e a revisá-lo. Seguindo um roteiro, é mais fácil fazer uma autocorreção e tomar consciência das próprias dificuldades. Podem ser feitos roteiros para trabalhar diferentes aspectos: formais, de conteúdo, ortográficos, etc.

Costumamos fazer correções enquanto estamos escrevendo o texto, quando o acabamos de escrever ou quando voltamos a revisar, ao longo de alguns dias, semanas ou meses. É interessante fazer a revisão e a correção nestes períodos de tempo, para avaliar até que ponto isto é útil para voltar e refletir sobre determinados aspectos formais e de conteúdo e para descobrir a possibilidade de avançar nas aprendizagens, a partir de um mesmo texto.

Em sua opinião, o que temos de antecipar aos professores no processo de correção?

Antes de planejar a correção, acreditamos que é importante observar as crianças e chegar a conclusões sobre o que sabem ou entendem sobre o fato de corrigir, que aspectos corrigem, como corrigem, se têm o hábito de autocorreção ou correção em duplas.

Quando planejamos a correção, temos de definir o que queremos corrigir, quando e como; que dificuldade concreta, que estratégia seguiremos, que instruções concretas daremos aos alunos e que atividades posteriores à produção do texto lhes proporemos para corrigi-lo ou melhorá-lo.

Parece-nos importante anotar o auxílio que precisamos dar durante o processo de produção, as dúvidas e as dificuldades que surgem, e discutir sobre tudo isto; que cada aluno compare o que queria escrever com o que de

fato escreveu e que, a partir dessa comparação, proponha modificações; modificar o texto, comparando-o com outros textos similares, e revisar um aspecto específico dele em um grupo de trabalho (por exemplo, revisar como cada um criou o título).

Podemos revisar aspectos do conteúdo (se é possível entender o que queremos transmitir, se é um texto coerente, se está bem organizado, se o tema proposto é desenvolvido, se é utilizado o léxico adequado, como se pode expressar uma mesma idéia de diferentes maneiras, etc.); formais (distribuição espacial, tipo de letra, palavras repetidas, linhas retas, título, margens, etc.); ortográficos (letras que faltam, palavras mal-escritas, maiúsculas e minúsculas, palavras que vão juntas ou segmentadas, sinais de pontuação, acentos, etc.) e assim por diante.

No início de nossa conversa, quando explicava o conceito "saber letras", você não se referia apenas à linguagem escrita, mas também à linguagem oral. Gostaria de saber que tratamento dá a linguagem oral em sua escola?

Consideramos que as situações de conversação e de intercâmbio são importantes para construir a linguagem em nossos alunos e, em geral, para o seu crescimento como pessoas. Procuramos estar atentos ao que o aluno tenta nos dizer (não só ao que realmente diz), sem depender do que queremos que diga, com uma atitude mais de escutar e de observar do que de intervir.

Em nossa escola, a conversação e o intercâmbio de opiniões sobre temas que nos preocupam acontece especialmente dentro das dinâmicas de grupo, que são como assembléias de grupo-classe, nas quais todos os membros do grupo têm espaço e momento para se expressarem. Também procuramos que este intercâmbio se produza de maneira espontânea, ao longo do restante das atividades escolares, especialmente naquelas em que se trabalha em equipe. Além disso, há um intercâmbio individual com o tutor nos períodos de orientação que estão incluídos no horário de cada grupo; nestes períodos, os alunos podem colocar seus problemas ou suas preocupações, e o tutor pode falar em particular com os alunos dos temas que considerar conveniente.

Nas dinâmicas de grupo, tem-se especial cuidado em conseguir que os alunos aprendam a respeitar a sua vez de usar a palavra, a não interromper um ao outro, a não menosprezar os outros, mesmo que não estejam de acordo com suas opiniões, a ousar vencer a timidez, a insegurança ou o medo de compartilhar com o grupo experiências vividas, dúvidas, conflitos, medos, sonhos, opiniões, informações sobre um determinado tema, etc. Também é importante que aprendam a sintetizar ou a organizar o que querem dizer e a melhorar a maneira de fazer perguntas ou de respondê-las.

21-73

Percebi que, quando você está com os pequenos da escola, insiste muito em atribuir palavras a situações cotidianas, isto é, pede às crianças que verbalizem a situação, que peçam coisas, que digam "obrigado" ou "tudo de bom"...

As fórmulas lingüísticas associadas a situações cotidianas preenchem de significado as palavras, ajudam as crianças a identificá-las e, às vezes, até a provocá-las; elas têm um papel organizador. É importante não descuidarmos disso, especialmente em escolas como a nossa, pensando que já o adquiriram de um modo espontâneo, porque muitas vezes não é assim. Ensaiar todos estes rituais e experimentá-los faz parte da aprendizagem da língua e da aprendizagem social.

Associar os rituais discursivos às situações concretas nas quais se utilizam ajudará a desenvolver a linguagem oral de maneira prática, no quadro de atividades da vida cotidiana, o que permitirá que nossos alunos possam enfrentar situações diversificadas, adquirir mais segurança e sair vitoriosos delas.

Podem ser trabalhados muitos rituais, como por exemplo, a saudação, a despedida, dizer "bom apetite", "boa sorte", "tudo de bom", "obrigado", "por favor", os rituais das histórias ("era uma vez"), ou perguntar como chegar a uma determinada rua, apresentar uma obra de teatro, o discurso nas brincadeiras, o formato de compra e venda, a conversa telefônica, contar piadas, comentários em torno da comida ou de um filme, ou quando se muda de atividade ou de espaço ("já é uma hora; é a hora do pátio, já está na hora"), perguntar, desculpar-se, etc.

Para finalizar esta conversa em torno do "saber letras", gostaria de saber se, como escola, você tem pensado em alguma opção especial em relação ao uso do catalão e do castelhano?

A idéia é que nossos alunos aprendam a utilizar o catalão e o castelhano em nível coloquial e espontâneo, nos jogos, nas atividades cotidianas e como instrumentos de trabalho, de expressão e de comunicação. Não pretendemos que as crianças dominem uma língua em detrimento da outra, mas que melhorem o uso de ambas.

Quanto à leitura, trabalhamos a partir de textos escritos em catalão e de textos em castelhano, sem fazer uma tradução prévia.

Quando o professor tem de explicar alguma coisa a todo o grupo, costumamos utilizar o catalão como língua veicular de aprendizagem, da mesma maneira que quando se dá determinadas informações (mediante cartas, murais, cartazes, etc.). Contudo, no tocante à expressão espontânea, tanto oral como escrita, damos mais importância à parte de conteúdos e à afetiva do que a meramente formal, priorizando o fato de que queiram comunicar algo e de que haja interação, relação e conexão, à margem da língua que utilizem. Não

podemos permitir que as carências, em uma ou em outra língua, bloqueiem ou inibam a comunicação e a expressão. Na escola, há uma série de atividade que se pode fazer em catalão e em espanhol (uma peça de teatro, jogos florais, assistir a filmes, escrever, ler, etc.). Somos da opinião de que o fato de associar cada língua a algumas atividades, pessoas ou situações concretas certamente ajuda a distinguir mais uma língua da outra.

Também acreditamos que, em algumas situações, pode-se propor exercícios de tradução para adaptar a mensagem ao destinatário.

Em uma sociedade bilíngüe como a nossa*, não podemos limitar-nos a uma única língua, ainda mais por considerarmos que o catalão é a língua própria da Catalunha e que é preciso lhe conferir a importância e o tratamento que merece.

Deste modo, como nos meios de comunicação o castelhano continua tendo muito peso, mesmo dentro da Catalunha, em certos ambientes familiares e sociais predomina seu uso, acreditamos que a escola pode funcionar como contrapeso nessa desigualdade, com o objetivo de equilibrar a influência de ambas as línguas.

---

* N. de T. Este tópico pode parecer, à primeira vista, sem interesse para o leitor brasileiro. Entretanto, convém lembrar que, na maior parte do território nacional, ainda existe bilingüismo (mesmo que em "extinção") seja em função da colonização, em razão de regiões de fronteira ou em função das raízes indígenas. Infelizmente, ainda estamos longe de contar com políticas lingüísticas que fortaleçam as iniciativas de escolas públicas bilíngües, a serviço da manutenção do patrimônio cultural e da preservação da riqueza étnica e da "linguodiversidade".

23-75

BLOCO 3

O que se aprende
QUANDO SE APRENDE A LER...

Texto 7: “Prática de leitura”

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 53 a 65)

Texto 8: “Ler quando não se sabe”

Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 12. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 70 a 73).

Texto 9: **“Práticas de leitura – orientações didáticas”**

Fonte: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 140 a 145).

Texto 10: “Estratégia de Leitura: como é possível ler antes de estar alfabetizado”

Fonte: Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano II n°7 . Publicação do Instituto Avisa Lá.

Você já deve ter lido em revistas especializadas, em livros sobre alfabetização e ouvido outros professores fazerem afirmações como: ‘’ler, se aprende lendo’’ ou ‘’é possível ler sem saber ler’’.

Estas afirmações, que até alguns anos atrás, seriam no mínimo estranhas, hoje são comuns no discurso e na prática pedagógica. Mas para que serve ler sem saber ler? Como isto é possível? Que textos oferecer?

Como encaminhar atividade? O que propor?

Nos textos selecionados você terá a oportunidade de ler e saber ainda mais sobre os assuntos citados acima, refletir e discutir com seus colegas sobre eles e assim planejar com bastante intencionalidade as atividades sugeridas no Guia de Planejamento. Portanto, boa leitura!

PRÁTICA DE LEITURA[1]

2.4.3.1. Prática de leitura

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores[2], pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador[3], do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência[4]. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

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

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

---

[1] Trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 4 Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF 1996 (p.p.53 a 65)

[2] Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia.

[3] O termo "portador" está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

[4] Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o "controle" sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo.

Um leitor competente só pode constituir-se através de uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve organizar-se em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

2.4.3.1.1. Tratamento didático

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa se constituir também em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes "para quês" — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

2.4.3.1.2. Aprendizado inicial da leitura

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão conseqüência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler através de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em

relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler através da prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma.

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

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar

atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois.

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor "jogou com as palavras" para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista através dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;

- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se tratam de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Além das condições descritas, são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores. A seguir são apresentadas algumas sugestões para o trabalho com os alunos que podem servir de referência para a geração de outras propostas.

2.4.3.1.2.1. Leitura diária

O trabalho com leitura deve ser diário. Há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade;
- através da escuta de alguém que lê.

No entanto, alguns cuidados são necessários:

- toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
- nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações); essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;
- ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc.;

- é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos.

2.4.3.1.2.2. Leitura colaborativa

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

LER QUANDO NÃO SE SABE[5]

Rosa Maria Antunes de Barros

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, 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.

[5] Texto a ser publicado em "Cadernos da TV Escola", Brasília MEC/SEF 1999.

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. Secretaria 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 exaustiva 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.

PRÁTICAS DE LEITURA
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS[6]

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subseqüentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma idéia distorcida do que é ler.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita.

Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de "leitoras", que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.

As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.

Quando o professor realiza com freqüência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc.

São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc.

O professor, além de ler para as crianças, pode organizar as seguintes situações de leitura para que elas próprias leiam:

• situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora ainda não saibam ler

[6] Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Vol 3/Conhecimento do mundo Brasília MEC/SEF 1998 (pp. 140 a 145)

convencionalmente). Nessas atividades de “leitura”, as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras. Para isso, as crianças precisam buscar todos os indicadores disponíveis no texto escrito. Não é qualquer texto que garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem a criança a refletir e a aprender. Nesse caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções porque focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.), permitindo localizar o que o texto diz em cada linha;

• situações em que as crianças precisam descobrir o sentido do texto apoiando-se nos mais diversos elementos, como nas figuras que o acompanham, na diagramação, em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, no conhecimento que têm sobre algumas características próprias do gênero etc.

Nesses casos, os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo.

Os textos de histórias já conhecidos possibilitam atividades de buscar “onde está escrito tal coisa”.

As crianças, levando em conta algumas pistas contidas no texto escrito, podem localizar uma palavra ou um trecho que até o momento não sabem como se escreve convencionalmente. Podem procurar no livro a fala de alguma personagem. Para isso, devem recordar a história para situar o momento no qual a personagem fala e consultar o texto, procurando indícios que permitam localizar a palavra ou trecho procurado.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma seqüência e de antecipar as emoções que

teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita.

Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez.

Muitas vezes a leitura do professor tem a participação das crianças, principalmente naqueles elementos da história que se repetem (estribilhos, discursos diretos, alguns episódios etc.) e que por isso são facilmente memorizados por elas, que aguardam com expectativa a hora de adiantar-se à leitura do professor, dizendo determinadas partes da história. Diferenciam também a leitura de uma história do relato oral. No primeiro caso, a criança espera que o leitor leia literalmente o que o texto diz.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, freqüentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo.

Para favorecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
- possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares.

Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura.

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O planejamento das atividades de leitura deve considerar os diferentes níveis de compreensão dos alunos e uma mesma atividade pode propor desafios diferentes para cada um. Dessa forma, todos os alunos encontram problemas a resolver na atividade: enquanto uns ocupam-se em encontrar pistas para descobrir as palavras solicitadas, utilizando estratégias de leitura e o conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, outros, que já lêem e escrevem convencionalmente, ocupam-se em resolver problemas relacionados com as convenções ortográficas: retira-se o banco de palavras e eles centram-se na grafia correta das palavras.

No diário de campo de uma professora, encontramos uma interessante atividade cujo objetivo é ajudar crianças de 5 a 6 anos a avançar na reflexão sobre o sistema de escrita. Propõe-se a elas encontrar em uma lista, palavras que fazem parte de um poema lido com a professora. Como ainda não são alfabetizadas, precisam pôr em jogo tudo o que sabem sobre o sistema de escrita – conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras e das estratégias de leitura – para descobrir o que não sabem. Veja como elas pensam.

Renata Frauendorf e Beatriz Gouveia[1]

Como as crianças ainda não sabem decodificar completamente os textos escritos, utilizam estratégias antecipatórias de leitura para descobrir o que está escrito, como as letras iniciais, finais ou mediais das palavras.

Trabalhamos com um grupo bem grande que tem questões diferentes com relação a escrita: algumas crianças já pensam sobre as regras do sistema de escrita, letras iniciais etc. Outras ainda não perceberam que existe uma relação entre o que se escreve e o que se lê. Por isso, dividi a sala em dois subgrupos para atender as necessidades específicas. Iniciei a atividade com o primeiro grupo mostrando a letra da poesia *A Foca*, de Vinícius de Moraes, texto que as crianças já conheciam. Omiti a palavra BARRIGA e, em seu lugar, deixei uma lacuna. Li o poema com as crianças, mas elas logo perceberam que faltava uma palavra. Descobriram facilmente qual era porque tinham o texto de memória. Restava então completar a lacuna escrevendo o que faltava. Ofereci uma lista com as seguintes palavras:

BARRIGA
BRIGA
FORMIGA

Disse que a palavra que estava faltando, BARRIGA, era uma daquelas e que eles precisavam achar qual era.

As crianças trabalhavam em duplas, e logo me surpreendi com as hipóteses levantadas. A maioria descartou FORMIGA porque, segundo elas, começava com F e BARRIGA começava com B. Aos poucos foram observando a letra inicial, buscando selecionar outro elemento diferenciador na palavra que confirmasse sua hipótese.

Outras crianças recorreram ao cartaz onde estava a poesia, na parede da sala, e identificaram a palavra BARRIGA. Foram para a lousa e fizeram a comparação, dizendo:

– Em BARRIGA depois do B vem o A e nessa aqui, depois do B vem R,

As crianças sabem qual é a palavra que devem procurar, e algumas a identificam no meio das outras da lista. Porém não conseguem justificar sua escolha, ou seja, não conseguem passar do plano da ação para o plano do discurso. Logo em seguida, Renata lançou perguntas que as ajudou a analisar diferenças e semelhanças que reconheciam no enunciado oral para tentar encontrar essas marcas no texto escrito.

[1] Formadoras do Instituto Avisa lá. Beatriz também é Consultora do Programa de Formação de Alfabetizadores do Mec.

Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano II n°7 . Publicação do Instituto Avisa Lá.

Foto: Silvana Augusto

então não é – disse uma criança.
– BARRIGA tem dois R e essa aqui só tem um, apontando a palavra BRIGA – completou a outra.

No segundo grupo trabalhamos com o poema *As Borboletas*. Procedi da mesma forma mas para essas crianças a tarefa foi mais difícil. A palavra omitida era ESCURIDÃO. Poucos arriscaram uma hipótese relacionada com o tamanho da palavra, letra inicial ou final. Geralmente a resposta era:
– É essa porque tá escrito...
Porque sim – disse uma criança.

Então mudei a estratégia e passei a lançar perguntas que os fizessem pensar.
– Será que é uma palavra grande ou pequena? Por qual letra começa?

E assim fomos caminhando até chegar na escrita convencional.
A divisão dos grupos possibilitou uma intervenção mais adequada assim como uma participação mais efetiva das crianças.

Não à toa Renata se preocupou com o ajuste do desafio às possibilidades de aprendizagem do grupo: ela sabia que as crianças só poderiam avançar na compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita se tivessem bons problemas para pensar, para refletir e rever suas hipóteses. Um bom desafio deve estar entre o possível e o difícil. Quando Renata começou a fazer perguntas, organizou a situação didática de tal forma que centrou a reflexão das crianças na extensão e nas letras iniciais da palavra. É um apoio fundamental para provocar a reflexão que os levará a descobrir o que está escrito. A pergunta da professora foca a reflexão, por isso as crianças conseguem ocupar-se em encontrar pistas para descobrir a palavra.

Renata preocupou-se em organizar agrupamentos produtivos em função do que as crianças sabiam e do conteúdo da tarefa que deviam realizar. No caso desta atividade de leitura, as que têm escrita pré-silábica não devem ser agrupadas entre si, pois nesse momento a interação com alunos que já construíram a compreensão de que a escrita representa a fala é fundamental. Já os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro convencional das letras, podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro, com alunos de escrita silábico-alfabética ou de escrita pré-silábica. Outra preocupação da professora é garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas.

Nesta atividade, por exemplo, o esforço para localizar a palavra solicitada exigiu das crianças uma análise para além da sonoridade das letras iniciais; elas tiveram que investigar o meio das palavras. Para tanto, utilizaram algumas estratégias. No primeiro caso, a criança ao procurar as letras que conhecia, primeiro o B, depois o A, foi decodificando para responder à pergunta da professora. A outra criança, apoiando-se no conhecimento que tinha sobre a grafia das palavras, utilizou uma estratégia de seleção, excluindo da lista a palavra briga, para então optar pelo que sobrou, BARRIGA, que era a palavra correta. Decodificação e seleção são duas estratégias de leitura, mas ainda existem outras: a antecipação, a inferência e a verificação *(veja box na página 8)*.

O que é uma estratégia de leitura

Os adultos, como as crianças, também utilizam algumas estratégias para ler.

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

- Estratégias de seleção: permitem que o leitor se atenha 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 das 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.

Foto: Beatriz Gouveia

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 freqüência, 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."[1]

[1] *Fragmento do artigo "Para ensinar a ler", publicado no Caderno da TV Escola em 1999.*

Foto: Adriana Klisys

Para saber mais

Estratégias de leitura. Isabel Solé. Ed. Artmed. Tel.: (11) 3083-6160

Ficha técnica:

A atividade realizada com as crianças de 5 a 6 anos faz parte do projeto de poesias, desenvolvido pela professora de apoio Renata Frauendorf em parceira com as professoras Rosângela Medeiros dos Santos e Tânia de J. S. de Moura. Esta ação está integrada no plano de formação que Beatriz Gouveia desenvolve na instituição.

Educandário São Domingos, • R. Presgrave do Amaral 160, V. dos Remédios, São Paulo, SP, 05103-010. Tel.: (11) 3625-1326

Apoio: Instituto

.BLOCO 4

O que se aprende
QUANDO SE APRENDE A ESCREVER...

Texto 11: "Prática de produção de textos"
Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 65 a 77).

Texto 12: "Escrever quando não se sabe"
Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 13. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 73 a 76).

Texto 13: **"Análise e reflexão sobre a língua"**
Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 78 a 91).

Poderíamos transformar o título deste bloco 4 em uma pergunta: O que se aprende quando se aprende a escrever?

E acrescentar outras perguntas que os textos selecionados permitirão, que você professor, possa pensar, refletir e aprofundar seus conhecimentos:

Como se aprender a escrever?

O que significa escrever sem saber escrever?

Como propor situações de escrita que garantam tanto a aprendizagem do sistema de escrita quanto da linguagem que se escreve?_(lembra há uma simultaneidade que estará sempre presente no trabalho aqui proposto).

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS[1]

2.4.3.2. Prática de produção de textos

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor[2] competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais através da leitura do que da própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e que a escrita não é o espelho da fala.

[1] Parâmetros Curriculares Nacionais Vol 2 Língua Portuguesa Brasília MEC/SEF 1997 (pp. 65 a 77)
[2] Como já foi explicado anteriormente, o termo "escritor" está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever através de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo".

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados "oficialmente" no mundo da escrita através da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restricões ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Quando se analisa as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que "não contam histórias", cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas caraterísticas que precisam ser aprendidas.

2.4.3.2.1. Tratamento didático

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, através da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível através de leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e freqüente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade;
- a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a da facilidade que os bons escritores (de livros) teriam para redigir. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção. Este, muito mais do que mostra, esconde o processo através do qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém.

ESCREVER QUANDO NÃO SE SABE[3]

Rosângela Veliago

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 "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.

[3] Texto a ser publicado em "Cadernos da TV Escola", Brasília MEC/SEF/1999.

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 esta 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, Secretaria de Educación, Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.

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

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA[4]

2.4.4. Análise e reflexão sobre a língua

As atividades de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apóiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem;
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise lingüística, aqui denominado "Análise e reflexão sobre a língua", cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

As atividades de análise lingüística não são uma invenção escolar. Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta "O que você quis dizer com isso?", está realizando uma atividade epilingüística[5]. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir-se numa importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). No caso da produção oral, essa prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar — mas não têm consciência de que o fazem e por que —, ou seja, um trabalho focado sobre aspectos da linguagem que, se compreendidos, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas

[4] Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol.2 Língua Portuguesa Brasília MEC/SEF 1997 pp 65 a 77

[5] Conforme já visto anteriormente, a análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.

situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade lingüística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste.

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa[6]: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Nesse caso, possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens ou a identificação do papel complementar de elementos não-lingüísticos, como a imagem e a trilha sonora, para conferir sentido às mensagens veiculadas. A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-lingüísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita. Um recurso didático particularmente interessante, no caso do texto oral, é a gravação em áudio ou vídeo — de uma exposição oral, ao vivo, como por meio do rádio ou da televisão, de um debate, um pronunciamento, uma entrevista, etc. —, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta direta e voltar sobre elas, seja da fala do outro ou da própria fala.

O trabalho didático de análise lingüística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc.

[6] Recepção ativa está sendo usada aqui como referência simultânea tanto à escuta ativa como à leitura.

2.4.4.1. Revisão de texto

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria, e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

2.4.4.2. Aprendendo com textos

Um tipo especial de trabalho de análise lingüística — que quando bem realizado tem um grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos — é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões da textualidade[7]. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição através de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado autor e que marca seu estilo particular, ou mesmo o rastreamento, em um conto, de todas as expressões que o autor usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou do personagem em cena: é possível que, assim, se amplie o repertório em uso pelos alunos, que se avance no conhecimento de recursos coesivos e até que, desta última lista de expressões, saia uma de locuções adverbiais (se e quando for o caso).

2.4.4.3. Alfabetização

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;
- 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;
- 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.

[7] Ver capítulo “Linguagem, atividade discursiva e textualidade”.

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 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 listas[8] 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 apóiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

2.4.4.4. Ortografia

De um modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos — se bem que capazes de “recitar” as regras quando solicitados — continuam a escrever errado.

[8] Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um em baixo 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.

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é "produtivo" e o que é "reprodutivo"[9] na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma;

- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);

- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e que exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos[10] como produzidos por princípios geradores "biunívocos", "contextuais" e "morfológicos". O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /eza/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É

[9] É produtivo, em ortografia, o que se pode gerar a partir de regras — o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito — e reprodutivo o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória.

[10] Utilizou-se aqui a descrição proposta por Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky.

importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares — cuja escrita não se orienta por regularidades da norma — exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de "quando" e de "questiúncula", de "hoje" e de "homilia" — dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita — como a pontuação —, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

2.4.4.5. Pontuação

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

A partir da compreensão de que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização[11], essa abordagem se mostra inadequada e indica a necessidade de rever algumas idéias, nem sempre explícitas, sobre as quais esta didática se apóia. A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos que caracteriza a forma moderna de ler[12] incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura[13]. Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas[14] — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito[15].

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos[16].

A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso — ao contrário da ortografia — na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos[17] apresentarem-na como "a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes".

---

[11] Ver capítulo "Linguagem, atividade discursiva e textualidade".

[12] A prática de leitura silenciosa disseminou-se a partir da produção de livros em escala industrial. Até então o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta.

[13] O estudo de textos antigos mostra que quem pontuava o texto não era o escritor e sim o leitor. Ele lia, estabelecia a sua interpretação e preparava a leitura em voz alta marcando de próprio punho as pausas que considerava necessárias ao bom entendimento pelos ouvintes. Hoje, quando o texto impresso é formatado para ser lido diretamente pelo olho, sem precisar passar pela sonorização do que está escrito, esta função, de estreitar o campo das possibilidades de interpretação indicando graficamente as unidades de processamento e sua hierarquia interna, pertence ao escritor.

[14] Usou-se o termo "alínea" para designar o recuo da linha no início dos parágrafos.

[15] Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escrito) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

[16] O parágrafo, segundo Todorov (DUCROT e TODOROV, 1988), é uma unidade tipográfica de várias frases.

[17] Julio Ribeiro (ALMEIDA, 1994) e Napoleão Mendes de Almeida.

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

2.4.4.6. Aspectos gramaticais

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — e que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e que costuma apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é "proparoxítona", no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas na medida em que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

BLOCO 5

O que se aprende
QUANDO SE APRENDE A “FALAR” NA ESCOLA...

Texto 14: “Língua oral: usos e formas”

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 48 a 52).

Texto 15: “Comunicação oral”

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 61 a 63).

Seus alunos falam muito? Quando há uma discussão todos querem participar? Será que além das conversas formais, eles estão aptos a usar a fala em outros contextos? O que se pretende discutir quando se coloca em pauta a oralidade? O que significa considerá-la objeto de ensino?

Os textos que você tem como referência sobre este assunto, neste Guia, permitem fazer algumas afirmações que seriam interessantes que você já fosse pensando antes da leitura:

O oral se ensina;

É preciso adequar a situação de comunicação oral ao seu grau de formalidade;

O conteúdo de ensino da oralidade são as situações formais.

Cuidar das situações de linguagem oral significa organizar contextos de escuta atenta que façam sentido aos ouvintes.

Como se pode ver há o muito que fazer e entender quando o assunto é falar!!!

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala "errada" dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha e a vez, a voz, a diferença, a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situaçõs em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos de suas comunidades e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, frente a diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Não basta deixar que as crianças falem, apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza lingüística.

A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:

- atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e que requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;

- atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral sobre temas estudados, mas apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprende sem ajuda.

A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, através das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral freqüentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente.

A preparação e a realização de atividades e projetos que incluam a exposição oral permitem a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro, etc.). Além disso, esse tipo

de atividade representa um espaço privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, pois são os assuntos estudados nas demais áreas que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários.

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da línguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

Além das atividades de produção é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor.

COMUNICAÇÃO ORAL

Conteúdos Envolvidos nas Práticas de Comunicação Oral

- Utilizar o léxico adequado ao tema, à audiência, à situação de comunicação;
- posicionar-se frente a uma notícia, uma opinião, um argumento, um texto, um filme;
- planejar previamente a fala em situações formais, partindo de suposições acerca dos conhecimentos prévios da audiência;
- apoiar-se, em maior ou menor medida, nos textos-fonte no desenvolvimento
- de algumas situações (reconto, declamação, seminário);
- posicionar-se como falante responsável, eficaz e crítico numa exposição oral,
- num debate, numa entrevista (aprimorando sua argumentação a partir da criação de novas relações sobre o tema, postergando sua resposta até que o outro termine sua intervenção) estando aberto a reformulações em função das 'reações' do interlocutor;
- incluir a audiência nas situações de comunicação oral conforme o grau e o tipo de interlocução nelas requeridas;
- realizar cortes, interrupções, retomadas, sobreposições como parte do processo de organização dos textos falados, em função dos diferentes graus de interlocução das diversas situações comunicativas (seminário, entrevista, debate etc.);
- narrar textos lidos;
- organizar a narração num eixo cronológico ou decidir alterá-lo para produzir
- determinado efeito no leitor;
- escutar o outro tentando compreender o que quer dizer além do que diz textualmente;
- posicionar-se como ouvinte: elaborar respostas, fazer perguntas para receber
- informações complementares ou para entender melhor o que está sendo dito,
- elaborar argumentos que possam agregar-se para fundamentar melhor a posição que expõe etc.

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

Situações Formais de Comunicação Oral
(reconto, declamação, seminário, debate, entrevista)

Condições Didáticas consideradas ao planejar:

- Propor a realização de diversas situações de exposição oral que requeiram preparação prévia, que permitam a articulação de conteúdos da língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro, declamar poesias, relatar os resultados de uma entrevista).
- Favorecer a participação dos alunos em situações de narração de histórias (para os alunos e por eles mesmos), considerando-as no planejamento dos projetos e/ou seqüências de atividades com textos literários.
- Favorecer a participação dos alunos em situações variadas de comunicação: com um ou mais interlocutores, com pares ou com adultos, em duplas, em pequenos grupos ou com toda a classe, nas quais possam desempenhar diferentes papéis e desenvolver diferentes estratégias.
- Propor situações em que todos os alunos estejam e sintam-se autorizados a expressar suas idéias, ainda que estas sejam diferentes das do professor ou de muitos de seus colegas.
- Propor situações que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas e apresentação de resultados, nas quais os alunos possam contar com a colaboração dos colegas.
- Valorizar pessoas da comunidade como importantes fontes de informação, incluindo-as nas diversas entrevistas realizadas pelos alunos no planejamento de situações de pesquisa.
- Considerar o gênero do oral, o grau de formalidade, a intenção comunicativa e os diferentes tipos de apoio nos textos-fonte (falar em seminário com apoio de cartazes e slides, falar numa entrevista com apoio de um roteiro de perguntas etc).

Intervenções do professor:

- Compartilhar com os alunos o contexto comunicativo (para quê, quem, o que e
- como) no planejamento de tarefas realizadas pelos alunos.
- Ajudar os alunos a terem bom desempenho nas atividades de comunicação oral (expressão oral, entonação da voz, postura).
- Favorecer a utilização de referências dadas: pelo texto fonte, pelos colegas, por uma produção oral anterior de algum colega da classe.
- Ajudar os alunos que participam como ouvintes a compreender perguntas, afirmações ou informações dadas, reformulando-as, promovendo a interação grupal perguntando se todos tiveram tempo para refletir sobre o que foi dito etc.
- Favorecer a participação ativa dos alunos em situações de análise e reflexão sobre produções orais realizadas pela classe (podendo fazer uso de gravador).

- Contribuir com a socialização de estratégias de utilização de recursos próprios do oral em função dos propósitos e do contexto comunicativo (pausas, interrupções, retomadas, gestos, expressões).
- Incentivar todos os alunos a tomarem a palavra, colocando limites na participação de cada um para tornar possível a participação de todos, evitando que apenas alguns monopolizem o uso da palavra enquanto outros permanecem em silêncio, fazendo com que alguns aprendam a escutar e tomar a palavra.

Interação Aluno / Situação Didática:
Nas situações formais de comunicação oral os alunos podem:

- Utilizar seus conhecimentos prévios (sobre o assunto, sobre o gênero, sobre o contexto da situação comunicativa, sobre o interlocutor) para adequar o registro lingüístico às diferentes situações comunicativas.
- Recorrer a apoios escritos para planejar e orientar a própria fala.
- Utilizar diferentes recursos de persuasão em situações de argumentação.
- Adequar o discurso ao auditório, antecipar perguntas, sentir-se com o direito de
- escutar e de ter voz.
- Utilizar seus conhecimentos acerca das regras do intercâmbio comunicativo que se colocam em jogo durante a participação em situações significativas a partir de experiências nas quais já tenham participado ou que já tenham observado.
- Utilizar léxico especializado, próprio aos distintos conteúdos, durante a realização de situações de exposição oral.

BLOCO 6

Alfabetizar e AVALIAR...

Texto 16: “Por que e como saber o que sabem os alunos”

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), Módulo 1, Unidade 4, Texto 5. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 17: “Existe vida inteligente no período pré-silábico”

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), Módulo 1, Unidade 4, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 18: “Se a maioria da classe vai bem e alguns alunos não, estes devem receber ajuda pedagógica”

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), Módulo 3, Unidade 1, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001

Estes três textos que foram selecionadas sobre como avaliar os alunos são bastante orientadores para o desenvolvimento dessa atividade.

O texto **‘’Por que e como saber o que sabem os alunos’’** poderá ajudar no sentido de esclarecer como e porque realizar este tipo de avaliação e contextualiza a avaliação dentro de um marco construtivista coerente com o processo de alfabetização que está sendo proposto.

Nos outros dois textos **‘’Como se aprende a ler e escrever ou prontidão um problema mal colocado’’ e ‘’Existe vida inteligente no período pré silábico”,** você poderá ter mais elementos para entender a construção do sistema alfabético da escrita feita pelas crianças e assim poder analisar a escrita dos seus alunos.

POR QUE E COMO SABER O QUE SABEM OS ALUNOS?

Equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Dizer que é preciso saber o que os alunos já sabem para poder decidir o que e como ensiná-los parece uma obviedade. Mas, dependendo da concepção de aprendizagem que orienta a ação do professor, não é tão óbvio assim.

Se o professor tem por referência a concepção empirista-associacionista de aprendizagem basta-lhe verificar a matéria dada pelo professor do ano anterior e seguir adiante. No caso dos alunos da série inicial, isto nem sequer é necessário: se não houve ensino anterior, por suposto os alunos nada sabem.

No entanto, se nossa concepção é construtivista-interacionista, a coisa muda de figura. Essa visão do processo de aprendizagem não supõe que o aluno sabe apenas o que lhe é formalmente ensinado. Nela o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo o tempo, que se coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece — o professor inclusive — para construir esquemas interpretativos próprios.

Se o professor desenvolve sua prática tendo por referência teórica a idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, ele precisa dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada um de seus alunos já sabe.

No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. Para isso é necessário em primeiro lugar que o professor estude — se possível diretamente das fontes — discuta com seus pares e construa para si mesmo o conhecimento hoje disponível sobre as hipóteses, as idéias que as crianças — e também os adultos — constroem em seu esforço para aprender a ler e a escrever. Infelizmente, quando isso não acontece da forma adequada, o que vemos são equívocos que podem causar problemas. Alguns inaceitáveis, como pensar que silábicos são alunos que lêem de forma silabada. Ou que pré-silábicos são alunos que escrevem com muitos erros de ortografia.

Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos. Mas, se esse conhecimento está disponível, o professor pode montar seus próprios instrumentos diagnósticos. Por exemplo, se ele propõe para a classe toda uma atividade em que os alunos têm que escrever, apesar de ainda não estarem alfabetizados, é interessante que ele observe um aluno de cada vez realizando a tarefa. Que ele peça para o aluno que está sendo observado ler o que escreveu.

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), Módulo 1, Unidade 4, Texto 5. Brasília: MEC / SEF, 2001

Recomenda-se que o professor tenha um caderno com um bom espaço, algumas páginas, reservado para cada um de seus alunos. Nele devem constar suas observações, ao longo de todo o ano escolar, sobre cada um deles.

Inclusive suas idéias sobre como funciona o sistema de escrita devem ser anotadas, reproduzindo algumas escritas com suas respectivas leituras, sempre com a data da observação, para poder ter uma visão de processo. Mas sempre existem alguns alunos sobre quem o professor tem dúvidas, cujas hipóteses lhe escapam em situações de simples observação. Nesse caso, o professor precisa construir uma atividade específica para realizar individualmente com cada um desses alunos, de forma a descobrir o que é que cada um deles já sabe e o que não sabe. Para isso vamos sugerir aqui uma situação de ditado que pode ser de grande ajuda para o professor, desde que ele compreenda os critérios dentro dos quais a atividade foi elaborada. A idéia é ditar uma pequena lista[1] de quatro palavras com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Outra característica importante das palavras da lista a ser ditada é que nas sílabas contíguas não se repitam as mesmas vogais. E por que o número de sílabas, e a não proximidade de sílabas com a mesma vogal, é importante?

Como vimos nos vídeos *Construção da escrita* e *Construção da escrita: primeiros passos*, ainda em uma fase bem inicial do processo de aquisição, as crianças estabelecem duas exigências para que algo esteja adequadamente escrito: uma quantidade mínima de letras (em torno de três letras) e variedade, isto é, que as letras não sejam repetidas. Essas duas exigências acompanham as crianças ao longo de seu processo de alfabetização. Portanto, se o professor dita para um aluno cuja hipótese de escrita é silábica e cuja análise qualitativa da pauta sonora está focada nas vogais (situação bastante comum) palavras com poucas sílabas e formadas por sílabas de mesma vogal, é provável que o aluno fique bloqueado e se recuse a escrever. Pois ele teria que escrever, por exemplo, para “vaca”, AA ou para “bolo”, OO, o que para uma criança que pensa dessa forma seria ilógico e incoerente.

Por isso, a escolha das palavras da lista é importante, principalmente a primeira. Pois é ela que nos dá as primeiras pistas sobre o que o aluno pensa. Algumas crianças exigem um mínimo de quatro letras, outras três, ou mesmo duas, mas nenhuma criança aceita (a não ser que esteja em um momento muito inicial do processo, como vimos com Johnny William[2]), escrever uma palavra com apenas uma letra. Se a lista não fosse em ordem decrescente poderíamos correr o risco de ditar um dissílabo para um aluno que escreve silabicamente, mas tem como quantidade mínima três letras, por exemplo, e com isso perturbá-lo a ponto de alterar o comportamento dele na entrevista. O número decrescente de sílabas nas palavras da lista permite também que o professor descubra qual o número mínimo de letras que seu aluno aceita escrever.

Durante a atividade, o professor precisa tomar alguns cuidados. Em primeiro lugar, ele deve evitar escandir as palavras, isto é, ditá-las marcando as

[1] Uma lista é uma série de palavras que pertencem a um mesmo campo semântico. Por exemplo, uma lista de compras, dos ingredientes de uma receita, dos animais do jardim zoológico, das coisas gostosas que tinha no aniversário etc.

[2] Ver o vídeo *Construção da escrita: primeiros passos.*

sílabas. Deve solicitar a leitura do aluno assim que este der por terminada a escrita de cada item da lista. Essa leitura é tão ou mais importante do que a própria escrita pois é ela que permite ao professor verificar se o aluno estabelece algum tipo de correspondência entre partes do falado e partes do escrito. E, evidentemente, é importante não corrigir o que o aluno escrever, pois o que queremos é saber exatamente como ele pensa.

Essa entrevista individual, bem semelhante às que aparecem nos vídeos *Construção da escrita* e *Construção da escrita: primeiros passos* deve se manter sempre como instrumento do professor; sua única função deve ser a de ajudar o professor a se situar com relação ao percurso de aprendizagem de cada um de seus alunos, para poder planejar adequadamente as atividades e para poder organizar agrupamentos produtivos.

O uso institucional desse tipo de instrumento, no entanto, tem se mostrado extremamente perigoso. Isso acontece por duas razões, uma técnica e outra política.

Vamos começar pelo problema de ordem técnica. Esse não é um instrumento que se possa utilizar em massa. Para obter informações minimamente confiáveis, é necessário que a entrevista seja realizada individualmente, por profissional com formação adequada. Se, como tem sido feito, a lista é ditada para a classe toda e o professor tenta adivinhar o que a criança pensou ao escrever apenas a partir do que está escrito no papel, pode-se afirmar que a maioria dessas interpretações corresponde a invenções, sem qualquer valor diagnóstico.

E se, além disso, esse material for usado para tomar decisões que vão afetar a vida escolar dos alunos — como a decisão de colocá-lo em uma classe "forte" ou "fraca", por exemplo — transforma-se em poderoso instrumento de exclusão social, pois "enquanto a língua escrita não estiver democraticamente distribuída entre a população, o acesso à informação vinculada à língua escrita tampouco será acessível de uma maneira igualitária, e qualquer prova de conhecimento sobre a língua escrita, aplicada no começo do Ensino Fundamental, terá um efeito discriminador".[3]

[3] Emilia Ferreiro, *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p.16.

Existe vida inteligente no período pré-silábico?

Telma Weisz

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky[1] têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias — cuja origem é a pesquisa em psicolingüística —, dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica) para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chegando a uma correspondência alfabética, esta sim adequada à escrita em português.

O que tanto este texto como o programa de vídeo ao qual ele está vinculado [2] se propõem a oferecer é uma compreensão um pouco mais elaborada do que pensa o aprendiz nessa fase inicial do processo de aquisição da escrita. E, principalmente, combater uma visão negativa que se difundiu com relação ao período pré-silábico. Negativa no sentido de olhar para as escritas desse período vendo não o que elas já têm, e sim o que lhes falta. Provavelmente porque qualquer forma de compreender diferenças entre competências seja inadvertidamente assimilada à tradição pedagógica de classificar os alunos em "fracos", "médios" e "fortes".

Em um texto que consideramos de síntese de suas pesquisas sobre a aquisição da escrita,[3] Emilia Ferreiro assim apresentou essa evolução, organizada em três grandes períodos:

- O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.

- O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

- O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

As três primeiras crianças do vídeo *Construção da escrita: primeiros passos*, Caroline (5;1),[4] Johnny William (4;8) e Guilherme Cruz (6;3), apresentam escritas características do primeiro período. A escrita de Caroline (ver Figura 1) — com exceção do seu nome — é formada por garatujas

[1] Emilia Ferreira & Ana Teberosky: Psicogênese da Língua Escrita, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985
[2] Construção da escrita: primeiros passos.
[3] Emilia Ferreiro. "A escrita antes das letras". In Hermine Sinclair (ed.) *A produção de notações na criança*, São Paulo, Cortez Editora, 1990.
[4] Daqui em diante a idade das crianças será indicada da seguinte forma: 5;1, que significa 5 anos e 1 mês.

que parecem imitar a escrita cursiva adulta. A de Johnny William (ver Figura 2), que já utiliza letras convencionais, também com exceção do seu nome, é formada por uma única grafia para cada item escrito.

Figura 1

Escrita de Caroline

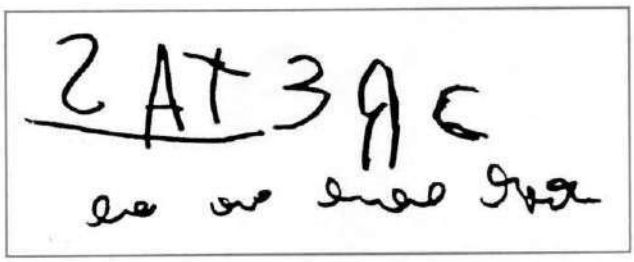
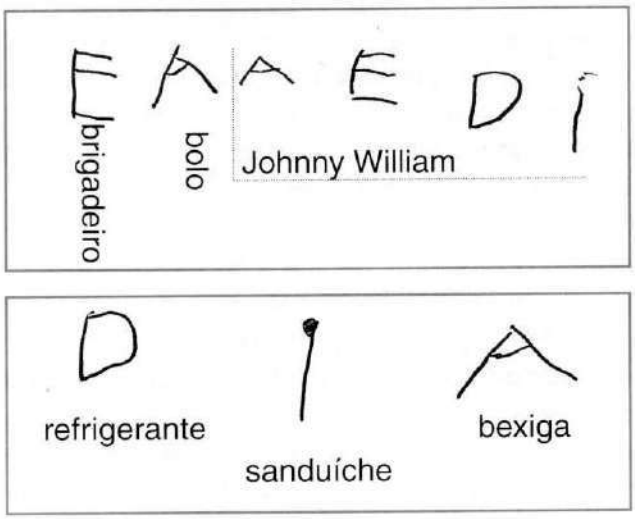


Figura 2

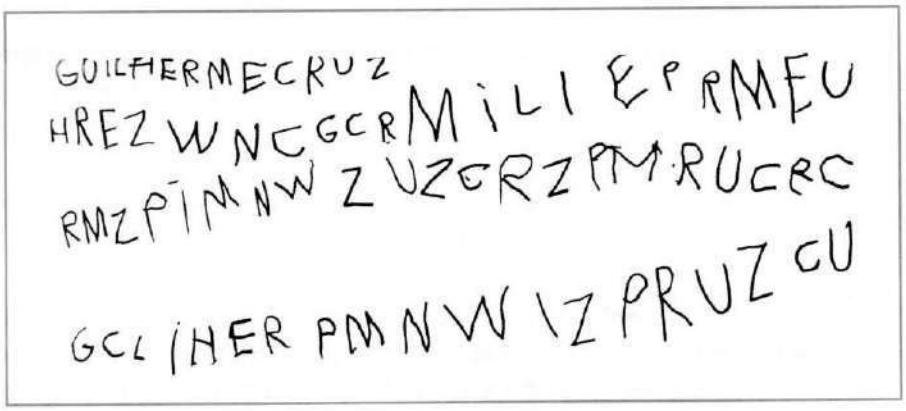
Escrita de Johnny William



Guilherme Cruz (ver Figura 3) produz um tipo de escrita cuja principal característica é o fato de só ser considerada completa quando alcança o limite do papel. É interessante observar que, apesar de ele escrever com tantas letras, a quase totalidade delas vem da mesma fonte: o seu nome.

Figura 3

Escrita de Guilherme Cruz



O que marca o início do segundo período é o estabelecimento de condições formais de "legibilidade", de "interpretabilidade" de um texto. [5] Para que a criança considere que um texto (uma série qualquer de letras) serve para ler, as condições ou critérios são:

- Que a série de letras seja formada por uma quantidade mínima de caracteres, em geral em torno de três.

- Que a série de letras seja formada por letras variadas. Isto é, que não sejam letras repetidas.

A língua portuguesa escrita tem muitas palavras compostas por apenas uma ou duas letras. No entanto, em seu processo de aprendizagem da escrita, todas as crianças constroem uma hipótese que contraria frontalmente a informação que o meio oferece. Elas têm a firme convicção de que pondo apenas uma ou duas letras não é possível escrever, ou como elas explicam: "não vai estar escrito nada" ou "não vai dar pra ler nada". De onde será que vem essa convicção? Vem de uma exigência lógica de estabelecer diferenças entre a parte (a letra) e o todo (o escrito). Esse tipo de exigência lógica é o que Piaget chamou de "erro construtivo", e é necessário para que a aprendizagem aconteça. Quando se trabalha com uma concepção empirista tradicional, que vê a aprendizagem como uma acumulação de informações, a idéia de que para aprender a ler é preciso construir uma hipótese que contraria a informação recebida é absurda. No entanto, quando a pesquisa é realizada dentro de um marco teórico construtivista-interacionista, cria-se o espaço para que idéias como essa se expressem.

O outro critério, também de ordem lógica, que aparece nesse segundo período é o de variedade de caracteres. A idéia de que se possa escrever repetindo a mesma letra é vista como logicamente inaceitável. Se observarmos a escrita produzida pelas crianças nas entrevistas do vídeo, veremos que as que produzem seqüências de letras jamais escrevem duas letras iguais, uma ao lado da outra. Mesmo Guilherme Cruz (ver Figura 3), que ainda nem controla a quantidade de grafias, cuida para que isso não aconteça. Apenas duas crianças escrevem, uma única vez, duas letras iguais contíguas. Uma é Guilherme, a última criança entrevistada, cuja escrita será analisada mais à frente; a outra é Bruna (ver Figura 6). Na escrita de "presentes", ela grafou inicialmente: O E R V — A A. No entanto, assim que se dá conta do que fez, "corrige" sua escrita introduzindo um I entre os dois As.

Para compreender como é importante investigar como a criança pensa, basta ver o que se acreditava que fosse fácil ou difícil quando só dispúnhamos do nosso olhar já alfabetizado para decidir. As cartilhas estão cheias de textos escritos com palavras com poucas letras e com letras repetidas. Na esperança de facilitar, criávamos dificuldades desnecessárias.

Os critérios de quantidade mínima e de variação interna definem, no nível da organização interna de cada escrita, os dois eixos de diferenciação dentro dos quais as crianças irão construindo suas hipóteses: um eixo de diferenciação quantitativo e um eixo de diferenciação qualitativo. Para compreender melhor o que vem a ser isso, vamos analisar duas amostras de escrita de duas diferentes crianças:

[5] Para saber mais sobre as pesquisas que permitem que compreender que as crianças pensam dessa forma, leia o capítulo 2 ("Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação") do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Natália

A L N I (Natália)

A L N I (brigadeiro)

A L N I (refrigerante)

A L N I (bolo)

A L N I (beijinho)

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

Fábio

1ª escrita

F A B I O (Fábio)

A B I O F (brigadeiro)

F A B... (pipoca)

2ª escrita

F A B I O (Fábio)

A B I O E (brigadeiro)

E A B I O (pipoca)

B I E O (suco)

I B I O E (bis)

Fábio (que não foi entrevistado para esse vídeo) também escreve com as letras do seu mas pensa que se puser as mesmas letras, na mesma ordem, escreverá a mesma coisa. I com que ele crie uma estratégia para garantir que as letras, apesar de serem as mesmas, esta diferentes posições: ele passa a primeira letra para o lugar da última e/ou a última para da primeira. Acontece que essa estratégia acaba sendo uma armadilha, fato que ele perc terceira letra de "pipoca" (F A B...), quando se dá conta de que está repetindo a escrita nome e diz para a entrevistadora: "Não, tá errado!". É interessante observar as providênc ele toma para que isso não mais aconteça. Em primeiro lugar acrescenta uma barra ao F de "brigadeiro" e do início de "pipoca", transformando-os em E. Em segundo lugar, não u a letra F em nenhuma escrita que não seja a do seu nome. Na escrita seguinte, "suco", uma diferença no eixo quantitativo: escreve com menos uma letra. E, na que se segue (b diferenças tanto no eixo quantitativo (aumenta novamente uma letra) como no eixo qua (repete a letra I).

A comparação das escritas de Natália e Fábio mostra uma evolução cuja natureza é importante compreender. Os critérios de quantidade mínima e de variedade necessária utilizados por Natália são critérios absolutos, e não relativos. Eles não permitem comparar as escritas entre si, apenas estabelecer que cada uma delas seja considerada legível, interpretável (ainda que quem decida isso não saiba ler). Fábio também utiliza os critérios de quantidade mínima e variedade necessária como Natália. Mas para ele essas diferenciações são insuficientes. Ele exige também que nomes diferentes tenham escritas diferentes. Da exigência de diferenciação interna à exigência de diferenciação entre duas ou mais escritas[6] vai uma longa e importante caminhada. Essa capacidade de produzir intencionalmente escritas diferentes entre si aparece em todas as crianças entrevistadas no vídeo depois de Natalia.

Nós, alfabetizados, sabemos que as diferenças entre as escritas correspondem a diferenças na sonoridade das palavras. No entanto, enquanto as crianças ainda não estabelecem uma correspondência termo a termo entre o falado e o escrito, têm de procurar outras soluções. Bruna nos mostra como os esforços para diferenciar as escritas podem levar a soluções surpreendentes (como vemos quando ela escreve "brigadeiro" com poucas letras porque é pequeno e "bolo" com muitas porque é grande). No entanto, essa é a única diferenciação desse tipo que apareceu na escrita de Bruna. Para escrever "bexiga", "guaraná" e "presentes" ela cuida apenas que as três escritas sejam diferentes entre si. Sem procurar no objeto cujo nome quer escrever algum atributo — seja tamanho ou outro qualquer — para estabelecer diferenças entre as escritas, como fez com o par brigadeiro/bolo.

Com Beatriz, Talita, Stephanie e Guilherme Figueiredo podemos observar as crianças procurando compreender a relação entre o todo escrito e suas partes, as letras.

Beatriz, por exemplo, escreve A T I O para "gelatina" e solicitada a interpretar progressivamente produz:

A	AT	ATI	ATIO
nada	gelatina (mas ainda falta)	gelatina (mas ainda falta)	gelatina

Como se pode observar, Beatriz não considera a possibilidade de recortar a palavra, de tomar um fragmento dela para fazer corresponder às partes do escrito que vão sendo apresentadas. Diante da primeira letra apresentada isoladamente ela — coerentemente com sua exigência de quantidade mínima de grafias — pensa que ainda não está escrito nada. Com duas letras, no entanto, já se pode ler "gelatina". Mas isso não significa que a escrita esteja completa.

[6] Para saber mais sobre essa questão leia: "Informação e assimilação no início da alfabetização", capítulo do livro *Alfabetização em processo*, de Emilia Ferreiro.

Talita, diferentemente de Beatriz, parece ter claro que a uma incompletude na escrita deve corresponder uma incompletude sonora. É interessante observar como ela vai ajustando sua interpretação cuidadosamente, para evitar o que lhe aconteceu na leitura de "bolo".

AIEF (brigadeiro)	A I bi	A I E b r i	A I E F brigadeiro	
XNMG (bo lo)	X bo	X N b o - l o	X N M bo-lo-bo	X N M G bo-lo bo-lo
OTSH (coxinha)	O co	O T c o	O T S c o x i	O T S H coxinha
JAWF (beijinho)	J be	J A b e - j i	J A W be - ji - o	J A W F beijinho
YVNO (guaraná)	Y gua	Y V g u a – r a	Y V N gua – ra – ná	YVNO guaraná

Em geral as crianças avançam até a correspondência silábica no eixo quantitativo, e só depois realizam um avanço correspondente na análise qualitativa. Isto é, elas costumam primeiro construir um esquema de correspondência sonora que dê conta de quantas letras são necessárias, para só depois se preocuparem com quais letras usar. Não é o caso de Stephanie. Ela parece estar construindo os dois esquemas ao mesmo tempo e, aparentemente, o que fica difícil é coordenar os dois esquemas em construção. Quando ela escreve com caneta no papel produz:

OSTPNO (bolo)	BIEPNAOMO (brigadeiro)	BANSSO (beijinho)

Solicitada a escrever com letras móveis e a interpretar parte por parte o que havia escrito, escreve I J O K D (esconde-esconde) que interpreta assim:

I	I J	I J O	I J O K	I J O K D
i	is-con	is-con-di	is-con-dis-con	is-con-dis-con-de

Guilherme Figueiredo, que também se ocupa dos dois eixos de análise — o quantitativo e o qualitativo —, mostra uma interessante progressão ao longo da atividade com letras móveis. Escreveu:

TUIOIO	T	TU	TU I	TU I O	TU I O I	TU I O I O
(futebol)	tê	f u	fu - ti	fu - ti-bo	fu - ti-bo-u	fu - ti-bo-u-ô

TEOIO (pneu) que foi "corrigindo" à medida que o esforço de fazer corresponder ia explicitando as contradições, no final ficou:

TEUO	T	T E	T E U	T E U O
(pneu)	tê	pe-ne	pe-ne-u	pe-ne-u-ô

E, finalmente, na escrita de "videogame", vemos Guilherme antecipar quantas e quais letras precisaria para escrever. Tão satisfeito, que nem se importou de escrever duas letras iguais, uma ao lado da outra:

I O E E
vi- dio- guei-me

As crianças cujas produções analisamos nos mostram que a passagem da escrita não-fonetizada — que conhecemos como pré-silábica — para a escrita fonetizada inicial — que conhecemos como silábica — não acontece bruscamente. Na verdade, é fruto de uma longa e trabalhosa reflexão.

As idéias que as crianças constroem sobre a escrita mostram uma progressão marcada por uma lógica que pode parecer estranha para os que já sabem ler e escrever. Um percurso lógico que passa pela constituição de modos de diferenciação.

Num primeiro momento, buscando diferenciar o escrito do não-escrito. Depois, num segundo momento, a parte do todo. É o que fazem quando não aceitam que se possa escrever com as mesmas letras repetidas, ou com poucas letras. O que, sabemos, não é real no português. Não é real, mas é lógico. Pois elas pensam que o todo — o escrito — e as suas partes — as letras — não devem ser a mesma coisa.

Ainda nesse segundo momento, as crianças têm de resolver o problema de como garantir que coisas iguais sejam escritas de forma igual e, principalmente, como escrever diferentemente coisas diferentes.

A partir daí começam a construir uma compreensão de que a cada aumento nas grafias deve corresponder uma progressão nas partes do falado. A construção dessa correspondência leva à fonetização da escrita.

> *Avançar em direção a um sistema de representação silábica implica que as crianças comecem a se perguntar que significado tem cada uma das letras em relação à palavra escrita com significado. Em outras palavras, têm de se perguntar qual é a relação entre o todo e suas partes. A resolução desse problema está, certamente, ligada a um problema mais geral: o que é que a escrita representa?* [7]

Quando a criança tem oportunidade de exercer a escrita segundo suas idéias, de pôr em jogo o que pensa sobre a escrita, com freqüência vai se aproximando pouco a pouco da fonetização da escrita. Porque, ao contrário do que se imaginava, fonetização da escrita não é fruto de um estalo, e sim de uma longa e laboriosa construção.

[7] Sofia Vernón Carter. *El processo de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pré-silábico y el silábico)*. Die-Cinestov, México, 1997.

SE A MAIORIA DA CLASSE VAI BEM E ALGUNS NÃO, ESTES DEVEM RECEBER AJUDA PEDAGÓGICA

Telma Weisz[4]

Quando, numa atividade para verificar uma aprendizagem determinada, a maioria dos alunos vai mal, é certo que o professor não está acertando e precisará rever o seu encaminhamento. Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação de suas dificuldades.

No momento em que alguns alunos começam a se mostrar perdidos e atrapalhados em relação aos conteúdos trabalhados, a escola que assume responsabilidade com a aprendizagem de todos tem obrigação de criar um sistema de apoio para que esses alunos não se percam pelo caminho. Suas dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que eles sejam apoiados, continuem progredindo e não desenvolvam bloqueios.

Diante de situações que provocam sentimento de impotência, a saúde mental das crianças – das pessoas em geral, na verdade – exige que elas se desinteressem, porque é da condição humana não suportar o fracasso continuado. Portanto, antes que os alunos desistam de aprender o que não estão conseguindo, a escola precisa criar formas de apoio à aprendizagem.

Existem diversas possibilidades de atendê-los: por meio de atividades diferenciadas durante a aula, de trabalho conjunto desses alunos com colegas que possam ajudá-los a avançar, de intervenções pontuais que o professor pode propor. Além dessas, que são propostas realizadas na classe, às vezes vale a pena o encaminhamento dos alunos a espaços escolares alternativos, que acolham alunos com dificuldades momentâneas, exatamente para garantir que elas sejam momentâneas. É quando se deve dispor, na escola, de grupos de apoio pedagógico que se formam exatamente com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos que estão encontrando dificuldades em relação a novos conteúdos ensinados.

As escolas podem elaborar projetos que garantam horários de atendimento desses alunos antes ou depois da aula. Podem definir propostas de parceria com professores substitutos ou estagiários dentro do horário de aula, de tal forma que tenham um cronograma de atendimento das diferentes classes. Podem criar um sistema de apoio que implica reagrupamento das turmas em alguns dias da semana, também dentro do horário de aula. Podem fazer o que considerarem mais conveniente. Só não podem deixar os alunos irem acumulando dificuldades, pois isso impede que a escola cumpra com o seu papel de ensinar.

Importante é que os alunos entrem e saiam dessas atividades de apoio pedagógico na medida de suas necessidades, que não fiquem estigmatizados por

[4] *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1999, pp. 97-105.

participarem delas, que isso seja visto como parte integrante da escolaridade normal de qualquer um. Para tanto, é preciso explicitar muito bem as bases do contrato didático que regem esse trabalho, a fim de que todos os alunos saibam exatamente qual é a sua finalidade, e compreendam que não se destina aos menos inteligentes.

Quando a escola não assume que o apoio pedagógico é uma responsabilidade sua, os professores e alunos ficam abandonados à própria sorte. Os professores porque nem sempre conseguem encontrar alternativas para garantir a aprendizagem de seus alunos. E estes, por sua vez, porque não conseguem superar suas dificuldades momentâneas de aprender e acabam se transformando em alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, por falta total de possibilidades de alterar este quadro, todos desistem, professores e alunos, e o fracasso escolar se cristaliza e se avoluma.

A tradição brasileira tem sido a de que a escola faz a sua parte e não tem nada a ver com a forma como os alunos resolvem suas dificuldades. Mas essa estranha crença, lentamente, vem se transformando. Torna-se cada vez mais claro que essa postura, entre outras coisas, reforça uma injustiça social muito grande, porque as crianças da classe média, sempre que precisam, recebem ajuda extra-escolar. E as crianças pobres, que compõem a grande maioria da escola pública e dificilmente contam com algum tipo de apoio à aprendizagem fora da escola – em geral, e principalmente, por causa da baixa escolaridade dos seus pais, mas também da falta de condições econômicas –, ficam desamparadas também na escola.

Depoimento da professora Rosa Maria[5]

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 cinqüenta por cento 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 corremos 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

[5] O relato a seguir, também apresentado no módulo 2 deste curso, busca oferecer referências para o apoio pedagógico a alunos que demonstrem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Ele é um testemunho de que o compromisso e a disponibilidade dos professores para encontrar soluções criativas são grandes aliados na aprendizagem dos alunos, e de que uma intervenção pedagógica adequada é decisiva.

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

O Grupo de Estudo 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 Estudo 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 ele 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 os 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 de dezoito (embora o ideal fosse quinze, no máximo). Nesse caso, as professoras que ficam com os alunos que já sabem ler e escrever têm de 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 aproveitado, 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.

No final de maio, fazemos uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita com todos os alunos do 1º ano e, assim, organizamos os Grupos de Estudos 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 nesse 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 de 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 todos os professores do 1º ciclo realizam esse tipo de trabalho – isso inclui 1º, 2º e 3º ano. Esse é, atualmente, um projeto muito importante do 1º ciclo na nossa escola, do qual nos orgulhamos muito.

Mas e os alunos, os principais envolvidas 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 ficar cada vez mais sabidos e que 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 quinze 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 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 por que 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 a sua própria professora. Evidentemente, isso só é possível se houver um trabalho compartilhado de planejamento e avaliação dos Grupos de Estudo, para que se possam 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 a discussão coletivas da 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, também tiveram importantes mudanças de atitude: passaram a compreender muito melhor o que, de fato, os alunos sabem ou não, e a dosar melhor as exigências que se podem 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 possam 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 quatro alunos por classe não consegue se alfabetizar, mas todos avançam, se envolvem com o trabalho e, de um 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 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 prematuro 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!

Rosa Maria Antunes de Barros
EMPG Tenente Alípio Andrada Serpa (julho de 1998)

BLOCO 7

Por que o PROFESSOR DEVE LER para os alunos?

Texto 19: "Condições a serem garantias nas situações em que o professor lê para os alunos"

Fonte*: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 3, Unidade 4, Texto 4. Brasília: MEC / SEF, 2001.

Texto 20: "O professor: um ator no papel de leitor"

Fonte: Capítulo 4 – "É possível ler na escola?" In: LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Ed. ArtMed (pp.94 a 97).

Texto 21: "Leitura pelo professor"

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 53 e 54).

Texto 22: "Leitura de um conto de fada pelo professor"

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 76 e 77).

Quando se lê para os alunos estão em jogo conteúdos de diferentes naturezas. É possível conhecer Marco Pólo, viajar até o Ártico, conhecer os esquimós e os yanomanis. Visitar reis, rainhas e animais de todas as espécies, reais ou imaginários. Dessa forma se está ampliando o universo cultural dos alunos através do conhecimento de lugares, épocas e culturas diferentes. Mas o mais importante, no caso deste material, é entender que quando o professor lê para os seus alunos está explicitando o comportamento leitor. Por isso, às vezes, não é preciso fazer nada após a leitura. O silêncio, a atenção do grupo, a expressão de cada rosto já diz tudo. Outras vezes, é preciso discutir, comentar, apreciar e até indicar para outra classe. Os textos que foram escolhidos para este bloco podem ajudar a aprofundar ainda mais este tema tão importante da rotina, tanto em relação ao como fazer quanto ao porque fazer.

CONDIÇÕES A SEREM GARANTIDAS NAS SITUAÇÕES EM QUE O PROFESSOR LÊ PARA OS ALUNOS[1]

Quando o objetivo é ler para os alunos buscando garantir a semelhança com as situações sociais em que faz sentido ler para outras pessoas, é importante que o professor:

- Explicite 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 ensinamento 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 gêneros 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 certos trechos, sempre que valha a pena ou seja necessário, 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 descobrirem 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 conferem 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;

1 Adaptado por Rosaura Soligo e Rosângela Veliago a partir do texto original, de autoria da pesquisadora argentina Délia Lerner, contido no documento *Atualización Curricular – EGB – Primer Ciclo.* Secretaria de Educación/Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

- 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.

O PROFESSOR: UM ATOR NO PAPEL DE LEITOR[2]

Na escola, a quem se atribui a responsabilidade de atuar como leitor? Enquanto a função de decidir sobre a validade das interpretações costuma ser reservada ao professor – como já vimos anteriormente –, o direito e a obrigação de ler costumam ser privativos do aluno.

Para que a instituição escolar cumpra sua missão de comunicar a leitura como prática social, mais uma vez parece imprescindível atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na aula, que ofereça a elas a oportunidade de participar de atos de leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça com elas uma relação de "leitor para leitor".

Nessa perspectiva, ao longo de uma mesma atividade ou em atividades diferentes, a responsabilidade de ler pode, em alguns casos, ser apenas do professor ou apenas dos alunos, ou ser compartilhada por todos. O ensino adquire características específicas em cada uma dessas situações.

Ao adotar em aula a posição de leitor, o professor cria uma situação de ficção: procede "como se" a situação não tivesse lugar na escola, "como se" a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático – compartilhar com os outros um poema que o emocionou, ou uma notícia de jornal que o surpreendeu, por exemplo. Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor. O professor interpreta o papel de leitor e, ao fazê-lo, atualiza um significado da palavra "ensinar" que habitualmente não se aplica à ação da escola, significado cuja relevância, no caso da leitura, faz tempo tem sido apontada por M.E. Dubois (1984):

> "Pode-se falar de ensinar em dois sentidos, como um 'fazer com que alguém aprenda algo' […], ou como um 'mostrar algo'3 […]. A idéia de ensinar a leitura desta última forma […] seria mostrar à criança de que maneira nós, adultos, utilizamos a leitura, do mesmo modo como lhe mostramos de que maneira usamos a linguagem oral."

Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse, e quais serão mais úteis para outros objetivos, mostrar qual é a modalidade de leitura mais adequada para uma determinada finalidade, ou como o que já se sabe acerca do autor ou do tema tratado pode

[2] Fragmento do texto: É possível ler na escola? In: Lerner, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre Ed. ARTMED, 2002 9pp.94 a 97

3 A palavra *enseñar*, em espanhol, tem os dois sentidos: ensinar e mostrar. [NT]

contribuir para a compreensão de um texto… Ao ler para as crianças, o professor "ensina" como se faz para ler.

A leitura do professor é particularmente importante no início da escolaridade, quando as crianças ainda não lêem, por si próprias, de forma eficaz. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto. Quando se trata de um conto, por exemplo, cria um clima propício para desfrutá-lo: propõe que as crianças se sentem a sua volta para que possam ver as imagens e o texto, caso queiram; lê com a intenção de provocar emoção, curiosidade, suspense ou diversão; evita as interrupções que poderiam cortar o fio da história e, portanto, não faz perguntas para verificar se as crianças estão entendendo, nem explica palavras supostamente difíceis; incentiva as crianças a seguirem o fio da narrativa (sem se deterem no significado particular de certos termos) e a apreciarem a beleza daqueles trechos cuja forma foi objeto de um cuidado especial por parte do autor. Quando termina o conto, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões – como faria qualquer leitor – e, com isso, desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que pode ser inferida a partir do texto, sobre o que mais impactou a cada uma, sobre os personagens com os quais se identificam ou que lhes parecem estranhos, sobre o que teriam feito se precisassem enfrentar uma situação semelhante ao conflito apresentado no conto…

Quando, no entanto, se recorre a uma enciclopédia ou a outros livros para buscar respostas para as questões das crianças sobre um tema em estudo – por exemplo, em relação ao corpo humano as crianças de 5 ou 6 anos costumam fazer perguntas do tipo "por que se chamam 'dentes de leite' os que estão caindo?"; "serão realmente de leite?"; "é o coração que empurra o sangue ou é o sangue que empurra o coração?" –, o professor recorre ao índice, lê os diferentes títulos que nele se encontram e discute com as crianças em qual deles será possível encontrar a informação que procura; uma vez localizado o capítulo em questão, localizam-se os subtítulos, o professor os lê (mostrando-os), escolhe-se aquele que parece ter relação com a pergunta formulada, o professor explora mais essa parte do texto (indicando-a), até localizar a informação, em seguida lê, e analisa-se em que medida responde à questão surgida …

Uma vez terminada a leitura, tanto no caso do texto literário quanto no do texto informativo, o professor põe o livro que leu à disposição das crianças, para que possam folheá-lo e possam se deter naquilo que lhes chamar mais a atenção, propõe que levem para casa esse livro e outros que achem interessantes… Faz propostas desse tipo porque quer que as crianças descubram o prazer de reler um texto do qual gostaram ou de evocá-lo, observando as imagens, porque considera importante que seus alunos continuem interagindo com os livros e compartilhando-os com os outros, porque não considera imprescindível controlar toda a atividade leitora de seus alunos.

O professor continuará atuando como leitor – embora certamente não com tanta freqüência como no início – durante toda a escolaridade, porque

lendo materiais que ele considera interessantes, belos e úteis, poderá comunicar às crianças o valor da leitura.

Entretanto, operar como leitor é uma condição necessária, mas não suficiente para ensinar a ler. Quando as crianças se confrontam diretamente com os

textos, o ensino adquire outras características, são necessárias outras intervenções do docente. Essas intervenções são orientadas para que as crianças possam ler por si mesmas, para que avancem no uso de estratégias eficazes, nas suas possibilidades de compreender melhor o que lêem.

Em alguns casos, como já dissemos, a responsabilidade da leitura será compartilhada. Essa modalidade se mostra apropriada, por exemplo, quando se aborda um texto difícil para as crianças. Enquanto estão lendo, o professor as incentiva para que continuem a leitura sem se deterem diante de cada dificuldade, sem a pretensão de entender tudo, buscando compreender qual é o assunto tratado no texto; uma vez que elas tenham trocado idéias a partir dessa leitura global, propõe-se uma segunda leitura durante a qual irão descobrindo que conhecer todo o texto permite compreender melhor cada parte. No decorrer dessa leitura, ou durante a discussão posterior, o professor intervém – se considerar necessário – acrescentando uma informação pertinente para uma melhor compreensão de algum trecho, sugerindo que estabeleçam relações entre as partes do texto que eles não tiverem relacionado por si mesmos, perguntando sobre as intenções do autor, desafiando a distinguir o que o texto diz explicitamente e o que quer dizer… A ajuda oferecida pelo professor consiste em propor estratégias das quais as crianças se apropriarão progressivamente, e que serão úteis para abordar novos textos que apresentem certo grau de dificuldade. Além disso, nessas situações, o professor incentiva os alunos a cooperarem entre si, com o objetivo de que a confrontação de pontos de vista leve a uma melhor compreensão do texto.

Finalmente, em situações como as que analisamos no ponto anterior, o professor devolve totalmente às crianças a responsabilidade da leitura – cria uma atividade que lhes exige trabalhar sozinhas durante um tempo determinado –, com o objetivo de que se esforcem por compreender e construam ferramentas de autocontrole.

Em síntese, tanto ao mostrar como se faz para ler quando o professor se coloca no papel de leitor, quanto ao ajudar as crianças sugerindo estratégias eficazes nos momentos de leitura compartilhada, como também ao delegar a elas a responsabilidade pela leitura, individual ou grupal, o professor está ensinando a ler.

LEITURA PELO PROFESSOR

Condições Didáticas consideradas ao planejar:

- Realizar com freqüência e regularidade a leitura de diferentes textos para os alunos, no desenvolvimento dos projetos, das atividades permanentes e de seqüências didáticas.
- Considerar a relação entre os diferentes propósitos (ler para entreter-se, ler para selecionar informações, ler para aprender a escrever) e as modalidades de leitura (ler em capítulos, ler e realizar comentários durante e depois da leitura, ler e destacar informações ou recursos utilizados pelo autor), promovendo a participação dos alunos e suas possibilidades de compreensão.
- Selecionar os textos que serão utilizados no planejamento das situações de leitura, considerando suas particularidades em função dos propósitos didáticos (a notícia mais adequada para a realização de uma reescrita, os textos informativos que favorecem o estabelecimento de relações com os conhecimentos dos alunos, escolher dentre várias as poesias que podem ser memorizadas pelos alunos).
- Criar oportunidades para que os alunos possam autocontrolar o que compreendem nas situações de leitura.
- Diversificar as fontes de informação de uso social nas situações de leitura pelo professor, a fim de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a linguagem escrita, favorecendo a realização de antecipações cada vez mais ajustadas a cada tipo de texto a ser ouvido pela classe.

Intervenções do professor:

- Compartilhar seu comportamento leitor em diferentes situações de leitura.
- Compartilhar os propósitos da leitura com os alunos e fornecer informações sobre o que será lido (sobre a fonte, o tema, o autor), favorecendo o estabelecimento de algumas relações entre o conteúdo do texto e outros conhecimentos ou entre textos do mesmo gênero já lidos pela classe.
- Ajudar os alunos nos pontos em que a dificuldade em relação a algum aspecto estiver comprometendo a construção de sentido (não explica o que diz o texto, nem diz o significado de palavras difíceis, mas os ajuda, por exemplo, a realizar inferências a partir do contexto).

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

- Voltar ao texto, caso ocorra alguma discussão sobre interpretações diferentes sobre trechos do que foi lido para confirmá-las ou retificá-las.
- Favorecer a manifestação das opiniões dos alunos, o diálogo e a conversa sobre as leituras realizadas.
- Compartilhar suas impressões sobre os textos lidos e favorecer a manifestação de comentários pelos alunos (sobre como o texto é bem escrito; sobre certas relações que podem ser feitas com textos que já conhecem, com filmes que assistiram ou com fatos da realidade etc).

Interação Aluno / Situação Didática

Nas situações de leitura pelo professor os alunos podem:

- Utilizar seus conhecimentos prévios (sobre os gêneros, sobre os assuntos tratados, sobre os portadores) na construção de significado acerca dos textos.
- Construir distintas interpretações na busca da compreensão dos textos lidos.
- Realizar antecipações cada vez mais ajustadas quando têm de ler por si mesmos.
- Realizar antecipações em relação à natureza dos textos que estão sendo lidos e buscar indícios para verificá-las, na medida em que se apropriam de características específicas de cada gênero.
- Realizar inferências na busca de compreender interpretações diferentes das suas para poder concordar ou discordar delas, contribuindo com a discussão sobre os textos.

Leitura pelo Aluno

Condições Didáticas consideradas ao planejar:

- Promover contato com os textos em seus portadores originais ou, quando isso não for possível, manter diagramação original do texto para que o mesmo possa ser reconhecido pelas crianças por meio da sua formatação.
- Favorecer aos alunos o acesso ao assunto ou tema tratado nos textos, permitindo-lhes confiar em suas possibilidades de interpretá-lo e realizar antecipações muito aproximadas.
- Realizar situações de pesquisa orientada que privilegiem a utilização de estratégias de busca e seleção de informações, organização e registro.
- Considerar objetivos específicos para as situações de leitura, coerentes com o objetivo geral de formar leitores competentes a partir das práticas sociais reais (diferentemente do que ocorre nas práticas escolares, de 'tomar' a leitura em voz alta pelos alunos, por exemplo).

- Centrar, desde a alfabetização inicial, na construção do significado dos textos e não na pura decifração.
- Oferecer uma diversidade de situações de leitura como por exemplo: a leitura de textos memorizados, de títulos de histórias conhecidas, de listas de diferentes coisas,de diálogos de personagens de histórias conhecidas etc. como uma das formas de favorecer a leitura dos alunos por si mesmos.

Considerar as possibilidades dos textos incluírem elementos que favoreçam a antecipação de seu significado pelos alunos.

- Favorecer a utilização de diferentes estratégias de leitura por alunos em processo de alfabetização, frente aos diferentes desafios propostos (o que diz, onde diz, qual é qual), considerando a heterogeneidade da classe no planejamento de variações de uma mesma atividade.

Intervenções do professor:

- Favorecer o acesso a textos difíceis, ajudando-os na construção do significados, na relação com outros textos etc.
- Favorecer a troca de informações entre os alunos (durante a leitura compartilhada, em que têm acesso a conhecimentos prévios distintos), evitando que seja sempre o professor, o responsável pela validação de uma única possibilidade de interpretação do texto.
- Ajudar os alunos a detectar contradições em suas próprias interpretações, retomar a leitura do texto para buscar indícios quando duvidarem de suas interpretações, a confrontar suas interpretações com a de seus pares.
- Propiciar aos alunos a possibilidade de auto-controlar o que compreendem nas situações de leitura, favorecendo a interação durante a realização de propostas diferentes para cada subgrupo, guiadas por um mesmo propósito social.
- Socializar diferentes estratégias de leitura.
- Incitar os alunos a recorrer a diversas fontes de informação existentes na sala.
- Ajudar os alunos a utilizar estratégias frente aos textos escritos, em função de suas hipóteses sobre “o que está escrito” e “o que se pode ler” (ajudá-los a ajustar o falado ao escrito, a procurar outros indícios no texto além de letras iniciais e finais etc.).
- Propiciar uma utilização cada vez maior e mais pertinente dos indícios quantitativos e qualitativos providos pelos textos.
- Promover o estabelecimento de relação entre palavras que se quer ler e palavras já conhecidas.

Interação Aluno / Situação Didática

Nas situações de leitura por si mesmos os alunos podem:

- Utilizar informações sobre o autor, o portador, o gênero e as recomendações de outros para selecionar de maneira mais autônoma textos que respondem a propósitos colocados em determinada situação.
- Utilizar referências do texto e do contexto (seu conhecimento acerca dos portadores, imagens que acompanham o texto, informações verbais sobre o tema ou conteúdo, indícios quantitativos e qualitativos providos pelos textos) para construir significados frente a um escrito.
- Utilizar estratégias que considera produtivas, já colocadas em ação em experiências de leitura anteriores, para seguir lendo quando se trata da leitura de textos difíceis.
- Utilizar seus conhecimentos acerca de textos já lidos pelo professor para orientar a busca de determinada informação ou de determinado episódio ou quando fazem antecipações ou interpretações do que estão lendo.
- Utilizar seus conhecimentos sobre o sistema notacional e indícios do contexto para antecipar ou verificar suas hipóteses.
- Realizar muitas reflexões vinculadas à correspondência entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”, quando tentam fazer o ajuste do oral ao escrito.
- Utilizar a informação visual (a repetição de uma forma gráfica – o refrão de uma canção conhecida, o nome de um personagem; onomatopéias que aparecem em histórias conhecidas; as marcas de diálogo; os sinais de pontuação e a utilização de maiúsculas) para verificar suas antecipações e produzir outras novas.

LEITURA DE UM CONTO DE FADA PELO PROFESSOR PARA QUE A CLASSE AMPLIE O REPERTÓRIO E COMPARTILHE IDÉIAS SOBRE O TEXTO COM SEUS PARES

Condições Didáticas Gerais

- Realização de situações em que o professor compartilha e explicita os diferentes aspectos do seu comportamento leitor;
- Realização de situações de escuta atenta de textos lidos em voz alta;
- Realização de situações em que os alunos se sintam autorizados a construir suas próprias interpretações de forma autônoma sem interferência ou condução da interpretação do professor;
- Realização de leitura do texto integral, sem resumi-lo ou simplificar o vocabulário;
- Realização de momentos de discussão, a partir da escuta de textos em voz alta, em que tenham que dar suas próprias opiniões.

Condições Didáticas Específicas

- Realização de situações de escuta de contos de fada que favoreçam a troca de opiniões com seus pares num clima de respeito;
- Realização de diferentes situações de contato com o gênero conto de fadas através da audição de CDs, leitura do próprio aluno, recontos, leitura de várias versões.

O que considerar para planejar

- No planejamento dessa situação didática o professor:
- Seleciona o texto que será lido em função do objetivo que se tem e dos conhecimentos prévios dos alunos que serão úteis para sua compreensão;
- Seleciona textos de qualidade literária, que possibilitem o resgate da seqüência, do encadeamento de seus acontecimentos e da apropriação de recursos próprios e características dos contos;
- Prepara a leitura em voz alta de forma a garantir uma boa compreensão dos ouvintes;
- Planeja a situação selecionando, previamente o texto marcando os recursos lingüísticos que enriquecem a história: dando entonações em determinadas passagens, fazendo as vozes dos diferentes personagens, interpretando os sentimentos dos personagens (tristeza, alegria, raiva) além de garantir uma boa fluência da leitura;

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

- Define as informações que deverão ser apresentadas antes da leitura;
- Antecipa algumas intervenções que favoreçam a participação ativa dos alunos; elabora previamente perguntas, comentários e observações a serem feitas durante e após a leitura, antecipando possíveis dúvidas que o texto possa suscitar;
- Antecipa dúvidas que possam surgir, elencando relações que podem ser estabelecidas, elaborando questões que permitam aos alunos ampliar seu universo de conhecimentos sobre o gênero desafiando-os a pensar, emitir opiniões e estabelecer relações;
- Define como irá mostrar as ilustrações: se isso acontecerá durante a leitura, após a leitura ou por meio de pausas feitas para este fim;
- Arruma o espaço e define o posicionamento do professor e alunos de forma a garantir uma boa audição, visibilidade do professor e uma interação prazerosa e confortável.

Intervenções que podem ocorrer durante a aula:

- Ao apresentar o texto a ser lido, o professor situa os alunos em relação ao mesmo, compartilhando as razões pelas quais a leitura será realizada (para conhecer uma nova história, para comparar com uma outra versão da mesma história) ajudando os alunos a dirigirem sua atenção para o propósito da leitura;
- Se estiver lendo um texto novo, o professor cria expectativas sobre a leitura que está sendo realizada, fazendo algumas perguntas sobre a continuidade da história para que os alunos façam antecipações e interferências: Quem será que vai ajudar a Chapeuzinho? Como o caçador vai salvar a vovó?;
- Realiza pausas no decorrer da leitura e faz perguntas que induzam os alunos a tirarem conclusões a partir das informações já fornecidas pelo texto até aquele momento para fazer interpretações: por que fulano está agindo assim? Ou: O que você faria numa situação como essa?;
- • Se os alunos não compreenderem o texto lido ou perderem alguma parte dele, o professor levanta questões que os façam tirar conclusões a partir do que compreenderam. Pode também reler trechos anteriores ou subseqüentes que favoreçam o entendimento do trecho não compreendido; pode remeter a pergunta ao grupo ou a um outro aluno para que outras crianças possam se manifestar e expressar suas opiniões;
- Se o conto for longo, para garantir a atenção e o envolvimento do grupo, o professor pode interromper a leitura no momento de maior suspense e usar esta interrupção como estratégia para criar nos alunos o desejo de continuar ouvindo a história;
- Se os alunos não entenderem alguma palavra ou expressão, o professor cria oportunidades para que eles procurem inferir o significado a partir do contexto. Para isso, por exemplo, relê o trecho e pede que os alunos tentem descobrir o significado daquela palavra ou expressão;

- Após a leitura, realiza uma roda de conversa com seus alunos sobre as suposições feitas durante a realização da leitura, o que levou cada um a pensar daquela forma etc;
- Após a leitura, também, pede que os alunos retomem a seqüência da história a partir das ilustrações, por exemplo;
- Compartilha com os alunos as qualidades textuais do conto lido – o fato de estar bem escrito, de possuir recursos lingüísticos específicos do gênero, de trazer informações precisas etc. e suas impressões sobre ele;
- Se os alunos, após a leitura não expressarem seus comentários e suas opiniões espontaneamente, alimenta a conversa falando o que achou do texto lido; fazendo perguntas mais dirigidas (qual a personagem mais engraçada, por exemplo, ou o que vocês fariam se fossem o fulano);
- Se o texto possui ilustrações que trazem informações não contidas no corpo do texto, chama a atenção dos alunos para este fato e conversa sobre isso.

BLOCO 8

Por que o PROFESSOR DEVE ESCREVER pelos alunos?

Texto 23: "Práticas de escrita – orientações didáticas"

Fonte: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 145 a 150).

Texto 24: "Produção Oral com destino escrito"

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 57 e 58).

É muito comum hoje, na prática pedagógica, pensar no professor como escriba dos alunos. Há professores, no entanto, que ainda têm dúvidas se estes textos são mesmo dos alunos. Mas se pensarmos na situação de um executivo ditando uma carta para sua secretária ou de Borges, escritor argentino, ditando um romance para seu amigo depois que ficou cego, ninguém terá dúvida quem é o autor da carta ou do romance.

Claro que o papel do professor, aqui é fundamental, pois ao escrever na lousa estará explicitando aos alunos os comportamentos próprios de quem escreve e estará problematizando a produção ajudando-os a observarem o que ainda não é observável.

Os textos deste bloco buscam explicitar as condições, as intervenções e o significado desta situação didática para a aprendizagem dos alunos.

PRÁTICAS DE ESCRITA

Conteúdos:

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.

Orientações Didáticas

Na instituição de educação infantil, as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba. A criança também aprende a escrever, fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho. Em ambos os casos, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, considerando as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como.

O trabalho com produção de textos deve se constituir em uma prática continuada, na qual se reproduz contexto cotidiano em que escrever tem sentido. Deve-se buscar a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever para não esquecer alguma informação, escrever para enviar uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção etc.

O tratamento que se dá à escrita na instituição de educação infantil pode ter como base a oralidade para ensinar a linguagem que se usa para escrever. Ditar um texto para o professor, para outra criança ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar a produção de textos antes de as crianças saberem grafá-los. É em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre Essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente. Ao participar em atividades conjuntas de escrita a criança aprende a:

Fonte: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998

• repetir palavras ou expressões literais do texto original;

• controlar o ritmo do que está sendo ditado, quando a fala se ajusta ao tempo da escrita;

• diferenciar as atividades de contar uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la para o professor, percebendo, portanto, que não se diz as mesmas coisas nem da mesma forma quando se fala e quando se escreve;

• retomar o texto escrito pelo professor, a fim de saber o que já está escrito e o que ainda falta escrever;

• considerar o destinatário ausente e a necessidade da clareza do texto para que ele possa compreender a mensagem;

• diferenciar entre o que o texto diz e a intenção que se teve antes de escrever;

• realizar várias versões do texto sobre o qual se trabalha, produzindo alterações que podem afetar tanto o conteúdo como a forma em que foi escrito.

O professor pode chamar a atenção sobre a estrutura do texto, negociar significados e propor a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”, “daí” por conectivos mais adequados à linguagem escrita e de expressões que marcam temporalidade, causalidade etc., como “de repente”, “um dia”, “muitos anos depois” etc. A reelaboração dos textos produzidos, realizada coletivamente com o apoio do professor, faz com que a criança aprenda a conceber a escrita como processo, começando a coordenar os papéis de produtor e leitor a partir da intervenção do professor ou da parceria com outra criança durante o processo de produção. As crianças e o professor podem tentar melhorar o texto, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando alguns trechos com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor, mais claro ou agradável de ler.

No caso das crianças maiores, o ditado entre pares favorece muito a aprendizagem, pois elas se ajudam mutuamente. Quando uma criança dita e outra escreve, aquela que dita atua como revisora para a que escreve, por meio de diversas ações, como ler o que já foi escrito para não correr o risco de escrever duas vezes a mesma palavra, diferenciar o que “já está escrito” do que “ainda não está escrito” quando a outra se perde, observar a conexão entre os enunciados, ajudar a pensar em quais letras colocar e pesquisar, em caso de dúvida, buscando palavras ou parte de palavras conhecidas em outro contexto etc.

Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas. A instituição de educação infantil deve preocupar-se em marcar os pertences, os objetos pessoais e as produções das crianças com seus nomes. É importante realizar um trabalho intencional que leve ao reconhecimento e reprodução do próprio nome para que elas se apropriem progressivamente da sua escrita convencional. A coleção dos nomes das crianças de um mesmo grupo, registrados em pequenas tiras de papel, pode estar afixada em lugar visível da sala. Os nomes podem estar escritos em letra maiúscula, tipo de imprensa (conhecida também como letra de fôrma), pois, para a criança, inicialmente, é mais fácil imitar esse tipo de letra. Trata-se de

uma letra mais simples do ponto de vista gráfico que possibilita perceber cada caractere, não deixando dúvidas sobre onde começa e onde termina cada letra.

As atividades de reescrita de textos diversos devem se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, convenções e formas. Essas situações são planejadas com o objetivo de eliminar algumas dificuldades inerentes à produção de textos, pois consistem em recriar algo a partir do que já existe. Essas situações são aquelas nas quais as crianças reescrevem um texto que já está escrito por alguém e que não é reprodução literal, mas uma versão própria de um texto já existente. Podem reescrever textos já escritos e para tal precisam retirar ou acrescentar elementos com relação ao texto original. Pode-se propor às crianças que reescrevam notícias da atualidade que saíram no jornal que lhes interessou, ou uma lenda, uma história etc.

Nas atividades de escrita, parte-se do pressuposto que as crianças se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio em situações de uso, quando têm problemas a resolver e precisam colocar em jogo tudo o que sabem para fazer o melhor que podem.

As crianças que não sabem escrever de forma convencional, ao receberem um convite para fazê-lo, estão diante de uma verdadeira situação-problema, na qual se pode observar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Tal prática deve favorecer a construção de escritas de acordo com as idéias construídas pelas crianças e promover a busca de informações específicas de que necessitem, tanto nos textos disponíveis como recorrendo a informantes (outras crianças e o professor). O fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica. O conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelas crianças com a ajuda do professor. Para que isso aconteça é preciso que ele considere as idéias das crianças ao planejar e orientar as atividades didáticas com o objetivo de desencadear e apoiar as suas ações, estabelecendo um diálogo com elas e fazendo-as avançar nos seus conhecimentos. As crianças podem saber de cor os textos que serão escritos, como, por exemplo, uma parlenda, uma poesia ou uma letra de música. Nessas atividades, as crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto, usar o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita, buscar material escrito que possa ajudar a decidir como grafar etc.

As crianças de um grupo encontram-se, em geral, em momentos diferentes no processo de construção da escrita. Essa diversidade pode resultar em ganhos no desenvolvimento do trabalho. Daí a importância de uma prática educativa que aceita e valoriza as diferenças individuais e fomenta a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças. As atividades de escrita e de produção de textos são muito mais interessantes, portanto, quando se realizam num contexto de interação. No processo de aprendizagem, o que num dado momento uma criança consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá ser feito com relativa autonomia.

A criação de um clima favorável para o trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos de enorme valor social e educativo. Para que a interação grupal cumpra seu papel, é preciso que as crianças aprendam a trabalhar juntas. Para que desenvolvam essa capacidade, é necessário um

trabalho intencional e sistemático do professor para organizar as situações de interação considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças. Além disso, é importante que o professor escolha as crianças que possam se informar mutuamente, favoreça os intercâmbios, pontue as dificuldades de entendimento, ajude a percepção de detalhes do texto etc. Deixando de ser o único informante, o professor pode organizar grupos, ou duplas de crianças que possuam hipóteses diferentes (porém próximas) sobre a língua escrita, o que favorece intercâmbios mais fecundos. As crianças podem utilizar a lousa ou letras móveis[1] e, ao confrontar suas produções, podem comparar suas escritas, consultarem-se, corrigirem-se, socializarem idéias e informações etc.

Para favorecer as práticas de escrita, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;
- propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo, revestindo a escrita de seu caráter social;
- propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças;
- ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito — reler o que está ou foi escrito — para reelaborá-lo, ampliá-lo, ou melhor, compreendê-lo.

[1] As letras móveis adquirem uma importante função em situações de interação, pois permitem fazer e desfazer as escritas a partir da discussão entre as crianças, comparar, pensar em como deixar a escrita final, copiar nos casos em que é preciso ter registro etc.

PRODUÇÃO ORAL COM DESTINO ESCRITO

Condições Didáticas consideradas ao planejar:

- Considerar o contexto comunicativo (para quê escrever, para quem escrever, o que escrever e como escrever) no planejamento e realização de produção coletiva de textos.
- Realizar situações de leitura de diferentes textos de um mesmo gênero para a ampliação do repertório lingüístico dos alunos e apropriação de suas características próprias a partir da familiaridade com eles.
- Utilizar estratégias de planejamento e revisão nas situações de produção coletiva.
- Favorecer a participação de todos da classe durante a produção (formas de agrupar os alunos e propostas referentes à escrita de cada parte do texto).
- Favorecer a aprendizagem de conteúdos relacionados ao que consiste um "ato de escrita" para "escritores" experientes.
- Realizar atividades de revisão de textos na presença e com a participação dos alunos que priorizem análise e reflexão sobre a língua e não apenas a "correção".

Intervenções do professor:

- Explicitar os propósitos de escrita dos textos, bem como definir de antemão quem serão os destinatários.
- Favorecer a análise e reflexão sobre as características do texto pelos alunos.
- Registrar textualmente as propostas dos alunos para que seja possível analisá-las, elegendo a melhor forma ou elaborando coletivamente outras.
- Estabelecer um diálogo com os alunos durante a produção (incentivando-os a planejar o que será escrito, propondo que pensem em diferentes alternativas para o começo do texto, convidando-os a eleger aquela que o grupo considera mais adequada, sugerindo que busquem diversas possibilidades de expressar cada idéia, negociando a passagem do "oral" para o "escrito", pedindo que leiam e releiam o que já foi escrito para assegurar a coerência com o que está por escrever ou para revisá-lo desde a perspectiva dos leitores, propondo modificações no planejamento inicial em função de problemas que surgem durante a produção, retomando passagens de textos já lidos pela classe).

Fonte: *Referencial de Formação de Professores*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

- Favorecer a verbalização dos diversos tipos de problemas que em uma situação de produção individual não podem ser explicitados, para que os alunos possam confrontar formas distintas de resolução para uma mesma questão.
- Favorecer a distinção entre o que deve e o que não deve ser escrito principalmente quando a maioria dos membros do grupo está se apropriando do sistema alfabético (para que identifiquem o que faz parte do texto ditado e as expressões conversacionais que o acompanham).

Interação Aluno / Situação Didática

Nas situações de produção oral com destino escrito os alunos podem:

- Enfrentar e resolver múltiplos problemas relativos aos processos envolvidos na produção de texto, na medida em que participam de atos de escrita e atuam como “escritores”.
- Enfrentar problemas vinculados às características dos textos que estão produzindo e utilizar fórmulas e léxico próprios.
- Discutir com outros, construir coletivamente soluções, observar aspectos do texto que não conseguiriam observar sozinhos.
- Incorporar-se ao que consiste um “ato de escrita” para “escritores” experientes.
- Distanciar-se do texto que está sendo produzido, quando posicionam-se como revisores.
- Enfrentar problemas da escrita, quando produzem pela primeira vez um gênero já conhecido, diferentes dos que se colocam na perspectiva do leitor.
- Elaborar novos conhecimentos e explicitar outros já utilizados em situação de leitura, na medida em que seja necessário tomar consciência dos mesmos para a resolução de problemas específicos, relacionados ao tipo de texto que se pretende produzir.

BLOCO 9

A organização
DO ESPAÇO, DO TEMPO E DOS ALUNOS

Texto 25: "Ambiente Alfabetizador"

Fonte*: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 150 e 151).

Texto 26: "Gestão do tempo, apresentação dos conteúdos e organização das atividades"

Fonte: Capítulo 4 – "É possível ler na escola?" In: LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Ed. ArtMed (pp. 87 a 92).

Texto 27 : "Contribuições à prática pedagógica - nº 6"

Fonte: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, Módulo 2, Unidade 2, Texto 6. Brasília: MEC / SEF, 2001.

A organização do espaço e dos alunos pode fazer muita diferença no trabalho de alfabetização e na aprendizagem em geral. Considerar estes dois aspectos ao planejar é importante para garantir as exigências de uma boa situação didática e o sucesso da atividade.

Desconsiderá-los ou agir no improviso pode, às vezes, por tudo a perder. Tanto o espaço como a possibilidade de interação entre os alunos são fatores de promoção de aprendizagem.

AMBIENTE ALFABETIZADOR

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo idéias sobre como se lê e como se escreve.

Na instituição de educação infantil, são variadas as situações de comunicação que necessitam da mediação pela escrita. Isso acontece, por exemplo, quando se recorre a uma instrução escrita de uma regra de jogo, quando se lê uma notícia de jornal de interesse das crianças, quando se informa sobre o dia e o horário de uma festa em um convite de aniversário, quando se anota uma idéia para não esquecê-la ou quando o professor envia um bilhete para os pais e tem a preocupação de lê-lo para as crianças, permitindo que elas se informem sobre o seu conteúdo e intenção.

Todas as tarefas que tradicionalmente o professor realizava fora da sala e na ausência das crianças, como preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período etc., podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura.

A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência bastante importante. Se a educação infantil trouxer os diversos textos utilizados nas prática sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades.

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação.

Fonte*: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estarguiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever.

O professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros vai trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para que as crianças os conheçam bem.

Por exemplo, conhecer o que é uma receita culinária, seu aspecto gráfico, formato em lista, combinação de palavras e números que indicam a quantidade dos ingredientes etc., assim como as características de uma poesia, histórias em quadrinhos, notícias de jornal etc.

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, *slogan*s, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

GESTÃO DO TEMPO, APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES[1]

O tempo é – todos nós, professores, sabemos muito bem – um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejaríamos ensinar-lhes em cada ano escolar.

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem avança através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata apenas de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos: trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático.

Para concretizar essa mudança, parece necessário – além de ousar romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo – cumprir pelo menos duas condições: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas. Criar essas condições requer pôr em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, seqüências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar.

1. Os projetos – Além de oferecer, como já assinalamos, contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa, cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito - permitem uma organização muito flexível do tempo: segundo o objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias ou se desenvolver ao longo de vários meses. Os projetos de maior duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que terão de ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto.

Por outro lado, a sucessão de projetos diferentes – em cada ano letivo e, em geral, ao longo da escolaridade – torna possível voltar a trabalhar sobre a leitura sob diferentes pontos de vista, para cumprir diferentes propósitos e em relação a diferentes tipos de texto.

[1] In: Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário - Cap.4 "É possível ler na escola". Lerner, Delia. Porto Alegre: Artmed, 2002. (pp.87 a 92)

2. As atividades habituais, que se reiteram de forma sistemática e previsível, uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade, e são particularmente apropriadas para se comunicar certos aspectos do comportamento leitor.

Na 2ª série do ensino fundamental, por exemplo, uma atividade habitual que se pode realizar é "A hora dos contadores de histórias": as crianças se responsabilizam, de forma rotativa, por contar ou ler um conto que elas mesmas escolheram (orientadas pela professora) e cuja apresentação prepararam previamente, de tal modo que se torne clara e compreensível para o auditório. A criança que assume o papel de "contador de histórias" deve cumprir certos procedimentos: explicar as razões que a levaram a escolher a história, conhecer alguns dados sobre a vida e a obra do autor, comentar com seus companheiros os episódios ou personagens que lhe são atrativos (ou não). Terminada a leitura (ou relato), os demais alunos podem intervir fazendo perguntas ou comentários. A discussão se generaliza: analisam-se as ações dos personagens, comparam-se com outros conhecidos, são feitas apreciações sobre a qualidade do que se acaba de ler…

Em outras séries, a atividade habitual costuma centrar-se em outros gêneros: pode tratar-se do comentário de "curiosidades científicas" – e preparar-se para responder às inquietações que as crianças apresentam sobre o funcionamento da natureza e a intensificar seu contato com o discurso informativo-científico - ou da leitura e discussão de notícias, atividade dirigida a formar leitores críticos dos meios de comunicação.

As atividades habituais também são adequadas para cumprir outro objetivo didático: o de favorecer a aproximação das crianças a textos que não abordariam por si mesmas por causa de sua extensão. Ler cada semana um capítulo de um romance é uma atividade que costuma ser frutífera nesse sentido. A leitura é compartilhada: a professora e os alunos lêem alternadamente em voz alta; escolhe-se um romance de aventuras ou de suspense que possa captar o interesse das crianças e se interrompe a leitura em pontos estratégicos, para criar expectativa. Algumas crianças - nem sempre as mesmas - se interessam tanto que conseguem o livro para continuar lendo em casa e depois contam a seus colegas os capítulos que já leram para que a leitura compartilhada possa avançar.

A forma como se distribui o tempo de aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade muito valorizada. Este é um dos benefícios que as atividades habituais proporcionam.

3. As seqüências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero e subgênero (poemas, contos de aventuras, contos fantásticos…); diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.

Ao contrário dos projetos, que se organizam para elaboração de um produto tangível, as seqüências incluem situações de leitura cujo único propósito explícito - compartilhado com os alunos - é ler.

Ao contrário das atividades habituais, essas seqüências têm um duração limitada a algumas semanas de aula, o que permite realizar-se várias delas no curso do ano letivo e se ter, assim, acesso a diferentes gêneros. Contribuem para cumprir diversos objetivos didáticos: comunicar o sentido e o prazer de ler para conhecer outros mundos possíveis; desenvolver as possibilidades dos alunos de apreciar a qualidade literária (ou detectar sua ausência); formar critérios de seleção de material a ser lido; gerar comportamentos leitores como o seguimento de determinado gênero, tema ou autor.

No curso de cada seqüência se incluem – como nos projetos – atividades coletivas, grupais e individuais. Desse modo, propicia-se tanto a colaboração entre os leitores para compreender o texto e o confronto de suas diferentes interpretações, como a leitura pessoal que permite a cada criança interagir livremente com o texto, quer dizer: reler o que mais lhe agradou, saltar o que não lhe interessa, deter-se ou voltar para verificar uma interpretação de que não está seguro… O empréstimo de livros permitirá, além disso, que as crianças possam continuar lendo em sua casa, âmbito que, em alguns casos, pode ser mais apropriado que a sala de aula para essa leitura privada.

4. As situações independentes podem classificar-se em dois subgrupos:

a) Situações ocasionais: em algumas oportunidades, a professora encontra um texto que considera valioso e o compartilha com as crianças, embora pertença a um gênero ou trate de um tema que não têm correspondência com as atividades que estão realizando nesse momento; em outras ocasiões, os alunos – ou alguns deles - propõem a leitura de um artigo de jornalístico, um poema ou um conto que os impressionou e cuja leitura a professora também considera interessante. Nesses casos, não teria sentido nem renunciar a ler os textos em questão porque não têm relação com o que se está fazendo, nem “inventar” uma relação inexistente; se sua leitura permite trabalhar sobre algum conteúdo significativo, a organização em uma situação independente estará justificada.

b) Situações de sistematização: estas são consideradas “independentes” somente no sentido de que não contribuem para cumprir os propósitos apresentados em relação à ação imediata (com as elaborações do produto ao qual aponta um projeto ou com o desejo de “saber como continua” um romance de aventuras que gera suspense e emoção, por exemplo). Em troca, guardam sempre uma relação direta com propósitos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados. Porque permitem justamente sistematizar os conhecimentos lingüísticos construídos através das outras modalidades organizativas. Por exemplo, depois de ter realizado uma seqüência centrada na leitura de fábulas, é possível propor uma situação cujo objetivo é refletir sobre os traços que caracterizam as fábulas e as diferenciam dos contos; depois de ter confrontado certos problemas relacionados à pontuação no âmbito de um projeto de escrita, é possível propor uma situação

cujo objetivo é “passar a limpo” os conhecimentos construídos ao resolver esses problemas...

É assim que a articulação de diferentes modalidades organizativas permite desenvolver situações didáticas que têm durações diferentes, que podem ser permanentes ou realizadas no curso de períodos limitados, algumas das quais se sucedem no tempo, enquanto outras se entrecruzam numa mesma etapa do ano letivo. Desse modo, a distribuição do tempo didático – em vez de se confundir com a justaposição de parcelas do objeto que seriam sucessiva e cumulativamente aprendidos pelo sujeito – favorece a apresentação escolar da leitura como uma prática social complexa e a apropriação progressiva dessa prática por parte dos alunos.

O esforço para distribuir os conteúdos no tempo de um modo que permita superar a fragmentação do conhecimento não se limita ao tratamento da leitura – que tem sido o eixo deste artigo –, mas sim abarca a totalidade do trabalho didático com a língua escrita.

Em primeiro lugar, leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente: ler “para escrever” é imprescindível quando se desenvolvem projetos de produção de textos, já que estes exigem um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e das características do gênero em questão; reciprocamente, no âmbito de muitas das situações didáticas que se propõem, a escrita se constitui num instrumento que está a serviço da leitura, seja porque é necessário tomar notas para lembrar os aspectos fundamentais do que se está lendo, ou porque a compreensão do texto requer que o leitor elabore resumos ou quadros que o ajudem a reestruturar a informação dada pelo texto.

Em segundo lugar, os diferentes gêneros – em vez de serem distribuídos linearmente, fazendo corresponder certos escritos sociais com certas séries específicas – aparecem e reaparecem em diferentes momentos da escolaridade – de e no âmbito de situações diferentes, de tal modo que os alunos possam reutiliza-los e reanalisá-los a partir de novas perspectivas.

Em terceiro lugar, as modalidades de trabalho adotadas durante a alfabetização inicial são basicamente as mesmas que se põem em ação, uma vez que as crianças se apropriaram do sistema alfabético de escrita. Como as situações didáticas que se apresentam antes e depois de as crianças aprenderam a ler e escrever no sentido convencional do termo estão orientadas por um mesmo propósito fundamental – criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa que os torna necessário –, o esforço por reproduzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita está sempre presente. Realmente, desde o início da escolaridade, se lê e se escreve para cumprir propósitos definidos, centra-se o trabalho nos textos, analisa-se criticamente o lido, discutem-se diferentes interpretações e se chega a acordos, leva-se em conta o ponto de vista do destinatário quando se escreve, revisam-se cuidadosamente os escritos produzidos... As atividades devem permitir articular dois objetivos: conseguir que as crianças se apropriem progressivamente da “linguagem que se escreve” – do que esta tem de específico e diferente do oral-conversacional, dos diversos gêneros do escrito,

da estrutura e do léxico que são próprios de cada um deles – e que aprendam a ler e escrever por si mesmas.

Em alguns casos, o professor atua como mediador, lendo diferentes textos para as crianças, ou escrevendo os textos ditados que elas compõem oralmente; em outros casos, as situações de leitura tendem a deparar diretamente as crianças com os textos, para buscar informações que necessitam, para localizar um dado determinado, para buscar indícios que lhes permitam verificar ou rejeitar suas antecipações sobre o que está escrito. E, do mesmo modo, as situações de escrita apresentam para as crianças desafios de produzir textos por si mesmas, o que as leva a se concentrar não só na "linguagem que se escreve", como também em como fazer para escrever, em aprender, cada vez melhor o modo particular como o sistema de escrita representa a linguagem. Quando a situação exige que as crianças leiam ou escrevam diretamente, a atividade pode referir-se a textos completos ou se focalizar em algum fragmento de um texto que foi lido, produzido ou ditado pela professora; pode ser individual ou grupal; pode responder a um propósito imediato do ponto de vista das crianças – por exemplo, fazer cartazes e convites para divulgar a função teatral que se está preparando – ou responder somente a um propósito cujo cumprimento não é imediato, mas é altamente significativo para as crianças nesta etapa: aprender a ler e escrever.

Delineamos uma modalidade alternativa de distribuição do tempo didático, uma modalidade que responde à necessidade de produzir uma mudança qualitativa na apresentação escolar da leitura. Não podemos concluir este item sem reconhecer que o tempo escolar se mostra insuficiente também desde a perspectiva aqui apresentada, que sempre é necessário selecionar e deixar de lado aspectos que preferíamos incluir, que a escolha é sempre difícil e que o único guia que até agora encontramos para decidir é este: administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar.

CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Equipe pedagógica do Programa de
Formação de Professores Alfabetizadores

Neste segundo módulo de nosso curso daremos continuidade a esse recurso de formação tão importante: o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados e suas decorrências na prática pedagógica.

Optou-se por uma numeração contínua dos textos dessa natureza, para que você, professor, continue arquivando-os no local específico de seu Caderno de Registro e consultando-os sempre que necessário.

Antes que você inicie a leitura do texto a seguir, gostaríamos de ressaltar que, mesmo entendendo a heterogeneidade como um fato que incide sobre as diferentes esferas do desenvolvimento humano – cognitiva, afetiva e social – neste texto, bem como nas atividades formativas já desenvolvidas na unidade, consideramos mais producente centrar nossas discussões no aspecto cognitivo.

As informações sobre heterogeneidade, que foram conteúdo desse encontro, indicam que:

- Trabalhar considerando a heterogeneidade não é realizar um trabalho individualizado que pressupõe planejar para cada aluno uma atividade diferente. Isso, além de não ser possível na situação de aula, "significaria retroceder a um sistema de ensino individualizado, que fecha cada criança numa relação unilateral com o professor e a impede de fazer precisamente aquilo que é fundamental para o progresso da aprendizagem: interagir com seus companheiros, confrontar com eles suas idéias sobre os problemas que tentam resolver, oferecer e receber informações pertinentes".[2] Portanto, considerar que os alunos têm saberes diferentes pressupõe trabalhar em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados. As propostas de atividades, ora iguais para todos, ora com variações, devem permitir que cada aluno possa fazer novas descobertas a partir delas.
- É na interação que os alunos aprendem. Portanto, planejar situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Nessa proposta o professor deixa de ser o único informante e os alunos passam a ter também um status de informantes válidos. Essa condição, além de permitir que todos avancem, possibilita uma mobilidade maior ao professor dentro da sala de aula para atender os que precisam de mais ajuda. Desse modo, poderá planejar esse atendimento de forma que, por exemplo possa se dedicar a todos ao longo de uma semana.

[2] Delia Lerner de Zunino e Alicia Palácios de Pizani. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre, Artmed, 1995.

- Agrupar os alunos deve ser uma ação intencional e criteriosamente planejada pelo professor. Tal ação deve estar baseada em três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade que se pretende propor. Deixar de considerar esses aspectos em geral resulta em agrupamentos improdutivos, baseados na improvisação.
- Além de contar com os conflitos cognitivos que, naturalmente, o trabalho em parceria provoca, o professor deve se preocupar em garantir que as atividades propostas sejam "portadoras" de desafios, ou seja, que carreguem em si um problema a ser resolvido, para que, na tentativa de solucioná-lo, os aprendizes coloquem em uso tudo o que já sabem sobre o conteúdo da tarefa. Dessa forma, maiores serão as possibilidades de os alunos progredirem em seu processo de alfabetização, mesmo quando não puderem contar com a intervenção direta do professor.
- As atividades individuais, incontestavelmente, devem ter um lugar entre as situações de aprendizagem propostas aos alunos, pois eles necessitam de espaços em que possam trabalhar com suas próprias idéias. No entanto, são as atividades que potencializam uma elaboração cooperativa do conhecimento que devem ser priorizadas.
- Dadas as diferenças de saberes dos alunos, a maneira de intervir não deve ser a mesma para todos. É preciso diversificar os tipos de ajuda: propor perguntas que requeiram níveis de esforço diferentes; oferecer uma informação específica que promova o estabelecimento de novas relações; ouvir o que o aluno tem a dizer sobre o que pensou para chegar a um determinado produto; estimular o progresso pessoal.
- Se quer que os alunos assumam como valores a cooperação, o respeito às idéias e maneiras de ser dos parceiros, a solidariedade, a justiça, o professor precisa atuar de acordo com esses princípios – ou seja, demonstrar em sala de aula atitudes de cooperação, de justiça, de solidariedade etc. – e criar um ambiente que traduza os valores que pretende ensinar. Assim, por exemplo, se a cooperação é um dos valores a ser ensinado, não basta discursar sobre o que são comportamentos cooperativos: é preciso que a aula transcorra de fato em um clima cooperativo, no qual seja possível testemunhar e experimentar atitudes desse tipo.
- Lidar com a heterogeneidade em sala de aula é um aprendizado para o professor. É um aprendizado trabalhoso, pois, em geral, a idéia de classe heterogênea vai de encontro à concepção tão difundida de que são as classes homogêneas que facilitam o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. Na prática, essa concepção, além de não facilitar o aprendizado dos alunos, contribuiu para a desprofissionalização do professor que, ao delegar a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos a fontes externas (métodos e materiais produzidos com a única finalidade de ensinar a ler e escrever), minimiza a importância de seu papel no processo de aprendizagem.

É preciso então, que o professor assuma a condição de autor da própria prática pedagógica: aquele que, diante de cada situação, precisa refletir, buscar suas próprias soluções, construir novas estratégias, tomar decisões, enfim, ter autonomia intelectual. Trilhar esse caminho exige estudo, reflexão sobre sua ação, auto-avaliação, trabalho em parceria, intencionalidade e, principalmente, disponibilidade para aprender e experimentar.

TRANSCREVA ABAIXO AS SUAS CONCLUSÕES PESSOAIS E DO SEU GRUPO DE FORMAÇÃO (MESMO QUE JÁ CONSTEM DESTE TEXTO)

BLOCO 10

Alguns TEMAS POLÊMICOS, mas sempre presentes...

Texto 28 : "Quando corrigir, quando não corrigir"

Fonte: O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Weisz,T. São Paulo: Ática 2000 (pp; 83 a 92).

Texto 29: "Carta nº 5"

Fonte: *Carta aos professores rurais de Ibiúna*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002. (pp. 73 a 75).

Texto 30: "Heterogeneidade na sala de aula"

Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano V n° 24. Publicação do Instituto Avisa Lá (pp. 10 a 13).

Será que você já ouviu algum professor dizer que agora não pode mais propor cópia ou que não se pode mais corrigir as produções dos alunos?

Como estes temas costumam gerar polêmica, é importante que algumas discussões sejam feitas.

Como prática social é possível pensarmos que a cópia deve continuar a existir na sala de aula. Claro que sim, afinal quem nunca teve um caderno de receitas ou de músicas, pensamentos ou poesias? Copiar faz parte de uma série de situações da vida social. O problema é considerar que ao copiar os alunos estão aprendendo a escrever. O número de crianças copistas produzidas pela escola deveria já ter nos mostrado que não é isto que ocorre. As crianças aprendem porque pensam sobre a escrita.

Portanto devemos refletir sobre para que serve a cópia e quais os seus limites e procurar então contexto significativos para que ela aconteça.

QUANDO CORRIGIR, QUANDO NÃO CORRIGIR[1]

O professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica. Uma é o planejamento da situação de aprendizagem, para a qual tenta criar as condições idéias: oferecer as informações, montar propostas de trabalho de tal forma que o aluno possa pôr em jogo o que sabe, arriscar-se, avançar e compreender mais à frente do que sabia. O outro eixo do seu trabalho é a intervenção propriamente dita no processo que está acontecendo, no qual o aluno, os grupos ou a classe, diante de uma situação proposta, realizam coisas, e o professor participa, desenvolvendo vários papéis.

O professor mantém em suas mãos o pulso da atividade e o olhar atento, para fazer o tempo todo as correções de rota necessárias. Se perceber que algumas crianças tomam um caminho que não é o ideal para a situação de aprendizagem, tem de responder imediatamente. É o que chamamos do "jogo de cintura" do professor. Muitas vezes é preciso mudar o rumo das coisas para dar conta do processo real que se apresenta, de situações ou contextos não previstos quando a atividade foi planejada – já que os alunos quando têm como proposta realizar uma determinada tarefa, põem-se a fazê-lo conforme lhes é possível em cada momento.

Uma intervenção clássica é a correção. Não é a única intervenção possível, nem a mais importante, mas é a que mais tem preocupado os professores.

Quando a prática do professor está carregada da convicção de que seu papel é, fundamentalmente, o de corrigir o aluno, fica evidente que, para ele, aprender é substituir respostas erradas por certas. Numa concepção construtivista de aprendizagem, a função da intervenção do professor não é essa, mas a de atuar para que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores. Isso não significa que a correção perde função. Na verdade, podemos dizer que a correção é algo relacionado a qualquer situação de aprendizagem, o que varia é como ela é compreendida pelo professor.

Pode-se pensar a correção de várias formas. A tradição escolar normalmente vê a correção que o professor realiza fora da sala de aula, longe dos olhos dos alunos, como a principal. Compete-lhe marcar no trabalho realizado aquilo que o aluno errou, para que o erro seja corrigido e não fique presente no produto do trabalho do aluno. Como diz o professor Lino de Macedo[2], essa é a perspectiva do empirismo, muito exigente com a transmissão. Não se pode "facilitar" com a transmissão, devemos fazê-la o melhor possível, sem o risco de perpetuar o erro.

Se o que o professor estiver corrigindo for uma redação, por exemplo, e ele levar até o fim a situação de correção provavelmente proporá que o aluno

[1] In: O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Weisz, Telma. São Paulo, Ätica, 1999.
[2] Macedo, Lino. Ensaios construtivistas. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

passe o trabalho a limpo, corrigindo. Atrás dessa proposta existe a convicção de que se o erro tiver permanência – e a palavra escrita é certamente permanente -, ele poderá fixar-se na memória dos alunos. Essa forma de lidar com o erro responde a uma concepção que supõe a percepção e a memória como núcleos na aprendizagem.

Outra visão de correção é a que gosto de chamar de informativa. Ela carrega a idéia de que a correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem. O professor a realiza durante a própria situação de produção, levantando questões que ajudem o aluno a perceber certas incorreções ou simplesmente apontando diretamente uma incorreção que, segundo sua avaliação, o aluno possa reconhecer, aproveitando a informação que lhe está sendo oferecida. Por exemplo: numa classe onde os meninos já escrevem alfabeticamente, o professor passa e vê uma criança que escreveu CUANDO (quando). Ele pode simplesmente dizer: "Leia para mim o que está escrito aqui". ou "Preste atenção em como você escreveu esta palavra. Pense e me diga se é assim mesmo que se escreve", ou: "Procure essa palavra no dicionário", ou ainda: "De que outras formas você poderia escrever isso?" Se esta questão não for exclusividade de um determinado aluno, o professor pode – se não for atrapalhar o desenvolvimento da atividade que está sendo realizada – simplesmente abrir a questão para a classe e dizer: "Alguém quer, por favor, escrever a palavra 'quando' na lousa", e levantar assim uma discussão.

Os erros devem ser corrigidos no momento certo. Que nem sempre é o momento em que foram cometidos.

A discussão do erro assumiu um papel importante nos últimos tempos por motivos diferentes e até opostos. Primeiro, foi importante perceber o mal que fazíamos aos nossos alunos quando desconsiderávamos seus conhecimentos com o famoso "ta errado" da caneta vermelha. A idéia de erro construtivo abriu um mundo desconhecido que fascinou a muitos de nós, educadores. Passamos a viver um certo encantamento com os erros: é de fato maravilhoso ver uma criança pequena escrevendo, dentro de um sistema silábico, poesias, parlendas ou histórias. Então nos tornamos leitoras entusiastas de textos silábicos. Quando as crianças passavam a escrever alfabeticamente era mais lindo ainda. Até aí tudo bem, mas as crianças mais velhas e alfabetizadas escreverem errado nunca alegrou ninguém.

No caso da ortografia, que mobiliza tanto os professores[3], fica claro que a correção se define pelo momento de aprendizagem em que os alunos estão. Se a criança ainda nem escreve alfabeticamente, e para escrever cachorro usa menos letras do que precisa – por exemplo, KXO -, deve o professor insistir com ela que não é com X que se escreve, mas com CH, ou que o K nem existe no nosso alfabeto e ele deveria escrever com CA? Certamente que não, pois isso não faz sentido ainda para ela. Além de inútil, poderá deixá-la atônita, porque ela não sabe sequer do que o professor está falando. Para essa

[3] Para saber sobre como trabalhar a questão ortográfica, leia o livro de Artur Gomes de Morais, pertencente a esta coleção, que trata exclusivamente do assunto.

criança, a intervenção adequada é aquela que a ajuda a transformar suas idéias sobre a escrita, isto é, aquela em que o professor cria situações nas quais ela possa pôr em jogo sua hipótese sobre a escrita, que nesse momento é silábica.

Quando, num outro momento, um aluno escreve CAXORO, o professor precisa intervir na questão ortográfica e considerar cuidadosamente a melhor forma de fazer isso. Se naquele momento o menino está escrevendo uma história, e articulando o fluxo das idéias, interrompê-lo para corrigir a ortografia não faz sentindo, a não ser que ele mesmo pergunte: “Cachorro é com X ou com CH?”, e ai, é claro, o professor deve responder. Isso não significa que ele não vá trabalhar com situações de reflexão sobre a ortografia, mas que vai priorizar, naquele momento, o desenvolvimento da escrita do texto, criando uma nova oportunidade, em um outro momento, para intervir especificamente na aprendizagem de ortografia. Esse novo momento poderá ser apoiado naquele texto em particular para aquela criança ou pode ser um trabalho coletivo, no qual o professor tratará questões ortográficas comuns a várias crianças da classe.

O que deve ser repensado é a concepção mais tradicional de correção, apoiada na idéia de que ela tem um caráter cirúrgico, precisa ser feita no ato, em cima do erro. Muitos professores e mesmo os pais consideram que o erro não corrigido ficará para sempre na memória do aprendiz. Isso não é verdade. Se o menino escrever CACHORO uma vez, não significa que ele nunca vá aprender que “cachorro” é escrito com dois erres e não com um só, já que essa é uma ocorrência regular na língua. Além do mais, se simplesmente ver levasse as crianças a aprenderem a escrever, aos oito anos ninguém mais cometeria erros ortográficos, porque o que mais vêem é a escrita correta. Por que haveríamos de crer que a criança vê repetidas vezes a forma certa e não a fixa e, num rápido e eventual contato com o errado, fixa o erro?

Assim, entre o “tudo pode” e o “nada pode”, entre o “não deve deixar nem a sombra do erro” e o “agora não é mais para corrigir” existe um enorme espaço para atuação inteligente do professor – como pode ser observado no depoimento seguinte.

Quando eu era professora de uma classe de pré, vivia fascinada por ser testemunha e parceira do processo de alfabetização das crianças.

Uma das características mais marcantes desse momento é a consciência e, por conseguinte, a preocupação que os alunos começam a ter em escrever convencionalmente ou, nas palavras das próprias crianças, escrever certo. Na educação infantil, se você pedir ‘as crianças que escrevam alguma coisa, na grande maioria das vezes elas não têm o menor pudor;: pegam o papel, o lápis ou caneta e se põem a escrever. Mas no pré, como alguns já começam a escrever convencionalmente, outros ficam meio intimidados e não querem se expor.

Este é um dos maiores desafios do professor. Nossa expectativa é que eles escrevam e, a partir dessa produção, possamos colocar questões e problematizar para que avancem nas suas idéias sobre a língua escrita. Mas e quando pedimos que escrevam e eles dizem que não sabem escrever? Aí é uma encrenca. Eu vivi essa situação. Quando os alunos começavam a mostrar resistência para escrever, eu ficava perturbada. Afinal, era verdade que eles

não sabiam. A única coisa que sobrava, e que eu achava correto, era dizer: "Escreva do seu jeito".

No primeiro momento isso até funcionou. Eles se despreocupavam, relaxavam e acabavam escrevendo. O problema é que algumas crianças começaram a achar que escrever do jeito delas era sinônimo de escrever de qualquer jeito. Resultado: eu tinha que engolir qualquer coisa porque, afinal, era do jeito delas. Ficou claro também que estavam realizando produções inferiores ao que seriam capazes de fazer.

Percebendo isso e discutindo com outros professores que também estavam sentindo esse problema, acabamos encontrando uma solução. Passamos então a pedir que as crianças escrevessem "da melhor maneira possível" ou "do melhor jeito que conseguissem". Passamos também a chamar a atenção das crianças para que utilizassem conhecimentos sobre os nomes deles e dos colegas, que olhassem as listas (de histórias conhecidas, de materiais, etc.) que havia na classe, que procurassem no alfabeto letras que pudessem servir, etc.

Creio que foi um salto de qualidade para a nossa atuação como professores. Desse modo, as crianças não se sentiam obrigadas a escrever convencionalmente, com medo de estar fazendo errado e, ao mesmo tempo, não se contentavam com pouco.

(Cláudia Arantangy, classe de pré, escola particular)

Os alunos sabem o que achamos importante que eles aprendam, mesmo que não falemos nada.

No extremo oposto ao do professor que não permite a sombra de um erro está o professor que – contínuo com os exemplos de língua portuguesa e ortografia – permite todos. Por não querer bloquear a criatividade do aluno, acaba deixando que ele escreva de qualquer jeito. Essa postura educacional acaba consolidando um contrato didático implícito, pois de alguma forma o aluno percebe que o professor não valoriza esse tipo de conhecimento e acaba por desvaloriza-lo também, não investindo nessas aprendizagens. Os alunos sabem o que achamos importante que eles aprendam, mesmo que não digamos nada. Se um professor enfatiza que escrever corretamente é importante, mas não dedica muito tempo escolar às atividades de reflexão sobre a ortografia, estará mostrando – na pratica e com muito mais força – que não é tão importante assim o que havia recomendado. Da mesma forma, quando aceita que o aluno escreva errado palavras já bem conhecidas, também estará concordando com essa maneira de escrever.

É importante que o professor tenha claro que certos erros, depois de um tempo de escolaridade, são inaceitáveis. Uma criança alfabetizada que copia as lições no caderno não pode escrever "lissao de caza" ou "resouva os problemas". Para situações como essa ele pode fazer um trato com todos os aluno: "Essas palavras não podem mais ser escritas errado". A lista dessas palavras é um instrumento eficiente não para que o aluno escreva certo, mas

também para que tenha certeza de que escrever certo é importante e necessário.

As correções feitas pelo professor não podem ser todas da mesma natureza, porque os conteúdos não o são. Não é da mesma natureza trabalhar com cálculo mental e com os diferentes gêneros literários. Em cada situação há várias formas de fazer o aluno saber o que errou, onde errou, por que errou, de maneira a ajudá-lo a avançar. Há ocasiões, também, em que apontar o erro é inútil – como vimos no caso da escrita silábica. -, porque o aprendiz não tem ainda como modificar o que está produzindo na direção pretendida pelo professor naquele momento. No geral pode-se, sim, apontar o erro. Resta saber se o professor está corrigindo porque "professor tem de corrigir", ou se, corrigindo, ele está ensinando.

É evidente que, para perceber em que momento o seu aluno está e a partir daí intervir corretamente, o professor precisa estar instrumentalizado. Numa época em que sabíamos muito pouco sobre as questões da textualidade, sobre os recursos coesivos, uma professora de 3ª. série com quem eu trabalhava vivia angustiada. Ela sempre propunha atividades de escrita bem preparadas, com leituras prévias de bons textos para inspirar a escrita de seus alunos, mas não sabia como intervir para que avançassem na organização textual. Muitos escreviam bem, outros tinham um texto que não fluía. Para intervir na coerência e coesão dos testos destes últimos, a única coisa que conseguia fazer era apontar onde não estava bom para que eles refizessem. A seguir reproduzo um trecho de seu diário.

Estou perdida, definitivamente não sei como intervir nos textos de meus alunos para que avancem. Tenho sentimentos ambíguos. Proponho atividades de escrita de contos bem preparados, leio muito para eles para que se inspirem, analiso como os bons autores escrevem.Todos adoram nossas leituras e discussões. Hoje começaram a escrever um conto de terror. Cheguei em casa e comecei a ler. Algumas das produções me deixaram animadíssima, estavam bem-feitas, com o uso de diversos recursos para criar um clima de pavor. Outras eram fracas, sem graça, não incorporavam à produção nada das contribuições que eu havia preparado anteriormente. Um exemplo é a história do Rafael, meia página, cheia de erros ortográficos e ainda sem sentido. O que fazer com ele? Corrigir os erros? Dizer que precisa desenvolver o texto? Acho que vou sentar com ele e pedir que diga tudo o que pensou em escrever, pois ele participou muito das discussões que fizemos sobre os textos de terror, e parecia cheio de idéias. Quem sabe posso recuperá-las com ele e traçar um roteiro para que escreva novamente. Em compensação o do Maurício estava demais, li para todos em casa e fez o maior sucesso. Apenas algumas questões... Este conto mostrou como ele melhorou em relação aos contos anteriores.

Mas o que me perturbou mais, por incrível que pareça, foi o conto do Guilherme. Muito bom, como de costume, ele está virando um excelente escritor, mesmo, mas algumas partes são incompreensíveis. A trama é interessante e cheia de idéias, mas alguns parágrafos são extremamente confusos, com uma escrita enrolada. Parece que sai de um lugar e não chega a nenhum outro. Como sempre, marquei com um traço na margem da folha os parágrafos que precisavam arrumar. O que acontece é que cada vez que eu faço isso ele se desanima e simplesmente corta o parágrafo, dando um jeito de

a história não precisar dele. Eu sinto que com isso não estou ajudando em nada. Acabo deixando a história dele menos interessante do que poderia ficar. E o pior, ele, que escreve muito bem e bastante, acaba por ter mais coisas para revisar do que a Mariana, que escreve umas histórias pequenas e mais simples.

(trecho de diário de Ana Rosa Abreu, escola particular, 3ª. série, 1987)

Essa professora costumava anotar ao lado do parágrafo que ela achasse mal escrito a palavra "confuso" e devolver ao aluno para que ele arrumasse. Como tudo o que ela oferecia ao aluno era o seu julgamento, as crianças ficavam aflitas e começavam a simplificar o texto, escrevendo o mínimo possível para tentar garantir o acerto. Isso é muito comum: os alunos escrevem pouco para errar pouco. O Guilherme, que escrevia muito bem, também reconhecia que partes dos seus textos não estavam claras, mas não tinha recursos para escrever orações subordinadas como queria. Tentando ousar e escrever mais "bonito" , como os autores que lia, usava conectivos inadequadamente. Com esse tipo de intervenção da professora, em vez de melhorar, acabava empobrecendo a própria produção. Para ajudá-lo era necessário a professora procurar compreender as suas reais dificuldades e encontrar formas de intervir que lhe informassem não apenas que aqueles trechos estavam confusos mas como melhora-los. É preciso que a correção seja informativa para o aluno e o instrumentalize para superar as dificuldades.

Se a correção incide apenas sobre o produto final, o professor poderá ter uma lição sem erros, o que não significa que o aluno tenha aprendido. Mas, quando é sobre o processo de aprendizagem, ela é fundamental, porque corresponde exatamente à intervenção que se espera do professor – alertar o aluno para alguma inadequação da atividade que está sendo realizada, reorientar a ação do aprendiz, alertá-lo para algo que ele não considerou ou percebeu, levantar questões que o ajudem a pensar sobre aspectos de que ele não tinha dado conta. Porque o objetivo do ensino é que o aluno aprenda e produza cada vez mais e melhor, não que faça lições sem erros ou que tenha um caderno "perfeito".

CARTA 05

São Paulo, 20 de outubro de 1997

Caro(a) professor(a)

Como foi o dia do professor? Esperamos que tenha sido devidamente reconhecido(a) pelo seu trabalho. Nós tivemos a oportunidade de participar de uma cerimônia muito bonita e emocionante em Brasília. Estivemos na cerimônia de lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que logo chegarão para você. A Cristina foi uma das coordenadoras deste imenso trabalho que tem o objetivo de elevar a qualidade da educação através da oferta de informações claras e acessíveis para os professores de 1ª a 4ª sobre o que devem ensinar aos seus alunos. O outro momento animador do qual participamos foi a premiação dos 10 professores do ensino fundamental vencedores do concurso nacional promovido pelo MEC em parceria com a fundação Moinho Santista – Prêmio incentivo à Educação Fundamental. Este ano a Bia teve oportunidade de compor a comissão julgadora dos trabalhos apresentados. É muito legal ver o trabalho e dedicação dos professores sérios sendo reconhecidos em nível nacional! Quem sabe no ano que vem você também se anima e se inscreve para participar relatando uma experiência inovadora na sua prática pedagógica de sala de aula? As informações sobre o concurso você deve obter na Delegacia do MEC de São Paulo.

Bom, ainda não recebemos todas as cartas resposta de vocês referentes à carta nº 4. Estamos curiosos para ler tantos comentários e discutir aquele tema com você, mas teremos que deixar para daqui a uns dias.

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

Fonte: *Carta aos professores rurais de Ibiúna*. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

Para isso é preciso que saibam o quê 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 dominando 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) mais adequada(s) para os seus alunos. Envie-nos em sua próxima carta seus comentários e conte-nos sobre os resultados obtidos.

1º 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 que 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.

2º 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 nesse processo vão interiorizando o modelo. Com esse 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 ser 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.

3º 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-lhes 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 auto-ditado, que estruturado desta maneira permite que o aluno recorra à cópia de palavras.

4º sugestão: Escolha um pequeno texto, leia e comente com os alunos, esclarecendo dúvidas, pedindo a alguns que contem novamente alguns trechos. Depois de garantido que todos conhecem o texto, apague algumas palavras do mesmo, deixando lacunas. Peça aos seus alunos que copiem esse texto e, sempre que se depararem com um espaço em branco, coloquem uma palavra que a 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 essa aventura conversou muito com periquito, que lhe contou sua dura vida de passarinho fugindo de caçadores. Depois disso nunca mais este homem saiu atrás de passarinhos.

Obs: As palavras grifadas devem ser apagadas

5º sugestão: Escolha um pequeno texto e sublinhe algumas palavras do mesmo. 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.

6º 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 que saibam o que estão copiando.

Veja as atividades que lhe parecem mais adequadas e experimente realizá-las. Esperamos seus comentários, no máximo até o dia 7 de novembro. Estamos enviando uma ficha para ser preenchida como carta-resposta, onde você nos dará um pouco da sua opinião sobre essas sugestões.

No dia 30 de outubro, às 14h, realizaremos uma reunião com todos os professores do projeto para fazer um balanço do trabalho realizado até aqui. O local ainda deve ser confirmado com seu(a) diretor(a). À medida que puder, vá organizando os seus comentários, críticos e sugestões.

Até lá,

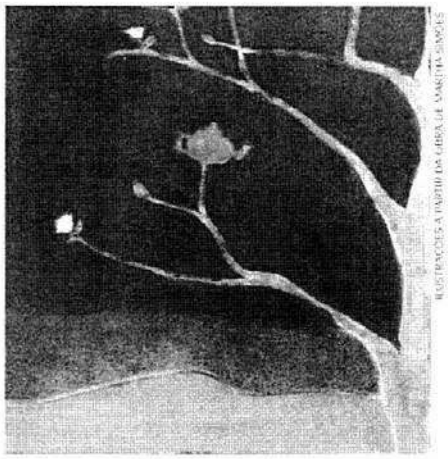
Bia e Cristina

TEMA EM DESTAQUE

A heterogeneidade na sala de aula

POR ANA CAROLINA CARVALHO[1]

LIDAR COM AS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEMPRE FOI UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES. O DESEJO DE CLASSES HOMOGÊNEAS TEM SIDO CONSTANTE NAS ESCOLAS E AGORA A ORDEM É INCLUIR. É PRECISO APOIAR OS PROFESSORES NESSA NOVA ATITUDE



ILUSTRAÇÕES A PARTIR DA OBRA DE MARCELA CASTRO

Vivemos um momento na Educação em que a ordem é incluir. A escola, até então pautada em um princípio homogeneizante, no que diz respeito ao projeto educativo e à população atendida, precisa agora trabalhar com a diversidade.

A inclusão escolar não acontece isoladamente. A regulamentação de leis que prevêem a entrada de crianças com necessidades especiais na escola regular acompanha um movimento maior, mais amplo, de cunho político e social, pautado nos princípios democráticos, que preconizam a igualdade de acesso às oportunidades e o combate à exclusão social.

Quais mudanças esse movimento traz para a formação de professores, para os planejamentos escolares e para as configurações dos espaços institucionais?

Incluir significa trabalhar com diferenças

A escola regular, até então, demarcava claramente suas fronteiras, procurando colocar para dentro apenas alunos capazes de acompanhar seu currículo, deixando de fora os que não possuíam essa competência. Os alunos que, apesar de terem entrado, não conseguiam atingir os patamares desejados, eram simplesmente excluídos. Mesmo entre os alunos "regulares", a heterogeneidade é

[1] Psicóloga, psicanalista e educadora.

Fonte: Revista AVISA LÁ – Ano V nº 24. Publicação do Instituto Avisa Lá

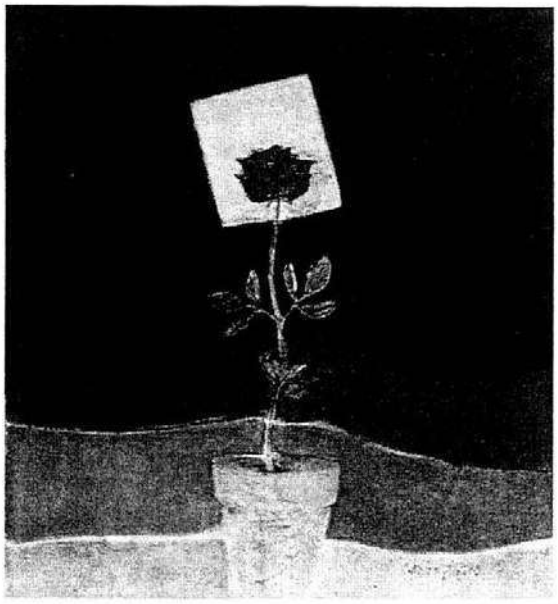
clara, sempre existiu, ainda que fosse um tanto sufocada diante do princípio da homogeneidade, em que as diferenças individuais eram pouco ou nada atendidas. Numa tentativa de ajeitar as diferentes situações, eram comuns classes divididas em fortes e fracas. Esta prática hoje seria condenada.

Agora, há o apelo e a ordem para que se inclua e se trabalhe com todos os alunos, na mesma classe, respeitando e cuidando das diferenças individuais.

A questão da inclusão escolar parece colocar uma lente de aumento naquilo que é tão próprio aos seres humanos: o fato de que nós todos somos singulares, únicos, marcados pelas nossas diferenças, e que a humanidade se faz por cada uma dessas singularidades. A diversidade é vista como algo positivo que deve contribuir para uma sociedade mais humana.

Ao pensar a política educacional brasileira da inclusão escolar, Marcos Mazzotta e Sandra Souza[2] nos remetem à importante filósofa Hannah Arendt[3] e seu pensamento acerca da diversidade humana. Essa pensadora afirma que a pluralidade dos homens faz parte da condição humana, apontando para o fato de que estar e viver entre os homens significa assumir essa condição de pluralidade. Segundo a filósofa, "na Terra, vivem os homens e as mulheres, e não o Homem e a Mulher. Todos são seres únicos, diferentes de qualquer outro que exista, tenha existido ou venha a existir; todos marcados por uma singularidade, que é a própria condição da pluralidade". Para Mazzotta e Souza, "é o paradoxo da pluralidade de singulares".

Ainda segundo esses autores, essa "igualdade de desiguais precisa ser garantida socialmente através da possibilidade de participação ativa no convívio social". Só assim estaremos mais próximos de conceitos como os de cidadania e inclusão social.



Como garantir uma participação ativa

No entanto, o que é um direito da criança traz um grande desafio para os professores: o desenvolvimento de novas competências para incluir. Como garantir uma participação ativa em uma brincadeira de parque de uma criança que está em uma cadeira de rodas? Como podem agir professores e as demais crianças para incluir esse aluno?

Além do conhecimento detalhado das necessidades especiais que envolvem cada portador de determinada síndrome, é também necessário estar atento para as características subjetivas que essas crianças trazem. Trocar com as famílias, com especialistas e até mesmo ouvir as demais crianças pode ajudar a integração. A inclusão é também uma questão de afinar a sensibilidade para sentir de que maneira considerar a necessidade especial de uma criança de forma que ela possa ser atendida sem sentir-se negativamente diferente.

Como esse tema é novo para os professores e para as instituições de educação, é importante ouvir quem tem diante de si o desafio de incluir, respeitando as características individuais e contribuindo para que todas as crianças avancem e desenvolvam-se plenamente. O relato a seguir contribui para fazer avançar a reflexão.

[2] "Inclusão Escolar e Educação Especial: Considerações sobre a Política Educacional Brasileira", de Marcos Mazzotta e Sandra Souza. Revista *Estilos da Clínica*, edição nº 9, 2º semestre/2000.
[3] Hannah Arendt (1906–1975), filósofa alemã.

BLOCO 11

A organização dos conteúdos por PROJETOS DIDÁTICOS

Texto 31: "O que o jornal nos traz"
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – n° 15. Publicação do Instituto Avisa Lá (pp.30 a 35)

Texto 32: "Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar"
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano V n° 20 Publicação do Instituto Avisa Lá. (pp 27 a 36).

Texto 33: "Quem canta seus males espanta"
Fonte: Cardápio de Projetos Programa escola que Vale. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

Texto 34: **"Linhas e entrelinhas de uma história"**
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano III n° 10 Publicação do Instituto Avisa Lá. (pp. 33 a 38)

Neste bloco, você encontra alguns modelos de Projetos Didáticos.

Através de situações didáticas organizadas em projetos, o professor cria as condições para que os alunos se aproximem e compreendam, as práticas **sociais de leitura e escrita**

Os projetos didáticos fundamentam-se como um meio para favorecer a construção de sentido por parte das crianças, as quais podem compartilhar, os propósitos sociais da leitura e escrita. Isto é, saber para que serve o que estão fazendo na escola.

Do ponto de vista do conteúdo de Língua Portuguesa, os projetos tentam dar conta do caráter processual e complexo das práticas da leitura e da escrita. Com efeito, essas práticas, fora da escola, envolvem uma série de situações dificilmente captada pelos chamados exercícios escolares.

O QUE O JORNAL DE HOJE NOS TRAZ?

REFLEXÕES DO PROFESSOR

Viver em um ambiente onde ler é parte do cotidiano das pessoas, faz toda a diferença no processo de alfabetização. A leitura de jornais, hábito em nosso país de algumas famílias apenas, pode fazer parte do dia-a-dia da educação infantil (e não apenas de outros níveis de ensino).

Quem acredita que ler e escrever não é mera questão de conhecer letras, sílabas e seus respectivos sons, mas sim um processo muito mais amplo e complexo, costuma eleger o trabalho com textos para aproximar as crianças do universo da escrita. E, nesse caso, muitos educadores têm dúvidas sobre que textos podem ser usados e quais são os mais adequados às diferentes faixas etárias. A escolha revela as idéias que os professores e a própria instituição têm sobre diversas questões – como as crianças aprendem a ler; o que deve ser de interesse delas; qual é o papel e as funções dos diferentes textos na sociedade e o sentido que têm para as crianças nos diferentes momentos da vida; qual o papel do professor no processo de formação de leitores.

Muitos textos, por exemplo, não são ofertados para as crianças porque se imagina que sejam muito difíceis para elas ou que sejam inadequados para a faixa etária. Por outro lado, quando são utilizados, aparecem em contextos e práticas tradicionais. O trabalho com o jornal pode ilustrar o caso. Nas salas de alfabetização, ele aparece muitas vezes como suporte da proposta de recortar sílabas, letras, palavras. Já para as crianças pequenas, serve para desenvolver a coordenação (sic), sendo usado para amassar, rasgar etc. Em ambos os casos, ele está totalmente desprovido de sua função lingüística real. É importante que se pense a respeito: o jornal é um objeto relevante culturalmente, que tem valor pelo seu uso social, fundamental para a formação de leitores críticos, de pessoas que desejam se informar, se divertir, obter indicações de leitura, cinema etc. A compreensão desse portador de textos e do papel que assume na vida dos leitores permite ao educador planejar situações didáticas que visam aprendizagens no eixo da oralidade, da leitura e da escrita. E são muitas as oportunidades que se pode criar a partir do uso do jornal no cotidiano da escola:

A leitura do jornal permite que as crianças tenham acesso às informações que circulam em seu bairro, na cidade, no país e no mundo, podendo externar opiniões e idéias sobre o noticiário.

Possibilita que elas aprendam para que se usa um jornal, que tipo de informações podem ser encontradas ali, que conheçam as práticas usuais dos leitores do jornal.

Fonte: *Revista AVISA LÁ* – n° 15. Publicação do Instituto Avisa Lá

A escrita de um jornal pela turma cria oportunidades de aprender a diferenciar tipos de textos; organizar dados e informações; planejar uma escrita comunicativa para um destinatário real – pais, professores, demais crianças e funcionários da escola, leitores do jornal –; pensar sobre a diagramação, ilustração e demais processos de produção etc.

Nesta matéria, você vai conhecer como a Escola Criarte, de São Paulo, desenvolve propostas de oralidade, leitura e escrita, a partir do jornal, para grupos de diferentes idades, desde muito cedo.

O trabalho realizado pela professora Fátima Regina Perazzoli, com o gruo de 2 a 3 anos, tinha como objetivo central a ampliação do repertório lingüístico a partir da conversa sobre assuntos disparados pela leitura de jornal.

Já com o grupo de 5 a 6 anos, que apresenta interesse e necessidades de aprendizagem diferentes das crianças menores, a professora Vanessa Ferraresi optou por produzir um jornal com a classe, criando a oportunidade, para as crianças, de desenvolver a escrita. Veja, a seguir, como se produziu o trabalho dessas professoras, narrado por elas mesmas.

O jornal no grupo de 2 a 3 anos

Nossos primeiros questionamentos nos levaram a pensar na relação que as crianças pequenas poderiam estabelecer com o jornal: qual seria a importância desse trabalho para a turma de 2 e 3 anos? Quais as possibilidades de trabalho realmente significativas para esse grupo? As respostas chegaram com o tempo, à medida que desenvolvíamos as atividades e acompanhávamos, atentas, o percurso do grupo.

Para iniciar, selecionei do jornal uma foto com sua respectiva legenda e apresentei-a em nossa roda de conversa. As crianças fizeram seus comentários, revelando o quanto já conheciam sobre a função social e a organização do jornal. A vivência familiar era a principal fonte de informação, segundo o que pudemos levantar nas conversas:

– Na minha casa tem jornal – iniciou uma criança.

– O papai lê o jornal. Ele compra lá na banca – continuou a outra.

– No jornal da minha casa tem o Ronaldinho – disse a terceira, dando início à discussão sobre os temas do jornal.

– No jornal tem carro – completou o colega.

Combinamos que, daquele momento em diante, guardaríamos todas as novas fotos e legendas e, para tanto, organizamos nossa hemeroteca1. A leitura do jornal passou a fazer parte da nossa rotina, e em vários momentos: os exemplares eram trazidos, apreciados pelas crianças, que inicialmente se fixavam sobretudo nas inúmeras imagens que ilustravam as notícias. Os comentários eram inevitáveis, assim como a troca de informações. Criamos, assim, um espaço para exercitar a oralidade. As imagens e notícias sobre aviões, animais, manifestações artísticas e os mais diferentes acontecimentos, eram de interesse e serviam como disparadores de muita conversa no grupo. Eu fazia algumas intervenções, chamando a atenção das crianças para o que estava escrito nas legendas e reportagens referentes às fotos observadas e

para as diversas seções do jornal. A certa altura, propus que duas crianças por semana trouxessem de casa uma parte do jornal com a foto que haviam escolhido para ser comentada em nossa roda. Na conversa, as crianças faziam comentários, lembravam-se de outros episódios vivenciados por elas, estabeleciam muitas relações, levando em consideração seus conhecimentos sobre cada assunto:

– É o tubarão.

– Fá, eu quero que o tubarão me morda!

– O tubarão é bravo, Fátima?

– Fátima, sabe que eu assisti a um filme do Batman que ele tava descendo do barco e o tubarão mordeu a perna dele? Aí, ele lutou com o tubarão e matou ele!

Em pouco tempo, vimos que o repertório lingüístico do grupo foi muito ampliado e as conversas, enriquecidas. É interessante observar os diferentes comentários das crianças frente a uma mesma imagem e como isso pode ser estimulante para o grupo envolvido nesse tipo de atividade. A roda é estratégia privilegiada para esse trabalho, na qual todos podem expor suas idéias e descobertas, formular novas hipóteses, conversar e, principalmente, estabelecer uma relação de troca e aprendizagem, como vemos nesse bate-papo disparado pela imagem trazida pela Marina, ilustrativa de uma notícia sobre índios:

– As crianças perderam o lugar delas.

– O índio perdeu o lugar.

– Fá, deixa eu mostrar uma coisa.

– Tem um trator do outro lado.

– Nesse tem um avião, ó!

– Vamos ver uma foto de cada vez? A Má estava mostrando a do índios. Vamos terminar e depois olhamos a de trás. – Interrompi para reorganizar a conversa.

– Aqui é o lugar onde os animais moram.

– Esse índio segura esse menino no colo aí, esse martelão o menino estava batendo.

– Os índios estão lutando com os bichos.

– O índio está levando os filhotes dele.

– Eles estão com o pé no chão, porque ele não quer pôr o sapato.

– Ele quer ficar descalço, Ângela.

– O índio tem chinelo.

– Eles tão com o pé no chão, estes daí ...

– O índio sem sapato.

– Tem uma floresta. Tem uma flor lá. Eles querem caçar bichos. Eles estão procurando bichos. Eles vão caçando. Caçando e vão comer.

Criança pequena também pode “ler”

A atitude das crianças frente ao jornal foi se modificando ao longo do projeto. Se no início elas se prendiam mais às fotos, posteriormente passaram a prestar mais atenção aos textos, realizando uma leitura possível para a idade delas, folheando o jornal, observando com atenção o seu conteúdo, buscando significados. Por meio do jornal elas puderam entrar em contato com a linguagem escrita em sua função primordial, a de comunicar. Além disso, o grupo também se aproximou dos diferentes estilos de textos correspondentes às diversas seções do jornal, que líamos em grupo.

A postura de leitor também foi trabalhada na medida em que as crianças puderam observar alguns procedimentos importantes da leitura do jornal, presentes em minha própria prática quando lia reportagens e legendas para elas. Essa prática é fundamental nessa faixa etária, como nos chama a atenção o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, em suas orientações didáticas sobre linguagem oral e escrita:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de leitoras...

É importante observar que a aproximação dos pequenos com o texto escrito é bastante peculiar, como nos diz Ana Teberosky em seu livro Psicopedagogia da Linguagem Escrita: Inicialmente por volta dos dois ou três anos, a escrita (conjunto de marcas gráficas) é um objeto em si e não um objeto simbólico, é um conjunto de marcas que, geralmente, acompanha um objeto ou uma imagem. Sendo assim, quando as crianças estão “lendo” um livro, por exemplo, e observam a figura de um lobo, elas lêem Lobo-Mau, embora o texto em questão diga outra coisa ou, caso o texto se refira a uma propaganda de iogurte, elas “lêem” Danone. Na leitura do jornal, as crianças tiveram mais uma oportunidade de pensar sobre o que deve estar escrito, apoiando-se nas informações transmitidas pelas imagens, nos conhecimentos que possuem sobre as coisas e seus usos e a partir das intervenções que fizemos. Avaliamos que o jornal foi um portador de texto riquíssimo, que ampliou nossas possibilidades de trabalho com as crianças de 2 a 3 anos, apesar das poucas referências existentes sobre práticas com essa faixa etária. Fica conosco o desafio de buscar outras formas criativas e, acima de tudo, significativas para se trabalhar com o jornal desde cedo.

O jornal no grupo de 5 a 6 anos

A construção da linguagem escrita é um elemento fundamental à participação das crianças no mundo que as cerca. Contudo, este aprendizado não pode ocorrer desvinculado do papel social do ato de escrever, pois a capacidade de ler e escrever não depende apenas de algumas habilidades e do exercício de decodificação, mas sim da compreensão de dois aspectos da língua: o funcionamento de sua estrutura e o modo como é usada em nossa sociedade. Por isso, quisemos desenvolver, com as crianças do grupo 6 da Escola Criarte, um projeto que apresentasse a escrita de acordo com os usos e funções sociais, bem como seus processos de produção e veiculação: a apresentação do jornal, texto tão presente em nosso cotidiano, nos pareceu um bom começo.

Ao propor a escrita do jornal como objeto de estudo levamos em conta o fato de que a alfabetização não é um sistema de memorização e treino, mas sim um processo criativo de construção do saber, no qual a criança é levada a resolver problemas conceituais. Muito antes de dominar um conhecimento formal, sistematizado, a criança opera cognitivamente na tentativa de compreender como funciona um determinado sistema de representação. Com a escrita, isso acontece desde muito cedo: a criança elabora hipóteses próprias para entender como se escreve.

A edição de um jornal que compramos prontinho nas bancas mobiliza uma série de profissionais trabalhando em um ritmo alucinante, pensando, discutindo, escrevendo e reescrevendo, resolvendo problemas e tomando decisões.

O trabalho com o jornal deveria possibilitar às crianças vivenciar um pouco desse processo. Neste relato, destacamos algumas etapas do projeto, socializando nossas discussões e as produções do grupo.

O processo de escrita do jornal

Iniciamos o projeto com leituras freqüentes de jornal em sala, com as crianças. Ao tomar conhecimento das notícias e dos demais textos, discutíamos com o grupo sobre as funções do jornal. Também analisamos os diferentes editoriais a fim de compreender a estrutura desse portador de texto, presente no cotidiano de parte dos brasileiros. Então, nos lançamos a escrever com as crianças algumas matérias – resenhas, entrevistas, classificados –, segundo as características da linguagem jornalística.

As crianças se viram diante de uma situação de produção de texto real, o que as motivou a pensar seriamente sobre a tarefa. Tiveram a liberdade de escolher a seção e o tema sobre o qual desejavam escrever, contemplando-se assim interesses variados em uma mesma sala. No percurso das produções, vimos diferentes hipóteses colocadas à prova. Crianças que se apresentavam silábicas, ou seja, que grafavam palavras fazendo uso de uma letra para cada sílaba, puderam conscientizar-se, a partir da reflexão sobre os textos convencionais, da insuficiência de suas hipóteses e avançaram em suas reflexões.

O fato de que seus textos não eram facilmente lidos as estimulou a seguir pensando sobre como se escreve, quais são as regras que organizam o sistema de escrita. Da mesma forma, as crianças silábicas-alfabéticas, que representam as palavras de forma mista, ora utilizando a hipótese silábica, ora escrevendo alfabeticamente, encontraram meios para se aproximar da escrita convencional, como podemos observar nas escritas abaixo:

A reescrita, uma das propostas desencadeadas no grupo, permitiu a reflexão e a discussão sobre os elementos presentes ou ausentes no texto, de acordo com o que conheciam do texto fonte. Anúncios, resenhas, indicações de cinema e outros textos começaram a circular entre as crianças, alimentando uma primeira versão do jornal.

Na montagem final do jornal organizamos a turma em subgrupos responsáveis por determinadas partes do jornal. Muitos dos textos produzidos estavam integrados com outras atividades da escola como, por exemplo, a comemoração do Dia das Mães. Estas tiveram uma bela surpresa ao abrir um jornal que receberam dos filhos e encontrar os seguintes anúncios:

Esses foram alguns dos resultados a que chegamos. Queremos aprofundar ainda mais o trabalho a partir do jornal, porque sabemos que a alfabetização não se encerra com a construção da base alfabética. É preciso aproximação com os diferentes tipos de textos. Um deles deve ser o jornal. Fácil de adquirir e com assuntos os mais variados. Além disso, usar bastante o jornal com as crianças pode ajudar a formar o hábito de lê-lo pela vida afora.

O que é hemeroteca

O termo hemeroteca, segundo os dicionários, define uma sessão de biblioteca onde estão jornais e revistas. É uma biblioteca confeccionada com recortes de matérias publicadas em jornais e revistas. Seu objetivo principal é proporcionar ao leitor novas fontes de pesquisa. Muitas vezes a hemeroteca é confeccionada com o único objetivo de suprir a carência de atualização da biblioteca, assim os assuntos guardados são selecionados visando complementar e atualizar as informações trazidas pelos livros. Outras vezes, ela é organizada com o propósito didático de um projeto de trabalho de língua.

Utilizaremos essa palavra, aqui, para designar uma coleção de recortes de jornais e revistas classificados e indexados, tendo por objetivo auxiliar a leitura e pesquisa dos usuários, professores, alunos e comunidade em geral.

Uma boa hemeroteca não precisa ter necessariamente grande quantidade de recortes mas sim recortes de qualidade.

Montar uma hemeroteca propicia que educadores e alunos tenham acesso a informações atualizadas sobre os mais diversos assuntos. Mas é necessário que o professor faça uma análise dos conteúdos dos artigos, muitos dos textos publicados têm um tempo de vida útil pequeno ou com sentido somente no contexto do dia em que foi publicado. Sendo assim, não se faz necessário, e nem coerente pedagogicamente, sair cortando e arquivando qualquer matéria. O trabalho deve ser planejado, com intenções bem definidas. Devem ser arquivados somente aqueles artigos que trazem informações sobre

o tema / foco de discussão e estudo com seu grupo ou que se referem ao tema do projeto que está sendo desenvolvido em alguma área.

A hemeroteca deve ser elaborada de modo que facilite a consulta de seus usuários possibilitando a leitura e a pesquisa.

(Diário na Escola – Santo André Edição no 2, julho/agosto 2002.)

Dicas do professor

Veja as vantagens que Ana Teberosky aponta para a implementação de um projeto de jornal nas séries iniciais.

1 O trabalho para a concepção de um jornal é um projeto (...) facilita a participação e a compreensão da funcionalidade de um texto.

2 É um projeto do grupo-classe e do ciclo que favorece a troca e a interação entre as crianças da mesma ou de diferentes idades.

3 As situações de elaboração do jornal permitem diversas formas de participação: diretiva do professor, exposição e discussão por parte das crianças, trabalho em grupo e sessões de interação extra-escolar, como entrevistas com gente de fora da escola, montagem e venda do jornal (...)

4 A elaboração do jornal é uma situação real (não fictícia) durante a qual a criança realiza uma tarefa "séria" (de adultos) como se fosse um profissional.

5 Um jornal compreende uma diversidade de seções – e, portanto, de tipos de textos –, que vão desde a publicidade ao editorial, dos espetáculos aos esportes etc.

Para saber mais

Projeto: Jornal - Práticas de leitura e escrita

Professora: Vanessa Ferraresi

Turma: 5 a 6 anos

Objetivo compartilhado: produzir um exemplar de jornal

Objetivos didáticos:

Aproximar a criança do texto jornalístico.

Envolvê-la em práticas de leitura e seus usos sociais (informar, entreter, argumentar e defender um ponto de vista).

Ampliar sua possibilidade de expressão e comunicação.

Auxiliá-la a perceber-se como produtora de texto.

Envolvê-la em práticas de escrita a partir das próprias hipóteses.

Objetivos atitudinais

Estimular a criança a trabalhar cooperativamente para a obtenção do jornal.

Auxiliá-la a respeitar as opiniões e produções de cada componente da sala.

Etapas prováveis

1 Apresentar para as crianças, em roda de conversa, um jornal de boa veiculação a fim de conhecer o que o grupo pensa sobre este portador textual e quais são suas questões e interesses.

2 Elaborar com o grupo uma lista com as partes que o jornal possui.

3 Ler semanalmente notícias veiculadas na imprensa escrita, praticando algumas das funções da escrita – informar e entreter – e os tipos de texto – entrevista, resenha, notícia, anúncio de classificados etc.

4 Realizar entrevistas de várias modalidades.

5 Propor a escrita de alguns textos, conforme o tipo mais trabalhado no momento.

6 Propor a produção coletiva de textos nos quais as crianças possam posicionar-se frente a um assunto, argumentando e dando opiniões.

7 Selecionar as matérias que entrarão na composição final do jornal.

8 Observar e discutir aspectos de diagramação e montar o produto final.

Bibliografia

F. Freinet: evolução histórica e atualidades.

Rosa M. Whitaker Sampaio. Scipione.

Tel.: 0800161700

Psicopedagogia da Linguagem Escrita. Ana Teberosky. Ed. Vozes

Tel.: (11) 3105-7144

Jornais de boa qualidade e grande veiculação.

Ficha técnica:

Escola Criarte

Rua Vahia de Abreu, 696 – Vila Olímpia

CEP: 04549-003 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3842-7277 / 3842-4613

Site: www.criarte.com.br

E-mail: criarte@criarte.com.br

Usando como suporte um jornal, as crianças fizeram suas interferências

1 Hemeroteca: biblioteca confeccionada com recortes de matérias publicadas em jornais e revistas.

LER PARA ESTUDAR, ESCREVER E DESENHAR PARA COMUNICAR

REFLEXÕES DO FORMADOR

POR EDUARDA DINIZ MAYRINK[1]

A PARTIR DE MUITA PESQUISA, ALUNOS DA SEGUNDA SÉRIE NA CIDADE DE RIO PIRACICABA ESCREVEM TEXTOS INFORMATIVOS, DESCRITIVOS, FICHAS TÉCNICAS QUE AUXILIAM A PRODUÇÃO DE LINDOS POSTAIS ILUSTRADOS. CONFIRA O DESENROLAR DO PROJETO POR MEIO DAS REFLEXÕES DA FORMADORA LOCAL

Escolher um projeto para trabalhar em sala de aula sempre foi uma expectativa para os professores de 2a série. Para as crianças, era um alvoroço, uma animação, uma curiosidade tremenda para saber qual seria o tema eleito e dar idéias de qual projeto poderiam trabalhar no semestre seguinte.

O projeto pequena enciclopédia foi o escolhido do 10 semestre de 2004 e foi desenvolvido por uma equipe de seis professoras, cada uma com sua turma, na respectiva escola, num total de quatro, todas situadas na zona urbana da cidade. As professoras trabalharam no mesmo projeto, de forma integrada, trocando suas experiências e sempre se reunindo, participando ativamente do processo de formação.

Após várias análises das aprendizagens adquiridas pelas crianças em projetos anteriores e muitas discussões sobre o que queriam que suas crianças aprendessem, a equipe de professoras decidiu que trabalhariam com textos informativos, desenvolvendo um projeto com textos de enciclopédia. Mas sobre que assunto poderia ser a Pequena Enciclopédia? Esta pergunta fez com que os professores tomassem uma série de decisões antes de começar a realizar o projeto. Quais assuntos as crianças poderiam estudar? Como avançar nas aprendizagens de leitura e escrita? Como favorecer um trabalho real de pesquisa na sala de aula? Como integrar o trabalho de artes de forma contextualizada?

O objetivo que tinham em mente era obter resultados significativos em relação à leitura, escrita e comunicação oral por meio de estudos de textos informativos. Mas era preciso ter muita clareza sobre quais conteúdos e procedimentos específicos deveriam ser disponibilizados às crianças, para que obtivessem resultados significativos.

Ao escolher um projeto, devemos pensar sobre o objeto de ensino em questão, as aprendizagens que se quer alcançar, o produto final, para quem se destina e quais serão os interlocutores para que, então, possamos desenvolvê-lo. Dessa maneira, deve-se considerar que o tema necessita ser de interesse dos alunos e do professor, além de conhecido pelas crianças, pois muitas conclusões

Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano V n° 20 Publicação do Instituto Avisa Lá

são tiradas a partir dos conhecimentos prévios que elas possuem sobre o assunto. Um outro aspecto importante do projeto é a existência de muitas fontes de pesquisa disponíveis para as crianças (especialmente as informações escritas).

Depois de muita conversa o tema escolhido foi o trabalho com animais, e a partir daí surgiram novas perguntas: Quantos animais estudaríamos? Quais? Qual seria o nosso produto final? E os interlocutores?

As professoras decidiram pelo estudo mais detalhado de seis animais: periquito-tuim e joão-de-barro (aves típicas da região de Rio Piracicaba), capivara, lobo-guará, tamanduá-bandeira e tatu. O produto final escolhido foi a confecção de cartões-postais que seriam enviados a destinatários reais: crianças de outras cidades, com as quais nos corresponderíamos durante o projeto.

A partir dessas decisões os professores reuniram uma boa quantidade de materiais sobre os animais e pesquisaram sobre eles. Nas primeiras supervisões esse era o assunto predominante. Nós também aprendemos muito, tanto sobre o trabalho com língua e artes quanto sobre o tema. Considero essa etapa de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho, pois a partir do aprofundamento que o professor faz do assunto é possível desenvolver o domínio pessoal de métodos de pesquisas (levantamentos de hipóteses, coleta e análise de dados e uso de documentos) e de procedimentos de leitura dos vários tipos de fontes existentes (escritas e audiovisuais).

Após a escolha do tema e a eleição dos conteúdos de aprendizagem dos alunos em língua portuguesa, chegou a hora de compartilhar o projeto com as crianças e propor-lhes a sua realização, discutir o propósito do trabalho, o produto final e qual seria o nosso destinatário real.

A realização do projeto em sala de aula

Como formadora do programa Escola que Vale, no início do projeto eu tinha encontros semanais com o grupo de professores e supervisores de cada escola. O tempo do encontro e as supervisões eram destinados a desenvolver as etapas do projeto, os planejamentos das aulas e das atividades (atividades possíveis e desafiadoras, ajustadas ao contexto da classe), dos conteúdos e procedimentos didáticos dentro de cada situação de aprendizagem.

Na primeira aula do projeto, os alunos levariam fotos de animais que eles conheciam ou não, e por meio dessas imagens montaríamos um mural e abriríamos comentários sobre eles. Foi o máximo, tamanha era a animação das crianças! Observando a aula de uma das professoras, a Elza, pude sentir a vibração dos alunos e o interesse pelos animais. Falavam dos bichos que mais gostavam, ou dos que não gostavam, dos que tinham medo, ou não, daqueles que tinham em casa ou que conheciam e, ainda, daqueles que queriam ter. Contaram histórias de alguns animais, casos e “causos”, e se a professora deixasse passariam o dia inteiro nesse assunto. Algumas crianças trouxeram textos sobre os bichos, os quais eram mostrados com grande satisfação.

Percebi, então, que as professoras tinham razão: o tema “animais” seria de grande interesse das crianças. Elas tinham muitos conhecimentos prévios sobre o assunto.

O projeto foi compartilhado com os alunos que, com muito entusiasmo, optaram pela confecção de cartões-postais como produto final. O propósito foi comunicado com clareza para os alunos, que sabiam, desde o início, que estudariam textos sobre os animais e escreveriam o que aprendessem.

A leitura em sala de aula

O trabalho de leitura foi realizado por meio do estudo de textos informativos, de enciclopédia, e, apesar de os alunos serem crianças de 8 anos, começamos a por em prática “ler para estudar” em sala de aula. Acreditamos que esses tipos de textos devem fazer parte do cotidiano da escola, adequando-os à faixa etária dos alunos, levando em conta a possibilidade de compreenderem o assunto. Mas isso não quer dizer que selecionamos textos mais fáceis, muito pelo contrário: alguns foram longos e tinham certa complexidade.

Os professores, para conseguir trabalhar com textos maiores nas aulas do projeto, passaram por uma formação do que é o “ler para estudar”, trabalhando de forma bem clara nas supervisões. Portanto, essa prática chegou até a sala de aula após um longo estudo das professoras sobre essa situação didática, que se apresentou como um desafio tanto para elas quanto para os alunos: ler e compreender textos difíceis. Não foi fácil a aceitação das professoras. Algumas delas se retraíram e se opuseram a trabalhar com esses tipos de textos. “São textos muito grandes”, “Meus alunos não dão conta de ler e compreender tudo” ou “Eu estou achando muito difícil esse projeto com textos maiores” – foram alguns dos comentários.

Passei, então, a freqüentar as aulas, que planejávamos antecipadamente, a observá-las, registrá-las em relatórios e discuti-las com as professoras, orientando-as, dando sugestões e encaminhamentos necessários de acordo com as dificuldades apresentadas pelas crianças. Em se tratando de um texto mais longo, por exemplo, as crianças podem se perder no meio de sua leitura se o propósito dessa atividade não tiver sido claramente compartilhado. Esta, aliás, foi uma conclusão importante a que chegamos: toda leitura tem de ter um propósito claro. Pode-se ler para buscar uma informação sobre a moradia do joão-de-barro, por exemplo, ou checar uma informação sobre o porquê de as capivaras andarem em bando quando estão nos rios. Aos poucos, fui percebendo que o olhar das professoras estava mudando, pois começaram a compreender melhor o que é “ler para estudar”. Acredito que observar uma aula de perto é uma maneira eficaz de o formador ou supervisor e/ou coordenador pedagógico orientar um professor que apresenta alguma dificuldade, e também se traduz num importante instrumento para fazermos os ajustes nos planejamentos e dar novos encaminhamentos nas etapas seguintes dos projetos.

Nesse contexto, várias situações de leitura foram criadas e os alunos utilizavam diversas estratégias, como a antecipação, a inferência ou a verificação de informações.

Valeu a pena compartilhar um momento do projeto em que esse processo de ler para estudar ficou ainda mais claro: tanto as supervisoras como as professoras haviam pesquisado diversos textos sobre a capivara e, então, precisávamos saber como trabalhá-los com os alunos: qual deles oferecer primeiro, qual deles forneceria as informações mais gerais e quais as mais específicas, ou seja, qual a seqüência de leitura que poderia gerar mais questões para os alunos? Para nós, estava claro que não bastaria levar os textos para a sala de aula, mas sim saber fomentar a pesquisa, para que os alunos pudessem adquirir mais instrumentos para responder às questões. E era esse o propósito leitor! E o que estava em jogo nessas situações era que as professoras e supervisoras pudessem buscar questões instigantes para a pesquisa de seus alunos.

Em uma das supervisões, descobrimos que um dos textos que trazia informações sobre a capivara afirmava que ela era herbívora, mas sem maiores explicações; em outro, o destaque era justamente explicitar o que é ser um animal herbívoro, e ainda num outro, aparecia a informação de que esse animal comia peixes e, por fim, encontramos um texto que revelava o grande mistério: a capivara é na maior parte do tempo herbívora mas, quando a vegetação de sua preferência está escassa, ela complementa a alimentação comendo pequenos peixes. Eureka! Tínhamos a tal questão: o que a capivara come? E assim montamos a seqüência de leitura com cinco textos, e os alunos puderam colocar em jogo todos os procedimentos de pesquisadores e leitores atentos. No último texto, após lerem e confrontarem todas as informações obtidas, descobriram por fim a resposta à questão inicial. Esse processo demorou uma semana e meia e, no dia da reunião de pais, alguns falaram que seus filhos, durante esse período, só falavam sobre capivaras em casa!

A comunicação oral

Durante todas as atividades propostas no projeto, os alunos manifestaram suas opiniões, tomaram decisões, discutiram a respeito das informações contidas nos textos lidos pelo professor ou por eles (nas rodas de comentários) e conversaram sobre a melhor forma de escrever o que haviam aprendido.

Os professores propiciaram várias situações, estavam sempre atentos aos avanços dos alunos e ao desenvolvimento das habilidades relacionadas à comunicação oral e elaboravam propostas cada vez mais desafiadoras. Uma delas, por exemplo, foi possibilitar que as crianças comunicassem aos colegas o que compreenderam a partir da leitura de um texto que somente um subgrupo havia lido.

Escrever textos informativos

Os alunos estudaram vários textos em diferentes situações de leituras, feitas pelo professor ou por eles mesmos (individualmente, em duplas ou em pequenos grupos), discutiram as informações obtidas, as descobertas realizadas, fizeram listagens escritas desses conhecimentos, decidiram juntos quais informações eram relevantes e produziram também textos que ditavam ao professor. Em outras ocasiões, também tiveram oportunidades de escrever em pequenos grupos ou em duplas.

Além dos textos do tipo que aparecem em enciclopédias, que fizeram parte da exposição no final do projeto, os alunos também produziram textos de referências – legendas – das imagens feitas. Para isso pesquisaram, várias formas de apresentação das legendas, tais como a utilização de setas ou de números, e as formas de descrição de informações. Essa etapa foi muito interessante porque inicialmente os alunos escreviam legendas com informações que eram óbvias na própria imagem desenhada. Por exemplo, se a imagem era a de um tatu entrando num buraco, a legenda dizia: tatu entra em buracos. Depois de observarem e discutirem com os colegas e professoras, puderam aprender que esse tipo de texto deve não apenas descrever a ilustração, mas também a complementar, trazendo uma informação não apresentada pela imagem. Aquele desenho do tatu, então, ficou com a seguinte legenda: O tatu é um mamífero que fica debaixo da terra e a cada sete dias fura um novo buraco.

As fichas técnicas sobre os animais também foram escritas, pois, na maior parte dos textos pesquisados, os alunos leram e observaram diversas formas de organizar as informações. O interessante, ao escrever essas informações, foi que eles utilizavam os textos lidos para copiar dados que consideravam importantes, tais como os nomes científicos, o peso e as medidas dos animais. Nesse contexto, os alunos utilizaram a cópia com sentido.

Para a produção desses textos planejamos várias atividades, ao longo de todo o trabalho, garantindo a proximidade do conteúdo a ser tratado, incluindo a análise da linguagem utilizada e as expressões comuns dos textos informativos, a relação do texto com a imagem e a observação de como são organizadas essas informações, já que o nosso propósito era ensinar “como escrever”, ou seja, as atividades de escritas de textos tinham como objetivo principal o registro das informações compreendidas pelos alunos após a leitura dos textos, a sua organização, a utilização de marcas da linguagem que se escreve e do gênero que se produz, considerando algumas de suas características principais.

Os alunos vivenciaram várias situações de produção escrita: ditando para o professor, ou seja produzindo um texto oralmente com destino escrito; em duplas ou pequenos grupos, atendo-se à sua função (de produtor, revisor ou escriba).

Assumir o ponto de vista de leitor foi uma estratégia utilizada pelas professoras para familiarizar os alunos com a revisão textual.

A prática de revisão foi assumida em sala de aula e também na formação da professora, na medida em que ela aprendeu a ter um olhar

crítico para a produção de seu aluno. Assim ela pode atuar como modelo de escritora e revisora, chamando atenção para alguns aspectos importantes escolhidos, e tendo claro que os alunos só conseguem revisar aquilo que de fato foi ensinado e aprendido.

Os resultados obtidos foram surpreendentes desde o primeiro diagnóstico realizado em março até o diagnóstico final, em junho. As intervenções das professoras tiveram papel importante nesse processo de construção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades específicas do aluno ao ler e escrever.

As ilustrações

O produto final e os materiais utilizados nas exposições do projeto foram resultado de um longo e eficaz trabalho de artes em sala. As oficinas de artes realizadas com as professoras a partir do programa Escola que Vale foram uma arma poderosa que contribuiu para a mudança da prática em sala de aula. As professoras começaram a dar valor ao que os alunos produziam, estimulando-os a se expressar e obtendo, assim, bons resultados quanto às imagens que iriam para os cartões-postais.

Durante as etapas do projeto, tínhamos aulas específicas, planejadas para desenvolver a área de artes. Os alunos vivenciaram várias situações de ilustrações dos animais estudados: por meio de desenhos de observação ao vivo – pássaros e capivaras na beira do rio – e de imagens tanto em fotos como em vídeos, além de visitas aos locais onde encontramos alguns desses animais. Munidos de todas essas informações, expressaram-se da maneira que quiseram e com o material disponível na escola.

Sobre os materiais, vale a pena ressaltar que muitas vezes deixamos de propiciar o desenvolvimento da linguagem artística nas escolas por falta deles. Nas oficinas2 das quais participamos pudemos aprender que os materiais podem ser fabricados, até pelos próprios alunos, como aconteceu, por exemplo, com as tintas guache, o giz de cera para colorir as imagens e até mesmo os pincéis feitos de crina de cavalo.

Durante as atividades de artes, desenvolvemos uma seqüência para que os alunos aprendessem a pintar a textura da pele dos animais: inicialmente, o professor levava para a sala as imagens de vários animais, depois conversava com os alunos sobre o propósito de observarem essas imagens, ficando atentos aos detalhes das peles.

Os alunos também utilizaram lupas para prestarem mais atenção às especificidades. O próximo passo foi escolherem um determinado animal e tentar desenhar apenas a textura observada. Depois de desenharem, fizeram uma roda de observação dos desenhos feitos e cada um pode compartilhar o animal escolhido e as decisões tomadas ao fazer o trabalho. A continuidade foi elaborar esse mesmo desenho em proporções diferentes e, os alunos foram cada vez mais aprimorando as texturas. Nesse processo, utilizaram em alguns desenhos apenas lápis preto, e em outros giz de cera ou tinta.

Uma outra importante atividade de artes no projeto foi a criação de grandes painéis para as exposições. Nessa etapa, cada sala ficou responsável por confeccionar um painel de aproximadamente 3 metros por 4 metros em papel craft. As crianças escolheram uma das ilustrações de um aluno, ampliaram-na no papel e depois fizeram a pintura utilizando as tintas que produziram com as professoras. Estes painéis formaram uma exposição itinerante pelas escolas.

Ficaram maravilhosos!

Por fim, cada sala definiu com os alunos o melhor desenho para fazer parte do conjunto de cartões-postais.

Todo esse trabalho de artes fez com que os professores ganhassem autonomia em sala de aula, pois agora têm maior acesso a materiais, diferentes possibilidades de atividades e, fundamentalmente, sabem que os alunos são capazes de produzir arte com muita autoria, desde que bem orientados. Avalio que todos ficaram muito encantados com os resultados e se surpreenderam com os próprios talentos, tanto alunos como professores.

Depois de tudo pronto foram montadas nas escolas grandes exposições com os painéis, contendo todo o processo de produção de textos, cantinho com os livros de pesquisa, os processos de ilustração, bichos empalhados que conseguiram com a comunidade, cantos com casinhas abandonadas de joão-de-barro e cenários do habitat dos animais pesquisados. As salas ficaram lindas e o grande momento foi quando os colegas entregaram aos pais os cartões-postais produzidos.

Paralelamente, os alunos já estavam se correspondendo com alunos de outras cidades e, para dar continuidade a essa correspondência, enviaram os cartões aos seus novos amigos!

Ficha Técnica

A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) acredita que o verdadeiro crescimento é resultado do compromisso de toda a sociedade em promover a cidadania. Por isso, em 1998, designou a Fundação Vale do Rio Doce para atuar como agente social nas comunidades com as quais interage, em projetos voltados para educação e desenvolvimento social.

Em 1999, a Fundação Vale do Rio Doce buscou o estabelecimento de uma iniciativa que pudesse ampliar, de forma significativa, as dimensões de atuação do ensino público. Nascia, assim, o Programa Escola que Vale, com o objetivo de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino fundamental de escolas públicas municipais, através do aprimoramento pedagógico e social de todos os envolvidos no processo educacional.

Para atingir seu objetivo, o Programa Escola que Vale promove diversas ações, entre elas a Casa do Professor – um espaço de formação e referência, que estimula o intercâmbio entre os profissionais da educação e que possibilita a realização de encontros de supervisão, palestras, cursos e oficinas, além de

oferecer acesso a acervos bibliográficos, vídeos, coletâneas de CDs, computadores e à Internet.

O Programa Escola que Vale é uma iniciativa da Fundação Vale do Rio Doce e atua em parceria com as Prefeituras Municipais de Aimorés, Catas Altas, Governador Valadares e Rio Piracicaba, em Minas Gerais; João Neiva, no Espírito Santo; Açailândia, Alto Alegre do Pindaré e São Luís, no Maranhão; Barcarena; Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado de Carajás, Ipixuna do Pará, Marabá, Paragominas e Parauapebas, no Pará, e beneficia cerca de 41 mil pessoas.

Escolas que desenvolveram o Projeto Pequena Enciclopédia:

Escola Municipal Bernardo Ferreira Guimarães – Professoras Daniele e Tatiany.

Escola Municipal do Povoado Nossa Senhora de Fátima – Professoras Cinthia e Maria.

Escola Municipal Sebastião Araújo – Professora Elaine.

Escola Municipal Murillo Garcia Moreira – Professora Elza.

Programa Escola que Vale – Site: www.escolaquevale.org.br – E-mail: escolaquevale@cedac.org.br.

Para saber mais

A autonomia do leitor. Uma análise didática. Délia Lerner. Projeto – Revista de Educação no 6. Tel.: (51) 3346.1258 Site: www.editoraprojeto.com.br

Apostila do seminário internacional do Centro de Estudos da Escola da Vila. Délia Lerner.Curso 1 – Ler e Escrever para Estudar. 10 e 11 de setembro de 1999. Tel.: (11) 3751-5255. Site: www.vila.com.br

Estratégias de leitura. Isabel Sole. Editora Artmed. Tel.: 0800 703 3444.

Aves na cidade. Elizabeth Höfling, Vera Lúcia Imperatriz Fonseca. 2a Edição. Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. 1997. Tel.: (11) 3091-7533.

O Pantanal do Mato Grosso. Série Ambientes Brasileiros. Francis Dov Por, Vera Lúcia Imperatriz Fonseca, Frederico Leoncini Neto. Instituto de Biociências da Universidade São Paulo, 1997. Tel.: (11) 3091-7533.

QUEM CANTA, SEUS MALES ESPANTA...

Ciclo: Primeiro.
Temas Transversais: Pluralidade cultural.
Tempo De Duração: 4 meses.
Fontes De Informação: Livros de música e CDs com cantigas de roda, MPB, forró etc.
Colaboradores: Familiares, pessoas e músicos da comunidade.

Justificativa

Segundo o filósofo Nietzsche, “sem música, a vida seria um erro”. Talvez, apenas essa citação já justifique o trabalho envolvido neste projeto. Muitas vezes, deixamos de cantar com nossos alunos por causa do tempo, por vergonha ou porque não entendemos o valor que a música tem na formação do repertório cultural de uma pessoa. Por outro lado, passamos anos e anos cantando as mesmas músicas sem deixar que se amplie esse repertório. Por que é importante saber cantar Chico Buarque de Holanda, por exemplo?

Poderíamos fazer aqui uma grande lista com respostas, mas, em breves palavras, dizemos: porque Chico faz letras preciosas, sabe jogar com as palavras, viveu a ditadura (que lhe trouxe o exílio), passou por cima da censura com músicas como “Apesar de você”, é um grande conhecedor da nossa língua e consegue se colocar no lugar das mulheres, dos operários, dos que sofrem, dos que amam. Sempre com um respeito profundo (basta compararmos “O Grande Circo Místico” ou “Os Saltimbancos” com as músicas atuais que são oferecidas às crianças).

Assim, a escolha de um projeto que envolva a música deve passar por certas perguntas: apenas um autor? (neste caso, seria interessante estudar um pouco da vida dele); um gênero? (aqui, caberiam vários autores – escolhendo-se Bossa Nova, o repertório a ser organizado contaria com Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, João Gilberto, entre outros. Vale lembrar que as referências históricas desse movimento poderiam enriquecer os estudos); variações dentro do mesmo gênero? (os diferentes tipos de samba, por exemplo); a história de alguns gêneros? (quando surgiu o Rock, com quem e como se deu sua evolução?); o valor das músicas folclóricas? (as cantigas de roda ou as músicas que acompanham as festas das diferentes cidades do país estariam privilegiadas).

Além de tudo isso, é bom não esquecer que, dependendo da escolha, pode-se fazer associações com danças e brincadeiras.

Fonte: Cardápio de Projetos Programa escola que Vale. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, 2002.

Aprender a dançar forró é totalmente pertinente, pois se trata de um gênero dançante, do mesmo modo que aprender a brincar de “Ciranda, Cirandinha” também cabe na escolha de cantigas de roda. O importante aqui é saber escolher algo que tenha interesse e significado para a comunidade.

O trabalho com textos relacionados à tradição oral - as cantigas de roda e outras músicas - permite aos alunos do primeiro ciclo, ainda em fase de alfabetização, escrever e refletir sobre textos cujo conteúdo já conhecem, pois já foram ouvidos nos momentos de lazer, festas e comemorações típicas de sua cidade, através do contato com seus familiares e comunidade. Podem, assim, participar de situações de leitura e de escrita sem se preocuparem em decifrar o que está escrito, concentrando-se na reflexão sobre como o texto foi escrito e organizado. Além disso, por serem textos que se transformam em letra de música, podem ampliar suas experiências no campo da linguagem oral e participar de atividades nas quais tenham de aprender a adequar a entonação e o ritmo da fala de modo distinto ao que empregam em seu dia-a-dia.

A gravação de uma fita cassete ou CD contendo as músicas estudadas é uma forma de conhecer e valorizar a cultura local ou de outros lugares, apropriar-se de sua história e preservar a memória de determinados tempos e espaços. Afinal, cada lugar é marcado por suas tradições, que se manifestam de diferentes maneiras - na culinária, nas festas, no modo de falar, por exemplo - e sempre revelam parte do imaginário e da trajetória de um grupo social. As cantigas de roda ou de ninar, os ritmos e melodias que acompanham os momentos de trabalho e até mesmo as cantigas de amor e os rituais religiosos presentes nas festividades locais podem ser coletados e trabalhados pelos alunos que, com a ajuda do professor, organizarão seu registro escrito e oral.

A composição do CD ou fita cassete envolve também importantes aprendizagens no campo da música, o que torna o projeto ainda mais significativo, pois permite um inter-relacionamento entre as áreas de Língua Portuguesa e Artes. Na montagem do CD, professor e alunos deverão pesquisar os ritmos e as melodias das cantigas selecionadas, tomar decisões quanto ao seu resultado sonoro e acompanhar a gravação das músicas. As vozes dos alunos poderão se misturar aos sons de instrumentos, tornando o produto final uma ferramenta de qualidade agradável para se ouvir e cantar. O mesmo ocorre com o ensaio da apresentação.

Aprendizagem dos Alunos

Prática de Leitura

• Conhecer e memorizar um repertório de músicas por meio da leitura feita pelo professor ou pelos próprios alunos.

• Adquirir fluência na leitura das letras das músicas.

• Identificar, nas letras das músicas, os jogos de palavras que envolvem significado ou formas, as rimas, as repetições que marcam os ritmos, as intenções do autor, a beleza da linguagem etc.

• Adquirir mais confiança em si mesmos como leitores, atrevendo-se a antecipar o significado dos textos e preocupando-se, depois, em verificar suas antecipações.

• Utilizar dados disponíveis nos textos como aspectos da diagramação e recursos gráficos próprios das letras de músicas para fazer antecipações e verificá-las.

• Estabelecer relações entre diversos textos acerca de um mesmo tema e/ou entre as músicas estudadas.

• Conhecer alguns intérpretes e/ou compositores brasileiros, suas principais obras (compostas para crianças ou para adultos).

• Distinguir o que se entende e o que não se entende no texto que está sendo lido.

• Utilizar recursos para superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas ou ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com a intenção de que o mesmo texto permita resolver as dúvidas ou consultar novos materiais para esclarecê-las).

• Procurar compreender o significado de uma palavra desconhecida no texto a partir do contexto, do estabelecimento de relações com outros textos lidos e da busca no dicionário (principalmente, nos casos em que o significado exato da palavra é fundamental).

Prática de Escrita

• Copiar letras de músicas, observando aspectos como: organização textual, legibilidade e ortografia.

• Escrever letras de músicas memorizadas, listas de títulos das músicas preferidas, nomes de intérpretes e/ou compositores, utilizando os conhecimentos disponíveis sobre o sistema de escrita, pedindo, com precisão crescente, as informações de que necessita, fazendo perguntas cada vez mais específicas.

• Ditar as canções para o professor ou para o colega, adequando o ritmo da fala ao ritmo da escrita.

• Estabelecer relações com a escrita de palavras conhecidas e recorrer a diversas fontes de informação existentes na classe em situações de escrita por si mesmos.

• Colaborar em situações de produção coletiva de textos, acompanhando seu desenvolvimento, dando idéias acerca do que deve ser escrito, suprimido, modificado etc.

• Colaborar em situações de produção de textos em duplas ou em pequenos grupos, atendo-se à sua função (que pode ser a de produtor, revisor, ou escriba).

• Utilizar procedimentos e recursos próprios da produção de textos quando a tarefa for realizada individualmente (utilizar informações provenientes de fontes diversas, fazer rascunhos, revisar seu próprio texto simultaneamente

à produção, discutir com outros leitores aspectos problemáticos do texto, reler o que se está escrevendo etc.)

• Revisar o texto do ponto de vista ortográfico, considerando as regularidades aprendidas e a ortografia convencional de palavras de uso freqüente, uso de maiúscula ou minúscula a partir da distinção entre nomes próprios e comuns e inícios de oração.

Comunicação Oral

• Escutar atentamente as músicas e memorizá-las.

• Interessar-se em ouvir músicas e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões durante as situações de escuta de CDs, fitas e/ou apresentações musicais.

Desenvolvimento do Projeto

Cantar, brincar e pesquisar...

No dia-a-dia, as crianças vão cantar e brincar de roda. Quais são suas músicas preferidas? Elas têm relação com a cultura local? Será que seus pais e avós cantavam as mesmas cantigas quando crianças? Convidando os alunos para brincar e cantar na escola, o professor pode gerar discussões interessantes sobre a origem dessas cantigas, sua relação com a tradição oral da comunidade, do bairro ou com a cultura da região, ou ainda sobre as transformações que os ritmos e os movimentos que as acompanham sofreram ao longo dos tempos. Será também uma excelente oportunidade para ampliar seu repertório de cantigas e brincadeiras de roda, ao mesmo tempo em que aprendem sobre os costumes do lugar onde vivem. Caso conheçam poucas cantigas, o professor poderá organizar uma pesquisa junto de familiares e outras pessoas da comunidade, além de apresentar a eles CDs e livros sobre o assunto.

É importante que, antes de iniciar o trabalho, o professor faça uma pré-seleção das músicas com as quais tem intenção de trabalhar. Evidentemente, essa seleção será ampliada com as sugestões trazidas pelas crianças e com as que serão fruto de pesquisas. Entretanto, fazendo essa pré-seleção, o professor já poderá pensar na música que trabalhará primeiro e de que forma. Textos com repetições de palavras ajudam bastante as crianças, sobretudo, quando precisam ler ou escrever. Às vezes, um texto pode ser longo, mas apresenta tantas repetições que se torna mais fácil do que um outro mais curto e sem palavras repetidas ou refrões.

Já vimos que é importante descobrir que músicas nossos alunos cantam e quais já são conhecidas por eles dentre as que o professor escolherá trabalhar. Já sabemos também da necessidade de o professor fazer uma pré-seleção intencional a respeito das músicas que iniciarão o trabalho, levando em conta as letras e a pesquisa realizada pela classe. Mas, qual é o próximo passo? A memorização, uma vez que ajudará os alunos a encontrarem pistas na hora em que estiverem lendo ou escrevendo. Além disso, se o conteúdo do

texto é conhecido, subtrai-se um dos problemas que as crianças enfrentam, ou seja, sabendo O QUE está escrito, só precisarão pensar em COMO está escrito e de que forma se organiza. E como criar situações para que as crianças memorizem as letras? Claro que é através da repetição, ou seja, ouvir e cantar, muitas vezes, a mesma música garante a apreensão da letra. Para isso, precisamos assumir uma atitude mais regular que poderá ter a seguinte seqüência semanal:

• Ouvir músicas no gravador ou através de sua exposição pelo professor;

• Ouvir músicas pausadamente, frase por frase, para que as crianças repitam, respeitando, inclusive, a melodia e o ritmo;

• Pesquisar, no dicionário, as palavras desconhecidas;

• Cantar todos os dias;

• Pedir à classe para ditar a letra da música, de modo que o professor a reproduza em cartazes, depois expostos no mural da classe. Nessa atividade, é importante que o professor dê ao cartaz um uso freqüente: numa aula, poderá discutir como organizar as frases musicais (O que se escreve na parte de cima? Aonde começam as frases? Aonde terminam? Quando vamos para a linha de baixo? Etc.); em outro momento, poderá pedir que um aluno siga a letra com o dedo, enquanto os outros a acompanham cantando (assim, aprenderão a direção da escrita e criarão estratégias de busca quando não for possível acompanhar a música). Em “Pirulito”, por exemplo, caso o dedo da criança “se perca” pelo texto, e se for explicado que certas palavras se repetem, ela poderá se guiar com maior facilidade. Outra questão ainda importante no uso desse cartaz é a estabilização (aprendizado) de certas palavras. Se, por exemplo, estudou-se a música “O meu chapéu” e a palavra CHAPÉU estabilizou-se, as crianças poderão aproveitar esse conhecimento para escrever outras que também começam com CHA ou para reconhecer, em “Pombinha Branca”, a frase “...chapéu do lado, meu namorado”.

Memorizar para poder ler...

Quando a letra já for conhecida de todos, é interessante distribui-la entre as crianças para que elas possam acompanhar a música, prática que todos nós fazemos quando queremos aprender determinada canção. Mas, como os alunos vão ler se ainda não sabem? Essa pergunta nos reporta à outra: como aprender a ler? E a resposta é: lendo. É no contato reflexivo com o texto – por isso, foram sugeridas as questões relacionadas ao cartaz - que as crianças irão se tornar, aos poucos, leitoras das músicas.

Além de construir estratégias de busca com as crianças (palavras estabilizadas ou refrões), é importante propor atividades que as estimulem a ler do modo como sabem e a escrever, em lacunas, o que estiver faltando.

Exemplo: **PIRULITO**

_____ QUE BATE,

PIRULITO QUE JÁ BATEU

QUEM GOSTA DE MIM É ELA

_____ GOSTA DELA SOU EU.

Em atividades como essa, as crianças poderão colocar em jogo suas estratégias de leitura. Da mesma forma que falamos em uma intencionalidade na escolha dos textos para se trabalhar, deve haver intencionalidade ao se criar atividades assim. Para tanto, precisamos pensar nas seguintes questões: quais palavras retirar? Quais deixar com o intuito de dar pistas? Qual a quantidade de espaços? Novamente, contamos com uma atitude reflexiva do professor em relação aos textos e em relação aos diferentes níveis de sua classe.

Aqui, vale lembrar que é essencial que as crianças tenham cadernos onde possam colar as letras das músicas e, assim, levá-las para casa e cantar com seus familiares.

Escrever para não esquecer...

O registro por escrito das letras das músicas tem uma importante função social: preservar e comunicar aos outros a diversidade e a riqueza da cultura local ou de outros lugares. Quando falamos de textos cujos conteúdos são conhecidos, temos que fazer uma pausa para ressaltar o quanto é essencial o trabalho com textos memorizados na alfabetização inicial. É a memorização que dará melhores condições para propostas de escrita com crianças ainda não-alfabetizadas, pois, como já dissemos, subtrai-se um dos problemas que as crianças enfrentam, ou seja, sabendo O QUE escrever, só precisam pensar em COMO escrever.

Repete-se a questão que apareceu anteriormente: como os alunos vão escrever se ainda não sabem fazer isto? Repete-se a resposta: escrevendo. Dando oportunidade para que nossos alunos escrevam e pensem (é fundamental que as crianças leiam suas produções com o professor, o qual poderá sugerir pequenas alterações de acordo com aquilo que trabalhou, como, por exemplo, a escrita convencional de uma palavra estabilizada e que pode ser pesquisada no cartaz). O professor poderá propor ainda várias atividades: o registro feito a partir da audição da música, com o apoio do gravador; a memorização; um trabalho em duplas ou individualmente, uma cópia, um ditado, entre outros.

O ditado é também uma atividade muito útil para os alunos, desde que promovida com o objetivo de ajudá-los a pensar sobre a grafia. A meta não é, simplesmente, decifrar letras ou apontar erros. O que queremos dizer com isso? Que, quando os alunos ditam para a professora escrever, eles podem descobrir várias questões importantes, por exemplo, identificar na palavra “pirulito” a mesma letra inicial do nome; perceber que “construção” tem Ç; aprender como se organizam idéias no texto etc. Quando a professora dita para os alunos, como deve fazer? O que tem mais sentido: letra por letra, palavra por palavra ou a frase inteira? E quando um aluno dita para o outro escrever, será que está aprendendo alguma coisa? Ele, ao contrário do que muitas vezes pensamos, não está num papel “menor”; está aprendendo a ditar, a recuperar o que já foi escrito, a prestar atenção na escrita das palavras etc.

Muitas vezes, tendemos a considerar a cópia como uma atividade tradicional e, por isso, ou a abandonamos ou a consideramos imune de erros, somente pelo fato de ter sido feita pelos alunos segundo um modelo convencional. A cópia é uma atividade importantíssima e, no caso deste

projeto, “cai como uma luva”, uma vez que é um procedimento utilizado na prática social. Em relação aos alunos do primeiro ciclo, é recomendável que comecem a copiar pequenas coisas (títulos e trechos curtos ou pequenas canções, por exemplo) para que questões como direção da escrita, ordem, posição das letras e grafia das palavras possam ser melhor cuidadas. Faz-se interessante ainda usar esta atividade para acurar a legibilidade do texto e perceber que a rapidez na cópia pode ser trabalhada a partir de determinadas estratégias do professor (alguém que copia letra por letra é, necessariamente, mais lento do que aquele que lê palavras inteiras antes de escrevê-las; o mais rápido será, é claro, quem lê frases inteiras). Curiosamente, pode ocorrer que justamente o mais rápido erre mais por não ter copiado letra por letra e, nesse caso, faz-se necessário que aprenda a revisar o que escrever a partir do modelo. Aos poucos, os desafios poderão aumentar, mas apenas quando a professora observar evoluções. Reler o que se escreveu é uma atitude que deve fazer parte de todas as atividades. A revisão é uma importante atividade que só tem sentido quando o aluno está presente para pensar a respeito do que errou.

Organizar a classe para o trabalho

Como organizar a classe para o trabalho? Como definir em que momento é melhor colocar os alunos juntos, em grupos de quatro, em duplas ou individualmente? Essa é uma questão que nos remete aos conteúdos atitudinais, já que cabe ao professor construir um ambiente em que todos tenham oportunidades para aprender.

O critério é sempre pensar em maneiras de organização que ajudem cada criança a avançar, tendo em vista a possibilidade de observação pelo professor. Se vamos cantar, por exemplo, é melhor fazer isto com o grupo organizado em forma de círculo. Assim, obteremos um resultado mais bonito, respeitando a timidez de alguns e observando se sabem a letra. Se a proposta for escrever uma letra de música, colocando seis crianças em um grupo, o professor terá condições de distribuir papéis para cada um e observar como esses papéis estão se desenrolando? Ou seria melhor colocar os alunos em duplas de níveis próximos em que se revezariam entre a tarefa de registrar e a de ditar, lendo e sugerindo revisões? Nesse caso, qual deve ser o parceiro mais experiente? Faz-se necessário saber tirar proveito do agrupamento dos alunos, em vez de decidir na hora se a atividade será ou não individual. Inúmeras são as questões que aqui se colocam, mas, por hora, o importante é saber que pensar em uma atividade e na forma de propô-la aos alunos, de modo que se garanta a aprendizagem de todos (mesmo que com conteúdos diferentes) passa por uma análise preliminar do professor, ou seja, uma antecipação de qual a melhor forma de agrupamento, que alunos colocar num mesmo grupo, que duplas formar, quem deve se responsabilizar sobre o quê etc. Quanto mais clareza os alunos tiverem a respeito da tarefa e do que é esperado deles, melhores serão seus resultados.

Cantar para se lembrar...

Quando trabalhamos com um material sonoro, seu registro escrito não é suficiente para mostrar os ritmos e as melodias que marcam cada cantiga àqueles que não conhecem a linguagem musical. Por isso, é bom cantar e gravar as cantigas em uma fita cassete. O professor precisa ajudar a turma a "afinar a cantoria" e a trabalhar alguns aspectos relacionados à área de música.

Há ainda um outro aspecto a ser considerado: as cantigas de roda são, geralmente, acompanhadas por gestos e movimentos. Como registrá-los? O professor poderá propor a produção de pequenos textos descritivos, feitos a partir de uma análise coletiva das brincadeiras que acompanham cada cantiga. Seriam interessantes ainda propostas envolvendo desenhos dos diferentes passos de uma dança ou fotografias registrando brincadeiras musicadas. Desse jeito, outras pessoas poderão se apoiar nas imagens, compreendendo as danças e brincadeiras contidas no livro, além de prestigiar as letras das músicas que acompanharão a fita cassete ou CD.

E se tudo isso virasse uma fita cassete, uma apresentação ou um livro de cantigas?

A produção de uma fita em que os alunos cantam acompanhados de play-back, provavelmente, causará grande euforia. Mas o trabalho é árduo: é preciso fazer uma nova seleção das cantigas, gravá-las, produzir o encarte que acompanhará a fita revisá-lo e planejar sua diagramação. É necessário ainda decidir se a fita será produzida apenas para os próprios alunos ou se ela terá outros destinatários, planejar seu lançamento com um pequeno evento e pensar em quem serão os convidados.

Uma decisão que o professor certamente poderá tomar com seus alunos diz respeito ao acompanhamento das cantigas. Vamos gravá-las com instrumento ou só com vozes? Se tiver instrumentos, quem os tocará? Pessoas da comunidade ou as próprias crianças? Se a opção for a segunda, faz-se necessário, muitas vezes, construir os instrumentos com a ajuda dos alunos e ensaiá-los. Resta ainda uma pergunta: quais cantigas registrar? Todas elas ou as mais importantes? Como definir quais são as mais importantes? Abre-se espaço para uma discussão sobre os critérios de seleção das cantigas a serem trabalhadas, em que professor e alunos poderão debater aspectos relacionados à sua relevância social, sua presença ou não no dia-a-dia da comunidade e seu valor histórico e cultural.

No caso da apresentação, além do ensaio (em que devem aparecer os rituais de apresentação e de finalização), é bom pensar em produzir um folheto explicativo que contenha a ordem das músicas que serão cantadas e um pequeno texto que contextualize as canções. Esse texto deve ser ditado pelas crianças a partir dos conhecimentos e informações adquiridos ao longo dos estudos. O material produzido deve passar por uma revisão final, garantindo a acuidade da apresentação.

Organizando as idéias

Muitas questões apareceram até aqui. Vamos esclarecê-las para que não haja confusões futuras. No Projeto "Quem canta, seus males espanta",

muito atividades poderão ser realizadas, porém, pertencem a campos diferentes. Há as que dão conta de aprofundar o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo do projeto - pesquisar as cantigas de roda, aprender suas letras, melodias, danças ou brincadeiras, reconhecer seu valor cultural e saber relacioná-las a seus contextos ("Pintor de Jundiaí", por exemplo, é do interior de São Paulo; determinado ritmo só pode ser do Maranhão etc.) -; há as que permitem trabalhar com questões ligadas à alfabetização - essas não se relacionam à aprendizagem do conteúdo do projeto, mas, sim, à aprendizagem da leitura e da escrita -; e há ainda as atividades permanentes que servem de apoio às anteriores.

Assim, procurando elucidar tudo, temos a seguinte divisão:

Atividades ligadas ao conteúdo do projeto:

• Escolha do campo, pelo professor, com o qual irá trabalhar (cantigas de roda, cantigas ligadas a um gênero como o Carimbó, por exemplo, etc.);

• Coleta de material (livros, CDs, depoimentos de pessoas) para aprofundar o conhecimento sobre o assunto escolhido;

• Audição de músicas e aprendizagem de canto (dançar e brincar, quando for o caso);

• Elaboração de registros (e via imagens, quando for o caso) das músicas por escrito;

• Organização do produto final com a classe.

Atividades ligadas à alfabetização:

• Leitura das letras das músicas trabalhadas;

• Confecção de cartazes, ditados pelos alunos, com as letras das músicas (trabalhá-los para que as crianças saibam utilizá-los);

• Confecção de cartazes com os títulos das músicas, a fim de classificá-las em ordem alfabética;

• Várias propostas de escrita: os alunos ditam e a professora escreve; um aluno dita e outro escreve a letra inteira ou parte dela; os alunos copiam a letra do quadro-negro (vale lembrar que também copiamos nossas músicas preferidas no dia-a-dia); a professora realiza um ditado sobre a letra da música para que os alunos escrevam; caça-palavras ou palavras cruzadas envolvendo as palavras estabilizadas; textos com lacunas para preenchimento pelos alunos; títulos das canções feitos com letras móveis etc;

• Como, muitas vezes, temos alunos alfabetizados e alunos não-alfabetizados em uma mesma classe, podemos sugerir diferentes desafios a partir de um mesmo texto. Anteriormente, já foi comentada a questão ortográfica, mas outras propostas também cabem: os alfabetizados podem escrever um texto inteiro que tenham decorado, enquanto os não-alfabetizados o fazem apenas em parte; ou enquanto os não-alfabetizados têm palavras cruzadas com um banco de dados, os alfabetizados podem preencher os mesmos espaços, mas sem o recurso do banco de dados etc. Entretanto, é

fundamental conhecer, preliminarmente, os diferentes níveis de conhecimento de escrita da classe para planejar atividades desafiadoras de acordo com cada estágio de aprendizado. Os já alfabetizados poderão, ainda, reproduzir a letra ouvindo-a no gravador e, depois, cantar a música para os colegas.

Sugestões de produto final

• **Fitas cassetes ou cds** Acompanhados de livros: destinados aos próprios alunos, à biblioteca da escola e, se possível, às pessoas da comunidade ou aos alunos das escolas dos demais municípios que participam do Programa.

• **Recital** Outra possibilidade é a de se fazer um pequeno recital com algumas das músicas trabalhadas em que seria interessante distribuir folhetos contendo o programa e a apresentação do que será mostrado.

Atividades permanentes

• **Momento musical** Ouvir e cantar uma ou mais músicas todos os dias, formando uma grande roda com todos os alunos.

• **Espaço musical** Em um canto da sala, a professora deverá organizar um espaço aconchegante onde haja um gravador, um fone de ouvido, fitas e CDs, de modo que seus alunos, individualmente ou em duplas, possam ouvir suas músicas preferidas.

• **Meu caderno de canções** Ter um caderno bonito e caprichado para a cópia das letras das músicas preferidas e que será levado para casa, onde outras pessoas poderão escrever letras de sua preferência. Pode ser uma atividade significativa para a ampliação do repertório de canções.

• **Vaivém de um gravador** Gravar as crianças cantando e combinar que cada aluno terá, uma vez por semana, a oportunidade de levar o gravador para casa e de ouvir as músicas junto de seus familiares.

• **Surpresa musical** Uma vez por semana, cada aluno trará um CD ou fita cassete de casa para apresentar aos colegas (mesmo que a música de sua preferência nada tenha a ver com as músicas escolhidas para o trabalho; esta é uma boa oportunidade para conhecer os diferentes gostos e ampliar o repertório de músicas da classe). Outra idéia é promover empréstimos de CDs e fitas entre os alunos.

• **Desenho** Produzir imagens (desenhos de trechos das letras, representação dos passos das danças ou brincadeiras musicadas, desenho livre com fundo musical etc.)

Tempo Didático

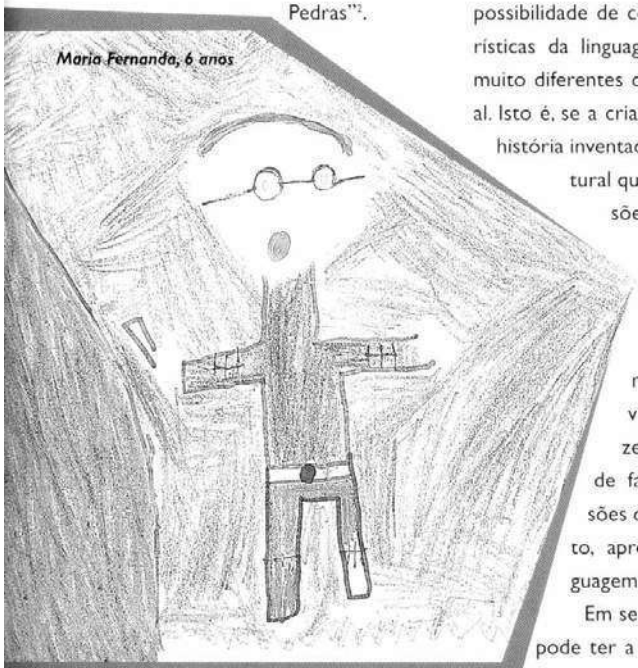
LINHAS E ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA

Como trabalhar reescrita com crianças de 6 anos

As histórias são fonte para inúmeras aprendizagens que colaboram para a construção do sujeito, para a compreensão das questões afetivas, para o desenvolvimento da imaginação, do pensamento. São também recursos inestimáveis para conhecer a linguagem com a qual se escreve. A reescrita do conto oriental "O Quebrador de Pedras" surpreende e encanta, pois as crianças aprendem muito sobre o que envolve a escrita e a produção de texto

Denise Milan Tonello[1]

No primeiro semestre as crianças tiveram a oportunidade de ouvir vários contos e se encantaram com alguns deles, pedindo que eu os recontasse mais de uma vez. Quando propus que, em duplas, elas reescrevessem o conto preferido, a turma realizou uma votação e escolheu "O Quebrador de Pedras"[2].



Maria Fernanda, 6 anos

Antes de relatar as etapas mais importantes de todo o processo que se seguiu, é fundamental compreender dois aspectos essenciais que justificam uma proposta de **reescrita** de um conto conhecido.

Em primeiro lugar, a partir do contato com bons textos a criança tem a possibilidade de compreender características da linguagem que se escreve, muito diferentes da linguagem coloquial. Isto é, se a criança vai escrever uma história inventada, por exemplo, é natural que faça uso de expressões que costuma falar em seu dia-a-dia. Em contrapartida, se vai reescrever uma história que conhece bem, pois já ouviu e contou várias vezes, terá a possibilidade de fazer uso de expressões que aparecem no texto, aproximando-se da linguagem que se escreve.

Em segundo lugar, a criança pode ter a chance de desenvolver competências como leitora, pois o fato de reescrever uma história já conhecida possibilita criar novos instrumentos de análise do que, de fato, constitui um bom texto.

Isto é, a proposta de reescrita permite que a criança reflita sobre questões que se referem a alguns aspectos do gênero que não são percebidos enquanto se lê e, ao colocar-se tais questões, é possível que se dê conta de tais aspectos como leitora.

Por exemplo, buscar maneiras de enriquecer a descrição de onde se passa uma história na hora de iniciar um conto permite que a criança possa, ao ler vários outros contos, analisar se o que está lendo é ou não um texto de qualidade em termos descritivos.

Portanto, foi importante esclarecer para as crianças que elas não iriam copiar a história, mas sim criar uma mesma história a partir do texto fonte, buscando recursos próprios para contar o que achavam mais importante.

[1] *Professora da escola Nossa Senhora do Morumbi - Mopyatã.*
[2] *"O Quebrador de Pedras", in* ***Novas Histórias Antigas*** *- Rosane Pamplona & Dino Bernardi Junior - Brinque Book Editora de Livros Ltda.*

Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano III n° 10 Publicação do Instituto Avisa Lá.(pp.33 a 38)

O início do trabalho

Relemos o texto mais de uma vez, as crianças recontaram a história oralmente em diferentes situações e tivemos várias conversas sobre como imaginavam Shao Lee, personagem principal, e sobre o significado daquela história:

– Eu acho que o Shao Lee tinha uma barbichinha porque morava no Oriente – começou Luís Felipe.

– Acho que ele tinha os dentes amarelos e era muito pobre! Coitado, ficava muito no sol... O dia inteiro! – continuou Bárbara.

– Deve ter bigode porque aí o sol não queima o rosto dele – disse Maria Fernanda.

– Então ele era moreno e tinha os olhos escuros – concluiu Beatriz.

– E era bem magro, eu acho! – completou Patrícia.

– Por quê? – perguntei.

– Ué, ele não tinha dinheiro para comprar comida; era quebrador de pedras, era pobre! – respondeu Maria Fernanda.

– Mas ele era superforte, quebrava pedras o dia inteiro! – lembrou Gabriel Ghion.

– E a roupa que ele usava tinha que ser escura, por causa do pó das pedras... devia ser toda empoeirada – falou Camila.

– Ele queria ser sempre mais poderoso! – disse Léo.

– Ele nunca ficava contente! – afirmou Bárbara.

– E por que será? – perguntei novamente.

– Sei lá... tem gente que é assim! – respondeu Maria Fernanda.

–Tem gente assim? – insisti – Não é só na história que isso acontece?

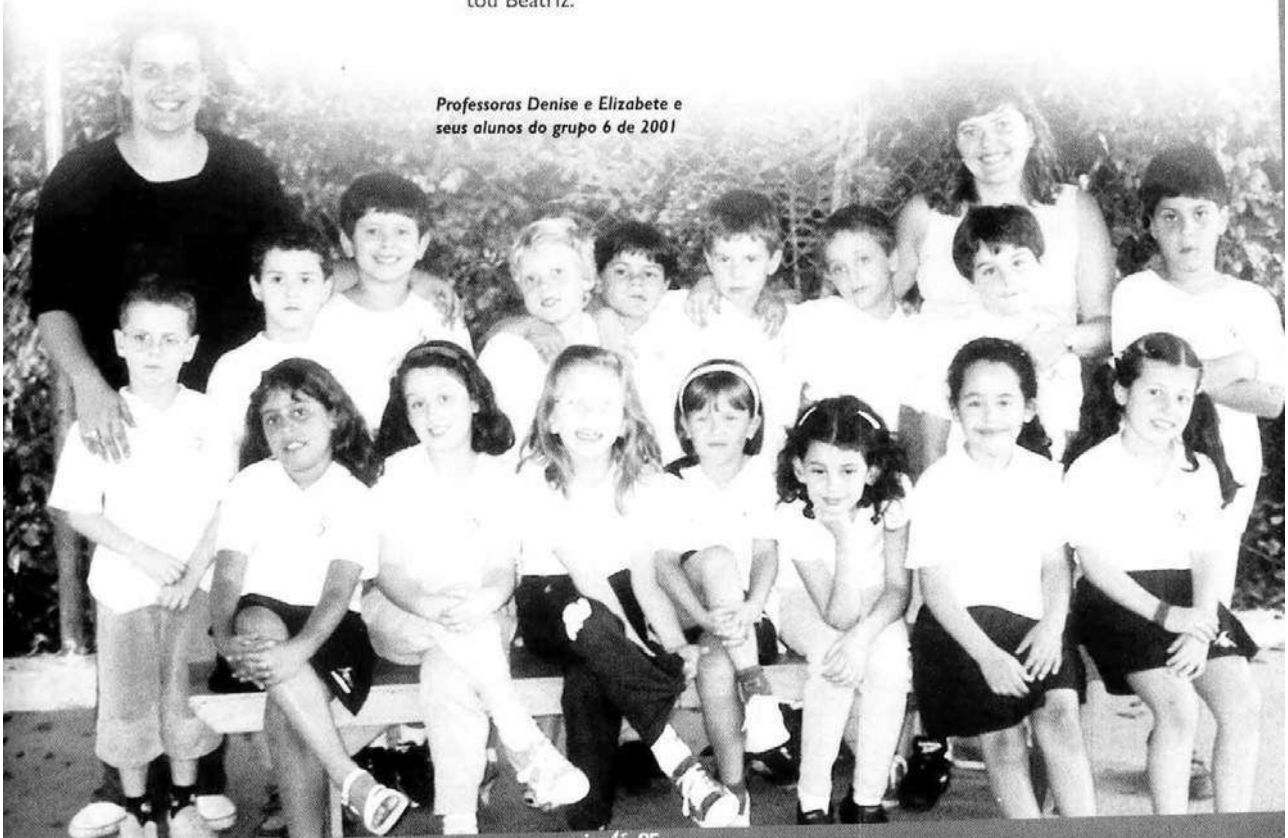
– Não aparece nenhum gênio de verdade na vida da gente, mas tem gente que não consegue ser feliz porque não tem o que quer... – comentou Beatriz.

O resultado das primeiras intervenções

No fim de agosto partiram para a reescrita propriamente dita. Dividi as crianças em duplas pensando em alguns critérios como possibilidade de troca de conhecimentos, de colaboração, e pedi que recontassem a história da maneira que quisessem, como fizeram Maria Fernanda e Camila.

O QUEBRADOR DE PEDRAS

NASATIGASTÉRAS DOORIETE EVIVIA UM
SIPILS QUERADOR DE PÈDRAS QUE
QUESESANVASAI AO LEE DITATORECLA
MARAPARESEUGENIO QUÍ FALOU SE ELE
QUERIA FAZER AUGUMACOIZA E
ELE QUIZ CER RICU



Professoras Denise e Elizabete e seus alunos do grupo 6 de 2001

A partir da primeira produção de cada dupla, fui realizando intervenções coletivas que dessem subsídios às crianças para enriquecer o início de cada conto. Trouxe, primeiramente, alguns trechos iniciais de diferentes histórias e de descrição de personagens de alguns contos, como esse, por exemplo:

"Há muito tempo não chovia naquela terra. Estava tão quente e seco que as flores ficaram murchas, o capim tornara-se marrom e até mesmo as árvores grandes estavam morrendo. A água evaporou nos rios e nos córregos, os poços estavam secos e as fontes pararam de jorrar. As vacas, os cães, os cavalos, os pássaros e todas as pessoas tinham muita sede. Todos se sentiam incomodados e doentes."

Propus que, à medida que eu fosse lendo, fechassem os olhos e tentassem imaginar como era o lugar ou o personagem apresentado no texto. A partir desse trecho, as crianças puderam perceber quais as inúmeras características de um lugar que é realmente muito seco. Além disso, registraram as características do início de um conto:

- o lugar em que acontece a história;
- o tempo em que a história acontece;
- o lugar em que a história acontece.

E, ainda, como deveriam começar as histórias que estão no passado:

- Era uma vez...
- Há muito tempo...
- Nas antigas terras...
- Há muitos e muitos séculos...

Depois de toda essa discussão propus que começassem a escrever novamente o conto. Podemos observar, na produção de Maria Fernanda e Camila, a mudança significativa no texto, que, dessa vez, traz muitos detalhes.

HÁ MUITO TEMPO HATRÁS NAS ANTIGAS TERRAS DO ORIENTE NÃO XOVIA.HAVIA UMA MONTANHA QUE ERA MUITO GRANDE. NELA, UM SINPRI QUEBRADOR DE PERAS XAMADO SHAO LEE VIVIHA LÁ QUEBANDO PEDRAS ENORMES E BEI GIGATES.

DITANTOQUEBRAR PEDRAS FICOU COM AS MÃOS ROXAS SHAO LEETINHA BARBA, OLIOS PUXADOS E ERA MUITO CORAJOSO MAS ERA POBRE E ERA TRISTE

A descoberta de um novo procedimento

Uma vez por semana, as crianças passaram a escrever um pedaço da história. Recebiam já digitada a parte que fora escrita e continuavam a escrever do ponto em que haviam parado. As duplas reliam o que já estava escrito e Bete, professora auxiliar, e eu fazíamos perguntas sobre alguma informação que não estivesse clara ou que estivesse faltando.

A princípio as crianças se mostraram muito resistentes em complementar algumas informações: é que elas não queriam copiar ou escrever tudo novamente. Então ensinamos o recurso do uso de asteriscos numerados (*1) para indicar onde deveria ser acrescentado um novo trecho. Cada dupla poderia escrever em outra folha o que seria complementado durante as revisões e a nova digitação. Observe como Lucas e Luiz Otávio complementaram algumas informações:

Para nossa surpresa, esse recurso passou a ser utilizado até mesmo em outras situações, durante a produção dos textos para a Feira de Ciências, por exemplo.

As produções revelam as aprendizagens das crianças

A descrição do "novo Shao Lee" cada vez que era transformado pelo gênio também passou a ser explorada, dando ao leitor uma idéia muito completa de sua nova personalidade, como mostra o exemplo da Claudia e da Juliana:

NO MESMO TEMPO SHAO LEE SE VIU DENTO DE UM PALÁCIO QUE ERA SEU VIU QUE ESTAVA COM UMA ROUPA DE UMA COROA DE OURO E MUITOS COSTUREIROS FAZENDOS MUITAS ROUPAS BONITAS PARA ELEL MAIS NÃO FICOU FELIZ POR MUITO TEMPO

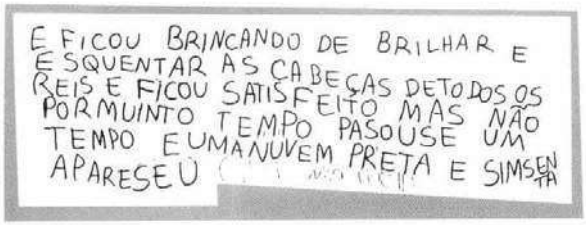
UM DIA NOM DOS SEOS PASEIOS ESTAVA NUMA LITEIRA O SOL SE DEPARAVA NA COROA DE SHAO LEE SEMPRE QUE ELE IA PASIAR NA RUA O SOL BRILHAVA EM SUA COROUA E ELE FICAVA MUITO IRITADO:

– GÊNIO EU QUERO SER SOL

Também foi possível, durante a reescrita de cada trecho, acompanhar o uso freqüente que as duplas faziam de expressões que, sem dúvida nenhuma, ca-

O SHAO LEE DISE:
LUXUOSO EU QUERO SER NOBRE. O NOBRE É MUITO MAIS
O GENIO ABAIXOU A CABEÇA E RESPONDEU:
-SEU DESEJO É UMA ORDEM.(*1)
E ELE FICOU SATISFEITO MAS NÃO POR MUITO TENPO
E UM DIA ELE VIU UM REI SEGUIDO POR UMA MULTIDÃO E ELE TEVE QUE DESER DA SUA LITEIRA E
(*1) NA QUELE INSTANTE VIU SE COM MUINTOS ESCRAVOS ELE ESTAVA MORANDO NUM PALASIO.

racterizam um bom texto literário. A qualidade de um trecho do texto de Bárbara e Gabriel Silveira confirmam isso:


E FICOU BRINCANDO DE BRILHAR E ESQUENTAR AS CABEÇAS DETODOS OS REIS E FICOU SATISFEITO MAS NÃO PORMUINTO TEMPO PASOUSE UM TEMPO EUMANUVEM PRETA E SIMSENTA APARESEU

Quando e como faz sentido aprender pontuação

Fui procurando pontuar e socializar descobertas que algumas duplas fizeram, a partir da observação do texto fonte, sobre o uso de dois-pontos e travessão indicando a fala de personagens.

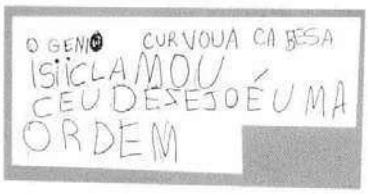
– "Olha, aqui no livro sempre que o gênio e o Shao Lee vão falar tem esses dois pontinhos e esse tracinho..." – disse Beatriz. Depois de sua descoberta, as produções escritas passaram a trazer essa pontuação, como no exemplo de Patricia e Gabriel Ghion:

EQUANTO MAIS OSHAOLE RECLAMAVA QUEOGENIO APARESEU O GENIO DISEASIM:

– O QUE VOCE QUER EU QUERO CER UM SOL, O GENIO EXCLAMOU:

– CEU DESEJO É UMA ORDEI

Acabei informando também sobre o uso dos pontos de exclamação e interrogação, a partir da análise de um trecho do texto fonte, pois, a exemplo de André Parise e Léo, as crianças se apropriaram do uso de palavras como "exclamou" e "perguntou":


O GENIO CURVOUA CABESA ISIICLAMOU CEU DESEJOÉUMA ORDEM

A investigação de novos recursos discursivos

Um outro aspecto bastante discutido na exploração desse conto diz respeito à repetição de alguns trechos. Fiquei surpresa com a ligação que as crianças conseguiram estabelecer entre o recurso da repetição e o efeito que se quer causar no leitor:

– Eu acho que o gênio aparece e responde sempre do mesmo jeito pra gente saber que ele está aparecendo muito – disse Claudia.

– É pra gente que está lendo saber que o gênio sempre faz a mesma coisa! – corrigiu Camila.

– E que o Shao Lee nunca fica satisfeito – completou Lucas.

– É pra gente que está lendo ir se cansando de ouvir, igual como o gênio estava se cansando de receber tantos pedidos! – disse Luiz Gustavo, indo ainda mais longe.

Um bom exemplo de que as crianças compreenderam muito bem que uma reescrita não é uma cópia foi observar que cada uma encontrou uma maneira diferente de repetir alguma passagem ou de utilizar uma mesma palavra, escrevendo-a mais de uma vez, a cada pedido do gênio, como fizeram Henrique e Luís Felipe:

Aprender a revisar textos

Depois que as crianças concluíram suas histórias, iniciamos um processo de revisão dos textos, considerando aspectos de coerência, pontuação e ortografia. Um dos recursos utilizados para a revisão foi oferecer já digitados os textos corrigidos por elas anteriormente, acompanhados de bilhetes que apontavam às duplas o que precisaria ser alterado:

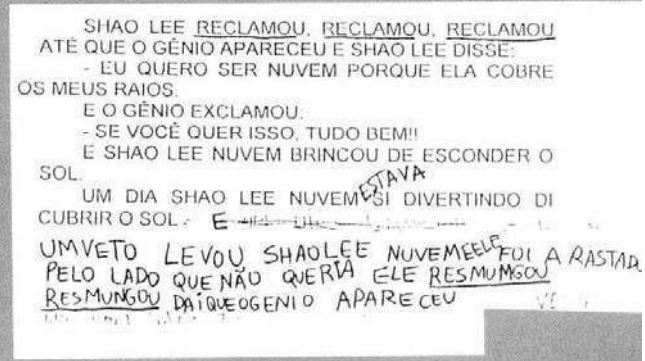
Para revisar algumas questões ortográficas, xeroquei histórias escritas pelas crianças e coloquei-as em transparência, utilizando o retroprojetor para uma análise coletiva. Assim, elas foram relendo e alterando algumas palavras.

Vale ressaltar que as reescritas foram "corrigidas" e "melhoradas" a partir das possibilidades do grupo e, por isso, ainda há algumas escritas ortograficamente incorretas. Mas acredito que, já que esse produto final representa toda a evolução conquistada em termos de escrita, é importante respeitar o que pôde ser revisto até o final do grupo 6, o que não é pouca coisa!

Um fechamento com final muito feliz

Após todas as revisões as crianças confeccionaram a capa do livro e ilustraram seus contos: o resultado pôde ser apreciado no dia da formatura da turma que estava passando para a primeira série do ensino fundamental. Elas estavam sabendo tantas coisas!

Todas as reescritas ficaram encantadoras! Esta foi, sem dúvida nenhuma, uma excelente oportunidade que as crianças tiveram de perceber, já nas pri-


SHAO LEE RECLAMOU, RECLAMOU, RECLAMOU ATÉ QUE O GÊNIO APARECEU E SHAO LEE DISSE:
- EU QUERO SER NUVEM PORQUE ELA COBRE OS MEUS RAIOS.
E O GÊNIO EXCLAMOU:
- SE VOCÊ QUER ISSO, TUDO BEM!!
E SHAO LEE NUVEM BRINCOU DE ESCONDER O SOL.
UM DIA SHAO LEE NUVEM ESTAVA SI DIVERTINDO DI CUBRIR O SOL. E UM VETO LEVOU SHAOLEE NUVEM ELE FOI A RASTAD PELO LADO QUE NÃO QUERIA ELE RESMUNGOU RESMUNGOU DAI QUE O GENIO APARECEU

Tempo Didático

Beatriz e André Carvalho

Vocês realizaram um bom trabalho! A reescrita de vocês está rica em detalhes e, assim, o leitor pode imaginar cada momento da história. Porém gostaríamos que vocês revisassem algumas passagens observando o seguinte:

Em alguns trechos da história, vocês utilizam muitas vezes o "E" e o "ELE". Releiam o texto e vejam se podem substituí-los por outra palavra, ou simplesmente tirá-los para que não fiquem repetitivos.

Bom trabalho!

Denise e Bete

~~ELE~~ TINHA BARBICHA TINHA CAMISETA FURADA E ~~ELE~~ MAU CONSEGIA ANDAR ELE ACORDAVA SUPER CEDO PARA QUEBRAR PEDRAS

SHAOLEE ~~ELE~~ MODELAVA PEDRA PARA VENDER E ~~ELE~~ VIVIA MUITO MACHUCADO

ONDE ELE MORAVA ERA MUITO SECO E NÃO MUITO LONGE TINHA UM LAGO ~~ELE~~ ERA CALMA E TINHA PASIEMSIA PARA QUEBRAS PEDRAS

MAS ~~ELE~~ ERA MUITO TRISTE PORQUE ~~ELE~~ FICAVA O DIA QUEBRANDO PEDRAS E ~~ELE~~ NÃO GANHAVA DINHERO ACHAVA SUA VIDA MUITO MISERÁVEL.

TANTO ELE RESMUNGAVA QUE APARECEU UM GÊNIO VERDE E MUITO PODEROSO QUE FALOU:

meiras produções de texto de suas vidas, que por trás das linhas de qualquer texto bem escrito há muitas entrelinhas: versões diferentes, rascunhos, palavras substituídas, omitidas, acrescentadas, interrupções para se olhar para o vazio na procura de uma palavra mais bonita, deslocamentos do autor, colocando-se no lugar do leitor para pensar se vai entender ou não o que se procura dizer, pedidos para que o outro leia e nos diga o que achou, se algo pode ou deve ser melhorado etc.

Enfim, saber desde cedo que a escrita é sempre um processo que precisa contar com a disponibilidade e com o compromisso de escrever, ler, reescrever, para melhorar o próprio texto e ficar satisfeito com sua própria produção. Isso fará, com certeza, com que essas crianças tenham maiores chances de serem verdadeiros usuários da escrita, aqueles que encaram o papel em branco como um convite para a criação, vendo-o como uma grande aventura e não como um espaço que amedronta e paralisa.

Bibliografia

- Aprender a escrever, ensinar a escrever. Magda Becker Soares, do livro A Magia da Linguagem. Org. Edwiges Zaccur. DP&A Ed. Tel.: (21) 233-2518
- O quebrador de pedras. Coleção Novas Histórias Antigas. Rosane Pamplona & Dino Bernardi Junior. Ed. Brinque Book. Tel.: (11) 3742-8142

BLOCO 12

A MATEMÁTICA, como ensinar?

Texto 35: "Fazer contas"
Fonte: *Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade. Tolchinsky L. (org)* Porto Alegre: Editora ArtMed, 1999, (pp. 77 a 101).

Texto 36: "Jogos e Matemática: uma possibilidade"
Fonte: *Revista Criança.* Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 30 e 33).

Texto 37: **"Ensinando competências: interpretação e elaboração de gráficos"**
Fonte: Projeto - *Revista de Educação Matemática.* Porto Alegre: Projeto, v2, n.3, 2000, pp. 36 e 37.

Texto 38: "O jogo como estratégia de aprendizagem"
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano I n° 4. Publicação do Instituto Avisa Lá.

Texto 39: Uma casinha para brincar gera discussões ambientais e soluções matemáticas
Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano V n° 24. Publicação do Instituto Avisa Lá

Texto 40: Matemática e arte: uma conexão
Fonte: *Fazendo Arte.com a matemática.* Fainguelernt, E.K.& Nunes, K.R.A. Porto Alegre: ArtMed, 1996 (pp. 13 a 28).

A matemática é uma forma de pensar sobre as coisas e organizar as experiências. Os textos aqui selecionados propõem mudanças na forma como a matemática é ensinada, sugerindo que os alunos precisam aprender a entender seus procedimentos em vez de apenas memorizá-la.

Texto 35

5
"Saber fazer contas"[1]

Depois da conversa que mantivemos sobre como se trabalha a leitura e a escrita na escola, gostaria de continuar falando com você sobre a matemática. Este é um tema que sempre me pareceu difícil e complexo, talvez porque, quando ia à escola, acreditava que a matemática era chata e complicada. Era a disciplina mais temida pelos estudantes! Suponho que agora deve ter mudado.

Há muitas pessoas que, em sua época, consideraram a matemática difícil e chata. Por outro lado, temos de levar em consideração que a matemática possui um maior nível de abstração e de generalização do que outros conteúdos escolares e que utiliza uma linguagem formal própria, com seus códigos, símbolos e regras internas. O raciocínio matemático define-se a partir de processos dedutivos, isto é, vai desde os princípios a suas conseqüências e tem uma estrutura altamente hierarquizada (Gómez-Granell, 1996). Não está determinado pela confrontação empírica, quer dizer, pela observação e experimentação na interação com a realidade externa, mas pela coerência interna de seu próprio discurso: por sua "lógica inerente".

Essas características, manifestas de forma geral, fazem com que a matemática seja diferente das demais matérias escolares. No entanto, o fato de que, na escola, nos chateássemos ou a considerássemos ininteligível está relacionado à maneira como nos era ensinada. Era um ensino mecânico e repetitivo, que seguia uma seqüência preestabelecida, baseada mais em questões epistemológicas, relativas à matéria em si, do que em seu uso pragmático e social na vida cotidiana ou da consideração do desenvolvimento e dos processos da aprendizagem infantil. A seqüência estabelecia-se com um critério que ia do mais simples ao mais complexo e considerava-se que, se a criança não dominava determinado conteúdo, não poderia passar a outros considerados superiores. Como alunos, a nossa função consistia em assimilar aquela informação, interiorizá-la e torná-la mecânica: não era necessário entendê-la.

Fonte: *Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade. Tolchinsky L. (org)* Porto Alegre: Editora ArtMed, 1999,

Texto 35

É verdade. Ensinavam-nos matemática como conteúdo arbitrário e inquestionável. Não era necessário entender sua lógica, apenas era preciso aprender e reproduzir os códigos, as regras e os procedimentos, até chegar à única resposta válida, cujo significado tampouco entendíamos.

Sim. O ensino da matemática baseava-se, fundamentalmente, nos aspectos formais ou, como diz Carme Gómez-Granell (1996), uma autora que tem trabalhado muito o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, baseava-se mais na "manipulação sintática de símbolos e regras do que na compreensão de seu significado".

A partir de diferentes perspectivas, Piaget e outros autores mudaram esta concepção do ensino e da aprendizagem da matemática, dando prioridade aos aspectos semânticos; quer dizer, a construção de significados. Para Piaget (citado por Constance Kamii, 1988), os conhecimentos matemáticos não podem ser ensinados, mas o menino ou a menina podem chegar, por si próprios e a partir da própria ação mental e de procedimentos de caráter intuitivo, a construir seus significados. O acento desloca-se do ensino centrado na matéria e em seu caráter formal, abstrato e arbitrário ao ensino centrado nos processos de construção e reconstrução dos conceitos matemáticos, realizados pela criança através dos sucessivos estágios evolutivos. Cada criança inventa seu próprio conhecimento lógico-matemático a partir desses processos de construção interna.

Eu ainda não consigo ver com clareza: a matemática tem uma linguagem formalizada, uma série de regras, de símbolos, que é necessário conhecer e que a criança não pode inventar a partir de seu próprio raciocínio.

Sim, tem razão. Há uma perspectiva mais atual que integra os dois enfoques anteriores: o sintático e o semântico. Esta perspectiva considera que devem ser ensinados e aprendidos os conhecimentos matemáticos, levando em conta tanto os aspectos formais e convencionais da matemática (procedimentos, regras, formulações, sistema de notação e simbólico) como a construção de seus significados diferenciais. A questão residiria em – novamente de acordo com Carme Gómez-Granell (1996, p. 304) – "como fazer que os alunos passem dos procedimentos não formais e intuitivos às expressões simbólicas próprias da linguagem formal e vice-versa".

Em sua escola, você trabalha estes dois níveis?

Em nossa escola, trabalha-se desde esta linha integradora, quer dizer, não apenas se tenta potencializar os procedimentos intuitivos dos meninos e meninas, mas também se promove a aprendizagem dos aspectos formais da linguagem matemática ou, no mínimo, que as crianças familiarizem-se com seu uso em diferentes e pragmáticos contextos e situações, a fim de facilitar seu conhecimento "informal" e o acesso a seu significado. Mais do que falar

dos aspectos sintáticos e semânticos, preferimos trabalhar sobre os aspectos formais e funcionais, para insistir na idéia de que é preciso aprender a matemática, usando-a em todos aqueles contextos e situações escolares e extra-escolares nos quais, habitualmente, a utilizam.

Por outro lado, não trabalhamos partindo de uma noção do mais simples ao mais complexo, mas paralelamente em diversos níveis. Por exemplo, se um menino ou uma menina não sabe contar até 30, não significa que na aula não se possa trabalhar com quantidades superiores, ainda que se continue ensinando as crianças a contar. Da mesma maneira, o fato delas não entenderem o conceito de adição, e até de não conhecerem sua mecânica, não se considera um obstáculo para que elas possam fazer somas com uma calculadora, utilizando os sinais matemáticos adequados. E, apesar de que os meninos e as meninas menores da escola não entendam o conceito de cardinalidade, trabalham habitualmente com moedas.

Não gostaríamos de renunciar a que os meninos e as meninas aprendam a mecânica das operações aritméticas, a contar quantidades elevadas de moedas ou a dar o troco, entre outras coisas. Gostaríamos de proporcionar ao aluno aqueles recursos que necessitará para se desenvolver fora da escola, ainda que, em alguns casos, o conhecimento do menino ou da menina seja mais do tipo "informal" ou "pragmático" e que ele/ela não tenha chegado a entender o significado dos conceitos, das regras e dos procedimentos que utiliza.

Estou entendendo, mas, desta maneira, não se corre o risco de não chegar à compreensão e de que haja uma série de conhecimentos e procedimentos que o menino ou a menina utilizem sem saber por quê?

Sim, porém em nossa escola não podemos esperar que o alunato compreenda para depois usar determinados conteúdos matemáticos, porque através deste uso também se chega à compreensão. Que o menino ou a menina aprenda uma rotina, como, por exemplo, que passos deve seguir para dar o troco, é óbvio que não é garantia de que compreenda a significação do que está fazendo, mas não por isso deixaremos de trabalhar esta rotina. Outro exemplo: não há nenhum problema caso o menino ou a menina memorize a tabuada de multiplicar, se isto lhe ajudar a resolver mecanicamente as multiplicações. Isto não quer dizer que, paralelamente, não sigamos trabalhando a compreensão das operações.

Isto é, você não descarta a memorização...

Não, pode haver um equilíbrio entre uso, memorização, recursos verbais e compreensão. Outro exemplo: contar de cor ajuda também a entender o conceito de número, já que é uma das formas de chegar a ele. Com o calendário, as moedas, as operações matemáticas, atividades de ordem numérica,

etc., é possível trabalhar, simultaneamente, a compreensão, a memorização e a automatização.

Na escola, podem ser realizadas atividades de memorização que tenham uma finalidade contextualizada. Por exemplo, os meninos e as meninas que ficam na função de caixa da loja podem aprender de cor os preços dos produtos e memorizar os trocos mais freqüentes ou algumas das equivalências entre moedas, porque isto pode facilitar-lhes o trabalho. Evidentemente, o fato de fazê-lo também favorecerá sua compreensão sobre os conceitos e procedimentos matemáticos que estão utilizando.

Com o que falamos até aqui, parece-me que já tenho uma idéia de tudo isto; mas agora gostaria que você me dissesse quais são os objetivos que os alunos precisam atingir ao longo da escolarização, na disciplina de matemática.

Em termos gerais, ficaríamos plenamente satisfeitos se um menino ou uma menina terminasse o processo de escolarização, em nossa escola, entendendo como funciona o sistema numérico decimal, conhecendo as quatro operações aritméticas, utilizando adequadamente as cédulas e as moedas, sabendo ler a hora do relógio, possuindo conhecimentos básicos sobre medidas. Estes são os temas centrais nos quais investimos nossos maiores esforços ao longo das diferentes séries.

Agora que nos estamos centrando em questões que correspondem mais à sua prática, gostaria de perguntar como trabalha a matemática. Ela é trabalhada em períodos e espaços específicos ou dentro de um projeto ou tema centralizador planejado para trabalhar conteúdos não exclusivamente matemáticos?

Das duas maneiras. Na escola, dentro do horário, todas as classes têm espaços dedicados à matemática. Entretanto, como certamente vai-se comprovar ao longo desta conversa, também se trabalha matemática em projetos como o da loja, na preparação e desenvolvimento do projeto do bar, do qual cada turma participa ao longo do curso, em oficinas como a de tecnologia ou de geometria, através de atividades de jogos com regras, no projeto de autonomia do último ano de escola, em projetos de experiências realizados em cada uma das aulas, etc.

Poderíamos falar um pouco sobre o "Projeto de autonomia" do grupo dos mais velhos da escola, já que realmente atua como um eixo centralizador do trabalho de todo o curso. A finalidade deste projeto consiste em que os alunos assumam uma maior autonomia pessoal e que participem plenamente na gestão e organização de todas as atividades que farão nas aulas. Por exemplo, o planejamento da viagem de final de curso: desde a escolha do lugar aonde se quer ir, os contatos com as agências de viagens e a comparação entre os diferentes preços, até a arrecadação de dinheiro, estabelecendo uma quota

Texto 35

fixa e organizando atividades para conseguir mais recursos, o controle do caixa, o depósito do dinheiro no banco, a atualização da caderneta de poupança, etc. A gestão deste processo permite-lhes dar sentido a uma série de atividades que favorecem uma verdadeira aprendizagem social e também possibilita utilizar conteúdos matemáticos aprendidos na escola para atingir uma finalidade determinada. Fazem matemática, sim, mas fazem-na utilizando-a com um sentido e uma intencionalidade claros: de um modo funcional. Não contam moedas por contar, mas contam-nas, porque precisam saber quanto dinheiro têm e quanto lhes falta para viajar. Talvez também farão somas, porém para saber quanto aumentará o custo total de uma saída, aplicando a correção monetária. Ou multiplicarão para saber o custo total para o grupo.

Esse seria um exemplo de trabalho globalizado. Também pode acontecer de trabalhar um conceito matemático a partir de contextos e situações muito mais concretos, como, por exemplo, a partir do interesse suscitado por uma notícia de jornal, ou dentro das atividades cotidianas na aula, como a votação, ou o sorteio da ordem em que se trabalhará com o computador. Por exemplo, um grupo dos mais velhos fez um trabalho sobre a densidade demográfica, a partir da leitura de uma notícia do jornal sobre os países mais populosos do mundo. Em outras turmas, as classificações da liga de futebol têm servido como base para trabalhar a ordem e a seriação. Outro tema que lhes interessa muito – o da audiência dos programas de televisão – também pode servir para planificar uma série de atividades sobre este assunto.

Ao longo dos anos, em nossa escola, mantém-se a preocupação de melhorar metodologicamente o ensino e a aprendizagem da matemática, mas tendo bem presente a idéia de que os conceitos, as regras e os procedimentos matemáticos precisam ser ensinados e aprendidos de forma contextualizada e em diferentes contextos.

Deve-se considerar que, em nossa vida cotidiana e nos textos que normalmente consultamos (jornais, receitas de cozinha, bulas de medicamentos, propaganda), utilizamos habitualmente a linguagem matemática e que esta e seus procedimentos também são muito utilizados em outras disciplinas escolares. Por outro lado, como a matemática possui um alto grau de generalização e de inferência, seu conhecimento e utilização facilitam tanto a compreensão de outros campos de conhecimento como a criação de novo conhecimento.

Talvez por isso se considera que tanto a matemática como a leitura e a escrita são conhecimentos instrumentais, porque a partir deles pode-se alcançar muitos outros conhecimentos...

Gostaríamos de relativizar um pouco sobre o sentido de se falar da leitura, da escrita e da matemática como aprendizagens instrumentais. Considerá-las instrumentais apenas ou enfatizar mais este aspecto é como dizer que uni-

camente servem "para" e que não têm nenhuma entidade própria; isto é, como se fossem apenas meios para alcançar outros conhecimentos, e não finalidades em si. Por exemplo, a aprendizagem da numeração pode servir "para" muitas coisas, mas também serve para entender como funciona o sistema numérico em si. Quanto mais se entende o sistema numérico, mais se pode utilizar, e quanto mais se utiliza e se aplica, mais se compreende como conteúdo matemático.

Sim, o mesmo acontece com o computador: também serve "para", mas, ao mesmo tempo, conforme vamos utilizando-o, cada vez o conhecemos mais como instrumento. Bem, continuemos falando sobre aspectos gerais de seu trabalho com a matemática. Já tenho uma boa idéia da concepção de onde você parte, porém agora gostaria que pudéssemos aprofundar um pouco os critérios metodológicos nos quais você se baseia.

Há uma série de concepções globais que orientam nossa prática. Dito de um modo mais geral: consideramos que as atividades propostas aos meninos e às meninas devem basear-se fundamentalmente em diferentes situações e contextos sociais comunicativos, e têm de ser variadas, promover o aparecimento do conflito, estar planejadas em diferentes níveis, abordar a diversidade conceitual e favorecer a autogestão da aprendizagem. Tentaremos explicar tudo isto.

Os conhecimentos matemáticos, como acontece com outros conteúdos, são aprendidos também em contextos de comunicação social e têm um alto grau de aplicação, já que, como comentamos antes, são utilizados em situações e contextos de interação muito diversos. Como diz Carme Gómez-Granell (1995), nós queremos recuperar este sentido socializante da matemática. Por um lado, considerando as situações e os contextos sociais em que nossos alunos têm, ou terão, de utilizar estes conhecimentos para trabalhá-los ainda na escola e, por outro, introduzindo em aula elementos de contextualização, comunicação, diálogo, utilização funcional, trabalho em colaboração, etc.

Gostaria de fazer um adendo relacionado com o que você diz sobre as situações e contextos sociais. Percebi que os alunos não compram apenas na loja de doces que existe na escola, mas habitualmente saem para comprar na rua.

Sim. Como você falou, ir comprar na rua é uma atividade costumeira. Os grupos de alunos menores fazem-no acompanhados por um adulto, no entanto os rapazes e moças maiores saem sozinhos para fazer compras, com absoluta autonomia. Ou seja: a matemática não se limita exclusivamente ao âmbito da escola. As situações e os contextos de aprendizagem que planejamos não têm por que acontecer sempre dentro do contexto escolar. Em nossa escola, trabalha-se continuamente em interação com o ambiente, e a aprendizagem não se circunscreve em absoluto às aulas. Não apenas tentamos que

os conhecimentos transmitidos e aprendidos fora da escola penetrem dentro desta, mas também saímos dos limites da escola para utilizar, enriquecer e melhorar nossas aprendizagens. E dizemos "nossos", porque aqui incluímos não somente os alunos, mas também os professores, que também aprendem dentro e fora de nosso centro.

Falemos agora um pouco mais especificamente da configuração de atividades concretas. Quais são os aspectos que você considera fundamental levar em conta?

No momento de planejar atividades, sempre procuramos que sejam o mais próximas possível, que estejam contextualizadas e tenham o máximo de sentido; isto é, que estejam em estreita interação com os usos sociais dos conteúdos matemáticos que queremos trabalhar. Nosso objetivo consiste em vincular sempre a linguagem matemática com seu significado referencial. Acreditamos que, apesar de que reinventar é importante, há que se partir do que se conhece.

Também tentamos estruturar atividades que promovam a emergência do conflito cognitivo ou sócio-cognitivo; ou seja, que impliquem um certo desafio ao pensamento, mas sem que sejam tão complexas que possam dar lugar ao fracasso. O trabalho em equipe é uma boa estratégia para fomentar a curiosidade, o interesse e o desafio intelectual, porque permite socializar diferentes estratégias e processos, comentar os resultados obtidos e analisar os motivos que levaram a um determinado resultado.

Mesmo assim, é importante trabalhar um conteúdo a partir de diferentes níveis de complexidade. Neste sentido, consideramos três aspectos: o tipo de produção, a consideração da atividade, respeitando um critério de nível de quantidade, e as diferentes formas de representação que são utilizadas em sua realização. Como vê, voltamos a falar em trabalhar segundo diferentes níveis, mas agora sob uma nova perspectiva. Iremos explicando cada um destes aspectos.

Quando falamos de produção, referimo-nos ao fato de que, para o menino ou a menina, uma atividade que foi produzida por ele ou por ela, individualmente ou em equipe, não tem a mesma complexidade que as atividades produzidas por outras pessoas, ainda que estas atividades girem em torno do mesmo tema. Vejamos um exemplo. Em um grupo, ao longo de diferentes sessões, elaborou-se um gráfico de temperaturas, depois de se fazerem diversas medidas. Para o menino ou a menina, a leitura deste gráfico será mais simples que a leitura de gráficos do mesmo tipo que aparecem no jornal. No primeiro caso, as crianças participaram de todo o processo, escolheram o que deviam colocar nas abscissas e nas ordenadas, tomaram uma série de decisões, etc. E, no segundo caso, viram-se obrigadas a entender o que significava os diferentes elementos em um gráfico já dado e produzido por outros.

Texto 35

Podemos explicar o nível de quantidade, dando diretamente um exemplo muito esclarecedor: fazer operações matemáticas com números de 1 a 9 não tem a mesma dificuldade do que fazê-las com números de 10 a 99.

Quanto às formas de representação, diremos que estão relacionadas com os modos como se pode resolver uma atividade: através da ação, ou seja, "fazendo", falando, desenhando, escrevendo, etc. Por exemplo, diante de uma atividade de adição, pode acontecer que o aluno use objetos para contar, que utilize os dedos, que faça desenhos, que escreva a operação, etc. É fundamental trabalhar o mesmo conceito de distintas maneiras e representá-lo de várias formas.

Uma tarefa de matemática pode ser mais ou menos difícil segundo a maneira como se combinam os três aspectos anteriores.

Também gostaríamos de assinalar que é necessário trabalhar com a diversidade conceitual, mas utilizando as simbolizações que já foram inventadas; trabalhar dentro do mesmo conteúdo todas as fases de simbolização, no entanto, com o objetivo de chegar sempre à representação gráfica, mesmo que seja de maneira coletiva.

E como vocês trabalham especificamente o erro?

Tentamos analisar o erro de diferentes maneiras. Uma delas é coletivamente. Imaginemos que todos os meninos e meninas tenham feito uma soma e que eles tenham obtido vários resultados. Esta é uma boa ocasião para comentar, discutir e analisar, em grupo, as razões das diferenças obtidas. Isto também acontece quando se trabalha em pequenos grupos ou em duplas. Nesses casos, meninos e meninas com diferentes níveis de aprendizagem explicam uns aos outros os passos que é preciso seguir ou justificam a validade ou não de um resultado, sem que seja necessária a intervenção dos professores. Também se pode perguntar, individualmente, como se chegou a uma determinada resposta ou que passos estão seguindo, por exemplo, para fazer uma operação matemática. No entanto, podemos encontrar um aluno que não saiba dar uma explicação e, então, é importante observar o processo seguinte, formular hipóteses e verificá-las com ele, na prática.

Há uma questão importante que consiste na possibilidade de propor atividades que impliquem variações sobre o mesmo tema. Por exemplo, pode acontecer que um menino ou uma menina não saiba resolver uma atividade de soma em um determinado contexto, mesmo que a aplique corretamente em outro. Neste caso, deveremos analisar por que aplica a soma em uma situação determinada e não na outra.

Outro aspecto que devemos ter muito claro relaciona-se ao fato de saber se estamos avaliando a realização, isto é, a maneira como o aluno está desenvolvendo a atividade na prática ou se estamos avaliando sua competência, já que o modo como se executa uma atividade não tem por que refletir, claramente, as capacidades ou competências do aluno.

Algumas vezes, o erro é produzido porque o aluno não entende o que se está pedindo que ele faça. Queremos buscar outros tipos de erros: por exemplo, o que se comete quando as primeiras cifras de uma operação são confundidas com as segundas, as unidades com as dezenas, a fim de encontrar que lógica está por trás dessa solução e propor atividades para resolvê-la. Se existem alunos e alunas com dificuldades específicas, atividades concretas poderão ser selecionadas e planejadas para eles.

Como se pode trabalhar de um modo mais individual com esses alunos que têm dificuldades específicas?

Uma estratégia que nos permite trabalhar aspectos específicos de forma individualizada consiste em trabalhar nos recantos da sala de aula. Trabalhar nesses lugares permite tanto diversificar as propostas de atividades a se realizarem em um mesmo momento, como ajustar nossa intervenção e ajuda às necessidades concretas de cada menino ou menina. Por outro lado, a organização do espaço é um elemento que favorece a organização das atividades. Em algumas séries de nossa escola, planejamos recantos diversificados, para trabalhar, em cada um, áreas curriculares concretas, incluindo um recanto de matemática, no qual se trabalham determinados conceitos e procedimentos, utilizando uma grande variedade de materiais. Também organizamos recantos apenas de áreas de matemática para trabalhar conteúdos concretos em cada um deles. Por exemplo: o recanto do tempo, com calendários e relógios; o recanto das moedas, com dinheiro, produtos para comprar e vender, jogos como o Monopólio, e o recanto dos números, com exercícios de operações, problemas, o ábaco, etc. Este trabalho por recantos permite-nos observar, por um lado, como nossos alunos vão construindo o seu conhecimento de forma individual, bem como planejar atividades de diferentes níveis de dificuldade e, por outro, que trabalhem especificamente a partir de um determinado conceito ou procedimento que seja especialmente difícil.

Lembro-me de ter lido que desde muito cedo, em níveis pré-escolares, os meninos e as meninas aprendem a distinguir a diferença entre as letras e os números.

Vêm à nossa escola crianças pequenas que já sabem diferençar letras e números, e outras conseguem fazê-lo em pouco tempo ou passam uma temporada utilizando indistintamente letras e números em suas produções escritas. Contudo, em alguns casos, com alunos pequenos que praticamente não falam nem se comunicam, custa-nos muito investigar o que realmente eles sabem. No entanto, somos da opinião de que a maioria dos meninos e das meninas de nossa escola sabem que as letras servem para ler e escrever e que os números se utilizam para contar, fazer operações, resolver problemas,

estabelecer uma ordem, ler a hora no relógio ou buscar um dia no calendário. Ou seja, que as letras e os números são utilizados para representar coisas diferentes. E mesmo que o nível de conhecimento das letras e números, como sistemas de notação diferentes e do próprio sistema de notação numérica, possa ser muito variado entre os meninos e meninas da escola, a todos lhes parece familiar ver que há coisas que se escrevem com números e outras que se escrevem com letras, que sua grafia é diferente e que, além do mais, se lêem de modo diferente.

O menino ou a menina aprende logo que a cada palavra da numeração, ou contagem verbal, corresponde uma grafia determinada. E que a notação ou marca gráfica da palavra *dois* é 2. Inclusive, há crianças que, anos depois, quando estão escrevendo um texto, nunca escrevem uma cifra com letras, mas recorrem aos algarismos. Quer dizer, nunca utilizam as letras para escrever a palavras *dois*, mas a grafia numérica.

No entanto, como aprendem realmente o conceito de número?

Como já comentamos, os conceitos matemáticos possuem um algo grau de abstração. Piaget denominava-a abstração reflexionante, termo com o qual designava o processo de reflexão baseado na própria ação mental sobre os objetos e as relações que estabelecemos entre eles (Kazuko Kamii, 1988). Por exemplo, se colocamos sete livros diante de nós, podemos observar uma série de características e propriedades desses objetos: a forma, a cor, a espessura, porém não há nenhuma propriedade ou característica externa a esses objetos que seja "sete". O sete é uma construção interna de uma relação entre os livros, criada por nós, mas não existente na realidade.

Realmente, o conceito de número é muito complexo e globalizador. Considero que talvez seja o momento de falarmos de alguns dos conhecimentos concretos que nos permitem ir construindo este conceito, não porque consideremos que acontecem isoladamente uns dos outros, mas para ir sistematizando e organizando certas idéias que, de outro modo, podem ficar confusas. Por exemplo, poderíamos começar falando da numeração e das atividades iniciais de contagem.

Certo. Então, começaremos referindo-nos à numeração verbal. Inicialmente, a criança pequena aprende a série numérica oral em atividades que, basicamente, consistem na contagem de objetos. Nessa aprendizagem, há diferentes aspectos que convêm considerar. Por um lado, a aprendizagem inicial da série numérica oral (do 0 ao 15) é mnemônica, isto é, a criança aprende reproduzindo o ensino que lhe foi dado. No entanto, no começo, é freqüente que conte pulando números: "1, 2, 3, 5...", sem fazer com que o número verbalizado corresponda a um objeto, pulando alguns objetos que deixa de contar ou contando alguns mais de uma vez.

Texto 35

Segundo Piaget (citado por Kazuko Kamii, 1988), o número, enquanto quantidade, é a síntese de dois tipos de ações mentais que a criança estabelece sobre os objetos. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer uma certa ordem entre eles, ainda que não seja espacial, e contar um objeto de cada vez, que passará imediatamente à categoria de "já contado", sem importar que se trate do número 3 ou do 4. Em segundo lugar, entre todos os objetos estabelece-se uma única relação, que Piaget denomina "inclusão hierárquica". Quer dizer, se há dez elementos, o 10 inclui toda a coleção e não apenas faz referência ao último objeto que se contou.

Suponho que a partir do 10, precisamente, a numeração se complica.

De fato, a partir do 10 surgem diversas dificuldades, especialmente na numeração escrita. Quanto à numeração oral, como já indicamos inicialmente, deve-se aprender necessariamente de cor, porque os primeiros números têm um nome diferente e "imprevisível". A principal dificuldade que o menino ou menina vai enfrentar é a de ter de lembrar o nome de cada número e fazê-lo na ordem adequada. Mas, a partir de um certo número, o nome é determinado pela lei inerente ao sistema decimal de base 10, e o aluno terá de deduzir esta lei interna inerente. Os números já não terão, cada um, um nome diferente, pois seu nome poderá ser previsto conhecendo o princípio regulador. Assim, sabendo apenas o nome de quantidades como 20, 30, 40, 100, 1000, etc., a criança poderá construir internamente o sistema numérico decimal.

E com relação à numeração escrita, quais são as dificuldades mais freqüentes que você enfrenta?

Ao longo de todos os cursos, fazemos atividades de numeração. Apesar disto, alguns meninos e algumas meninas maiores de nossa escola ainda não dominam plenamente a seriação numérica decimal. É custoso para alguns deles aprender a coerência interna da ordem e estancam quando chegam ao 19, 20 ou 39, e não sabem o nome do número que vem na continuação.

Pode acontecer que escrevam ou ordenem adequadamente os números do 1 ao 100, e não saibam ler a série ou vice-versa. Em certa ocasião, percebemos que algumas crianças, que já sabiam multiplicar e dividir, duvidavam e erravam quando tinham de escrever os números que faltavam em uma série numérica de 1 a 100.

Nesses casos, precisamos buscar idéias para trabalhar especificamente esses temas, atividades de contar normalmente e de trás pra frente, de começar a contar a partir de um número concreto, de contar grupos de moedas do mesmo valor e de valores diferentes, ou seja, planejar uma série de atividades para evitar que se instale a numeração apenas como procedimento.

Texto 35

Você considera que introduzir outras bases, como a b-2 ou a b-3, favoreceria a compreensão do sistema decimal ou, ao contrário, criaria confusão?

Esta questão foi discutida em uma seção com nossa supervisora. Teoricamente, parecia que se facilitava a compreensão da base decimal passando para a construção das bases b-2, b-3, etc., mas a questão apresentava dúvidas importantes, já que se podia correr o risco de que os alunos maiores perdessem a parte mecânica, em base 10. Por isso, optou-se por não trabalhar com bases diferentes, por aprofundar o planejamento de múltiplas atividades em base 10 e por estabelecer uma seqüência destas atividades, a partir das crianças menores até as maiores da escola. A simbolização seria um passo dentro de cada nível da seqüência: agrupamento-simbolização, correspondência-simbolização, seriação-simbolização.

Continuando com a construção do número, gostaria de refletir um pouco mais sobre dois temas fundamentais: a cardinalidade e a ordinalidade.

Outra das aparentes contradições matemáticas é que um símbolo como o 5 representa duas coisas ao mesmo tempo: quantidade e ordem. O 5 faz referência a 5 objetos, pode se contar, mas também pode servir para indicar a posição que se ocupa em uma série: "depois do 4" e "antes do 6".

Comecemos falando da cardinalidade. Há diferentes autores que consideram que os meninos e as meninas, antes de um ano, já possuem um certo conhecimento numérico elementar que lhes permite reconhecer e diferenciar a cardinalidade de pequenos grupos de objetos. Parece que o conceito de quantidade é aparentemente mais fácil de entender do que a ordem, já que este último é uma pura inferência.

Em geral, as dificuldades na cardinalidade costumam apresentar-se a partir do 10. Reconhecer e fazer a diferença entre dois grupos, um de 3 objetos e outro de 5, é uma tarefa relativamente simples. No entanto, não é tão simples quando se trata de dois grupos com 15 e 17 objetos, respectivamente, ou de 150 e 153, porque não poderemos urilizar o aspecto perceptivo ou os raciocínios intuitivos; em conseqüência, teremos de contar as quantidades (e já sabemos que dificuldades podem comportar isto) e, posteriormente, deveremos comprovar mentalmente os dois valores numéricos obtidos.

Até agora, as atividades partiam de situações nas quais se tinha de quantificar grupos de objetos reais, tangíveis. Entretanto, imaginemos agora uma atividade na qual se trabalhe apenas com os números, verbalizados ou escritos. As atividades possíveis são muito variadas, mas em todas elas tenta-se trabalhar a quantidade, comparando números, sem contar, no entanto, com a presença física dos objetos. Por exemplo, o que é maior: 5 ou 2, 7 ou 4. A dificuldade para responder de forma adequada a este tipo de atividade acontece, porque não se entende o número como representação de quantidades. Para estas crianças, 7 pode ser a idade que têm, número da rua em que moram ou, então, associam-no com um objeto determinado, por exemplo, o ônibus

que pegam todos os dias. Não o reconhecem como um valor numérico, mas praticamente como um substantivo.

Também temos constatado que alguns meninos e meninas consideram, por exemplo, que 10.430 é uma quantidade maior do que 100 porque é mais comprida, ainda que não tenham uma representação mental da quantidade.

Os projetos da loja, do bar, das oficinas de moedas ou a preparação de um passeio podem se tornar atividades aglutinantes para trabalhar a cardinalidade.

Pensemos, por exemplo, no projeto concreto do bar. A cardinalidade pode ser trabalhada em atividades como a do processo de decidir o preço dos produtos, a comparação entre os preços dos produtos em diferentes bares fora da escola ou em bares que outras séries organizaram, a tomada de decisões sobre quantas garrafas de bebida têm de comprar, quantos salgadinhos têm de fazer, quantas mesas, cadeiras, copos de plástico são necessários, etc. São situações perfeitas e muito contextualizadas para trabalhar a cardinalidade.

Mais adiante, poderíamos falar do trabalho com moedas de um modo mais concreto, já que este é um tema que põe em jogo muitos conceitos e procedimentos matemáticos.

Suponho que se deve trabalhar a ordem paralelamente à cardinalidade. Contudo como se pode trabalhar de forma que o menino ou a menina possa captar esta dupla significação do número?

Na série numérica, ordem e quantidade misturam-se. Por isso, quando pedimos a nossos alunos que ordenem os números de 1 a 9, por exemplo, não sabemos por qual critério se orientam: se pelo da ordem ou pelo da cardinalidade. Por isso, dedicamos uma sessão de assessoramento para pensar em diferentes tipos de atividades que nos permitam avaliar a noção de ordem. Em primeiro lugar, estariam as atividades de ordenação da série numérica. Em segundo, as atividades que implicaram uma ordem objetiva, que fazem parte dos elementos. Por exemplo, ordenar bonecas russas em função de seu tamanho, polígonos segundo o número de ângulos ou diferentes tons da mesma cor, fazendo uma gradação. Nestas ordenações, existe a possibilidade de eliminar, inicialmente, uma das figuras que deveria estar mais ou menos no ponto médio da série; uma vez que o menino ou a menina tenha feito a seriação, tira-se esta figura e pede-se que a criança a coloque no lugar onde acredita que ela deveria estar. Trata-se de ver como o faz, isto é, se tenta colocá-la no lugar que corresponde, se tem de desmontar toda série, se põe a figura em um dos extremos, etc. O terceiro tipo de atividade consistiria em fazer ordenações subjetivas como, por exemplo, ordenar uma série de guloseimas por ordem de preferência.

É claro! Desta forma, pode-se avaliar a aprendizagem da noção de ordem, para além da numeração. Se a ordenação se faz de acordo com um critério objetivo, é fácil saber se o menino ou a menina entende ou não o conceito, em função de como efetuou a operação. No entanto, como se pode saber se a ordenação é subjetiva?

Isto é algo que não se pode saber com exatidão, ainda que possamos perguntar à criança por que os ordenou assim. Procurávamos pensar em diversas atividades para analisar que estratégias ela utilizava e, em um segundo momento, ir um pouco mais longe, vendo como a criança fazia para anotar esta ordem no espaço gráfico. Isto é, depois de fazer a série, pedíamos aos alunos que nos dissessem de que maneira poderiam anotar em um papel a ordenação que haviam feito, para não esquecê-la. Queríamos ver a estratégia que utilizavam, se desenhavam a série, se atribuíam uma grafia a cada elemento ou então se utilizavam os números. No dia seguinte, pedíamos que voltassem a fazer a mesma ordenação que no dia anterior, guiando-se pelo registro que haviam elaborado.

E no que diz respeito à série numérica – que possui uma ordem implícita em si –, com que atividades pode-se trabalhar a ordenação de uma maneira mais concreta?

Nossa finalidade era pensar e organizar atividades que permitissem trabalhar o conhecimento da ordem do 1 ao 9, com os alunos menores, e do 10 ao 99, com os maiores.

Pretendíamos verificar se os meninos e as meninas entendiam que 8 quer dizer um conjunto de oito coisas, mas que também quer dizer, na série, um lugar menos avançado, na série, do que 9 e uma posição adiante do 7. E que, por exemplo, 15 está mais adiante do que 3, antes de 20 ou entre 10 e 25. Com relação a este último fato, percebemos que, com freqüência, ao pedir às crianças, em um sorteio, que dissessem um número do 1 ao 6, a resposta podia ser 8. Neste caso, o aluno precisa ter claras duas instruções ao mesmo tempo: o "antes que" e o "depois que", e deve poder extrair e representar mentalmente um intervalo da série numérica. Agora, este exemplo foge um pouco da pergunta; portanto, fiquemos concentrados nas atividades de ordem.

Na escola, trabalha-se a ordem em atividades que impliquem rodízio, como, por exemplo, trabalhar no computador, na secretaria, passar por diferentes recantos de aprendizagem ou comprar na loja de guloseimas. Neste último caso, estabelece-se um rodízio, dando um número a cada menino ou menina. Desta maneira, quem tem o número 4 será atendido depois que aquele que tem o número 3, que irá, por sua vez, antes do que tem o número 5.

Outra das propostas consiste em colocar nove bolas de cor ou nove figuras geométricas dentro de uma sacola, tirá-las uma a uma e ir anotando a

ordem em que saem. Ou utilizar um bingo numerado do 1 ao 9. Nesta última atividade, poderia ser trabalhada a ordem e a cardinalidade dos dez primeiros números, escrevendo em uma coluna a ordem e na outra, a cardinalidade.

Mais adiante poderia ser incrementada a dificuldade da atividade pela quantidade, utilizando bingos de 90 bolas ou com sorteios e loterias com mais números.

A ordem, na série numérica, tem uma lógica interna. Cada número é "mais que" ou "menos que" e a distância entre dois números determinados é sempre a mesma. Contudo, com freqüência, utilizamos os números ordinais em séries que estão relacionadas com o tempo ou com o espaço, como, por exemplo, a ordem em que os corredores chegam a um local ou o número de parcelas de diferentes tamanhos. Aqui, a distância entre as diferentes posições não é sempre a mesma.

Como comentamos antes, a relação de ordem é uma inferência pura. Nós, adultos, sabemos que o 6º vai depois do 5º e antes do 7º, entretanto a relação de ordem é muito mais abstrata, e mais ainda quando se utiliza com termos puramente lógico-matemáticos. Você sabe que 2º vai depois de 1º e antes que 5º, mas não sabe nada sobre a distância que existe entre 1º e 2º, nem tampouco se haverá a mesma distância entre esses dois e entre 7º e 8º. Aqui entra em jogo uma série de arbitrariedades que o adulto tem muito bem aprendidas, mas que, para as crianças que estão construindo todo este sistema, comportam mais dificuldades.

Às vezes, surpreende-nos o fato de que nossos alunos possam fazer determinadas atividades de ordem, utilizando adequadamente a série numérica, mas que, em contrapartida, não possam fazer outras. Que, por exemplo, paginem corretamente as folhas do cancioneiro, mas que não saibam que, se ontem era o dia 2 de maio, hoje tem de ser 3 e amanhã 4. Ou que, se estão no segundo andar, o andar de cima é o terceiro. Contudo, aqui acontece uma mudança de denominação, de linguagem, e isto é algo que devemos considerar. O menino ou a menina talvez não saiba que a página 1 é também a primeira, e a 3, a terceira. Os conceitos primeiro, segundo e terceiro deverão ser trabalhados simultaneamente, aplicados às séries numéricas e em outras situações de ordenação. Com isto, queremos dizer que, ainda que saibamos que podemos utilizar a série numérica em muitas situações e utilizar, indistintamente, termos como "procura na página 3 do jornal" ou "procura a terceira página", esta generalização e esta equivalência conceitual não têm por que estar clara para nossos alunos. Por isso, insistimos tanto em fazer diferentes atividades sobre o mesmo tema.

Vejamos mais exemplos. Em algumas atividades, a ordenação numérica é utilizada para marcar os passos que temos de seguir. Como quando se faz o planejamento de um projeto ou em atividades como a elaboração de uma receita de cozinha: 1) "pôr azeite na frigideira", 2) etc., são outro tipo de atividades nas quais utilizamos a ordem e a indicamos com o número.

Nosso objetivo é fazer com que a cifra seja suficientemente informativa para os meninos e as meninas, assim como trabalhar com a ordem representada com cifras e planejar múltiplas atividades com este fim.

Depois de falar de cardinalidade e de ordem, é lógico que falemos de um terceiro elemento "problemático": o valor posicional do número.

O problema do valor posicional começa quando se tem de escrever e ler números a partir do 9. O número 1, que até agora significava uma coisa, passa a significar dez coisas, ou seja, seu valor cardinal muda. Por outro lado, este 1 vai seguido de um 0, que até agora a criança interpretava como "nada". O 11 não é uma coisa e uma coisa, mas onze coisas juntas e, assim, sucessivamente.

Inicialmente, a criança pode decompor os números de duas e mais cifras, e considerar que cada número representa quantidades diferentes. É interessante desenvolver atividades nas quais se possa perguntar à criança o que significam para ela determinadas quantidades e observar estes processos. Por exemplo, algumas crianças podem ler o número 234 como 23 e 34 ou dizer simplesmente que é o número dois, três e quatro.

A compreensão do valor posicional não é simples. Têm sido realizados estudos, nos quais se comprovou que aos nove anos ainda há uma porcentagem importante de crianças que não conseguiram compreendê-lo (C. Kazuko Kamii, 1988).

Novamente, o trabalho com preços, com moedas, e os projetos de loja e do bar são situações idôneas para trabalhar o valor posicional. Apenas a realização de uma lista de preços, já comportará a aparição de múltiplos problemas de valor posicional.

Analisemos algumas atividades concretas. Um menino ou uma menina tem de pagar 105 reais por uma mochila na lojinha da escola. Se lhe dizemos verbalmente o preço que tem de pagar, é possível que selecione as notas adequadas, uma de 100 (ou duas de 50, ou ainda dez notas de 10 reais) e outra de 5. No entanto, se lhe damos o preço escrito ou em um cupom, pode acontecer que o mesmo menino ou menina pague com uma moeda de 10 e outra de 5. A verbalização do preço "dá a pista", mas quando este se apresenta por escrito, a criança não o lê como uma totalidade, mas secciona o preço em duas partes.

E o que acontece quando as crianças têm de fazer operações de cálculo?

As dificuldades aparecem quando têm de fazer somas ou subtrações que ficam devendo. Por exemplo, uma criança soma duas quantidades, 12 e 9. O resultado que anota é 111. Ou seja, segue o procedimento aprendido para a soma e começa somando o 2 e o 9, mas dá, ao resultado obtido, o mesmo tratamento habitual, colocando-o embaixo, no lugar que corresponde, independentemente de que o resultado seja um número de duas cifras, ao invés de

uma. E se lhe perguntamos o que fez, a criança talvez possa explicar o procedimento que realizou. No entanto, em muitos casos, em nossa escola, encontramos meninos e meninas que não chegam a perceber a incongruência do resultado obtido. Seguem acreditando que somaram bem, e ainda que lhes mostremos na prática que o resultado obtido é impossível, continuam defendendo que o resultado da soma é esse.

Gostaria de aprofundar as operações aritméticas. Antes você já tinha mencionado que trabalha essas operações cotidianamente, mesmo que as crianças não compreendam os conceitos subjacentes. Gostaria que você falasse de algumas das dificuldades mais freqüentes com que se defrontam os meninos e meninas quando têm de usar estas operações. Comecemos, por exemplo, com a soma.

As dificuldades que eles encontram são muito variadas. Por exemplo, há meninos e meninas que não entenderam que o resultado de uma soma necessariamente deve ser maior que os números que estão somando, e que a subtração deve dar um resultado menor. Não entendem os princípios matemáticos subjacentes a essas operações. Caso estejam utilizando a calculadora e, por exemplo, somem 4 e 5, e o resultado for 5, porque se esqueceram de apertar o sinal de somar, não se surpreendem em absoluto diante desse resultado. Se foi a calculadora que deu esse resultado, está certo.

As situações da loja e do bar são muito ilustrativas para ver os diferentes tipos de dificuldades que podem aparecer. Uma das mais freqüentes ocorre quando é preciso somar os preços de diferentes produtos. Imaginemos que estamos na loja e que uma criança comprou uma caixa de cereais, que vale 5 reais, e duas pandorgas, que custam 15 reais cada uma. Pode acontecer que a pessoa do caixa some 1 (caixa de cereais) + 2 (duas pandorgas), ou seja, que some quantidades, e não preços. Também pode acontecer que tecle na calculadora o preço dos cereais e some 2 (as pandorgas). Temos observado que esta dificuldade, em situações nas quais a crianças compra mais de um produto igual, é bastante geral. No máximo, ela soma o preço uma vez, mas não percebe que, se compramos duas coisas que custam 10 reais, temos de somar 10 + 10. E se você diz, por exemplo: "E a outra pandorga?", a criança vai lhe mostrar o número e responder: "Já está aí".

Nas atividades iniciais de aprendizagem da mecânica da soma, sem calculadora, aparecem outros problemas. Nos meninos e nas meninas que aprenderam a somar apenas até 5, utilizando os dedos das duas mãos, as somas com números maiores que 5 costumam apresentar muitos problemas. Até aqui representavam um número com os dedos de uma mão e outro com os da outra. E agora, não sabem o que fazer. Contar seis dedos supõe uma grande dificuldade e têm de contar sempre os dedos de uma mão, ainda que tenham aprendido a dizer que têm cinco em cada uma. No entanto, uma vez que podem usar seis dedos, quando têm de usar mais três, se atrapalham. Apare-

cem dificuldades diversas: manter os cinco dedos de uma mão como um todo e continuar contando a partir daí; integrar os dedos de uma mão e da outra no mesmo todo e utilizar os dedos da mesma mão para representar dois números diferentes.

Outras dificuldades estão muito relacionadas ao tema do valor posicional. Por exemplo, imaginemos que um aluno tem de somar uma série de números de uma cifra, de duas ou de três. Na hora de ordenar os números, podemos encontrar dificuldades para colocar as unidades, as dezenas e as centenas, em seu respectivo lugar, umas debaixo das outras.

Na loja, por exemplo, as crianças têm de fazer somas para calcular os totais, mas também têm de fazer subtrações para devolver o troco. Não se confundem?

A verdade é que sim, em alguns casos. Na loja, como se trata de uma situação concreta, acabam sabendo, sem entender a razão, que para calcular o que têm de pagar têm de somar e que para devolver o troco têm de diminuir. No entanto, quando saem destas situações de compra-venda mais concretas e conhecidas, para muitos meninos e meninas não está tão claro quando têm de somar e quando têm de diminuir.

Concretamente, o troco é um conceito muito difícil de entender para nossos alunos. As dificuldades com o troco relacionam-se tanto com a compreensão do conceito de valor dos produtos, como com a compreensão de que comprar é fazer uma transação que vem marcada por uma série de regras internas. Em primeiro lugar, o objeto ou os objetos que se compra têm um preço determinado, concreto. Tal preço deve ser pago em dinheiro e não com uma quantidade qualquer de dinheiro, mas com uma quantidade determinada. Se não se chega a esta quantidade, isto é, se o dinheiro que pagamos não equivale exatamente ao preço da compra, esta não pode realizar-se. Em contrapartida, se damos mais dinheiro, temos de receber de volta a diferença entre o que pagamos e o que realmente custa o produto comprado. Pois bem, todo este processo que para nós, pessoas adultas, é tão óbvio, para a maioria dos alunos de nossa escola custa muito entendê-lo, ainda que saibam calcular trocos, subtraindo com a calculadora.

Para nós, o mais habitual do mundo seria que, se uma criança sabe que para calcular o troco – quer dizer, a diferença entre as quantidades – tem de fazer uma subtração, poderá aplicar subtrações em outras situações diferentes que impliquem calcular diferenças. Contudo, isto não é assim. Como diz Carme Gómez-Granell, a aprendizagem "constrói-se em estreita interação social"; portanto, não podemos pensar que o que um menino ou uma menina aprende, em uma atividade concreta, poderá aplicá-lo, posteriormente, a outras situações.

Ao longo da conversa, você tem falado diversas vezes da loja e dos bares da escola, situações nas quais muitos desses conceitos e procedimentos matemáticos devem ser colocados em prática.

Sim, além disso, são dois projetos que já têm uma longa história em nossa escola e que nos permitem observar e registrar uma grande variedade de situações diferentes com meninos e meninas de todas as idades. Têm nos ajudado muito a refletir sobre como melhorar determinados processos e a favorecer a aprendizagem de nossos alunos.

Um grupo de alunos maiores, de diferentes classes, encarrega-se de montar a loja. Eles e elas são os encarregados de fazer a previsão de quais produtos vão vender, que quantidade é preciso comprar do atacadista e quais serão os preços. No caso da loja de guloseimas, os preços são muito baratos e trabalha-se com quantidades pequenas. Nesse grupo, haverá diferentes caixas (os cargos são rotativos), que não apenas terão de ocupar-se em fazer as contas de cada cliente e de dar o troco, mas também deverão encarregar-se de fazer o caixa – uma vez acabada a jornada da loja – para saber que quantidade total de dinheiro têm.

E tudo isso com dinheiro de verdade, não?

Sim. Como você já deve ter percebido, na escola damos grande importância ao trabalho com moedas. Pois bem, as situações de loja e de bar são atividades importantes – ainda que não as únicas – em torno das quais se trabalha com dinheiro em toda a escola.

Antes tínhamos ficado de falar de forma mais extensa sobre os trabalhos com moedas e dinheiro que acontecem na escola.

Como já comentamos, trabalha-se com moedas em toda a escola. Somos conscientes de que, embora o trabalho com moedas leva implícitos muitos conteúdos matemáticos, o seu uso é fundamental para nossos alunos.

Algumas das questões que temos desenvolvido nessa conversa voltarão a surgir ao falarmos das moedas. Em primeiro lugar, cada moeda pode ser relacionada com o seu valor, com uma quantidade. Inicialmente, o menino ou a menina memoriza esta relação. Por esse motivo, quando dizem que uma determinada moeda é de 25, este 25 praticamente faz referência ao "nome" dessa moeda, a isso que nos referíamos ao falar em números; tem categoria de substantivo. Da mesma forma, em situações de compra e venda, há alunos que tratam do preço – os 3 reais que custa um pacote de batatinhas fritas – como um nome, não como uma quantidade.

Outro tema que apresenta muitas dificuldades é o da contagem. Contar moedas não é o mesmo que contar dinheiro. Isto que para nós é evidente, para nossos alunos apresenta uma grande complexidade. Por exemplo, imaginemos uma criança que "conhece" todas as moedas. Pedimos a ela três reais e,

em vez de dar-nos três moedas de um real, dá-nos três moedas do valor que for. No entanto, esta mesma criança não terá nenhuma dificuldade para contar quantidades de moedas de um real e não errará quando lhe derem três moedas de um real e lhe perguntarmos quanto dinheiro ela tem.

Para trabalhar as moedas, precisamos pôr em prática muitos recursos e muitas estratégias. Por exemplo, há pouco falávamos sobre a conveniência ou não de fazer aprendizagens mecânicas e de memória. No caso das moedas, por exemplo, aprender de cor seriações de 5 em 5, de 10 em 10, de 25 em 25 ou de 100 em 100 favorece a contagem. Pensemos em um menino ou menina que contou os duros* que há na caixa da turma. Se ela conhece a série do 5, e sabe que a deve utilizar para contar duros (é preciso explicar-lhe esta relação), esta tarefa lhe parecerá relativamente simples, ainda que não possua um conceito claro de cardinalidade, nem compreenda porque o está fazendo assim.

Uma dificuldade implícita no trabalho com moedas é a do troco de unidades, isto é, trabalhar com valores diferentes. Há casos que são menos complexos do que outros; por exemplo, quando se tem de contar ou dar 15 reais. Esta cifra, expressada verbalmente, oferece uma pista clara ao menino ou à menina e indica-lhe que moedas têm de escolher: a de 5 e a de 10. Se não lhe dissermos verbalmente a quantidade, mas ela tiver as duas moedas na sua frente, fica fácil para a criança dizer que quantidade de dinheiro há. As dificuldades aparecem quando lhe pedimos que dê e conte 8 reais, 17 reais ou 32 reais, para dar três exemplos. E tudo isso, tendo de utilizar, necessariamente, moedas de valores diferentes.

Os processos de raciocínio que precisam ser ativados nas atividades de contar dinheiro ou de dar uma determinada quantidade são diferentes. Por isso, podemos nos deparar com meninos e meninas que contam corretamente um monte de moedas, mas que são incapazes de dar uma determinada quantidade. Portanto, precisamos trabalhar simultaneamente atividades de contagem e de dar quantidades tentando ver, ao mesmo tempo, que processos o aluno utiliza e quais são suas dificuldades específicas, para ajustar nossa ajuda a essas dificuldades.

Na escola, desde muitos anos, estamos analisando os processos e as estratégias que nossos alunos utilizam quando trabalham com moedas, o que nos permitiu considerar toda uma série de aspectos; por exemplo, para contar dinheiro é necessário que, antes, lhes expliquemos a necessidade de, primeiro, ordenar as moedas conforme seu valor e, depois, contá-las, começando pelas que têm mais valor. E se o menino ou a menina não pode realizar a contagem mentalmente, permitimos-lhe utilizar a calculadora ou, se preferir, pode ir anotando as diferentes quantidades em um papel.

* N. de T. Na Espanha, denominação de moeda de prata de 5 pesetas.

Alguns alunos utilizam estratégias próprias que funcionam bem. Neste caso, é muito interessante averiguar e analisar os processos que usam, porque isso nos traz muita informação sobre a forma como constroem internamente seu conhecimento.

As atividades com moedas e cédulas permitem trabalhar a ordem, as seriações numéricas, a cardinalidade, a composição e a decomposição de quantidades, o número, o uso e a compreensão de operações aritméticas, bem como uma série de conceitos relacionados ao uso social do dinheiro, o empréstimo, o desconto, o saldo, os prazos, incluindo tudo aquilo que faz referência aos trâmites bancários: cadernetas de poupança, cartões, cheques, créditos, hipotecas, etc.

Muitos dos problemas matemáticos que se apresentam nas aulas estão relacionados têm que ver também com as situações de compra e venda e com freqüência, apresentam-se a partir do trabalho com folhetos de propaganda, recibos das lojas, anúncios de ofertas, etc.

Quando falávamos dos objetivos gerais que quer atingir ao longo da escolarização dos alunos, você mencionou também a aprendizagem sobre o relógio. Se você concordar, mais do que do relógio concreto, poderíamos começar falando sobre como é trabalhado o conceito de tempo.

Na escola, trabalha-se muito com materiais como o calendário, o horário, as agendas pessoais e o relógio.

O calendário é um material que se utiliza, de forma cotidiana, em todas as aulas. Como em muitas escolas, a cada dia risca-se o dia correspondente e, com freqüência, assinalam-se as datas mais representativas, como os aniversários dos alunos, os dias de colônia de férias, os passeios, etc. Em todos os grupos da escola, fazem-se múltiplas referências ao calendário.

Em diferentes ocasiões, temos insistido em que o uso é importante. No entanto, por exemplo, é evidente que o fato de marcar um número atrás do outro, para a criança não tem de significar marcar um dia depois de outro. Por isso, este uso tem de ser acompanhado do sentido cultural e social que possui.

A construção do tempo é algo muito complexo. Nela há aspectos que se poderiam aprender de memória, já que, por convenção, são de uma determinada maneira, como os dias da semana ou os meses do ano. Contudo, outros aspectos terão de ir se construindo internamente, porque o tempo, como o número, é uma construção humana.

Ao longo dos diferentes anos, trabalhamos o calendário como objeto cultural em si mesmo, além de seu uso específico. Inicialmente, interessa-nos muito averiguar o que o menino ou a menina já conhece e que sentido dá a cada um dos elementos do calendário: aos números em vermelho, às luas, à organização em colunas e fileiras. Queremos saber quais são suas

hipóteses sobre este tema, além da informação que possam extrair a partir de uma pergunta concreta do professor ou da professora ou de buscar uma determinada data.

O fato de partir do que o aluno conhece, de suas hipóteses sobre o sentido do calendário e de todos seus elementos nos permitirá propor uma grande variedade de atividades, cujo objetivo consistirá em facilitar a utilização do calendário e, ao mesmo tempo, aproximá-lo da construção cultural do tempo.

Por esse motivo, quando propomos atividades como a de assinalar uma semana inteira, um mês inteiro ou todos os dias comemorativos, não ape-nas pretendemos que o aluno seja capaz de encontrar essa informação em um texto concreto, mas que, através da utilização do calendário, se aproxime de conceitos temporais como semana, dia, ano, etc. e que, ao mesmo tempo, estes conhecimentos sobre o tempo ajudem-no a conhecer melhor o calendário. Novamente, uso e compreensão estão em uma interação constante.

Também convém fazer atividades de composição e recomposição de calendários, para ver os critérios que os meninos e as meninas utilizam em sua recomposição: por que põem os diferentes elementos de uma determinada maneira, que aspectos levam em consideração e quais não. Contudo, esta atividade deve configurar-se de forma que a criança tenha de fazer uma série de raciocínios sobre como compor o calendário em si, isto é, não tem de se limitar a ser apenas uma atividade de quebra-cabeça ou de encaixe.

Por outro lado, muitas das coisas que dissemos até agora podem aplicar-se ao trabalho a partir do relógio, já que este também é um objeto cultural para medir o tempo.

Uma das características concretas do relógio é que utiliza um sistema numérico com base sexagesimal (b-60). Isto implica que a aprendizagem das horas no relógio seja específica e esteja vinculada unicamente a este objeto. Por essa razão, deve-se trabalhar de um modo concreto, procurando, na medida do possível, que a aprendizagem das horas não se desvincule da construção interna do tempo. Outro aspecto a trabalhar é o seguinte: nos relógios analógicos, lêem-se os números de uma maneira diferente, conforme a posição dos ponteiros. Se o ponteiro pequeno e o ponteiro dos minutos assinalam o 1, não se pode ler uma e um. Este é um exemplo de que não existe "uma única leitura dos números" e que nos remete à idéia – tantas vezes reiterada – de que as aprendizagens devem vincular-se estreitamente aos diferentes contextos nos quais se produzem.

Outro dos aspectos que torna a leitura do tempo mais complexa no relógio, é que neste ponto o catalão e o espanhol diferem muito; a leitura das horas responde a critérios ou normas diferentes. Além do mais, o relógio remete a um conceito matemático de frações. Em espanhol, fala-se de hora "e quarto" e "menos quarto", e da hora "e meia", e em catalão temos também os "dois

quartos" e os "três quartos"*. Desta forma, encontramo-nos diante de uma série de aspectos que têm de ser trabalhados com atividades específicas.

Não seria mais fácil para os alunos aprenderem as horas em relógios digitais?

Sim, os relógios digitais são mais simples para nossos alunos, mas nem por isso deixamos de trabalhar as horas nos relógios analógicos, já que ainda são utilizados com muita freqüência. Por exemplo, muitos dos que encontramos na rua são deste tipo.

Pensando nas atividades concretas, consideramos que uma das que permite entender melhor o relógio é a de construir um na aula. A construção de um relógio permite-nos ver que processos seguem nossos alunos, que perguntas fazem, que decisões adotam para dividir o círculo, como medem, etc. Este processo de construção pode ser proposto e resolvido, inicialmente, como um problema de geometria, que permita ao aluno entender melhor o significado das divisões do relógio. Em um segundo momento, a partir do relógio que se construiu, pode-se trabalhar tudo o que se refere à hora e ao tempo.

Com relação à agenda, seu uso também é diário na escola. A agenda é outro dos objetos culturais e comunicativos que contribuem para a construção do tempo por parte de nossos alunos. Como acontece com o calendário, a agenda permite trabalhar os dias, as semanas e os meses. Mas, fundamentalmente, é importante para a construção interna do passado (o que fiz), o presente (o que tenho de fazer hoje) e o futuro (o que terei de fazer).

Fica faltando um último tema básico: as medidas.

Fundamentalmente, nós pretendemos que nossos alunos sejam capazes de utilizar estratégias de medida em situações em que seja necessário. Por exemplo, para calcular o comprimento de toalhas de mesa de plástico, que precisam comprar para a oficina ou de cortinas para a sala de aula. Novamente, é importante fixar-se nos recursos que o aluno põe em funcionamento quando tem de enfrentar uma situação de medida: se vai trabalhando por tentativa e erro, se tenta tirar uma medida aproximada, se utiliza partes do corpo como referência, se usa vários tipos de materiais para medir ou se recorre diretamente ao emprego de um instrumento de medida, como a régua ou a fita métrica.

Quando este tipo de atividade é feito em grupo, é interessante ver como os meninos e meninas negociam entre eles a forma mais adequada para efetuar uma medida, através da interação e o diálogo. O registro de algumas

* N. de T. No Brasil, utilizamos mais uma nomenclatura, diferente das duas descritas para a Espanha, para ler as horas: 15 para as 3, por exemplo, enfatizando os minutos que faltam para a hora plena (só para menos de 30 minutos faltantes).

dessas atividades coletivas permite-nos analisar as estratégias que utilizam diferentes alunos e como as justificam, defendem ou descartam, ao longo do processo de discussão do grupo.

A medida é um dos aspectos que se trabalha em uma oficina de pré-tecnologia ou de madeira. Nessa oficina, os alunos têm de realizar um projeto sobre aquilo que querem fazer. Nos trabalhos que se realizam sobre placas de madeira, a medida talvez não seja fundamental, mas o é quando se trata de realizar trabalhos em três dimensões. Nestes casos, o aluno em seguida percebe a importância de considerar a medida, já que, se ele estiver construindo uma casa, por exemplo, e não tiver medido previamente cada uma das paredes, ou não vai conseguir montá-la ou o resultado final não será o que esperava.

É importante que o menino ou a menina entenda que é necessário prever e que, para realizar corretamente atividades como as mencionadas até agora, primeiro devem ser tomadas determinadas medidas. Se, por exemplo, quiser encapar um livro sem tomá-las, o resultado é que se acaba pegando um monte de papel desnecessário.

Com relação a este aspecto, gostaríamos de mencionar a importância de trabalhar as partes que sobram – que já não servem e que já não podem ser utilizadas –, uma vez que não se tomaram as medidas corretas, não como uma convenção matemática, mas como um conceito. As diferenças – o que sobra – aparecem refletidas nestes restos.

Centramo-nos basicamente nas medidas métricas porque, talvez, são as que mais se utilizam na escola. No entanto, há uma questão que temos deixado expressamente para o final: a aprendizagem do sistema métrico decimal, o qual, ainda que seja de base 10, tem seus próprios códigos e regras internas. Antes falamos do valor posicional. Pois bem, no sistema métrico decimal teremos de voltar a trabalhar de forma específica este valor, já que variará em função de se referir a uma ou outra unidade de medida. Quer dizer, o valor do 2 não é o mesmo se falarmos de 20 metros e se falarmos de 20 quilômetros, apesar de que ambos se expressem com a mesma cifra.

Então, talvez estejamos só falando desses temas de uma maneira demasiado genérica, mas a verdade é que poderíamos passar horas e horas falando exclusivamente do tempo ou de medidas e, ainda assim, certamente ficariam muitos aspectos por comentar. Também ficaram muitas questões para aprofundar, porém esperamos que esta breve pincelada do pouco que sabemos e de nosso esforço por melhorar nossa prática tenha sido útil.

Também temos formulado a outras pessoas – e mais uma vez a nós mesmos – perguntas como as que você me fez. Fazer-se perguntas faz parte de nosso trabalho como professores, mas como as respostas nem sempre são únicas, nem conclusivas, nem definitivas, vamos continuar refletindo sobre o que acreditamos que sabemos e sobre nossa prática. Temos de continuar

aprendendo para saber um pouco mais a cada dia e, sobretudo, para fazer cada vez melhor nosso trabalho.

Levarei em consideração o que você diz. Agradeço por ter-me permitido conhecer melhor como se trabalha em uma escola como a de vocês e por ter-me oportunizado refletir sobre tantos aspectos...

Muito obrigada por tudo. Desejamos que, quando você trabalhar em uma escola, continua com este mesmo afã de buscar, de saber e de melhorar. Seus colegas e alunos lhe agradecerão. Conte sempre conosco.

JOGOS E MATEMÁTICA: UMA POSSIBILIDADE

Priscila Monteiro

"O jogo e a infância estão indissoluvelmente unidos em seus respectivos significados"
José Luis Linaza

Mais do que um simples divertimento, indiscutivelmente o jogo tem uma importância fundamental na educação infantil. Na verdade, ele pode ser considerado a principal atividade da criança, aquela na qual ocorrem importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico e dentro da qual preparam-se caminhos de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. O jogo permite que a criança reestruture sua forma de pensar e interagir com a realidade.

Pode-se dizer, portanto, que os diferentes tipos de jogos são conseqüência direta das transformações de estruturas intelectuais.

Nesse artigo, pretendo tratar da relação entre o jogo e o ensino da matemática.

Como em outras áreas de conhecimento, na matemática os jogos podem ser utilizados como um dos instrumentos possíveis para trabalhar alguns conteúdos específicos.

Cabe lembrar, porém, que o uso do jogo como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. Para que isso ocorra, é necessário que haja uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, visando alcançar objetivos predeterminados. A livre manipulação de peças e de regras não garante o trabalho matemático. E, acima de tudo, devemos considerar que há trabalho matemático quando o jogador raciocina, antecipa, prevê resultados para suas jogadas.

Deve-se considerar, que certos jogos, como os de dados, dependem exclusivamente da sorte, enquanto outros, como a dama e o xadrez, apenas de estratégia. Alguns combinam sorte e estratégia, como é o caso do gamão e do dominó.

Os jogos que envolvem estratégias são os que mais convêm para o aprendizado matemático.

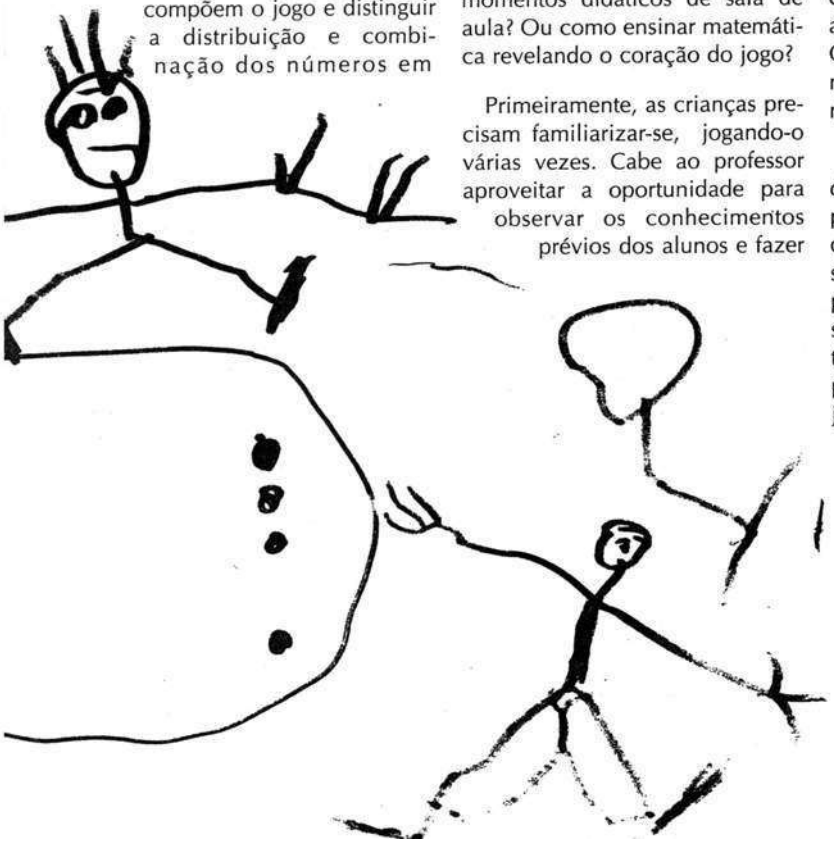
O que é preciso saber para ser um bom jogador de dominó?

"São 28 pedras, tem 7 de cada número. Para aprender a jogar, você tem que contar o que você tem; contar o que saiu na mesa e aí saber o que tem fora. Se saiu mais um número na mesa, você tem que segurar para formar a sua ponta, para bater. O segredo do dominó é saber contar a mesa. Se você sai com "carroça" ou

Fonte: *Revista Criança.* Brasília: MEC/ SEF, 1998

"dublê" (peças com duas vezes o mesmo número, como seis-seis) tem que procurar passar, porque são mais difíceis de colocar e o adversário vai fazer de tudo para você ficar com ela. Fui jogando e pensando. Aprende-se mais quando se joga com alguém que joga bem, a gente vai observando como ele joga, o que ele faz."

Segundo esse depoimento de seu Enéas, um veterano jogador de dominó, para ser um bom jogador é importante conhecer a quantidade de peças que compõem o jogo e distinguir a distribuição e combinação dos números em cada uma, a fim de fazer os movimentos de inclusão e exclusão necessários para prever cada jogada.



Isso equivale a dizer que o jogador precisa, de acordo com a terminologia piagetiana, elaborar uma síntese entre o agrupamento que compõe o jogo e a particularidade de cada peça. Nesse sentido, Piaget e seu Enéas concordariam: o segredo do dominó é saber contar.

Como incluir esse saber em momentos didáticos de sala de aula? Ou como ensinar matemática revelando o coração do jogo?

Primeiramente, as crianças precisam familiarizar-se, jogando-o várias vezes. Cabe ao professor aproveitar a oportunidade para observar os conhecimentos prévios dos alunos e fazer perguntas que ampliem a compreensão do jogo, tais como:

Qual o total de peças?
Quantos e quais números aparecem?
Quantas vezes aparece cada número?
Quantas peças há no jogo com um mesmo número?
Existem peças idênticas?[1]

Ao jogar, as crianças colocam em ação seus conhecimentos implícitos, que, neste caso, funcionam como um instrumento. As crianças podem ir regulando suas ações conforme seus resultados. Ou arriscam a sorte, e neste caso não sabem dizer porque ganharam ou perderam.

Propor a organização das peças do jogo por vários grupos e comparar as diferentes maneiras em que as crianças as agruparam, solicitar que antecipem quantas peças cada jogador vai receber -- sabendo que serão quatro os participantes --, também contribui para a familiarização delas com o jogo.

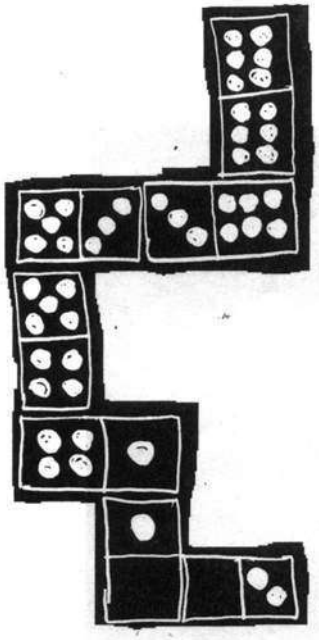
Conhecer as peças e regras é condição necessária, mas não suficiente, para constituir-se num bom jogador. O dominó não é um jogo exclusivamente de sorte, depende também de boas estratégias de ação. Para promover aprendizado na sala de aula, o professor precisa incluir em seu planejamento momentos em que as crianças falem sobre o jogo e suas jogadas, observem o que faz um bom jogador para poder ganhar, ou seja, o educador precisa criar situações especialmente desenhadas para que as crianças pensem sobre sua ação.

Além disso, as crianças precisam comunicar suas estratégias, descrever situações, formular representações e procurar apoiar suas convicções, transformando os conhecimentos implícitos em explícitos.

No exemplo a seguir, crianças de cinco anos, divididas em grupos de cinco, deveriam calcular quantas peças de um jogo cada um deveria fazer para totalizar dez. Em um dos grupos, as crianças fizeram o seguinte cálculo: "cinco mais cinco são dez, então cada um fará cinco frutas". A professora pede que expliquem seu procedimento na lousa para o restante do grupo. Começam: "a Ana faz cinco; a Maria faz cinco; a Debo ..." – antes de terminar de escrever seu nome, Deborah pára dizendo: "cinco mais cinco já deu dez, não dá para ser assim." A professora então devolve a pergunta para o grupo, que ajuda na reflexão e conclui : "Se nós somos cinco, todo o grupo faz cinco peças. Depois, nós somos o cinco de novo. Cinco mais cinco são dez.".

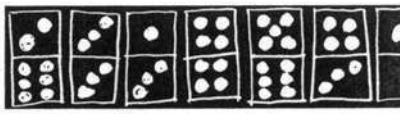
A explicitação cumpre um papel de tomada de consciência, de elaboração de um determinado conhecimento em outro plano, o que implica em ajustes e confirmações.

Voltando ao jogo do dominó; ao registrar uma partida, discutindo com o grupo cada procedimento, cria-se a oportunidade para que as crianças possam comunicar suas estratégias, defendê-las e reformulá-las. O professor pode propor para todo o grupo a utilização de determinada estratégia, para que em seguida analisem e discutam o que é falso ou verdadeiro naquele encaminhamento. As crianças precisam convencer o outro de algo. O professor adia a emissão do seu juízo até que as crianças possam validar a regra, o procedimento em questão



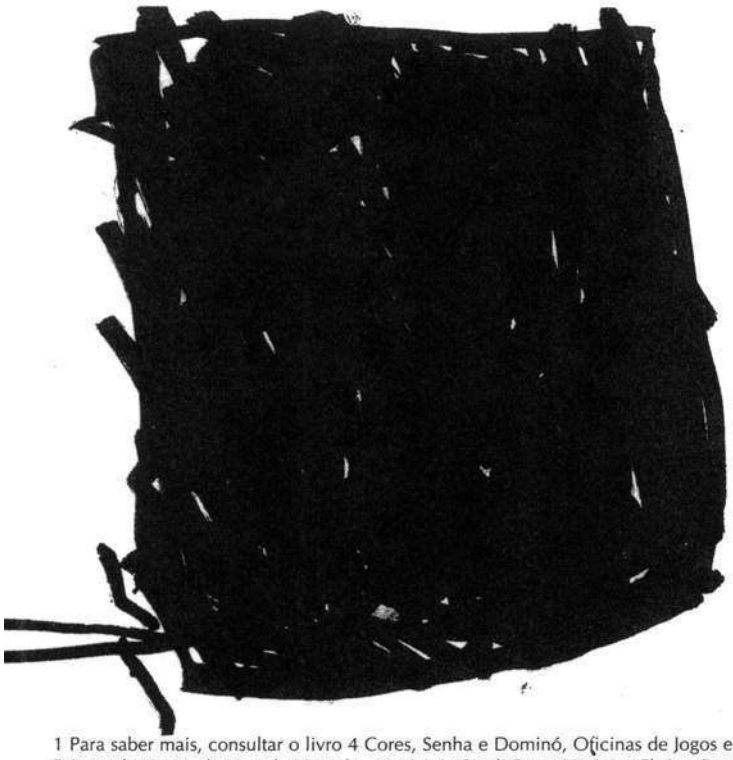
O professor pode também criar situações fictícias sobre o jogo, levando as crianças a refletir hipoteticamente sobre suas estratégias, considerando as peças possíveis de serem colocadas numa jogada ou prevendo as peças do adversário. Por exemplo: "Em uma partida de dominó, encontravam-se na mesa as peças - 6/6 - 6/3 -3/5 - 5/4 4/1 - 1/0 - 0/2. Quais as peças que o jogador pode utilizar nessa jogada?" Ou então: "Um dos jogadores tem as peças 2/6 - 3/3 - 1/3 - 4/4 - 5/6 - 4/3 - 1/0. Quais peças podem estar na mão de seu adversário?"

Após a familiaridade com o jogo, pode-se sugerir que as crianças registrem o total de peças, para que mais tarde, durante outras partidas, utilizem a memória como apoio para controlar as peças que podem estar na mão dos adversários.



Observando como o pensamento da criança é intensamente estimulado quando o jogo é inserido no contexto educativo, pode-se compreender porque difundiu-se a prática bastante restritiva e equivocada de vincular o ensino de todo e qualquer conteúdo matemático ao trabalho com jogos. Por isso é preciso lembrar que o trabalho com jogo na matemática não exclui a importância de outros momentos de trabalho.

A intencionalidade educativa implica prever no trabalho com jogos etapas de explicitação de estratégias e de conquistas, para validar conhecimentos adquiridos e construir novos saberes.



1 Para saber mais, consultar o livro 4 Cores, Senha e Dominó, Oficinas de Jogos em uma Perspectiva Construtivista e Psicopedagógica, de Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty, Norimar Christe Passos. São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 1997.

Ensinando competências: interpretação e elaboração de gráficos

Daniela M. F. Padovan

Formada em Pedagogia e pós-graduanda em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua há muitos anos na área educacional. Trabalha na Escola da Vila há 13 anos, como professora do ensino fundamental e, também, participa do grupo de capacitadores do Centro de Estudos da Escola da Vila/SP. Este ano está iniciando suas atividades como Coordenadora Pedagógica de Português e Matemática do Colégio Parthenon, em Guarulhos, e está lançando uma coleção de livros didáticos de Matemática para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, pela Editora Moderna/SP.

Rua Pedroso Alvarenga 333/24 – Itaim Bibi
São Paulo – S.P. – CEP: 04531-010 – (11) 852-8103
danip@netpoint.com.br

Hoje em dia, com o enorme acervo cultural construído e acumulado pela sociedade, já não é possível transformar todos os conhecimentos em objetos de ensino e aprendizagem. A escola deve fazer escolhas em relação ao que ensinar e sobre como ensinar.

Nas últimas décadas, as escolas vêm tradicionalmente se utilizando da transmissão de conhecimentos pelo professor e da cópia, memorização e aplicação de conhecimentos pelo aluno, como marcos da prática pedagógica. Além disso, têm privilegiado a transmissão de conteúdos verbais (conceituais), em detrimento de outros igualmente importantes, como os procedimentais e os atitudinais.

Enquanto isso, os resultados escolares tornam cada vez mais visível a ineficiência dessa prática. Os alunos, apesar de toda essa prolongada exposição a fatos, conceitos e princípios, saem da escola sem dominá-los, não sabendo utilizá-los em situações diferentes daquelas apresentadas em aula e, muitas vezes, sem tê-los sequer retido na memória. E o que é pior: não dominam procedimentos de pesquisa que lhes permitam suprir, por conta própria, essa carência de conhecimentos.

Precisamos desenvolver nos alunos capacidades formativas que lhes permitam enfrentar as intensas mudanças culturais da vida social e profissional. Não sabemos quais serão os conhecimentos culturalmente relevantes dentro de 10 ou 15 anos, mas sabemos que os alunos devem seguir aprendendo, mesmo após saírem da escola, uma vez que a constante evolução científica e tecnológica pede uma aprendizagem contínua. Deste modo, a escola já não pode fornecer aos alunos todo o conhecimento, mas deve formá-los para que possam buscar e interpretar informações, formando aprendizes mais autônomos e eficientes em suas estratégias de aprendizagem. A escola também já não é a primeira e nem a principal fonte de novos conhecimentos para grande parte dos alunos, que hoje têm fácil acesso a livros, discos, televisão e internet; sendo este mais um motivo para que a escola se preocupe menos com a quantidade de informações que transmite aos alunos, e mais com a forma como ensina aos alunos a organizar e interpretar tais informações.

Isso não significa que os conteúdos curriculares devam ser esquecidos e, sim, que devem deixar de ser um fim em si mesmos e passar a serem vistos como meios para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem mais gerais. Os alunos precisam aprender a ler, interpretar, observar, avaliar, julgar, buscar informações, selecionar, tomar decisões... Estas competências, realmente úteis para a formação dos alunos, envolvem novas formas de aprender e usar o conhecimento. No entanto, muitas vezes, estão apoiadas na aprendizagem de conteúdos vinculados a disciplinas específicas, como, por exemplo, a aprendizagem da leitura e produção de gráficos.

Segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), devemos acrescentar aos conteúdos tradicionalmente trabalhados em matemática (números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas), *"[...] aqueles que permitam ao cidadão "tratar" as informações que recebe cotidianamente, aprendendo a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando idéias relativas à probabilidade e à combinatória."* É nesse contexto que se inserem esses relatos de experiência com duas turmas do ensino fundamental: uma 5ª série e uma 2ª série.

Explorando diferentes tipos de gráficos

O trabalho com ambas as turmas começou, evidentemente, com uma discussão acerca do que os alunos sabiam sobre gráficos, que tipo de informação veiculavam, de que forma se apresentavam e que função cumpriam. Surpreendentemente, as diferenças entre os muitos conhecimentos exibidos nas duas turmas não foi significativamente grande, mostrando-nos o quanto esse trabalho é acessível e adequado para essa faixa etária, compreendida entre os 8 e 11 anos de idade, e o quanto os alunos aprendem fora da escola. Os alunos da 2ª série mostravam maior familiaridade com os gráficos de barras, sabendo, no entanto, que existiam outros tipos de gráficos, como o de "pizza" (setores) e o de linhas. Os alunos da 5ª também já conheciam esses três tipos de gráficos utilizados mais comumente, conseguindo, no entanto, relacionar a eles mais conteúdos matemáticos, como porcentagem e escala, por exemplo.

Fonte: Projeto - *Revista de Educação Matemática.* Porto Alegre: Projeto, v2, n.3, 2000.

Ilustração 1

Uma pesquisa em jornais e revistas sobre os diferentes tipos de gráficos existentes permitiu-nos dar continuidade à discussão acerca das características e adequação de uso de cada tipo de gráfico para as informações a serem comunicadas. Em seguida, alguns gráficos, com estrutura e informações mais acessíveis aos alunos, foram escolhidos para uma análise mais detalhada. No caso da 2ª série, um dos gráficos discutidos foi sobre a evolução de casos de sarampo em São Paulo, com dados de 1992 a 1997 (ilustração 1). Segue um trecho da discussão entre professor e alunos:

Prof.: Quem pode me dizer alguma coisa sobre esses gráficos?
Aluno 1: O gráfico maior mostra a evolução dos casos de sarampo de 1992 até 1997, e o menor mostra os casos de 1997, mês a mês.
Prof.: Todo mundo concorda com isso?
Alunos: Sim.
Aluno 2: Eu escrevi tudo que estava nos gráficos. Coloquei que em 1992 tiveram 37 casos, que em 1993 tiveram 21 casos (...) e que em 1997 tiveram 2308 casos.
Aluno 3: É verdade, eu contei todos os casos de 1997 (referindo-se ao gráfico dos meses) e deu isso.
Prof.: E observando esses números do gráfico, 37 casos em 92, 21 casos em 93, (....) e 2308 casos em 1997, o que mais poderíamos afirmar sobre os casos de sarampo em São Paulo?
Aluno 4: Eu coloquei que houve uma epidemia em 97. Epidemia é quando uma coisa acontecia só um pouco e, de repente, acontece muito!
Prof.: Isso mesmo, epidemia é isso. E observando os meses que mais tiveram casos de sarampo em 97, o que podemos dizer?
Aluno 5: Que foram os meses de maio, junho e julho...
Aluno 6: Foi no inverno. (...)

A discussão em torno desses gráficos foi muito produtiva, não só porque exploramos detalhadamente as informações neles contidas, mas também porque, num outro dia, pudemos voltar a eles e discutir o objetivo e a importância da escala, comparando-os a outros gráficos com escala. O fato dos gráficos sobre o sarampo não terem escala possibilitou-nos uma reflexão mais profunda sobre esta, evidenciando coisas que antes não eram tão observáveis pelos alunos. A escala é utilizada em situações nas quais queremos transmitir informações mais precisas, tanto em gráficos como em mapas, plantas e croquis. Na 5ª série, essa questão era bastante clara, por termos trabalhado anteriormente com a leitura e produção de mapas e plantas, com e sem escala, sendo que a escala aparecia quase como uma obrigação e o gráfico perdia muito em credibilidade se fosse feito sem ela. Essa preocupação relacionava-se à analise que tínhamos feito dos pequenos mapas distribuídos no farol pelas construtoras de imóveis, mostrando a localização de seus lançamentos, muitas vezes aparentemente próximos de grandes avenidas e pontos de referência e, na verdade, bastante afastados. Assim, os alunos facilmente concluíram que gráficos sem escala podiam "enganar" o leitor, embora, às vezes, sem ter esse objetivo. A necessidade de escala também era transferida às suas produções dos diferentes tipos de gráficos, inclusive o de setores, envolvendo aí o cálculo de porcentagens e a divisão aproximada do círculo, através das medidas e cálculos envolvendo ângulos.

Já na 2ª série, a questão que gerou maior discussão em torno da escala foi a grandeza necessária que esta deveria ter no gráfico, para que pudesse contemplar todos os dados a serem transmitidos. Assim, apenas observando gráficos, os alunos não tinham percebido que, em geral, o maior valor que aparece nas escalas é um pouco mais elevado ou igual à maior quantidade de dados equivalentes a uma das "barras" do gráfico. Essa questão ficou mais clara no momento da produção, pois logo se depararam com valores totais bastante elevados, que não cabiam no caderno. Voltamos a observar os gráficos de barras trazidos e aproveitamos para discutir a necessidade de haver intervalos regulares na demarcação dos pontos de referência da escala, sendo essa questão facilmente resolvida por eles com a relação estabelecida entre a escala e as seqüências numéricas trabalhadas em classe.

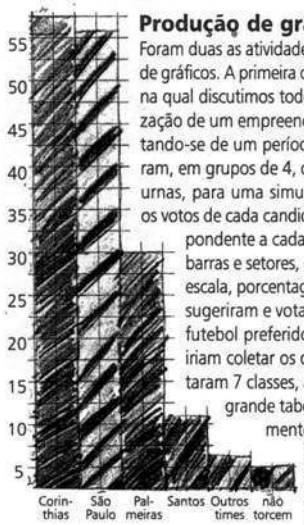


Ilustração 2

Produção de gráficos

Foram duas as atividades iniciais escolhidas para a produção de gráficos. A primeira consistiu de uma pesquisa de opinião, na qual discutimos todos as etapas necessárias para a realização de um empreendimento desse tipo. Na 5ª série, tratando-se de um período pré-eleitoral, os alunos percorreram, em grupos de 4, oito classes da escola, com cédulas e urnas, para uma simulação. Após as votações, contaram os votos de cada candidato, calcularam o percentual correspondente a cada candidato e elaboraram gráficos de barras e setores, aplicando seus conhecimentos sobre escala, porcentagem e ângulos. Na 2ª série, os alunos sugeriram e votaram no tema da pesquisa (times de futebol preferidos), elaboraram a pergunta e como iriam coletar os dados. Depois, em grupos de 4, visitaram 7 classes, anotaram os dados coletados numa grande tabela na lousa e calcularam, individualmente, os totais de preferência para cada time. Em seguida, elaboraram gráficos para expressar os resultados obtidos, sendo que quase todos optaram por um gráfico de barras com escala (ilustração 2). Nessa ocasião, também discutimos a importância do uso da régua (2ª série) e do compasso, esquadro ou transferidor (5ª série), para a organização e maior precisão das informações transmitidas pelo gráfico.

A segunda atividade de construção de gráficos envolvia não só a construção de procedimentos adequados para construir um gráfico, mas também uma experiência e reflexão sobre noções de estatística, probabilidade e combinatória. Era uma espécie de jogo: a classe foi dividida em duplas e cada dupla iria jogar 50 vezes dois dados, somando-os e anotando os resultados. Antes, porém, deveriam apostar num determinado resultado, como sendo o mais favorável ou aquele que julgassem ser o mais freqüente, justificando suas escolhas. Esse tipo de atividade envolvendo noções de combinatória e probabilidade, talvez seja menos freqüente em nossas salas de aula, e apenas 25% dos alunos de ambos os grupos, aproximadamente, justificaram a escolha do 7 como o resultado mais esperado, em função da maior quantidade de combinações que podemos fazer com os dois dados para obtê-lo como resultado. Para muitos, a probabilidade de se obter qualquer resultado seria a mesma, tratando-se de um fenômeno puramente devido à sorte. Após as 50 jogadas e a tabulação total dos dados, os alunos construíram gráficos individualmente e interpretaram seus resultados. Só então puderam constatar que os resultados obtidos "coincidiam" com a predição de alguns, de que o 7 seria mais obtido que outros resultados, graças às diferentes combinações de 2 dados para obtê-lo.

A construção de gráficos permite, como tentei mostrar, o estabelecimento de muitas relações entre conteúdos distintos. Sua aprendizagem é importante porque os gráficos aparecem não só em inúmeras situações extra-escolares, como também são utilizados nas diferentes disciplinas escolares. É uma ferramenta que permite conhecer, interpretar e transmitir diversas informações, podendo-se considerar os gráficos como complexos sistemas de representação de informações.

Referências Bibliográficas:

POZO, Juan Ignacio. Aprendizaje de contenidos y desarrolo de capacidades en la educación secundaria, em COLL, Cesar. *Psicologia de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*, Barcelona, Horsori, 1999.

POZO, Juan Ignacio (Coord.). *A solução de problemas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

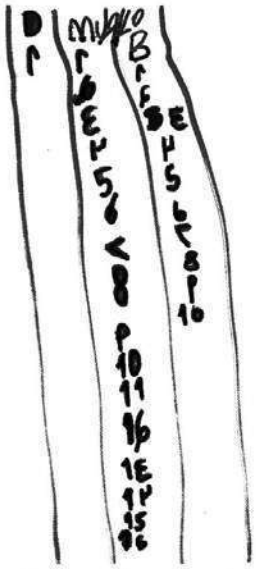
O jogo como estratégia de aprendizagem

Os jogos são estratégias importantes para uma aprendizagem significativa.
Por meio deles as crianças podem aprender com prazer, por exemplo, matemática
Quando jogam, as crinças criam estratégias de resolução de problemas.
Ao propor jogos, devemos ter claro o que queremos que as crianças aprendam,
pois esse objetivo desencadará todas as nossas intervenções.

Rosa Maria Ribeiro da Luz Lopes [1]
Pricila Monteiro [2]

Sempre ofereço jogos na sala, para grupos pequenos de crianças. Em geral elas escolhem o que vão fazer. Não acompanho todas as mesas ao mesmo tempo, mas faço um rodízio, de tal forma que posso sempre observar uma parte da turma enquanto outras crianças brincam sozinhas. Como jogam bastante, as crianças da minha sala já estão bem acostumadas e têm autonomia para resolver muitos problemas sozinhas.

Um dia, propus a um grupo que jogasse três rodadas de boliche. Ao final, cada participante calculava o total de pontos obtidos para verificar quem havia ganho o jogo, anotando os pontos na lousa. À medida que as crianças iam jogando fui percebendo que meu objetivo não seria atingido: elas estavam derrubando poucas garrafas. Sendo assim, a atividade não era desafiadora: ao calcular o total de pontos elas facilmente realizavam a contagem de um em um, registrando o número correspondente. Vi que aquela atividade não ajudaria as crianças a aprender mais do que já sabiam. Essa constatação me fez pensar e reorganizar a atividade.



Nesse exemplo, a criança faz o registro por correspondência um a um utilizando a série numérica.

Ajustes que tornam a atividade mais significativa

No dia seguinte, fiz algumas mudanças para que o jogo de boliche apresentasse um desafio real para as crianças. Numerei as garrafas com valores de 1 a 9 para que os pontos fossem obtidos não mais pelo total das garrafas derrubadas, mas pelo total de pontos obtidos somando-se os valores registrados em cada garrafa. Faríamos apenas uma rodada: as crianças deveriam calcular o total de pontos e explicar como chegaram ao resultado. É importante que a criança comunique a estratégia encontrada para que tome consciência do procedimento utilizado e para que possa discutir com seus colegas outras formas de resolução encontradas pelo grupo.

Pedi então que uma criança organizasse as garrafas para iniciarmos o jogo. Uma outra criança que esperava para jogar reclamou da organização, dizendo que as garrafas estavam muito juntas e que assim não

1 Rosa Maria é professora da EMEI Profa. Ruth Carturan Wiemann, Jundiaí, São Paulo e autora do texto principal.
2 Pricila Monteiro é consultora, trabalha com a formação de professores em matemática e escreveu os comentarios.

Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano I n° 4. Publicação do Instituto Avisa Lá.

conseguiriam derrubar muitas.

– *Está muito fino* – disse ela, referindo-se ao espaço por onde deveria passar a bola.

Diante do pedido, as garrafas foram reorganizadas, segundo o combinado pela turma.

Estratégias usadas pelas crianças

O primeiro aluno a jogar foi o Matheus. Ele derrubou as garrafas com os numerais 1,3,5 e 6.

– *Como você pode calcular o total de pontos obtidos?* – perguntei.

– *Vou contar* – respondeu Matheus, prontamente.

E registrou o numeral 15 na lousa.

– *Como você descobriu esse resultado?* – perguntei novamente.

– *Eu juntei o 3 mais o 1 e deu 4* – respondeu mostrando como tinha resolvido por cálculo mental – *e depois o 5 e deu 9, mais 6 e aí deu 15* – respondeu, usando dessa vez a contagem dos dedos, estratégia bastante comum entre as crianças.

A segunda aluna a jogar foi a Nayara. Ela derrubou garrafas com os numerais 4 e 9. Para fazer o cálculo, ela contou de 1 à 9 e depois continuou contando mais 4, tendo como apoio os dedos das mãos. Em seguida registrou o numeral 13 na lousa.

– *Como você fez para descobrir esse resultado?* – perguntei, mais para que ela socializasse sua estratégia com o resto do grupo do que para me informar.

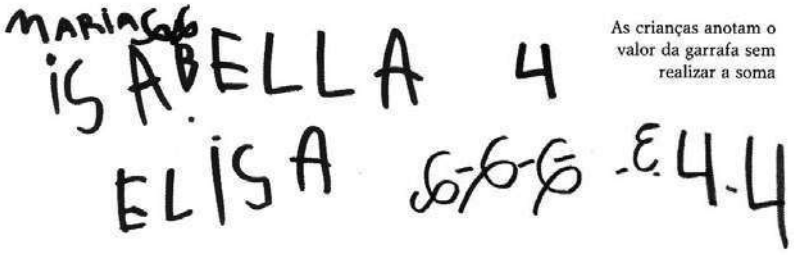
– *Contei nos dedos* – disse ela.

– *Mostre para nós como é contar nos dedos* – insisti.

– *Eu contei 9 dedos e depois continuei contando mais 4 dedos, tudo junto.*

Contagem e cálculo mental são procedimentos eficientes

O terceiro aluno a jogar foi o Cauê. Ele derrubou as garrafas com os numerais 4 e 5, contando nos



As crianças anotam o valor da garrafa sem realizar a soma

dedos, e registrou o numeral 9 na lousa.

– Como você fez para descobrir esse resultado?

– Eu fiz assim – mostrando nos dedos – 6,7,8 e 9. **1**

– E o 5? Onde ele estava que eu não vi você contar essa quantidade nos seus dedos?

– Ele estava na minha cabeça, e os outros 4 eu contei nos dedos – disse Cauê, oferecendo um importante procedimento ao seu grupo: a sobrecontagem, ou seja, contar a partir de um determinado número. Esse é um procedimento mais econômico.

A quarta aluna a jogar foi a Taís. Ela derrubou as garrafas com os numerais 1,3 e 8. Enquanto calculava, contava nos dedos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, dando um total de oito dedos. Em seguida anotou o numeral 8 na lousa.

– E você, como descobriu esse resultado? – perguntei a ela.

– 1 mais 3 são 4 – disse, resolvendo a conta por meio de cálculo mental – *mais 8 são 11* – contando nos dedos, dessa vez.

– Você não quer calcular de novo para verificar se o resultado é esse mesmo? – sugeri a ela.

Nesse momento ela refez o cálculo procedendo do mesmo modo anterior e continuou afirmando que o resultado era 11.

– Você me falou que 1 mais 3 são 4, falta colocar mais 8.

A partir daí, ela refez a contagem partindo do 5 e encontrando como resultado o 12.

As crianças discutem resultados diferentes

O quinto aluno a jogar foi o Robson. Ele derrubou garrafas com numerais 4 e 6. Fez o cálculo com apoio dos dedos e anotou na lousa o numeral 11.

– Como você pensou para descobrir esse resultado? – perguntei.

– Fui contando nos dedos até chegar no 11. Sabe, né, eu sou bom em conta. Eu sabia que era 11.

– Vocês concordam com o resultado do cálculo feito pelo Robson? – perguntei, dirigindo-me à classe. **2**

– Eu não – disse Caio.

– Então explique por que você não concorda.

– 6 mais 4 dá 10.

– Como você descobriu isso?

– De cabeça.

– Robson, você acha que o Caio pode ter razão?

– Eu ainda acho que é 11.

– Tentem calcular novamente para ver qual é o resultado, pois um acha que são 10 e o outro acha que são 11. Pode ter dois resultados?

– Não – concordaram Caio e Robson.

Nesse momento ficaram pensando, então voltei a intervir:

– Além dos nossos dedos, o que podemos usar para descobrir o resultado?

– Desenhos – disseram algumas crianças que ouviam atentamente.

– Tentem fazer de um outro modo para verificar o resultado.

– Eu não quero fazer – disse Robson.

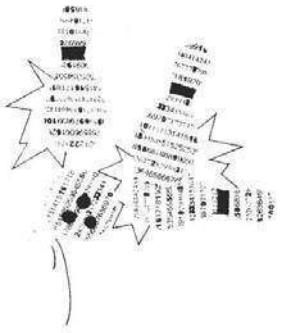
Nesse momento Caio começou o seu desenho para ver o que aconteceria.

Ele contou agrupando, segundo o desenhou que fez na lousa:

Que resultado deu agora?

– 10! – disse Caio.

– Robson, o Caio continua achando que o resultado é 10. O que você pensa sobre isso?



1 Como as crianças pensam os procedimentos

A maioria das crianças da sala da professora Rosa partia de uma quantidade para seguir contando de 1 em 1. Para calcular 4 + 5, por exemplo, conservavam o 4 e seguiam contando com o apoio dos dedos: 5, 6, 7, 8, 9. É importante lembrar que usar os dedos como apoio para o cálculo é um recurso que, como tantos outros, deve ser transitório: é necessário aprender a usá-lo, mas também deixar de usá-lo. Como a maioria do grupo já utiliza esse procedimento, a professora confirma que guardar o 6 na cabeça, para seguir contando, é um procedimento mais econômico do que contar partindo do 1. O fato de a criança explicar o que fez e a professora validar seu procedimento possibilita às outras que ainda não usam esse procedimento que passem a utilizá-lo.

Ao contar, algumas crianças também sabiam agregar 1 de memória, como, por exemplo, 3 + 1 = 4; isso possibilitou maior rapidez no cálculo. De fato, a competência, em matemática, se traduz na rapidez e na economia para resolver problemas. Por isso, memorizar algumas contas – como, por exemplo, as somas cujo resultado dão 10 (4 + 6, 7 + 3, etc.) e as somas de dobro (4 + 4, 5 + 5, etc.) – é muito útil para as crianças, que podem dessa forma desenvolver a competência matemática, o que as faz boas de conta.

2 É importante discutir diferentes estratégias

Durante o jogo, as crianças puderam confrontar seus resultados: Robson colocou o resultado na lousa, Caio discordou. Se a criança fez cálculo mental, a explicação só se justifica no confronto dos resultados. Ela precisa convencer o outro de que o seu cálculo está certo. Por isso, a professora não deve adiantar a resposta certa, confirmar a resolução dada por uma criança ou negar o resultado da outra: o melhor que ela tem a fazer é ajudar as crianças a formularem suas explicações, como fez com Caio.

– *Eu contei primeiro o 4 e depois o 6. Por isso o resultado foi diferente.* 3

– *Caio, faça o desenho como ele está falando, para que possamos ver se o resultado será diferente.*

E assim ele fez e tornou a contar, confirmando o resultado já obtido anteriormente. Continuei questionando, pois percebi que Robson não abria mão de seu resultado para não admitir que havia se enganado – já que ele mesmo havia dito, no início, que era bom de conta. Nesse momento ele se levantou e mudou o total registrado para 10.

– *Ele conseguiu te convencer?* – perguntei.

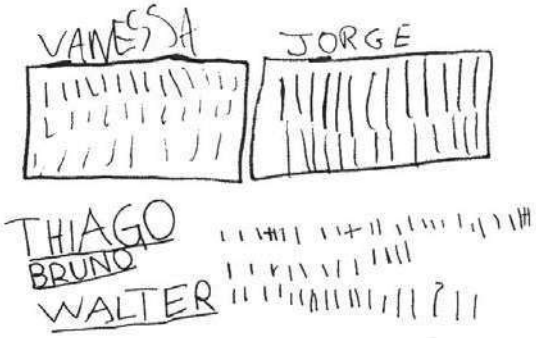
– *Sim* – disse Robson.

Prosseguimos assim até o final da partida, sempre mediados pelas intervenções. Ao término, comparamos os totais e classificamos de acordo com a pontuação.

O desafio de propor jogos em salas numerosas

Vale lembrar que não era a sala toda que jogava junto, já que colocar 25 crianças juntas inviabilizaria a partida. Outros jogos aconteciam na sala no mesmo momento, mas eu participei apenas desse. Algumas crianças acompanharam aquela partida. Percebi que foi um momento muito rico, pois elas ouviam e observavam com bastante interesse, acompanhando a estratégia utilizada pelos amigos. 4

O jogo, como estratégia de aprendizagem, foi tão bem-sucedido nesse pequeno grupo que eu resolvi, num outro momento, propor a mesma atividade para as demais crianças, para que elas também pudessem mobilizar em jogo tudo o que sabiam e avançar nas suas construções. Essa experiência me mostrou o quanto é importante para o professor criar na sua rotina de trabalho momentos em que ele possa estar junto com as crianças para jogar, além dos momentos em que elas jogam sozinhas. Acompanhar as crianças nos permite observá-las, intervir para ajudá-las, assegurando dessa forma um jogo que não é apenas uma repetição, mas, ao contrário, apresenta desafios reais para as crianças. 5



Outras formas de contagem das crianças

3 O trabalho com a natureza das operações

Na tentativa de provar seu resultado, Caio desenhou tracinhos na lousa, contou tudo e rapidamente concluiu. Robson não entendeu e tentou justificar pela ordem inversa dos números: ele pensava que 6 + 4 poderia trazer um resultado diferente de 4 + 6. A professora Rosa insistiu perguntando, fazendo-os pensar e oferecendo ao Caio a oportunidade de aplicar novamente seu raciocínio, partindo da hipótese do Robson. Ao fazer isso, Caio ajudou Robson, que assim pode aprender uma das propriedades da adição, a propriedade comutativa - a ordem das parcelas não altera a soma.

A descoberta da propriedade comutativa foi tão importante que a professora até poderia continuar investigando-a com as crianças: Será que sempre é assim?, poderia questionar. Em seguida, poderia favorecer o confronto de diferentes procedimentos e resultados, organizando duplas que tivessem como tarefa resolver algumas contas para posteriormente conferir e comparar resultados e procedimentos. A professora desafiaria as duplas propondo adições com as parcelas invertidas, como, por exemplo, 3 + 7 e 7 + 3, 2 + 5 e 5 + 2.

4 O que garante a aprendizagem das crianças

Observar o colega jogando e ouvi-lo explicar o que fez pode ser interessante para as crianças, mas, por si só, essas ações não garantem que elas avancem, aprendendo mais do que já sabem. Para efetivamente ajudar as crianças, seria ainda melhor se elas tivessem também como tarefa realizar o mesmo cálculo do colega. Pois dessa forma seria possível comparar de fato diferentes procedimentos com o seu próprio procedimento, decidir pelo mais econômico e passar a usá-lo, se for o caso.

5 Dicas para a professora

Para ajudar a criança a desenvolver competências para resolver problemas - utilizando procedimentos mais econômicos e eficientes - é importante oferecer a ela a oportunidade de:

- explicar o que fez;
- socializar as diferentes estratégias com o resto do grupo;
- confrontar resultados e estratégias obtidos por ela com os resultados e estratégias alcançados por outras crianças;
- experimentar outras estratégias e discuti-las.

E, ainda, a dica das professoras de Diadema:

- organizar um jogo em que cada garrafa valha 10; dessa forma, as crianças precisarão se apoiar na regularidade do nosso sistema de numeração (contando de 10 em 10) para calcular o resultado da soma de seus pontos.

PROJETO: CASA DE BRINQUEDO[1]
RELATO DO PROCESSO

Áreas: Matemática, Artes Plásticas

Transversal: Meio Ambiente

Faixa etária: 4 a 5 anos – Turma com 30 crianças

Duração: agosto a outubro/2004

Produto final: Casinha de Brinquedo confeccionada com caixinhas de leite tetra pak

Justificativa

A brincadeira é reconhecidamente um dos mais importantes conteúdos da Educação Infantil. Tudo vira brinquedo nas mãos das crianças desta faixa-etária, e, brincando, elas aprendem muito sobre todas as coisas do mundo. Qualquer caixinha, qualquer pedacinho de papel podem se tornar brinquedos interessantíssimos, no delicioso jogo simbólico com o qual estão sempre envolvidas. Sabendo que enquanto brincam as crianças aprendem, podemos organizar situações nas quais estas brincadeiras intermedeiem a aprendizagem de outros conteúdos que também precisam estar contidos no universo do que se pretende ensinar para elas, como matemática, artes plásticas ou cuidados com o meio ambiente... E tantos outros... E foi essa idéia que nos mobilizou a construir junto com nossos pequenos de 4 e 5 anos uma linda casinha de brinquedo que já poderia ser brinquedo antes mesmo de estar pronta, ainda que envolvendo muito trabalho sério.

Objetivo do professor:

Matemática

Envolver as crianças em diversas situações-problema, diante das quais precisassem tomar decisões, levantando hipóteses, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre todos os conteúdos envolvidos em cada atividade proposta. Situações nas quais as crianças pudessem realizar e registrar (convencionalmente ou não):

- contagens tanto em pequenos grupos, quanto junto ao grupo classe;

[1]Projeto pensado por Margareth Buzinaro para desenvolver com suas crianças de 4 e 5 anos, da Educação Infantil, Prefeitura de São Paulo. Com agradecimento especial à professora Rosa Maria Antunes de Barros que colaborou no esboço da 1ªversão deste trabalho.

- estimativas e cálculos mentais simples;
- comparações de diversas grandezas;
- medidas de comprimento, peso e volume;
- exploração e identificação de propriedades geométricas: formas, tipos de contorno, faces planas, lados retos.
- Outros

Artes Plásticas

Favorecer situações de observação, exploração, análise e utilização tanto de conhecimentos prévios quanto de novos conhecimentos sobre:

- os espaços bidimensionais e tridimensionais na construção do projeto artístico: casa de brinquedo;
- os procedimentos para montar, dar acabamento, pintar e decorar a casa de brinquedo.

Meio ambiente

- Organizar momentos de trocas de informações sobre o destino de materiais recicláveis e algumas boas razões para se reciclar o lixo.

Objetivos para as crianças:

Construir uma casinha com caixas de leite para colocar a mesinha, o fogãozinho, a pia e a geladeirinha que a escola ganhou de presente, e poder brincar com muitas panelinhas, comidinhas e bonecas; porque é mais gostoso brincar dentro de uma casinha.[2]

Etapas – Como as coisas foram acontecendo[3]:

1- A primeira etapa surgiu mesmo antes de pensarmos na realização do projeto, quando a escola recebeu um pequeno kit com geladeira, fogão, pia, mesa e cadeirinhas e as crianças quase que em coro disseram: “Que pena que não temos uma casinha para colocar tudo dentro...” e a professora sugeriu: “E se nós construíssemos uma casinha com caixinhas de leite?” Essa foi nossa primeira conversa e praticamente o que desencadeou todo o planejamento que se seguiu; considerando que os objetivos de cada uma das áreas que estão contempladas dentro deste projeto vinham sendo trabalhadas por meio de atividades permanentes ou seqüenciadas, anteriormente;

[2] Objetivo descrito pelas próprias crianças, diante da necessidade de a professora escrever neste projeto por que elas queriam construir uma casinha de brinquedo.
[3] As etapas aqui descritas aparecem na forma de relato, por crer que demonstre melhor o processo.

2- Com um primeiro esboço do projeto, que li para as crianças, combinamos como fazer para arrecadar as caixas. Propus a elaboração coletiva de um cartaz, pedindo que outras crianças da escola também trouxessem caixinhas vazias de leite;

ESTAMOS PRECISANDO DE CAIXINHA DE LEITE LONGA VIDA PARA CONSTRUIR UMA CASINHA DE BRINQUEDO. PRECISA SER LIMPA E NÃO PODE SER AMASSADA. QUEM QUISER AJUDAR É SÓ TRAZER AS CAIXINHAS E ENTREGAR NA SALA 3.

Elaboramos e revisamos coletivamente o cartaz, fixando-o no portão da escola, cuidando para não esquecer de explicar sobre os cuidados necessários com a limpeza das caixas;

3- A partir desta etapa, precisamos esperar que as caixas fossem chegando para realizarmos novas rodas de conversa e tomarmos algumas decisões sobre a coleta e o armazenamento das caixas a partir das questões concretas que fossem surgindo (que não foram antecipadas propositalmente):

- como receber as caixas, diariamente, sem causar tumulto;
- onde guardar;
- como guardar;
- o que fazer com as caixas que viessem com restos de leite;
- outros...

4- Primeira atividade com as caixas que estavam chegando há três dias:

- Estávamos amontoando as caixinhas de leite, conforme chegavam, dentro de sacolas plásticas, em nossa sala. Estavam todos animados com o fato de colegas de outras classes estarem colaborando e já termos muitas caixas. Com as crianças organizadas em círculo, sentadas no chão, conversamos sobre os assuntos apontados no item 3, para os quais chegamos às seguintes soluções, que fui registrando na presença das crianças:

- Colocarmos uma caixa no pátio para que todos que trouxessem caixas não precisassem vir entregar em nossa sala, porque as crianças vinham em horários diferentes e isso não nos parecia muito bom, pois às vezes estávamos lendo uma história, ou fazendo uma conversa...;

- No final de cada dia, algumas crianças de nossa turma desceriam para buscar as caixas, pois a diretora de nossa escola já havia nos pedido que essas caixas ficassem armazenadas em nossa classe;

- Para não ficarmos com um monte de caixas bagunçadas e, ou espalhadas pela classe, decidimos que poderíamos utilizar caixas de papelão de um tamanho que pudessem ser colocadas em cima do armário da professora;

- As caixas que viessem sujas, poderíamos lavar na pia que temos dentro da classe.

5- Fazendo estimativas e contagens: “Quantas caixas já temos?”

- Esta foi a primeira, de uma série de situações nas quais as crianças foram convidadas a levantar hipóteses sobre quantidades, com registros feitos por elas ou pela professora. Em uma roda que circulava uma boa quantidade de caixas (60, ao todo), sentadas no chão, as crianças precisavam responder às seguintes questões: “Quantas caixas já temos?” “Será que esta quantidade de caixas é suficiente para construirmos nossa casinha?”

- As respostas foram as mais diversas de 10 a 2000. Que eram suficientes e que ainda faltavam muitas... Fui registrando em um papel pardo o que elas diziam, destacando nomes e quantidades que cada criança ia dizendo com cores diferentes um do outro, de maneira que ficamos com colunas distintas de nomes e quantidades.

- Conversamos muito, comparamos os registros de uma e outra quantidade até que separei em um pequeno monte, dez caixas, que fui contando junto com eles, e, em seguida, reformulei a pergunta inicial: “Se neste monte temos 10 caixas, quantas será que temos neste outro monte que sobrou?” O fato de determinar a quantidade de uma parte das caixas fez com que as crianças reelaborassem a estimativa inicial.Algumas sugeriram que eu organizasse outros montes de 10 e, no final, chegamos a contar as 60 caixas que tínhamos ao todo. Anotamos este número em outra folha de papel pardo e combinamos que diariamente contaríamos as caixas coletadas.

6- Leve, pesado, grande e pequeno, mais e menos... “Como fazer para deixar as caixinhas de leite mais firmes e fortes para construirmos nossa casinha? Vazias eram leves demais... Mais um momento para se pensar muito...

- No pátio da escola, espalhamos todas as caixas no chão, como peças de montar, para que as crianças “ensaiassem” empilhá-las, como se fossem iniciar a construção. Rapidamente descobriram que as caixas eram leves demais e que não seria possível construir uma casinha assim. Pensaram também: “Empilhar ou enfileirar, como começar?”

- Para resolver o problema as soluções foram muitas: enchê-las de pedras, terra, areia... Para cada qual fomos discutindo prós e contras. Lembramos, então de uma peça teatral sobre reciclagem de lixo, que assistimos e na qual aprendemos que, enchendo caixas de leite com jornal, poderíamos construir vários brinquedos e então tomamos a decisão de enchermos as caixinhas com jornal amassado para ver se ficaria melhor.

- Foi também nossa primeira conversa sobre o lixo que pode ser reaproveitado.

7- O próximo passo foi descobrirmos quantos jornais seria necessário para que cada caixinha ficasse bem firme. Os jornais já os tínhamos em grande quantidade. Fizemos algumas estimativas e discutimos como fazer para ter certeza. Algumas crianças sugeriram que experimentássemos uma a uma as folhas e foi o que fizemos, primeiro com as folhas duplas e depois com as simples. Registramos para não esquecer. A solução foi: 7 folhas duplas ou 14 simples.

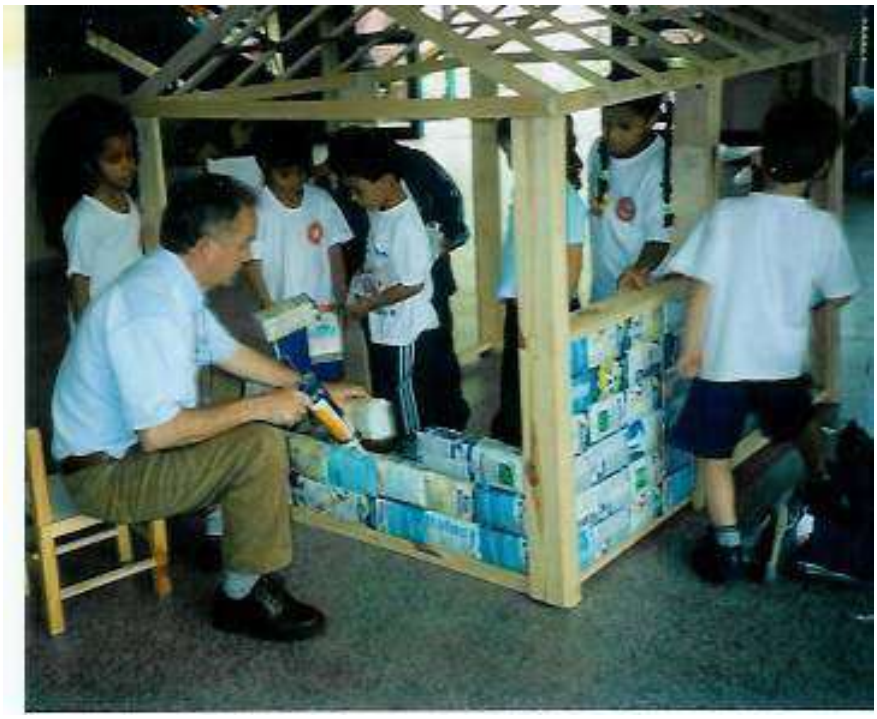
8- Começamos a pensar, então, em quantas caixas seriam necessárias para construir nossa casinha. Como descobrir? Queríamos que os moveizinhos coubessem dentro dela. Fomos todos para o pátio, pensar... Olhando para eles (os móveis) e para as caixinhas. Mais estimativas, mais contagens: quantas caixas por fileira, quantas caixas por coluna? Quantas caixas por parede? E como registrar todos os lados da casa? E decidir onde seriam as portas e janelas? Foram muitas idéias, muitos cálculos e muitos registros...

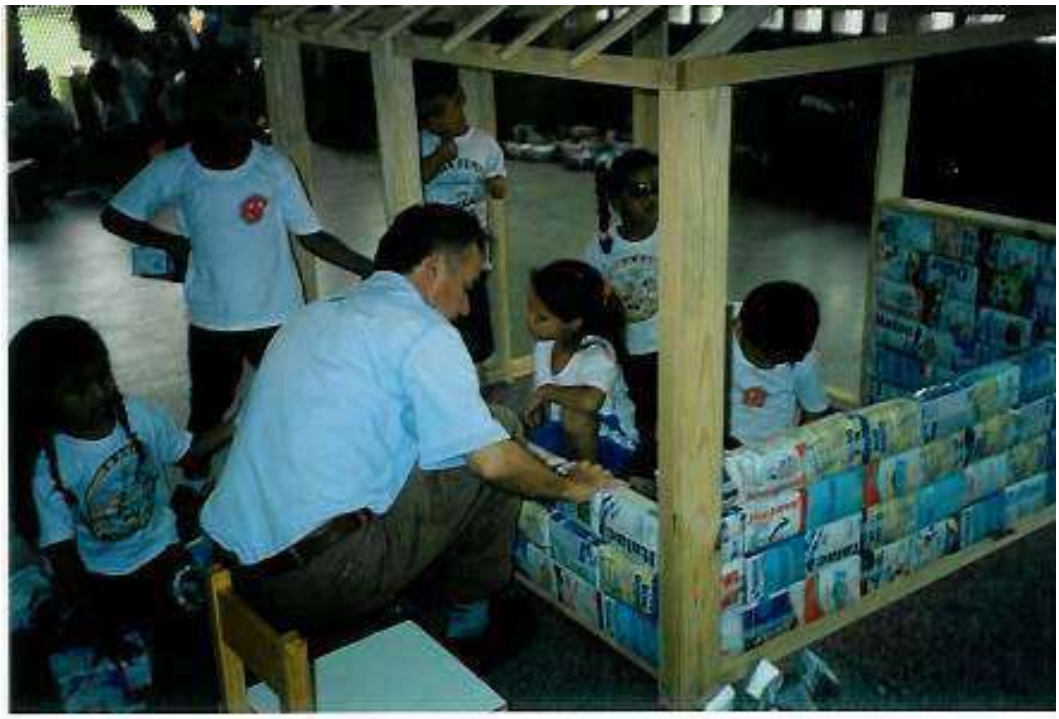
italac

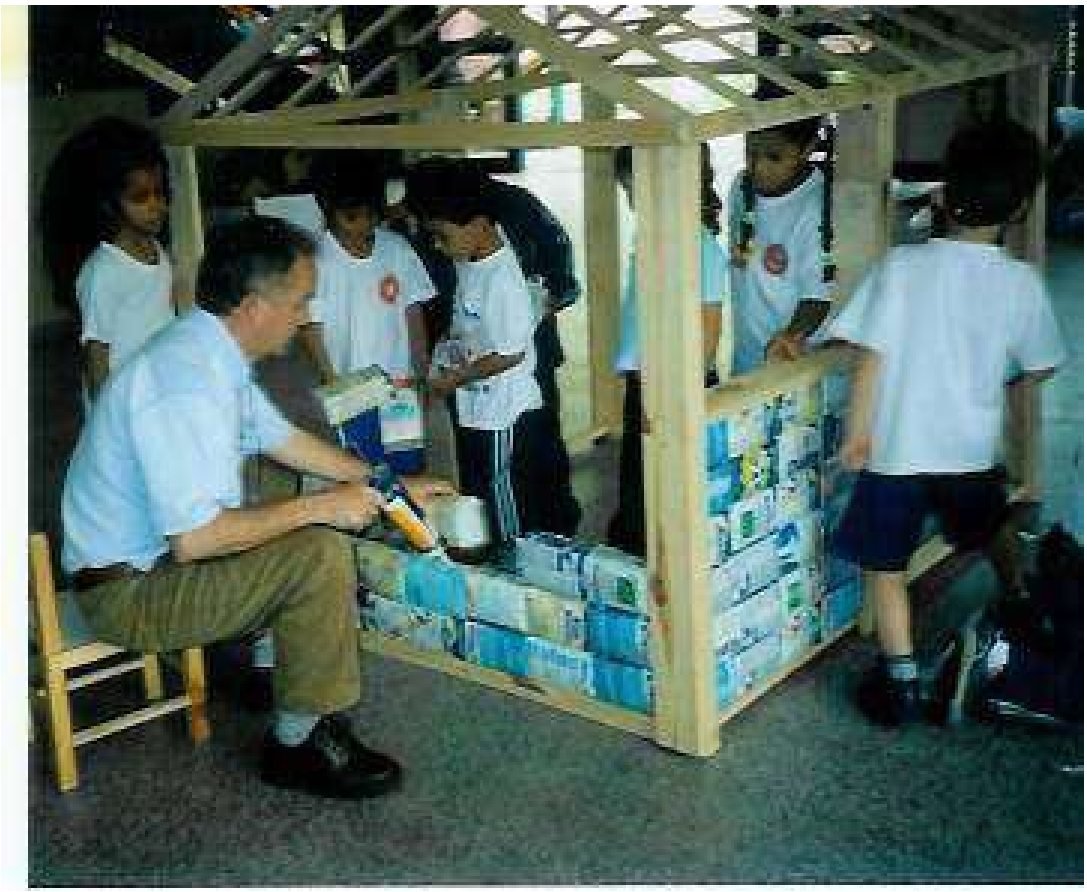
9- Entre uma atividade nova e outra, muitos foram os dias necessários para encher as caixas de jornal, lacrá-las, armazená-las adequadamente... Sem esquecer da quantidade certa de jornal, da necessidade de manter as linhas das caixas, sem arredondá-las ou amassá-las, garantindo que as faces da caixa mantivessem suas características de tijolo, sua forma geométrica. Foram muitas as rodas de conversa, também sobre como cuidar melhor do lixo limpo de nossa casa...

10- Depois de muito e muito trabalho, de uma armação de madeira pronta para montarmos nossa casinha, voltamos a pensar em forma, quantidade, planejamento das paredes, portas e janelas... Finalmente tínhamos caixas suficientes... Divididas em grupos as crianças, grupo por grupo, fazendo uso de experiências anteriores, primeiro enfileiraram caixas, ao lado da armação de madeira e, em seguida, procuraram empilhar, formando colunas. Contaram, então, fileiras e colunas inteiras e foram decidindo como montar no chão, cada uma das paredes da casa, considerando suas hipóteses de quantidade.

11- E chegou o grande dia de iniciarmos a construção de nossa casinha de brinquedo. É claro que precisamos de ajuda de outros adultos, mas todas as crianças puderam colar alguns tijolos de caixa de leite. Como não era possível que todos participassem ao mesmo tempo, as crianças foram divididas em grupos, sendo que cada um tinha uma tarefa, referente, sempre, ao trabalho de construção: selecionar as caixas, recortar calços e enfeites /acabamento para o telhado, organizar o espaço, entre muitos outros.



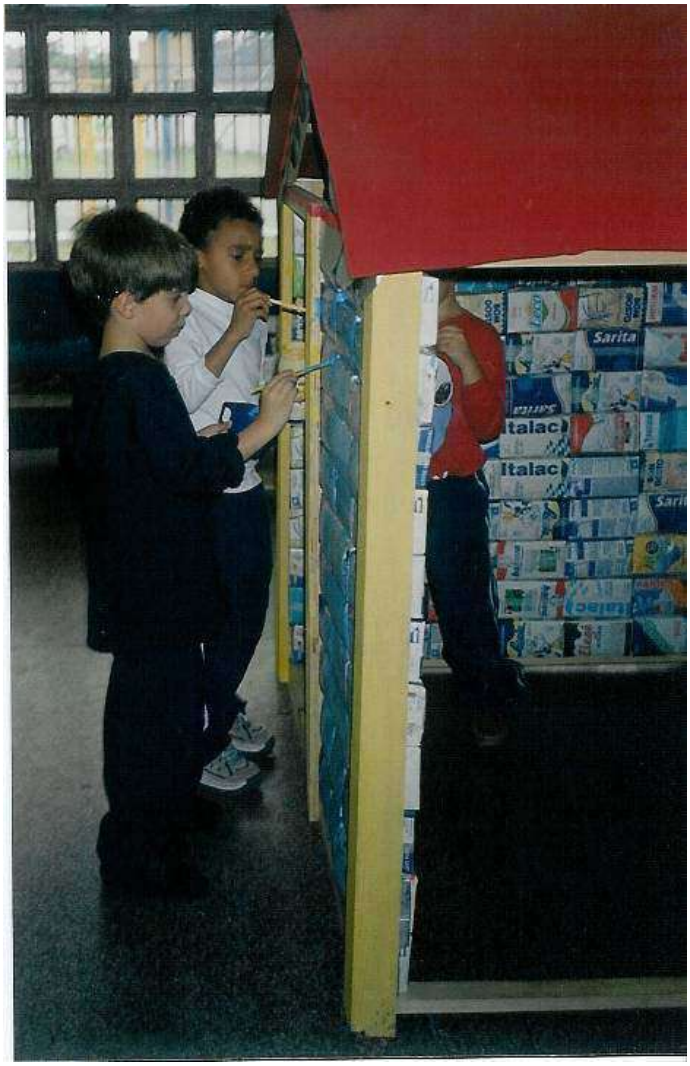




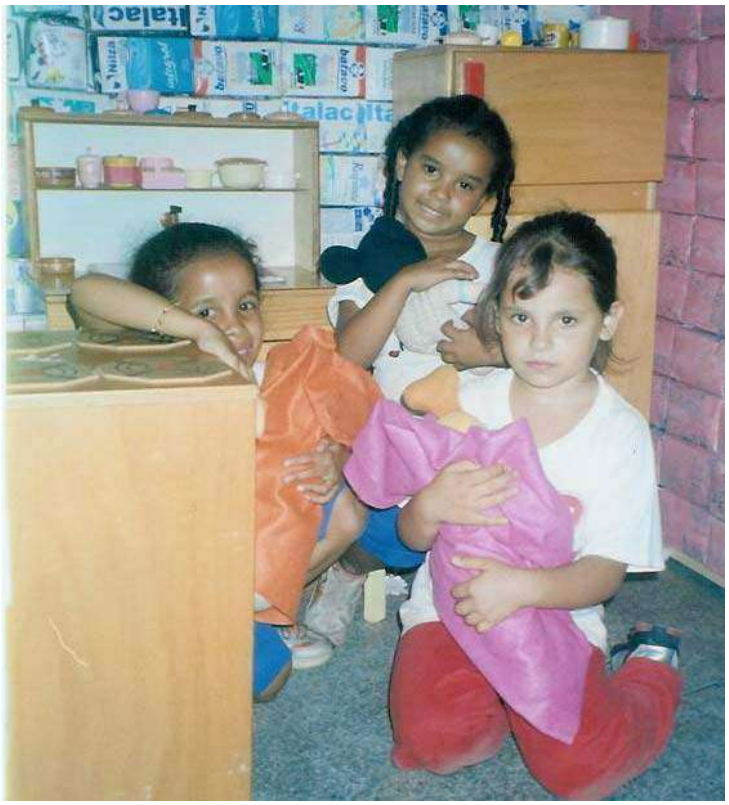
Dália

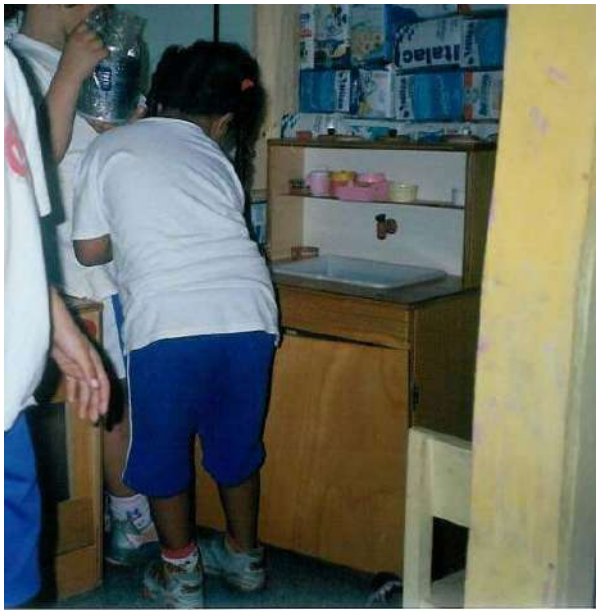
12- O telhado ficou pronto também, e então, precisamos decidir e planejar como seria a pintura.

13- Tudo decidido: mãos a obra!!!


Sarita
Italac
Italac

14- E aqui está a nossa casinha de brinquedo.
Agora é só brincar!
Quer dizer... Continuar brincando!!!




Italac

Considerações Finais:

Muito importante dizer que encontramos diversas dificuldades relativas, tanto a falhas no planejamento do projeto e, ou, de algumas de suas atividades, como também a contratempos e questões próprias do processo de execução de uma proposta tão nova (e por que não dizer ousada?).

Talvez a observação mais importante ou que mereça maior destaque é que um projeto desta natureza precisaria ter sido desenvolvido em parceria com pelo menos mais uma turma. Considerando, ainda, a possibilidade de fazê-lo junto ao coletivo da escola, o que seria o ideal. Não apenas por demandar muito tempo e trabalho, mas, principalmente, pelo fato de que os ganhos didáticos e pedagógicos com certeza seriam muito maiores.

Outra observação relevante versa sobre a participação de outros adultos, que não professores, que poderiam ser pais, mães, outros funcionários, enfim... Tanto pessoas mais experientes em questões técnicas, mesmo, quanto pessoas que poderiam dar contribuições no trato com as crianças, ou organização dos materiais e outros tantos aspectos; mas que, mais uma vez, devido a questões relacionadas ao planejamento ou a um processo natural para uma primeira experiência, acabou não sendo possível...

No mais, importantíssimo considerar e agradecer à direção da escola que acreditou e investiu no projeto; aos colegas que compartilham a mesma sala de aula que nossa turma e que, em momento algum, questionaram o armazenamento do material necessário à construção da casinha sobre armários e outros espaços coletivos, bem como aos profissionais que cuidam da limpeza e organização destes locais todos, que tiveram paciência e boa vontade; e, é claro, às crianças todas que levaram muito a sério este trabalho-brincadeira e a seus pais que mandaram centenas de caixinhas limpas para o nosso projeto.

A todos nosso muito obrigada!

Matemática e arte: uma conexão

Existem dois tipos de espíritos matemáticos:
uns lógicos e analistas, outros intuitivos e geômetras
POINCARÉ

Sobre a necessidade da matemática e da arte

O exercício da matemática e da arte é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano e, conseqüentemente, é essencial para a evolução da própria sociedade. Ele possibilita ao cidadão sua inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura.

A vivência em arte tem-nos fornecido ferramentas de sensibilidade e de compreensão para lidar com a vida como um todo. Por exemplo, "o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para desenvolver um problema matemático" (PCN-Artes, p.5).

Fonte: *Fazendo Arte.com a matemática.* Fainguelernt, E.K.& Nunes, K.R.A. Porto Alegre: ArtMed, 1996

Ao longo dos anos, a arte tem-se revelado a via principal na busca do ser humano global. Segundo Barbosa (1991, p. 4-5):

> A arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve (...). Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, sem a arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para capturar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessárias à modificação dessa realidade.

Grandes cientistas, como Poincaré e Einstein, falando de seus trabalhos, mostram o quanto a imaginação e a intuição estão na base de qualquer investigação científica. Para chegar a uma verdade nova, que contribua para o avanço da ciência, o investigador precisa arriscar, perguntar, transgredir o que já está dado como certo, como logicamente possível. Einstein (apud GARCIA, 2000, p.12) afirmou que:

> a imaginação é mais importante do que o conhecimento, pois o conhecimento é limitado, enquanto a imaginação pode abranger tudo o que existe no mundo, incentiva o progresso, é fonte de evolução e, no sentido estrito, é fator real de investigação científica.

Mesmo René Descartes, filósofo e matemático francês cujo pensamento influenciou fortemente o estabelecimento de uma nova visão de mundo e de ciência tendo sido um pioneiro do "racionalismo" e tendo se celebrizado por propor uma filosofia de mundo baseada na dedução matemática, seguiu a mesma linha de argumentos ao escrever no ensaio *Olympia*, (apud COMBIE, 1959):

> Há afirmações nos escritos dos poetas mais sérias do que as dos filósofos. A razão é que os poetas escrevem dominados pelo entusiasmo e pelo poder da imaginação. Exis-

> tem nas coisas da natureza, como numa amostra bruta, sementes do conhecimento. Os filósofos o extraem delas por meio da razão; os poetas por meio da imaginação, e esses são os mais brilhantes.

Como vimos, não só para a matemática e a arte, como também para a educação em geral, imaginação e intuição são instrumentos importantes para a construção do conhecimento.

Além de desenvolver a intuição e a imaginação, matemática e arte são disciplinas fundamentais por muitas outras razões. Por exemplo, a matemática é uma área naturalmente propícia ao desenvolvimento e à manutenção de um diálogo permanente com a vida cotidiana e com outras áreas do conhecimento.

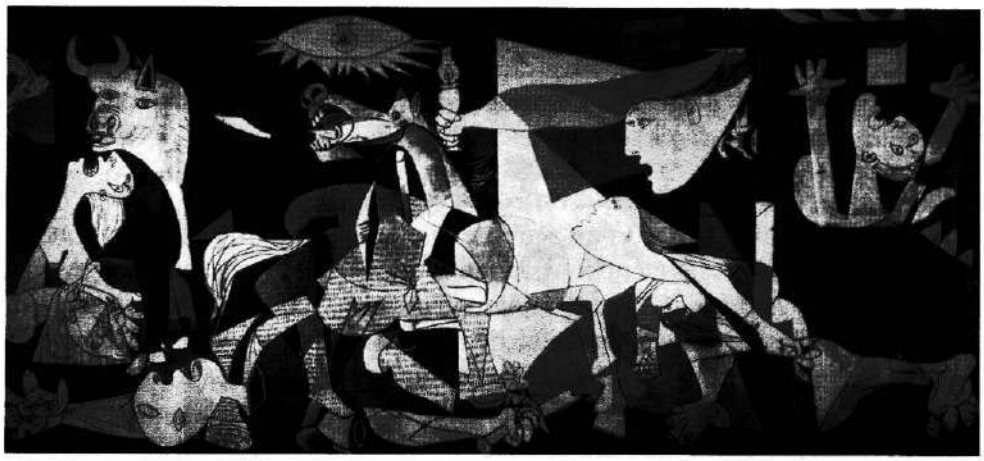
> Possivelmente, não existe nenhuma atividade da vida contemporânea, da música à informática, do comércio à meteorologia, da medicina à cartografia, das engenharias às comunicações, em que a matemática não compareça de maneira insubstituível para codificar, ordenar, quantificar e interpretar compassos, taxas, dosagens, coordenadas, tensões, freqüências e quantas outras variáveis houver. A matemática como ciência, com seus processos de construção e validação de conceitos, com suas argumentações e os procedimentos de generalizar, relacionar e concluir que lhe são característicos, permite estabelecer relações e interpretar fenômenos e informações (PCNEM, p. 211).

Além de ser uma disciplina que está cada vez mais presente nos diversos campos da atividade humana – desde as ações mais banais da vida cotidiana às mais complexas elaborações das ciências –, a matemática ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo. Essa disciplina "contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcedem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza

e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais" (PCNEM, p. 251).

A atividade artística, por sua vez, proporciona a expansão do universo cultural dos indivíduos e abre espaço à participação social. Todo produto artístico emerge da história, faz parte de um contexto social, político, filosófico, religioso, histórico e cultural. Por intermédio do estudo da arte de outros povos, pode-se desenvolver o respeito aos valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos de cada sociedade e em diferentes épocas. Ao conhecer e valorizar a própria cultura, o indivíduo constrói sua identidade pessoal e social.

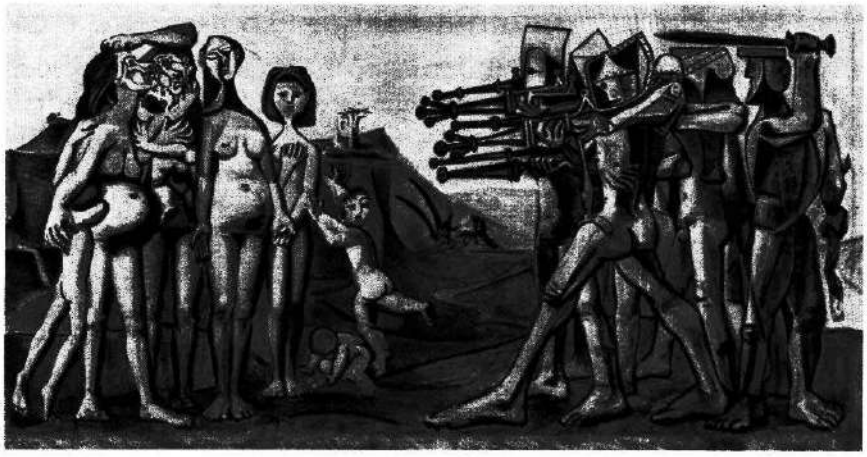
A arte também denuncia violências e injustiças. Nas palavras do grande artista espanhol Pablo Picasso, "a pintura não é feita para decorar apartamentos. É um instrumento de guerra para operações de defesa e ataque contra o inimigo". Em 1937, Picasso recebeu do governo uma encomenda para pintar um painel para o



Pablo Picasso. *Guernica*, 1937.

pavilhão espanhol, que deveria ser montado na Exposição Internacional em Paris. Nessa mesma época, a aviação alemã bombardeou e destruiu a cidadezinha de Guernica. Quando soube do massacre da população civil, Picasso imediatamente rasgou todos os planos anteriores e, após vários estudos, começou a pintar um gigantesco mural denominado *Guernica*, que retratava todo o seu repúdio aos horrores da guerra.

Em 1951, Picasso retratou o conflito entre os Estados Unidos e a Coréia. Tentando dar uma idéia da diferença do poderio bélico entre os dois países, pintou os soldados americanos como seres do futuro, que atiravam sem piedade contra indefesos cidadãos coreanos. Desse modo, os artistas revelam seus sentimentos e pensamentos, transformando-os e expressando-os por meio da linguagem artística.



Pablo Picasso. *Massacre na Coréia*, 1951.

O pintor brasileiro Cândido Portinari (1903-1962) dedicou sua vida a radiografar, através de sua arte, o povo, a história e a cultura brasileiros. Na década de 1940 realizou uma série denominada "Os Retirantes", em que assume um tom de denúncia contra as misérias ocorridas no Brasil. Ele fala sobre a fome dos retirantes nordestinos, as diferenças sociais, a pobreza e suas conseqüências para a nossa sociedade.

Os exemplos multiplicam-se. Muitos artistas com suas obras manifestaram seu horror e sua tristeza em relação à violência, à guerra e à dor, fazendo denúncias que nos remetem a fatos, acontecimentos e contextos históricos, que nos convidam a compartilhar um pouco de sua sensibilidade, ampliando nossos conhecimentos, e fazendo-nos crescer como seres humanos. " Há uma tendência cada vez mais acentuada, nas investigações contemporâneas, para dimensionar a complementaridade entre arte e ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as em uma nova compreensão do ser humano" (PCN-Arte, p. 31).

Um encontro entre o matemático e o artístico

A matemática e a arte nunca estiveram em campos antagônicos, pois desde sempre caminharam juntas, aliando razão e sensibilidade. Na verdade, podemos observar a influência mútua de uma sobre a outra desde os primeiros registros históricos que temos de ambas. Essas duas áreas sempre estiveram intimamente ligadas, desde as civilizações mais antigas, e são inúmeros os exemplos de sua interação. Muitos povos utilizaram elementos matemáticos na confecção de suas obras: os egípcios com suas monumentais pirâmides e gigantescas estátuas; os gregos com o famoso Parthenon e com seus belíssimos mosaicos; os romanos com suas inúmeras construções com formas circulares, entre elas o Coliseu.

As relações entre matemática e arte também estão presentes nos mosaicos árabes, que ilustram como é possível obter, a partir de um quadrado com simples linhas pintadas, uma variedade de padrões repetidos com inigualável beleza. Os mesmos estão repletos de simetrias.

O Renascimento, movimento que surgiu na Itália, criou uma renovação cultural e artística que enfatizou ainda mais as ligações entre a matemática e a arte. Nesse período, surgiram artistas como o alemão Albrecht Dürer (1471-1528), que em 1514 criou o famoso quadro *Melancolia*, no qual observamos explicitamente a presença de elementos geométricos (poliedros, esferas) e de elementos aritméticos (o quadrado mágico de quatro células).

Uma das mais notáveis influências da arte sobre a matemática ocorreu no Renascimento. Até então, as gravuras e as pinturas eram "bidimensionais". A partir dessa época, os artistas dominaram a técnica de projetar em uma tela plana figuras e ambientes em três dimensões. Surgia a noção de perspectiva. Ao tentar compreender os princípios que governavam os processos de projeção e perspectiva, os matemáticos criaram uma nova geometria, a chamada geometria projetiva. Com ela, surgiram e desenvolveram-se diversos conceitos indispensáveis, que depois foram adaptados a diversas outras instâncias da matemática, das ciências, da engenharia, da arquitetura e mesmo das artes.

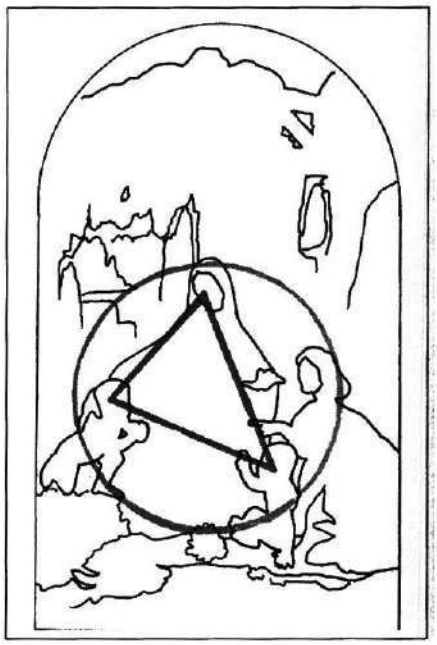
Talvez o nome mais conhecido do Renascimento seja o do brilhante pintor, escultor, desenhista, arquiteto e geômetra: Leonardo da Vinci (1452-1519). Seu *Trattato della pittura* começa com a seguinte advertência: "Que ninguém que não seja matemático leia minhas obras".

Da Vinci pintou o retrato mais célebre do mundo, a *Mona Lisa*, também conhecido como *La Gioconda*, um quadro de 77 cm de altura por 53 cm de largura, que instiga e fascina até hoje a todos que o admiram. Este é um dos quadros mais conhecidos do mundo e o mais parodiado por artistas modernos.

Sua estrutura formal é baseada em uma proporção chamada "seção áurea" ou " divina proporção", que foi utilizada pelos gregos, em sua arquitetura, e é utilizada até hoje em diversas obras devido a sua estética e harmonia agradáveis.

Não foi por acaso que Leonardo da Vinci escolheu a seção áurea. Cada detalhe do quadro foi conscientemente pensado e refletido. Como ele mesmo afirma: " O pintor que desenha apenas guiado pela prática e pelo julgamento dos olhos, sem

Leonardo Da Vinci. Mona Lisa, 1503-1506.



Leonardo Da Vinci. Estudo para A virgem dos rochedos

usar a razão, é como um espelho que reflete tudo o que encontra à sua frente, sem disso tomar conhecimento".

Da Vinci fazia suas composições com espírito científico. Ele usava formas simples, como triângulos e círculos.

Os exemplos do encontro entre matemática e arte podem ser multiplicados enormemente. No início do século passado, o francês Paul Cézanne (1839-1906) não utilizava em suas telas as técnicas da perspectiva. As sensações de volume e

Leonardo Da Vinci. *A virgem dos rochedos*, 1483-1485.

distância eram obtidas por ele de forma original, através de um jogo que sua pintura realizava com diferentes cores. Cézanne simplificava as figuras que via, até transformá-las em sólidas formas geométricas, como círculos, cubos, cilindros e cones. Por isso, ele é considerado um precursor da arte cubista e construtivista.

Impossível não citar o espanhol Pablo Picasso (1881-1973) e o francês George Braque (1882-1963), que iniciaram o movimento artístico chamado Cubismo. A sua proposta centrava-se na liberdade que o artista deveria ter para decompor e

recompor a realidade a partir de elementos geométricos. O Cubismo deixava de lado a questão do ponto de vista único, buscando novas maneiras de representação de objetos vistos sob diferentes ângulos em uma mesma superfície plana.

O poeta italiano Guillaume Apollinaire foi um ardente defensor dos jovens artistas cubistas. Em seu célebre livro *Méditations esthétiques, les peintres cubistes,* publicado em 1913, ele escreveu:

> tem-se criticado vivamente nos pintores novos suas preocupações geométricas. Não obstante, as figuras geométricas são o essencial do desenho. A Geometria, ciência que tem por objeto o espaço, sua medida e suas relações, tem sido em todas as épocas a regra essencial da pintura. Até hoje, as três dimensões da Geometria Euclidiana foram suficientes para as inquietudes que o sentimento infinito desperta na alma dos grandes artista. Os pintores novos, como seus antecessores, não se propuseram a ser geômetras. Mas pode-se dizer que a geometria é para as artes plásticas o que a gramática é para a arte do escritor.

Outro artista que utilizou elementos geométricos em sua obra foi o holandês Piet Mondrian (1872-1994), cuja produção foi fortemente influenciada pelo Cubismo. Entretanto, suas idéias e seus caminhos vieram a se tornar mais radicais, deixando que as figuras fossem completamente substituídas por simples composições de formas geométricas e algumas cores. A partir de 1918, Mondrian deu início a uma série de composições baseadas puramente em uma grade de linhas retas verticais e horizontais desenhadas com precisão, em contornos firmes, delimitando áreas quadradas e retangulares coloridas com as quais ele passou a ser intimamente identificado.

Tomando somente o século XX como referência, seria possível citar um grande número de outros artistas que se valeram de noções matemáticas em suas obras. Um deles, referência obrigatória, foi o holândes Maurits Cornelius Escher (1898-1972). Suas obras expressavam notável combinação de sensibilidade e precisão técnica, e a chave para os surpreendentes efeitos de suas gravuras foi a matemáti-

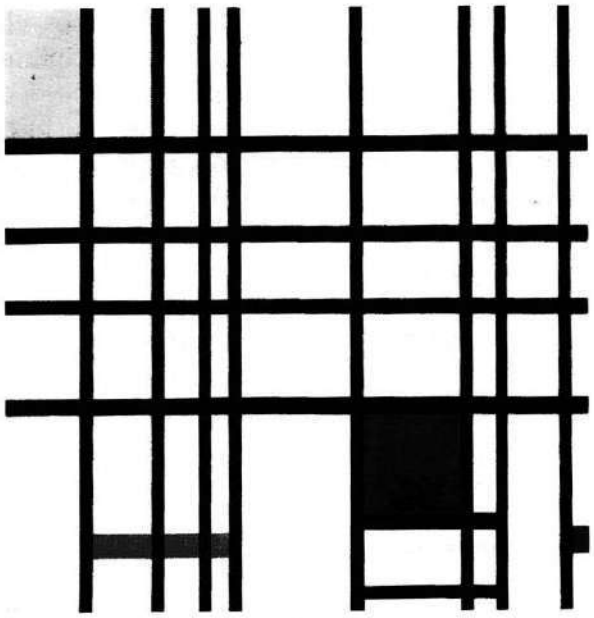
ca, especialmente o campo da geometria. Em seus trabalhos, ele demonstrou um grande domínio dos princípios fundamentais dessa disciplina e uma poderosa intuição na compreensão das relações espaciais.

Uma constante na arte de Escher era o revestimento ou a pavimentação regular de uma superfície, com a utilização de padrões que se justapunham. Sua inspiração veio a partir de estudos profundos que realizou sobre a arte e a cultura árabes e suas propriedades geométricas. Estas estavam repletas de simetrias, translações e padrões de repetição, mas limitavam-se a figuras de formas abstrato-geométricas. Escher não se limitou a essas formas e usou como elemento-padrão figuras concretas, perceptíveis e existentes na natureza, tais como peixes, aves, répteis, etc.

Inspirado em ornamentos feitos por tribos primitivas, Escher utilizou em seus trabalhos, de modo criativo, as isometrias do plano, entre elas a translação e a simetria. Tendo estudado arquitetura e arte decorativa, o seu trabalho presenteou-nos com obras que vieram impressionar o mundo da matemática e o mundo das artes.

As obras de Escher foram marcadas por duas fases. A primeira, até 1937, correspondeu à realidade visível, ao mundo físico, e os seus trabalhos foram influenciados por lugares e culturas que conhecera, expressando uma preocupação com a estrutura espacial e demonstrando muito talento no uso de perspectiva, sem negar a sua formação.

Na segunda fase, posterior a 1937, usando a imaginação e a visão detalhista, afastando-se do mundo físico e buscando uma certa regularidade, Escher produziu composições geométricas, utilizando várias geometrias. Inicialmente, foi levado por um prazer irresistível em repetir as mesmas formas intuitivamente e, depois disso, constatou que seus desenhos eram baseados em regras que poderiam ser cientificamente comprovadas, como grupos das simetrias, cuja representação originava a imagem de movimento de figuras que preenchiam toda uma superfície, pela repetição de um modelo abstrato ou geométrico simples.



Piet Mondrian. *Composição em vermelho, amarelo e azul*, 1939-1942.

O movimento representado em estudo para Verbum é o de translação. Pode-se observar nessa figura a divisão regular do plano, com os peixes deslocando-se na mesma direção, e também a aplicação de uma pavimentação com paralelogramos. Tanto a conservação da mesma direção quanto a pavimentação com paralelogramos são atributos relevantes na construção do conceito de translação.

É oportuno enfatizar aqui como o trabalho de Escher está intimamente ligado à matemática, à criação de padrões geométricos de pavimentação do plano, com suas simetrias nas quais podem ser trabalhadas as transformações. Também se

Estudo para Verbum-Escher, 1942.

deve notar a importância da visualização e da percepção do espaço para poder representá-lo. Escher percebeu primeiro, através da intuição, que cada vez que reproduzia a repetição da figura-chave obtinha uma nova transformação e depois conseguiu comprovar que elas eram representações pictóricas de grupos de transformações. Parece que Escher descobriu sozinho as 17 maneiras fundamentais de cobrir o plano usando um padrão repetidor. Ele considerava a matemática "um portão aberto". Desse portão, dizia ele, "partem muitos caminhos que se ramificam por um jardim. Quando penso já haver percorrido todos eles e retratado todas as

vistas desse jardim, acabo encontrando um novo caminho, que permite outras descobertas".

Com essa concepção, Escher utilizava a matemática como uma ferramenta que lhe ampliava a percepção e a exploração, enriquecendo seu trabalho gráfico. Disso resultou uma obra primorosa em que cada etapa as representações se fazem presentes. Todo o trabalho desse artista é baseado em visualizações e representações. Podemos observar que ele não teve dificuldade de mobilizar os conhecimentos matemáticos para criar a sua obra.

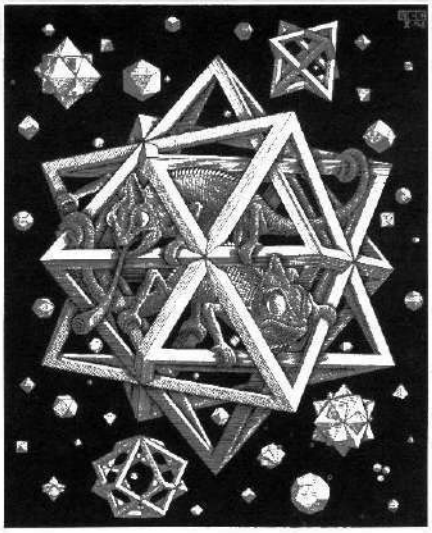
Cabe aqui ressaltar o fato de que a geometria, ensinada a partir do estudo das pavimentações e da obtenção de padrões explorados com sabedoria em atividades

Maurits Cornelius Escher. *O sol e a lua*, 1948.

variadas, enriquece o potencial de conhecimentos, constituindo-se uma prazerosa fonte de aprendizagem.

Escher também apreciava os cinco poliedros platônicos: o cubo, o tetraedro, o octaedro, o dodecaedro e o icosaedro. Esses sólidos são figuras freqüentes em suas obras, como exemplifica a gravura *Estrelas*, de 1948.

Durante sua vida, Escher leu ensaios e correspondeu-se com matemáticos e cristalógrafos. Ele dizia: "eu freqüentemente sinto ter mais em comum com os matemáticos do que com os meus colegas artistas". Em 1954, expôs seus trabalhos no Congresso Internacional de Matemática, em Amsterdã. A partir de então, passou a proferir conferências e a participar de exposições não só em centros de estudos,



Maurits Cornelius Escher. *Estrelas*, 1948.

museus e salões de arte, como também em centros de matemática em diversos países. Até hoje, ele é referência permanente aos estudos no campo da geometria.

O suíço Max Bill (1908-1994) foi outro artista que se valeu da matemática para criar suas obras. Ele foi um dos fundadores da Escola de Ulm, na Alemanha, e começou a empregar a expressão Arte Concreta para designar uma arte construída objetivamente e em estreita relação com os elementos geométricos. O movimento concretista irradiou-se de Ulm para a América Latina: primeiro para a Argentina e depois para o Brasil.

Em 1951, Max Bill recebeu o prêmio internacional de escultura na I Bienal de São Paulo com a obra Unidade Tripartida (1948-1949), que se relaciona à Fita de Möbius, uma superfície investigada pelo matemático alemão Augustus Möbius. Essa fita é uma superfície que tem apenas "um lado".

A partir da Bienal de 1951, muitos artistas brasileiros entregaram-se de maneira mais decidida às experiências no campo da linguagem geométrica. Entre eles, podemos citar os artistas que participaram dos movimentos concretista e neoconcretista, como Luis Sacilotto, Geraldo de Barros, Waldemar Cordeiro, Lygia Clark e Amílcar de Castro.

Segundo Fayga Ostrower (1983), tal como corpo vivo, a forma expressiva é um conjunto orgânico, interligado coerentemente em suas várias partes componentes. Nessas interligações há uma intima razão do ser, uma relação constante, uma *proporção*. Sendo a proporção um dos conceitos fundamentais da matemática que pode e deve ser ensinado desde o inicio do ensino fundamental, fazendo com que os alunos construam o seu significado, é muito interessante usar a arte como disparador na construção desse significado. A beleza e a harmonia da Mona Lisa de Leonardo da Vinci, como já destacamos, foi pintada usando-se a proporção áurea.

A riqueza de detalhes do trabalho artístico oferece uma grande vantagem didática e pedagógica como ilustração para o estudo da matemática. Identifica-se e comprova-se aqui a beleza e a utilização das idéias matemáticas manifestadas em trabalhos artísticos nos quais matemática e arte complementam-se.