

APEOESP

REVISTA DE EDUCAÇÃO

BIBLIOGRAFIA

PEB I

Apresentação

A presente edição da Revista de Educação da APEOESP contém subsídios para os professores da rede pública estadual, associados do nosso sindicato, que se inscreverão nos próximos concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e que participarão das provas instituídas pelo governo.

Organizada pela Secretaria de Formação, esta publicação contém as resenhas dos livros que compõem a bibliografia dos concursos, realizadas por profissionais altamente qualificados, de forma a contribuir para os professores possam obter o melhor desempenho nas provas.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar nossa posição contrária às avaliações excludentes que vêm sendo promovidas pela Secretaria Estadual da Educação que, além de tudo, desrespeita os professores ao divulgar extensa bibliografia a poucos dias da prova, inclusive contendo vários títulos esgotados.

Esperamos, no entanto, que todos os professores possam extrair desta edição da Revista de Educação o máximo proveito, obtendo alto rendimento nas provas dos concursos e avaliações.

Nossa luta por mais concursos prossegue, com a periodicidade necessária a uma drástica redução no número de professores temporários, agregando mais qualidade ao ensino e profissionalizando, cada vez mais, o magistério estadual. A periodicidade dos concursos a cada quatro anos – com ritmo mais acelerado nos próximos dois anos – foi uma conquista nossa e vamos exigir que seja efetivada.

A diretoria

ÍNDICE

1. CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel M. & TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler** - Volume I e II. Porto Alegre: Artmed, 2000.
2. DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.
3. ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
4. FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
5. FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
6. FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.
7. FIORIN, J. L. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
8. GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas (SP): ALB - Mercado de Letras, 1996.
9. LATAILLE, Yves et alii. Piaget, Vygotsky, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992
10. LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002
11. LERNER, D. e SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ Irmã; [et al] (Org.). **Didática da Matemática**: Reflexões Psicopedagógicas. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.
12. NEMIROVSKY, Myriam. **O Ensino da Linguagem escrita**. Artmed, 2002.
13. SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e ficcionalização**: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In “Gêneros Oraís e escritos na escola”. Campinas(SP): Mercado de Letras, 2004.

14. SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. Alfabetização como processo discursivo. São Paulo (SP): Cortez; Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
15. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
16. TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre Artmed. 2002.
17. ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
18. VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 2007.
19. WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

1. CURTO, L. M.; MORILLO, M. M. E TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2000. v. I e II

Introdução

Esse material foi escrito por uma equipe de psicólogos e pedagogos da Catalunha (Barcelona - Espanha), embora eles tenham sido elaborados pelos professores de diferentes escolas daquela região. Em contato com os alunos que não conseguiam aprender a ler e escrever, aqueles educadores começaram a colocar em dúvida a concepção com a qual sempre tinham trabalhado. O que mais os preocupava era o fato dos alunos sempre dizerem "não sei" a qualquer proposta de trabalho com a leitura e escrita. Ocorreu-lhes então perguntar se não haveria outras formas de propor a leitura e a escrita e alguém lhes falou sobre o trabalho de Ana Teberosky e Emilia Ferreiro. Entraram em contato com Ana e acabaram descobrindo que suas crianças compartilhavam das hipóteses que comprovavam que todas as crianças elaboram teorias próprias sobre a linguagem escrita. E assim, aproximaram-se do construtivismo. No presente material esses professores se propõem a compartilhar o trabalho que desenvolveram e ainda desenvolvem com seus alunos que tem idades entre três e oito anos (segundo ciclo da Educação Infantil e ciclo inicial do Ensino Fundamental) e convidam cada professor a, com base nele, *reconstruir suas ideias sobre o ensino da linguagem escrita*. É necessário que fique claro que as autoras não compartilham a ideia de que a questão da aprendizagem da linguagem escrita seja uma questão de "bons" métodos. *Para a concepção construtivista essa é uma falsa questão*.

Este material está estruturado em dois volumes relativamente independentes. No volume 1 os objetivos são: mostrar o que as crianças sabem sobre a linguagem escrita; mostrar a necessidade da escola renovar em profundidade suas concepções; apresentar as bases psicopedagógicas para o professor que decida ensinar a ler e a escrever partindo do que as crianças pensam. Após essa aproximação ao tema o material traz ideias e experiências pedagógicas que fundamentam a proposta das autoras para o ensino da linguagem escrita. Os exemplos de escrita incluídos no material são reais e correspondem a situações educativas com meninos/as entre 3 e 8 anos em sala de aula e foram obtidos entre os anos de 1986 a 1993.

PARTE I: O QUE AS CRIANÇAS SABEM

CAPÍTULO 1: IDEIAS INFANTIS SOBRE A ESCRITA

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) dedicaram-se à pesquisa do pensamento infantil sobre a leitura e escrita guiadas por algumas ideias prévias: que a criança não se depara com a linguagem escrita apenas no primeiro dia de aula; que deveríamos avaliar o que a criança sabe sobre a linguagem escrita antes de a escola tentar ensinar-lhe. Situam-se, assim, numa perspectiva genética, evolutiva, considerando também os estudos sobre a psicologia da educação e a psicolinguística. Em sua pesquisa descobriram *o processo pelo qual as crianças constroem seu próprio sistema de leitura e escrita*. Esse processo é o seguinte:

Escrever não é a mesma coisa que desenhar

A primeira diferenciação que as crianças estabelecem é a distinção entre os desenhos e outros signos como letras, números, grafias diversas. *A maioria das crianças quando chega à escola já estabeleceu essas diferenças*.

Grafismos primitivos: rabiscos, pseudoletas

Nas primeiras tentativas para escrever as crianças produzem signos que **não são desenhos**, mas tampouco são **letras convencionais**. *São grafias que tentam se parecer com letras*.

Diferenças entre letras e números

A criança logo notará que há dois tipos de signos gráficos além dos desenhos: letras e números, mas os usa, no começo, indistintamente. A essa altura a criança já tem outras ideias sobre, por exemplo, aspectos convencionais da escrita: formas das letras, alinhamento do que se escreve, orientação direita/esquerda. Esses aspectos vão sendo aprendidos durante o próprio ato de escrever.

Escritas sem controle de quantidade

Já sabendo que para escrever se usam signos especiais, como se podem, então, escrever coisas diferentes? Para algumas crianças as escritas devem ocupar toda a largura da página!

Escritas fixas

Aqui as crianças já podem escrever os nomes das coisas, das pessoas etc. *Trata-se de uma autêntica escrita, mas ainda "não comunicável" porque tem regras próprias. As nossas escritas também não são comunicáveis para as crianças até que elas sejam lidas.* Elas se maravilham ao ver que nossos rabiscos tem significado. *Nessas primeiras tentativas as crianças usam o mesmo conjunto de signos para escrever coisas diferentes.*

Escritas diferenciadas

Logo as crianças estarão fazendo diferenciações: escrevem palavras longas e curtas; letras grandes e pequenas. Tem ideias pessoais e interessantes sobre a gramática do escrito: *as palavras se diferenciam segundo as características do objeto de conhecimento; há uma diferenciação na quantidade, na ordem ou na variedade das letras quando querem escrever palavras diferentes.*

Escritas silábicas

As crianças vão descobrindo que nossa forma de escrever não é regida por **princípios ideográficos** o que as leva a inventar a *escrita silábica: uma letra para cada som*. Como a unidade de som que se percebe é a sílaba, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia. Quase sempre as crianças escolhem a vogal para representar as sílabas. É maravilhoso poder escrever qualquer palavra, notícias e até longuíssimos contos! Mas, as crianças logo descobrem que a escrita não funciona assim. *As escritas dos adultos colocam-nas em conflito.* Criam problemas:

- Como escrever palavras monossilábicas?
- Palavras com todas as letras iguais?
- Palavras diferentes são escritas da mesma maneira?
- Os nomes próprios não podem ser escritos pela metade!
- As consoantes: a solução!

Escritas silábico-alfabéticas

As crianças descobrem que podem escrever uma sílaba com uma consoante e uma vogal. Mas a hipótese silábica é tão potente e satisfatória que elas costumam renunciar a ela. *Por um período de tempo combinam o critério silábico com escritas parcialmente alfabéticas.*

Escritas alfabéticas

Quando chegam aqui são capazes de escrever todas as letras que nós adultos usamos para representar uma palavra. No entanto novos problemas aparecem. A ortografia das palavras, as letras maiúsculas ou minúsculas, a separação das palavras, a pontuação...

Ana: a história de uma escrita

CAPÍTULO 2: IDEIAS INFANTIS SOBRE A LEITURA

Simular a leitura

Algumas crianças quando chegam à escola já possuem uma conduta de imitação da leitura e com frequência a **linguagem** que utilizam não é a coloquial, mas uma imitação da *linguagem que se escreve!* Essa atitude de imitação faz supor que a criança sabe o que é ler, uma aprendizagem que só é possível se a criança tem uma experiência direta e habitual de ver os adultos lerem em voz alta para ela. É fundamental conseguir essa conduta com nossos alunos se queremos formar bons leitores. *O modo de fazer isso é servir de modelo na tarefa de ler.* O sentido dessas leituras marca, sem dúvida, a motivação das crianças para aprender a ler.

O que se pode e o que não se pode ler

As crianças tem ideias sobre o que se pode ou não ler. Se entregarmos para as crianças cartões com alguns signos, veremos que: o cartão vazio é rejeitado, não pode ser lido; alguns podem ser lidos (ou não) porque são números; porque não há letras suficientes; porque todas as letras são iguais. Num ponto há concordância. *Para que um escrito possa ser lido é necessário que tenha pelos menos três letras e estas sejam diferentes entre si.*

Interpretação de textos acompanhados de imagem

As crianças também tem suas próprias ideias sobre o que pode estar escrito. Numa imagem mostrando um rapaz jogando futebol e onde está escrita a palavra "futebol" abaixo da imagem, a criança pode "ler" **futebol** ou bola, criança ou jogador, leituras igualmente plausíveis!

Em uma frase como "Este carro anda muito depressa" que acompanha a imagem de um carro, pode estar escrito: carro, rodas, volante, faróis, janela! Algumas crianças sustentarão que cada palavra é uma sílaba e lerão "CAR-RO-RÁ-PI-DO" Essas interpretações respondem uma lógica infantil diferente da do adulto, mas perfeitamente coerente.

Interpretação a partir de indicadores textuais

Sem saber decifrar completamente, mas já conhecendo algumas letras, as *crianças podem localizar certas palavras nos textos a partir indicadores* (letras ou palavras conhecidas) e de alguns procedimentos muito eficazes (começa com tal letra; tem a letra do meu nome; é igual a do livro de leitura etc.). Na escola, texto que vai ser interpretado tem que *oferecer dicas*, para que a criança possa ler ainda que não saiba ler:

- A presença de imagem.
- O contexto ou situação de leitura é limitado.
- O texto oferecido para leitura já se sabe de cor (canções, parlendas)
- Pode-se ler em companhia de um leitor mais experiente que vá dando "dicas".

Interpretação da própria escrita

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura e escrita, ler serve para controlar o escrito Quando perguntamos à criança o que é que ela queria escrever, pedimos-lhe que leia. *A criança precisa ler o que escreveu para poder avançar.* Pode ser que a criança lembre o que escreveu, mas pode ser que não! Essa possibilidade constitui um conflito para a criança. Todas essas situações fazem com que a criança continue refletindo sobre a escrita.

Leitura adequada ao texto: estratégias de compreensão

Ler é compreender um texto e isso é mais do que decodificá-lo. É uma atividade mental: não podemos compreender se não lermos de forma ativa. Por isso é preciso ler sempre textos autênticos. Ler requer além dos conhecimentos prévios acerca do escrito, estratégias para que possamos aprender a partir da leitura e isso precisa ser ensinado desde o começo.

CAPÍTULO 3: MAIS IDEIAS DAS CRIANÇAS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA: OS TEXTOS

O que elas sabem sobre os textos

As crianças dispõem de uma grande quantidade de informação sobre a estrutura da linguagem escrita, suas diferenças em relação à linguagem oral, a sintaxe e estrutura textual próprias dos diferentes tipos de texto. *Esse conhecimento depende da experiência prévia de cada criança com textos de uso social.* Na escola as crianças podem conhecer as características dos diferentes tipos de texto pela leitura que o adulto faz. Esse conhecimento é aprofundado na situação de escrever textos como notícias, cartas, o que a criança já pode fazer, por si mesma, desde muito pequena, desde que o professor sirva de secretário ou escrivão.

Escrever contos

Quase todas as crianças sabem que quando se lê "Era uma vez..." trata-se de um conto, de uma história infantil e sabem o que podem esperar dessa leitura. Esse conhecimento permite às crianças, além de reconhecer, reproduzir (reconstruir) o texto de uma história conhecida.

Escrever notícias

Um texto, como por exemplo, "Em Sevilha, houve um incêndio num edifício da EXPO-92", poderá ser reconhecido, por uma criança, como uma notícia e não um conto.

Escrever anúncios

Ao pedir que as crianças escrevam um anúncio a partir da imagem de um produto elas: utilizarão o imperativo (tempo verbal) sem necessidade de explicação prévia; construirão um texto breve e argumentativo; construirão frases do tipo slogan; aparecerão recursos expressivos próprios dos anúncios.

Escrever textos expositivos

Se o caso é explicar um tema trabalhado na sala de aula, as crianças utilizam estruturas próprias do texto expositivo.

As crianças da Educação Infantil e do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental tem conhecimentos e procedimentos muito consistentes para entender, compor e escrever ou ditar textos complexos *se tiverem contato com tais textos.* Ao trabalhar com textos de uso social, as crianças aprendem a verdadeira linguagem escrita em toda a sua complexidade. Naturalmente necessitam de ajuda, mas é assim que se aprende.

PARTE II: ENSINAR A ESCREVER E A LER (Bases psicopedagógicas)

CAPÍTULO 4: A TAREFA DA ESCOLA: ENSINAR A LÍNGUA ESCRITA

Resumo dos capítulos anteriores

As crianças não são **tabulas rasas**. *Estão cheias de ideias, hipóteses, de teorias e de convicções pessoais que são muito profundas e arraigadas no que se refere à linguagem escrita*. Entre três e quatro anos as crianças já possuem competência oral tão complexa quanto a dos adultos. Além disso, possuem conhecimento acerca das características dos diferentes tipos de texto.

...Mas não se aprende espontaneamente: a importância da escola

As crianças aprendem a falar espontaneamente. No entanto, não se aprende **espontaneamente** a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja *ensinado de forma intencional*. Ensinar a ler e a escrever é tarefa da escola. O pensamento das crianças sobre a língua escrita, no entanto, levanta uma série de questões tanto sobre os conteúdos escolares como sobre a metodologia usada para ensinar a linguagem escrita.

CAPÍTULO 5: AS IDEIAS DA ESCOLA SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Começar pelo I?

Os métodos tradicionais de alfabetização (métodos fonéticos) utilizam uma metodologia que vai contra todas as hipóteses que a criança tem em relação à leitura e escrita. Ensinam primeiro as vogais, uma por vez, quando as crianças estão firmemente convencidas de que uma só letra [i] não é matéria nem de leitura, nem de escrita. Apresentam palavras monossílabas (pa-ma-ta), com pouca variação interna e de letras, o que para as crianças "não serve para ler", utilizam letra manuscrita (ao invés de letra de forma) dificultando a importante tarefa de contar quantas letras tem uma palavra. Pedem que a criança realize uma análise fonética simples, quando ela está convencida que a menor unidade de escrita é a sílaba. *O mais grave é que as tarefas escolares baseadas nos métodos tradicionais negam à criança a possibilidade de pensar por conta própria.*

Algumas perguntas para os professores

Cada professor deve se perguntar o porquê e o para quê das atividades que propõem às crianças para que possa decidir quais delas são mais adequadas para uma melhor aprendizagem. Para isso devem-se revisar algumas ideias relativas ao processo de ensino:

- 1° - Qual o objetivo do ensino escolar da linguagem escrita? Formar escrivães ou escritores?
- 2° - Iremos continuar transmitindo ideias às crianças ou as faremos pensar autonomamente? Podemos ensinar a pensar sem partir das ideias das crianças?

CAPÍTULO 6: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LINGUAGEM ESCRITA

Construir o pensamento sobre a linguagem escrita

Nessa proposta o fundamental é o pensamento, as ideias das crianças e as ideias do professor sobre o que é aprender e ensinar; sobre o que é ler e escrever, compreender e produzir linguagem escrita.

Aprender é ampliar as fronteiras do pensamento. Ensinar é ajudar cada indivíduo a transformar suas ideias, uma aprendizagem significativa é aquela que se incorpora a um pensamento e o modifica para melhorá-lo.

O que é ler e escrever?

Ler é compreender um texto e escrever é produzir um texto. Compreender e produzir é pensar (saber), realizar (saber fazer), e fazê-lo da melhor maneira possível (saber ser). Pode-se ler e escrever desde muito cedo e se aprende ao longo de toda a vida, inclusive através das gerações.

Para que serve ler e escrever? Os textos

Lemos e escrevemos algo: os textos. *O texto é a unidade básica de comunicação escrita que tem significado. Ler e escrever são instrumentos*, pois usamos a linguagem para alguma coisa. Lemos e escrevemos para:

- Lembrar, identificar, localizar, registrar, armazenar, averiguar etc. dados;
- Comunicar ou nos inteirar do que aconteceu, de como é um país, do que existe etc.
- Desfrutar, compartilhar sentimentos e emoções, desenvolver a sensibilidade artística;
- Estudar, conhecer, aprender, aprofundar conhecimentos;
- Aprender como se fazem coisas, etc.

Essas **finalidades** de uso da linguagem escrita determinam também **modos** específicos de escrever e ler. Escrever sobre a primavera como conjunto de dados meteorológicos é diferente de escrever sobre a primavera como tema literário ou poético. O modo de ler um poema (como entretenimento) é diferente do modo de ler se temos que estudar para um exame.

É isso que nossos alunos devem aprender a compreender e a produzir. *Deveríamos ensinar e aprender a linguagem escrita com significado: textos para fazer algo útil, tal como os adultos fazem.* Os autores concordam que o eixo organizador do ensino da língua escrita deva ser o *enfoque comunicativo*, isto é, esse enfoque considera não só o escrito, mas todo o conjunto da situação comunicativa em que se produz ou se lê um texto (a intenção, o destinatário, o formato, o autor etc.), como objeto de estudo.

Atividades que permitem pensar

O importante numa atividade é que ela permita à criança pensar ao invés de **exercícios nem sempre bem compreendidos pelas crianças onde o importante é encontrar a resposta certa.**

Dá-se preferência a *atividades abertas e de relativa complexidade* que requeiram pensamento autônomo onde cada aluno tenha que tomar decisões sobre como desenvolver a tarefa dando lugar a resultados que mostrem o que ele já sabe e o que ainda necessita aprender.

Uma construção progressiva da linguagem escrita

O processo de aprendizagem da linguagem escrita é um *processo progressivo*, mas não **linear**. Não aprendemos uma letra hoje e outra amanhã. Quando lemos algo novo empreendemos um processo de aproximação ao novo conteúdo que necessita ser ancorado em conhecimentos prévios sobre o assunto em questão. Podemos estabelecer uma sequência de aprendizagem. Por ex., em relação ao sistema alfabético:

1. Escrever = desenhar
2. Escrever = letras e números
3. Só letras. O número de letras e seu tamanho dependem das características dos objetos.
4. Tantas letras quantas sílabas tem o nome.
5. Tantas letras quantos fonemas.

Essa sequência, no entanto, é complexa porque:

- Às vezes elementos das diferentes etapas coexistem
- Não existem aprendizagens próprias de um nível escolar
- Essa sequência na serve para sequenciar conteúdos (textos).

A aprendizagem, assim, seria semelhante a uma espiral que vai sendo aberta progressivamente, abrangendo cada vez mais conhecimento.

CAPÍTULO 7: EDUCAR NA DIVERSIDADE

Educar na diversidade

Os seres humanos são diferentes entre si sob todos os pontos de vista.

A escola foi criada para **homogeneizar**. Hoje, no entanto, se exige dela que avance para a *integração e para uma cultura da diversidade, que viva as diferenças como uma riqueza e não como um obstáculo*. Isso supõe mudanças profundas na escola. Supõe mudar, entre outras coisas, a concepção da atividade escolar. *Ela deve ser capaz de conseguir que todos trabalhem e aprendam a partir de suas próprias possibilidades*. O primeiro passo seria o de trabalhar a partir do pensamento de cada um, considerando com clareza o que cada um pode aprender em cada caso. Na opinião dos autores os ingredientes para educar na diversidade são: atividades significativas, atividades motivadoras e funcionais, trabalho em grupos, avaliação formativa e personalizada.

Cada aluno é diferente

As ideias das crianças não são **inatas**, não são **adquiridas sem estímulo (espontaneamente)**. *A linguagem escrita faz parte da realidade em que as crianças nascem (na rua, na TV, nos jornais, nos outdoors etc), mas, essa presença passiva não é suficiente para que a criança aprenda; ela aprende mediante a atividade -externa e interna - com a linguagem escrita e para que a criança se mostre ativa frente à linguagem escrita é necessário que tenha a experiência de ver os adultos utilizarem ativamente a leitura e a escrita. Já foi demonstrada a estreita relação entre a experiência de ter escutado histórias lidas e as possibilidades de êxito escolar de uma criança.*

Da diferença à desigualdade?

A diversidade poderá transformar-se em desigualdade se a escola não *agir positivamente* para igualar as oportunidades de acesso de todos os alunos à cultura escrita. **A mesma atividade, do mesmo modo, ao mesmo tempo, com a mesma avaliação** mantém intactas as diferenças levando a desigualdades.

Educar na diversidade e aprendizagem significativa: duas faces da mesma moeda

Ler e escrever são atividades cognitivas bastante complexas, os ritmos de aprendizagem variam de uma criança para outra e muitas crianças demoram a aprender a ler e a escrever; algumas nem chegam a fazê-lo. *O que afirmamos é que tanto a leitura como a escrita são atividades cognitivas que requerem pensamento reflexivo.* Escrever é muito mais do que um **problema gráfico** e ler é muito mais que **reconhecer letras**. Partir do pensamento infantil facilita o ensino; a criança deixa de dizer "não sei" e se permite escrever e ler e sua reflexão é entendida e estimulada. Os professores podem agir com maior tranquilidade quando entendem o que acontece na mente as crianças. Há dois argumentos fundamentais para se trabalhar com essa proposta: mais motivação e reflexão de todos os alunos e a própria diversidade que permite o trabalho em pequenos grupos o que estimula a discussão e a reflexão.

Aprendizagem precoce? Não!

Essa proposta não deve ser entendida como uma forma de **acelerar, precocemente, a aprendizagem da leitura e escrita**. As situações propostas em aula não supõem e nem exigem que **todos respondam no mesmo nível**. *Ao escrever todos aprendem e não se angustiam com uma tarefa que, tradicionalmente, parece impossível: todos podem responder embora cada resposta seja diferente.*

Atenção! Não escolarizar a Educação Infantil

A Educação Infantil tem objetivos diferentes daqueles do Ensino Fundamental. *As crianças devem ser estimuladas, devemos oferecer oportunidades de acesso à linguagem escrita e não escolarizá-las.*

CAPITULO 8: MOTIVAÇÃO: ESCREVER E LER TEM SENTIDO

A predisposição para a aprendizagem

São requisitos para aprender: olhar, falar e escutar. Em relação à linguagem escrita ter contato com o escrito: olhar, tocar, falar dos livros, revistas; explicar, ler, escrever tanto por parte do professor como da criança. A partir daí é necessário estimular e manter a motivação para a aprendizagem.

Poder é querer: o professor e a auto-estima do aluno

As crianças devem sentir-se capazes de abordar qualquer tarefa com *êxito*; uma **tarefa muito fácil** torna-se chata; uma **tarefa muito difícil** assusta e inibe. A motivação está estreitamente relacionada com a auto-estima e o autoconceito construídos na relação professor (adultos)-aluno.

Participação e envolvimento) na tarefa

A tarefa deve permitir a iniciativa do aluno que precisa sentir-se *pessoalmente envolvido*. São preferíveis *tarefas com um certo grau de abertura e flexibilidade*.

O prazer de pensar

A vantagem da aprendizagem significativa é que permite que o aluno pense e há poucas coisas tão apaixonantes como pensar. O professor precisa entender a lógica do pensamento infantil e sentir prazer de reconhecer e compreender as ideias das crianças.

Escrever e ler para resolver necessidades

Além de a cultura escrita ser uma parte importante da cultura escolar, a leitura e a escrita são instrumentos para conseguir algo. Uma pergunta importante que o professor deve se fazer é: para quê ler e escrever? *A linguagem escrita que usamos na escola deve ser funcional, isto é, deve ser a linguagem que se usa na sociedade.* A escola deve aproveitar ao máximo as oportunidades que se apresentam de ler e escrever como tarefas necessárias: se for preciso mandar um bilhete aos pais, as crianças podem participar da sua construção.

A escrita e a leitura a serviço de projetos

Melhor ainda se o trabalho com a linguagem escrita estiver inserido num *projeto* escolhido com a participação ativa dos alunos e que corresponda a uma atividade real: fazer uma coleção, preparar uma viagem, uma festa, representar uma peça teatral, editar um livro etc.

O projeto é diferente dos tradicionais Centros de Interesse de Decroly.

Nos projetos o tema é que determina a atividade e implica a realização de tarefas de síntese incorporando conhecimentos, procedimentos e atitudes de áreas distintas. Podem ser uma maneira de organizar todo o curso ou limitar-se a temas específicos paralelos a outras atividades.

A motivação é altamente contagiosa

A atitude do professor frente à leitura e a escrita é fundamental.

CAPÍTULO 9: INTERAÇÃO: O TRABALHO COOPERATIVO

Autonomia e interação na aprendizagem

Toda aprendizagem é uma construção social; aprende-se entre todos, em contato com algo ou com alguém. Sendo assim, não é só o professor que ensina, também os colegas, ao trabalhar juntos, ao discutir pontos de vista, ensinam muito. A escrita em duplas parece especialmente adequada para melhorar a aprendizagem e a qualidade do que se escreve.

A organização da aula em grupos

O trabalho em grupos permite que o professor possa acompanhar de perto o processo de trabalho dos alunos, para poder ajudá-los no melhor momento, isto é, enquanto estão realizando sua tarefa. E essa intervenção no processo que permite ao professor compreender como a criança pensa, quais são as suas dificuldades e como pode ajudá-las. Existem muitas formas de trabalhar com grupos reduzidos de alunos. Esse trabalho é facilitado se dois professores puderem trabalhar, ao mesmo tempo, com a classe e se o grupo todo puder ser "desdobrado", por exemplo, com a ajuda de um professor especialista.

A organização da aula nos cantos da sala de aula

Outra possibilidade é a organização do trabalho em cantos. Em cada canto as crianças trabalham autonomamente enquanto o professor acompanha de perto o trabalho de um grupo. Ao longo do horário escolar o professor está com todos os grupos. A presença do professor permite descobrir o pensamento e a participação de cada um na tarefa e dar ajuda quando necessário.

CAPÍTULO 10: A TAREFA DO PROFESSOR: ENSINAR A ESCREVER E LER

O professor em um enfoque construtivista

As crianças não aprendem **espontaneamente**. O professor é o protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos. Teoria, experiência, arte, tecnologia, valores, atitudes etc, todos são ingredientes necessários à profissão docente, um professor construtivista:

- Organiza conteúdos e atividades significativas que possam ser abordados por todos os alunos respeitando a diversidade;
- Oferece materiais (físicos e mentais) necessários para resolver um problema;
- Oferece ajuda quando necessário;
- Compreende o pensamento do aluno e parte dele para fazê-lo avançar;
- Estimula, apoia, avalia o esforço do aluno;
- Sabe muito e aprende mais;
- Conhece seus alunos;
- Organiza a aula e planeja as atividades;
- Avalia e oferece a ajuda necessária;
- Trabalha em equipe.

O professor em ação

O que o professor faz

- 1° - Propõe uma tarefa estimulante, de preferência "difícil".
- 2° - Avalia as possibilidades de aprendizagem.
- 3° - Propõe problemas e estimula a reflexão.
- 4° - Decide a ajuda necessária.

PROFESSOR: "Vamos ver... bem, o que querias escrever? Locomotora?"

Bem, escreveste OCOMOR, eu leio OCOMOR.

ALUNO: "Não, aí diz LOCOMOTORA, olha, olha..."

PROFESSOR: "Sim, eu vejo, tu querias escrever LOCOMOTORA, mas vamos ler juntos."

PROFESSOR E ALUNO: "O...CO...MO...R".

PROFESSOR: "Viste? Não diz exatamente LOCOMOTORA. Tu escreveste bem, mas vamos melhorar a palavra escrevendo juntos. Vamos ver, começa?"

ALUNO: "LO..."

PROFESSOR: "Muito bem. Que letras ouves?"

ALUNO: "LO-LO-L-L-L-O-O-O; o [L] e o [O]."

PROFESSOR: "Muito bem. Viste? Unhas esquecido o [L]."

ALUNO: "Como se escreve o [L]?"

Impossível? Ora!

É possível trabalhar com essa proposta com poucos ou com muitos alunos, na zona urbana ou rural. É possível personalizar o ensino se confiamos na autonomia das crianças. É possível usar vários truques para uma organização mais aberta e flexível da aula. É possível pesquisar o pensamento das crianças e, ao mesmo tempo, compartilhar coletivamente, com colegas professores, outras decisões. É possível usar livros-textos, ou não! É possível usar muitos livros, e contos, jornais, revistas, catálogos e de tudo um pouco. É necessário que o professor leia, escreva, reflita, discuta e é melhor quando pode compartilhar sua experiência para analisá-la, criticá-la, corrigi-la.

PARTE III: CONTEÚDOS CURRICULARES E SEQUÊNCIAÇÃO

CAPÍTULO 11: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Desenvolvimento de capacidades e objetivos das etapas educativas

O objetivo tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental é desenvolver o domínio das linguagens oral e escrita que são consideradas *capacidades fundamentais para viver na nossa sociedade*. Qual seria o significado de **saber linguagem**? Do conjunto de objetivos colocados para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é possível deduzir como deve ser focado o ensino da linguagem dentro do currículo:

- É possível perceber a importância da postura (do corpo), do desenvolvimento do desenho, da grafia, do traço; da qualidade dos textos propostos; da valorização do que a criança já sabe. Enfim, *uma forma de ensinar que ajude a criança a conhecer melhor a si mesma, expressar suas ideias, valorizar suas possibilidades, reconhecer suas dificuldades, sentir-se estimulada, auto avaliar-se para regular seu próprio processo de aprendizagem.*
- Propõe-se uma forma de organizar a atividade escolar que *estimule a participação pessoal, a iniciativa permitindo ao aluno pensar por conta própria e ser responsável por suas decisões, que a relação com o professor inspire segurança e confiança em suas possibilidades.*
- Trabalhar em grupo, em atividades complexas, que requeiram planejamento, desenvolvimento e revisão *conjunta*.
- Aproveitar ao máximo a *curiosidade das crianças*; não trabalhar a partir de **temas prefixados**.
- *Aproveitar o que a comunidade em que vivemos oferece*: cartazes, propagandas, folhetos, festas, costumes etc.
- Trabalhar a partir do *enfoque comunicativo*.
- Ter clareza de que para aprender a ler e escrever **não basta** acertar, memorizar, reproduzir ou copiar, mas *é necessário manipular dados, formular hipóteses, planejar estratégias de resolução dos problemas, buscar os recursos necessários, realizar, encontrar soluções e comprovar os resultados, corrigir e revisar.*

A linguagem como área curricular: os objetivos da área

As capacidades fundamentais que se pretende desenvolver nos alunos, e que acabamos de relatar, desenham um modelo consistente acerca da orientação para o ensino da linguagem, que vai continuar sendo delineado com os objetivos de área.

Na Educação Infantil resolveu-se integrar numa só área a linguagem oral, a aproximação à linguagem escrita, a expressão plástica, musical e corporal, e a linguagem matemática incluída em relações, medida e representação no espaço. Tenta-se estruturar o currículo a partir das principais linguagens de representação da realidade.

No Ensino Fundamental a ênfase está na *comunicação e no intercâmbio*, no uso dos diferentes códigos a serviço da expressão ajustada ao contexto. Língua e Literatura, por sua vez, constituem uma área específica que deve aprofundar os aspectos básicos da linguagem oral e escrita.

A ênfase está no uso *comunicativo*. Trata-se de aprender a falar e a escutar, a ler e a escrever, a combinar recursos, a explorar as possibilidades comunicativas de refletir sobre a linguagem, a identificar as situações e as intenções comunicativas (para que nos comunicamos).

O que devemos ensinar? Conteúdos e contentores

Os blocos de conteúdos devem articular as aprendizagens aos objetivos da área e da etapa. A área de Linguagem inclui o oral e o escrito. Estes materiais tratam de uma parte dos conteúdos da área de Linguagem: a linguagem escrita. Isso não significa, porém, que a linguagem oral esteja ausente dessa proposta: ao ler e escrever sempre se fala sobre o lido e o escrito ou sobre o que se vai escrever.

Embora a Educação Infantil não deva exigir das crianças determinadas aprendizagens, deve oferecer-lhes uma *aproximação completa à linguagem escrita*, pois, dessa forma, todos os alunos aprenderão conteúdos muito importantes, em diversos graus de profundidade. Partindo desse argumento os autores propõem organizar a tarefa de aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil do mesmo modo que a organizam no Ensino Fundamental, isto é, com os mesmos conteúdos. O que varia não é a linguagem escrita, mas o grau de construção que as crianças alcançam em seus conceitos, procedimentos e atitudes sobre essa linguagem.

Os conteúdos da área de Linguagem no Ensino Fundamental estão organizados em quatro blocos:

- Comunicação oral
- Comunicação escrita
- Análise e reflexão sobre a própria linguagem
- Sistema de comunicação verbal e não verbal.

Nessa proposta os autores não trabalham o bloco relativo à Comunicação Oral e o bloco relativo à Comunicação Escrita vai ser ressaltado desenvolvendo-se em cinco sub-blocos ou módulos. Sendo assim os conteúdos ficarão organizados em sete módulos assim distribuídos:

- Relações entre linguagem oral e linguagem escrita
- O sistema alfabético: codificação e decodificação
- A escrita como produção de textos
- A leitura como interpretação e compreensão de textos
- Os textos como unidade básica da linguagem escrita
- Análise e reflexão sobre a própria língua
- Sistemas de comunicação verbal e não verbal

A linguagem escrita presente nas demais áreas curriculares

A linguagem escrita deve ser considerada um *instrumento cultural que aparece em todas as áreas e âmbitos de conhecimento e deve ser trabalhada praticamente em qualquer atividade escolar.*

CAPÍTULO 12: CRITÉRIOS PARA A SEQUENCIAÇÃO

O que não é sequenciação em linguagem

Em uma proposta baseada na aprendizagem significativa da linguagem escrita não tem sentido pensar em atividades específicas para cada "nível" de idade, já que a proposta aqui relatada não é um método e, portanto, não se pode identificar *sequenciação* com a programação por níveis do ensino tradicional. Há consciência, no entanto, que existem certos limites na compreensão dos alunos que podem ser determinados, de um lado por seu momento evolutivo e, por outro lado, por sua pouca habilidade no domínio da linguagem escrita. *Essas limitações não afetam os conteúdos curriculares; o que deve se adaptar às possíveis limitações dos alunos são as atividades realizadas para a aprendizagem daqueles conteúdos.* A proposta aqui relatada serve para todos os níveis do Ensino fundamental porque a linguagem escrita não tem uma organização hierárquica como outras áreas do conhecimento. *Todos os conteúdos são trabalhados em todos os níveis de escolaridade.*

Como sequenciar?

Como já foi dito o grau de exposição à cultura impressa influi significativamente sobre a capacidade de ler e escrever e por esse motivo não é possível responder em que idade as crianças devem aprender a escrever. O que podemos fazer são aproximações estatísticas: a "maioria" das crianças utiliza uma hipótese silábica ao fim do nível de quatro anos da Educação Infantil. A ideia de nível está relacionada com uma concepção seletiva do ensino. Educar na diversidade é outra coisa. Não se trata de saber o quanto uma criança sabe sobre a linguagem escrita, mas como escreve e lê para que possamos ajudá-la a aprender.

As possibilidades de aprendizagem dos alunos

1- Os conhecimentos prévios a respeito da linguagem escrita, incluem, entre outros, os seguintes aspectos:

- Ideias sobre o que é escrever, ler e linguagem escrita.
- Ideias sobre a finalidade e intenção da linguagem escrita: para que serve.
- Ideias sobre os procedimentos: como a criança acha que se escreve ou se lê.
- Ideias sobre as características dos textos que serão trabalhados.
- Ideias sobre o conteúdo dos textos que se propõe trabalhar.
- Conhecimentos sobre suas possibilidades de execução da tarefa, segurança, controle de seu trabalho na tarefa, da intenção da atividade, do sentido que tem para ela, etc., ou seja, autoconceito, predisposição para a aprendizagem, metacognição, etc.
- Atitudes em relação à situação escolar, à aprendizagem, ao professor, aos colegas, ao esforço de aprendizagem, à interação e comunicação com os outros, ao valor que concede ao rendimento nas tarefas escolares, ao gosto pela qualidade do resultado de seu esforço, etc.

Esse conjunto de conhecimentos procede, fundamentalmente, de sua *experiência ativa* em relação à linguagem escrita. Ao planejar as atividades, o professor deve *adequá-las à experiência prévia de seus alunos* refrescando-lhes a memória (ou ativando-os) e partindo deles: situar-se na *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos.

- 2 - Outro critério para a sequenciação das atividades é o *grau de habilidade dos alunos no uso do sistema alfabético*.
- 3- Além dos conhecimentos prévios cada grupo possui *certas características (dinâmica, ambiente, cultura etc.) que condicionam o planejamento das atividades*. Essas características podem e devem ser trabalhadas pelo professor não se constituindo em **impedimento**, mas em *condições* a ser considerada.
- 4- Ao propor atividades devemos sempre considerar a *diversidade* de nossos alunos.

As condições de realização da atividade

- 1 - Numa mesma atividade - escrever ou ler um texto - podem ser introduzidas variações que considerem as *condições do grupo de alunos*. Numa atividade de escrita a pessoa que escreve pode variar: escreve o professor, uma criança, todas as crianças. Também pode variar a unidade sobre a qual faremos a atividade: pode-se ler uma palavra, um título, um parágrafo, o texto completo. *Desse modo um critério para sequenciar é o tipo de atividade que propomos a nossos alunos*.
- 2 - Outro critério diz respeito à *tipologia dos textos* a serem trabalhados nas atividades. Alguns tipos de texto são mais fáceis e adequados para crianças pequenas ainda que esse seja um *critério relativo* e não deve ser entendido de **maneira rígida**. Por ex.: é mais simples escrever um texto enumerativo (lista) do que um texto narrativo, mas estudos já demonstraram que a estrutura de um texto narrativo (um conto) é uma estrutura fácil de compreender desde que a criança é muito pequena. Por outro lado a estrutura de um texto expositivo ou prescritivo é mais complexo e requer um maior trabalho com modelos.
- 3 - Outro critério de sequenciação é *a complexidade do texto*. A nenhum professor ocorreria trabalhar a versão original de Dom Quixote com crianças pequenas.
- 4 - Outro aspecto da sequenciação é estabelecer os *objetivos da atividade em cada caso concreto, em função das possibilidades do grupo e de cada aluno em particular*.

O critério definitivo: nossos alunos e nós

O critério definitivo, no entanto, somos nós e nossos alunos, isto é, são as *características concretas de nossos alunos, de nosso grupo* que decidirão a forma de sequenciar e programar atividades.

PARTE IV: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Introdução

Já vimos que os autores propõem-se a organizar os conteúdos de linguagem escrita em sete módulos:

- Relações entre linguagem oral e linguagem escrita
- O sistema alfabético: codificação e decodificação
- A escrita como produção de textos
- A leitura como interpretação e compreensão de textos
- Os textos como unidade básica da linguagem escrita
- Análise e reflexão sobre a própria língua
- Sistemas de comunicação verbal e não verbal

Na proposta que está sendo relatada esta forma de organizar os conteúdos nada tem a ver com a **programação do ensino tradicional**. Todos os conteúdos são trabalhados a partir de textos concretos: a partir de determinado texto cujo uso pode ser justificado por uma necessidade surgida na aula, propõe-se uma situação de ensino-aprendizagem em que poderão aparecer conteúdos dos vários módulos. Além disso, cada um dos sete módulos tem aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais que deverão ser trabalhados conjuntamente.

CAPÍTULO 13: RELAÇÕES ENTRE A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA

CONTEÚDOS CURRICULARES

Conceitos

OR-ESC: A LINGUAGEM ESCRITA COMO VARIEDADE DA LINGUAGEM: RELAÇÕES ENTRE O ORAL E O ESCRITO.

1. Relações entre a língua oral e a língua escrita.
2. Necessidades e situações de comunicação escrita no meio habitual dos alunos.
3. Funções, intenção e finalidade da linguagem escrita.
4. Os instrumentos da linguagem escrita: livros, revistas, jornais, contos, cartazes, etiquetas, anúncios e outros. A biblioteca.
5. Variantes da língua escrita. Diversidade linguística e cultural na sociedade, no Brasil e no mundo.

Procedimentos

OR-ESC: PROCEDIMENTOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA.

1. A verbalização do escrito:
 - 1.1. Atenção e compreensão de narrações, contos e outras mensagens lidos por um adulto ou um colega.
 - 1.2. Recapitulação oral do lido.
 - 1.3. Reconstrução oral de contos e narrações.
 - 1.4. Recitar, dramatizar, cantar, expor, etc. textos escritos memorizados, empregando pronúncia, o ritmo, a entonação e a gesticulação adequados a seu conteúdo.
2. Elaboração oral do pré-texto que será escrito a seguir.
3. Preparação de exposições orais.

Atitudes

OR-ESC: ATITUDES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM ESCRITA E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM ORAL.

1. Valorização da língua escrita como meio de informação e de transmissão de cultura, e como instrumento para planejar e realizar tarefas concretas.
2. Valorização da leitura e da escrita como fonte de prazer e diversão.
3. Motivação: curiosidade; iniciativa pessoal; criatividade; atitude interativa e cooperadora; respeito à diferença de seus colegas e autoavaliação positiva, mas crítica, de si mesmo nas atividades relacionadas com a linguagem escrita.
4. Gosto e prazer por escutar e olhar contos e outros textos que o adulto lê às crianças.
5. Valorização e participação ativa em atividades de recitação, dramatização, exposição, etc. de textos em aula.
6. Valorização e participação ativa na reconstrução oral de contos e narrações.

7. Participação ativa, reflexiva e construtiva na recapitulação de textos lidos.
8. Participação ativa, reflexiva e construtiva na elaboração do pré-texto.
9. Respeito e cuidado com os materiais e instrumentos da linguagem escrita (livros, revistas, etc.).
10. Respeito e adaptação às normas de utilização das bibliotecas.
11. Valorização da diversidade linguística e cultural da sociedade, no Brasil e no mundo.

DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

Linguagem oral e linguagem escrita

Embora a linguagem oral e escrita sejam duas variantes da linguagem é fundamental para as crianças descobrirem as diferenças entre uma e outra. Essas diferenças só são aprendidas em contato com a linguagem escrita.

A verbalização do escrito

Ao ler para as crianças o professor as põe em contato com textos escritos e também lhes oferece um *modelo* de como se lê. Após a leitura há procedimentos que as crianças precisam aprender: os procedimentos de recapitulação (resumir, identificar as ideias principais); de reconstrução oral do que foi lido (assimilação dos aspectos formais dos textos); outros procedimentos de articulação entre o escrito e o oral (memorizar, recitar, dramatizar, cantar etc.)

A elaboração da linguagem oral para passá-la para a escrita

Escrever não é **transcrever** a linguagem oral, portanto o processo de elaboração da linguagem oral para torná-la em linguagem escrita é um *conteúdo fundamental* no ensino da língua. Uma atividade pode ser, por ex., o preparo coletivo do texto que se vai escrever (o pré-texto).

Preparação, escrita, de exposições orais

Às vezes precisamos preparar, por escrito, o que vamos dizer. Por ex., as crianças devem comunicar um aviso ao professor ou aos colegas de outra sala e necessitam anotá-lo para lembrá-lo; na preparação de um tema para expor aos colegas.

TIPOS DE ATIVIDADES

- Explicação do conteúdo de diferentes textos.
- Leitura dos mais variados tipos de texto pelo professor.
- Reconstrução oral de contos e narrações para garantir a compreensão do texto e de suas características e para a criança lembrá-lo quando tiver que escrevê-lo.
- Ditar ao professor, por ex., o texto que foi reconstruído oralmente.
- Memorização de textos como canções, poemas, piadas etc.
- Recitação e dramatização
- Exposições orais em que, por meio de textos expositivos, e possível trabalhar-se as relações entre o oral e o escrito.

CAPÍTULO 14: O SISTEMA ALFABÉTICO

CONTEÚDOS CURRICULARES

Conceito

ALF: O SISTEMA ALFABÉTICO.

1. Diferenças entre a escrita e outras formas gráficas.
2. Conhecimento das letras e convenções da escrita (alinhamento, orientação esquerda/direita, etc.).
3. Conhecimento sobre o sistema de codificação da linguagem escrita (escrita).
4. Conhecimento sobre o sistema de decodificação da linguagem escrita (leitura).

Procedimentos

ALF: PROCEDIMENTOS DE CODIFICAÇÃO E DECODIFICAÇÃO NO SISTEMA ALFABÉTICO.

1. Diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão.
2. utilização do conhecimento das letras e das convenções do sistema: alinhamento, orientação esquerda/direita, distribuição do texto, o espaço, etc.
3. *PROCEDIMENTOS DE CODIFICAÇÃO* (escrita):
 - 3.1. Uso de conhecimentos sobre o sistema alfabético:
 - utilização de critérios quantitativos e qualitativos (variedade) no uso das letras (ou outras grafias para escrever nomes e/ou comparar palavras.
 - Relação entre as letras e os sons da palavra. Identificação e segmentação silábica e fonética.
 - Associação som - letras.
 - Hipóteses ortográficas.
 - 3.2. Procedimentos gráficos da escrita e das letras e das palavras.
4. *PROCEDIMENTOS DE DECODIFICAÇÃO* (leitura):
 - 4.1. Uso de conhecimentos sobre o sistema alfabético:
 - Reconhecimento do próprio nome e outras palavras.
 - utilização da imagem e o contexto como indicadores, utilização de índices textuais quantitativos para a interpretação do texto.
 - utilização de índices qualitativos (letras) para a interpretação do texto.
 - Leitura ajustada ao texto.
 - 4.2. Procedimentos de vocalização, silabação, leitura global e rapidez na leitura.

Atitudes

ALF: ATITUDES EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO SISTEMA ALFABÉTICO.

1. Predisposição favorável à aprendizagem escolar: curiosidade, interesse pelo que se propõe na aula, atenção, autonomia, etc.
2. Reconhecimento do esforço pessoal de reflexão como fonte de aprendizagem e crescimento pessoal.
3. Autoconceito positivo, valorizando as próprias possibilidades de reflexão e argumentação sobre o que se escreve.
4. Consciência e aceitação das próprias limitações e valorização das dificuldades como desafio a ser superado.
5. Predisposição à interação e ao trabalho cooperativo. Aceitação da diversidade de ritmos e aprendizagens entre os colegas do grupo.

DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

Aprender as letras escrevendo textos

Aprende-se a escrever e a ler, escrevendo e lendo textos. E não há por que **separar** essas atividades da aprendizagem do código de decifração e transcrição. Podemos escrever para a criança o que ela quer comunicar ou completar o que ela escreveu; podemos escrever embaixo do que ela escreveu para ajudar outros a compreenderem sua escrita. A transcrição do professor ou de outro adulto faz com que a mensagem da criança alcance seu objetivo.

Escrever com maiúsculas

Por quê recomendamos o uso de letras maiúsculas?

- Porque são unidades discretas que podem ser diferenciadas e contadas; é mais fácil percebê-las e distingui-las umas das outras e contar quantas letras tem um nome é muito importante para o desenvolvimento da escrita.
- Porque as maiúsculas são mais fáceis de escrever e não há nenhum perigo das crianças não aprenderem a letra manuscrita que, depois que se sabe escrever, é apenas uma "*dificuldade*" motora não **cognitiva**.

O nome próprio e o que as crianças aprendem a partir dele.

O nome próprio é o *texto primordial*, é o primeiro texto que uma criança quer escrever e ler. Também se interessa em aprender o nome dos pais, irmãos, colegas, professores, animais de estimação, objetos preferidos. Desde a Educação Infantil o nome de cada criança deve estar presente na sala de aula. Inúmeras atividades de leitura e escrita podem ser desenvolvidas tendo como conteúdo o nome próprio. Com essa atividade as crianças aprendem, por ex., a diferença entre letras e desenhos e entre letras e números; as distinções entre as diferentes letras; a orientação esquerda/direita do nome e da escrita; os nomes das letras; um amplo repertório de letras etc.

Outros textos para aprender o sistema alfabético: nomes comuns e listas

Durante um período de tempo (geralmente dos três aos cinco anos) a escrita é, para as crianças, uma *escrita de nomes* (hipótese do nome).

Os nomes são, nesse sentido, textos autônomos, cheios de significado quando cumprem algumas condições como: etiquetar, nomear; fazer parte de um campo semântico (nome de brinquedos, de animais etc.) cuja enumeração seja útil para algo; fazer uma lista (compras do

supermercado, ingredientes de uma receita, materiais que devem ser trazidos para a escola etc.).

Títulos, legendas de fotos, anúncios...

Embora a criança vá descobrindo as características dos textos escritos a partir da *leitura de textos* completos que o professor deve fazer, durante certo tempo ela escreverá nomes em listas. Se o professor propõe à criança escrever um conto conhecido, algumas delas escreverão uma lista dos nomes dos personagens. Certos tipos de texto facilitam o acesso da criança à escrita sintática: os títulos de contos, as manchetes das notícias, os anúncios, a legenda de fotos, as receitas culinárias simples.

As etapas de construção da escrita

Ao escrever, as crianças seguirão leis e princípios que não correspondem aos do **sistema alfabético** e utilizarão procedimentos característicos do pensamento infantil.

Diferença entre letras, desenhos e números

- Conhecimento das letras
- Conhecimento de outras convenções
- Hipóteses pré-silábicas
- Hipóteses silábicas
- Escritas silábico-alfabéticas
- Escritas alfabéticas
- Hipóteses ortográficas

A construção da leitura

É no próprio decorrer da aprendizagem da escrita (produção a partir de seus conhecimentos) que a criança começa a compreender (ler) o que os outros escreveram (ajustar-se à intenção e pensamento do outro).

Suas *teorias sobre a escrita condicionam suas ideias ao ler*. Por ex.: diferenciação texto-imagem; o escrito são nomes; precisa-se de uma quantidade mínima de letras para poder ler um nome (hipótese de quantidade mínima); o conjunto de letras deve ser variado para permitir a leitura (hipótese de variedade).

Outros indícios também colaboram para que a criança possa interpretar o escrito: reconhecimento de palavras significativas (coca-cola, fanta etc.); interpretação a partir das imagens que acompanham o texto; interpretação a partir de indicadores quantitativos (quantas palavras, quantas letras, quantos fonemas); interpretação a partir de indicadores qualitativos (letras conhecidas, relação entre a letra e a fonética da palavra: termina com [o]..., tem o [g] de gato...); leitura ajustada ao texto.

Aprender: conflito e mudanças cognitivas

A mudança conceitual acontece quando se *acumulam circunstâncias*: evidências de que aquilo que a criança está fazendo não está mais funcionando. Por ex., ao tentar escrever MALETA faz AEA, mas se tiver que escrever, ao mesmo tempo, PLANETA como AEA, *esta* situação toma-se problemática porque não é lógico para a criança que palavras diferentes em significado sejam escritas do mesmo modo.

Esse "problema" pode acontecer nas mais variadas situações e, em algum momento, a criança perderá a **segurança** e pensará que *talvez possa se escrever de outro modo*. Esse é um processo que não se pode **forçar**, mas o professor pode *ajudar* criando muitas situações que a obriguem a pensar. O mesmo processo acontece com a aprendizagem da ortografia.

TIPOS DE ATIVIDADES

- Múltiplas situações para diferenciar letras de desenhos e de números.
- Escrita e reconhecimento do próprio nome.
- Escrita coletiva de palavras e textos (em dupla, em pequenos grupos).
- Completar a escrita de palavras (combinar leitura e escrita).
- Confeccionar palavras com letras móveis, carimbos, computadores.
- Interpretação da própria escrita (mecanismo de confrontação entre o que a criança "queria escrever" e o que realmente aparece escrito).
- Interpretação de textos com imagem como atividade ideal na preparação e motivação para a leitura (requer a presença e ajuda do professor).
- Leitura de textos memorizados.
- Interpretação de textos a partir da localização, escolha, atividade de completar palavras.

CAPÍTULO 15: A ESCRITA COMO PRODUÇÃO DE TEXTOS

CONTEÚDOS CURRICULARES

Conceitos

ESC: A ESCRITA COMO PRODUÇÃO DE TEXTOS

1. Conhecimentos necessários para escrever sobre:
 - Conteúdo que se quer comunicar.
 - Intencionalidade da escrita.
 - Características do destinatário e da situação comunicativa.
 - Tipos de texto suscetíveis de serem utilizados.
 - Hierarquia das ideias a serem transmitidas e sua ordenação.
 - Estilo que se pretende e recursos adequados.
 - Formato, edição, encadernação e arquivamento do texto.

Procedimentos

ESC: PROCEDIMENTOS GERAIS DE ESCRITA

1. Decidir o tema e a situação de escrita.
2. Explicitar a finalidade e intenção da escrita.
3. Decidir o destinatário.
4. Considerar as características do texto.
5. Elaboração do pré-texto: conteúdo.
6. Escrita interativa. Reelaboração do pré-texto. Identificação e resolução de problemas de codificação.
7. Revisar: Reler, avaliar e corrigir o escrito, conforme critérios decididos previamente.
8. Passar a limpo: Edição e reprodução do texto.

Atitudes

ESC: ATITUDES EM RELAÇÃO À ESCRITA

1. Valorização da escrita como meio de comunicação, estudo, prazer e diversão.
2. Curiosidade ativa frente à escrita de palavras e textos novos.
3. Atitude ativa, reflexiva, autônoma e criativa na preparação do texto que será escrito.
4. Interação e capacidade de cooperação e respeito pela diversidade na elaboração coletiva de textos.

5. Atividade e vigilância autoavaliadora durante o processo de escrita. Identificação de dúvidas e esforço para solucioná-las
6. Atitude de busca de canais comunicativos, criativos e pessoais na escrita de textos.
7. Autoexigência na realização das próprias produções e valorização da clareza, da ordem e da limpeza nos textos para alcançar uma melhor comunicação.
8. Hábitos de revisar com atenção a correção do escrito.

DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

Complexidade da escrita

Escrever é uma tarefa cognitiva muito *complexa*; supõe um número enorme de decisões e de processos quase simultâneos.

O processo da escrita de textos

- Preparar-se para escrever (o quê, para quê, para quem, como).
- Escrever (elaboração do pretexto, o ato de escrever).
- Revisar (reler, avaliar e corrigir).
- Passar a limpo: editar

O professor precisa "*ensinar*" esses aspectos que não são evidentes para as crianças.

Decidir o tema e a situação de escrita (o quê)

O tema é sempre determinado pela situação ou projeto de escrita que está sendo desenvolvido na aula e o professor deve se assegurar de que as crianças tiveram acesso a modelos (textos semelhantes) ao que lhes propôs escrever.

Estabelecer claramente a finalidade da escrita (para quê)

É preciso lembrar que cada tipo de texto (enumerativo, informativo, expositivo, literário, prescritivo) serve a uma finalidade (lembrar, comunicar informação, estudar, por prazer, para dar instruções). Cada um desses tipos de texto requer procedimentos e técnicas específicas de escrita que a escola deve ensinar.

Decidir o destinatário do texto (para quem)

Quando se escreve **somente para o professor ler** se está distorcendo o elemento característico da escrita: *a ausência do interlocutor*, que obriga a explicitar, no escrito, todos os elementos contextuais imprescindíveis para a compreensão do texto.

Como escrever: características do texto

Cada tipo de texto tem características próprias que é preciso respeitar: uma notícia não se escreve com o mesmo formato de uma carta, um conto não é escrito como uma receita culinária. Devemos usar os textos respeitando seu uso *social*. Os alunos devem ter claro como é o tipo de texto que vão produzir.

Elaboração do pré-texto

Para escrever é necessário se dispor de muita informação (leituras prévias, explicações) e, além disso, ativá-las e pô-las em ação no momento de escrever. A elaboração do pré-texto com as crianças deve ser uma preparação coletiva da atividade de escrita. Seu objetivo é ajudar as crianças a se apropriarem das características do modelo que vão escrever/reconstruir. Trata-se de organizar o pensamento antes de escrever. Além disso, essa atividade é uma verdadeira correção prévia do que as crianças irão escrever.

O ato de escrever

É importante que as crianças tenham bem claro o que *devem* escrever para que possam se concentrar no como vão realizar a atividade, identificar suas dúvidas e buscar ajuda e recursos para resolvê-las. A regra de ouro para o professor, no ensino da linguagem escrita, é ficar *atento* ao que ocorre no *momento* em que a criança está escrevendo ou lendo. Se nos limitamos a ver somente o **resultado final** perdemos a informação mais preciosa e a oportunidade de interferir para ajudar a criança.

Revisar: reler, avaliar e corrigir o escrito

Apesar de importante, o hábito de revisar o escrito é difícil de ser automatizado pelas crianças se esse procedimento só ocorre como uma avaliação final. *Revisar deve ser uma atividade interativa que faz parte do processo de ensino-aprendizagem.* A correção deve ser iniciada antes de escrever (na elaboração do pré-texto), deve continuar durante o processo de escrita e é completada com o processo de revisão do escrito. É um *trabalho compartilhado* pelo professor e o aluno ou grupo de alunos.

Passara limpo: edição e reprodução de textos

Quase nunca um texto fica bem escrito na primeira vez. Após a revisão e correção muitas vezes é necessário refazê-lo e passá-lo a limpo é a conclusão do processo. Convém criar situações especiais onde a necessidade de "polir", melhorar, deixar o texto apresentável, se justifique.

TIPOS DE ATIVIDADES

- A cópia de textos se justifica em muitas ocasiões
- Ditados: ditar ao professor, ditado de um aluno a outro, do professor aos alunos.
- Escrever textos memorizados
- Reescrever textos conhecidos
- Completar textos.
- Escrever textos originais.
- Atividades de edição, reprodução e impressão.

CAPÍTULO 16: A LEITURA COMO INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS

CONTEÚDOS CURRICULARES

Conceitos

LEI: A LEITURA COMO INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS

1. Conhecimentos necessários para a leitura:
 - Sobre a necessidade e finalidade da leitura.
 - Sobre os indicadores do contexto úteis para antecipar a leitura (situação, ilustrações, tipografia, suporte matéria do texto, etc.).
 - Sobre o tema.
 - Sobre a estrutura do texto segundo sua tipologia.
 - Sobre o vocabulário, o léxico, as construções típicas, etc.
 - Sobre os aspectos gramaticais específicos do texto.

Procedimentos

LEI: PROCEDIMENTOS GERAIS DE LEITURA

1. Explicitação da finalidade da leitura e do tema do texto.
2. Antecipação do conteúdo:
 - Ativação de conhecimento prévios.
 - uso do contexto e outros indicadores para a compreensão do texto.
 - Formulação de questões guia de leitura.
3. Leitura interativa:
 - Construção progressiva do significado do texto.
 - Verificação e reformulação de hipóteses.
 - Identificação e análise dos erros de leitura.
4. Recapitulação.
5. Ampliação da leitura.

Atitudes

LEI: ATIVIDADES RELATIVAS À LEITURA

1. Motivação, curiosidade e interesse pela leitura de textos que rodeiam a criança.
2. Autoexigência na leitura e valorização da própria compreensão do texto. Autoavaliação do grau de compreensão e das dificuldades na leitura.
3. Atitude crítica diante de mensagens transmitidas pelos textos escritos, mostrando especial sensibilidade para com aqueles que supõem discriminação social, sexual, racial, etc.
4. Atitude ativa e inquisitiva diante do texto: fazer-se perguntas, estabelecer relações com o já sabido, formular hipóteses, formular julgamentos e opiniões pessoais, etc.
5. Atenção, concentração, silêncio e ordem na leitura individual ou em grupo e participação ativa em tarefas de preparação e comentário do texto.
6. Hábitos de leitura na escola e em casa. Uso de bibliotecas.

DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

Motivação e entusiasmo pela leitura

Pouco valor tem a escola que não consegue entusiasmar as crianças para a leitura e gerar hábitos de leitura. Gerar hábitos de leitura significa ler muito e ler bem, em aula e fora da escola. Motivar para a leitura é propor textos de qualidade e adequados às crianças, propor situações agradáveis para ler, propor tarefas que sejam desafiantes e que estimulem o pensamento e imaginação.

Nem sempre lemos do mesmo modo: a finalidade e os objetivos da leitura
É fundamental estabelecer com clareza *PARA QUE* vamos ler.

- A leitura depende **da situação**: ler na cama é diferente de ler na biblioteca.
- Depende do **tipo de texto**: não se lê do mesmo modo um romance policial e um tratado de filosofia.
- Depende da **intenção** do leitor: ler para divertir-se é diferente de ler para preparar-se para um exame

Na escola também não há uma **única** forma de ler. Pode-se fazer em silêncio, em voz alta, para o professor, para os colegas, para estudar, para ter prazer etc. A leitura em aula também tem **objetivos** diferentes: podemos ler para medir nossa rapidez, para fazer um resumo, para responder perguntas etc. O modo de ler é condicionado pelas **características do tipo de texto** e a finalidade da leitura. É útil distinguir os seguintes modos de ler:

- Localização e manejo de dados (textos enumerativos).
- Comunicação e informação geral (textos informativos).
- Estudo (textos expositivos).
- Prazer e literatura (textos literários).
- Para aprender a fazer algo (textos prescritivos).

Antecipar o conteúdo

Os leitores experientes aproximam-se do texto (olham sua extensão, as ilustrações, a tipografia etc.) antes de começarem a ler. Isso lhes dá informação útil para *antecipar* o conteúdo da leitura. Essa antecipação permite elaborar um *guia* para a leitura. Esse passo prévio e importante à leitura deve ser *ensinado* às crianças na escola através:

- Da ativação de **conhecimentos prévios** sobre a estrutura típica do texto a ser lido (notícias, contos); lembrar que as palavras que lemos também ativam nossos conhecimentos prévios (Cristóvão Colombo "combina" com palavras como descobrir, América, caravelas, mas não com África, polonês, aeroporto).
- uso do contexto e outros indicadores para ajudar, a antecipar o conteúdo do texto: **a situação** em que se produz leitura marca o modo e os procedimentos para ler (ler sozinho é diferente de ler para o professor; ler silenciosamente é diferente de ler em voz alta etc.). Pelo **contexto** podemos prever que o conteúdo de um cartaz não será igual à de um folheto; também será diferente se for um jornal sério ou uma publicação humorística etc. As **ilustrações**, os **indicadores tipográficos** (tipo de letra, tabelas, subtítulos), o **título**, o **sumário**, o **índice**, também trazem informações sobre o conteúdo dos textos.
- A formulação de questões funciona como um verdadeiro guia para a leitura e serve para preparar mentalmente a atividade de ler: uma ilustração sobre um conto sugerirá perguntas sobre os personagens, sua origem, vestimentas etc.; o título de um texto expositivo permite formular perguntas sobre os aspectos que esperamos encontrar. Trata-se de abordar o texto de um modo ativo.

Leitura interativa

Construção progressiva do significado

Ao ler, o texto vai se revelando para nós pouco a pouco. Durante a leitura não permanecemos **passivos**, pelo contrário, se queremos nos aprofundar no significado do *texto pensamos, avaliamos, criticamos, retrocedemos, aceleramos o ritmo, pulamos parágrafos, nos emocionamos*. Esses procedimentos de leitura ativa *podem ser ensinados*. Primeiro a partir do *modelo* do professor que lê e que mostra aos seus alunos que pensa enquanto lê. A partir da leituras coletivas, fazendo interrupções, recapitulando o que foi lido, comentando uma expressão, perguntando sobre o que poderia acontecer a seguir, assegurando a compreensão básica daquilo que se lê.

Verificação e reformulação de hipóteses

Construímos nossas hipóteses sobre o escrito a partir do seu conteúdo, da coerência das frases e ideias. Para ler com rapidez não é preciso **decifrar** todas as letras e palavras do texto. As crianças cometerão menos erros de leitura à medida que:

- O conteúdo do que se vai ser lido seja mais conhecido e esteja mais presente na consciência (leitura prévia do texto pelo professor, resumo, antecipação das ideias principais).
- O contexto seja o mais explícito possível (preparar a leitura, definir seu objetivo, folhear o texto, comentar as ilustrações)
- A atitude da criança seja a mais ativa possível (se formule perguntas, antecipe possibilidades)
- A qualidade, a rapidez e o automatismo na decifração seja maior.

Identificação e correção dos erros de leitura

As crianças, como os adultos, cometem erros ao ler. Erros de compreensão ou decifração. Nem todos tem a **mesma importância** e alguns podem ser *ignorados*. *Os erros que afetam a compreensão do texto devem ser identificados rapidamente ou comprometeram o entendimento*. Analisar a *causa* do erro, ao invés de só **corrigi-lo**, é um procedimento mais lento, mas é uma *atividade muito mais valiosa* para aprender a partir do erro.

Recapitulação da leitura

Ao final da leitura é conveniente elaborar uma *representação global* do texto e de sua *compreensão*. Essa atividade tanto pode funcionar como uma *avaliação* sobre a compreensão do que foi lido como é perfeita para que as crianças *aprendam a construir um texto* com as características do escrito.

Ampliação da leitura

Ler o jornal, um livro, uma revista etc. *se justifica por si mesmo*. Deve-se ter muito cuidado com os trabalhos posteriores à leitura, que tradicionalmente a escola solicita. O melhor modo de desperdiçar um texto importante é **obrigar** os alunos a fazerem um "trabalho" sobre ele.

Avaliação da compreensão da leitura

Deve-se tomar cuidado com as **perguntas usuais que aparecem nos livros didáticos**, supostamente, para avaliar a compreensão. Em geral, elas simplesmente avaliam a memória, a habilidade de localização e a cópia. Alguns *critérios* podem orientar a atividade de avaliação de compreensão do texto:

- A avaliação deve corresponder às perguntas do guia de leitura que foi preparado anteriormente pelo professor e alunos.
- As perguntas devem estimular a reflexão e a aprendizagem de procedimentos para melhorar a compreensão: procedimentos de deduzir pelo contexto; selecionar as palavras chave para a compreensão do texto; fazer inferências; identificar os elementos mais importantes do texto; propor títulos para um texto; escolher o melhor resumo entre vários possíveis.

TIPOS DE ATIVIDADES

- Leitura por parte do professor
- Leitura em voz alta ou silenciosa (tem objetivos diferentes)
- Leitura de textos com lacunas, incompletos (são importantes para a aprendizagem de estratégias de antecipação).
- Reconstruir textos fragmentados e desordenados (atividade extremamente complexa)
- Relacionar ou classificar textos distintos (atividades de leitura que exigem compreensão)
- Resumo e identificação da ideia principal (é imprescindível no trabalho com textos expositivos)
- Atividades na biblioteca (da escola, da comunidade, da sala de aula)
- Atividades de arquivamento e classificação de textos (úteis para aprender o abecedário).

CAPITULO 17: OS TEXTOS COMO UNIDADE BÁSICA DA LINGUAGEM ESCRITA

CONTEÚDOS CURRICULARES

Conceitos

TEX: OS TEXTOS COMO UNIDADE BÁSICA DA LINGUAGEM ESCRITA

1. O texto como unidade básica da linguagem escrita tal como é usado na sociedade. Diversidade de textos escritos.
2. Tipologias textuais, uso do critério de intencionalidade da leitura e da escrita, como organizador da tipologia de textos.
3. Estrutura, características e traços diferenciadores dos tipos de texto mais usuais na sociedade e no trabalho escolar:
 - 3.1. Finalidade e intencionalidade (manipulação de dados, informação, prazer, estudo, fazer).
 - 3.2. Função específica de cada texto.
 - 3.3. Modelos do texto que existem na realidade social.
 - 3.4. Conteúdos específicos de cada texto.
 - 3.5. Formato e suporte material próprios do texto.
 - 3.6. Gramática do texto (morfossintaxe, léxico, macro-estrutura, etc.)

Procedimentos

TEX: PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS PRÓPRIOS DO TIPO DE TEXTO

1. Procedimentos específicos de escrita conforme a finalidade e características do texto:
 - 1.1. Textos enumerativos
 - 1.2. Textos informativos
 - 1.3. Textos literários
 - 1.4. Textos expositivos
 - 1.5. Textos prescritivos
2. Procedimentos específicos de leitura em relação ao tipo de texto e à intencionalidade da leitura.
 - 2.1. De localização e manipulação de dados em textos enumerativos.
 - 2.2. De identificação do tema e traços marcantes do escrito em textos de informação geral.
 - 2.3. De sensibilização estética e entretenimento nos textos literários.
 - 2.4. De aprendizagem e estudo de textos expositivos: tema, ideia principal, resumo do texto, relação entre as partes do texto (esquema), vocabulário específico, etc.
 - 2.5. De realização de tarefas simples, conforme as instruções de um texto prescritivo.

Atitudes

TEX: ATITUDES EM RELAÇÃO AOS TEXTOS

1. Valorização da língua escrita como meio de comunicação adaptável a diferentes finalidades e situações.
2. Respeito e atenção à diversidade de textos e sua adequação ao propósito de leitura e escrita, à situação e contexto e outras condições da leitura e da escrita.
3. Precisão na localização e transmissão de dados em textos enumerativos.
4. Valorização da clareza, brevidade e amenidade dos textos informativos.
5. Valorização da sensibilidade estética e humana em textos literários.
6. Atitude positiva e hábitos de atenção, estudo e reflexão em textos expositivos.
7. Valorização da clareza, detalhe e precisão das instruções em textos prescritivos.

DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

Os textos: um conteúdo transversal

A comunicação por meio da linguagem escrita só se dá em textos. Todas as características da linguagem escrita podem ser aprendidas a partir de textos. Somente por meio dos textos a aprendizagem da linguagem escrita adquire significação e sentido.

Cada texto possui características próprias que constituem conteúdos a serem aprendidos (conceitos, procedimentos e atitudes), no entanto, esses conteúdos não são aprendidos a partir de atividades específicas, mas a partir da *própria atividade de ler e escrever*. Por isso os textos apresentam-se como um *conteúdo transversal* que percorre todos os outros conteúdos e organiza toda a atividade escolar em linguagem escrita.

Nossa proposta de tipologia textual

Embora haja diversas tipologias textuais propostas por diversos autores, a primeira questão que os autores se colocaram foi a de estabelecer com clareza as diferenças entre os procedimentos a serem usados para escrever e ler um texto ou outro.

Pareceu-lhes que o critério a utilizar deveria ser o caráter instrumental do texto a serviço de uma finalidade comunicativa, ou seja: Para que escrevemos ou lemos? Os autores consideram que as estratégias que utilizamos, principalmente ao ler, não dependem tanto do texto, mas da nossa *intenção* ao lê-lo. Portanto, a *intenção* do autor e do escritor é o determinante principal na organização do conjunto dos textos. Os autores destacam, além disso, duas outras ideias: a necessidade de ensinar e aprender a escrever e a ler *todo tipo de textos* e não apenas os literários como acontece tradicionalmente na escola; a necessidade de dispor de uma classificação que identificasse os principais modelos de textos *que existem na sociedade*. A proposta dos autores é:

Recordar, registrar, localizar, manipular, ordenar etc. dados concretos, informações específicas.

TEXTOS ENUMERATIVOS

Informar e nos informar sobre temas gerais, acontecimentos, fatos, etc.

TEXTOS INFORMATIVOS

Ter prazer, expressar-nos pessoalmente, passar um bom momento, desenvolver a sensibilidade artística, etc.

TEXTOS LITERÁRIOS

Estudar, aprender, ensinar, demonstrar, comunicar conhecimentos, discutir ideias, etc.

TEXTOS EXPOSITIVOS

Para ensinar a aprender a fazer coisas, comunicar instruções, regular o comportamento, etc.

TEXTOS PRESCRITIVOS

Características de cada tipo de texto

As características de cada um dos tipos de texto delimitam os procedimentos de escrita que lhe são próprios: a *função*, os *modelos sociais* que incluem o *conteúdo*, o *formato*, as *características gramaticais*. E, além disso, *procedimentos específicos de leitura* para cada um. Essas características são *conteúdos* de aprendizagem escolar. O professor deve conhecer essas características para poder ensiná-las a seus alunos. Não como "lição", mas pelo *contato cotidiano* com textos, sua leitura, sua escrita, a reflexão sobre suas características etc.

Características dos textos enumerativos

• *Função*

1. Localizar informações concretas.
2. Recordar dados, etc.
3. Etiquetar, classificar, etc.
4. Comunicar resultados.
5. Anunciar acontecimentos.
6. Ordenar, arquivar, etc. informações.

• *Modelos*

1. Listas (de compra, de brinquedos, etc.)
2. Etiquetas.
3. Horários (cinema, TV, transportes, atividades escolares, etc.)
4. Guias (telefônicos, de ruas, etc.) e agendas pessoais.
5. Formulários, impressos oficiais, etc.
6. Cartazes, pasquins, folhetos, etc.
7. Índices (livros, revistas, Atlas, etc.).
8. Enciclopédias, dicionários, Atlas, etc.
9. Catálogos (comerciais, de exposição, etc.).

10. Menus (escolares, de restaurantes, etc.).

- *Conteúdo*
 1. Nomes ou títulos.
 2. Cifras.
- *Formato*
 1. Disposição vertical, ou em quadros, ou tabelas (dupla entrada ou mais)
 2. Uso de travessão, asteriscos.
 3. Escrita em colunas.
 4. Podem constituir textos específicos ou estar incorporado em textos mais amplos (o índice de um livro, por exemplo, ou uma ilustração).
- *Gramática*
 1. Construções sintéticas centradas no nome ou em frases que atuam como substantivos.
 2. Estrutura repetitiva.
 3. Léxico específico do tema em campos semânticos definidos.
- *Procedimentos de leitura*
 1. De aproximação progressiva e localização.
 2. Uso de critérios de ordenação (alfabético, numérico, temático, etc.)
 3. Uso de listas, tabelas de dupla entrada, horários, índices, etc.

Características dos textos informativos

- *Função*
 1. Conhecer, ou transmitir, explicações e informações de caráter geral.
 2. Seu objetivo é compreender, ou comunicar, as características principais do tema, sem maior profundidade.
- *Modelos*
 1. Jornais e revistas.
 2. Livros de divulgação, folhetos.
 3. Notícias.
 4. Artigos e reportagens.
 5. Anúncios e propaganda.
 6. Avisos, anúncios públicos.
 7. Correspondência pessoal ou comercial.
 8. Convites.
 9. Entrevistas.
- *Conteúdo*
 1. Muito diverso, em função do tema (notícia, anúncios, cartas, etc.)
- *Formato*
 1. Texto em prosa, com características específicas de cada modelo (ver quadros adjuntos).
- *Gramática*
 1. Características morfológicas e sintáticas variáveis em função do modelo.

- Procedimentos de leitura
 1. Uso de sinais de aproximação ao conteúdo (títulos, fotos, imagens, tipografia, seções de jornais, etc.).
 2. Identificação do tema da informação.
 3. Identificação da ideia principal.
 4. Identificação dos detalhes principais.

Características dos textos literários

- *Função*
 1. Induzir o leitor a sentimentos e emoções especiais
 2. Entretenimento e diversão.
 3. Comunicar fantasias ou fatos extraordinários.
 4. Lembrar-se de acontecimentos e emoções vividas pelo grupo ou pela própria pessoa.
 5. Transmitir valores culturais, sociais e morais.
- *Modelos*
 1. Contos, narrações, lendas, etc.
 2. Poesia, refrões, canções, adivinhações, etc.
 3. Teatro, fantoches, etc.
 4. Histórias em quadrinhos e gibis.
- *Conteúdo*
 1. Fórmulas estabelecidas para o princípio e o final das histórias (Era uma vez ..., e viveram felizes para sempre, etc.)
 2. Descrição de personagens e situações, ambientes, etc.
 3. Narração de fatos vividos ou fantásticos.
 4. Comunicação de sentimentos e emoções.
- *Formato*
 1. Composição de texto e imagem em forma de livro, com capa, etc.
 2. Valor da pontuação, para diferenciar a narração do diálogo, por exemplo.
 3. Poesia: organização em versos, estrofes, etc.
 4. Possível utilização com outros recursos expressivos: teatro, música, dança, audiovisuais, etc.
- *Gramática*
 1. Contos e narrações: formas sintáticas na 3ª pessoa. Verbos no passado.
 2. Formas de discurso direto na 1ª pessoa: diálogos. Figuras literárias, etc.
 3. Poesia: frequente alteração das estruturas sintáticas habituais. Efeitos de rima, estilo, figuras, etc.
- *Procedimentos de leitura*
 1. Leitura silenciosa e pessoal.
 2. Importância da entonação na leitura em voz alta, recitação, etc.
 3. Identificação do esquema narrativo: situação, conflito e desenlace.
 4. Identificação de recursos literários especiais (estilo, figuras, léxico, etc.).

Características dos textos expositivos

- *Função*
 1. Compreender ou transmitir novos conhecimentos.
 2. Estudar em profundidade.

- *Modelos*
 1. Livros-texto, escolares.
 2. Livros de consulta, divulgação.
 3. Artigos temáticos, relatórios.
 4. Biografias.
 5. Preparação de exposições orais e conferências.
 6. Resenhas.

- *Conteúdo*
 1. Definições e enunciados.
 2. Descrições.
 3. Explicação de processos.
 4. Resumos.
 5. Argumentações.
 6. Hipóteses e discussão dos resultados, etc.
 7. Roteiros, índices, esquemas, mapas semânticos, etc.

- *Formato*
 1. Presença de títulos, subtítulos, gráficos, esquemas e caracteres tipográficos (sublinhado, negrito, itálico, etc.) de importância para a compreensão o texto.

- *Gramática*
 1. Uso de um vocabulário preciso e rigoroso, que deve ser definido.
 2. Predomínio de substantivos.
 3. Construções impessoais na 3ª pessoa.
 4. Grande importância semântica dos nexos e partículas de relação (causa, consequência, modo, localizadores, quantificadores etc.).

- *Procedimentos de leitura*
 1. Uso do título e subtítulos como resumo do tema e ideia principal.
 2. Uso de recursos tipográficos para ressaltar aspectos importantes (sublinhado, numeração, etc.)
 3. Identificação do tema e da ideia principal.
 4. *Uso de técnicas de resumo.*
 5. Reconstrução do roteiro a partir das perguntas que podem ser respondidas com o texto.
 6. Identificação de termos desconhecidos ou duvidosos.
 7. Identificação de nexos e partículas de relação.

Características dos textos prescritivos

. *Função*

1. Regular de forma precisa o comportamento humano para a realização de algum objetivo.

. *Modelos*

2. Instruções escolares.
3. Receitas culinárias.
4. Regulamentos, códigos, normas: de jogo, de comportamento, etc.
5. Instruções de utilização de materiais, aparelhos, etc.
6. Instruções para a realização de trabalhos manuais, etc.

Conteúdo

1. Explicação detalhada de como fazer determinada tarefa.
2. Presença de gráficos e signos para ilustrar o conteúdo.

Formato

1. Texto em prosa, diferenciado graficamente do restante do texto (por exemplo, da enumeração de materiais necessários).
2. Uso de formas de ordenação e esquematização: numeração dos passos a serem seguidos, roteiros, etc.

Gramática

1. Frases curtas e precisas. Uso de léxico específico do tema, especialmente verbos de ação.
2. Uso de formas impessoais no presente ou da 2ª pessoa no imperativo.
3. Importância de partículas temporais para ordenar a sequência de ações.

Procedimentos de leitura

1. Uso de imagens, gráficos e ilustrações como complemento da informação textual.
2. Identificação das etapas do processo temporal (a qual é o primeiro, o seguinte, etc.).
3. Identificação e compreensão dos verbos de ação.
4. Procedimentos de consulta no transcurso da realização da tarefa.

CAPITULO 18: ANALISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA LÍNGUA

CONTEÚDOS CURRICULARES

Conceitos

REFL: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA LÍNGUA

1. Necessidade da forma como meio de obter um melhor uso da língua.
2. Estruturas básicas da língua (em nível de texto, de oração e de palavra) e seu funcionamento dentro do texto.
3. *Adequação dos textos*. Variedade das formas de expressão de uma mensagem em relação ao contexto e à situação de comunicação. Variações conforme a intenção do autor, o destinatário, o tipo de texto e o contexto de comunicação. Níveis de uso da linguagem.
4. *Coerência do texto*. Estrutura do texto e coerência do conteúdo. Léxico: regras de derivação, sinonímia, polissemia. Recursos literários para matizar ou enfatizar a expressividade do texto.
5. *Coesão do texto*. Aspectos morfossintáticos. Concordância, uso dos tempos e modos verbais relacionados com a situação comunicativa. Uso de localizadores, nexos, conectivos, etc. para articular o conteúdo.
6. *Ortografia*: separação de palavras; correspondências estáveis som / letra e introdução de normas arbitrárias simples. Uso de maiúsculas e minúsculas. Introdução às normas de pontuação.
7. Introdução à *literatura*: aspectos estilísticos, figuras literárias e gêneros relacionados com os textos lidos na escola (contos, poemas, teatro, histórias em quadrinhos, etc.). Introdução à obra de alguns autores escolhidos.

Procedimentos

REFL: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA LÍNGUA

1. Exploração das estruturas básicas da língua (morfofossintaxe, ortografia, léxico, etc.) a partir de situações de compreensão e produção de textos.
2. Observação de relações entre as estruturas morfofossintáticas dos textos e o sentido e intencionalidade da mensagem.
3. Observação de regularidades sintéticas, morfológicas e ortográficas nas produções verbais e escritas.
4. Formulação e comprovação de hipóteses sobre o funcionamento das estruturas básicas da língua em tarefas de compreensão e produção de textos.
5. Formulação e comprovação de hipóteses sobre as convenções ortográficas.
6. Verbalização das observações realizadas, identificando as normas sintáticas, morfológicas e ortográficas básicas.
7. Procedimentos de correção dos textos escritos conforme critérios previamente estabelecidos. Identificação de dúvidas na compreensão e na produção de textos. Resolução de problemas usando fontes de informação acessíveis ao aluno.

Atitudes

REFL: ATITUDES RELACIONADAS COM A ANÁLISE E A REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA LÍNGUA

1. Gosto pela qualidade dos textos próprios e alheios (sua adequação, coerência e correção) como meio de assegurar uma comunicação fluente e clara.
2. Aceitação e respeito pelas normas básicas da língua.
3. Adoção de uma posição crítica positiva em relação à própria escrita, que conduza ao hábito de revisar e corrigir o escrito.
4. Atitude ativa na identificação de problemas gramaticais e na busca de recursos para solucioná-los.
5. Interesse pela busca de canais comunicativos pessoais e criativos no uso da língua.

DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS

Ensinar gramática significativamente

A gramática e a reflexão sobre a linguagem devem estar a serviço da melhor compreensão e expressão das crianças. Não é imprescindível conhecer os verbos, mas é imprescindível usá-los corretamente. No estudo da gramática:

- Deve-se partir do USO da linguagem sem separá-la da reflexão gramatical.
- O USO da linguagem escrita refere-se à compreensão e produção de TEXTOS.
- A reflexão gramatical consiste em estabelecer relações entre as estruturas básicas da língua e o sentido global da mensagem.

As crianças também tem ideias sobre a gramática

Em relação à aprendizagem da gramática também se trata de *discutir e refletir, de escutar o que as crianças dizem e confrontá-las com a realidade dos textos escritos que utilizam, para confirmar ou refutar suas teorias.*

A gramática nos textos

Os aspectos gramaticais devem ser incorporados aos comentários, à preparação, junto com os aspectos do conteúdo e características do texto. Esses aspectos referem-se a três grandes campos: a **adequação** à situação comunicativa, a **coerência** do conteúdo e a **coesão** gramatical. Todos esses aspectos existem *integrados* aos textos e assim devem ser trabalhados. O espaço privilegiado para refletir sobre os aspectos gramaticais são os da preparação, supervisão e correção posterior da escrita.

A ortografia se pensa

A aprendizagem da ortografia está em linha de continuidade com a aprendizagem do sistema alfabético. Aprende-se ortografia pensando e refletindo sobre a linguagem escrita.

AS ATIVIDADES DE CORREÇÃO GRAMATICAL

Considera-se que as atividades de gramática são ensinadas e aprendidas em *todas as atividades de linguagem escrita*. A correção *faz parte* da tarefa de ensinar em qualquer atividade de linguagem desde o início da escolaridade.

Ao corrigir:

- Convém valorizar os acertos e não os erros.
- O mais importante é verificar se o texto consegue comunicar uma mensagem clara e compreensível.
- Não é possível corrigir tudo e nem corrigir sempre.
- O interesse da correção, e sua necessidade são de que a criança aprenda a melhorar e aprenda significativamente.
- Como corrigir serve para aprender, todos devem participar da tarefa de correção; essa não deve ser uma prerrogativa do professor.

CAPÍTULO 19: SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL

CONTEÚDOS CURRICULARES

Conceitos

Vnãov: SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL

1. Necessidade e significado do gesto e da expressão corporal na língua oral e na verbalização do escrito.
2. Conhecimentos acerca de logotipos significativos para os alunos, sinais icônicos e outros símbolos gráficos nas ruas, na escola, etc.
3. Necessidade e significado do som e da imagem associados a textos escritos em filmes, montagens audiovisuais, etc. de uso na escola.
4. Elementos linguísticos e não-linguísticos da comunicação escrita. A ilustração e a tipografia como fontes de informação acerca do texto que será lido.
5. Valor semântico da imagem em textos, tais como anúncios, cartazes, revistas em quadrinhos, piadas, etc. e sua relação com o texto escrito.

Procedimentos

Vnãov: PROCEDIMENTOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS E NÃO-LINGUÍSTICOS NOS TEXTOS

1. Interpretação e produção de logotipos, ícones e outros procedimentos de simbolização gráfica.
2. Interpretação e produção de imagens, sozinhas ou sequenciadas.
3. Interpretação e produção de ilustrações associadas aos textos, uso das mesmas como indicadores do conteúdo do texto e para expressar diversas intenções.
4. Interpretação e produção de textos associados a imagens (e/ ou sons), tais como legenda de foto, anúncios, cartazes, histórias em quadrinhos, piadas, vídeos, diapositivos, etc.
5. Procedimentos de recitação, dramatização, leitura em voz alta, etc. com expressão corporal.
6. Relação entre texto e música, em canções, contos musicais, etc.

7. Análise dos significados introduzidos pelo som e pela imagem em produções audiovisuais e sua relação com o texto. Interpretação da intenção pretendida.

Atitudes

Vnãov: ATITUDES RELACIONADAS COM OS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL

1. Sensibilidade estética frente à forma de coordenar sistemas de comunicação verbal e não-verbal (ordem, clareza, equilíbrio, ritmo, etc.).
2. Atitude crítica frente às mensagens que transmitem os meios de comunicação social e a publicidade, mostrando especial sensibilidade pelas. Que supõem discriminações sociais, sexuais, raciais, etc.

Desenvolvimento dos Contéudos

Palavras, imagens, sons e gestos

Esse também é um bloco *transversal*. Além de raramente a palavra aparecer isolada (literatura infantil), a linguagem é um dos meios de expressão junto a outros (música, expressão corporal, plástica etc.), além disso, a linguagem é um instrumento de apoio para quase todas as ações humanas.

TIPOS DE ATIVIDADES

- Interpretação de logotipos e símbolos gráficos; Leitura de imagens; Sequenciação de imagens;
- Relação texto-ilustração; Dramatização e representação; Relação texto-música; Relação texto-imagens audiovisuais

PARTE V: INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO

Introdução

A avaliação formativa

*A avaliação deve funcionar para permitirão aluno ver com clareza em que está melhorando, onde se encontra estacionado e em que direção pode, e deve, avançar. Isso significa tornar o aluno consciente do seu processo de aprendizagem e monitorá-lo. A avaliação não deve ser apenas uma **sanção externa**, do professor e da sociedade, em relação ao aluno. O conhecimento de si mesmo tem a ver com a própria predisposição para a aprendizagem. A imagem de si mesmo é determinante do êxito ou do fracasso em tarefas escolares.*

Os critérios de avaliação

A ênfase deve estar na capacidade do aluno para participar do trabalho coletivo na aula: captar o sentido dos textos orais, produzir textos orais, captar o sentido dos textos escritos, usar estratégias de compreensão, ler textos diversos, escrever textos diversos, respeitar as normas gramaticais etc.

Instrumentos para a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem

A avaliação é um *processo contínuo* que é realizado em cada uma das atividades escolares que devem ser avaliadas a partir das características concretas de cada atividade, de cada texto, de cada situação.

Os autores distinguem três momentos diferentes do processo de avaliação:

A avaliação inicial de construção do sistema alfabético: consiste em avaliar os conhecimentos e possibilidades de aprendizagem antes de realizar a atividade de leitura e escrita, com o objetivo de ajustar a orientação e a atividade a esse conhecimento.

- A avaliação contínua do processo de aprendizagem: requer o planejamento de atividades específicas de avaliação lembrando que a finalidade da avaliação formativa não é a nota, mas conhecer, em cada momento, qual é o nível de competência do aluno em relação aos objetivos que o professor estabeleceu para saber o que ficou por aprender.
- A avaliação do processo de ensino: o professor também deve avaliar o processo de ensino e as atividades que realiza. Ao analisar seu próprio trabalho adquire critérios e elementos para introduzir mudanças no processo de ensino.

Capítulo 20: Avaliação inicial dos níveis de construção do sistema alfabético

Avaliação inicial dos procedimentos de escrita

Ao pedir que a criança pequena escreva seu nome ela pode pensar que escrever é o mesmo que desenhar. Sabemos então que é preciso ler para ela muitos contos, mostrar-lhe escritas diferentes, com desenhos ou sem eles, em livros, cartazes, etc. Ao pedir às crianças que produzam outras escritas, como por exemplo, palavras como BORBOLETA, ESQUILO, PEIXE, GATO e da frase O GATO PEDE LEITE, a produção da criança corresponderá a algumas possibilidades evolutivas:

- escritas sem relação entre som e representação escrita da palavra (escritas pré-silábicas)
- escritas que relacionam o valor sonoro da palavra à representação escrita.

Outros procedimentos de avaliação da escrita inicial são feitos a partir de textos memorizados e da reescrita de um texto conhecido.

Avaliação inicial dos procedimentos de leitura

O que tem no cartão serve para ler

O objetivo dessa atividade é averiguar as primeiras ideias pessoais das crianças sobre a linguagem escrita: como interpretar os signos gráficos e que condições devem reunir esses signos para que tenham significados.

Hipóteses sobre o conteúdo escrito

Atividades iniciais: a partir da "leitura" do seu nome deve-se observar: o tipo de leitura, o tipo de segmentação. A partir de uma atividade de relacionar a imagem (animal) ao seu nome podemos observar como interpreta o escrito e que indícios utilizou: número de letras, vogais, letra inicial etc.

Interpretação de textos com imagem: observar que tipo de interpretação recebe o texto escrito a partir da informação que a imagem que o acompanha fornece.

Outros procedimentos de avaliação de leitura a partir da decifração são feitos usando-se textos memorizados ou muito conhecidos e textos desconhecidos.

CAPÍTULO 21: AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Avaliação das atividades, em vez de atividades de avaliação.

- Observação e registro sistemático
- Diversificação das atividades e
- Trabalhar com grupos reduzidos sob supervisão do professor

A avaliação começa ao se decidir a atividade

Ao decidir que tema tratar, com que tipo de texto e que objetivos específicos de linguagem o professor se propõe ensinar aos alunos, ele já está definindo os critérios de avaliação da atividade, sendo assim *a avaliação vai sendo definida no decorrer da atividade*.

A avaliação é registrada por escrito

A elaboração de grades em que colocamos o conjunto de alunos do grupo e uma lista dos principais objetivos da atividade que queremos concretamente avaliar, é um *instrumento facilitador* do processo de avaliação.

CAPÍTULO 22: A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

Os autores propõem um roteiro para analisar e avaliar o processo de ensino de uma atividade:

- Grau de significatividade da tarefa proposta
- Grau de adaptação à diversidade
- Motivação e clima de trabalho (por quê, para quê)
- Nível de realização da atividade
- Intervenção do professor
- Resultados e produções dos alunos

O caráter formativo da avaliação do processo de ensino

O interesse desse tipo de análise é, fundamentalmente, que possamos identificar os aspectos que precisamos melhorar e que possamos fazê-lo de forma compartilhada com outros colegas o que é uma ótima via de formação permanente.

VOLUME 2

Introdução

Este volume oferece aos professores um conjunto de sugestões práticas para o trabalho com a linguagem escrita. O Capítulo I mostra como na organização e nas atividades cotidianas de sala de aula aparecem várias situações que levam, naturalmente, ao uso de textos para escrever e para ler. Todas as atividades são feitas a partir de textos completos, significativos, que se relacionam com as tarefas e às necessidades que são abordadas na aula: falar, ler, escrever e se comunicar. São utilizados vários tipos de texto como eixo estruturador da apresentação das atividades sugeridas.

Para cada tipo de texto os autores oferecem diversas sugestões para: professor preparar as atividades que irá propor aos seus alunos:

- As características de cada tipo de texto que constituem o conteúdo que as crianças precisam aprender.
- Esquemas didáticos (sequenciação, planejamento das tarefas) onde é especificado o processo sugerido para trabalhar cada tipo de texto.
- um conjunto de sugestões concretas sobre diversas atividades possíveis em relação a cada tipo de texto (quadro, exemplo de atividade, outras atividades possíveis)
- Alguns exemplos de pautas de avaliação das atividades.

ESCREVEMOS E LEMOS PARA...	TIPO DE TEXTO
Recordar, registrar, localizar, manipular, ordenar etc. dados concretos, informações específicas.	TEXTOS ENUMERATIVOS
Informar e nos informar sobre temas gerais, acontecimentos, fatos, etc.	TEXTOS INFORMATIVOS
Ter prazer, expressar-nos pessoalmente, passar um bom momento, desenvolver a sensibilidade artística, etc.	TEXTOS LITERÁRIOS
Estudar, aprender, ensinar, demonstrar, comunicar conhecimentos, discutir idéias, etc.	TEXTOS EXPOSITIVOS
Para ensinar a aprender a fazer coisas, comunicar instruções, regular o comportamento, etc.	TEXTOS PRESCRITIVOS

CAPITULO 1 - Como aproveitar as rotinas da aula para ler e escrever

Há uma série de atividades de rotina e atividades de identificação e rotulação que permitem familiarizar as crianças com a linguagem escrita: lista dos alunos que faltaram; rotular cabides e materiais individuais; uso do calendário, de murais etc. Essa presença do escrito não é forçada nem artificial, pois utilizamos a linguagem escrita em atividades da vida cotidiana. Também é aconselhável disponibilizar muitos livros (material escrito "vivo") para as crianças: a biblioteca de sala, jornais, revistas, dicionários, Atlas. Pode-se, também, dispor de um quadro para anunciar as atividades infantis, festas, comemorações. E, finalmente, muitas matérias de escrita: lápis, pincel atômico, letras recortadas, carimbos, computador.

O professor também pode e deve ler e escrever muitas coisas na sala de aula; ele funciona como *modelo* no uso da linguagem escrita.

Há, também, uma série de rotinas escolares com o uso de diferentes tipos de texto que proporcionam material para o trabalho do professor em sala de aula:

- Texto enumerativo: rotulação, listas, quadros e tabelas.
- Texto informativo: diário de aula, jornais, revistas.
- Texto expositivo: registro de observações do tempo, resenhas de trabalhos coletivos.
- Texto literário: literatura popular, poemas e canções, contos.
- Texto prescritivo: instruções, regulamentos, atas.

CAPÍTULO 2-Textos enumerativos: características, esquemas didáticos e atividades

Apresentação

São inúmeras as ocasiões em que precisamos ler e escrever textos com a finalidade de comunicar, ou localizar, um ou vários dados concretos. Possivelmente, estes sejam os textos mais *funcionais* na vida cotidiana. Por sua **relevância** e especificidade merecem ser ensinados na escola. Além disso, por suas características básicas (nomes, listas) são *textos adequados para os primeiros níveis de escolaridade*.

Características dos textos enumerativos

- *Função*
 1. Localizar informações concretas.
 2. Recordar dados, etc.
 3. Etiquetar, classificar, etc.
 4. Comunicar resultados.
 5. Anunciar acontecimentos.
 6. Ordenar, arquivar, etc. informações.

- *Modelos*
 1. Listas (de compra, de brinquedos, etc.)
 2. Etiquetas.
 3. Horários (cinema, TV, transportes, atividades escolares, etc.)
 4. Guias (telefônicos, de ruas, etc.) e agendas pessoais.
 5. Formulários, impressos oficiais, etc.
 6. Cartazes, pasquins, folhetos, etc.
 7. Índices (livros, revistas, Atlas, etc.).
 8. Enciclopédias, dicionários, Atlas, etc.
 9. Catálogos (comerciais, de exposição, etc.).
 10. Menus (escolares, de restaurantes, etc.).

- *Conteúdo*
 1. Nomes ou títulos.
 2. Cifras.

- *Formato*
 2. Disposição vertical, ou em quadros, ou tabelas (dupla entrada ou mais)
 3. Uso de travessão, asteriscos.
 4. Escrita em colunas.
 5. Pode constituir textos específicos ou estar incorporado em textos mais amplos (o índice de um livro, por exemplo, ou uma ilustração).

- *Gramática*
 1. Construções sintáticas centradas no nome ou em frases que atuam como substantivos.
 2. Estrutura repetitiva.
 3. Léxico específico do tema em campos semânticos definidos.

- *Procedimentos de leitura*
 2. De aproximação progressiva e localização.
 3. Uso de critérios de ordenação (alfabético, numérico, temático, etc.)
 4. Uso de listas, tabelas de dupla entrada, horários, índices, etc.

Esquemas didáticos: escrita de nomes

1. **SELECIONAR** as situações em que se faz necessário escrever e ler nomes: o próprio nome nos trabalhos escolares, na pasta e materiais pessoais, na lista de alunos, etc.; nomes comuns para rotular trabalhos escolares, para completar, para intitular imagens ou desenhos, etc.

2. **LER/INTERPRETAR** nomes escritos na aula, nos materiais, nas legendas de figuras, etc.; relação entre o nome e o tema ou a imagem, etc.

3. **PREPARAÇÃO ORAL DA ESCRITA:** discutir qual é o nome mais adequado a ser escrito em cada lugar.

4. **EXPLICITAR A RECOMENDAÇÃO:** especificar o que deverá ser escrito, onde fazê-lo, como (alinhamento, orientação, etc.), tipo de letra se for o caso, etc., materiais, condições de realização (individualmente, em duplas, em grupo, coletivamente diante do quadro, etc).

5. **ESCRITA DO NOME.** Prestamos atenção à: adequação à recomendação (onde, como, etc.); adequação do conteúdo (a palavra escolhida é adequada?); nível de construção do sistema alfabético (codificação).
6. **REVISAR E CORRIGIR:** releitura do escrito por parte do aluno em função de suas possibilidades; exigir do aluno a escrita que é capaz de fazer autonomamente (silábica, alfabética, etc.); correção do que foi escrito provendo ajuda que permita que ele melhore a sua produção.

IDENTIFICAÇÃO DO PRÓPRIO NOME	
NÍVEL RECOMENDADO	Três anos
FUNCIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o próprio nome em situações em que é necessário: no material pessoal, na cadeira ou mesa, no cabide, na pasta, na lista de alunos da aula, etc.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Rotular o material pessoal, em maiúsculas e em presença do próprio aluno, indicando-lhe que assim se escreve seu nome. • Propor diariamente situações em que seja funcional que o aluno identifique seu próprio nome. • Ajustar a ajuda necessária: mostrar-lhe apenas seu nome, mostrá-lo entre alguns poucos, entre todos os da classe; dar-lhe pistas para que o reconheça: número de letras, letra inicial, etc.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a necessidade da leitura e da escrita do nome. • Uso de procedimentos de localização e identificação do nome, a partir de critérios, tais como a quantidade de letras, o reconhecimento da inicial, a presença de letras características, • Conhecer letras do alfabeto.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Listas na parede com os nomes dos alunos. • Cartões iguais em tamanho e cor, sem desenhos, com o nome escrito em letras maiúsculas.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o aluno já reconhece seu próprio nome, convém propor atividades que incluam o nome dos colegas: buscar o material dos colegas de mesa, passar a lista dos que faltaram na aula ou dos que ficam para almoçar ou dos alunos que participam da oficina, etc.

Exemplo de atividade – Reconhecimento do próprio nome entre os nomes dos colegas de mesa.



Outras atividades possíveis

- Escrita do próprio nome
- Escrita dos rótulos necessários para a organização da aula
- Escrita de nomes em murais temáticos

Esquemas didáticos: listas

1. Aproveitar todas as situações da aula nas quais for necessário ou útil escrever e ler listas: listas de alunos, de elementos de um campo temático, de materiais que é preciso trazer, de tarefas pendentes, de livros da biblioteca, de brinquedos, etc.

2. PREPARAÇÃO ORAL: discute-se em classe o objetivo da lista que será feita e se discutem critérios sobre que informações devem ser incluídas, ou não, na lista. Propõem-se exemplos de palavras adequadas para a lista.

3. INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE: o professor explicita a tarefa que será feita, resumindo as discussões prévias, e dá as condições de trabalho: a atividade será feita individualmente em duplas, grupos, etc.; materiais necessários, título, etc.

4. PRODUÇÃO: deve-se prestar atenção, especialmente:

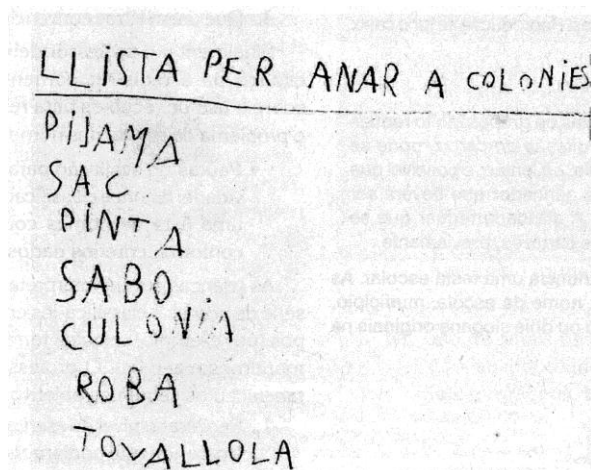
- À escrita diferenciada do título.
- À adequação de cada elemento da lista a seu conteúdo e finalidade.
- À disposição gráfica do texto na vertical, abaixo do título (um elemento em cada linha).
- Ao nível de construção do sistema alfabético (codificação).
- Ao respeito às condições de ditado, em caso de escrita em grupo: esperar a vez, pronunciar com clareza, esperar que o outro termine de escrever a palavra anterior, controlar a escrita da palavra ditada e corrigi-la se for o caso.

5. LEITURA/INTERPRETAÇÃO da lista por parte dos alunos. Dado que cada aluno sabe o conteúdo da lista ou, ao menos, o tema a que se refere, pode levantar hipóteses ao ler, confirmá-las com indicadores quantitativos ou qualitativos da palavra escrita, etc. Quando a criança acaba de escrever a lista, a sua leitura serve para revisar a correção do que foi escrito, seu ajuste ao componente fonético da palavra, discutir com o colega se está bem escrita, etc.

6. REVISÃO E CORREÇÃO POR PARTE DO PROFESSOR: serão respeitados os critérios mencionados no processo de produção (título, adequação, verticalidade, codificação, ditado, etc.). Não serão admitidas escritas de qualidade inferior a que o aluno pode conseguir autonomamente. Se possível, ajudar-se-á o aluno a melhorar sua produção, no que possa conseguir com ajuda: ajustar número de letras ao de sílabas, acrescentar letras que pode discriminar, etc.

ESCRITA DE UMA LISTA DE NOMES COMUNS OU TÍTULOS	
NÍVEL RECOMENDADO	• Três, quatro e cinco anos (também no Ensino Fundamental).
FUNCIONALIDADE	• Muitas vezes, na sala de aula e na vida cotidiana, é necessário fazer listas para recordar, para arquivar, para pedir, para classificar, etc. Podem ser os brinquedos que serão pedidos ao Papai Noel, os materiais que devem ser trazidos de casa para determinada atividade escolar, a lista de canções ou contos que conhecemos o que é preciso comprar, etc.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	• Identificação da necessidade e função da lista. • Discussão do vocabulário adequado e os termos que cumprem o critério de realização da lista. • Escrita coletiva, por parte dos próprios alunos ou do professor, conforme a perícia dos alunos. • Garantia de que quem deve usar a lista possa entender seu conteúdo, mediante uma correção que não precisa necessariamente ser completa.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	• Critérios de conteúdo e características textuais da lista. • Seleção dos elementos adequados para a lista. • Domínio do sistema alfabético. • Correção adequada às possibilidades dos alunos e à necessidade de compreensão do leitor.
MATERIAL	• Recursos para consultar: a escrita dos nomes que são incluídos na lista.

Exemplo de atividade – Escrita de uma lista de nomes comuns: o que não se deve esquecer de levar para ir a excursões escolares. (pijama, saco de dormir, pente, sabonete, colônia, roupa, toalha).



Outra atividade possível

- Escrita de uma lista dos nomes dos alunos

Esquemas didáticos: cartazes e programas

1. Selecionar a situação favorável para a confecção e leitura de cartazes e programas na aula: festas, excursões, exposições, concursos, convocações, espetáculos infantis, etc.
2. OLHAR, OBSERVAR, ANALISAR modelos de cartazes e programas que chegam à aula, ou às casas, etc. Prestar atenção e analisar:
 - A quem são dirigidos: destinatários.
 - Intencionalidade do cartaz: relação que tem com o planejamento gráfico ou o tipo de texto que se apresenta.
 - Características do texto do cartaz: conciso, chamativo, etc.
 - Presença e valor da imagem e / ou recursos tipográficos, etc.
3. LEITURA: por parte do professor ou dos próprios alunos, antecipando o conteúdo (o que deve ser? onde? quando? será interessante?...), comentando as informações que contém, diferenciando os fragmentos persuasivos (slogan, argumentação persuasiva, etc.). Relacionar o conteúdo com a forma gráfica, etc.
4. PREPARAÇÃO ORAL DA ESCRITA: debater com o grupo a função do cartaz ou programa que será realizado: o que pretende, a quem se dirige, que informação imprescindível deve conter, que tamanho, características gráficas (se há desenho ou não; que tipo de ilustração, etc.).
5. EXPLICITAR AS INSTRUÇÕES: características da atividade que será feita, condições de realização, materiais, grupos, etc. Conforme idade e características dos alunos, o professor pode dar mais ou menos pautas e/ou ajuda: pôr no quadro o texto necessário corretamente escrito; dar indicações precisas acerca do formato, distribuição do texto, distribuição de espaços gráficos, etc.

6. ELABORAÇÃO COLETIVA DE RASCUNHOS: corresponder aos critérios dados quanto ao conteúdo (informativo, persuasivo) e à diagramação (distribuição de espaços, ilustrações, etc.).
7. REVISÃO E CORREÇÃO DOS RASCUNHOS: por parte dos alunos e, posteriormente, do professor, em relação aos critérios combinados.
8. CONFECÇÃO DO CARTAZ OU PROGRAMA: ao passar a limpo, zelar pela correção do texto, a realização tipográfica e gráfica, colorido, etc. individualmente ou em grupo.
9. EXPOSIÇÃO COLETIVA DOS TRABALHOS: leitura, revisão, discussão e correção dos trabalhos realizados. Em caso necessário, escolher-se-á o trabalho que será posteriormente editado.
10. EDIÇÃO, REPRODUÇÃO E DIFUSÃO DO TRABALHO: utilizando os meios técnicos pertinentes, discutindo opções, plano de difusão, etc.

Outras atividades possíveis

- Leitura de um cartaz
- Escrita da data
- Escrita da agenda pessoal

PAUTAS DE AVALIAÇÃO

- Pautas de avaliação para a atividade: escrita da lista dos nomes das crianças da mesa

Neste caso, o professor registra alguns dos objetivos que se propôs. Para a escrita do próprio nome:

1. Uso de letras e não de outros sinais gráficos.
2. Pôr todas as letras e na ordem adequada.
3. Conhecer o nome das letras de seu nome.

Em relação à escrita dos nomes de outras crianças:

1. Que recorra à observação do modelo, se precisarem (os cartões com os nomes das crianças que estão em algum lugar da sala de aula).
2. Que escrevam os nomes em forma de lista vertical.
3. Que usem letras convencionais.

Finalmente, o professor deixa um espaço para registrar comentários sobre o uso de recursos para resolver o problema da escrita dos nomes, etc.

- Pautas de avaliação para a atividade: leitura e classificação de uma lista de nomes comuns, conforme critérios dados.

As crianças devem interpretar uma série de nomes e classificá-los em grupos (por exemplo, veículos terrestres, marítimos e aéreos). O professor estabeleceu os seguintes objetivos:

1. Registrar o nível de escrita, considerando que podiam recorrer ao modelo que deviam ler.
2. Registrar o nível de leitura (início da decifração; decifração insegura e grau de compreensão que alcançam; decifração completa e compreensão significativa de palavra).
3. Outros aspectos: escrita em lista vertical; aplicação correta do critério de classificação, caligrafia, tamanho, alinhamento da escrita, etc.

Texto enumerativo / cartazes

ELABORAÇÃO DE UM CARTAZ ANUNCIANDO UMA ATIVIDADE DA AULA	
NÍVEL RECOMENDADO	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro cinco anos e seis anos.
FUNCIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • O cartaz servirá para anunciar a outros alunos da escola, ou inclusive fora da escola, uma atividade que será realizada: festa, teatro, exposição etc.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das características da situação que dá oportunidade de elaborar o cartaz: o espetáculo que se anunciará. • Análise da função do cartaz; a necessidade de que seja compreendido pelos destinatários e características dos mesmos; informação que deve conter; mecanismos que estimulem a assistência à atividade, etc. • Lembrança das características dos cartazes. • Elaboração coletiva do pré-texto. • Elaboração do esboço do cartaz. • Escrita do rascunho, correção e edição.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Características dos cartazes. • Procedimentos de escrita dos cartazes. • Correção completa. • Articulação de mensagens verbais com imagens, recursos plásticos e tipográficos, etc. • Edição com materiais adequados. Reprodução se for o caso.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de tamanho DIN A3. • Rotuladores, pinturas, carimbos.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • A tarefa pode ser feita em duplas ou grupos muito reduzidos. Conforme a intenção e difusão do cartaz, pode-se fazer vários exemplares na aula, ou, então, é possível que o grupo opte por uma cartaz ganhador que deverá ser reproduzido posteriormente. A atividade requer que se tenha visto vários modelos de cartazes, previamente.

Exemplo de atividade – Confecção do cartaz que anuncia uma festa escolar. As crianças deveriam copiar os dados imprescindíveis: nome da escola, município, data, horário da festa na parte superior e escrever um ou dois slogans originais na parte inferior.



Modelo de pauta de avaliação da escrita dos nomes das crianças da mesa

ESCRITA DA LISTA DOS NOMES DAS CRIANÇAS DA MESA							
ALUNOS	NOME PRÓPRIO			OS OUTROS NOMES			
	Uso grafias convencionais	Ordem/ Presença letras	Conhecimento Nome das letras	Uso de modelo	Disposição gráfica da lista	Grafias convencionais ou pseudo-letras	Recursos comentários

Capítulo 3 - Textos *Informativos*: características, esquemas didáticos e atividades

Apresentação

A finalidade dos textos informativos é a de comunicar ou adquirir informação geral sobre um tema, fato, etc. São textos organizados em frases e parágrafos e sua intenção é acessar informações gerais sem preocupação em aprofundar conhecimentos. Estão incluídos nesse tipo de textos todos os que se referem ao jornalismo: jornais, revistas, folhetos, com suas diferentes variedades (notícias, reportagens, artigos diversos, anúncios, etc.). Também são incluídas as cartas (correspondência), pois a maior parte das que enviamos tem como finalidade informar(se) sobre algo concreto. Trabalhar com o jornal gera preocupação nos professores pelo tipo de notícia veiculada; catástrofes, acidentes, guerra, violência, etc. Deve-se lembrar que é preferível que o professor as comente criticamente ao invés de ignorá-las. Em relação aos anúncios comerciais o professor deve escolher os que lhe pareçam mais convenientes. Os autores justificam a sua inclusão porque os anúncios fazem parte da realidade da maioria das crianças, em nossa sociedade e, além do mais, constituem tipos de texto adequados à crianças pequenas, por suas características de brevidade, uso de modos e tempos verbais específicos, combinação de texto/imagem.

Características dos textos informativos

- *Função*

2. Conhecer, ou transmitir, explicações e informações de caráter geral.
3. Seu objetivo é compreender, ou comunicar, as características principais do tema, sem maior profundidade.

- *Modelos*

5. Jornais e revistas.
6. Livros de divulgação, folhetos.
7. Notícias.
8. Artigos e reportagens.
9. Anúncios e propaganda.
10. Avisos, anúncios públicos.
11. Correspondência pessoal ou comercial.
12. Convites.
13. Entrevistas.

- *Conteúdo*

1. Muito diverso, em função do tema (notícia, anúncios, cartas, etc.).

- *Formato*

1. Texto em prosa (com características específicas de cada modelo).

- *Gramática*

1. Características morfológicas e sintáticas variáveis em função do modelo.

- *Procedimentos de leitura*

1. *Uso* de sinais de aproximação ao conteúdo (títulos, fotos, imagens, tipo grafia, seções de jornais, etc.).
2. Identificação do tema da informação.
3. Identificação da ideia principal.
4. Identificação dos detalhes principais.

Características das notícias

- *Conteúdo*

1. Baseado em fatos reais, destacando os detalhes significativos, com escassa opinião pessoal do escritor.
2. Estrutura clássica: o que aconteceu, onde, quando, como, por que e que consequências tem.
3. Existem classificações temáticas das notícias: seções do jornal.

- *Formato*

1. Manchetes destacadas que resumem o essencial; *lead* (o que, qual, quando, onde e porquê do fato ocorrido); subtítulos. Tipografia relativa à importância da notícia.
2. Indicação de data e lugar da notícia. Assinatura, agência, correspondente.
3. Presença de fotografias, ou gráficos com sua legenda correspondente.
4. Escrita em colunas.
5. Na TV: formato dos noticiários, resumo inicial dos destaques. Ampliação posterior acompanhada de imagens filmadas. Possibilidade de comentários posteriores em entrevistas, etc. Relação texto-imagem.

- *Gramática*

1. Manchetes: frases curtas, sintéticas, com elementos para chamar a atenção do leitor e despertar sua curiosidade (voz passiva, verbos impessoais, supressão do verbo, deslocamento de sintagmas, jogos de palavras, etc.),
2. Texto em formas nominais, com complementos de precisão (vocativos, adjetivos relativos, etc.), formas verbais com indicativos para expressar simultaneidade.

- *Procedimentos de leitura*

1. Uso de elementos contextuais (foto, imagens) como aproximação ao texto.
2. Uso do título como resumo da notícia.
3. Uso de subtítulos, legendas, data, etc., para ampliar a informação do título.
4. Identificação do que aconteceu, como, onde, quando, por que e consequências do acontecimento.

Esquemas didáticos: notícias

1. **SELECIONAR** situações em sala de aula nas quais seja justificado o uso de textos informativos diversos: notícias importantes; revisar diariamente o jornal como rotina escolar; informações relativas ao tema que se está trabalhando; elaboração de murais, dossiês temáticos, etc.; notícias da cidade ou bairro, etc.

2. **APRESENTAÇÃO DE MODELOS:** apresentar o jornal na sala de aula como documento informativo escrito: o que é, para que serve, como é, o que traz, como se organiza o conteúdo (seções, formato, etc.), quais o aluno conhece, quem os lê, que conhecimentos prévios tem sobre jornais, etc. Dada à importância e complexidade deste tipo de texto, essa apresentação deverá ser feita em várias sessões ou de forma habitual, ou ao longo do ano em relação com o trabalho que será feito.

3. **LEITURA DO JORNAL:** é preferível que seja organizada como uma tarefa habitual e não-espontânea. Comentário das notícias de atualidade, interessantes para o grupo, ou das notícias trazidas pelos alunos.

4. **SELEÇÃO DA(S) NOTÍCIA(S):**

a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (da TV, do rádio, de comentários em casa, etc.), da leitura das manchetes por parte do professor, da observação de fotografias e ilustrações, etc.

5. **LEITURA DA NOTÍCIA:**

- Explicitar o objetivo da leitura: informar-se, comprovar informações, aperfeiçoar os dados, comparar notícias de diferentes meios informativos, realizar uma atividade posterior, etc.
- Leitura da manchete por parte do professor ou de um aluno. Comentário, intercâmbio de ideias sugeridas pelo título, observação de fotos. Antecipação e formulação de hipóteses sobre o conteúdo da notícia.
- Leitura da notícia por parte do professor, centrando a atenção das crianças nos aspectos mais relevantes: o quê, como, quando, onde, quem, por que, consequências, etc.
- Recapitulação oral do que foi lido e comentado. Assegurar-se de que o grupo inteiro compartilha a informação básica.

6. **ESCRITA:**

- Explicitar claramente a finalidade e os objetivos da atividade de escrita: registrar informações relevantes para o jornal escolar, confecção de um mural, acompanhamento de acontecimentos especiais, etc. Explicitar as instruções e condições da atividade: escrever a manchete, a legenda de uma foto, o corpo da notícia; fazê-lo individualmente, em duplas, etc.

Com ou sem ilustração, etc

a) Educação Infantil

- Formulação oral e coletiva do pré-texto que será escrito: tema de notícia, manchete ou legenda de foto. O professor guia, facilita, participa no processo de construção compartilhada do texto. Apropriação do conteúdo do texto e de suas características.
- Escrita do texto, individual ou em pequeno grupo.
- Leitura e revisão coletiva dos textos escritos; comentários pessoais sobre as notícias trabalhadas.
- Edição e/ ou arquivo.

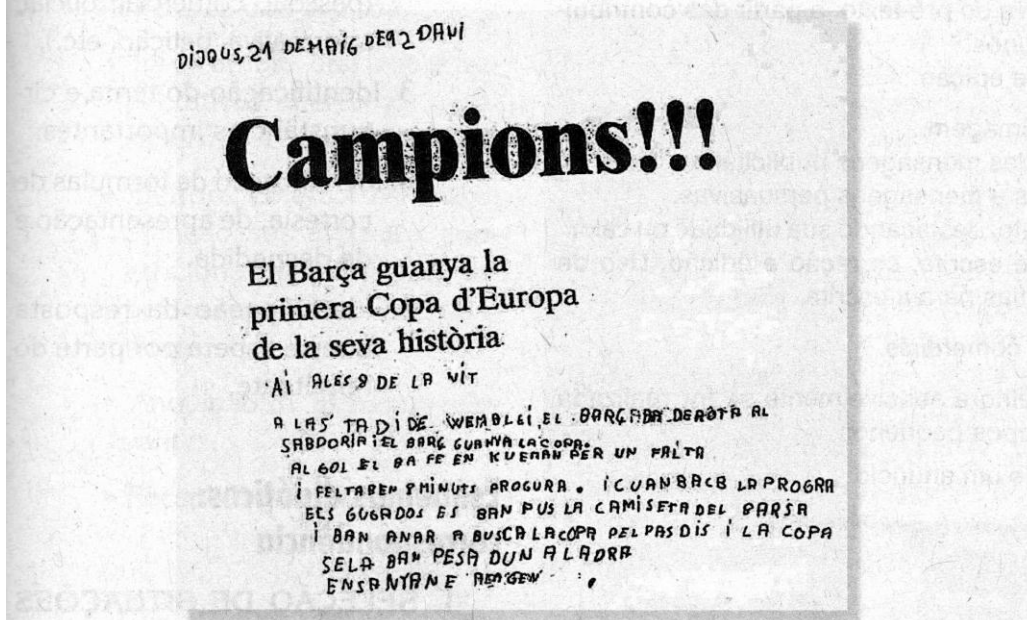
b) Ensino Fundamental:

- Elaboração coletiva do pré-texto, respeitando o esquema de composição das notícias e dos aspectos gráficos e tipográficos.
- Produção escrita da notícia, individual ou em grupo (a escrita de notícias se presta para o trabalho em duplas).
- Leitura coletiva dos textos escritos e revisão dos aspectos de coerência do texto, de precisão do conteúdo, de precisão de dados concreto da notícia, etc.
- Escrita passada a limpo.
- Edição, reprodução e / ou arquivo.

ESCRITA DE UMA NOTÍCIA	
NÍVEL RECOMENDADO	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco, seis e sete anos.
FUNCIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever notícias para o jornal escolar, para o mural da sala de aula, etc.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento das informações sobre a notícia. • Leitura da notícia no jornal, identificando bem suas características e elementos principais. • Análise das características lingüísticas e gráficas dos textos das notícias.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse na informação de atualidade. • Domínio do sistema alfabético. • Conhecimentos acerca das características textuais das notícias. • Procedimentos de escrita e correção. • Formato e apresentação tipográfica adequados.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos e imagens relacionadas com a notícia se for possível.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Com alunos de Educação Infantil, a atividade pode ser completada com a elaboração oral do pré-texto, ditado ao professor e posterior cópia do texto pelos alunos. Dada a complexidade do conteúdo de uma notícia, a elaboração do pré-texto é muito importante. Pode se fazer em pequenos grupos. Uma variação da atividade consiste em dar a manchete da notícia para que os alunos escrevam o texto. Também se podem propor notícias locais, ou próximas aos alunos, que tenham certa importância.
------------------------------	--

Exemplo de atividade -Escrita de uma notícia a partir da manchete



Outras atividades possíveis

- Observação dos jornais como meios de informação
- Escrita da legenda de uma foto que corresponde a uma notícia comentada em aula
- Relacionar legendas com as imagens correspondentes
- Escrita da manchete de uma notícia
- Classificar manchetes de notícias em função das seções do jornal
- Relacionar manchetes com o texto da notícia
- Leituras de uma notícia
- Escrita de uma resenha jornalística: crítica de filmes, livros, jogos etc.

Características dos anúncios

- *Conteúdo*
 2. Mensagens breves, com forte carga persuasiva centrada nas virtudes do produto ou estabelecimento.
 3. Presença de associações emocionais acrescentadas ao fato comercial.
 4. Slogans e canções fáceis de lembrar. Valor da repetição.
 5. Presença de imagens sugestivas junto ao texto.
- *Formato*
 7. Variedade de recursos tipográficos para hierarquizar a informação.
 8. Presença de logotipos.
 9. Imagens, cores, grafismos, etc.
- *Gramática*
 2. Textos sintaticamente simples; com frequência, lexicais, não-verbais. Semelhança com textos enumerativos.
 3. Uso de formas de imperativo, obrigação ou necessidade.
 4. Uso de condicionais e futuros.
 5. Uso de formas na segunda pessoa.
- *Procedimentos de leitura*
 7. Identificação do tipo de produto e marca.
 8. Identificação do argumento utilizado.
 9. Leitura da imagem em relação ao argumento.
 10. uso de classificações temáticas de anúncios (por tipo de produtos, anúncios por palavras, etc.).

Esquemas didáticos: anúncios

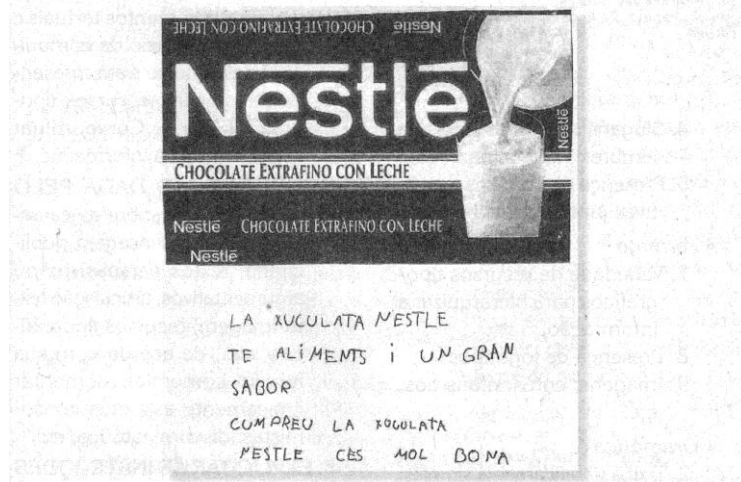
1. **SELECIONAR** as situações favoráveis para incorporar na aula os anúncios comerciais como elementos de comunicação escrita: anúncios, slogans, logotipos, etc. de produtos de consumo pessoal e familiar, dos quais as crianças possuem conhecimentos pelos meios de comunicação.
2. **APRESENTAÇÃO DE MODELOS:** pelo professor e/ ou pelos alunos, selecionados de diferentes meios informativos.
3. **EXPOSIÇÃO, LEITURA E OBSERVAÇÃO COLETIVA** dos materiais apresentados. Identificação dos produtos e do conteúdo informativo do anúncio, a partir de elementos textuais e do contexto (meio de comunicação de que se trata, presença de imagens, recursos tipográficos, etc.). Compartilhar coletivamente a informação

4. **INFORMAÇÃO DADA PELO PROFESSOR** sobre as características da mensagem publicitária; textos persuasivos ou argumentativos, articulação texto-imagem, recursos tipográficos, etc., de acordo com sua função comercial. Comentar criticamente aspectos consumistas, discriminatórios, etc.
5. **EXPLICITAR AS INSTRUÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO:** decidir o tipo de texto que será produzido, agrupamento de alunos, materiais, etc.
6. **ELABORAÇÃO DO PRÉ-TEXTO** que será escrito, levando em conta as condições estabelecidas. Apropriação do conteúdo do texto e de suas características.
7. **ESCRITA** do texto e elaboração do anúncio (recortar e colar, ilustrar, reproduzir ou criar um novo logotipo, etc.).
8. **EXPOSIÇÃO** coletiva dos diferentes trabalhos realizados. Leitura, revisão e correção conforme os critérios estabelecidos.

Texto informativo / anúncios

ESCRITA DO TEXTO DE UM ANÚNCIO A PARTIR DO LOGOTIPO OU DA FOTO DO PRODUTO	
NÍVEL RECOMENDADO	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro e seis anos.
FUNCIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever anúncios para o jornal escolar.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha dos alunos, numa revista, do produto que desejem anunciar, recortando o logotipo e/ou imagens correspondentes. • Análise das características lingüística e gráfica dos anúncios. • Elaboração coletiva do pré-texto, a partir das contribuições orais dos alunos. • Escrita, correção e edição.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação texto-imagem. • Avaliação crítica das mensagens publicitárias. • Escrita de slogans e mensagens persuasivas. • Descrição do objeto, destacando sua utilidade ou valor. • Procedimentos de escrita, correção e edição. Uso de diferentes tipografias para a escrita.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos e logotipos comerciais.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Esta atividade melhora sensivelmente se for realizada em duplas, ou grupos pequenos.

Exemplo de atividade - Escrita do texto de um anúncio



Outras atividades possíveis

- Diferenciação entre escrita e outras formas gráficas a partir da observação de anúncios ou embalagens.
- Interpretação de logotipos
- Leitura de anúncios publicitários

Características da correspondência

- *Conteúdo*
 1. Explicação dos objetivos da carta, resposta que se espera e de como se espera.
 2. Em cartas pessoais: informação do vivido, fórmulas carinhosas, interesse pelo destinatário, etc. Possibilidade de incluir elementos literários.
- *Formato*
 1. Tipo de papel.
 2. Data, destinatário, saudação, texto, despedida e assinatura.
 3. Envelope: endereço, remetente, posição do selo, etc.
- *Gramática*
 1. Formas sintéticas de cortesia: saudação, apresentação, despedida.. Verbos no presente, passado, futuro e condicional.
 2. Frequência de formas interrogativas.

Procedimentos de leitura

1. Identificação do destinatário, data e remetente.
2. Identificação do tipo de carta (pessoal, comercial, oficial, informativa, petição, etc.).
3. Identificação do tema e circunstâncias importantes.
4. Identificação de fórmulas de cortesia, de apresentação e de despedida.
5. Identificação da resposta que se espera por parte do remetente.

Esquemas didáticos: correspondência

1. **SELEÇÃO DE SITUAÇÕES:**
Favoráveis para a realização de cartas para serem enviadas e para informar-se das mensagens que são recebidas pelo correio.
2. **OBSERVAÇÃO DE MODELOS:**
De cartas convencionais: pessoais, petições, comerciais, informativas, envio de documentos, etc. que são recebidas na escola e em casa. Especial referência à finalidade comunicativa do documento como critério de conteúdo do texto e dos aspectos gráficos de diagramação, fórmulas de cortesia, etc.
3. **INTERCÂMBIO ORAL COLETIVO** sobre as ideias pessoais e conhecimentos prévios sobre as cartas.
4. **EXPLICITAR AS INSTRUÇÕES**, objetivos e condições da tarefa que será realizada.
5. **LEITURA:**

Por parte do professor.

- Data, remetente, apresentação, etc.
- *Intercâmbio oral sobre expectativas acerca da mensagem.*
- *Leitura comentada ("pensar em voz alta").*
- *Recapitulação do que foi lido.*
- *Anotação, no quadro, dos aspectos relevantes do que foi lido.*

Por parte dos alunos:

- *Intercâmbio oral sobre expectativas acerca da mensagem.*
- *Leitura coletiva do texto: atenção aos aspectos convencionais da carta; aos aspectos textuais e ao seu conteúdo.*
- *Anotação de aspectos relevantes.*
- *Recapitulação do que foi lido.*

6. ESCRITA:

- *Explicitação das instruções, dos objetivos e das condições da atividade.*
- *Elaboração oral coletiva do pré-texto, no caso de todo o grupo realizar a mesma atividade.*

- *Escrita do texto:*
 - *Por parte do professor:* acompanhar o ditado das crianças. Este escreve o texto e intervém no processo de construção do mesmo.
- Por parte dos alunos, individualmente ou em grupo.
- Leitura coletiva, revisão e correção conforme critérios combinados: que a mensagem seja realmente inteligível para o destinatário; aspectos convencionais, formato, fórmulas típicas, ortografia, etc.
- Passar a limpo.
- Escrita do envelope, selo e envio.

Texto informativo / correspondência

ESCRITA DE UMA CARTA PESSOAL

NÍVEL RECOMENDADO	<ul style="list-style-type: none">• Quatro, cinco e seis anos.
FUNCIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none">• Escreveremos cartas em aula para responder a uma carta recebida, para saudar um colega doente, para nos comunicarmos com alunos de outras cidades, para solicitar informações ou materiais, para mandar nossa opinião ao diretor de um jornal ou a um personagem público, etc.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none">• Análise da situação de escrita da carta: a quem se dirige, o que queremos dizer, etc.• Lembrança das características textuais próprias da correspondência• Elaboração coletiva do pré-texto.• Escrita de rascunhos, correção.• Se será enviada apenas uma carta coletiva, escrita no quadro, a partir dos rascunhos das crianças ou da elaboração coletiva do pré-texto• Edição da carta, preenchimento do envelope e seu envio.• Decisão sobre a inclusão ou não de desenhos, de objetos, etc.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Articulação texto-imagem.• Avaliação crítica das mensagens publicitárias.• Escrita de slogans e mensagens persuasivas.• Descrição do objeto, destacando sua utilidade ou valor.• Procedimentos de escrita, correção e edição. Uso de diferentes tipografias para a escrita.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">• Fotos e logotipos comerciais.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	<ul style="list-style-type: none">• Esta atividade melhora sensivelmente se for realizada em duplas, ou grupos pequenos.

Exemplo de atividade - Escrever uma carta a um colega doente

GIRONZ JUN 1989

OLA-ALBERS.
TOSALS NENS DALASCOLA
ATRUDEM AFALTA

POSATBOABIAT
IAXI PUDREMATUT. RNAR.
AM ADOGA
MOLSPATQS

PAU

Outras atividades possíveis

- Leitura, pelo professor, de uma carta recebida.
- Ditado de um aviso dos alunos ao professor.
- Escrita de um bilhete.
- Escrita de um convite.

PAUTAS DE AVALIAÇÃO

- **Pautas de avaliação para a atividade: ditar ao professor manchetes de notícias conhecidas.**

“Os seguintes objetivos são avaliados:

1. A participação no processo prévio de elaboração oral e coletiva do pré-texto.
2. A contribuição com detalhes a partir do conhecimento da notícia.
3. A coerência entre o texto que se propõe e a imagem que deve acompanhar a manchete (a foto da notícia).
4. O respeito pela estrutura linguística própria da manchete.

- **Pautas de avaliação para a atividade: escrita da manchete e da legenda da foto de notícias lidas em aula**

Nesta pauta, o professor se propõe observar e registrar o grau alcançado pelos alunos nos seguintes objetivos:

1. Chegar à escrita alfabética.
2. Apropriar-se dos conteúdos elaborados no pré-texto.
3. Conseguir uma estrutura correta do texto que se escreve.
4. Completar e detalhar a informação.
5. Participar na atividade.

- **Pautas de avaliação para a atividade: classificação de notícias por seções, num mural.**

Neste caso, o professor se propõe observar e registrar as habilidades dos alunos em relação à leitura, o uso de indícios para a interpretação, o nível de decifração, de integração do significado, etc.

- **Pautas de avaliação para a atividade: escrita de uma notícia para o jornal da aula**

Neste caso, o professor acentua, ao avaliar, a importância de respeitar a estrutura completa da notícia e seu formato, além da atitude demonstrada na atividade.

CAPITULO 4 - Textos literários: características, esquemas didáticos e atividades

Apresentação

A literatura é uma fonte inesgotável de temas de trabalho e se justifica por si mesma. Não devemos esquecer que a principal intenção da literatura é produzir prazer. As atividades com textos literários devem proporcionar às crianças prazer ao lê-los e ao escrevê-los. É importante variar os gêneros literários trabalhados em aula: os contos clássicos, poesia, teatro, histórias em quadrinhos, canções, adivinhações, etc. É preferível sempre trabalhar com livros de literatura infantil e com textos originais. Esses textos trazem algumas construções literárias que familiarizam as crianças com a beleza da linguagem escrita. Não se deve esquecer, também, dos textos e conteúdos fundamentais que atuam como referência cultural; a literatura é a melhor forma de se aproximar da diversidade cultural. Se as crianças ainda não podem ler sozinhas, o professor deverá ler para elas.

Características dos textos literários

- *Função*
 1. Induzir no leitor sentimentos e emoções especiais.
 2. Entretenimento e diversão.
 3. Comunicar fantasias ou fatos extraordinários.
 4. Lembrança de acontecimentos e emoções vividas pelo grupo ou pela própria pessoa.
 5. Transmitir valores culturais, sociais e morais.
- *Modelos*
 1. Contos, narrações, lendas etc.
 2. Poesia, refrões, canções, adivinhações, etc.
 3. Teatro, fantoches, etc.
 4. Histórias em quadrinhos e gibis.
- *Conteúdo*
 1. Fórmulas consagradas de começar e terminar contos de princípio e fim (Era uma vez... Colorim, colorado, esta história está acabada...).
 2. Descrições de personagens e situações, ambientes, etc.
 3. Narração de fatos vividos ou fantásticos.
 4. Comunicação de sentimentos e emoções.
- *Formato*
 1. Composição de texto e imagem em forma de livro, com capa, etc.
 2. Valor da pontuação, para diferenciar a narração do diálogo, por exemplo.
 3. Poesia: organização em versos, estrofes, etc.
 4. Possível utilização com outros recursos expressivos: teatro, música, dança, audiovisuais, etc.
- *Gramática*
 1. Contos e narrações: formas sintáticas em 3ª pessoa. Verbos no passado. Formas de discurso direto na 1ª pessoa: diálogos. Figuras literárias, etc.
 2. Poesia: frequente alteração das estruturas sintáticas habituais. Efeitos de rima, estilo, figuras, etc.

Modelo de pauta de avaliação de ditar ao professor manchetes de notícias conhecidas

DITADO DE MANCHETE(S) DE NOTÍCIA(S) CONHECIDA(S) AO PROFESSOR, A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS (EM GRUPO)					
ALUNOS	Participação na construção coletiva do texto	Grau de precisão dos conteúdos. Conhecimento da(s) notícias	Corência Texto-Imagem	Estrutura do texto como manchete	Observações

Procedimentos de leitura

1. Leitura silenciosa e pessoal.
2. Importância da entonação na leitura em voz alta, recitação, etc.
3. Identificação do esquema narrativo: situação, conflito e desenlace.
4. Identificação de recursos literários especiais (estilo, figuras, léxico, etc.).

Esquemas didáticos: pontos e narrações

1. **ORGANIZAR** a biblioteca literária da aula. Dispor de variedade de gêneros literários infantis e do maior número possível de textos literários de qualidade. Estimular as famílias para que comprem bons livros infantis. Encorajar as crianças a trazerem, para a escola, livros de sua casa. Levar as crianças à biblioteca da escola, visitar outras bibliotecas públicas, conhecer seu modo de funcionamento, etc. Habitua-las à leitura sistemática de literatura na escola e em casa.

2. **SELECIONAR** o conto que será lido:

Se for a criança que o escolhe:

Observar os critérios que utiliza para escolher o conto. Pedir-lhe que justifique sua escolha. Estimulá-la a considerar outros critérios para a escolha: diversidade de textos; comentários elogiosos dos colegas; ajudá-la a valorizar critérios estéticos mais amplos sobre as ilustrações daqueles que utiliza espontaneamente; educá-la criticamente diante da influência da televisão e do consumismo na seleção de livros, etc.

Se for o professor que o escolhe:

Considerar a qualidade do texto e das ilustrações. Sua adequação à idade e aos interesses dos alunos, sem menosprezar suas possibilidades. Sua adequação, talvez, em relação ao tema que se está trabalhando na aula. Os valores que transmite em relação à solidariedade, à diversidade cultural, ao papel da mulher, etc.

3. **OBSERVAÇÃO** do conto: folheá-lo, ler o título, avaliar a capa, comentar as características da edição (tipo de papel, grafia, etc.), olhar todas as páginas e suas ilustrações (conteúdo e qualidade); antecipar o conteúdo do conto: seu tema e seus personagens, formular perguntas sobre o que deve acontecer; elaborar hipóteses sobre o conteúdo, etc.

4. **LEITURA:**

Por parte do professor:

Explicação e/ou leitura teatralizada do conto, entonação expressiva ajustando a voz às características do personagem, enfatizar as pausas, efetuar comentários no decorrer da leitura do tipo "pensar em voz alta" em relação ao que se vai lendo: verificar as hipóteses antecipadas antes, reconhecer as surpresas que se produzem, efetuar perguntas sobre o que se leu ou o que virá a seguir, manter a atenção das crianças, etc.

Por parte dos alunos:

Leitura individual silenciosa do conto, ou de fragmentos do mesmo. Combinar a leitura individual com a leitura em voz alta e, inclusive, com a leitura de fragmentos por parte do professor, para poder compartilhar melhor as estratégias de compreensão do texto e os diferentes objetivos da leitura: verificar hipóteses, recolher informação nova, recapitular o lido, etc.

5. **RECAPITULAÇÃO DO QUE FOI LIDO** e reconstrução co-letiva do texto. Dá-se ênfase à compreensão do esquema narrativo, às circunstâncias importantes para o desenvolvimento da ação e para levar ao desenlace; às características relevantes dos personagens, à justificação do título, etc.

6. **TAREFAS DE AMPLIAÇÃO DA LEITURA**, se for o caso:

- Comentário de texto: aspectos de conteúdo, valores mostrados, originalidade, etc. Aspectos estilísticos e literários: léxico, figuras literárias, repetições, onomatopéias, fórmulas de início e final, aspectos gramaticais evidentes, etc. Salientar a ortografia no que couber: escrita de palavras difíceis, nomes dos personagens, etc.
- Memorização de fragmentos; de canções incluídas no texto. Dramatização do conto em sala de aula, representar personagens, imaginar cenários, paisagens, etc. Desenhar personagens, cenas, situações, etc.

7. TAREFAS DE ESCRITA E RE-ESCRITA DO CONTO:

Educação Infantil:

1. Ditado, das crianças para o professor, de fragmentos previamente selecionados: o professor escreve no quadro e lê o que vai escrevendo; as crianças controlam o que está escrito e o que falta escrever.
2. Ordenar sequências de imagens relativas ao texto, reconstruindo-o.
3. Escrita, pelos alunos, do título; dos nomes dos personagens; de expressões típicas imutáveis, etc.
4. Escrita, pelos alunos, de alguns fragmentos selecionados (previamente memorizados) acompanhados de ilustrações.

Ensino Fundamental:

1. Explicitar a tarefa, condições da releitura, objetivos, etc. (se deve ser um resumo, todo o conto ou apenas uma parte dele; se devem fazê-lo sozinhos, em duplas ou em grupos, etc.).
2. Elaboração coletiva do pretexto, por fragmentos. Apropriação do conteúdo do texto e de suas características.
3. Reescrita do texto, a partir da elaboração anterior.

Leitura e revisão individual e coletiva dos trabalhos realizados. Correção dos mesmos conforme critérios estabelecidos, em relação a aspectos de coerência textual, composição e conteúdo do texto. **NÃO CONSIDERAR AQUI ASPECTOS DE CODIFICAÇÃO Ou ORTOGRÁFICOS** que possam nos afastar do objetivo fundamental: aprender a estrutura e técnica da composição literária.

Passar a limpo, se for o caso, reelaborando o texto a partir da correção. Em caso de edição do texto, para difundir posteriormente, pode-se fazer uma correção ortográfica final do texto que se passou a limpo, para deixá-lo perfeito.

Outras atividades possíveis

- Leitura de um conto pelo professor
- Leitura do título de um conto conhecido
- Interpretação de imagens sequenciadas para ordená-las posteriormente
- Completar títulos de contos conhecidos a partir de uma lista de palavras possíveis
- Relacionar uma lista de personagens ou títulos de contos conhecidos com suas imagens.
- Dramatização de um conto conhecido
- Ditado de um conto conhecido, dos alunos ao professor.
- Escrita do título de um conto conhecido
- Completar o texto de um conto com lacunas
- Reescrita de um conto conhecido a partir das imagens ordenadas
- Reescrita de um conto conhecido sem imagens
- Reconstrução de um conto conhecido
- Elaboração de uma sequência de imagens com diálogo a partir de um conto conhecido

Esquemas didáticos: poemas e canções

1. Organizar a presença frequente e constante de poemas, canções, refrões, adivinhações, em aula.
2. Selecionar a poesia que será lida/escrita de acordo com as necessidades do grupo, com a qualidade do texto, o interesse do conteúdo, a adequação aos temas de trabalho, etc.
3. **LEITURA EXPRESSIVA PELO PROFESSOR**, enfatizando a rima, o ritmo, a musicalidade do poema. Comentário coletivo: sentido do poema, relação do sentido Com as imagens poéticas, a beleza, o ritmo, a rima, etc. Comentar a estrutura do poema.
4. **MEMORIZAÇÃO E RECITAÇÃO**. Na recitação do poema, respeitar o ritmo, a entonação, o respeito às características do poema, etc.

5. LEITURA /INTERPRETAÇÃO PELOS ALUNOS. Se o poema foi memorizado, a atividade de lê-lo é muito útil para a aprendizagem das características do sistema alfabético e da decodificação. Ao saber o que o poema diz, a criança pode deter-se na análise da relação entre o que diz e o que está escrito, vendo a correspondência entre o som e a escrita: tamanho, variedade, letras conhecidas, etc. Se o poema não está memorizado, ao lê-lo, devem-se observar suas características: separação em versos; rima, estrofes, ordenação especial da frase, etc. Além disso, a interpretação do poema requer com frequência explicações adicionais e comentário do sentido figurado, associações poéticas entre objetos e imagens, comparações, etc. um poema conhecido, ou memorizado, permite uma atividade muito rica, como a de reconstruí-lo a partir dos fragmentos desordenados pelo professor, usando os indicadores textuais (maiúsculas, localizadores temporais, etc.).

ASSOCIAÇÃO ENTRE AS VINHETAS DE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS (OU IMAGEM DE CONTO CONHECIDO) COM OS DIÁLOGOS	
NÍVEL RECOMENDADO	<ul style="list-style-type: none">• Seis e sete anos.
FUNCIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none">• Um bom exercício de leitura cuja significação é dada pelo interesse na história em quadrinhos ou conto em questão.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none">• A história em quadrinhos, ou conto, deve ser conhecida pelos alunos ou, em caso contrário, de estruturas simples.• Identificação da imagem em questão e estabelecer hipóteses acerca de qual é a frase que corresponde.• Leitura das frases do diálogo e associação com as vinhetas, buscando as correspondências.• Releitura e comprovação da coerência do resultado.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Relação texto-imagem• Interpretação (leitura) do conjunto de imagens antecipando uma possível linha de argumento.• Procedimentos de leitura compreensiva dos diálogos.• Reconhecimento de indicadores que permitam situar a cadeia cronológica: localizadores temporais, tempos verbais, etc.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">• Reprodução da história em quadrinhos ou vinhetas do conto e diálogos desordenados, em folha separada.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	<ul style="list-style-type: none">• Esta é uma atividade complexa - de grande interesse cognitivo para assegurar a leitura compreensiva - que requer uma seleção cuidadosa do texto, de modo que os alunos possam resolvê-la. Não se trata tanto de "acertar" a resposta, mas sim de construir uma história coerente do ponto de vista argumentativo e lingüístico.

6. ESCRITA E REESCRITA DO POEMA

Em poemas memorizados:

Os menores podem escrever o título, completar lacunas no texto, etc. Após recordar o poema, recitando-o, pode ser escrito individualmente ou por duplas. A reescrita de poemas por duplas facilita o controle do que dita sobre a adequação do que se vai escrevendo, com correção entre iguais, no próprio processo de escrita. Correção, passar a limpo, edição, se for o caso.

Criação de poemas originais:

Muitas vezes, os poemas lidos em aula possuem uma estrutura fácil e repetitiva: quadrinhas, poemas encadeados, adivinhações, etc. Após observar, discutir, comentar, etc. estas características, as crianças, a partir de cinco anos, podem escrever poemas originais à maneira do modelo, aplicando os mesmos recursos e características a outros objetos e/ou situações.

Outras atividades possíveis

- Localizar uma palavra numa canção memorizada
- Reconstruir o título de uma canção a partir das palavras que o compõem
- Reconstrução de uma canção memorizada previamente apresentada desordenada
- Completar as lacunas de um poema memorizado
- Completar refrões a partir do primeiro verso
- Ditado de uma canção em duplas de alunos
- Escrever poesias e versos originais

PAUTAS DE AVALIAÇÃO

- **Pautas de avaliação para a atividade: explicação de um conto pelo professor e reelaboração oral em grupo**

O professor registra o nível de compreensão oral, de expressão oral e de participação na atividade. Posteriormente, ao trabalhar com pequenos grupos, acrescenta-se a capacidade da criança para identificar e ordenar as imagens do conto. Dá-se também atenção à lembrança dos nomes dos personagens e de expressões típicas do conto.

Texto literário / poemas e canções

ESCRITA DE UM POEMA OU CANÇÃO. PREVIAMENTE MEMORIZADOS

NÍVEL RECOMENDADO	<ul style="list-style-type: none">• Cinco, seis e sete anos.
FUNCIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none">• Registrar os poemas e canções, apreendidos em aula, num cancionário de uso pessoal do aluno.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none">• Leitura compreensiva e memorização do texto.• Discussão dos aspectos de conteúdo e forma do texto e das características próprias da poesia ou canção.• Escrita pessoal do texto em rascunho.• Correção dos aspectos que a criança seja capaz de melhorar com ajuda. Garantia da inteligibilidade do texto pela própria criança que vai usá-lo.• Texto passado a limpo, editado, arquivado e encadernado.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none">• Procedimentos de escrita alfabética.• Procedimentos de correção de erros.• Passar a limpo, editar, arquivar, encadernar.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none">• Convém unificar o formato do texto passado a limpo com algum critério (tamanho, moldura, etc.).
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	<ul style="list-style-type: none">• Ao se tratar de textos memorizados, elimina-se a tarefa de composição, para concentrar a atenção do aluno na escrita, na ortografia, em aspectos caligráficos, etc. No caso de crianças com maiores dificuldades, ou muito pequenas, pode estar justificada a cópia do modelo.

Exemplo de atividade - Escrita de um poema memorizado



- **Pautas de avaliação para a atividade: escrita da lista de personagens do conto**

O professor registra nesta pauta o grau de domínio do sistema alfabético, a assimilação do formato vertical próprio da lista e a exatidão do conhecimento dos nomes dos personagens.

- **Pautas de avaliação para a atividade: reescrita de um conto com imagens**

Trata-se de uma atividade complexa, que dura várias sessões e que se faz após vários rascunhos coletivos, uma vez que o texto é bem conhecido pelas crianças. Neste caso, o professor, ao avaliar o resultado, considera uma série de aspectos:

1. Domínio do sistema alfabético.
2. Conteúdo (fidelidade ao texto original; coerência narrativa).
3. Características textuais (adequação às imagens; diferenciação do título, das fórmulas de início e final, dos diálogos).
4. Formato (distribuição do texto, título).
5. Ortografia (separação de palavras, uso de maiúsculas e pontuação).

- **Pautas de avaliação para a atividade: escrita de um conto conhecido**

Também nesta atividade o professor optou por registrar diversos aspectos referentes à coerência do texto e sua fidelidade ao argumento original; à coesão gramatical (tempos verbais, léxico específico, etc.) e aspectos ortográficos.

- **Pautas de avaliação para a atividade: selecionar, entre vários, o título correto de um conto conhecido e sua posterior escrita.**

Neste caso, o professor propôs uma atividade individual com o objetivo de registrar o grau atual de domínio que a criança alcança nas habilidades de leitura e escrita, para tê-la como ponto de referência do trabalho realizado e do que fica por fazer na aprendizagem dos procedimentos do sistema alfabético.

Modelo de pauta para avaliação da escrita de uma lista de nomes

ESCRITA DA LISTA DOS PERSONAGENS (NOMES) DO CONTO COM IMAGENS							
ALUNOS	NÍVEIS DE ESCRITA				Disposição gráfica da lista	Lembrança lista completa de nomes	Confusões ou imprecisões sobre os nomes
	Pré-silábico	Silábico	Silábico/alfabético	Alfabético			

CAPITULO 5-Textos expositivos: características, esquemas didáticos e atividades

Apresentação

A presença de textos expositivos na aula pode ocorrer desde o início da aprendizagem escolar. A aprendizagem da leitura e a escrita, como instrumentos "para aprender" outros conteúdos escolares, não precisa ocorrer separadamente da aprendizagem do sistema alfabético. Não se ensina primeiro a ler e escrever (código) para depois utilizar a leitura e escrita para aprender mais. Essas aprendizagens ocorrem simultaneamente. Tarefas como identificar o tema do texto, localizar a ideia principal, fazer um resumo, escrever usando termos precisos, enunciados breves, problemas aritméticos etc., não são difíceis se o conteúdo for adequado aos conhecimentos prévios e às possibilidades de aprendizagem de nossos alunos.

O trabalho com textos expositivos pode ser feito a partir da Educação Infantil: explicando a definição das palavras, lendo biografias, elaborando-se dossiês, comentando-se murais temáticos, explicando e comentando processos de fabricação, produção etc. Podem ser usados também: guias de classificação, livros infantis sobre animais, países, épocas históricas, etc.

Características dos textos expositivos

- *Função*
 1. Compreender ou transmitir novos conhecimentos.
 2. Estudar em profundidade.
- *Modelos*
 1. Livros-texto, escolares.
 2. Livros de consulta, divulgação.
 3. Artigos temáticos, relatórios.
 4. Biografias.
 5. Preparação de exposições orais e conferências.
 6. Resenhas.
- *Conteúdo*
 1. Definições e enunciados.
 2. Descrições.
 3. Explicação de processos.
 4. Resumos.
 5. Argumentações.
 6. Hipóteses e discussão do resultados, etc.
 7. Roteiros, índices, esquemas mapas semânticos, etc.
- *Formato*
 1. Presença de títulos, subtítulos, gráficos, esquemas caracteres tipográficos (sublinhado, negrito, itálico etc.) de importância para compreensão o texto.
- *Gramática*
 1. Uso de um vocabulário preciso e rigoroso, que deve ser definido.
 2. Predomínio de substantivos
 3. Construções impessoais na 3ª pessoa.
 3. Grande importância semântica dos nexos e partículas de relação (causa, consequência, modo, localizadores, quantificadores etc.).
- *Procedimentos de leitura*
 1. Uso do título e subtítulos como resumo do tema e ideia principal.
 2. Uso de recursos tipográficos para ressaltar aspectos importantes (sublinhado, numeração, etc.)
 3. Identificação do tema e da ideia principal.
 4. Uso de técnicas de resumo.
 5. Reconstrução do roteiro a partir das perguntas que podem ser respondidas com o texto.
 6. Identificação de termos desconhecidos ou duvidosos.
 7. Identificação de nexos e partículas de relação.

Texto expositivo	
ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS DE SÍNTESES SOBRE UM TEMA ESTUDADO	
NÍVEL RECOMENDADO	• Seis e sete anos.
FUNCIONALIDADE	• Ao finalizar o estudo de um tema, convém coletar sinteticamente a informação recopilada sobre o mesmo ao longo do período em que ele foi trabalhado.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	• Recapitulação do tema, ativação de conhecimentos adquiridos, organização da informação, etc. • Elaboração coletiva do pré-texto como roteiro do relatório a partir da formulação de perguntas-chave (o que é, como é, função, etc.). • Elaboração do rascunho, revisão e correção.- Edição do texto final..
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	• Elaboração de roteiros e esquemas em textos expositivos. • Procedimentos de escrita de textos expositivos.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	• A atividade pode ser feita em pequenos grupos. A elaboração de relatórios pode dar oportunidade à construção de murais, à edição na revista escolar, à organização de exposições, etc.

Esquemas didáticos: descrições e relatórios

O texto expositivo mais comum é o que descreve aspectos da realidade, explica as propriedades e características de objetos etc. Outros textos como: enumeração de dados, definições, quadros, esquema, podem vir incluídos nos textos expositivos. Nos textos expositivos, a intenção do autor é transmitir a informação do modo mais preciso e exaustivo possível, uma diferença entre o texto informativo e o expositivo está na intenção do leitor. Diante de um texto expositivo, o leitor quer um conhecimento completo, detalhado da informação, o que o leva a utilizar alguns procedimentos de leitura muito diferentes dos que usa quando lê uma informação numa revista ou jornal, um componente importante nos textos expositivos são as descrições científicas, resultado da observação sistemática da realidade. Às vezes, a descrição científica aparece isolada: nos guias, nos fichários e nos dicionários temáticos. Outras vezes, aparece incluída em relatórios mais amplos, nos quais as descrições são acompanhadas de outro tipo de explicação, argumentação, apresentação de dados, discussão de possibilidades, etc.

1. SELECIONAR temas de estudo em aula.

2. EXPLICAÇÃO ORAL DO PROFESSOR referente à importância do tema, sentido que tem seu estudo, ativação de conhecimentos prévios por parte dos alunos e informação geral das características mais relevantes do tema e do processo de estudo em sala de aula.

3. APRESENTAÇÃO DE MODELOS: leitura pelo professor, dos textos relacionados com o tema, comentando não apenas seu conteúdo, mas também as características textuais próprias de um texto expositivo: tema, ideia principal, roteiro de desenvolvimento do tema, etc.

4. ELABORAÇÃO DE ROTEIROS E ESQUEMAS DE TRABALHO: ao tratar de descrever ou informar sobre um aspecto do tema, o seu roteiro deverá ser estabelecido previamente. Pode ser um roteiro ou pauta de observação sistemática (de urna planta, um animal, uma pedra, etc.), ou pode ser um roteiro geral do tema, que pode ser proposto como um conjunto de perguntas cuja resposta se quer investigar.

5. REALIZAÇÃO DE TAREFAS DE ESTUDO: podem ser leituras, observações, experimentos, busca de informação diversa, etc., cujo objetivo é o de responder às perguntas formuladas no roteiro prévio.

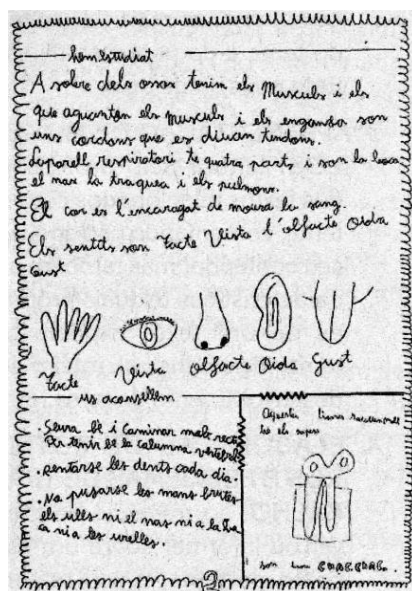
6. PREPARAÇÃO DA ESCRITA E O PRÉ-TEXTO: com o roteiro como referência, recopila-se a informação coletada em relação a cada item, ordena-se, resume-se, compõe-se um texto escrito adequado que servirá de modelo interno para a elaboração do tema pelos alunos.

7. **ESCRITA DO RASCUNHO DA DESCRIÇÃO Ou RELATÓRIO:** individual ou em pequenos grupos e correção do mesmo, respeitando critérios de coerência do conteúdo, completar a informação, etc.

8. **REELABORAÇÃO DE RASCUNHOS** e correção de aspectos gramaticais, ortográficos e de formato e apresentação.

9. **ESCRITA DO TEXTO FINAL.**

Exemplo de atividade -Relatório de síntese sobre o corpo humano



Outros atividades possíveis

- Ditado dos alunos para o professor de uma descrição
- Escrita de uma descrição
- Elaboração de um fichário descritivo temático
- Elaboração de mapas conceituais como síntese da informação

Esquemas didáticos: definições

1. **SELECIONAR** as situações e os termos que devem ser definidos com certa exatidão. Os termos podem ser relativos ao léxico que se encontra em textos ou em explicações do professor e que é desconhecido, ou pode referir-se a conceitos, objetos, características e propriedades dos objetos, relações, operações, etc.

2. **ANALISAR DIFERENTES TIPOS DE DEFINIÇÕES** e estabelecer claramente o que se quer que as crianças façam:

- **EXPLICAÇÕES FINAIS:**

Evolutivamente, é o tipo de definição que aparece em primeiro lugar no pensamento infantil; em torno dos quatro anos, a definição se confunde com a finalidade ou o uso: por exemplo, uma cadeira É (serve) PARA se sentar. Este tipo de definição responde à pergunta: "Para que serve?".

- **EXPLICAÇÕES DESCRITIVAS:** Mais adiante, a partir dos cinco anos, as crianças definem os objetos descrevendo-os: "a cadeira tem quatro pernas, é de madeira...". Respondendo assim, à pergunta: "Como é...?".

- **DEFINIÇÕES CATEGORIAIS:** São muito mais abstratas e difíceis. Neste tipo de definição já não se diz que "cadeira é uma coisa que...". Começa-se dizendo "a cadeira é um móvel que...". É muito interessante ensinar a classificar e a etiquetar os conjuntos que as crianças elaboram. O importante é respeitarmos seus critérios de classificação e de justificação.

- **EXPLICAÇÕES LÉXICAS:**

Neste tipo de definições, lança-se mão de sinônimos ou antônimos para precisar o significado de uma palavra, ou então se expõem frases nas quais se usa o termo, cujo significado esclarece o sentido da palavra. Por exemplo, a tarefa de definir a operação de somar, em matemática, pode ser facilitada acrescentando-se termos equivalentes a somar, como aumentar, ganhar, comprar, crescer, mais, etc.

- **DEFINIÇÕES INTEGRADAS:** Nos dicionários, frequentemente, os termos são definidos juntando todos os critérios anteriores. Explica-se a que categoria pertence o termo, como é e para que serve; além disso, podem-se incluir sinônimos, antônimos, frases típicas em que se usa a palavra, etc.

Ao propor ou comentar definições, devemos guiar nossos alunos, esclarecendo que tipo de definição lhes pedimos ou propomos.

3. DEFINIR PALAVRAS CONHECIDAS. Constitui uma excelente aprendizagem das características de uma definição. As respostas das crianças à pergunta - "Que é...?" - podem ser anotadas no quadro, agrupadas conforme o tipo de definição (categorial, final, descritiva, léxica, etc.) de que se trate, comentadas e discutidas no grande grupo.

4. LEITURA de definições corretas pelo professor ou pelos alunos.

5. ESCRITA de definições previamente pensadas e discutidas, individualmente, em dupla ou em pequenos grupos, etc.

6. CORREÇÃO e revisão das definições produzidas pelas crianças, respeitando os critérios previamente estabelecidos e combinados.

7. PASSAR A LIMPO, editar e colecionar (no dicionário de aula, na caderneta de definições, etc.).

Atividades possíveis

- Leitura de definições
- Completar definições com lacunas
- Escrita da definição de determinados objetos
- Elaborar um dicionário de aula

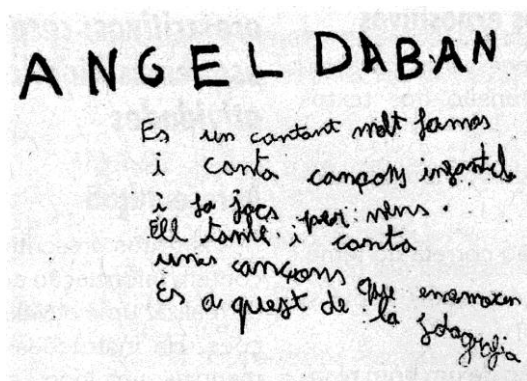
Esquemas didáticos: resenhas

Consideramos resenha o texto expositivo que contém uma enumeração de passos convenientemente descritos e hierarquizados para dar conta de algo observado ou realizado. Assim, por exemplo, resenhar um passeio ou visita, enumerando as etapas e atividades realizadas; materiais necessários para realizar uma experiência etc. A sequência temporal ou de processo é a característica diferencial da resenha em relação, por exemplo, a um relato. Modelos de resenhas: itinerários, biografias, fichas de experiências ou de laboratório, etc

As atividades sobre este tipo de textos estão incluídas, habitualmente, em tarefas mais amplas, sejam projetos de trabalho, sejam dossiês temáticos, ou no conjunto de atividades escolares em torno de um tema. Em cada caso, conforme o nível escolar, o objetivo ou o contexto da atividade, o professor determinará a estrutura do texto, os critérios a serem usados, o formato e o roteiro da resenha.

1. **SELECIONAR** as situações adequadas para a realização de resenhas. Por exemplo, visita ao zoológico ou aquário, passeio no campo para coletar materiais, escritórios, empresas, parques naturais, etc.
2. **COMENTAR MODELOS** trazidos pelo professor/alunos de resenhas semelhantes à proposta.
3. **DECIDIR** a estrutura, o roteiro prévio, o formato, os objetivos, etc. da atividade.
4. **EXPLICITAR A RECOMENDAÇÃO:** as condições de realização, a sequência de tarefas etc.
5. **ATIVAR CONHECIMENTOS PRÉVIOS** sobre o tema a ser tratado: aspectos interessantes a observar; compartilhar esses conhecimentos e recapitulá-los ordenando as ideias do grupo; avaliar esses conhecimentos prévios, formular questões que as crianças terão que responder na resenha e, se for o caso, estabelecer hipóteses prévias sobre os resultados (de uma experiência, por exemplo).
6. **ELABORAÇÃO COLETIVA DO PRÉ-TEXTO.**
7. **ESCRITA** da resenha, em pequenos grupos, com a presença do professor o que facilita a construção do texto.
8. **LEITURA E REVISÃO** dos resultados, respeitando os critérios estabelecidos (roteiro prévio, formato, estrutura, etc.). Refazer a resenha e **PASSAR A LIMPO**. Incorporação da resenha ao dossiê, pasta, etc. correspondente.

Exemplo de atividade - Escrita dos aspectos relevantes de uma biografia.



Outras atividades possíveis

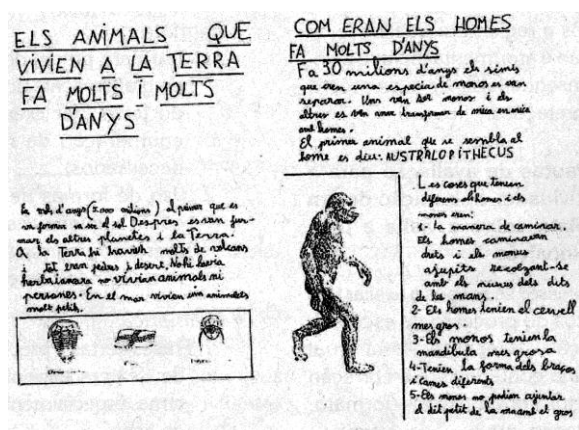
- Escrita da resenha de uma atividade: passeio escolar
- Resenha de um processo natural (crescimento de uma planta ou animal)
- Escrita da resenha de uma experiência

Esquemas didáticos: dossiês

Consideraremos o **DOSSIÊ** como uma recopilação de documentos realizados ou estudados pelos alunos no contexto de um projeto. O dossiê inclui, habitualmente, documentos, como definições, resenhas, ilustrações, resumos, fichas de trabalho, textos enumerativos, informativos, expositivos, prescritivos e / ou literários. A elaboração do dossiê requer tarefas adicionais: elaboração da capa, índices, encadernação, títulos, etc.

1. **SELECIONAR** as situações adequadas para a realização de dossiês.
2. **DECIDIR** as condições da atividade: organização e critérios de ordenação dos materiais; elaboração de roteiros ou índices, títulos e subtítulos, paginação, encadernação, etc.
3. **REVISÃO** dos trabalhos realizados que serão incorporados ao dossiê e revisão dos conteúdos correspondentes para reconstruir mentalmente o conjunto de tarefas.
4. **EXPLICITAR AS INSTRUÇÕES** concretas para a elaboração das atividades.
5. **ELABORAR RASCUNHOS**, individualmente, ou em grupo.
6. **LER E REVISAR** os rascunhos: em relação aos critérios combinados e em relação aos aspectos ortográficos e formais.
7. **PASSAR A LIMPO**.
8. **REVISAR OS TRABALHOS**, editar e encadernar.

Exemplo de atividade – Elaboração de um dossiê sobre a vida pré-histórica



Esquemas didáticos: leitura de textos expositivos

São tarefas necessárias para garantir a compreensão dos textos expositivos:

1. Definição do vocabulário técnico
2. Identificação correta do tema
3. Identificação da(s) ideia(s) principal(is)
4. Identificação de um bom resumo do texto
5. Elaboração de um bom resumo

PAUTAS DE AVALIAÇÃO

- **Pautas de avaliação para a atividade: elaboração oral coletiva da descrição de um pássaro (o professor a escreve)**

O objetivo da pauta é registrar, no grupo, o grau de reconhecimento dos nomes de pássaros a partir das imagens, a contribuição de cada aluno em relação às características físicas do pássaro que é descrito, a classificação dos traços em categorias e a atitude na atividade. A atividade é realizada em pequenos grupos, o que facilita o registro exaustivo.

- **Pautas de avaliação para a atividade: leitura individual de definições sobre temas estudados**

Nesta pauta, o professor diferenciou os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema e seu grau de compreensão do texto lido. Também se propôs a registrar a qualidade da explicação e argumentação que a criança consegue fazer de suas próprias interpretações.

- **Pautas de avaliação para a atividade: elaboração de um relato sobre a visita a uma exposição**

O professor se propôs a avaliar três momentos do processo de escrita: a preparação, a escrita - na qual priorizará o conteúdo - e a correção de aspectos convencionais (formato, apresentação, etc.).

CAPITULO 6-Textos prescritivos: característica, esquemas didáticos e atividades

Apresentação

Os textos prescritivos são os que contem informação acerca do modo de realizar uma atividade: são instruções. Há instruções nos trabalhos manuais, nos jogos, no uso de aparelhos, nas receitas culinárias, nos regulamentos. Esse tipo de texto requer maneiras específicas de ler que precisam ser ensinadas na escola.

Características dos textos prescritivos

- *Função*
 1. Regular de forma precisa o comportamento humano para a realização de algum objetivo.
- *Modelos*
 2. Instruções escolares.
 3. Receitas culinárias.
 4. Regulamentos, códigos, normas: de jogo, de comportamento, etc.
 5. Instruções de utilização de materiais, aparelhos, etc.
 6. Instruções para a realização de trabalhos manuais, etc.
- *Conteúdo*
 1. Explicação detalhada de como fazer determinada tarefa.
 2. Presença de gráficos e signos para ilustrar o conteúdo.
- *Formato*
 1. Texto em prosa, diferenciado graficamente do restante do texto (por exemplo, da enumeração de materiais necessários).
 2. Uso de formas de ordenação e esquematização: numeração dos passos a serem seguidos, roteiros, etc.
- *Gramática*
 1. Frases curtas e precisas, uso de léxico específico do tema, especialmente verbos de ação.
 2. Uso de formas impessoais no presente ou da 2ª pessoa no imperativo.
 3. Importância de partículas temporais para ordenar a sequência de ações.
- *Procedimentos de leitura*
 1. Uso de imagens, gráficos e ilustrações como complemento da informação textual.
 2. Identificação das etapas do processo temporal (a qual é o primeiro, o seguinte, etc.).
 3. Identificação e compreensão dos verbos de ação.
 4. Procedimentos de consulta no transcurso da realização da tarefa.

Esquemas didáticos: textos prescritivos

1. **SELEÇÃO** do contexto e da situação favorável para o uso e ou produção deste tipo de texto em relação a uma necessidade concreta do trabalho da sala de aula.

2. COMENTÁRIO DE MODELOS

convencionais sobre o tema selecionado para permitir extrair: a informação necessária sobre suas características gráficas e linguísticas e ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema que será tratado

3. EXPLICITAÇÃO DA RECOMENDAÇÃO e dos critérios de ordenação lógica do texto, de modo que permitam uma fácil interpretação de como realizar corretamente a atividade proposta.

4. ELABORAÇÃO ORAL COLETIVA DO PRÉ-TEXTO, considerando:

1. Estrutura em blocos: lista de ingredientes ou materiais processo de elaboração, etc.
2. Uma ordenação, numerada caso se prefira, das tarefas sequenciadas que são requeridas para a realização correta.
3. Uma organização sintática comum: oração simples, mesmos tempos e pessoas verbais, etc.
4. Características morfológicas concretas: uso de verbos de ação no infinitivo ou imperativo (Ex: a ordem: recorte e cole).

5. ESCRITA

Por parte do professor:

- Construção coletiva do texto, seguindo as pautas do pré-texto.

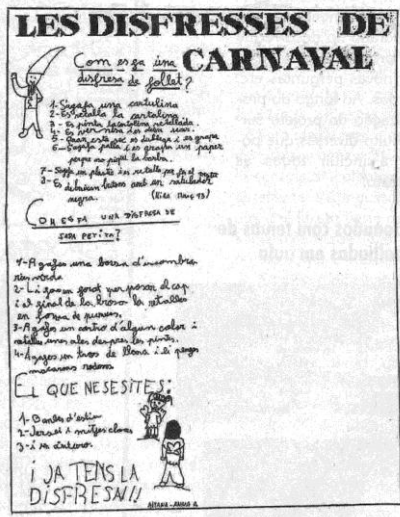
Por parte dos alunos:

- Na Educação Infantil, normalmente, é proposta a escrita do primeiro bloco: a lista de ingredientes ou materiais de acordo com as pautas de escrita de listas de nomes comuns.
- Produção individual, em duplas ou em grupo, seguindo as pautas do pré-texto e da instrução.

Texto prescritivo

ESCRITA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE PRODUTO	
NÍVEL RECOMENDADO	• Cinco e seis anos.
FUNCIONALIDADE	• Pode referir-se a um trabalho manual realizado em sala de aula, a uma receita culinária, etc.
DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE	• Após ter elaborado o produto em questão, às etapas principais do processo são lembradas oralmente. • Elaboração coletiva do pré-texto referente a cada seqüência. • Escrita por parte dos alunos. • Revisão e correção da escrita em função das possibilidades de cada um.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	• Características textuais dos textos prescritivos. • Procedimentos de escrita.
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	• A escrita pode ser feita em duplas ou em pequenos grupos. • Facilita-se a atividade com imagens que podem ser fornecidas às crianças ordenadas ou desordenadas, de modo que reconstruam o processo por si mesmas. Podem, também, desenhá-las, mas, neste caso, convirá especificar mais as diferentes etapas da elaboração.

Exemplo de atividade - Escrita do processo de elaboração do produto



6. EXPOSIÇÃO COLETIVA, LEITURA E REVISÃO DO ESCRITO. Confrontação de diferentes produções sobre o mesmo tema.

7. CORREÇÃO COLETIVA, centrada em aspectos como completar o conteúdo, reordená-lo, especificar os verbos utilizados, os localizadores temporais e espaciais, etc.

8. PASSAR A LIMPO, EDI TAR E INCORPORAR os materiais ao dossiê, pasta, etc. correspondente.

Outras atividades possíveis

- Escrita da lista de ingredientes de uma receita
- Escrita de uma receita culinária
- Leitura das instruções de um trabalho manual
- Leitura de uma receita culinária
- Seleção do menu a partir da leitura de um livro de receita
- Relacionar receitas com seus títulos ou com os ingredientes
- Escrita de instruções para a manipulação de material de aula (aquário, biblioteca, laboratório etc.)
- Leitura e/ou escrita das regras de um jogo
- Escritas de acordos feitos numa reunião de aula

CAPITULO 7 - Organização da atividade em projetos

Os projetos são excelentes formas de articular as situações de aprendizagem. Um aspecto característico dos projetos é o protagonismo dos alunos na decisão e gestão da tarefa. Alguns temas que podem ser trabalhados na Educação Infantil e no ciclo inicial do Ensino Fundamental:

- O corpo humano
- O universo
- Os dinossauros
- Os jogos Olímpicos
- Reciclagem do lixo doméstico
- Elaboração, edição e distribuição de um jornal escolar.

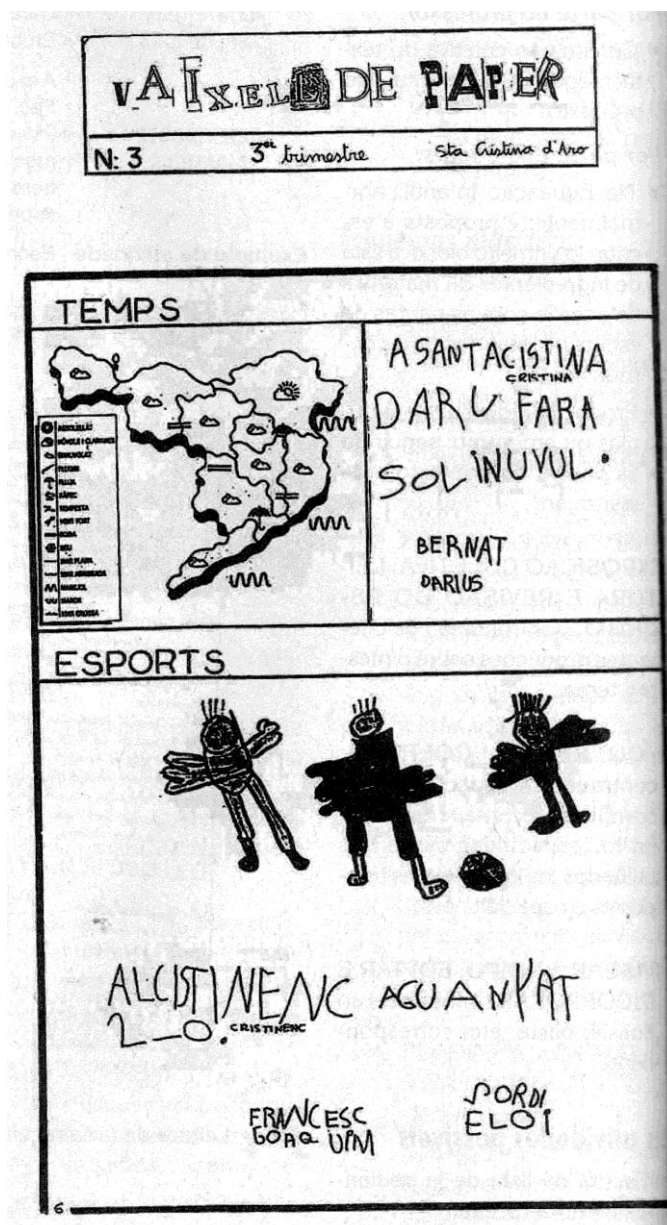
Após a escolha do tema a discussão se centra em desenvolver um roteiro com os conteúdos que podem ser desenvolvidos. Geralmente o roteiro proposto inicialmente sempre pode ser melhorado no decorrer da atividade.

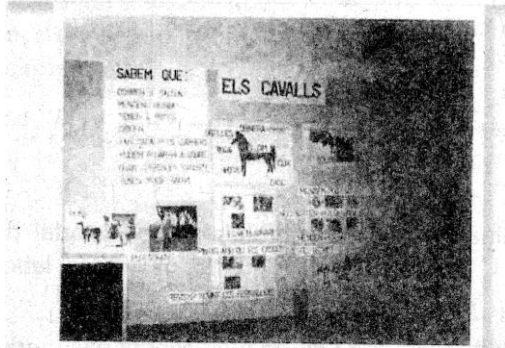
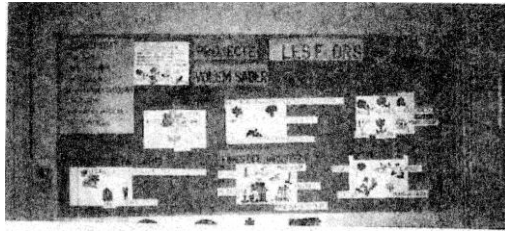
No processo de trabalho novos temas, novas perguntas, etc. são incorporados. Ao longo do processo de realização do projeto surgem tarefas muito diversas que podem chegar a incluir todas as tipologias de texto.

Murais relacionados com temas de projetos trabalhados em aula

As revistas escolares

A edição de revistas escolares tem grande importância na proposta de linguagem que é apresentada nestes materiais. É um projeto que contribui para dar sentido e funcionalidade a uma parte das tarefas de linguagem. É uma situação motivadora no sentido de conseguir produções de maior qualidade (afinal vamos publicar!). A introdução nas escolas do computador permite que os próprios alunos participem diretamente de toda a editoração: leitura de imagens com scanner, paginação em colunas ou com molduras, edição do texto e correção na tela etc. As revistas mostradas possuem seções variadas: capas, sumários, notícias, reportagens, passatempos, receitas, meteorologia etc. A maioria dessas produções foram feitas com papel A3 de modo que o formato se assemelha ao de um jornal.





2. DOLZ , J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In “Gêneros Orais e escritos na escola”. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR.

Este livro reúne um conjunto de nove artigos de Schneuwly, Dolz e colaboradores, traduzidos e organizados por Rojo e Cordeiro, cuja análise centra-se no texto como “a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.” (p.7).

1. Apresentação: Gêneros Orais e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer.

Foi na década de 1980, no Brasil, que estudos e práticas pedagógicas começaram a serem desenvolvidas tendo o texto como fundamento. De lá para cá, o texto, na maioria das vezes, vem sendo tomado como um objeto empírico através do qual se efetivam práticas de leitura, análise linguística e produção de textos. Inserindo-se no rol de estudiosos do tema que criticam essa abordagem limitada do uso do texto, as organizadoras esclarecem que, a partir do século XXI, novas pesquisadas vem sendo produzidas sobre leitura e produção de textos. Esses novos estudos, cujos autores dos artigos que compõe essa coletânea são representativos, fundamentam os atuais PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientando que, agora, “trata-se então de enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a fundamentos cognitivos.” (p.11).

Os PCNs, como referenciais, objetivam apresentar os princípios e fundamentos nos quais deve se pautar a ação docente no ensino da linguagem oral e escrita e acabam apresentando dúvidas, aos professores, em como organizar o trabalho de ensino-aprendizagem com base nessas novas ideias. Eis a importância e o motivo principal da organização da presente obra, cujo objeto consiste em discutir modos de pensar e fazer a fim de orientar o trabalho docente.

2. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.

Este artigo foi escrito por Bernard Schneuwly e objetiva classificar as tipologias textuais de modo que ajude no processo de aquisição das diferentes formas de discurso.

Fundamentando-se em Vygotsky, o autor define o gênero como um instrumento, de caráter psicológico, mediador do processo de aprendizagem da criança na leitura e na escrita possibilitando, assim, novos conhecimentos e novas ações. Gênero, por sua vez, de acordo com Bakhtin, tem um sentido amplo: são os diferentes tipos de textos orais e escritos que os sujeitos utilizam, socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido. Cada gênero linguístico possui determinadas características: 1. para cada situação social definida é elaborado um tipo específico de enunciado; 2. cada gênero apresenta conteúdo, estilo e composição própria; 3. a definição de cada gênero se dá em função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e na vontade do locutor. Desse modo, pode-se inferir que há uma relação de interconexão e dependência entre gênero e contexto que cria uma dupla necessidade: conhecimento do gênero em si e, também, do contexto do qual é expressão e ao qual se destina. Nas palavras de Schneuwly, “a ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios.” (p.28).

O desenvolvimento linguístico dos sujeitos se dá por um processo de continuidade e ruptura através dos usos de gêneros primários e secundários (categorias utilizadas por Bakhtin), ou seja, através de discursos que se originam de situações espontâneas (primários) ou de comunicações culturais (secundárias). A primeira se caracteriza, essencialmente, por discursos orais e o segundo por escritos envolvendo produção artística, científica e sociopolítica. Os gêneros primários constituem-se no nível real de desenvolvimento linguístico das crianças (zona de desenvolvimento real) que, a partir deles, é possível desenvolverem os gêneros secundários através de intervenção sistemática (zona de desenvolvimento proximal). Por isso afirma-se, no texto, que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (p.35).

Após esse percurso de análise, Schneuwly defende a tese de que a diversidade de tipos de textos aos quais as crianças são expostas possibilita a passagem dos gêneros primários para os secundários, constituindo-se, assim, “construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade.” (p.38).

3. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (Francófona)

Este artigo foi escrito por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly e relata a experiência de elaboração de um currículo para o ensino da expressão oral e escrita em escola na Suíça Francófona.

Fundamentados em Coll (1992), os autores defendem que “um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação.” (p.43) Na elaboração de uma proposta curricular para a linguagem oral e escrita deve-se levar em conta, também, a progressão, ou seja, a ordem temporal que deve seguir o processo de aprendizagem. Há uma tripla ordem temporal: a que se define em função dos objetivos propostos para cada série escolar, a que se destina às finalidades de cada ciclo e, ainda, à referente a cada unidade de ensino. A elaboração do currículo progressivo deve fundamentar-se na premissa vygotskyana de que a aprendizagem alavanca o processo de desenvolvimento das funções superiores dos sujeitos, incluindo, aqui, a linguagem.

Para a organização do trabalho, os professores devem partir de três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (p.51). As sequências didáticas referem-se aos módulos de ensino dispostos sequencialmente a fim de levar o aluno a alcançar, ao final do processo, os objetivos propostos no planejamento pedagógico.

O desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças se constitui, em parte, por um processo de reprodução de modelos socialmente

legitimados. Estratégias sistemáticas e intencionais do processo de ensino-aprendizagem são necessárias para garantir o domínio desses instrumentos sociais por parte dos aprendizes. Cabe, portanto, à escola, e aos professores, essa tarefa.

Que critérios utilizar para a elaboração e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das expressões orais e escritas, na escola? “Nesse processo, o critério a privilegiar para tomar decisões é o da validade didática: as possibilidades efetivas de gestão do ensino proposto, a coerência dos conteúdos ensinados, assim como os ganhos de aprendizagem.” (p.67)

4. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino

A ideia central desse artigo escrito por Schneuwly e Dolz é “de que o gênero é (...) utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (p.71).

As práticas sociais se dão nas relações que os sujeitos estabelecem entre si (relações sociais) de diferentes formas, sendo a linguagem uma delas. As diferentes expressões orais e escritas, suas formas, estilos, funções emergem das práticas sociais e se materializam em diferentes tipos de textos ou, em palavras mais técnicas, gêneros linguísticos. É na escola que as expressões linguísticas usadas nas práticas sociais são apropriadas pelas crianças. Esse processo de apropriações ocorre através dos diferentes gêneros linguísticos.

Ao ser transposto ao ambiente escolar, o gênero é, além meio de comunicação, objeto de ensino-aprendizagem, transformando-se, portanto, em gênero escolar. O autor destaca três vertentes de práticas pedagógicas que enfocam um dos aspectos constitutivos do processo de apropriação da linguagem: a) desaparecimento da comunicação que resulta da redução dos gêneros em objetos de ensino esvaziados de suas funções sociais; b) a escola como lugar de comunicação, vertente na qual a própria instituição é tida como lugar de comunicação e, portanto, como espaço e finalidade da produção e uso de textos; c) negação da escola como lugar específico de comunicação, abordagem que nega a escola como parte da prática social geral buscando,

assim, transpor, de forma direta, as expressões orais e escritas utilizadas na sociedade para o interior da escola.

Contrapondo-se a essas correntes que geram práticas limitadoras de ensino-aprendizagem da linguagem, o autor defende que os gêneros são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (p.80).

É apontada a necessidade de construir modelos didáticos de gêneros a partir dos quais seja possível elaborar sequências didáticas que possibilitem a apropriação dos gêneros pelas crianças sendo necessário o estudo das dimensões passíveis de serem ensinadas a respeito de cada gênero linguístico. Para tanto, o autor propõe três princípios orientadores da elaboração desses modelos: a) legitimidade: que consiste em analisar os conhecimentos produzidos pelos especialistas sobre os gêneros; b) pertinência: refere-se “às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem” (p.82); c) solidarização: tornando “coerentes os saberes em função dos objetivos visados” (p.82).

5. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento

Buscando responder a pergunta “Como ensinar a expressão oral e escrita?” (p.95), esse texto de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, propõe a sequência didática como uma estratégia adequada para elaboração do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97). É sugerido um modelo de sequência didática contendo quadro momentos distintos, mas articulados e interdependentes, que serão apresentados a seguir.

1. Apresentação da situação: essa etapa é crucial pois é aqui que serão definidos o contexto, a forma e conteúdo do gênero a ser estudado e produzido envolvendo duas ações. A primeira refere-se a situação de comunicação e a escolha do gênero e a segunda diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados. Para ajudar na preparação da primeira ação, são apresentadas 4 questões que devem necessariamente, serem respondidas: “Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma

assumirá a produção? Quem participará da produção?” (p.99/100). A segunda dimensão refere-se ao tema e possíveis subtemas que serão abordados.

2. **Primeira produção:** Os alunos farão uma produção oral ou escrita dependendo do gênero que será trabalhado. Essa produção tem uma dupla importância: para os alunos será o momento de compreender o quanto sabem do gênero e do assunto a ser estudado e, ainda, se entenderam a situação de comunicação à qual terão de responder; para os professores têm o papel de analisar o que os alunos já sabem, identificar os problemas linguísticos do gênero que deverão ser enfocados e definir a sequência didática.

3. **Módulos:** A quantidade e conteúdo dos módulos de ensino devem ser definidos de acordo com as informações colhidas pelo professor da primeira produção dos alunos. Cada módulo deve contemplar problemas específicos do gênero em questão a fim de garantir melhora dos alunos na compreensão e uso da expressão oral ou escrita estudada.

4. **Produção final:** Após o processo os alunos deverão realizar uma produção que demonstrará o domínio adquirido ao longo da aprendizagem acerca do gênero e do tema propostos e permitirá ao professor avaliar o trabalho desenvolvido.

Os autores esclarecem, contudo, ao final do texto, que “as sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através de formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências.” (p.128)

6 Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral

Este texto é de autoria de Bernard Schneuwly, fruto de uma Conferência no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem (Lael) da PUC-SP, proferida em 1997. Sua tese é de que é possível trabalhar o ensino da linguagem oral materna na escola através de uma nova relação da linguagem.

Analisando a história do ensino da linguagem na escola, especificamente acerca da relação entre o oral e o escrito, o autor analisa criticamente duas vertentes comuns que orientam o processo de ensino-aprendizagem para, ao final, propor um caminho possível para se trabalhar a linguagem oral na escola.

A primeira abordagem discutida é aquela na qual os alunos são levados a desenvolver habilidades linguísticas orais tendo como referência a norma da linguagem escrita culta. São enfocados, aqui, as dimensões estruturais da linguagem (fonológicas, sintáticas, lexicais) e não trabalhados outros aspectos relevantes na linguagem oral como, por exemplo, os argumentos e a estrutura textual utilizados pelo aluno.

A segunda referência aborda a linguagem oral como uma expressão em si mesma bastando, apenas, que o aluno tenha espaços nos quais se expresse oralmente acerca de seus sentimentos. Não há, portanto, nessa concepção, objetivos didáticos estabelecidos para a linguagem oral na escola.

Schneuwly propõe que o trabalho da linguagem oral assuma uma outra dimensão na instituição escolar objetivando levar os alunos de uma oralidade espontânea a uma expressão oral gestada, ou seja, pensada e planejada intencionalmente pelos sujeitos em interlocução. Essa mudança do rumo que adquire a oralidade pressupõe uma certa ficcionalização, ou seja, uma elaboração abstrata de situações envolvendo quatro parâmetros: “enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social” (p.144).

7. O oral como texto: como construir um objeto de ensino

Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly escrevem este artigo com a colaboração de Sylvie Haller com o intuito de constituir a expressão oral em objeto de ensino em função da centralidade que ele ocupa nas práticas sociais desde a mais tenra idade até a fase adulta. Para tanto, é imprescindível definir, clara e objetivamente, quais são as características da linguagem oral que devem ser ensinadas. A partir da sua definição é possível traçar estratégias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos.

A primeira dimensão do oral é de que ele consiste numa linguagem falada com entonação, acentuação e ritmos próprios envolvendo um aparelho fonador interligado com o aparelho respiratório, através dos quais se emitem sons articulados em fonemas (vogais e consoantes) combinados de modo a formarem sílabas. O oral pode ir do espontâneo que consiste numa fala improvisada diante de uma situação imediata vivenciada à escrita oralizada referente à vocalização de um texto escrito através da leitura ou do recital. A

oralidade tem como marca, também, a linguagem corporal, através de mímicas, gestos, expressões faciais.

Outra questão a considerar é da relação entre oral e escrita. A linguagem, para os autores é um sistema global que envolve tanto a oralidade e a escrita. O que define qual expressão será usada (oral ou escrita) é a situação comunicacional na qual se está inserido. Assim, tomar o oral como objeto de ensino pressupõe que se conheça e compreenda as práticas orais e os saberes e linguísticos nelas implicados.

Toda relação comunicacional produz um texto entendido como “uma unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada linguisticamente e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário” (p.169). Selecionar diferentes textos (orais) utilizados socialmente tornará o ensino mais significativo para os alunos e professores. Além da expressão oral propriamente dita, os autores consideram que a outra dimensão dessa expressão linguística – a oralização da escrita – também é importante na apropriação por parte dos alunos das práticas e atividades linguísticas socialmente construídas e legitimadas pela sociedade. Sugere-se, assim, também o trabalho com recitação, teatro e leitura para os outros.

Quais gêneros orais ensinar na escola? O papel da escola, para os autores, é o de instruir mais do que de educar a escolha dos textos deve-se recair, sobretudo, nos de caráter público formal, ou seja, aqueles frutos (e utilizados) de situações públicas formais (conferência, debate, entrevista jornalística, entre outros). Além disso, as expressões orais utilizadas nas situações públicas convencionais são mais complexas e requerem uma intervenção didática intencional para que seja possível sua apropriação e uso consciente e intencionalmente.

Cabe ao professor, portanto, conhecer os gêneros orais oriundos de situações públicas formais e fim de transformá-los em objetos de ensino através de sequências didáticas cujos princípios e proposta de um modelo são apresentados no artigo intitulado “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”.

8. Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma

Com o intuito de analisar “o papel das atividades metalinguísticas no ato de escrita, por meio do exemplo da narrativa de enigma” (p.190), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly escrevem este artigo baseado em uma pesquisa realizada com um grupo de alunos, organizados em pares, produzindo uma narrativa de enigma (narrativa de um crime e seu processo de investigação). A escolha desse gênero fundamenta-se no fato de que, para escrever um texto desse tipo é necessário buscar compreender como ele se estrutura a fim de seguir seu “modelo” objetivando construir a narrativa.

A pesquisa foi realizada com um grupo de 24 pré-adolescentes subdividido em duplas. Das 12 duplas formadas, 8 foram submetidas a uma sequência didática na qual foram abordados alguns aspectos do gênero a ser trabalhado, além das instruções acerca do texto a ser produzido. As outras 4 duplas receberam somente as instruções para a realização do texto. Todas as duplas receberam um texto-base contendo o início da história informando acerca do crime cometido e um parágrafo final genérico no qual não aparecia o culpado do crime. A proposta consistia em completar a história.

Dos resultados obtidos, verificou-se que, a maioria das duplas realizou uma certa discussão acerca dos elementos principais que devia conter um texto de enigma sendo que, grande parte deles foram dos que participaram da atividade didática que precedeu a elaboração do texto.

Algumas conclusões ainda que iniciais, dado a amostra limitada que foi trabalhada na pesquisa, foram apresentadas:

1. A observação dos alunos durante o processo de elaboração de um texto permite estudar as atividades metalinguísticas por eles desenvolvidas;
2. O texto-base foi uma estratégia que colaborou para o desenvolvimento da proposta;
3. Uma das noções discutidas pelos alunos e que, nas narrativas enigmáticas é de suma importância, é de culpado;
4. A narrativa de enigma a ser elaborada possibilitou o surgimento de problemas relacionados com esse gênero linguístico. Além disso, a elaboração da intriga, elemento central desse gênero literário, precisa de um trabalho sistemático que alavanque, nos alunos, a discussão sobre essa questão;

5. Dividir a classe em dois grupos – um que foi alvo de um trabalho didático e outro que não – possibilitou verificar o papel da intervenção didática na produção dos textos;

6. Nas discussões das duplas para definição das estratégias para elaboração do texto foram muito mais ricas do que o texto produzido por eles. Este não continha várias das questões levantadas e decididas pela dupla;

7. Didaticamente, é necessária intervenção para a produção das narrativas em três dimensões: processo de abdução que permite desvendar o crime e achar o culpado; a necessidade de criar suspeitos dando condições de se criar intrigas para retardar a descoberta do culpado e, enfim, necessidade de caracterizar os personagens através de diálogos, ações e descrições.

9. A exposição oral

O artigo em questão foi escrito por quatro autores: Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-François de Pietro e Gabrielle Zahnd. Partindo da constatação de que a exposição oral, sobretudo o seminário, é muito utilizada nas salas de aula, os autores, com base em pesquisas realizadas, afirmam que, contudo, ele não se configura como objeto de ensino. Assim, não há um trabalho sistemático e intencional cujo objetivo seja possibilitar aos alunos a apropriação das características próprias desse gênero oral a fim de melhorar seu desempenho nas exposições orais.

Diante desse diagnóstico, os autores defendem que as exposições orais sejam utilizadas, na escola, como meio de comunicação e, também, como objeto de ensino. A exposição oral é um texto de caráter público e formal onde um sujeito transmitirá, de forma estruturada, informações acerca de um tema que domina a uma platéia com pré-disposição para aprender. O ensino desse gênero oral deve levar em consideração dimensões inerentes a ele: capacidade de comunicação, conteúdo específico e procedimentos linguísticos e discursivos.

A situação de comunicação deve ser objeto de análise: qual o tema, quais as problemáticas serão abordadas na exposição, quem são os interlocutores, o que eles já sabem sobre o tema, quais as conclusões as quais deve-se chegar.

O estudo do conteúdo a ser exposto também deve ser alvo de discussão. Os alunos devem procurar diversas fontes e utilizar, caso

necessário, de gráficos, tabelas, enfim, do repertório de fontes como apoio à exposição do tema.

Após, passe-se à organização interna da exposição também considerando sete fases: abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e encadeamento dos temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento.

10. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público

Este capítulo do livro escrito por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-François de Pietro, relata uma sequência didática aplicada a uma situação de ensino do debate como uma experiência prática de ensino de expressão oral, na escola.

O debate foi escolhido como objeto de ensino porque permite desenvolver várias habilidades necessárias para a vida em sociedade, tais como: capacidades linguísticas (discurso, argumentação, retomada do discurso), cognitivas (crítica), social (ouvir e respeitar o outro) e individual (situar-se perante uma situação, tomar posição diante de um assunto, construir sua própria identidade).

Os autores apresentam três tipos de debate que se pode trabalhar:

1. de opiniões: aqui as crianças são levadas a colocar sua opinião e justificá-la a respeito de um tema sem, contudo, seja necessário chegar a uma conclusão;

2. deliberativo: aqui o que direciona o debate e a argumentação é a necessidade de se tomar uma decisão;

3. para resolução de problemas: a discussão do problema e suas possíveis soluções é o centro do trabalho.

Após a definição do tipo de debate a ser estudado, parte-se para a escolha do tema que deve levar em conta: os interesses dos alunos, a complexidade e saberes dos alunos sobre o tema, a relevância social, capacidade didática.

Enfim, chega-se à questão das formas de se tratar o conteúdo do debate. Nessa fase, sugere-se que sejam trabalhados temas cujos argumentos podem ser buscados no conteúdo das disciplinas que estão sendo desenvolvidos e buscar outras fontes, preferencialmente orais, de aumentar o repertório dos alunos acerca do assunto. Deve-se atentar, também, para

questões de ordem prática que envolvem o ensino da oralidade na escola: duração da sequência didática e de seu conteúdo em função do nível de desenvolvimento que os alunos estão; inserir, no projeto de classe, trabalhos com oralidade; buscar formas para registrar esses trabalhos (gravação: só da fala ou com imagens); proporcionar aos alunos contato com modelos de expressões orais de caráter público formal.

No ensino das expressões orais, na escola, o papel do professor é primordial visto que, ao mesmo tempo, ele precisa gerenciar duas dimensões articuladamente: criar uma situação de comunicação motivadora e enriquecedora e desenvolver, nos alunos, suas capacidades argumentativas. Ao longo e ao final do processo é necessário, ainda, que o professor avalie tanto seu próprio trabalho como gestor do ensino bem como os trabalhos realizados pelos alunos que expressam o grau de desenvolvimento por eles alcançado.

3.ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender.** In: POZO, J. I. (Org.). *A solução de problemas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Jeferson Anibal Gonzalez
Pedagogo (FFCLRP/USP) e Mestrando em Educação (FE/UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR (GT/UNICAMP).

Introdução: a solução de problemas como conteúdo da educação básica

Durante a execução da ação docente os professores aprendem que os problemas colocados por eles para os alunos em sala de aula diferenciam-se dos problemas que eles se deparam fora do ambiente escolar. Neste sentido, o que pode ser um problema significativo para um, pode ser entendido como algo trivial ou até mesmo carecer de sentido para o outro. A partir desta reflexão, o objetivo da Educação Básica é fazer como que os alunos não apenas

coloquem determinados problemas, mas que principalmente, saibam resolvê-los.

Ressalta-se que no final da Educação Básica o aluno deve ter adquirido as habilidades de elaborar e desenvolver estratégias pessoais de identificação e solução de problemas nas principais áreas de conhecimentos por meio de hábitos de raciocínio objetivo, sistemático e rigoroso, e que aplique espontaneamente estas habilidades de resoluções de problemas em situações da vida cotidiana.

Entende-se que a solução de problemas deveria constituir enquanto um conteúdo necessário das diversas áreas do currículo obrigatório. Assim, os alunos estariam aptos para buscarem de estratégias apropriadas para resoluções de problemas, não dando somente respostas adequadas aos problemas escolares, mas também aos problemas que se deparam na realidade cotidiana.

Ensinar os alunos a resolver problemas não significa somente dotar o aluno de habilidades e estratégias eficazes para lidar com questões matemáticas, significa também criar nestes alunos hábitos e atitudes de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta.

Aprender a resolver problemas não é uma questão apenas de se ensinar a resolver os problemas, mas também de ensinar a propor os problemas para si mesmo e a transformar a realidade em um problema que mereça ser indagado, questionado, estudado e resolvido, pois o verdadeiro objetivo da aprendizagem da solução dos problemas é fazer com que os alunos adquiram o hábito de proporem-se problemas e resolvê-los como forma de aprender.

Do exercício ao problema

Por meio do exemplo de que consertar um circuito elétrico é um simples exercício para algumas pessoas, enquanto para outras é um problema bastante complexo e trabalhoso, surge à necessidade de distinção entre exercício e problemas.

O exercício e o problema relacionam-se com o contexto da tarefa em que o aluno enfrenta. Podemos resumir a realização de um exercício às

habilidades e técnicas foram apreendidas pelo aluno, as quais ele utiliza para a execução do problema. Durante a execução de um problema que desconhecemos a sua resolução, buscamos técnicas e procedimento que já dominamos para resolução do mesmo, ou seja, um problema que apresenta uma situação inédita requer a utilização de estratégias e técnicas já apreendidas.

Ao resolver por diversas vezes um mesmo problema, este se tornará para o aluno um exercício. Assim, não é possível determinar se uma tarefa dada pelo professor em aula pode ser considerada um exercício ou um problema, pois isto depende da experiência e dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como, dos objetivos que se estabelecem durante a realização tarefa.

O exercício permite consolidar habilidades e instrumentos básicos, mas isto não pode ser confundido com a ideia que a soluções de problemas exige o uso de estratégias a serem seguidas. O que se procura apontar é o fato que se um problema é repetitivamente resolvido, acaba por tornar-se um exercício.

Com isto, chama-se atenção dos professores para o fato de que em sala de aula deve existir uma distinção entre exercícios e problemas, pois é necessário que fique claro aos alunos que as tarefas não deve se resumir a exercícios repetitivos e sim ativação dos diversos tipos de conhecimentos que envolvem diferentes atitudes, motivações e conceitos.

As técnicas “sobreaprendidas”, ou seja, as técnicas já apreendidas pelos alunos devem ser constituídas enquanto meio, recurso instrumental necessário, mas não suficiente, para alcançar soluções.

Para a resolução dos problemas não caírem no automático é necessário indagar sobre como os alunos resolvem os problemas, caso contrário, sempre estaremos diante de exemplos como o menino que sabe andar de bicicleta, mas não consegue explicar ao seu colega como se equilibrar sobre a mesma.

As indagações sobre como resolver os problemas auxiliam os alunos a compreenderem melhor os processos que estão envolvidos na solução dos problemas. Não faz sentido falarmos em ensinar a resolver problemas, mas sim tratar os problemas em cada uma das áreas necessárias. O mais importante é incluirmos as soluções de problemas enquanto parte do currículo escolar.

As soluções dos problemas como uma habilidade geral

Existem inúmeras formas de se resolver problemas heterogêneos, mas que por trás da forma faz-se necessário estabelecer uma série de raciocínios e de habilidades comuns. Assim, maneiras diversas de resolução de problemas não se relacionam às diferenças de capacidades e sim a diferença na aprendizagem das pessoas que os resolvem.

Tipos de Problemas

Deparamo-nos com inúmeras classificações de possíveis estruturas dos problemas, sendo elas tanto em função da área as quais pertencem os conteúdos dos problemas, assim como, os tipos de operação e processos necessários para resolvê-los.

Um fator que dificulta a resolução dos problemas é a má estruturação do mesmo, ou seja, quando o ponto de partida encontra-se obscuro ou quando as normas que estipulam os passos necessários à resolução não se encontram bem formulados.

Presentes ou não estes fatores que dificultam a resolução, faz-se necessário que a resolução de qualquer problema acompanhe alguns requisitos básicos como prestar atenção em todos os elementos fornecidos, recordar alguns conhecimentos prévios e relacionar entre si certos elementos. Na maioria dos problemas estes elementos fazem parte de habilidades necessárias que nos levarão a resultados.

Passos para a solução de um problema

Para se resolver um problema é necessário estabelecer uma disposição para alcançar sua resposta. Sendo necessário também estabelecer alguns passos como compreender o problema, conceber um plano para resolvê-lo, executar o plano estabelecido e ter uma visão retrospectiva sobre o que se fez, como é o que foi alcançado. Existem algumas técnicas que ajudam na resolução de problemas como realizar perguntas do tipo:

- O que entendi e não entendi relacionado ao enunciado do problema
- Qual a dificuldade do problema? Qual a meta?

- Quais dados utilizados como ponto de partida?
- Como concretizar o problema utilizando exemplos?
- Como agir quando o problema é muito específico?

Procedimento como realizar tentativas por meio de ensaio ou erro, dividir o problema em subproblemas, procurar problemas análogos e ir do conhecido para o desconhecido também fazem parte da resolução dos problemas.

Estes são alguns exemplos que mostram que a solução dos problemas se baseia em um processo relativamente geral e independente do conteúdo que devem ser ensinados aos alunos, pois fazem parte de habilidades e estratégias necessárias para alcançarmos alguns resultados.

A solução dos problemas como um processo específico: diferenças entre especialistas e principiantes

A regra do “bom pensar” exclusivamente não garante a resolução do problema se não estivermos acompanhados de um conhecimento contextual específico. Assim, *a maior eficiência na solução de um problema pelos especialistas não seria devido a uma maior capacidade cognitiva do sujeito e sim pelos seus conhecimentos específicos*. Para resolver os problemas é necessário que o treinamento técnico seja complementado por um conhecimento estratégico que possibilite a utilização das técnicas de modo deliberativo nos contextos das tarefas, ou seja, no contexto dos problemas. A eficiência na solução dos problemas *depende muito da disponibilidade e da ativação de conhecimentos conceituais adequados*. Para tanto, defende-se que os alunos devem adquirir uma perícia específica em diversas áreas do currículo, pois assim, eles conseguirão resolver com eficiências os problemas surgidos.

As estratégias pessoais de especialistas e principiantes e as especificidades das áreas de conhecimento

A superioridade dos especialistas em resolver problemas relaciona-se à diferente maneira com que eles se relacionam com os mesmos, ou seja, eles

adotam estratégias diferentes de resoluções comparadas com as dos principiantes.

O domínio de alguns procedimentos está condicionado pelos conteúdos conceituais das tarefas aos quais são aplicados, necessitando estabelecer uma grande conexão entre aquisição, reestruturação dos conceitos e soluções dos problemas, ou seja, entre conhecimentos procedimentais e declarativos no desempenho de especialistas comparado com o de principiantes.

O treinamento enquanto estratégia de resolução de problemas específicos para cada área do currículo relaciona-se às formas de raciocínio, com procedimentos adotados e ao tratamento com as informações.

A aquisição de hábitos do raciocínio objetivo

Atualmente modelos de raciocínio formal e lógico são substituídos por modelos de racionalidade pragmática, na qual o “bom pensar” está vinculado ao contexto e pelas metas estabelecidas e buscadas durante o processo de solução dos problemas, deixando de lado concepções que estabelecem formas universais do “bom pensar”.

A psicologia do raciocínio trabalha com a racionalidade pragmática, intuitiva (conhecida também como procedimentos heurísticos), levando o aluno a estabelecer novas formas de raciocinar, de pensar. Isto gera uma contraposição entre o raciocínio cotidiano e científico, porém ressalta-se que a melhor forma de se resolver um problema encontra-se oriundo em critérios pragmáticos, ligados à vida dos alunos.

A transferência para a solução de problemas cotidianos

A transferência de um conhecimento adquirido para um novo contexto ou domínio constitui-se um entrave. Isto decorre do trabalho escolar segregado do cotidiano do aluno. Transferir uma habilidade ou um conhecimento adquirido em aula para um contexto mais informal é uma tarefa que exige maior semelhança entre o contexto de aprendizagem e o contexto vivenciado pelo aluno, ou seja, o contexto o qual será aplicado à transferência. É necessário que ocorra a transferência do uso técnico do conhecimento para seu uso estratégico, ou seja, é necessário que o aluno apreenda a solucionar problemas que possam ter utilidade em seu dia-a-dia. Para tanto, é necessário

rompermos com soluções de problemas que treinamos alunos para as soluções prontas, construindo um processo de aprendizagem que os envolva de forma significativa nas resoluções de problemas.

4. FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO.

INTRODUÇÃO

Ferreiro inicia o texto destacando que, em dezembro de 1979 realizou-se na Cidade do México uma Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros encarregados do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, no âmbito da Unesco. Essa conferência deu origem ao que se conhece por Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe.

No entanto, a década de 80 foi particularmente ruim para a educação em nossa região.

Ao final da década de 80, volta-se a ouvir a voz da Unesco, que declara 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização.

Porém, 1990 inicia-se com uma novidade: não somente os organismos internacionais tradicionalmente vinculados à educação (Unesco, Unicef) inauguram a década da alfabetização e da educação básica, mas também o Banco Mundial decide investir na educação básica e incidir sobre as políticas dos governos.

Apenas quatro anos separam 1988 e 1992; no entanto, muitas coisas estão ocorrendo (e não só no campo educativo). As quais afetarão profundamente a maneira em que iniciaremos o próximo século.

Para a autora é difícil falar de alfabetização evitando as posturas dominantes neste campo: por um lado, o discurso oficial e, por outro, o discurso meramente ideologizante, que chamarei “discurso da denúncia”. O discurso oficial centra-se nas estatísticas; o outro despreza essas cifras tratando de desvelar “a face oculta” da alfabetização. Onde o discurso oficial fala de quantidade de escolas inauguradas, o discurso da denúncia enfatiza a má qualidade dessas construções ou desses locais improvisados que carecem do indispensável para a realização de ações propriamente educativas. Onde o discurso oficial fala de quantidade de crianças matriculadas, a denúncia fala de classes superlotadas, professores mal pagos e poucas horas de permanência na escola.

Como pesquisadora Ferreiro tenta ajustar-me aos requisitos elementares de meu ofício, ao falar de um tema ao qual venho dedicando mais de dez anos seguidos de trabalho. Como latino-americana, não posso deixar de lado a indignação que deve provocar em nós a análise da situação da alfabetização na região.

INCORPORAÇÃO, RETENÇÃO E REPETÊNCIA.

Primeiro objetivo do Projeto Principal: “Conseguir, antes de 1999, a escolarização de todas as crianças em idade escolar, oferecendo-lhes uma educação geral mínima com duração de 8 a 10 anos”.

É importante considerar que, devido às altas taxas de crescimento populacional existente em vários países da região, o aumento da matrícula na primeira série resulta de esforços notáveis e persistentes. Por exemplo, o México passa de uma população de 1º Grau de aproximadamente 7 milhões, em 1965, a 9 250 000 em 1970, 15 milhões em 1980 e 15 400 000 em 1983. Nesses mesmos anos o Brasil passa de uma população de aproximadamente 5 milhões em 1965, para 17 milhões em 1970, 20 milhões em 1980 e 24 milhões em 1983.

As maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do 1º grau; o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano da escola primária, alcançando em alguns países da região cifras excessivas (no Brasil, por exemplo).

Segundo a autora, a criação de serviços de atendimento especializado como solução alternativa gera outras dificuldades. Esta medida parece contar com a opinião favorável de todos os setores: os professores estão de acordo, porque assim conseguem aliviar as classes superlotadas ou livrar-se dos alunos mais difíceis; os profissionais (psicólogos e terapeutas) estão de acordo porque se abre para eles um mercado de trabalho: a opinião pública é de que nesses serviços, tão especializados, se oferece certamente uma educação de “boa qualidade”. A primeira dificuldade desta alternativa tão bem recebida é no aspecto econômico; esses serviços encarecem muitíssimo o custo do atendimento educacional por aluno: são, portanto, impossíveis de ser considerados como uma medida generalizada em países endividados, que apenas podem pensar em expandir os empobrecidos serviços educativos de caráter geral.

A segunda dificuldade é talvez a mais séria: quando a criança é enviada a esses sistemas especializados (geralmente denominados “educação especial”) adota-se, com isso, uma atitude semelhante à que se adota frente às crianças realmente “especiais” ou “atípicas” (os deficientes sensoriais, por exemplo).

ASPECTOS QUALITATIVOS DA ALFABETIZAÇÃO

Ferreiro destaca que a alfabetização parece enfrentar-se com um dilema: ao estender o alcance dos serviços educativos, baixa-se a qualidade, e se consegue apenas um “mínimo de alfabetização”. Isso é alcançar um nível “técnico rudimentar”, apenas a possibilidade de decodificar textos breves e escrever algumas palavras (além de grafar quantidades e talvez as operações elementares), porém sem atingir a língua escrita como tal.

Para Ferreiro, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis. Ela tem mais tempo disponível para dedicar à alfabetização do que qualquer outro grupo de idade e estão em processo contínuo de aprendizagem (dentro e fora do contexto escolar), enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. (Em muitos casos, os adultos elaboraram também “estratégias de sobrevivência” que lhes permitem viver no meio urbano sem sentir a necessidade de ler e escrever).

OS OBJETIVOS DA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Aqui a autora coloca que, antes de desenvolver o tema anterior, devemos perguntar-nos: quais são os objetivos da alfabetização inicial? Frequentemente esses objetivos se definem de forma muito geral nos planos e programas, e de uma maneira muito contraditória na prática cotidiana e nos exercícios propostos para a aprendizagem.

Um dos objetivos sintomaticamente ausente dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade. Como as crianças chegam a compreender essas funções? As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas. Por exemplo, a mãe escreve a lista e a consulta antes de terminar suas compras; sem querer, está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita (serve para ampliar a memória, como lembrete para aliviar a memória). Busca-se na lista telefônica o nome, endereço e telefone de algum serviço de conserto de aparelhos quebrados; sem querer, essa leitura transmite informações sobre algo que não sabíamos antes de ler. Recebe-se uma carta ou alguém deixa um recado que deve ser lido por outro familiar ao chegar; sem querer, transmite-se informação sobre outra da função da língua escrita (serve para comunicar-se à distância, para dizer algo a alguém que não está presente no momento de se escrever a mensagem).

Na maioria das escolas se apresenta a escrita como um “objeto em si”, importante dentro da escola, já que regula a promoção ao ano escolar seguinte, e também importante “para quando crescer”, sem que se saiba na realidade de que maneira esse “saber fazer” estará ligado à vida adulta: prestígio social? Condições de trabalho? Acesso a mundos desconhecidos?

A LÍNGUA ESCRITA COMO OBJETO DA APRENDIZAGEM

Segundo Ferreiro, no decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.

Com base em uma série de experiências inovadoras de alfabetização, que se vem desenvolvendo em diversos países latino-americanos, parece viável estabelecer de maneira diferente os objetivos da alfabetização de crianças. Em dois anos de escolaridade, - um dos quais pode ser pré-escola - crianças muito marginalizadas (urbanas e rurais) podem conseguir uma alfabetização de melhor qualidade, entendendo por isso:

- compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita;
- compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram

diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes na rua, etc.);

- leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional;
- produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros;
- atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita.

AS DIFICULDADES DESNECESSÁRIAS E SEU PAPEL DISCRIMINADOR

Ferreiro destaca que as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais).

São os adultos que tem dificultado o processo imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo definições de “fácil” e de “difícil”, que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem: a criança. Tudo isso tomou o processo mais difícil do que deveria ser, produziu fracassos escolares desnecessários, estigmatizou uma grande parte da população e transformou a experiência de alfabetização em uma experiência literalmente traumática para muitas crianças. Para Ferreiro, não há nenhuma prova empírica que permita concluir que é necessário certo tipo de pronúncia para ter acesso à língua escrita. Melhor dizendo, a experiência empírica mostra o contrário: nos diferentes países latino-americanos de língua espanhola, os grupos privilegiados da população se alfabetizam sem dificuldade, apesar das marcadas diferenças dialetais que existem entre as chamadas “formas cultas” de fala desses diferentes países.

Toda escrita alfabética tem como princípio fundamental marcar as diferenças sonoras através de diferenças gráficas, mas no desenrolar histórico se produzem inevitavelmente defasagens entre esse princípio geral e as realizações concretas dos usuários.

Isto se dá por duas razões: a primeira tem a ver com uma variável temporal - as ortografias das línguas escritas evoluem muito mais lentamente do que a fala; a segunda razão é de caráter espacial na medida em que uma língua se estende a um número crescente de usuários dispersos numa área geográfica ampla, surgem variantes dialetais que se distanciam em maior ou menor medida do que se representa por escrito.

As pesquisas sobre os processos de aquisição da língua oral mostram claramente que a repetição desempenha um papel muito limitado nesse processo. Sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram. Em língua escrita esses processos de construção estão proibidos. Nenhuma das metodologias tradicionais, ainda em voga na região, cogita que, desde o início do processo de alfabetização, as

crianças possam escrever palavras que nunca antes copiaram, e que essas tentativas para construir uma representação são tão importantes nessa aprendizagem como as tentativas para dizer algo em língua oral. Nenhuma dessas metodologias pensa em dar instrumento ao professor para saber ler - quer dizer, interpretar - essas produções infantis, para poder traduzi-las sem desqualificá-las (tal como fazemos na língua oral, onde tratamos de entender o que a criança disse, dizendo-a a nossa maneira, sem necessidade de desqualificar sua emissão com um "Você não sabe falar!").

A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema.

PRODUÇÃO DE MATERIAIS

Um fator frequentemente mencionado como necessário para facilitar as ações de alfabetização é a produção de materiais. A esse respeito é preciso distinguir três tipos de materiais:

- a) Materiais dirigidos aos professores como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de fazer-lhes chegar informação atualizada que os ajudem a pensar criticamente sua própria prática profissional. Esses materiais são úteis na medida em que se evite a versão "receita culinária" (isto é, use os ingredientes em tal ordem e obterá um resultado comestível).
- b) Materiais para ler (não para aprender a ler, mas para ler) - Eles são essenciais e tanto mais necessários quanto mais nos distanciamos das regiões urbanas.
- c) Materiais para alfabetizar - É chegado o momento de desmistificar tais tipos de materiais, que não só não são necessários, mas que são frequentemente contraproducentes. Para alfabetizar é preciso ter acesso à língua escrita (tanto como para aprender a falar é necessário ter acesso à língua oral) e é isso que está ausente nas famosas cartilhas ou manuais "para aprender a ler".

Para Ferreiro, as sequências didáticas tradicionais baseiam-se em uma série de falsos pressupostos que se mantêm com a inércia dos hábitos adquiridos e que resistem a qualquer análise racional. Não seria demasiado grave se não fosse porque essas didáticas tomam ainda mais difícil o processo para quem a escolarização já é uma empresa de "alto risco".

A ATENÇÃO A POPULAÇÃO DE 4 A 6 ANOS EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO

Segundo relato da autora, um dos setores educativos com maior crescimento na região latino-americana é o que corresponde à população infantil de 4 a 6 anos. (Na maioria dos países latino-americanos, as crianças ingressam na escola de 1º grau aos 6 anos. Seria interessante perguntar-se por que o Brasil mantém 7 anos como idade de ingresso).

Estima-se que em 1970, 1 728 000 crianças menores de 5 anos frequentavam algum tipo de instituição pré-escolar na região; em 1985 esta quantidade cresceu para 8 264 000, o que representa um incremento enorme: 478%. Esse

aumento notável corresponde fundamentalmente às crianças de 5 anos e, em menor escala, às de 3 e 4 anos (cifras da Unesco-Orealc).

Em relação à alfabetização, as políticas relativas a esse nível educativo (impropriamente chamado pré-escolar) oscilaram entre duas posições extremas: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao 1º ano da escola primária, ou então - posição oposta - evitar que a criança entre em contato com a língua escrita.

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda.

EXPERIÊNCIAS ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

As experiências alternativas de alfabetização de crianças, cujo desenvolvimento tenho seguido, atentamente, utilizam como informação básica as descobertas sobre a psicogênese da língua escrita na criança, resultado de trabalhos de pesquisa que iniciei em 1974 junto com Ana Teberosky e um grupo de colegas, e que logo receberam ampla confirmação em diferentes países e línguas.

Apesar de variar enormemente entre si, essas experiências compartilham os objetivos da alfabetização antes enunciados e algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização que indicarei esquematicamente:

- a) Restituir à língua escrita seu caráter de objeto social
- b) Desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível.
- c) Permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos.
- d) Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio
- e) Não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem. Tampouco se subvaloriza a criança
- f) Não se pede de imediata correção gráfica nem correção ortográfica

OBSERVAÇÕES FINAIS

Segundo Ferreiro, nesta última década do século abre-se um espaço para que a América Latina, que tem muito a dizer sobre alfabetização, faça ouvir bem alto a sua voz.

Há uma consciência crescente da importância da educação básica e do mais básico na educação: a alfabetização. Mas há também um risco de regressar à concepção da alfabetização como algo demasiado elementar, isto é, mínimos rudimentos de decodificação.

Há uma consciência crescente sobre a impossibilidade de aceitar as taxas de repetência que existem em nossa região. Não importa que os argumentos atuais sejam basicamente econômicos, desde que sirvam para recordar-nos que, se a escola não gera aprendizagem, não pode justificar-se como instituição social.

Há um risco sério de continuar gerando desigualdades através de velhos e novos esquemas de competitividade, eficiência e modernidade. No entanto, existe também um sólido pensamento teórico sobre a natureza da alfabetização, ao qual estão contribuindo linguistas, historiadores, antropólogos, psicólogos, sociólogos e educadores. Esta nova visão multidisciplinar sobre a alfabetização não permite retornar a uma visão supersimplificadora e profundamente equivocada sobre o processo de alfabetização.

Particularmente em nossos países empobrecidos, e especialmente nos setores mais pobres de nossos países, os objetivos da alfabetização devem ser mais ambiciosos. Se as crianças crescem em comunidade iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses "mínimos de alfabetização", que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formado cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de "dizer cor escrito" esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta.

Necessitamos que muitos mais tenham a capacidade de dizer-nos por escrito quem são, para manter a diversidade cultural que é parte da riqueza de nosso mundo. Falamos muito da diversidade biogenética de plantas e animais, que constitui um de nossos mais prezados recursos para o porvir. Não esqueçamos a diversidade cultural. A alfabetização pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade, histórica e atual.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E FRACASSO ESCOLAR PROBLEMAS TEÓRICOS E EXIGÊNCIAS SOCIAIS.

Ferreiro ressalta que, todas as frases que expressam preocupação sobre a situação do analfabetismo na região já fazem parte do discurso oficial dos governos. Todos os diagnósticos coincidem: o analfabetismo se concentra nos bolsões de pobreza das grandes cidades, juntamente com a aglomeração urbana, falta de água potável, trabalho ocasional e mal-remunerado; o analfabetismo se concentra nas zonas rurais, onde os camponeses vivem com uma economia de subsistência, cultivando com métodos arcaicos terras empobrecidas; o analfabetismo se concentra nas populações indígenas (também camponesas) que falam alguma das muitas línguas originárias do continente, mas que não possuem recursos próprios para grafar sua própria língua.

A orientação das políticas de alfabetização

Há ainda muito por fazer no plano do diagnóstico e orientação das políticas para que se tome consciência da gravidade da situação e do escândalo de certas conjunturas. Para restabelecer a necessidade da indignação de que fala Paulo Freire.

Sabemos perfeitamente que o conjunto de conhecimentos que um indivíduo adquire no curso de seu desenvolvimento depende das exigências do meio cultural em que cresce. A cultura do campo exige conhecimentos diferentes da cultura da cidade. Uma pessoa do campo, transferida violentamente para a cidade, aparece como alguém depreciado, tanto quanto o seria um habitante da cidade transferido violentamente para o campo. Ocorre que o movimento social vai em direção à urbanização e não à ruralização... Por esse motivo não faz nenhum sentido caracterizar o adulto ou a criança do campo como um "carente". Ambos só aparecem como tais em função das exigências da vida urbana.

Na realidade, o que ocorre na saúde e na educação é parte da tendência geral à privatização que se observa em quase todos os países da região: o Estado delega ao setor privado a maior parte de suas obrigações e retém somente aquelas de tipo "assistencial" para os setores cujo poder aquisitivo não lhe permite pagar por um serviço necessário.

A noção de "direito a saúde, moradia e educação" perde assim seu sentido global. Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como fosse "normal", que eles "comprem serviços". Aqueles que não podem comprá-los devem conformar-se com um ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário (e, frequentemente, bem abaixo do mínimo requerido para manter os níveis de subsistência e funcionamento social degradado dessa parcela da população).

Para ela, é preciso denunciar muito claramente e tantas vezes quantas forem necessárias, até criar uma consciência pública de que não é possível alcançar os objetivos educativos colocados para o final do século XX se não se modificar rapidamente a própria concepção da alfabetização. É aqui onde há muito a ser dito com respeito ao desenvolvimento teórico relativo aos processos de alfabetização.

ALGUNS PROBLEMAS TEÓRICOS VINCULADOS À ALFABETIZAÇÃO

Há domínios para os quais ninguém pergunta se a criança está ou não "pronta" ou "madura" para iniciar essa aprendizagem. O acesso ao computador é, hoje em dia, um deles: há programas de iniciação ao uso do computador (não a programação) para adultos profissionais e para crianças de pré-escola. Dada a velocidade com que está tecnologia ingressou na vida moderna, parece haver consciência de que "quanto antes, melhor". Na medida em que não há ainda parâmetros claros com relação ao tempo adequado para utilizá-lo produtivamente, e na medida em que não faz parte do currículo escolar, a noção de "fracasso na aprendizagem" ainda não está instaurada.

O problema dos pré-requisitos para uma aprendizagem coloca-se de diferentes maneiras: (a) apresenta-se como uma noção escolar, como algo que uma criança "tem" ou "não tem", e que é avaliada mediante provas psicológicas ou psicopedagógicas; (b) é visto como um problema teórico.

a) Os pré-requisitos como problema escolar

Como problema escolar, os pré-requisitos estabelecem barreiras: os sujeitos devem demonstrar possuir as habilidades definidas como requisitos prévios para poder ingressarem certo nível da escola. Supõe-se a aquisição dessas habilidades vinculadas a uma sempre mal definida “maturação”. Tal “maturação” é entendida, às vezes, como maturação biológica, e a referência à biologia parecem dispensar outras determinações.

b) Os pré-requisitos como problema teórico

Para Ferreiro, se pensarmos agora no problema dos pré-requisitos como um problema teórico, veremos de imediato delinearem-se duas maneiras muito diferentes de defini-lo, segundo a perspectiva teórica adotada.

O estudo dos pré-requisitos, no sentido dos antecessores de aquisições posteriores no processo de desenvolvimento, é de extrema importância em geral, e é essencial numa perspectiva psicogenética construtivista.

Os trabalhos sobre a relação entre consciência fonológica e leitura, que se ocupam da incidência da ação escolar, contrastam crianças que estão submetidas a diferentes metodologias de ensino da leitura (fundamentalmente métodos globais versus métodos analíticos). Isto também é reduzir um problema muito mais complexo a um só de seus ingredientes. O método que o professor segue é apenas um dos ingredientes da maneira como o objeto social “língua escrita” é apresentado no contexto escolar.

O conhecimento das funções sociais da escrita é “natural” em crianças cujos pais são alfabetizados, mas não têm nada de “natural” em outras, que não tiveram as mesmas oportunidades sociais de interagir com os diferentes tipos de objetos sociais que portam marcas escritas, que não tiveram oportunidades de participar de ações sociais (literacy events) em que outros indivíduos utilizam a língua escrita, lendo ou escrevendo com propósitos definidos. Ocultando essas funções sociais, apresentando a língua escrita como um “objeto em si”, abstraído de seus usos sociais, se favorece a algumas crianças e se deixa outras na penumbra inicial.

Segundo Ferreiro, reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em formas visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código. Em termos educativos, o problema das atividades preparatórias coloca-se de maneira radicalmente diferente se aceitarmos que é função da escola introduzir a língua escrita como tal. Não se trata de um jogo de palavras. Introduzir a língua escrita que dizer, ao menos, o seguinte:

- permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita (e que, além disso, tem recebido nomes específicos: jornais, revista, dicionários, calendários, agendas, livros ilustrados, livros sem ilustrações, livros de poesias, livros de canções, enciclopédias, cartas, receitas, recibos, telegramas, etc.);
- ter acesso à leitura em voz alta de diferentes registros da língua escrita que aparecem nesses distintos materiais;
- poder escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros, em contextos onde as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas;

- poder antecipar o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e - na medida em que vai sendo possível - os dados textuais;
- participar em atos sociais de utilização funcional da escrita;
- poder perguntar e ser entendido; poder perguntar e obter respostas;
- poder interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, para descobrir, para inventar.

c) Síntese

Em síntese, a argumentação da autora é a seguinte:

- a) - Colocada com problema teórico, a questão dos pré-requisitos (como antecessores necessários de aquisições posteriores) e de suma importância; no entanto, a forma de tratar o problema difere marcadamente segundo a posição teórica adotada.
- b) - Do ponto de vista construtivista, o problema dos pré-requisitos coloca-se da seguinte maneira: é essencial estabelecer os antecessores de qualquer conhecimento em um momento qualquer de seu desenvolvimento.
- c) - Não se deve confundir a necessidade teórica de encontrar os antecessores psicogenéticos com a pseudo-necessidade institucional de encontrar maneiras de classificar as crianças como “aptos/não”, “maduros/ não maduros”, “prontos/ não” etc. Qualquer instrumento que se utilize terminara refletindo as diferenças sociais nas ocasiões de acesso a língua escrita. Portanto, é inevitável que os testes de maturidade (ou como se queira chamá-los) funcionem como instrumentos de discriminação social.

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA CRIANÇA

Para Ferreiro, o termo construção, que uso para me referir à aquisição da língua escrita, não é muito comum; geralmente se fala em “aprendizagem”. Não é que aprendizagem seja um termo errôneo, porque efetivamente há um processo de aprendizagem, porém a história social dos termos tem impregnado o termo aprendizagem com uma forte conotação empirista que não é a que quero dar-lhe. O termo maturação está excluído, uma vez que não se trata de um processo puramente maturativo. O termo desenvolvimento tem sido pouco usado na literatura espanhola, ainda que em inglês, hoje em dia, seja bastante corrente ouvir falar de *developmental literacy*.

Para ela, quando falamos de construção da escrita na criança, não estamos falando da emergência mais ou menos espontânea de ideias engenhosas, ideias curiosas, ideias às vezes extraordinárias que as crianças têm - o que em inglês se costuma dizer wonderful ideias. É algo mais que isso. Tampouco se trata de que algumas coisas que se constroem e em seguida há uma espécie de adição linear do já construído.

Para ela, em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de ideias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobregeneralizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou de ideias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas,

ou, às vezes, ideias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução.

Alguns desses conflitos entendemos muito bem; esperamos entender melhor outros em um futuro não muito distante.

Os processos de construção sempre supõem reconstrução: no entanto, o que é que se reconstrói? É preciso reconstruir um saber construído em certo domínio para aplicá-lo a outro; há reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio que, de algum modo, tem sido registrados sem poder ser compreendidos; também há reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita.

5. FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

PREFACIO

Telma Weisz, ao escrever o prefácio do livro de Emília Ferreiro, afirma que o mesmo não traz para o leitor nenhum novo método, nem novos testes, nada que se pareça com uma solução pronta. Porém, a autora (Ferreiro) oferece ideias a partir das quais é possível repensar a prática escolar da alfabetização, por meio dos resultados obtidos em suas pesquisas científicas.

Emília Ferreiro, Doutora pela universidade de Genebra, teve o privilégio de ter sido orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Ferreiro realizou suas pesquisas sobre alfabetização, principalmente, na Argentina, país onde nasceu e também no México.

Anteriormente às pesquisas de Ferreiro, a crença implícita quanto à questão de alfabetização era de que tal processo começava e acabava na sala de aula e que a aplicação do método correto garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos.

Na medida em que um número maior de alunos passou a ter acesso a educação, ampliou-se também o número do fracasso escolar. Na ausência de instrumentos para repensar a prática falida e os fracassos escolares, passou-se a buscar os culpados: os alunos, a escola e os professores. Tal momento promoveu uma revolução conceitual, principalmente no que se refere à alfabetização.

As pesquisas de Ferreiro e de seus colaboradores romperam o imobilismo lamurioso e acusatório, impulsionando um esforço coletivo na busca novos caminhos para que o educador rompa o círculo vicioso da reprodução do analfabetismo.

APRESENTAÇÃO

Por Emília Ferreiro.

Ferreiro afirma que o livro apresenta quatro trabalhos produzidos em momentos diferentes, porém dentro da mesma linha de preocupação que é o de contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora, a partir de novos dados oriundos das investigações sobre *a psicogênese da escrita na criança*. Suas investigações evidenciam que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende.

Destaca que *a criança desempenha um papel ativo na busca da compreensão desse objeto social, complexo, que é a escrita.*

Capítulo 17

-A REPRESENTAÇÃO DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

Ferreiro destaca que, tradicionalmente, a alfabetização é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de 'maturidade' ou de 'prontidão' da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem - *quem ensina e quem aprende* - tem sido considerados sem levar em consideração o terceiro elemento da relação que é *a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.*

A partir desta constatação, a autora aborda de que maneira este objeto de conhecimento intervém no processo utilizando uma relação tríade: *de um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem com suas características específicas: por outro lado as concepções de quem aprende (crianças) e as concepções dos que ensinam (professores), sobre este objeto de conhecimento.*

1. A Escrita como Sistema de Representação.

A *escrita* pode ser considerada como *uma representação da linguagem* ou como **um código de transcrição gráfica das unidades sonoras**. A autora destaca que *a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação e não um sistema de codificação.*

Dessa forma, se considerarmos o sistema de representação do número e o sistema de representação da linguagem, no início da escolarização, as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se afirmar que, em ambos os casos, a criança reinventa esses sistemas, ou seja, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, as crianças devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: *qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação.*

A partir dos trabalhos de Saussure já concebemos o signo linguístico como a união indissolúvel de um significante com um significado. É o caráter bifásico do signo linguístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referencia o que está em jogo.

As escritas do tipo alfabético, e mesmo as silábicas, poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito é representar as diferenças entre os significantes; enquanto que as escritas do tipo ideográfico poderiam representar diferenças nos significados.

Se concebermos a escrita como um **código de transcrição do sonoro para o gráfico** privilegiando-se o significante (grafia) dissociado do significado, destruimos o signo linguístico por privilegiarmos a técnica e a mecanização.

Se concebermos aprender a língua escrita como a compreensão da construção de um sistema de representação em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, (apropriação de um novo objeto de conhecimento) estaremos realizando uma aprendizagem conceitual.

2 - As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita.

A criança realiza explorações para compreender a natureza da escrita e isto pode ser observado através das suas produções espontâneas, que são valiosos documentos que precisam ser interpretados para poder ser avaliados.

As escritas infantis tem sido consideradas como garatujas e 'puro jogo'. Aprender a lê-las, ou seja, interpretá-las é um aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Nas práticas escolares tradicionais, há uma concepção de que a criança só aprende quando submetida a um ensino repetitivo. No entanto, elas ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender. Saber algo a respeito de certo objeto não significa saber algo socialmente aceito como 'conhecimento'. *'Saber' significa ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade.*

Ferreiro, analisando as produções espontâneas das crianças, através de suas pesquisas confirmou que as mesmas *possuem hipótese / ideias / teorias sobre a escrita, apresentando uma evolução psicogenética.*

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas, contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos repetidos. A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção.

No referencial tradicional, as professoras prestam atenção nos aspectos gráficos das produções das crianças, ignorando os aspectos construtivos. Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular e podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões.

Para executar suas ideias (em seus escritos) a criança:

- a) faz distinção entre a modo de representação icônico (figurativo) e não icônico (não-figurativo).
- b) constrói formas de diferenciação; faz diferenciação intrafigural que consisleem no estabelecimento de propriedades que um texto deve possuir para poder ser interpretável. Os critérios intrafigurais se expressam sobre o eixo quantitativo (mínimo de três letras) e sobre o eixo qualitativo (variação de caracteres); faz a diferenciação interfigurais que é a criação de modos sisteemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, para garantir a diferença de interpretação que será atribuída,

- c) desvela a fonetização da escrita (descobre a relação som / grafia), começa com o período silábico e culmina no período alfabético.

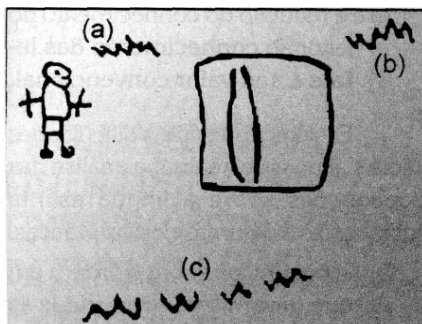
Ferreiro, analisando a evolução da escrita infantil reconhece quatro períodos, que denomina como: *período pré-silábico*, *período silábico*, *período silábico-alfabético* e *período alfabético*.

a) Período Pré-Silábico

As crianças escrevem sem estabelecer qualquer correspondência entre a pauta sonora da palavra e a representação escrita. Escreve coisas diferentes apesar da identidade objetiva das escritas e relaciona a escrita com o objetivo referente (Ex. coloca mais letras na palavra "elefante" do que na palavra borboleta - Realismo Nominal). Exemplos de escrita pré-silábica:

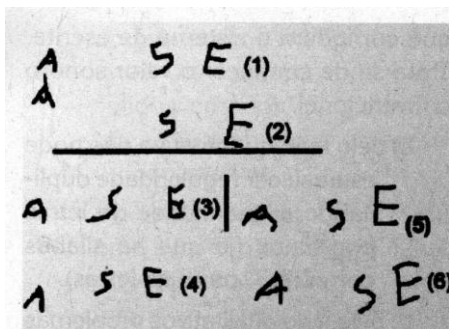
ILUSTRAÇÃO I a.

Escrita sem diferenciações interfigurais (Adriana - 4,5 anos).



1. O que você desenhou? Um boneco.
2. Ponha o nome. (Rabisco.) (a)
3. O que você colocou? Ale (-seu irmão).
4. Desenhe uma casinha. (Desenha)
5. O que é isso? uma casinha.
6. Ponha o nome. (Rabisco) (b).
7. O que você escreveu? Casinha
8. Você sabe colocar o seu nome? (Quatro rabiscos separados) (c).
9. O que é isso? Adriana.
10. Onde diz Adriana? (Assinala globalmente)
11. Por que leem quatro pedacinhos?... porque sim.
12. O que diz aqui? (1º) Adriana.
13. E aqui (2º) Alberto (- seu pai).
14. E aqui? (3º). Ale (-seu irmão).

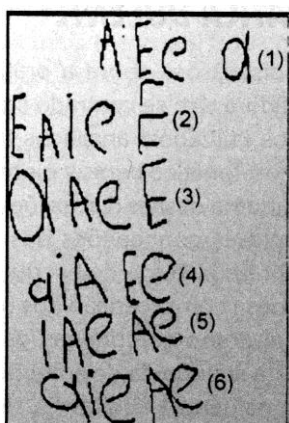
15.E aqui? (4º) Tia Picha.



(1) peixe; (2) o gato bebe leite; (3) galinha; (4) franguinho; (5) pato; (6) patos

ILUSTRAÇÃO 2

Escrita com diferenciação interfigurais (Carmelo 6,2 anos).



(1) Carmelo Enrique Castilho Avellano (uma letra para cada nome).
(2) vaca.
(3) mosca

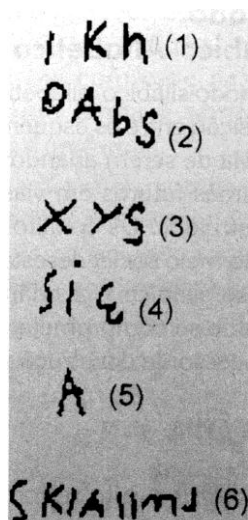
- (4) borboleta
- (5) cavalo
- (6) mamãe como **tacos** (comida típica mexicana)

b) Período Silábico

A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura escrita. É quando se dá a descoberta de que as representações escritas tem um vínculo com a pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas. No mesmo período - embora não necessariamente ao mesmo tempo - as letras podem começar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estáveis as partes sonoras semelhantes entre as palavras.

ILUSTRAÇÃO 3a.

Escrita silábica (letras de forma convencional, mas utilizadas sem seu valor sonoro convencional) cada letra vale por uma sílaba (Jorge, 6 anos).



- (1) ga - to (gato)
- (2) ma-ri-po-sa (borboleta)
- (3) ca-ba-llo (cavalo)
- (4) pez (peixe)
- (5) mar (mar)
- (6) el-ga-to-be-be-le-che
'(o gato bebe leite)

(As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido).

ILUSTRAÇÃO 3b.

Escrita silábica (vogais com valor sonoro convencional): cada letra vale por uma sílaba (Francisco, 6 anos).

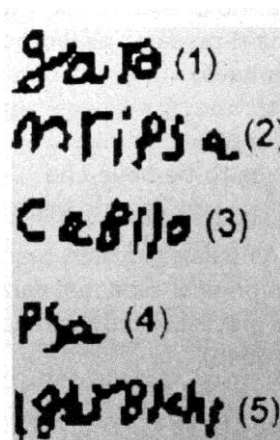
1. FRAN-CIS-CO (Francisco)
2. MA-RI-PO-SA (borboleta)
3. PALOMA (pomba)
4. PA-JA-RO (pássaro)
5. GA-TO (gato)
6. PA- TO (pato)
7. PEZ (peixe)
8. PEZ (2ª tentativa) (peixe – 2ª tentativa)

C) Período Silábico-Alfabético

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Os conflitos provenientes do meio social desestabilizam a hipótese silábica e a criança leem coragem de se comprometer em um novo processo de construção.

ILUSTRAÇÃO 4

Escrito silábico-alfabética (Júlio César, 6 anos)



(1) gato
(2) mariposa

(gato)
(borboleta)

- (3) caballo (cavalo)
(4) pez (peixe)
(5) mar (mar)
(6) el gato bebe leche (o gato bebe leite)

(As palavras foram mantidas no original espanhol para que o processo aqui ilustrado faça sentido).

c) Período Alfabético

Consiste no período que a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é por sua vez, reanalisável em elementos menores.

Neste momento, deve haver uma estruturação dos vários elementos que compõem o sistema de escrita. Trata-se de conhecer o valor sonoro convencional.

- a) pelo lado quantitativo não pode estabelecer regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas com 1,2,3, ou mais letras).
- b) pelo lado qualitativo, problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras nem a identidade de letras a de sons).

Capítulo 2 - AS CONCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA SUBJACENTE À PRÁTICA DOCENTE

As discussões sobre a prática alfabetizadora tem se centrado sobre os métodos utilizados: analíticos *versus* sintéticos; fonético *versus* global, etc.

Nenhuma dessas discussões levou em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita.

A nossa compreensão dos problemas, tal como as crianças os colocam e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis, é, sem dúvida, essencial para um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real da aprendizagem. Reduzir esta intervenção ao método utilizado é limitar nossa indagação.

É útil se perguntar por meio de que tipos de práticas a criança é introduzida na linguagem escrita e como se apresenta este objetivo no contexto escolar?

Há práticas que levam as crianças a supor que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só pode obter da boca dos outros, sem participar dessa construção; há práticas que levam a pensar que "o que existe para se conhecer" é um conjunto, estabelecido de coisas, fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a criança a ficar de "fora" do conhecimento, como espectador ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos porquês.

Nenhuma prática pedagógica é neutra e estão apoiadas nas concepções do processo ensino e aprendizagem, bem como o objeto dessa aprendizagem. São essas práticas e não os métodos, que tem efeitos no domínio da língua

escrita ou em outros conhecimentos. A reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica.

A autora destaca que das suas diferentes experiências com profissionais de ensino aparecem três dificuldades conceituais iniciais que necessitam ser esclarecidas:

- a) a visão adultocêntrica (adulto já alfabetizado);
- b) confusão entre escrever e desenhar letras;
- c) e a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor convencional.

Esclarecendo essas dificuldades iniciais, é possível realizar a análise das concepções sobre a língua escrita subjacentes a algumas dessas práticas:

- a) As polêmicas sobre a ordem em que devam ser introduzidas as atividades de leitura e as de escrita.
- b) Decisões metodológicas: a forma de se apresentar as letras individuais bem como a ordem de apresentação de letras e de palavras, o que implica uma sequência do "fácil" ou "difícil".

A autora descreve as experiências pedagógicas realizadas por Ana Teberosky, em Barcelona, baseada em três ideias simples, porém fundamentais:

- a) Deixar entrar e sair para buscar informação extra-escolar disponível, com todas as consequências disso;
- b) O professor não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um ao seu nível;
- c) As crianças não alfabetizadas contribuem na própria alfabetização e na dos companheiros quando a discussão a respeito da representação escrita de linguagem se torna prática escolar.

CONCLUSÕES

É importante ter claro que as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização integral não se resolvem com **um novo método de ensino**; nem com **novos testes de prontidão**; nem com **novos materiais didáticos**.

Segundo Ferreiro, é preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Para ela, temos uma imagem empobrecida da língua escrita e uma imagem empobrecida de criança que aprende, um **novo método** não resolve os problemas. *É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita.*

Ferreiro acredita ter chegado a momento de se fazer uma revolução conceitual a respeito da alfabetização.

Capítulo 3 - A COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: CONSTRUÇÕES ORIGINAIS DA CRIANÇA E INFORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS ADULTOS

Escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A leitura e a escrita, há muito são consideradas como objeto de uma instrução sistematizada e cuja aprendizagem, suporia **o exercício de uma série de habilidades específicas**. Muitos trabalhos de psicólogos e educadores tem se orientado neste sentido.

As autoras realizaram pesquisas sobre os processos de compreensão da linguagem escrita e abandonaram estas ideias, pois, para elas, as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização como parte da atividade da idade pré-escolar. Essa aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaboradas e não pode ser reduzida a **um conjunto de técnicas perceptivo-motoras**.

A escrita não é **um produto escolar**, mas sim *um objeto cultural que cumpre diversas funções e tem meios concretos de existência especialmente nas concentrações urbanas*.

1. Construções Originais das Crianças

Por meio de diferentes situações experimentais, as autoras obtiveram dentre os resultados o seguinte:

- aproximadamente aos quatro anos, as crianças possuem sólidos critérios para admitir que uma marca gráfica possa ou não ser lida;
- o primeiro critério é a de fazer uma dicotomia entre o "figurativo", por um lado, e o "não-figurativo", pelo outro (icônico e não-icônico). Surge o critério de "quantidade" mínima de caracteres: ambos são construções próprias da criança.

2. Informações Específicas

No desenvolvimento da linguagem existe uma série de concepções que não podem ser atribuídas a uma influência direta do meio, (a escrita em sua existência material). São concepções acerca das propriedades estruturais e do modo de funcionamento de certo objeto.

Ao contrário, existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos por meio de outros (leitores adultos ou crianças maiores).

A criança que cresce em meio "letrado" está exposta a interações, se vê continuamente envolvida, como agente e observador no mundo "letrado". Os adultos lhes dão a possibilidade de comportar-se como leitor, antes de lê-lo, aprendendo precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.

3. Algumas Implicações Pedagógicas

A dimensão das questões pode suscitar de imediato uma pergunta: se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel, principalmente dos professores no que tange à aprendizagem? E a escola?

A transformação desta prática é difícil, mas a Escola pode cumprir um papel importante e insubstituível, ajudando as crianças, especialmente as filhas de pais analfabetos ou semianalfabetos. O professor é quem pode minorar esta carência, adaptando o seu ponto de vista ao da criança.

Alguns aspectos sobre os quais os professores deveriam estar atentos:

- a) Se a escrita remete de maneira óbvia e natural à linguagem, estaremos **supervalorizando as capacidades da criança que** pode estar longe de ter descoberto sua natureza fonética.
- b) Em contrapartida, poderíamos menosprezar seus conhecimentos ao trabalhar exclusivamente com base na **escrita, como cópia e sonorização dos grafemas.**
- c) Não desvalorizar seus esforços para compreender as leis do sistema tratando suas **produções como rabiscos.**
- d) Avaliar tendo em vista os processos e intenções e não apenas como **certo ou errado**, do ponto de vista ortográfico.
- e) Ênfase na **produção de traçado** reduz a escrita a um objeto 'em si', de natureza exclusivamente gráfica.
- f) Os problemas que a criança enfrenta em sua evolução não estão sujeitos a qualificativos em termos de **"simples" ou "complexos"**. São os problemas que ela pode resolver de forma coerente e não aleatória.
- g) Finalmente, se **só nos dirigirmos às crianças que compartilhem alguns de nossos conhecimentos** deixaremos de lado uma grande parte da população infantil estacionada em níveis anteriores a esta evolução condenando-a ao fracasso.

5. Processos de Aquisição da Língua Escrita no Contexto Escolar

Estamos acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar (controle sistêmico), que há grande dificuldade em considerar que o desenvolvimento da leitura / escrita acontece antes da escolarização.

As crianças ignoram este controle e desde que nascem estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

A construção de um objeto de conhecimento é muito mais que uma coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual, que permite interpretar dados prévios e novos dados, isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimentos; um esquema conceitual que permita processos de interferência acerca das propriedades não-observáveis de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado.

O propósito de controlar o processo de aprendizagem supõe que os procedimentos de ensino determinam os passos na progressão da aprendizagem.

Ferreiro adverte que os estudos de Piaget nos obrigaram a reconhecer a importância de considerar os processos da criança no desenvolvimento cognitivo, obrigando-nos a abandonar o ponto de vista do adultocentrismo.

A pesquisa de Ferreiro, além da análise qualitativa, apresenta dados quantitativos procurando evidenciar que não se está referindo a uma minoria de crianças.

Projeto de Pesquisa na Diretoria Geral de Educação Especial-Ministério de Educação do México - 1980-1982.

Objetivo Principal Prático - conhecer e descrever o processo de aprendizagem que ocorre nas crianças antes de serem rotuladas como "crianças que fracassam".

Objetivo Teórico - saber se as crianças que ingressam no 1º. Grau em níveis pré-alfabéticos de concepção leitura/escrita, seguirão com a mesma progressão evidenciada por outras crianças antes de entrarem para a escola, a despeito do fato dos métodos e procedimentos de ensino procurarem conduzi-los diretamente ao sistema alfabético da escrita.

População Alvo - (crianças repetentes ou evadidas) de três cidades (México - centro, Monterrey – norte e Mérida - sul) -71 escolas - índice maior de "fracassos" e 159 classes de 1ª série que entravam pela primeira vez na escola.

Amostra - 959 crianças, entrevistadas a cada dois meses e meio; finalizou-se o trabalho com 886 dessas mesmas crianças.

Testagem - foram propostas quatro palavras dentro de um dado campo semântico (nome de animais ou de alimentos) com variação sistemática no número de sílabas (de 1 a 4 sílabas).

Eventos - 80% de crianças começaram o ano pré - silábicas; 13 crianças nível alfabético e 11 crianças não terminaram a testagem. Os totais finais - de 862 crianças e 3.448 entrevistas.

Padrões Evolutivos - Ao longo do ano escolar:

- 33% passam de um nível de conceitualização sem omitir passo.
- 38% seguiram passos semelhantes, porém omitindo o nível silábico-alfabético.
- 13% não mostraram qualquer progressão de um nível ao seguinte e nenhuma permaneceu no silábico-alfabético.
- (25) crianças que entraram no nível silábico-alfabético não tiveram problemas.
- 16% passaram do pré-silábico ao alfabético (cumprem as expectativas da escola).
- 71% passaram por outros tipos de escrita.
- 52% passaram pelo silábico (451 crianças).
- 87% ingressaram ao nível silábico e chegaram ao alfabético.

De outra parte, as crianças que ingressaram no pré-silábico (708) não chegaram ao alfabético na mesma proporção.

- 55,5% (das 393) chegaram ao alfabético.
- 14,5% (103) chegaram ao silábico-alfabético.
- 15% (107) chegaram ao nível silábico.
- 14,8% (105) permaneceram ao longo do processo sem compreender a relação escrita na pauta sonora das emissões.

CONCLUSÃO

A partir dos dados, observa-se que só as crianças de nível silábico ou silábico-alfabético apresentam-se "maduras" para ingressar no 1º grau. Isto significaria deixar 80% das crianças fora da escola sendo que são as que mais necessitam de escolarização.

CAPÍTULO 4 - DEVE-SE OU NÃO SE DEVE ENSINAR A LER E ESCREVER NA PRE-ESCOLA? UM PROBLEMA MAL COLOCADO.

A polêmica sobre a idade ótima para o acesso à língua escrita ocupou milhares de páginas escritas por vários pesquisadores.

O problema sempre foi colocado tendo por pressuposto serem os adultos que decidem quando essa aprendizagem deverá ou não ser iniciada.

Para Ferreiro, *a função da pré-escola deveria ser de permitir às crianças que não tiveram convivência com a escrita, informações básicas sobre ela, em situações de uso social (não meramente escolar).*

Para tanto é necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita:

- Formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças.
- Entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição e sim a construção de sistema de representação.

6.FERREIRO, Emília. *Cultura Escrita e Educação: Conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

Em "Cultura escrita e educação", descreve-se como a perspectiva obriga a recolocar aspectos tão importantes como o que é errado e qual o seu papel na construção do conhecimento, o que é legítimo esperar dos métodos de ensino, o papel do docente na aprendizagem, as fronteiras do sistema escolar etc. O fio da pesquisa iniciada na descoberta de teorias espontâneas das crianças sobre a escrita conduz à recolocação das relações no interior do sistema educativo e, mais importante ainda, à análise da localização desse sistema no âmbito social.

"A escrita é importante na escola, por que é importante fora dela e não o contrário", uma afirmação, sobre a qual Ferreiro volta continuamente, já se anunciava nessa obra fundadora como um diagnóstico do que era a escrita no sistema educativo (um objeto meramente escolar) e, ao mesmo tempo, uma proposta do que deveria ser para contribuir com a democratização da língua escrita.

A obra também nos mostra como a veia aberta nessa aventura pioneira, longe de se ter esgotado, continua sendo fonte de achados transcendentais. As perguntas formuladas conduziram a novos achados e a novas indagações, que agora são feitas de acordo com a recolocação da cultura escrita em outras ciências. Este livro é o resultado de sete sessões de conversas que Emília Ferreiro teve com José António Castorina, Rosa Maria Torres e com Daniel Goldin, entre dezembro de 1995 e fevereiro de 1996.

Primeira Jornada - A alfabetização como problema teórico e político

A primeira jornada relata a gênese do projeto e permite ao leitor uma compreensão cabal dos diversos planos imbricados no campo da aquisição da língua escrita. Destacam-se as complexas relações entre a aproximação teórica e as práticas educativas, que trazem à discussão a dimensão política implícita na Educação.

Os testes: uma questão teórica?

Emília Ferreiro cita que o problema dos testes pode ser visto como um problema acadêmico e político. Recebera muitas propostas para elaborá-los, mas os considerava um negócio editorial e meros instrumentos de discriminação. Ela sabia que era difícil propor uma política de não-discriminação. Seu argumento era: 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. Não era questão de substituir um mau teste por outro melhor, mas ir contra essa política.

Começar a pensar a aquisição da língua escrita

A autora relata que começou sua pesquisa na década de 70, após a conclusão de sua tese, em Genebra. Buenos Aires estava em meio a um processo de transição política, o que dificultou sua vida profissional na universidade. Então, passou a trabalhar com seu marido, em Montevidéu; isto coincidiu com o interesse pelo estudo do uso da linguagem oral no início do Ensino Fundamental. Ao fazer este trabalho, Ferreiro percebeu que a enorme quantidade de intercâmbios linguísticos tinha a ver com a escrita. A língua escrita passou a ser encarada como uma espécie de passagem inevitável pela escrita para voltar à língua oral. Voltou-se à língua oral, mas em termos completamente distintos.

A pesquisadora acredita estarem vinculadas a perspectiva puramente metodológica e a ideia de que as condições de aprendizagem da escrita são puramente uma lista de habilidades sensório-motoras, mas que elas não são iguais. Ela cita que lutou contra os métodos, apesar deles serem muito discutidos. Em consequência disso, hoje alguns concluem que essa posição não conduz a nenhuma alternativa metodológica, ou que tais desenvolvimentos teóricos inibem qualquer possibilidade de considerar alternativas pedagógicas gerais ou didáticas específicas. O que não se compreende é que são momentos de um processo.

Ao começar sua pesquisa, foi necessário recolocar a discussão: "Vamos por os métodos entre parênteses; vamos fazer distinção necessária entre método de ensino e processo de aprendizagem".

Segundo Emília, a proposta metodológica deve considerar os processos de assimilação, que são mecanismos fundamentais para aquisição de conhecimento. Toda proposta do adulto, para ser realmente entendida, deve ser assimilada pela criança.

No início da vida escolar é que são detectadas as dificuldades com a escrita. E, realmente, saber o que acontece com aprendizagem da leitura é um dado crucial para entender os fenômenos de repetência inicial porque o fracasso escolar inicial está centrado na língua escrita.

Antigamente, a visão que existia era a instrumental, segundo a qual escrita é uma técnica de transcrição de sons em formas gráficas e vice-versa. Ferreiro então argumenta: "Dessa perspectiva técnico-instrumental nada há que conhecer, simplesmente há coisas para memorizar e reter...". Nesse sentido, Emilia afirma que uma visão psicológica prévia deve estar vinculada à metodologia de ensino, deixando de lado a visão instrumental que se tinha. Isso foi difícil porque o conhecimento sobre a escrita estava em estado virgem, e poucos linguistas da época falaram sobre o assunto.

A construção de um novo objeto conceitual

Ferreiro afirma que, para gerar novas práticas alfabetizadoras mais democráticas, é preciso promover pesquisas, e consequentes práticas. Deve-se mudar a ideia preestabelecida do objeto de estudo, e apoiar-se sobre mudanças já realizadas. Alfabetização implica um trabalho conceitual e o problema reside na concepção do sistema da escrita como sistema de representação, e não na noção pontual dos aspectos sonoros da linguagem. Este problema tornou-se aparente, paulatinamente, a partir de seus estudos.

A pesquisadora formou um grupo na Argentina que gostaria de aprender mais sobre a escrita. Ele era formado por Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernández, Ana Maria Kaufman e Delia Lerner. Todas estavam convencidas da importância da escola pública, e da necessidade de garantir o direito à alfabetização.

Inicialmente, elas interrogaram crianças de seis anos, e logo depois partiram para a faixa dos três anos, e as opiniões inesperadas apareceram. Apresentavam às crianças algumas palavras que sabiam ser usadas pelos professores, e perguntavam se elas as conheciam, usaram o método da palavra geradora, ou seja, que consiste em apresentar uma palavra, dividi-la primeiro em sílabas e logo depois em letras. Depois vai se juntando, isto é, fazendo o processo inverso - decompor e recompor. Algumas crianças disseram coisas muito interessantes, mas não foram obtidos resultados reveladores, pelo menos naquele momento.

Configurou-se, na pesquisa, o ingrediente de formação piagetiana: em um modelo de experimentação em que se trabalham com respostas corretas e erradas, as respostas exóticas não causam dificuldade, só são mais uma das erradas. Todavia, com a formação piagetiana clássica, sabemos que justamente as respostas que apresentam desvios são as que dão melhor informação para entender como se pensa antes de pensar convencionalmente e como se chega a pensar convencionalmente.

Quando as crianças conseguem coordenar as semelhanças e as diferenças entre duas escritas, sendo uma transformação da outra, a interpretação das mesmas é resolvida mantendo-se uma família semântica. Esse princípio é o mesmo na história da escrita principalmente os textos de Gelb e Cohen. Gelb considerou as escritas silábicas como prévias às alfabéticas e isso foi visto nas crianças: no momento em que começam a entender que os rabiscos (as letras) tem algo em comum com pedaços da linguagem, buscam unidades menores que as palavras e encontram a sílaba. De diversos pontos de vista, é mais racional que se chegue a fazer um recorte em sílabas do que em fonemas; o fonema é uma entidade muito abstrata.

Sociogênese e psicogênese da língua escrita

Emilia Ferreiro afirma que é um ponto de vista muito conflitante a semelhança entre certos processos da história em geral e a biografia particular. Em Piaget, não há uma ideia central de que a psicogênese recapitule a sociogênese. Existe, sim, a ideia que, tanto no desenvolvimento histórico como no individual, certas dificuldades epistemológicas necessitam ser superadas para que se alcance a compreensão de certos objetos, ainda que o conteúdo dessas ideias e conceitos seja diferente em cada caso. A ideia de dificuldade epistemológica, e onde se situa tal dificuldade, importa mais do que as soluções particulares que foram sendo encontradas. Ferreiro recorre à literatura sobre a história da escrita porque ela lhe forneceu outra maneira de pensar. Não poderia entender o desenvolvimento da criança se partisse de sua própria hipótese como usuária de um sistema alfabético.

Na literatura psicológica, são filtradas todas as pressuposições que um adulto alfabetizado leem. Ferreiro começou a ver essa literatura de outra maneira, recuperando a visão do alfabeto que nós mesmos temos. Ao estudar os fatos históricos, a autora não estava buscando analogias, mas repensando seus próprios pressupostos. Ela relata que, com sua pesquisa, ficou mais claro que a criança constrói sistemas interpretativos que são baseados mais em correspondências de significados do que em correspondências sonoras. E quando começa a estabelecer correspondências sonoras, não iniciava com as unidades que pretendem os adultos, que são os fonemas, mas com outro tipo de unidade: a sílaba. Isso vai de encontro à visão escolar tradicional, que é atomística, alheia a toda noção de sistema.

A domesticação da escrita na escola

A pesquisadora piagetiana afirma que a escrita não era objeto de ninguém, com exceção do professor do primeiro ano do Ensino Fundamental, que havia se apropriado dele de tal maneira que o havia transformado, ou seja, a escrita havia sido transformada de objeto social para objeto escolar: a escola faz a domesticação do objeto. O objeto da escrita no mundo social é um objeto selvagem. A escola decide que letras e combinações são apresentadas em certa ordem e constrói sequências com a boa intenção de facilitar a aprendizagem. Essa transformação da escrita em um objeto de propriedade escolar exclusiva fez com se perdesse algumas funções que a justificaram como objeto de importância social. A escrita transformou-se em um instrumento para passar de ano.

Pesquisar e atuar

Emilia cita que a pesquisa que fez é a chamada básica, a qual foi útil para compreender fenômenos de aprendizagem ignorados até então, mas sem ter pretendido de imediato modificar a realidade. A pesquisadora apresenta, também, a importância da pesquisa para o professor como fonte de conhecimento e novas práticas educativas. Isso influencia sua atuação em sala de aula, pois possibilita a aplicação de novas ideias que surgiram a partir de pesquisas realizadas. Ela considera que um professor deve ter uma atitude investigativa, porque isso quer dizer que é alguém que pensa e, portanto, continua aprendendo. E isso não cabe só ao professor: a atitude investigativa é boa para qualquer profissional.

O estudo de um novo campo

No diálogo entre Goldin e Ferreiro, é citado que historiadores começam a documentar práticas de leitura que abrangem outras disciplinas, o que ajuda na compreensão da complexidade da alfabetização. As fronteiras entre as disciplinas começam a ser derrubadas, e inicia-se uma leitura antropológica, histórica, linguística e também psicológica da escrita. Isso modifica a concepção da escrita, pois abre espaço para diálogos inéditos.

Ferreiro cita o exemplo da história evolutiva, como era conhecida a história da escrita nos anos 80. Ela começa com sistemas pictográficos que depois se transformam na possibilidade de utilizar um desenho não para referir-se ao objeto em questão, mas para aludir a outro objeto cujo nome soasse igual. Na história evolutiva, todos os sistemas prévios ao alfabeto foram considerados deficientes: faltava alguma coisa a todos. Eram considerados preparatórios até a conquista do alfabeto. Este era considerado perfeito: simples, econômico, fácil de aprender; permitia escrever tudo que se quisesse.

Mas com as novas descobertas, mudou-se a forma de apreciar os fenômenos. Emilia cita o exemplo de Piotr Michalowsky, que sustentou que os sistemas de escrita foram criados como sistemas e que em sua origem são mistos, isso porque no começo há signos ideográficos; há signos fônicos que geralmente são silábicos e há signos silenciosos, que indicam categorização dos elementos. Essa ideia não admitia uma origem pictográfica dos sistemas. Esse conceito se estendeu a outros acadêmicos, que também recusaram a ideia da pictografia como primeira etapa da história da escrita, porque era muito duvidoso que o que chamavam de "a ordem do desenho" tivesse evoluído até se tornar a escrita, afinal o desenho teve seu desenvolvimento próprio, inclusive nesta época.

Ferreiro relata que naquele momento se deu conta do que se faltava fazer em relação às escritas: renunciar ao protótipo da escrita perfeita, o alfabeto, e analisá-la por si mesma, sem compará-la ao protótipo. A partir daí, é possível ver a existência dos elementos não alfabéticos, como a separação entre palavras, por exemplo, ou até mesmo a pontuação. A pesquisadora piagetiana afirma que a evolução histórica dos sistemas alfabéticos partiu do seguinte princípio: introduziu elementos gráficos que apontam para o semântico, para categorias do que se diz, violando os princípios alfabéticos.

A partir da grande descoberta do alfabeto, foram introduzidas marcas que já não correspondiam aos princípios fundamentais de criação desse sistema. Apenas recentemente as pessoas, inclusive os linguistas, animam-se a falar do ideográfico dentro do sistema alfabético; porque antes, se falássemos desse tipo de coisas, parecia que se faltava com o respeito à sua própria escrita.

Os sistemas de escrita se desenvolveram por distintas necessidades sociais, deparando-se com o fato de que não é possível mover-se em um só nível de análise. É compreensível que tanto os sistemas atuais como os originários sejam mistos, porque expressam os diferentes modos de analisar as unidades linguísticas e a necessidade de dar conta desses diferentes modos de analisar unidades e níveis de análise que a própria escrita ajudou a descobrir. Todos esses achados permitiram ver aspectos do processo de alfabetização que antes não podiam ser detectados.

Segunda Jornada - Com e a partir de Piaget

Ferreiro narra aqui a formação na Faculdade em Buenos Aires, a sua mudança para Genebra e o encontro com a figura intelectual que alterou o percurso de sua vida: Piaget. Mostra também como, em afinidade com as posturas piagetianas, não se limitou a realizar uma tradução mecânica da teoria psicogenética.

Ela pertenceu à primeira geração de psicólogos argentinos que, junto com os professores, praticamente inventou esse curso. Foi delegada estudantil no Conselho diretor da Faculdade e depois no Conselho Superior da universidade de Buenos Aires. De suas lembranças, distingue dois tipos de professor: o que fala a partir de uma prática, ou o que fala somente a partir da leitura; estava se referindo às pessoas com grande capacidade pessoal que tinham se atualizado bastante para dar aulas, mas não tinham uma prática coerente com o seu ensino que o sustentasse.

Do mestre Piaget ficaram muitas lembranças e muitas lições. Mas, o que mais interessava era ver se a teoria de Piaget era realmente uma teoria geral de processo de aquisição de conhecimento, em cujo caso deveria colocá-la a prova em campos que não tinham sido os campos de desenvolvimento fundamental da teoria.

A psicolinguística conleemporânea estava sendo construída. Naquela época, não se podia falar de linguagem sem se falar de Chomsky, porque suas ideias estavam revolucionando todo mundo. Ele convocou os psicólogos a mostrarem a realidade psicológica do modelo linguístico, e aí começou uma nova era da psicolinguística. Chomsky foi uma figura de referência, absoluta inevitável. Os **chomskianos** dedicaram-se a estudar a linguagem em termos de como uma criança faz para descobrir que a língua particular é falada. Não se tentava construir linguagens, mas sim descobrir, entre todas as línguas possíveis, que a criança podia criar a partir de seus universais, qual se fala, aqui neste lugar. Essa criança não é criança piagetiana, mas tinha alguma coisa em comum: aproximar-se da realidade por meio de uma teoria.

Ferreiro trabalhou como auxiliar de pesquisa com Herminie Sinclair, que tinha o primeiro grupo que realmente se dedicou à análise da linguagem, e também trabalhou com Bärbel Inhelder, que notou o bom conhecimento em psicanálise de Ferreiro e a convidou para ajudar nesse **leem** em seu curso sobre teorias conleemporâneas em psicologia do desenvolvimento.

Mas ela queria trabalhar com Piaget, e para isso, entrou no Centro de episleemologia Genética, onde estava estudando a casualidade, ou seja, noções e relações físicas elementares. Nesse leempo, Piaget possuía uma regra: dava oportunidade a quem solicitava; caso se saísse bem, ótimo, senão, adeus.

Geralmente ele designava um problema e dizia "desenvolvam-no". E assim ele o fez. Ferreiro deveria desenvolver um problema difícil de movimento browniano. Felizmente, Emilia conseguiu resolvê-lo; a partir daí, teve a

confiança de Piaget. Nesse meio tempo, conheceu Alina Szeminska, escreveu com Piaget o livro sobre a gênese do número na criança e que a ajudou em muitas de suas pesquisas.

A língua escrita a partir da teoria psicogenética

Piaget propunha uma função semiótica geral a partir do momento em que as crianças manifestam distinguir o significante do significado (jogo simbólico e linguagem são os melhores indicadores). Ele primeiro chamou-a de função simbólica e depois de função semiótica.

A autora sustenta em sua tese que a aquisição de um sistema de símbolos socialmente individuais não é a mesma coisa que a de um sistema organizado. A escrita tem uma existência social além das vontades individuais.

A visão que Piaget concebe da infância não é uma visão adocicada, é a visão de um criador intelectual, de um alguém que põe ordem no caos da experiência e que reconstrói a realidade para poder possuí-la.

Terceira Jornada - A importância da reflexão teórica

Talvez a maior densidade conceitual. Fala sobre a importância da teoria no campo da pesquisa científica em matéria de educação e sobre os diferentes conflitos epistêmicos que motivam o desenvolvimento intelectual da criança. São analisados temas como qual é o dado relevante na pesquisa, e a autora explica porque o objeto de seu interesse não é a escrita e nem a leitura, mas as ideias que as crianças tem em relação à palavra escrita. Aborda-se também a discussão sobre se a escrita é representação ou codificação um tema que tem grande importância nas formulações pedagógicas relativas à língua escrita.

O dado: leitura, escrita, ou as ideias sobre o escrito?

Paradoxalmente, Ferreiro diz que a ela não interessa a leitura e nem a escrita, o que a interessa é que tipos de ideias o sujeito constrói sobre o escrito. É importante considerar que o dado que manejamos não é a folha produzida por uma criança. O dado é o resultado das condições de produção, que podem ser diferentes. O dado é a intenção, o próprio processo de produção, que está pronto e a interpretação que faz, uma vez que o produto está terminado conforme seu ponto de vista, diz Ferreiro.

Nem a leitura, nem a escrita lhe interessam porque sua intenção não foi fazer um modelo do processamento que ocorre no detalhe dos fatos para poder ler alguma coisa, senão que utilizou a leitura como um indicador a mais dentro de todos os indicadores que recolheu para entender que tipo de ideias sobre o escrito as crianças constroem progressivamente. Isso não altera o fato de que, em alguns trabalhos não tenha enfatizado a leitura como tal. No entanto, construir modelos de funcionamento de um leitor e um produtor de textos seria fazer outra coisa, vinculada, mas diferente.

Emilia diz que se a escrita oferece uma representação, o leitor deve reconstruir o objeto que não está ali, mas que foi representado, deixando de lado muitas de suas propriedades essenciais para uma comunicação eficaz. Por outro lado, é preciso levar em conta que para a criança uma escrita é um conjunto de letras e não uma letra isolada, ou seja, um composto de partes. Assim

concebida a escrita, a letra não é interpretável; o que é interpretável é a composição de partes.

A pesquisadora cita o trabalho do linguista francês Claude Hagège, em que a escrita é uma análise linguística com diversos graus de consciência. Uma língua escrita não é uma língua oral transcrita, é um novo fenômeno linguístico e cultural.

A escrita como representação

No processo de objetivação da língua, a escrita parece cumprir um papel fundamental, assim como na reflexão metalinguística, na criação de um vocabulário propriamente metalinguístico e na reflexão gramatical, diz Ferreiro.

A escrita foi depreciada ao ser concebida como uma representação infiel da fala e, ao mesmo tempo, como uma simples convenção, uma pura atividade artificial. A partir dessa ideia puramente instrumental da escrita, há unidades na fala que tem correspondência com unidades no escrito. As unidades parecem ser dadas; pelo aspecto gráfico, porque existem as letras, e pelo aspecto sonoro, porque os fonemas foram descritos.

Emilia afirma que há um problema com os termos que usamos: "representação" é um termo particularmente ambíguo e, em psicologia, é um termo que serve para tudo. Realmente, representação mental refere-se, sem dúvida, a um fenômeno interior, mas o termo "representação" não pode se referir somente à interioridade. Representação é o conjunto de atividades que as sociedades desenvolveram em graus diversos, que consistem em dar conta de certo tipo de realidade, com certos tipos de propósitos, em uma forma bidimensional.

É necessário que tenhamos consciência de que a escrita é um sistema de representação cujo vínculo com a linguagem oral é muito mais complexo do que alguns admitem. A autora dá exemplos de casos de fenômenos de entonação tão importantes na comunicação oral: palavra com sentido irônico, depreciativo, elogioso, admirativo, não transcreve a entonação; não há representação da entonação não escrita equivalente a representação das palavras. Ferreiro afirma que quando as crianças começam a aprendizagem sistemática da escrita, sabem que a entonação é muito importante e sabem disso perfeitamente: sabem distinguir perguntas de pseudoperguntas, afirmações, ordens, etc.

Ressalta-se a importância do nome próprio; além de ser uma identificação insubstituível, ajuda a reconhecer que a ordem das letras no interior de uma palavra não é aleatória e que a primeira letra tem um valor de indicador fundamental para o restante. Permite ter uma espécie de abecedário básico, com o qual algumas crianças conseguem escrever quase tudo, utilizando as letras de seu nome, mas em outra ordem.

Teorizar para quê?

Emilia Ferreiro justifica seu interesse pelas ideias das crianças por causa de sua formação piagetiana. "Se pensamos que os esquemas assimiladores são realmente importantes para entender a realidade, acreditamos também na importância das teorias, e as teorias são de ordem distinta, são teorias menores ou maiores, teorias mais gerais ou mais locais, mas enfim, teorias. O

que procuro é como a criança teoriza sobre a escrita, porque quero contribuir para criar a ciência da escrita, e essa ciência também será, em parte, uma reconstrução das teorizações que a "humanidade fez sobre a escrita".

Ferreiro relata que um dos benefícios que se leem em conhecer as ideias das crianças é pôr em xeque a ideia ingênua que um adulto já alfabetizado tem sobre o que é escrita. Uma das coisas que permite aos adultos relacionados com o ensino da escrita repensarem sua própria relação com a escrita é entender que a criança leem uma visão legítima sobre a escrita, mesmo sendo diferente. A legitimação da visão da criança passa por lhe reconhecer a racionalidade e, no momento em que se estabelece isto, deve-se dialogar com essa racionalidade a partir de outra racionalidade, e não simplesmente descartá-la.

De alguma maneira, a educação não é conleemplação e, por isso é, em certa medida, um ato de violência. O educador quer que a criança chegue a certo ponto, e não quer limitar-se a um ato de contemplação. Contudo, concebe as ideias originais que as crianças tem não como um conjunto de disparates ou ideias engraçadinhas, mas como um sistema coerente, entenderá que construir teorias é algo muito próprio da infância e dos adultos que continuam aprendendo, diz Ferreiro.

Quarta Jornada - Itinerários

Faz-se revisão da trajetória intelectual e profissional de Ferreiro desde a publicação de "Psicogênese da língua escrita", e analisa-se como esse livro foi recebido. Mais uma vez evidencia-se a importância de dotar os professores de espaços teoricamente sustentados para solucionar problemas fundamentais, tais como a evasão escolar. Nessa jornada, recapitula e anuncia as novas linhas de pesquisa em que trabalha atualmente.

A repercussão dos sistemas de escrita no desenvolvimento da criança

Emilia Ferreiro afirma que sua temporada no México deu-lhe muitas oportunidades de trabalhar com o público que lhe interessava em sua pesquisa: as crianças de populações marginalizadas, que não tinham contato com a língua escrita, adultos analfabetos, grupos sociais para os quais a escolarização não é garantida e grupos indígenas.

Sobre a publicação do livro "Psicogênese da língua escrita", Castorina atribui essa difusão extraordinária nos âmbitos psicológicos e pedagógicos ao fato de ter produzido uma revolução profunda nos enfoques tradicionais da psicologia da alfabetização; produziu-se esse impacto porque as dificuldades nos processos de alfabetização tinham a ver, em boa parte, com a aplicação de teorias psicológicas totalmente falsas sobre o problema.

A pesquisadora diz que as pessoas que vinham de práticas inspiradas em Paulo Freire receberam bem o livro. Encontraram algo que dava uma resposta técnica e não somente ideológica, porque embora o livro não seja didático, e não pretenda sê-lo, permite a quem leem a inquietação de encontrar algo tecnicamente eficiente e que seja consistente em termos ideológicos de pensar didaticamente.

No Brasil, considerou-se que essa proposta era congruente com uma visão não-discriminadora, que não classificava as crianças em "as que não podem aprender" e "as que podem", com uma ideia evolutiva que, por um lado, permite reconhecer conhecimentos prévios mesmo nas crianças marginalizadas e, por outro, caracteriza o professor como quem sabe mais, mas não como quem já sabe tudo.

Os períodos de evolução: problemas conceituais

Ferreiro relata que o modo de periodizar o desenvolvimento da criança é sempre muito complicado. **Leem-se** uma periodização de tipo macro em que todos podemos concordar, mas, ao fazer uma periodização mais detalhada, começa o problema do que é que se privilegia realmente.

As denominações usadas pela autora são: pré-silábico, silábico, e alfabético. O período silábico alfabético é quando, às vezes, a criança analisa algumas sílabas em termos de sons elementares, e outras, parece não analisar e propõe uma letra para uma sílaba e, às vezes, duas letras para uma sílaba. Momentaneamente, ela descreveu como um período de transição, em que há um fenômeno misto, como algo a ser superado, precisamente por que há uma oscilação entre um e outro tipo de regularidade.

Novas linhas de investigação

O multilinguismo e alfabetização é um dos temas fundamentais da escola do século XXI, diz Ferreiro. Ou aceitamos que a globalização corre parrelha com o inglês como língua dominante, ou defendemos a pluralidade linguística como algo que enriquece a espécie humana. É necessário aprender a alfabetizar em contextos multilíngues, nem se fale em bilíngues.

Ferreiro afirma que antes é preciso denunciar certos preconceitos. Toda investigação sobre bilinguismo em nível oral tem uma distorção muito forte, a de considerar o bilinguismo como uma situação rara e o monolinguismo como uma situação normal. "Até agora vimos a alfabetização em uma língua e em um sistema de escrita; com se atrever a pensá-la em mais de uma língua e em vários sistemas de escrita? É preciso atrever-se a pensar que o multilinguismo é a situação normal e que talvez o monolinguismo seja um déficit, ou seja, dar uma volta no eixo da normalidade".

Dentro das novas linhas de investigação, além da defesa da pluralidade linguística como algo que enriquece a espécie humana, cita outro trabalho: a construção de unidades de análise, em que se busca saber quais são as unidades do falante pré-alfabetizado e quais as que reconhece na fala depois de estar alfabetizado.

Quinta Jornada - A escrita descontextualizada, a escola em seu contexto

Nas três jornadas seguintes, o interlocutor principal de Emilia Ferreiro é Rosa Maria Torres, que tem ampla trajetória como assessora de programas de educação básica em numerosos países e instituições. Suas experiências em diferentes lugares levaram-na a uma revisão das causas e das implicações pelas quais a escrita tornou-se um objeto escolar e, simultaneamente, a situar os professores no sistema educativo e a escola no contexto social. A conversa deriva para o leema da diversidade na escola: como a instituição escolar a encara e como a diversidade pode favorecer a aprendizagem.

A escola e o professor frente à mudança

A pesquisadora piagetiana afirma que a escola é uma das instituições mais conservadoras que existem na sociedade. As mudanças no sistema escolar são lentíssimas. "Desde a ciência, estamos lutando com uma concepção pré-científica. Além do tema específico ser leitura, história ou geografia, lutamos contra um fenômeno universal que desemboca em uma incompreensão total do que é aprender e do que é ensinar".

O professor tem que falar, explicar, e as crianças tem que escutar, prestar atenção, repetir, reter. Supõe-se que assim funcionam as culturas de tradição oral.

Grande parte da experiência escolar teria de ser o aprendizado das rotas que levam ao saber acumulado durante séculos pela humanidade, mas continua sendo o professor o que sabe, e o sabe tudo. Ele é quem decide quando recorrer ao livro, diz Emilia. Ela ainda afirma que os professores não estão preparados para trabalhar com livros, no plural; ele está capacitado para trabalhar com um livro, que é o que ele domestica a sua maneira. O professor deveria encarar isso como uma oportunidade sensacional de capacitação e deixar de ser o depositário de uma tradição que não o habilita a trabalhar com diversos livros.

A diversidade na escola e a escola frente à diversidade

Ferreiro diz que os espaços, os quais a cultura não escolástica criou para que outros espaços naturais da escrita dentro da sala de aula, geraram muito temores, porque parece que se ultrapassou uma fronteira. Há tempos fala-se que a escola leem que se abrir para a realidade, deixar a realidade entrar, sair em busca da realidade. Mas isso não acontece, as fronteiras entre o que é próprio e inerente à escola e o que é exterior ainda estão muito marcadas.

No caso dos livros, ainda tem-se muito que fazer. Deve-se romper as barreiras existentes entre os livros didáticos e os não-didáticos. O professor deve aprender a lidar com muitos livros e deixar as crianças lerem, mesmo que seja uma leitura sem controle. Ler é um bem em si mesmo.

Emilia afirma que o problema do livro-padrão ou do livro didático único está vinculado à criança única, à criança-padrão, à criança modelo interno ou personificado em algum de seus tantos perfis das crianças de quatro ou cinco anos. Qualquer criança que difira do padrão que os professores de alguma maneira tem internalizado é uma possível candidata a não avançar no ritmo desejado, a não chegar na meta estipulada.

Segundo Emilia, negar a heterogeneidade e buscar a homogeneidade é querer aproximar-se de um modelo, quer dizer, de um padrão socialmente consensual. Porém, isso acontece em todos os níveis.

Deve-se ver a diversidade entre as crianças como uma vantagem a ser explorada didaticamente, e não como um problema a ser resolvido.

Sexta Jornada - Críticas e Contracríticas

Rosa Maria Torres faz-se portavoz de alguns dos principais críticos de Ferreiro, e vemos como a autora estabelece posições com clareza, começando

por defender o valor do pensamento científico na educação. Isto a conduz a refletir sobre quais os desafios de alfabetizar em um mundo de mudança.

Uma proposta sofisticada

Quando questionada sobre para que ter tanta sofisticação em suas propostas educacionais, Ferreiro argumenta dizendo:

- *A pedagogia está longe de ter rigor científico de outras disciplinas, mas tenta; ela tem as mesmas possibilidades de obter avanços como as outras.*
- *Negar a possibilidade de ter um saber acumulado que vai sendo aperfeiçoado é grave, porque conduz a educação a qualquer um com boa vontade e um pouco de entusiasmo.*
- *Acreditar na impossibilidade de investigação pedagógica é negar possibilidades de avanços.*

O mito de que "nos velhos tempos tudo foi melhor" teria de ser aprovado pelos fatos, conclui Ferreiro. A crise dos métodos tradicionais é agravada, precisamente, quando se enfrenta os desafios da alfabetização universal. É nesse ponto que a crise se torna mais aguda e que se torna evidente que alguns métodos funcionavam bem não porque o método fosse bom, mas porque se estava agindo sobre crianças que já tinham uma informação básica bastante sólida. Tal informação não foi verificada, nem é verificada hoje em dia, por que é mais fácil supor que chegaram ignorantes à escola.

Proposta, método, didática ou teoria?

Emilia diz que nunca batizou com um nome seu trabalho. Ela se negou a fazer isso, e conseqüentemente, em cada lugar foi adotada uma nomenclatura. No México, foi usada "proposta" desde a Educação Especial. No Brasil, é usado o termo "Psicogênese". Ninguém nunca usou a palavra "método" porque isto sempre foi algo que Ferreiro não gostaria de discutir: "todo mundo sabia que eu praguejava contra qualquer um que dissesse que eu elaborava uma proposta metodológica".

O que ela realmente fez foi tentar entender que tipo de relação é gerada entre uma criança definida como sujeito cognoscente, ou seja alguém que quer conhecer, e um objeto definido como objeto de conhecimento. Tentando entender essa relação, começou a definir muito mais o objeto que o sujeito. O sujeito era-lhe bem conhecido graças a Piaget; porém a reconversão da escrita significou e continua significando um trabalho sério.

Alfabetizar em uma realidade mutante

Ferreiro afirma que não é necessário ser um seguidor de Piaget, nem ter conhecimentos muito sofisticados para que o professor desenvolva um bom trabalho com as crianças. O profissional de ensino deve ser curioso, ter a sensação e que não aprendeu tudo, e que é possível continuar aprendendo. O principal é ter respeito pela criança.

Grande parte dos objetivos escolares que estão vinculados à alfabetização está totalmente defasada em relação às exigências extra-escolares. Parte do que percebemos como crise mundial da alfabetização leem a ver om essa

defasagem. Houve uma mudança substancial muito importante nas exigências da alfabetização extra-escolar, e a escola não quer se dar conta disso.

O mundo moderno é cada vez mais urbano, e a escrita leem um lugar cuja relevância não existe em âmbitos não-urbanos. O uso da informação escrita tende a aumentar. Nas cidades mais desenvolvidas, os seres humanos são substituídos por cartazes com instruções e máquinas diante das quais é preciso reagir seguindo passos em certa ordem e seguindo instruções que é preciso compreender.

A defasagem entre a escola e o mundo externo existe de uma maneira muito drástica. O assunto de "por que tanto barulho" leem de ser colocado em termos das exigências de alfabetização que o mundo moderno exige e que a escola não pode ignorar. Houve muitos diagnósticos sobre essa situação, os quais os franceses chamavam de *illettrisme*, ou seja, o iletrismo. Ilettrismo é diferente de analfabetismo. Um analfabeto seria aquele que não passou pela escola, que não aprendeu. O iletrado seria aquele que passou pela escola e, apesar disso, não lê.

Ferreiro afirma que a pessoa que sai da escola precisa ser capaz de continuar sua formação por seus próprios meios. Deve saber buscar a informação e saber utilizá-la; saber selecionar, julgar, discernir.

Existe um grave problema quanto ao controle da informação; ela está sendo controlada pelas grandes multinacionais. Supõe-se que teríamos a informação ao alcance das mãos, mas leemos uma informação já selecionada. Saber encontrar a outra informação, a que não está a vista, será indispensável para que alguns graus de liberdade subsistam no mundo.

Sétima Jornada - Contraponto

Título da última jornada: Contraponto. Fala de Paulo Freire, suas afinidades e suas diferenças. Mostra novamente a versatilidade do pensamento e da atividade de Emilia Ferreiro, expressa em temas como as relações complexas entre oralidade e escrita, os riscos e a perspectiva de centrar a pedagogia na compreensão do sujeito que aprende, a cultura escrita na primeira infância ou o multiculturalismo e o bilinguismo.

Paulo Freire: afinidades e diferenças

Rosa Maria relata as afinidades entre Emilia Ferreiro e Paulo Freire. Ambos não puderam controlar suas interpretações: transformaram-nas em métodos; caminhos novos para se chegar a uma cartilha e desenvolver um programa de alfabetização. Emilia diz que eles se parecem muito na busca, na convicção de que é preciso reformular o problema, de que não se pode continuar fazendo as mesmas coisas. O tipo de indivíduo que se quer conseguir por meio do processo de alfabetização é bastante semelhante, assim como é semelhante o fato de imbricar a alfabetização com outros temas.

Falar e escrever

Ferreiro fala de seu novo projeto, feito em conjunto com Clotilde Pontecorvo. E a análise da reescrita de narrativas tradicionais em várias línguas. Ele está centrado em um leema muito geral: a relação entre oralidade e escrita. Na pesquisa, Emilia percebeu que as crianças incluíram formas repetitivas próprias do discurso oral nos textos. As crianças conseguem organizar a

narrativa, mas tem dificuldade em manter diferenciados os espaços entre a narrativa e o discurso direto.

A pesquisadora piagetiana afirma que é preciso destacar as diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, porque é preciso romper com uma tradição na qual se supõe que primeiro tem-se que melhorar a expressão oral senão a escrita será lamentável, uma das maneiras de melhorar a expressão oral é pronunciar uma palavra de maneira que sua pronúncia corresponda à sua escrita.

Todo indivíduo, adulto ou criança, por mais analfabeto que seja, vive em uma cultura letrada, pode antecipar algo sobre o que se escreve e estabelecer uma fronteira muito clara entre o que pertence ao domínio oral e o que é do domínio escrito. A diferença entre escrita e oralidade deve ser estabelecida desde o começo. A separação não existe em nível oral. Ninguém fala fazendo pausas entre cada palavra, mas escrevemos assim, e o leitor usa a informação de separação de palavras bastante cedo.

Quem controla a aprendizagem?

Emilia Ferreiro afirma que há um grande problema ideológico em torno desse controle. Em suas teorias, as crianças são livres para fazer o que bem entendem; não há normas para controlar a escrita correta, caligrafia e ortografia são secundárias. Muitas pessoas até identificam Ferreiro como uma grande instigadora da libertinagem total nas aulas. Existe uma grande ruptura, diríamos total, com o a tradição.

A pesquisadora argumenta que o sujeito é ativo na construção do conhecimento e organizador da informação. A resistência reside na dificuldade se reconhecer aprendizagens feitas em contextos não controlados e reconhecer na criança em desenvolvimento uma grande organizadora da informação.

O problema da caligrafia, por exemplo, é fácil de resolver, diz Ferreiro. Temos a máquina de escrever, ou o teclado; este é um bom instrumento didático. Ela deixou de ser um valor em si mesmo, embora não em todas as culturas. O problema da legibilidade do escrito não é o mesmo que o problema da caligrafia; é um problema relativo à escrita manual. Em relação à ortografia, a criança deve aprender a ser revisor de si mesma, de seu próprio texto. Ela deve ver seu texto não como produtora, mas como leitora.

A cultura escrita na primeira infância

Emilia afirma que as crianças devem aprender a língua escrita na pré-escola, ou seja, aos quatro ou cinco anos de idade. É necessário expor a criança a um ambiente em que se possa aprender, que não proíba aprender, que tenha livros, que circule a informação sobre a língua escrita: é evidente que o ambiente por si não é o que alfabetiza. A simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência do objeto garante o desconhecimento, diz Ferreiro.

A pesquisadora relata que a repetência tem estreita relação a como se ensina e como se aprende a ler e escrever na escola. A repetência, para a pesquisadora, é a expressão muito mais a incapacidade do sistema escolar para dar conta de aprendizagens diferenciadas do que a incapacidade do indivíduo para aprender. Ela não é justificável nem psicológica, nem pedagogicamente.

Planejamento e avaliação de políticas educativas

A escola é uma instituição que deve gerar aprendizagem, inventando e medindo saberes escolares, onde é criada a possibilidade de se aproximar do conhecimento como um processo de produção que não é alheio, diz Emilia. O problema é que a vocação de ser professor está cada vez mais desprestigiada. Existe a deterioração da profissão em termos sociais.

O problema é complexo: os países não se desenvolvem se a proporção entre universitário e estudantes de educação básica não melhora. O milênio vai terminar sem que o problema da alfabetização tenha sido resolvido; não se pode depositar no sistema escolar toda a responsabilidade da mudança. É preciso buscar outros agentes, para que haja um compromisso sério de toda a sociedade. Alguns agentes que seriam fundamentais na mudança são os jornalistas e os editores de jornal, sem falar de organismos internacionais, como a UNESCO, a UNICEF e a ONU. Mas o que acontece é que a única instituição que pode ser controlada é a escola, e é aquela que exigimos mais mudanças, diz Ferreiro. E, sozinha, a escola não consegue resultados.

O multilinguismo, o multiculturalismo e a questão indígena

A questão indígena preocupou Emilia desde sua chegada ao México porque o renascimento do problema indígena foi posto nos jornais cotidianos e fez com que o mundo descobrisse que os indígenas tem uma identidade assumida que defendem há 500 anos, e parecem dispostos a resistir por mais 500. Outra razão seria que o fracasso da alfabetização é mais notório nesses grupos e porque estava convencida que o bilinguismo não é um mal que deve ser combatido, mas um bem que se deve incentivar e desenvolver. Se perdermos a diversidade cultural, perde-se algo que não saberemos como recuperar, diz Ferreiro.

Não se criam espaços para refletir sobre a estrutura das línguas indígenas, sobre sua organização, para transformá-la realmente em objeto de reflexão. A língua indígena na educação indígena é considerada como língua de alfabetização e nada mais.

No México, todo debate concentra-se na língua de alfabetização. As gramáticas das línguas indígenas que existem são todas feitas por linguistas para linguistas; não há um texto de gramática da língua indígena acessível a um professor indígena comum e corrente.

Ferreiro afirma que é um assunto muito delicado, porque se trata de um conflito que se dá, por um lado, entre dar prioridade à consolidação da escrita de uma língua e, por outro, dar prioridade às necessidades de aprendizagem das crianças.

O ofício de pesquisar

Quando questionada sobre como se sente sendo um mito, Ferreiro confessa quando se sente tratada como uma pregadora ou um guru, sua reação é manter a distância, porque esse assunto de ser admirada pelas massas às vezes vai seriamente contra sua imagem acadêmica. Ela leem consciência de sua responsabilidade histórica, de todo impacto que sua teoria proporcionou. A pesquisadora acredita que cumpriu seu projeto científico.

Mas, quando questionada sobre o que gosta de fazer realmente, Ferreiro responde: "Pesquisar. O prazer que sinto quando, depois de estar brigando durante longo leempo com certos tipos de problema, com certo tipo de dados,

de repente me dou conta de que entendi. Quer dizer que construí certo encaixe teórico que dá conta de um pedaço da realidade que permanecia ininteligível. É uma satisfação difícil de descrever, não troco isso por nada."

7. FIORIN, J. L.. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) é um teórico da linguagem, que a despeito das mais extremas privações materiais, de doenças crônicas, de perseguições, prisão e exílio, legou uma produção intelectual de grande significado para as Ciências Humanas. Suas teorias vêm sendo descobertas, estudadas por diferentes áreas do conhecimento e difundidas pelo mundo, principalmente a partir de 1967, quando Julia Kristeva, intelectual búlgara radicada na França, publicou um estudo sobre Dostoiévski e Rabelais com o título de: 'Bakhtin, o discurso, o diálogo, o romance'.

Em suas reflexões, esse teórico russo desenvolveu e aprimorou uma teoria original e incitante, perpassando pelo estudo do indivíduo através de questões relativas à teoria geral da literatura e da cultura, pelo desenvolvimento histórico de ambas, fechando com a análise do povo e sua produção cultural. Ainda que o conjunto de sua obra se caracterize pela interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem dialética de questões relacionadas à filosofia, linguística, psicanálise, teologia, poética, teoria social e literária, manteve uma unidade de pensamento através da centralidade da linguagem.

Segundo Bakhtin, toda compreensão de um texto, falado ou escrito, implica uma responsividade e, conseqüentemente, um juízo de valor. O que isto quer dizer é que, ao se apropriar de um determinado texto, o leitor se posiciona em relação a ele, por meio de atitudes distintas: pode concordar ou não, pode adaptá-lo, pode acrescentar ou retirar informações, pode exaltá-lo. Ou seja, sua reação consiste numa resposta, o que significa uma compreensão responsiva ativa.

Buscando uma compreensão responsiva ativa a partir de uma aproximação com a trajetória e com os principais conceitos desenvolvidos por este teórico russo, José Luiz Fiorin, professor do Departamento de Linguística da USP, estudioso de temas como enunciação, estratégias discursivas, procedimentos de constituição do sentido do discurso e do texto, além de autor de vários artigos e livros, publica o livro Introdução ao pensamento de Bakhtin. A obra se desdobra em seis capítulos e numa introdução, onde Fiorin procura expor seus objetivos e justificar a seleção dos conceitos presentes nesta edição.

INTRODUÇÃO

Segundo o autor, Bakhtin é um estudioso da linguagem que está em voga e suas concepções são bastante utilizadas mas nem sempre compreendidas. Por esta razão, procurou apresentar apenas os termos mais banalizados, deixando de fora ideias como ideologia, arquetônica, evento estético, tema e

significação, dentre outras. Também não pretende investigar detalhadamente as concepções filosóficas assim como a dimensão ética da obra bakhtiniana.

Em seu livro, Fiorin aponta para a complexidade do trabalho de Bakhtin devido ao fato do russo não ter elaborado uma teoria ou uma metodologia prontas, acabadas. Sua obra é marcada pela diversidade, pela heterogeneidade e por um certo “inacabamento”. Outra característica que reforça este pensamento é a forma como seus escritos foram publicados. Fiorin aponta, aqui, dois problemas: obras cuja autoria lhe são atribuídas mas que não foram publicadas em seu nome e de obras publicadas postumamente. Isto porque a publicação de sua obra não seguiu a sequência em que foram escritas. A polêmica em torno da autoria surgiu em meados da década de 70 e aponta como sendo de Bakhtin os livros assinados por V. N. Volochinov e P. N. Medviédiev. Essa problemática tem gerado inúmeras discussões e ainda não é de todo esclarecida. José Luiz Fiorin destaca os três argumentos que atualmente corroboram para esta controvérsia: os que seguem a afirmação do linguista Viatcheslav V. Ivanov sobre quais são os textos de autoria de Bakhtin; os que consideram Bakhtin autor somente de textos que estão em seu nome ou encontrados em seus arquivos e ainda, aqueles que atribuem uma co-autoria entre Bakhtin e demais autores. Fiorin aponta para a fragilidade do primeiro argumento, simpatiza-se com o segundo, mas opta pela terceira posição por considerá-la mais tradicional.

Vida e obra

Este é o título do primeiro capítulo. De forma resumida, são apresentados alguns aspectos biográficos do filósofo que nasceu ao sul de Moscou, filho de fidalgos empobrecidos. Bakhtin morou e trabalhou em diversas cidades. Em São Petersburgo, concluiu seus estudos no Departamento de Letras Clássicas, formando-se em Letras, História e Filologia. Ao longo de sua vida constituiu um grupo de amigos intelectuais, entre eles o filósofo Matvei Kagan, que o iniciou na filosofia alemã e no pensamento de Kant. Além deste, manteve ainda relações com o pintor Chagall, com o poeta e músico Volochinov e com o crítico Medviédiev, com quem analisaria diversos temas de seu interesse. Este grupo de amigos será ampliado e mais tarde será conhecido como o Círculo de Bakhtin. Em 1929 foi preso e condenado por manter ligações com sociedades de caráter filosófico-religiosas que estavam banidas da União Soviética. Devido a sua saúde precária, a pena no campo de concentração foi comutada em exílio, por um período de seis anos na cidade de Kustanai, entre o Cazaquistão e a Sibéria. Findo o exílio, em 1940 apresentou ao Instituto Gorki sua tese de doutorado, “Rabelais e a cultura popular”, defendida apenas em 1946, devido à 2ª Grande Guerra. Após diversas polêmicas geradas pelo trabalho, o título de doutor lhe é negado em 1952. Faleceu em Moscou, em 1975.

O Dialogismo

No segundo capítulo, Fiorin destaca a importância deste princípio que percorreu todo o conjunto da obra de Bakhtin: o dialogismo. Esta noção foi aplicada no estudo da linguagem como fator determinante para a formulação de suas ideias. Baseando-se neste conceito, o teórico russo procurou

demonstrar as diversas vozes presentes em um mesmo discurso e a sua historicidade, isto é, como se estabelece a relação de um discurso com o outro. Fiorin aponta para a importância dos diversos sentidos que esse conceito pode assumir, tais como: a) aquele que não é mostrado no enunciado, ainda que este tenha sido constituído em sua oposição. Ou seja, todo enunciado é uma réplica de um outro, constitui-se a partir de outro. Ouvem-se sempre, ao menos duas vozes, mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso; b) aquele que se mostra através da incorporação de vozes de outros enunciados. Neste sentido, o discurso do outro pode ser inserido no enunciado de duas maneiras: abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante ou de forma não muito nítida, chamado bivocal; c) aquele que está relacionado com o indivíduo e o seu princípio de ação, ou seja, a resposta que cada pessoa dá às diversas vozes presentes na realidade em que está imerso.

Os gêneros do discurso

Aqui, Fiorin aponta para o fato de Bakhtin não se interessar pelas propriedades de caráter normativo que classifica os gêneros. O que importa para o teórico é como estes se constituem, sua conexão e interação com as atividades humanas, ou seja, seu processo de produção. Isto quer dizer que os gêneros estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social.

Prosa e Poesia

O quarto capítulo, além destes dois conceitos, prosa e poesia, trabalha com as noções de polifonia e monologia. Para Bakhtin, é no romance que está a pluralidade de vozes, por isso ele é caracterizado pela descentralização, interagindo com o discurso alheio, ao contrário da poesia, monológica. Apoiando-se na obra de Cristóvão Tezza, “Entre prosa e poesia: Bakhtin e o formalismo russo”, José Luiz Fiorin aponta a forma equivocada como foi traduzida e interpretada esta concepção bakhtiniana. Destaca aqui, outros autores, como o professor, tradutor e ensaísta Boris Schnaiderman que também diverge da distinção estabelecida pelo teórico russo em relação a esses dois gêneros literários. Em seu artigo intitulado “Bakhtin, Murilo, prosa/poesia”, utiliza como exemplo, a obra do poeta Murilo Mendes, cuja característica é um permanente diálogo com outras vozes, outras culturas, outros tempos e outros espaços.

A carnavalização

A carnavalização consiste na apropriação, pela literatura, das manifestações da cultura popular. Essas ações são caracterizadas por sua natureza não oficial, configurando, segundo Bakhtin, uma segunda vida do povo, através da suspensão de todas as hierarquias, transformando o mundo real às avessas. A percepção carnavalesca possibilita um contato familiar entre os elementos que estão dispersos, permite ao reprimido exprimir-se, utilizando uma linguagem repleta de obscenidade, livre das coerções da etiqueta, com o uso de atos e falas excêntricos e profanos. Neste capítulo, Fiorin discorre sobre a origem da literatura carnalizada, que vem renovando-se e ressignificando-se por meio da evolução literária. Para a efetivação destas ideias, o autor percorre de forma

sucinta, o período helenístico, o diálogo socrático, a sátira menipéia e o carnaval na Idade Média.

O romance

O sexto e último capítulo é sobre a teoria de Bakhtin sobre este gênero. O romance é considerado a pura expressão do dialogismo, por encerrar em seu contexto a diversidade, isto é, por incorporar todos os outros gêneros, mesclando-os, alternando estilos, entrelaçando-os, não respeitando os limites impostos pelo sistema literário. Mikhail Bakhtin estudou sua natureza e evolução, a partir de dois parâmetros: a percepção da linguagem e a representação do espaço e do tempo. Contrariamente a Georges Luckács, para quem este gênero estava associado à ascensão da burguesia, sendo, portanto, a epopéia de um mundo burguês, Bakhtin não considera o romance apenas mais um gênero como qualquer outro. O romance perpassa, segundo ele, toda a história da literatura e não está ligado somente à sociedade burguesa. Ou seja, o romance, tal como o conhecemos hoje, é apenas uma das formas históricas da expressão do gênero. Eis aí a razão de ser este o conceito privilegiado pelo filósofo russo ao longo de suas análises.

Bibliografia comentada

O livro “Introdução ao pensamento de Bakhtin” é concluído com uma bibliografia comentada sobre as obras do filósofo e estudioso da linguagem e de outras publicações de estudiosos nacionais com as quais Fiorin travou diálogo: Carlos Alberto Faraco, autor de “Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin”; Beth Brait, organizadora de “Bakhtin: conceitos-chaves” e Cristovão Tezza, que publicou “Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo”.

8.GERALDI, João Wanderley. Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

Trata-se de uma coletânea de textos escritos entre 1991 e 1994 que giram em torno da linguagem e do seu ensino, todos eles buscando um único interlocutor, o professor, organizados pelo autor em três grupos: primeiramente, os textos que tratam do ensino da língua materna; depois, textos que tratam mais especificamente da leitura; e, finalizando, de textos que apontam para um trabalho com base em textos produzidos por alunos. Os textos, segundo Geraldi, mostram suas preocupações, sua militância como professor universitário engajado em projetos de formação, onde – recorrendo a Paulo Freire – revela coerência com a opção política que assume.

Parte 1

Sobre o ensino de língua materna

1.O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem

Neste texto, Geraldi argumenta que o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de considerar as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Por conta disso, a língua nunca pode ser ensinada como algo pronto, acabado, fechado em si mesmo.

Ao olhar para a história da educação, Geraldi conclui que a preocupação com a linguagem, com o ensino da língua, não resulta da existência da escola, mas, pelo contrário, que a escola pode ter surgido justamente para atender a uma preocupação muito específica com a linguagem. A aprendizagem da linguagem que convence atravessa séculos justamente por ser uma necessidade das diferentes classes dominantes na história.

Para Comenius, a escola e a sua universalidade poderiam ser o contraponto ao poder de persuasão e convencimento do discurso (da palavra que convence) de posse, até então, das classes dominantes. Até porque a linguagem teria outra finalidade a ser buscada, a de guia para outras aprendizagens. Tendo como perspectiva que o objetivo da escola é a transmissão de conhecimentos, o domínio da linguagem permitiria o acesso a outros conhecimentos. Geraldi atenta, entretanto, para o risco presente nesta visão instrumental do ensino de língua que acaba por separar forma de conteúdo – como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende a linguagem e um segundo em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem – que é creditar legitimidade, conhecimento, somente aqueles que dominam a linguagem, com expressões, muitas vezes, totalmente alheios ao grupo social a que pertencem, no qual também se produz conhecimento a partir de uma outra linguagem, deficitária em relação a linguagem dominante, mas não em relação a ela mesma, uma vez que comunica aquilo que produzem. Encontra-se aqui uma cisão velha conhecida de todos: entre cultura popular e cultura erudita.

A escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida (de discriminação), poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações. O significativo não seria aquilo que é necessário para acessar outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecederam à entrada na escola e que continuam existindo, fora dela, tendo peso sobre suas vidas e compreensão da realidade. Isto

possibilitaria que a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado e de um conjunto de regras a automatizar que, muitas vezes, só encontra sentido dentro do próprio espaço escolar, fosse apreendida em interação com o que lhe é externo, não para substituir a educação formal pelo informal, mas para fazer dela um 'recurso didático' para permitir que o senso comum, os conhecimentos ingênuos, fossem ao longo do processo de escolaridade sendo substituídos pelos saberes organizados e sistemáticos.

2. O ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural

Neste texto de 1994, fruto de uma mesa-redonda que debatia a aquisição da língua escrita e o ensino da língua materna, Geraldi discute a questão da concepção de linguagem e a questão das variedades linguísticas. Parte aqui da mesma tese apresentada pelo texto anterior de que não cabe mais apostar num processo de ensino/aprendizagem da língua materna que partisse do suposto da existência de uma língua pronta e acabada nem de que não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la. Começa apontando que a monologia própria dos processos escolares, que limita o mundo ao que é enunciado pela classe dominante, seria um dos principais obstáculos colocados pelo sistema escolar de reprodução de valores sociais à 'eficiência' do próprio sistema. Isto é, seria justamente o fato da escola ter como papel inculcar os valores de uma determinada classe sobre a outra que torna o processo de aprendizagem da língua materna um problema.

Geraldi lembra que qualquer falante já vive numa sociedade e numa sociedade que se caracteriza diferentemente em cada época em função das formas como se estrutura, isto é, o fato de obedecermos à determinadas regras em função das instituições no interior das quais falamos. Utiliza como exemplo uma sala de jantar de sua própria família onde ninguém precisa levantar a mão para pedir a palavra, pedir que lhe passem o sal, por exemplo, diferente de uma assembléia ou uma reunião formal, onde antes de falar é preciso inscrever-se e aguardar até que sua intervenção seja permitida.

O aluno traz para dentro da sala de aula o reconhecimento dessas diferentes instâncias, ocorre que a sala de aula é uma 'instância pública' de uso da linguagem e, muitas vezes, estes alunos que frequentam outros espaços, não eram locutores mas interlocutores, compreendem as falas que se produzem nestes espaços, mas não, necessariamente, são falantes nestes mesmos espaços, como por exemplo, um culto religioso, um show de música, para os quais as falas são dirigidas, compreendidas, mas nos quais não se manifestam.

Geraldi identifica que muitas das 'indisciplinas' se dá justamente pelo não-domínio das regras de uso da linguagem em situações como as de sala de aula. Justamente porque a linguagem da sala de aula é aquela determinada por uma determinada classe, o que faz com que suas formas de se comunicar, sua linguagem seja estigmatizada pelo não respeito a variedade linguística o que, por tabela, estigmatiza o próprio sujeito detentor desta linguagem estigmatizada. Entretanto, falantes de diferentes dialetos conseguem produzir compreensões aproximadamente semelhantes aquelas produzidas pelos

detentores da 'variedade culta'. Os alunos provenientes das classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende. Neste sentido, a escrita passa a ser usada como forma de 'normatizar' a fala: para os letrados, o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam (e que se imaginam ocupando quando falam); é o 'falar como se escreve' porque a escrita é que seria a 'língua correta'. Assim, a escrita como 'língua correta' agiria dentro do ambiente escolar como a 'variedade culta' sobre aquele dialeto que os falantes das classes populares dominam e através do qual são estigmatizados e impedidos de utilizar mesmo que seja para entender a realidade em que se encontram, isto é, sua linguagem e o conhecimento produzido com ela são desconsiderados pela escola, esvaziando o sujeito da sua forma de se comunicar e da sua forma de compreender o mundo. Desta forma, somente aquilo que for transmitido através da 'língua correta' ensinada na escola poderia ser considerado também correto.

3. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa

Neste texto, Geraldi, na condição de consultor do Telecurso 2000, discute as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, elaborado pela Comissão Nacional nomeada pelo Ministério da Educação, em 1986. O documento sugere um ensino centrado em três atividades: a prática de leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística. Para que as práticas propostas não se tornem apenas outro rótulo para atividades tradicionais, Geraldi entende que é preciso retomar os pressupostos que inspiram a proposta, isto é, as contribuições essenciais da Linguística ao ensino da língua materna. É o que ele faz ao longo do texto começando pela 'concepção de linguagem'. Para Geraldi, a linguagem é mais do que uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, antes concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo espaço de realização é a interação verbal. Nascemos num mundo onde nos relacionamos uns com os outros e nesta relação criamos instrumentos para compreendermos e sermos compreendidos.

A língua é uma dessas formas de compreensão, de modo a dar a cada um os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações. Recorrendo a Bakhtin, entende que a aquisição da linguagem se dá pela internalização da palavra alheia que é também a internalização de uma compreensão de mundo. As palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada palavra, ininterruptamente. É a partir disso que Geraldi entende a linguagem como uma atividade constitutiva: pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Ou seja, no próprio ato de falarmos estamos, queiramos ou não, participando do processo de constituição da língua.

Outra contribuição da Linguística que Geraldi traz para o debate são as variedades linguísticas, isto é, aprendemos a língua no convívio com outros e estando as pessoas ocupando espaços sociais distintos, a variedade linguística

que aprendemos é aquela falada pelo grupo social ao qual pertencemos. Como a divisão social entre os homens não se faz sem consequências, também o acesso a herança do passado se dará de forma diferenciada de acordo com o grupo ao qual pertencemos. Lembrando que a variedade linguística é sempre tomada a partir daquela que é falada pelo grupo social dominante, isto é, que detém o poder econômico, político. E esta que também é uma variedade acabou sendo tomada como a base para a construção da escrita. O estranhamento de uma criança pertence a um grupo social desprivilegiado, ao entrar para a escola para ser alfabetizada, resulta também do fato de que o modo de compreender o mundo e sobre ele falar oferecido pela escola é diferente daquele ao qual se habituara nos espaços de convívio do qual participou/ou participa.

Por isso que no processo pedagógico, segundo Geraldi, não se trata de substituir uma variedade pela outra, mas de construir possibilidades de novas interações dos alunos e é nestes processos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos e, conseqüentemente, novas categorias de compreensão do mundo. Dessa forma, aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com o mundo, isto é, com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, para interagirmos com ela de forma satisfatória, precisamos ser capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender as coisas, as gentes e suas relações. Enquanto que escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido e entendido por outros, o que significa, interagir com os outros.

Parte II – Sobre a Leitura

4. A Leitura em Momentos de Crise Social

Em um texto escrito para a conferência de abertura da nona edição do Cole – Congresso de Leitura do Brasil, realizada em 1993, Geraldi discute a leitura em momentos de crise social amparado por três textos: um poema escrito por um garoto de nove anos, uma notícia de jornal sobre o esquema PC Farias e uma reportagem da Veja sobre o linchamento de três adolescentes, vítimas inocentes de uma multidão enfurecida.

No primeiro texto, o poema do garoto, Geraldi identifica “um presente que empareda sonhos, que fecha portas, que destrói alternativas, que exclui...” (Geraldi, 1996, p. 85), que faz o autor ter vergonha do presente, daquele mundo presente que o garoto de nove anos obrigado a ler não vislumbra alguma saída, quando diz que para sobreviver precisa ser jogador de futebol embora seu desejo fosse o de ser poeta.

No texto sobre o esquema PC Farias, o jornalista Carlos Franciscato faz as contas de quantos carros ou bancos os ladrões deveriam assaltar para se igualar ao valor obtido pelo tesoureiro de campanha de Fernando Collor. Para Geraldi aqui há a necessidade de no diálogo com os seus alunos mostrar que a leitura mais do que um simples ato mecânico de reconhecimento, é também um processo de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das

pessoas, da nossa capacidade de se indignar ante o indevido, as atividades 'pcfarianas'.

Por último, no texto sobre o linchamento, Geraldi mostra como a multidão enfurecida que linchou os três garotos, que acreditou ter feito justiça não sobre os três garotos, dos quais sequer foram vítimas, mas de toda a injustiça, de toda a violência, de toda a criminalidade que presenciam, agem da mesma forma que aqueles dos quais se consideram vítimas, tornam-se criminosos por conta da criminalidade que os ameaça.

5. Políticas de Inclusão em estruturas de exclusão

Compreendendo a leitura como interlocução entre sujeitos e, assim sendo, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, ampliado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita. A partir desta constatação, Geraldi busca em Bakhtin e em Vygotsky, a porta de acesso por que se espera compreender o processo de constituição da subjetividade, isto é, a linguagem. No sentido que a linguagem expressa a experiência vivida nas relações sociais. Isto é, a linguagem enquanto atividade implica que as línguas não se encontram prontas e acabadas, nos são dadas, portanto, como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades e enquanto 'instrumentos' próprios construídos neste processo contínuo de interlocução, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepitível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança. Por outro lado, o domínio da técnica escrita ampliou consideravelmente no espaço e no tempo, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e, naturalmente, a constituição das nossas consciências.

Uma 'tecnologia' tão importante como a escrita não poderia deixar de ser ao mesmo tempo objeto de desejo e instrumento de dominação. Somente a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo assim um mundo separado, impenetrável para o não-convidado, aquele que não domina esta 'tecnologia' uma vez que esta 'cidade' resulta desta mesma 'tecnologia'. Apoderar-se da letra e da escolaridade que esta 'cidade' demanda para existir, resulta de uma luta por parte daqueles dela excluídos não tanto pela ausência da 'leitura', da 'escrita', mas pela própria condição social em que se encontram. Por isso, Geraldi conclui que apostar em 'políticas de leitura' como meras políticas de inclusão, sem associar a elas políticas de transformação e rupturas sociais mais amplas, pode ampliar o contingente dos habitantes desta 'cidade', mas não impede que ocupem nela também um papel subalterno.

6. A Propósito do Outro: Imagem, Construção e Cumplicidade

Trata-se de um texto-base para discussões de uma mesa-redonda coordenada pelo autor, onde ele destaca o tema que será debatido entre um escritor, um

jornalista e uma crítica literária. Colocando-se na condição de 'leitor', Geraldí lembra que o texto produzido completa-se na leitura, aproximando o texto de uma perspectiva interacionista: o texto sozinho não seria responsável pelas significações que faz emergir; o texto é condição para a leitura; mas a leitura vivifica os textos. Embora o leitor busque nessa leitura construir os significados desejados pelo autor do texto que lê, o que faria da sua leitura uma leitura legitimada, deve-se reconhecer que nessa leitura existem outras possibilidades de leitura que não podem ser calculadas pelo autor e que não deixam de ser, por conta disso, leituras legítimas.

7. Algumas funções da leitura na formação de técnicos

Aqui, Geraldí discute a leitura em cursos de formação técnica. Lembra que na escola, não importa a modalidade, a leitura de textos nunca deixou de estar presente e em qualquer disciplina, seja ela técnica ou não. O autor observa que em virtude do curso técnico, professores de língua portuguesa costumam adotar duas posições: uma que insiste na leitura como uma espécie de contrapartida aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas oficinas profissionalizantes, entendendo que o trabalho 'embrutece' os sujeitos, enquanto a leitura de textos literários 'humaniza'. Uma segunda atitude, perante o mesmo problema, é a adoção nas aulas de língua portuguesa de textos técnicos. Geraldí questiona ambas as soluções: segundo ele, excluir a leitura de textos ficcionais seria contribuir com a eternização da diferença enquanto que excluir a leitura de textos técnicos seria contribuir, da mesma forma, com esta mesma eternização, pois a capacidade profissional (técnica) é um dos maiores instrumentos da classe trabalhadora. Para Geraldí, não se trata de saber qual o tipo de texto mais adequado para ser trabalhado em sala de aula, mas de qual seria o melhor trabalho a ser feito em sala de aula para que os alunos de cursos técnicos sejam cidadãos leitores numa sociedade que tem expulsado, historicamente, os trabalhadores, qualificados ou não, das bibliotecas, das livrarias, dos cinemas, dos teatros etc.

Parte III – Sobre o trabalho com textos produzidos por alunos

8. Ensino de Gramática X Reflexão da Língua

A partir de uma discussão com a filha, quando aluna da quinta série a respeito de uma tarefa dada pela professora de identificar os verbos em um texto, Geraldí descreve como no ensino da gramática o aluno é impedido de refletir sobre aquilo que aprende. Lembra Geraldí que todo falante realiza, em suas atividades linguísticas, avaliações dos recursos expressivos que emprega: se são adequados para a ocasião, se expressam o que deseja, o que é preciso dizer o que é preciso silenciar, etc. No entanto, as atividades de ensino de gramática não permitem que essas mesmas avaliações sejam feitas, uma vez que se apresenta como a verdadeira e única reflexão possível sobre os recursos expressivos de uma língua. E o que é mais problemático, as análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados são respostas à perguntas que sequer foram formuladas pelo aluno – como consequência disso, as respostas nada lhe dizem e os estudos gramaticais passam a ser aquilo que se deve estudar e conhecer sem que saiba muito bem

o porque de aprendê-los. Geraldi lembra que o raciocínio classificatório que o aluno realiza no seu cotidiano – separando objetos, guardando roupas no armário, selecionando seus brinquedos, etc – não difere daquele proposto pelos exercícios em sala de aula a respeito dos recursos expressivos da língua. E não consegue compreender justamente porque no seu cotidiano, toda a separação que ele faz é baseado na própria experiência, nos próprios objetivos.

9. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos

A partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem, Geraldi propõe uma compreensão do processo de elaboração de textos como uma forma, materializada na língua, de retorno ao interindividual do que se tornara intra-individual. Assim como um texto que não existe sem materializar-se nos recursos expressivos que nele trabalham; estes, por seu turno, não existem fora de sua remessa a sistemas de referências. Ambos, recursos e sistemas, constituem-se concomitantemente. Ou seja na elaboração de um texto é preciso entender que os recursos expressivos a serem empregados só ganham sentido dentro de um sistema de referências com o qual dialoga, interage, o que significa dizer que este sistema de referências não existiria sem tais recursos expressivos; nem estes seriam recursos expressivos fora deste sistema. Na construção de textos, portanto, mobilizam-se, concomitantemente, estas duas materialidades, concebidas como duas apenas como consequência do recorte analítico que releva dos interesses de diferentes programas de pesquisa. Da mesma forma que cada sujeito por constituir-se nos processos interacionais de que participa, não se torna por isso mesmo uma cópia em carbono daquele com o qual interage, ao tornar intra o que antes fora interindividual.

10. Da interpretação de processos indiciados nos produtos

O último texto do livro foi escrito para um debate com pesquisadores de um grupo de trabalho chamado “A Escrita como Trabalho: Tipologia Preliminar das Operações de Refacção de Textos Representativos do Início da Aquisição da Escrita”. Nele Geraldi discorre sobre a questão que se coloca para o pesquisador ante o emaranhado de ‘dados’ que os pesquisadores têm em mãos. Entende o autor que é a condução do olhar a questão essencial que se coloca para o pesquisador, já que é esta condução que definirá diferentes programas de pesquisa e diferentes afiliações teóricas. Afinal, somente um programa de pesquisa que já definiu antecipadamente seus resultados pode abrir mão de perguntar ‘o que ensinam os dados?’. Para aqueles que dispensam esta pergunta, trata-se apenas de buscar os exemplos que melhor ilustrem os pontos de vista e as definições já fixadas.

9. LA TAILLE, Yves et alii. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. SP, Summus, 1992

PARTE I - FATORES BIOLÓGICOS E SOCIAIS

O lugar da interação na concepção de Jean Piaget

Yves de La Taille

La Taille considera que nada há de mais injusto que a crítica feita a Piaget de desprezar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. O máximo que se pode dizer é que Piaget não se deteve sobre a questão, mas, o pouco que levantou é de suma importância.

Para o autor, o postulado de Wallon de que o homem é "geneticamente social" (impossível de ser pensado fora do contexto da sociedade) também vale para a teoria de Piaget, pois são suas palavras: "desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo" (p. 12).

Para Piaget, o homem não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos. A socialização da inteligência só começa a partir da aquisição da linguagem. Assim, no estágio sensório-motor a inteligência é essencialmente individual, não há socialização. No estágio pré-operatório, as trocas intelectuais equilibradas ainda são limitadas pelo pensamento egocêntrico (centrado no eu): as crianças não conseguem seguir uma referência **única (falam uma coisa agora e o contrário daí a pouco), colocar-se no ponto de vista do outro não são autônomas no agir e no pensar**. No estágio operatório-concreto começam a se efetuar as trocas intelectuais e a criança alcança o que Piaget chama de **personalidade**: indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e universalidade. A personalidade é o ponto mais refinado da socialização o eu renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista entre os outros em oposição ao egocentrismo, e que a criança elege o próprio pensamento como absoluto. O ser **social** de mais alto nível é aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes realizando trocas em cooperação, o que só é possível quando atingido o estágio das operações formais (adolescência).

O processo de socialização

A socialização vai do grau zero (recém-nascido) ao grau máximo (personalidade). O indivíduo mais evoluído pode usufruir tanto de sua autonomia quanto das contribuições dos outros.

Para Piaget, "autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade" (p. 17). Há uma "marcha para o equilíbrio", com bases biológicas, que começa no período sensório-motor, com a construção de

esquemas de ação, e chega às ações interiorizadas, isto é, efetuadas mentalmente.

Embora tudo pareça resumir-se à relação sujeito-objeto, para La Taille, as operações mentais permileem o conhecimento objetivo da natureza e da cultura e são, portanto, necessidades decorrentes da vida social. Para ele, Piaget não compartilha do "otimismo" de que todas as relações sociais favorecem o desenvolvimento. Para La Taille, a peculiaridade da teoria piagetiana é pensar a interação da perspectiva da ética (igualdade, respeito mútuo, liberdade, direitos humanos). Ser coercitivo ou cooperativo depende de uma atitude moral, sendo que a democracia é condição para o desenvolvimento da personalidade. Diz ele: "A teoria de Piaget é uma grande defesa do ideal democrático" (p. 21).

Vygotsky e o processo de formação de conceitos

Morto Kohl de Oliveira

Substratos biológicos e construção cultural no desenvolvimento humano

A perspectiva de Vygotsky é sempre a da dimensão social do desenvolvimento. Para ele, o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social; a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que molda o funcionamento psicológico do homem ao longo do desenvolvimento da espécie (filogenética) e do indivíduo (ontogenética). O ser humano tem, assim, uma dupla natureza: membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural.

Vygotsky rejeitou a ideia de funções fundamentais fixas e imutáveis, "trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual" (p. 24). Para ele, o cérebro é formado por sistemas funcionais complexos, isto é, as funções não se localizam em pontos específicos, mas se organizam a partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada. O cérebro tem uma estrutura básica, resultante da evolução da espécie, que cada membro traz consigo ao nascer. Essa estrutura pode ser articulada de diferentes formas pelo sujeito, isto é, um mesmo problema pode ser solucionado de diferentes formas e mobilizar diferentes partes do cérebro.

Há uma forte ligação entre os processos psicológicos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Instrumentos e símbolos construídos socialmente é que definem quais possibilidades de funcionamento cerebral serão concretizadas. Vygotsky apresenta a ideia de mediação: a relação do homem com os objetos é mediada pelos sistemas simbólicos (representações dos objetos e situações do mundo real no universo psicológico do indivíduo), que lhe possibilita planejar o futuro, imaginar coisas, etc.

Em resumo: operar com sistemas simbólicos permite o desenvolvimento da abstração e da generalização e define o salto para os processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. Estes tem origem social, isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo o universo de significados (representações) da realidade. As funções mentais superiores baseiam-se na operação com sistemas simbólicos e são construídas de fora para dentro num processo de internalização.

O processo de formação de conceitos

A linguagem é o sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto do conhecimento e tem duas funções básicas: interação social (comunicação entre indivíduos) e pensamento generalizante (significado compartilhado pelos usuários). Nomear um objeto significa colocá-lo numa categoria de objetos com atributos comuns. Palavras são signos mediadores na relação do homem com o mundo.

O desenvolvimento do pensamento conceitual segue um percurso genético que parte da formação de conjuntos sincréticos (baseados em nexos vagos e subjetivos), passa pelo pensamento por complexos (baseado em ligações concretas e factuais) e chega à formação de conceitos (baseados em ligações abstratas e lógicas).

Esse percurso não é linear e refere-se à formação de conceitos cotidianos ou espontâneos, isto é, desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança em suas interações sociais imediatas e são, portanto, impregnados de experiências. Já os conceitos científicos são os transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem e geralmente começam por sua definição verbal e vão sendo expandidos no decorrer das leituras e dos trabalhos escolares. Assim, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente (da experiência para a abstração) e o de conceitos científicos é descendente (da definição para um nível mais elementar e concreto). A partir do exposto, duas conclusões são fundamentais:

1^a - diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico;

2^a - a instrução escolar é de enorme importância nas sociedades letradas.

Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo

Wallon

Heloyza Dantas

Wallon tem uma preocupação permanente com a infra-estrutura orgânica de todas as funções psíquicas. Seus estudos partem de pessoas com problemas mentais, portanto, seu ponto de partida é o patológico, isto é, utiliza a doença para entender a normalidade.

Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura. A metodologia do seu trabalho ancora-se no materialismo dialético, concebendo a vida dos organismos como uma pulsação permanente, uma alternância de opostos, um ir e vir permanente, com avanços e recuos.

A motricidade: do ato motor ao ato mental.

A questão da motricidade é o grande eixo do trabalho de Wallon. Para ele, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Ao longo do desenvolvimento mental, a motricidade cinética (de movimento) tende a se reduzir, dando lugar ao ato mental. Assim, mesmo imobilizada no esforço mental, a musculatura permanece em atividade tônica (músculo parado, atitude). A tipologia de movimento que Wallon adota parte de atos reflexos, passa pelos movimentos involuntários e chega aos voluntários ou praxias, só possíveis graças à influência ambiental aliada ao amadurecimento cerebral.

Ao nascer, é pela expressividade mímica que o ser humano atua sobre o outro. A motricidade disponível consiste em reflexos e movimentos impulsivos, incoordenados. A exploração da realidade exterior só é possível quando surgem as capacidades de fixar o olhar e pegar. A competência no uso das mãos só se completa ao final do primeiro ano de vida, quando elas chegam a uma ação complementar (mão dominante e auxiliar). A etapa predominantemente praxica da motricidade ocorre paralelamente ao surgimento dos movimentos simbólicos ou ideativos. O movimento, a princípio, desencadeia o pensamento. Por exemplo, uma criança de dois anos, que fala e gesticula, tem seu fluxo mental atrofiado se imobilizada. O controle do gesto pela ideia inverte-se ao longo do desenvolvimento. Há uma transição do ato motor para o mental.

As fases da inteligência - as etapas de construção do eu

No processo de desenvolvimento da inteligência há preponderância (a cada período mais marcado pelo afetivo segue-se outro mais marcado pelo cognitivo) e alternância de funções (a criança ora está mais voltada para a realidade das coisas/conhecimento do mundo - fases centrípetas, ora mais voltada para a edificação da pessoa/conhecimento de si - fases centrífugas).

1ª fase: impulsivo-emocional (de zero a um ano). Voltada para o desenvolvimento motor e para a construção do eu. No recém-nascido, os movimentos impulsivos que exprimem desconforto ou bem estar são interpretados pelos adultos e se transformam em movimentos comunicativos através da mediação social; até o final do primeiro ano a relação com o ambiente é de natureza afetiva e a criança estabelece com a mãe um "diálogo tônico" (toques, voz, contatos visuais).

2ª fase: sensório-motor e projetivo (de um a três anos). Aprendendo a andar a criança ganha mais autonomia e volta-se para o conhecimento do mundo. Surge uma nova fase de orientação diversa, voltada para a exploração da realidade externa. Com a linguagem, inicia-se o domínio do simbólico.

3ª fase: personalismo (três a seis anos). Novamente voltada para dentro de si, a preocupação é agora construir-se como ser distinto dos demais (individualidade diferenciada). Com o aperfeiçoamento da linguagem, desenvolve-se o pensamento discursivo. Sucedem-se uma etapa de rejeição (atitudes de oposição), outra de sedução do outro e conciliação (idade da graça) e outra de imitação (toma o outro como modelo).

4ª fase: categorial (seis a onze anos). Voltada para o cognitivo, é a fase escolar. Ao seu final, há a superação do sincretismo do pensamento em direção à maior objetividade e abstração. A criança torna-se capaz de diferenciações intelectuais (pensamento por categorias) e volta-se para o conhecimento do mundo.

5ª fase: puberdade e adolescência (a partir dos onze anos). Nesta fase, caracterizada pela auto-afirmação e pela ambivalência de atitudes e sentimentos, a criança volta-se novamente para a construção da pessoa. Há uma reconstrução do esquema corporal e o jovem tem a tarefa de manter um eu diferenciado (dos outros) e, ao mesmo tempo, integrado (ao mundo), o que não é fácil.

PARTE II - AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget

Yves de La Taille

A obra "O julgamento moral da criança"(1932) traz implícita a relação que existe entre afetividade e cognição para Piaget, bem como a importância que ele atribui à autonomia moral.

a) As regras do jogo

Segundo Piaget, toda moral consiste num sistema de regras, sendo que a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo tem por elas. Piaget utilizou o jogo coletivo de regras como campo de pesquisa por considerá-lo paradigmático para a moralidade humana porque: é atividade inter-individual regulada por normas que podem ser modificadas e que proveem de acordos mútuos entre os jogadores, sendo que o respeito às normas leem um caráter moral (justiça, honestidade..).

Piaget dividiu em três etapas a evolução da prática e da consciência de regras:

1^a - anomia (até 5/6 anos): as crianças não seguem atividades com regras coletivas;

2^a - heteronomia (até 9/10 anos): as crianças vêem as regras como algo de origem imutável e não como contrato firmado entre os jogadores; ao mesmo tempo, quando em jogo, introduzem mudanças nas regras sem prévia consulta aos demais; as regras não são elaboradas pela consciência e não são entendidas a partir de sua função social;

3^a - autonomia: é a concepção adulta de jogo; o respeito às regras é visto como acordo mútuo em que cada jogador vê-se como possível "legislador".

b) O dever moral

O ingresso da criança no universo moral se dá pela aprendizagem dos deveres a ela impostos pelos pais e demais adultos, o que acontece na fase de heteronomia e se traduz pelo "realismo moral" que tem as seguintes características:

- a criança considera que todo ato de obediência às regras impostas é bom;
- as regras são interpretadas ao pé da letra e não segundo seu espírito;
- há uma concepção objetiva de responsabilidade: o julgamento é feito pela consequência do ato e pela intencionalidade.

c) A justiça

A noção de justiça engloba todas as outras noções morais e envolve ideias matemáticas (proporção, peso, igualdade). Quanto menor a criança mais forte a noção de justiça imanente (todo crime será castigado, mesmo que seja por força da natureza), mais ela opta por sanções expiatórias (o castigo tem uma qualidade estranha ao delito) e mais severa ela é (acha que quanto mais duro o castigo, mais justo ele é). A partir dos 8/9 anos a desobediência já é vista como ato legítimo quando há flagrante injustiça.

As duas morais da criança e os tipos de relações sociais

Mesmo concordando que a moral é um ato social, para Piaget o sujeito participa ativamente de seu desenvolvimento intelectual e moral e detém uma autonomia possível perante os ditames da sociedade.

As relações interindividuais são divididas em duas categorias:

- **coação:** derivada da heteronomia, é uma relação assimétrica, em que um dos pólos impõe suas verdades, sendo contraditória com o desenvolvimento intelectual; **cooperação:** é uma relação simétrica constituída por iguais, regida pela reciprocidade; envolve acordos e exige que o sujeito se descentre para compreender o ponto de vista alheio; com ela o desenvolvimento moral e intelectual ocorre, pois ele pressupõe autonomia e superação do realismo moral.

Em resumo: para Piaget, a coerção é inevitável no início da educação, mas não pode permanecer exclusiva para não encurralar a criança na heteronomia. Assim, para favorecer a conquista da autonomia, a escola precisa respeitar e aproveitar as relações de cooperação que espontaneamente, nascem das relações entre as crianças.

Afetividade e inteligência na teoria piagetiana do desenvolvimento do juízo moral

Para La Taille, o notável na teoria piagetiana é que nela "não assistimos a uma luta entre afetividade e moral"(p.70). Afeto e moral se conjugam em harmonia: o sujeito autônomo não é reprimido mas um homem livre, convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. A afetividade adere espontaneamente aos ditames da razão. Ele considera que na obra "O juízo moral na criança" intui-se um Piaget movido por alguma "emoção", que sustenta um grande otimismo em relação ao ser humano. No entanto, para ele, o estudo sobre o juízo moral poderia ter sido completado por outros que se detivessem mais nos aspectos afetivos do problema.

O problema da afetividade em Vygotsky

Morta Kohl de Oliveira

Vygotsky pode ser considerado um cognitivista (investigou processos internos relacionados ao conhecimento e sua dimensão simbólica), embora nunca tenha usado o termo cognição, mas função mental e consciência. Para ele há uma distinção básica entre funções mentais elementares (atenção involuntária) e superiores (atenção voluntária, memória lógica). É difícil compreender cada função mental isoladamente, pois sua essência é ser inter-relacionada com outras funções. Sua abordagem é globalizante. Ele utiliza o termo consciência para explicar a relação dinâmica (interfuncionalidade) entre afeto e intelecto e, portanto, questiona a divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Para ele, não dá para dissociar interesses e inclinações pessoais (aspectos afetivo-volitivos) do ser que pensa (aspectos intelectuais).

Consciência

Vygotsky concebe a consciência como "organização objetivamente observável do comportamento, que é imposta aos seres humanos através da participação em práticas sócio-culturais"(p.78). É evidente a fundamentação em postulados marxistas: a dimensão individual é considerada secundária e derivada da dimensão social, que é a essencial. Carrega ainda um fundamento sócio-histórico, isto é, a consciência humana, resultado de uma atividade complexa, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram.

As impressões que chegam ao homem, vindas do mundo exterior são analisadas de acordo com categorias que ele adquiriu na interação social. A consciência seria a própria essência da psique humana, o componente mais elevado das funções psicológicas humanas e envolve a inter-relação dinâmica e em transformação entre: intelecto e afeto, atividade e representação simbólica, subjetividade e interação social.

Subjetividade e intersubjetividade

As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. Apresentam alto grau de autonomia em relação a fatores biológicos, sendo, portanto, o resultado da inserção do homem em determinado contexto sócio-histórico.

O processo de internalização de formas culturais de comportamento, que corresponde à própria formação da consciência, é um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. Assim, a passagem do nível interpsicológico para o intrapsicológico envolve relações interpessoais e a construção de sujeitos únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.

Sentido e significado

Para Vygotsky, os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. O significado é componente essencial da palavra, o filtro através do qual o indivíduo compreende o mundo e age sobre ele. Nele se dá a unidade de duas funções básicas da linguagem: a interação social e o pensamento generalizante. Na concepção sobre o significado há uma conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos: significado é núcleo estável de compreensão e sentido é o significado da palavra para cada indivíduo, no seu contexto de uso e relacionado às suas vivências afetivas.

A linguagem é, assim, polissêmica: requer interpretação com base em fatores linguísticos e extralinguísticos. Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações.

O discurso interior

O discurso interior corresponde à internalização da linguagem. Ao longo de seu desenvolvimento, a pessoa passa de uma fala socializada (comunicação e contato social) a uma fala internalizada (instrumento de pensamento, sem vocalização), correspondente a um diálogo consigo mesma.

A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon

Heloyza Dantas

A teoria da emoção

Para Wallon a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. A emoção é instrumento de sobrevivência típico da espécie humana. O bebê humano, frágil como é, pereceria não fosse sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente

para atender suas necessidades. A função biológica do choro, por exemplo, é atuar fortemente sobre a mãe, fornecendo o primeiro e mais forte vínculo entre os humanos. Assim, a emoção tem raízes na vida orgânica e também a influencia, um estado emocional intenso, por exemplo, provoca perda de lucidez.

Segundo Wallon, a atividade emocional é simultaneamente social e biológica. Através da mediação cultural (social), realiza a transição do estado orgânico para a etapa cognitiva e racional. A consciência afetiva cria no ser humano um vínculo com o ambiente social e garante o acesso ao universo simbólico da cultura - base para a atividade cognitiva - elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma, para Wallon, o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social. Daí sua natureza contraditória de participar de dois mundos.

A opção metodológica adotada por Wallon é o materialismo dialético. Isso quer dizer que não dá para pensar o desenvolvimento como um processo linear, continuista, que só caminha para a frente. Pelo contrário, é um processo com idas e vindas, contraditório, paradoxal. Assim, sua teoria da emoção é genética (para acompanhar as mudanças funcionais) e dialética.

A origem da conduta emocional depende de centros subcorticais (de expressão involuntária e incontrolável) e torna-se susceptível de controle voluntário com a maturação cortical. Para Wallon, as emoções podem ser de natureza hipotônica ou redutora do tônus (como o susto e a depressão) e hipertônica ou estimuladora do tônus (como a cólera e a ansiedade).

Características do comportamento emocional

A longa fase emocional da infância tem correspondência na história da espécie humana: é a emoção que garante a solidariedade afetiva e a sobrevivência do indivíduo.

Da função social da emoção resultam seu caráter contagioso (a ansiedade infantil pode provocar irritação ou angústia no adulto, por exemplo) e a tendência para nutrir-se com a presença do outro (uma platéia alimenta uma chama emocional entre os participantes, por exemplo). Devido a seus efeitos desorganizadores, anárquicos e explosivos, a emoção pode reduzir o funcionamento cognitivo, se a capacidade cortical da ação mental ou motora para retomar o controle da situação for baixa. Se a capacidade cortical for alta, soluções inteligentes poderão ser encontradas.

Para Wallon não existe estado não emocional. Até a serenidade exprime emoção. Assim, a educação da emoção deveria ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica para evitar a formação do "circuito perverso de emoção": a emoção surge num momento de incompetência do sujeito e, não conseguindo transformar-se em atividade racional, provoca mais incompetência. O efeito desorganizador da emoção concentra a sensibilidade no próprio corpo e diminui a percepção do exterior.

Afetividade e inteligência

O ser humano é afetivo por excelência. É da afetividade que se diferencia a vida racional. No início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas. Ao longo do desenvolvimento, a reciprocidade se mantém de tal

forma que as aquisições de uma repercute sobre a outra. A pessoa se constitui por uma sucessão de fases com predomínio, ora do afetivo, ora do cognitivo. Cada fase incorpora as aquisições do nível anterior.

Para evoluir, a afetividade depende da inteligência e vice-versa. Dessa forma, não é só a inteligência que evolui, mas também a emoção. Com o desenvolvimento, a afetividade incorpora as conquistas da inteligência e tende a se racionalizar. Por isso, as formas adultas de afetividade são diferentes das infantis. No início a afetividade é somática, tônica, pura emoção. Alarga seu raio de ação com o surgimento da função simbólica. Na adolescência, exigências racionais são colocadas: respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos.

Inteligência e pessoa

O processo que começa com a simbiose fetal leem por horizonte; individualização. Para Wallon, não há nada mais social do que o processo pelo qual o indivíduo se singulariza, em que o eu se constrói alimentando-se da cultura, sendo que o destino humano, tanto no plano individual quanto no social, é uma obra sempre inacabada.

[10. LERNER, Delia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002](#)

Introdução

Embora seja difícil e demande tempo, a escola necessita de transformações profundas no que concerne ao aprendizado da leitura e da escrita, que só serão alcançadas através da compreensão profunda de seus problemas e necessidades, para que então seja possível falar de suas possibilidades.

Capítulo 1

Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário

Aprender a ler e escrever na escola deve transcender a decodificação do código escrito, deve fazer sentido e estar vinculado à vida do sujeito, deve possibilitar a sua inserção no meio cultural a qual pertence, tornando-o capaz de produzir e interpretar textos que fazem parte de seu entorno.

Torna-se então necessário reconceitualizar o objeto de ensino tomando por base as práticas sociais de leitura e escrita, re-significando seu aprendizado

para que os alunos se apropriem dele 'como práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir'.

Para tornar real o que compreendemos ser necessário é preciso conhecer as dificuldades que a escola apresenta, distinguindo as legítimas das que fazem parte de 'resistências sociais' para que então se possa propor soluções e possibilidades.

A tarefa é difícil porque, a própria especificidade do aprendizado da leitura e da escrita que se constituem em construções individuais dos sujeitos agindo sobre o objeto (leitura e escrita) torna a sua escolarização difícil, já que não são passíveis de se submeterem a uma programação sequencial. Por outro lado, trata-se de práticas *sociais* que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos, mais que de outros, o que nos leva a enfrentar e tentar buscar caminhos para resolver as tensões existentes na instituição escolar entre a tendência à mudança (democratização do ensino) e a tendência à conservação (reprodução da ordem social estabelecida).

É difícil ainda, porque o ato de ensinar a ler e escrever na escola tem finalidade puramente didática: a de possibilitar a transmissão de saberes e comportamentos culturais, ou seja, a de preservar a ordem preestabelecida, o que o distancia da função social que pressupõe ler para se comunicar com o mundo, para conhecer outras possibilidades e refletir sobre uma nova perspectiva.

É difícil também, porque a estruturação do ensino conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão linear acumulativa e irreversível entra em contradição com a própria natureza da aprendizagem da leitura e da escrita, que como vimos ocorre por meio de aproximações do sujeito com o objeto, provocando coordenações e reorganizações cognitivas que lhe permite atribuir um novo significado aos conteúdos aprendidos.

E, finalmente, a necessidade da escola em controlar a aprendizagem da leitura faz com que se privilegie mais o aspecto ortográfico do que os interpretativos do ato de ler, e o sistema de avaliação, onde cabe somente ao docente o direito e o poder de avaliar, não propicia ao aluno a oportunidade de autocorreção e reflexão sobre o seu trabalho escrito, e conseqüentemente não contribui para a construção da sua autonomia intelectual.

Diante desses fatos, o que é *possível* fazer para que se possa conciliar as necessidades inerentes a instituição escolar e, ao mesmo tempo, atender as necessidades de formar leitores e escritores competentes ao exercício pleno da cidadania?

Em primeiro lugar devem se tornar explícitos aos profissionais da educação os aspectos implícitos nas práticas educativas que estão acessíveis graças aos estudos sociolinguísticos, psicolinguísticos, antropológicos e históricos, ou seja, aqueles que nos mostram como a criança aprende a ser leitora e escritora; o que facilita ou quais são as prerrogativas essenciais a esse aprendizado.

Em segundo lugar, é preciso que se trabalhe com *projetos* como ferramenta capaz de articular os propósitos didáticos com os comunicativos, já que permileem uma articulação dos saberes sociais e os escolares. Além disso, o trabalho com projetos estimula a aprendizagem, favorece a autonomia, já que

envolve toda a classe, e evita o parcelamento do tempo e do saber, já que leem uma abordagem multidisciplinar.

"É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão - que abordam aspectos também sem conexão com os conteúdos -, e as crianças tem oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo... ".(p.23).

Finalmente, é possível repensar a avaliação, sabendo que esta é necessária, mas que não pode prevalecer sobre a aprendizagem. Segundo a autora, '*ao diminuir a pressão do controle, torna-se possível avaliar aprendizagens que antes não ocorriam [...]*' já que no trabalho com projetos os alunos discutem suas opiniões, buscam informações que possam auxiliá-los e procuram diferentes soluções, fatores importantíssimos a formação de cidadãos praticantes da cultura escrita.

Capítulo 2 - Para Transformar o Ensino da Leitura e da Escrita

"O desafio [...] é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros", (p.27)

Para que haja uma transformação verdadeira do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que levam o aluno a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar. Para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a literatura e de mergulhar em seu mundo de significados, formando escritores e não meros copistas, formando produtores de escrita conscientes de sua função e poder social. Precisa também, preparar as crianças para a interpretação e produção dos diversos tipos de texto existentes na sociedade, conseguindo que a escrita deixe de ser apenas um objeto de avaliação e passe a ser um objeto de ensino, capaz não apenas de reproduzir pensamentos alheios, mas de refletir sobre o seu próprio pensamento, enfim, promovendo a descoberta da escrita como instrumento de criação e não apenas de reprodução. Para realmente transformar o ensino da leitura e da escrita na escola, é preciso, ainda, acabar com a discriminação que produz fracasso e abandono na escola, assegurando a todos o direito de '*se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal*'.

É possível a mudança na escola?

Ensinar e ler e escrever faz parte do núcleo fundamental da instituição escolar, está nas suas raízes, constitui a sua missão alfabetizadora e sua função social, portanto, é a que mais apresenta resistência a mudanças. Além disso, nos últimos anos, foi a área de que mais sofreu com a invasão de inovações baseadas apenas em modismos.

"... O sistema de ensino continua sendo o terreno privilegiado de todos os voluntarismos - dos quais talvez seja o último refúgio. Hoje, mais de

que ontem, deve suportar o peso de todas as expectativas, dos fantasmas, das exigências de toda uma sociedade para a qual a educação é o último portador de ilusões".

Sendo assim, para que seja *possível* uma mudança profunda da prática didática vigente hoje nas instituições de ensino, capaz de tornar possível a leitura na escola, é preciso que esta esteja fundamentada na evolução histórica do pensamento pedagógico, sabendo que muito do que se propõe pode ser encontrado nas ideias de Freinet, Dewey, Decroly e outros pensadores e educadores, o que significa estarem baseadas no avanço do conhecimento científico dessa área, que como em outras áreas do conhecimento científico, teve suas hipóteses testadas com o objetivo de desvendar a gênese do conhecimento humano - como os estudos realizados por Jean Piaget. É preciso compreender também, que essas mudanças não dependem apenas da capacitação adequada de seus profissionais, já que esta é condição necessária, mas não suficiente, é preciso conhecer o cotidiano escolar em sua essência, buscando descobrir os mecanismos ou fenômenos que permitem ou atravancam a apropriação da leitura e da escrita por todas as crianças que ali estão inseridas.

O que vimos até hoje, por meio dos trabalhos e pesquisas que temos realizado no campo da leitura e da escrita, é que existe um abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita - lê-se na escola trechos sem sentido de uma realidade desconhecida para a criança, já que foi produzido sistematicamente para ser usado no espaço escolar - a fragmentação do ensino da língua (primeiro sílabas simples, depois complexas, palavras, frases...) não permite um espaço para que o aluno possa pensar no que aprendeu dentro de um contexto que lhe faça sentido, e ainda, fazem com que esta perca a sua identidade.

"Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar". (p.35)

O "Contrato Didático"

O Contrato Didático aqui é considerado como as relações implícitas estabelecidas entre professor e aluno, sobretudo porque estas exercem influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita, já que o aluno deve concentrar-se em perceber ou descobrir o que o professor deseja que ele 'saiba' sobre aquele texto que o professor escolheu para que ele leia e não em suas próprias interpretações: *"A 'cláusula' referente à interpretação de textos parece estabelecer [...] que o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor..."*.

Se o objetivo da escola é formar cidadãos praticantes da leitura e da escrita, capazes de realizar escolhas e de opinar sobre o que leem e veem em seu entorno social, é preciso que seja revisto o Contrato Didático, principalmente no âmbito da leitura e da escrita, e essa revisão é encargo dos pesquisadores de didática - divulgando os resultados obtidos bem como os elementos que podem contribuir para as mudanças necessárias -, é responsabilidade dos

organismos que regem a educação - que devem levar em conta esses resultados -, é encargo dos formadores de professores e de todas as instituições capazes de comunicar à comunidade e particularmente aos pais, da importância que leem a análise, escolha e exercício de opinião de seus filhos quando do exercício da leitura e da escrita.

Ferramentas para transformar o ensino

Vimos que transformar o ensino vai além da capacitação dos professores, passa pela sua revalorização pessoal e profissional; requer uma mudança de concepção da relação ensino-aprendizagem para que se possa conceber o estabelecimento de objetivos por ciclos que abrangem os conhecimentos - objeto de ensino -de forma interdisciplinar, visando diminuir a pressão do tempo didático e da fragmentação do conhecimento.

Requer que não se perca de vista os objetivos gerais e de prioridade absoluta, aqueles que são essenciais à educação e lhe conferem significado. Requer ainda, que se compreenda a alfabetização como um processo de *desenvolvimento da leitura e da escrita*, e que, portanto, não pode ser desprovido de significado.

Essa compreensão só será alcançada na medida em que forem conhecidos e compreendidos os estudos científicos realizados na área, e que nos levaram a descobrir a importância da atividade mental construtiva do sujeito no processo de construção de sua aprendizagem, re-significando o papel da escola. Colocando em destaque o aprendizado da leitura e da escrita, consideramos fundamental que sejam divulgados os resultados apresentados pelos estudos psicogenéticos e psicolinguísticos, não apenas a professores ou profissionais ligados à educação, mas a toda sociedade, objetivando conscientizá-los da sua validade e importância, levando-os a perceber as vantagens das estratégias didáticas baseadas nesses estudos, e, sobretudo, conscientizando-os de que educação também é objeto da ciência.

Voltando a capacitação, enfatizando sua necessidade, é preciso que se criem espaços de discussão e troca de experiências e informações, que dentre outros aspectos servirão para levar o professor a perceber que a diversidade cultural não acontece apenas em sua sala de aula, que ela faz parte da realidade social na qual estamos inseridos, e que sendo assim, não poderia estar fora da escola, e ainda, que esta diversidade tem muito a contribuir se o nosso objetivo educacional consistir em preparar nossos alunos para a vida em sociedade. No que concerne a leitura e escrita, parece-nos essencial ter

corno prioritária a formação dos professores como leitores e produtores de texto, *capazes de aprofundar e atualizar seus saberes de forma permanente*'.

Nossa experiência nos levou a considerar que a capacitação dos professores em serviço apresenta melhores resultados quando é realizada por meio de oficinas, sustentadas por bibliografias capazes de dar conta das interrogações a respeito da prática que forem surgindo durante os encontros, que devem se estender durante todo o ano letivo, e que contam com a participação dos coordenadores também em sala de aula, mas que, à longo prazo, capacileem o professor a seguir autonomamente, sem que seja necessário o acompanhamento em sala de aula.

Capítulo 3 – Apontamentos a partir da Perspectiva Curricular

É importante que, ao propor uma transformação didática a uma instituição de ensino, seja considerada a sua particularidade, o que se dá através do conhecimento de suas necessidades e obstáculos, implícitos ou explícitos, que caberá a proposta suprir ou superar. É imperativo que a elaboração de documentos curriculares esteja fortemente amparada na pesquisa didática, já que será necessário selecionar os conteúdos que serão ensinados o que pressupõe uma hierarquização, já que privilegiará alguns em detrimento de outros.

"Prescrever é possível quando se está certo daquilo que se prescreve, e se está tanto mais seguro quanto mais investigada está a questão do ponto de vista didático".(p. 55).

As escolhas de conteúdos devem ter como fundamento os *propósitos educativos*, ou seja, se o propósito educativo do ensino da leitura e da escrita é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita, então o objeto de ensino a ser selecionado deve ter como referência fundamental às práticas sociais de leitura e escrita utilizadas pela comunidade, o que supõe enfatizar as funções da leitura e da escrita nas diversas situações e razões que levam as pessoas a ler e escrever, favorecendo seu ingresso na escola como objeto de ensino.

Os estudos em torno das práticas de leitura existentes ou preponderantes no decorrer da história da humanidade mostraram que em determinados momentos históricos privilegiavam-se leituras intensas e profundas de poucos textos, como por exemplo, os pensadores clássicos, seguidos de profundas reflexões realizadas por meio de debates ou conversas entre pequenos grupos de pessoas ou comunidades, se tomarmos como exemplo a leitura da Bíblia.

Com o avanço das ciências e o aumento da diversidade literária disponível - nas sociedades mais abastadas - as práticas de leitura passaram a se alternar entre intensivas ou extensivas (leitura de vários textos com menor profundidade), mas sempre mantendo um fator comum: elas, leitura e escrita, sempre estiveram inseridas nas relações com as outras pessoas, discutindo hipóteses, ideias, pontos de vista ou **apertas** indicando a leitura de algum título ou autor.

O aspecto mais importante que podemos tirar acerca dos estudos históricos é que *aprende-se a ler, lendo (ou a escrever, escrevendo)*, portanto, é preciso que os alunos tenham contato com todos os tipos de texto que veiculam na sociedade, que eles tenham acesso a eles, que esses materiais deixem de ser privilégio de alguns, passando a ser patrimônio de todos. Didaticamente, isto

significa que os alunos precisam se apropriar destes textos através de práticas de leitura significativas que propiciem reflexões individuais e grupais, que embora demandem tempo, são essenciais para que o sujeito possa, no futuro, ser um praticante da leitura e da escrita.

"...É preciso assinalar que, ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos tem também a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintivos[...] de certos gêneros, de ir detectando matizes que distinguem a 'linguagem que se escreve' e a diferenciam da oralidade coloquial, de pôr em ação [...] recursos linguísticos aos quais é necessário apelar para resolver os diversos problemas que se apresentam ao produzir ou interpretar textos [...]. É assim que as práticas de leitura e escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística". (p. 64).

Capítulo 4

E possível ler na escola?

"Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...".(p.73).

Ensinar a ler e escrever foi, e ainda é, a principal missão da escola, no entanto, dois fatores parecem contribuir para que a escola não obtenha sucesso:

1. A tendência de supor que existe uma única interpretação possível a cada texto;
2. A crença - como diria Piaget ¹- de que a maneira como as crianças aprendem difere da dos adultos, e que, portanto, basta ensinar-lhes o que julgarem pertinente, sem que haja preocupação com o sentido ou significado que tais conteúdos tem para as crianças, o que, além de tudo, facilita o controle da aprendizagem, já que essa concepção permite uma padronização do ensino.

Para que seja possível ler na escola, é necessário que ocorra uma mudança nessas crenças, é preciso, como já vimos, que sejam considerados os resultados dos trabalhos científicos em torno de como ocorre o processo de aprendizagem nas crianças: que ele se dá através da ação da criança sobre os objetos (físicos e sociais), sendo a partir dessa ação que ela (a criança) lhe atribuirá um valor e um significado.

¹ Piaget afirmou que a modalidade adotada pelo ensino parece estar fundada numa consideração das semelhanças e diferenças entre as crianças e os adultos enquanto sujeitos cognitivos que é exatamente oposta à que se percebe pelas investigações psicogenéticas. Estas últimas mostraram que a estrutura intelectual das crianças é diferente da dos adultos (heterogeneidade estrutural), mas o funcionamento de umas e outras é essencialmente o mesmo (homogeneidade funcional); no entanto, ao ignorar o processo construtivo dos alunos e supor que podem dedicar-se a atividades desprovidas de sentido, a escola os trata como se sua estrutura intelectual fosse a mesma que a dos adultos e seu funcionamento intelectual fosse diferente. (Nota da autora).

Sabendo que a leitura é antes de tudo um objeto de ensino que na escola deverá se transformar em um objeto de aprendizagem, é importante não perder de vista que sua apropriação só será possível se houver sentido e significado para o sujeito que aprende, que esse sentido varia de acordo com as experiências prévias do sujeito e que, portanto, não são suscetíveis a uma única interpretação ou significado e que o caminho para a manutenção desse sentido na escola está em não dissociar o objeto de ensino de sua função social.

O trabalho com projetos de leitura e escrita cujos temas são dirigidos à realização de algum propósito social vem apresentando resultados positivos. Os temas propostos visam atender alguma necessidade da comunidade em questão e são estruturados da seguinte forma:

- a) Proposta do projeto às crianças e discussão do plano do trabalho;
- b) Curso de capacitação para as crianças visando prepará-las para a busca e consulta autônoma dos materiais a serem utilizados quando da realização das etapas do projeto;
- c) Pesquisa e seleção do material a ser utilizado e/ou lugares a serem visitados;
- d) Divisão das tarefas em pequenos grupos;
- e) Participação dos pais e da comunidade;
- f) Discussão dos resultados encontrados pelos grupos;
- g) Elaboração escrita dos resultados encontrados pelos grupos (que passará pela revisão de outro grupo e depois pelo professor);
- h) Redação coletiva do trabalho final;
- i) Apresentação do projeto à comunidade interessada.
- j) Avaliação dos resultados.

Nesses projetos tem-se a oportunidade de levar a criança a extrair informações de diversas fontes, inclusive de textos que não foram escritos exclusivamente para elas, e que, portanto, apresentam um grau maior de dificuldade. A discussão coletiva das informações que vão sendo coletadas propicia a troca de ideias e a verificação de diferentes pontos de vista, como acontece na vida real, e, ainda, durante a realização desses projetos as crianças não leem e escrevem só para 'aprender', a leitura assume um propósito, um significado, que atende também aos propósitos do docente - de inseri-las no mundo de leitores e escritores. Os projetos permitem ainda, uma administração mais flexível do tempo, porque propiciam o rompimento com a organização linear dos conteúdos já que costumam trabalhar com os temas selecionados de forma interdisciplinar, o que possibilita a retomada dos próprios conteúdos em outras situações e ainda, a análise destes a partir de um referencial diferente.

Acontecem concomitantemente e em articulação com a realização dos projetos, *atividades habituais*, como 'a hora do conto' semanal ou momentos de leitura de outros gêneros, como o de curiosidades científicas e *atividades independentes* que podem ter caráter *ocasional*, como a leitura de um texto que tenha relevância pontual ou fazer parte de *situações de sistematização*: passar a limpo uma reflexão sobre uma leitura realizada durante uma atividade habitual ou pontual. Todas essas atividades contribuem com o objetivo primordial de *'criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa que os torna necessário'* já que em todos eles observam-se os esforços por produzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita.

"É assim que a organização baseada em projetos permite coordenar os propósitos do docente com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la de um sentido pessoal para as crianças". (p.87).

Ainda, o trabalho com projetos, por envolver grupos de trabalho e, abrir espaço para discussão e troca de opiniões, permite o estabelecimento de um novo *contrato didático*, ou seja, um novo olhar sobre a avaliação, porque admite novas formas de controle sobre a aprendizagem, nas quais todos os sujeitos envolvidos tomam parte, o que contribui para a formação de leitores autônomos, já que estes devem justificar perante o grupo as conclusões ou opiniões que defendem. É importante ressaltar, que essa modalidade de trabalho torna ainda mais importante o papel das intervenções do professor - fazendo perguntas que levem a ser considerados outros aspectos que ainda não tenham sido levantados pelo grupo, ou a outras interpretações possíveis do assunto em questão. Em suma, é importante que a necessidade de controle, inerente a instituição escolar, não sufoque ou descaracterize a sua missão principal que são os propósitos referentes à aprendizagem.

O professor: um ator no papel de leitor

É muito importante que o professor assuma o papel de leitor dentro da sala de aula.

Com esta atitude ele estará propiciando a criança a oportunidade participar de atos *de leitura*. Assumir o papel de leitor consiste em ler para os alunos sem a preocupação de interrogá-los sobre o lido, mas de conseguir com que eles vivenciem o prazer da leitura, a experiência de seguir a trama criada pelo autor exatamente para este fim, e ao terminar, que o professor comente as suas impressões a respeito do lido, abrindo espaço para o debate sobre o texto - seus personagens, suas atitudes.

Assumir o papel de leitor é fator necessário, mas não suficiente, cabe ao professor ainda mais, cabe-lhe propor estratégias de leitura que aproximem cada vez mais os alunos dos textos.

A Instituição e o sentido da leitura

Quando os projetos de leitura atingem toda a instituição educacional, cria-se um clima leitor que atinge também os pais, e que envolvem os professores numa situação de trabalho conjunto que tem um novo valor: o de possibilitar uma reflexão entre os docentes a respeito das ferramentas de análise que podem contribuir para a resolução dos problemas didáticos que por ventura eles possam estar vivendo.

As propostas de trabalho e as reflexões aqui apresentadas mostram que **é possível sim! Ler e escrever na escola**, desde que se promova uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, reconsiderando as formas de avaliação, não deixando que estas interfiram ou atrapalhem o propósito essencial do ensino e da aprendizagem. Desde que se elaborem projetos onde

a leitura tenha sentido e finalidade social imediata, transformando a escola em uma *'micro-sociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores...'*. (p. 101).

Capítulo 5

O Papel do Conhecimento Didático na Formação do Professor

"O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas". (p. 105).

É importante considerar que o saber didático, como qualquer outro objeto de conhecimento, é construído através da interação do sujeito com o objeto, ele se encontra, portanto, dentro da sala de aula, e não é exclusividade dos professores que trabalham com crianças, ele está presente também em nossas oficinas de capacitação. Então, para apropriar-se desse saber é preciso estar em sala de aula, buscando conhecer a sua realidade e as suas especificidades.

A atividade na aula como objeto de análise

O registro de classe apresenta-se como principal instrumento de análise do que ocorre em sala de aula. Esses registros podem ser utilizados durante a capacitação objetivando um aprofundamento do conhecimento didático, já que as situações nele apresentadas permitem uma reflexão conjunta a respeito das situações didáticas requeridas para o ensino da leitura e escrita.

Optamos por utilizar, a princípio, os registros das 'situações boas' ocorridas em sala de aula, porque percebemos, através da experiência, que a ênfase nas 'situações más' distanciava capacitadores e educadores, e para além, criavam um clima de incerteza, por enfatizar o que não se deve fazer, sem apresentar direções do que poderia ser feito, em suma, quando enfatizamos 'situações boas' estamos mostrando o que *é possível* realizar em sala de aula, o que por si só, já é motivador.

É importante destacar que as 'situações boas' não se constituem em situações perfeitas, elas apresentam erros que, ao serem analisados, enriquecem a prática docente, pois são: considerados como importantes instrumentos de análise da prática didática - ponto de partida de uma nova reflexão - sendo vistos como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

"... a análise de registros de classe opera como coluna vertebral no processo de capacitação, porque é um recurso insubstituível para a comunicação do conhecimento didático e porque é a partir da análise dos problemas, propostas e intervenções didáticas que adquire sentido para os docentes se aprofundarem no conhecimento do objeto de ensino e de

processos de aprendizagem desse objeto por parte das crianças", (p. 116).

Palavras Finais

Quanto mais os profissionais capacitadores conhecerem a prática pedagógica e os que exercitam essa prática no dia-a-dia: as crenças que os sustentam e os mecanismos que utilizam; quanto mais conhecerem como se dá o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na escola, mais estarão em condições de ajudar o professor em sua prática docente.

11. LERNER, D. e SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ Irmã; [et al] (Org.). Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 73-155.

Como e porque se iniciou a pesquisa sobre a aquisição da noção de número.

A relação entre os grupamentos e a escrita numérica tem sido um problema para as crianças nas experiências escolares o que tem levado pesquisadores e educadores realizarem esforços, com experimentos de recursos didáticos diversos, para tornar real a noção de agrupamentos numéricos às crianças nas series iniciais. A gravidade do problema foi detectada através de entrevistas com crianças que não eram trabalhadas nos programas que usavam estes recursos.

Elas utilizavam métodos convencionais nas operações de adição e subtração (vai um) sem entenderem os conceitos de unidades, dezenas e centenas. Mesmo naquelas que pareciam acertar, não demonstravam entender os algarismos convencionais na organização de nosso sistema de numeração. (Lerner, D 1992).

As dificuldades foram detectadas e analisadas em crianças de vários países. Chamou a atenção dos pesquisadores o fato das crianças não entenderem os princípios do sistema numérico. Foi verificado que as práticas pedagógicas não consideravam os aspectos sociais e históricos vividos pelas crianças, ou seja, *o dia-dia que traziam para escola não era importante quando os alunos chegavam à escola, e mesmo no decorrer do ano letivo; a preocupação estava centrada apenas na fixação da representação gráfica.*

Era necessário compreender o caminho mental que essas crianças percorriam para adquirirem este conhecimento. Para tornar claro esse fenômeno, iniciaram

pela elaboração de situações didáticas. Assim foi necessário testá-las em aula para descobrir os aspectos relevantes para as crianças no sistema de numeração, tais como: as ideias elaboradas sobre os números, formulação de problemas e conflitos existentes.

Foi por meio de entrevistas com as crianças de 5 a 8 anos que se esclareceu o caminho que percorrem, de forma significativa, na construção de conceito de número. Através das ideias, justificações e conflitos demonstrados nas respostas foi possível traçar novas linhas de trabalho didático.

// - História dos conhecimentos que as crianças elaboram a respeito da numeração escrita

A pergunta levantada pelos pesquisadores é: como as crianças compreendem e interpretam os conhecimentos vivenciados no seu cotidiano no meio social-familiar de utilização da numeração escrita? A hipótese era que as crianças elaboram critérios próprios para produzir representações numéricas e que a construção da notação convencional não segue a ordem da sequência numérica.

Para buscar a resposta às hipóteses levantadas, situações experimentais, através de jogos foram projetadas e relacionadas à comparação de números. Através das respostas das crianças entrevistadas chegou-se a suposição que elas elaboram uma hipótese de *"quanto maior a quantidade de algarismos de um número, maior é o número", ou "primeiro número é quem manda"*.

As crianças usam como critério de comparação de números maiores ou menores elaborando a partir da interação com a numeração escrita, quando ainda não conhecem a denominação oral dos números que comparam. Ao generalizarem estes critérios, outras crianças mostraram dificuldades com afirmações contraditórias quando afirmavam que "o numeral 112 é maior que 89, por que tem mais números, mas logo muda apontando para o 89 como maior por que - 8 mais 9 é 17 -, então é mais."

Assim concluiu-se que a elaboração de critério de comparação é importante para a compreensão da numeração escrita.(p. 81).

A posição dos algarismos como critério de comparação ou "o primeiro é quem manda"

Um dos argumentos usados pelas crianças respondentes é que ao comparar os números com a mesma quantidade de algarismos, diziam que, a posição dos algarismos é determinada pela função no sistema de números (por exemplo: que 31 é maior que 13 por que o 3 vem primeiro). Assim elas descobrem que além da quantidade de algarismos, a magnitude do número é outra característica específica dos sistemas posicionais.

Tais respostas não são precedidas de conhecimentos das razões que originaram as variações.

Para as crianças da 1ª série que ainda não conhecem as dezenas, mas conseguem ver a magnitude do número, fazem a seguinte comparação: o 31 é maior porque o 3 de 31 é maior que o 2 do 25.

Assim "os dados sugerem que as crianças se apropriam primeiro da escrita convencional da potência de base."

Papel da numeração falada

Os conceitos elaborados pelas crianças a respeito dos números são baseados na numeração falada e em seu conhecimento descrita convencional dos "nós".

"Para produzir os números cuja escrita convencional ainda não haviam adquirido, as crianças misturavam os símbolos que conheciam colocando-os de maneira tal, que se correspondiam com a ordenação dos termos na numeração falada" (p.92). Sendo assim, ao fazerem comparações de sua escrita, o fazem como resultado de uma correspondência com a numeração falada, e por ser esta não posicional.

"Na numeração falada a justaposição de palavras supõe sempre uma operação aritmética de soma ou de multiplicação - elas escrevem um número e pensam no valor total desse número. Como exemplo: duzentos e cinquenta e quatro - escrevem somando $200 + 50 + 4$ ou 200504 e quatro mil escrevem 41000-dando a ideia de multiplicação".

A numeração escrita regular é mais fechada que a numeração falada. É regular porque a soma e a multiplicação, são utilizadas sempre pela multiplicação de cada algarismo pela potência da base correspondente, e se somam aos produtos que resultam dessas multiplicações." É fechada porque não existe nenhum vestígio das operações aritméticas racionais envolvidas, sendo deduzidas a partir da posição que ocupam os algarismos.

Ex: $4815 = 4 \times 10^3 + 8 \times 10^2 + 1 \times 10^1 + 5 \times 10^0$.

Através destes insipientes resultados acima citados, é possível deduzir "uma possível progressão nas correspondências entre o nome e a notação do número até a compreensão das relações aditivas e multiplicativas envolvidas na numeração falada".

As crianças que realizam a escrita não-convencional o fazem a semelhança da numeração falada, pois demonstraram em suas escritas numéricas que as diferentes modalidades de produção coexistem para os números posicionados em diferentes intervalos da sequência ao escreverem qualquer número convencionalmente com dois ou três algarismos em correspondência com a forma oral. Exemplo: podem escrever cento e trinta e cinco em forma convencional (135), mas representam mil e vinte e cinco da seguinte forma: 100025. Mesmo aquelas crianças que escrevem convencionalmente os

números entre cem e duzentos, podem não generalizar esta modalidade a outras centenas. Por exemplo, escrevem 80094 (oitocentos e noventa e quatro).

Assim é que a relação numeração fala/numeração escrita não é unidirecional. Observa-se também que a numeração falada intervém na conceitualização da escrita numérica.

O que parece é que algumas crianças demonstram que utilizam um critério para elaborar a numeração escrita. Assim acham que mil e cem e cem mil sejam a mesma coisa, pois elaboram o elemento símbolo, qualificação e não quantificação. Desta forma as crianças apropriam-se progressivamente da escrita convencional dos números a partir da vinculação com a numeração falada. Mas pergunta-se, como fazem isto? Elas supõem que a numeração escrita se vincula estritamente à numeração falada, e sabem também que em nosso sistema de numeração a quantidade de algarismos está relacionada à magnitude do número representado.

Do conflito à notação convencional

Há momentos em que a criança manipula a contradição entre suas conceitualizações sem conflito. Às vezes centram-se exclusivamente na quantidade de algarismos das suas escritas que produziram, e parece ignorar qualquer outra consideração a respeito do valor dos números representados. Assim também parece claro que não é suficiente conhecer o valor dos números para tomar consciência do conflito entre quantidade de número e a numeração falada.

Em outros momentos a criança parece alternar os sistemas de conceitualizações dos números. Em outro momento, o conflito aparece, pois ao vincular a criança a numeração falada na produção da escrita, mostra-se insatisfeita achando que é muito algarismo.

Exemplo: Ao pedir-se para escreverem seis mil trezentos e quarenta e cinco, fazem 600030045. Ao mesmo tempo escrevem 63045. Isto mostra que nesse momento encontra-se em conflito pela aproximação da escrita convencional e a falada.

O conflito é percebido após compararem e corrigirem a escrita numérica feita por eles mostrando uma solução mais ou menos satisfatória.

É percebido que pouco a pouco a criança vai tomando consciência das contradições procurando superar o conflito, mas sem saber como; pouco a pouco através da re-significação da relação entre a escrita e a numeração falada elaboram ferramentas para superar o conflito. Essa parece ser uma importante etapa para progredir na escrita numérica convencional. Portanto, as crianças produzem e interpretam escritas convencionais antes de poder justificá-las através da "lei de agrupamento recursivo".

Sendo assim torna-se importante no ensino da matemática considerar a natureza do objeto de conhecimento como valorizar as conceitualizações das crianças à luz das propriedades desse objeto.

III - Relações entre o que as Crianças sabem e a organização posicional do sistema de numeração.

Devido a convivência com a linguagem numérica não percebemos a distinção entre a propriedade dos números e a propriedade da notação numérica, ou seja, das propriedades do sistema que usamos para representá-lo.

As propriedades dos números são universais, enquanto que as leis que regem os diferentes sistemas de numeração não o são. Por exemplo: oito é menor que dez é um conceito universal, pois em qualquer lugar, tempo ou cultura será assim. O que muda é a justificativa para esta afirmação, pois varia de acordo com os sistemas qualitativos e quantitativos dos números ou posicionais dos algarismos.

A posicionalidade é responsável pela relação quantidade de algarismos e valor do números.

A criança começa pela detecção daquilo que é observável no contexto da interação social e a partir deste ponto os números são baseados na numeração falada e em seu conhecimento da escrita convencional ("dos nós").

IV - Questionamento do enfoque usualmente adotado para o sistema de numeração

O ensino da notação numérica pode ter modalidade diversa como: trabalhar passo a passo através da administração de conhecimento de forma "cômuda quotas anuais" - metas definidas por série - ou através do saber socialmente estabelecido.

Pergunta-se: é compatível trabalhar com a graduação do conhecimento? Ou seja, traçar um caminho de início e fim, determinado pelo saber oficial? E qual é o saber oficial? E o que se estar administrando de conhecimento numérico nas aulas?

O processo passo a passo e aperfeiçoadamente, não parece compatível com a natureza da criança, pois elas pensam em milhões e milhares, elaboram critérios de comparação fundamentados em categorias. Podem conhecer números grandes e não saber lidar com os números menores.

Os procedimentos que as crianças utilizam para resolver as operações tem vantagens que não podem ser depreciadas se comparadas com procedimentos usuais da escola.

No esforço para alcançar a compreensão das crianças no sistema de numeração e não a simples memorização é que muitos educadores leem utilizado diferentes recursos para materializar o grupamento numérico. Alguns utilizam sistemas de códigos para traduzir símbolos dando a cada grupamento uma figura diferente como, triângulo para potências de 10, quadradinho para potências de 100, ou a semelhança do sistema egípcio para trabalhar a posicionalidade de, um número ou empregam o ábaco como estratégia para as noções de agrupar e reagrupar a fim de levar a compreensão da posicionalidade.

No entanto todos estes pressupostos não são viáveis por razões próprias da natureza da criança, como também considerando o ambiente social, no qual convivem com os números.

As crianças buscam desde cedo a notação numérica. Querem saber o mais cedo possível, como funciona, para que serve, como e quando se usa. Inicialmente, não se interessam pela compreensão dos mesmos e sim pela sua utilidade. Dessa forma, a compreensão passa a ser o ponto de chegada e não de partida.

Outro problema com as aulas de aritmética é que os professores oferecem respostas para aquilo que as crianças não perguntam e ainda ignoram as suas perguntas e respostas.

V - Mostrando a vida numérica da aula

O ensino do sistema de numeração como objeto de estudo passa por diversas etapas, definições e redefinições, para então, ser devidamente compreendida.

Usar a numeração escrita envolve produção e interpretação das escritas numéricas, estabelecimento de comparações como apoio para resolver ou representar operações.

Inicialmente o aprendiz, ao utilizar a numeração escrita encontra problemas que podem favorecer a melhor compreensão do sistema, pois através da busca de soluções torna possível estabelecer novas relações; leva à reflexões, argumentações, a validação dos conhecimentos adquiridos, e ao início da compreensão das regularidades do sistema.

O sistema de numeração na aula.

A seguir serão discutidas algumas ideias sobre os princípios que orientam o trabalho didático através da reflexão da regularidade no uso da numeração escrita.

As regularidades aparecem como justificação das respostas e dos procedimentos utilizados pelas crianças ou como descobertas, necessários para tornar possível a generalização, ou a elaboração de procedimentos mais econômicos. P.117

Assim, a análise das regularidades da numeração escrita é uma fonte de insubstituível no progresso da compreensão das leis do sistema.

O uso da numeração escrita como ponto de partida para a reflexão deve, desde o início ser trabalhada com os diferentes intervalos da sequência numérica, através de trabalho com problemas, com a numeração escrita desafiadora para a condução de resoluções, de forma que cada escrita se construa em função das relações significativas que mantem com as outras. Os desafios e argumentações levam as crianças serem capazes de resolver situações-problema que ainda não foram trabalhadas e à socialização do conhecimento do grupo.

As experiências nas aulas são de caráter provisório, às vezes complexas, mas são inevitáveis, porque no trabalho didático é obrigado a considerar a natureza do sistema de numeração como processo de construção do conhecimento.

No trabalho de ensinar e aprender um sistema de representação será necessário criar situações que permitam mostrar a organização do sistema, como ele funciona e quais suas propriedades, pois o sistema de numeração é carregado de significados numéricos como, os números, a relação de ordem e as operações aritméticas. Portanto comparar e operar, ordenar, produzir e interpretar, são os eixos principais para a organização das situações didáticas propostas.

Situações didáticas vinculadas à relação de ordem

O entendimento do sistema decimal posicionai está diretamente ligada a relação de ordem. Por isto as atividades devem estar centradas na comparação, vinculada à ordenação do sistema. Alguns exemplos podem melhorar o entendimento dessas relações, são elas: simulação de uma loja para vender balas, em pacotes de diferentes quantidades. Ao sugerir que as crianças decidam qual o preço de cada tipo de pacote, estarão fazendo comparações em conjunto com os colegas, notações, comparam as divergências, argumentam e discutem as ideias, orientadas por uma lógica. Assim os critérios de comparação podem não ser colocados imediatamente em ação por todas as crianças, pois algumas irão realizar com maior ou menor esforço o ordenamento, outras ordenam parcialmente alguns números, e os demais se limitam a copiar a que os outros colegas fizeram. Todos nesta atividade se interagem. Os primeiros tem a oportunidade de fundamentar sua produção e conceitualizar os recursos que já utilizavam. As crianças que ordenam parcialmente aprendem ao longo da situação, levantam perguntas e confirmam as ideias que não tinham conseguido associar. As crianças que não exteriorizaram nenhuma resposta, também se indagam e podem obter respostas que não tinham encontrado. As crianças que se limitam copiar, é importante que o professor as estimule com intervenções orientadas para desenvolver nelas o trabalho autônomo. Também devem ser estimuladas a perguntarem a si mesmas antes de ir aos outros, recorrer ao que sabem e descobrir seus próprios conhecimentos, e que são capazes de resolver os problemas. Enfim, deve ser incentivada a autonomia.

Uma segunda experiência é aquela que pode usar materiais com numeração sequencial com fita métrica, régua, paginação de livros, numeração das casas de uma rua. Todas estas atividades ajudam as crianças buscarem por si mesmas as informações que precisam.

No trabalho conjunto todas as crianças leem oportunidade de aprender, mesmo que em ritmos diferentes, aprendem com o trabalho cooperativo na construção do conhecimento.

Outra proposta de atividade pode ser direcionada a interpretação da escrita numérica no contexto de uso social do cotidiano de cada uma. Pode ser realizado através de: comparação de suas idades, de preços, datas, medidas e outras. Experiências como: formar lista de preços, fazer notas fiscais, inventariar mercadorias, etc. Através de experiências semelhantes, é possível levar as crianças considerar a relevância da relação de ordem numérica. As atividades desenvolvidas produzem efeito no sentido de modificar a escrita, ou da interpretação originalmente realizada. A longo prazo, devem ser capazes de montar e utilizar estratégias de relação de ordem para resolver problemas de produção e interpretação.

Se nas atividades a professora detecta que determinado número leem diferentes notações na turma, deve trabalhar com argumentações até que cheguem a interpretação correta.

Percebe-se através dos argumentos utilizados pelas crianças a busca pela relação de ordem, mesmo naquelas que utilizaram anotações não convencionais, a ponto de transformarem a partir de sucessivas discussões e objeções que elas fazem a si próprias.

A relação numeração falada/numeração escrita é um caminho que as crianças transitam em duas direções: da sequência oral como recurso para compreensão da escrita numérica e como sequência da escrita como recurso para reconstruir o nome do número.

Para isso é importante desenvolver atividades que favoreçam a aplicação de regularidade podendo ser observado nas situações de comparação, de produção ou interpretação.

Mas pergunta-se: quais as regularidades necessárias trabalhar na contagem dos números? Estabelecer as regularidades tem o objetivo de tornar possível a formulação de problemas dirigidos às crianças, mas também para que adquiriram ferramentas para auto-criticar as escritas baseadas na correspondência com a numeração falada e na contagem dos números. Exemplo: as dezenas com dois algarismos, as centenas com três algarismos. Depois do nove vem o zero e passa-se para o número seguinte. Como intervir para que as crianças avancem na manipulação da sequência oral? Pode-se sugerir as crianças que procurem um material que tenha sequência correspondente e descubra-se por si mesma a regularidade. Buscar nos números de um a cem quais os que terminam em nove, identificar e nomear os números seguintes do nove. Esta é uma atividade de interpretação e tão importante quanto a produção na contagem dos números. Exemplo: Como descobrir as semelhanças e diferenças entre os números de um a quarenta. Localizar em todos os números de dois dígitos que terminam em nove e anotar qual é o seguinte de cada um deles. Esta atividade pode ser encontrada em materiais como calendário, régua e fita métrica.

Um critério importante para trabalhar é estabelecer primeiro as regularidades para um determinado intervalo. A partir daí passar a sua generalização através do uso de materiais que contenham números maiores. Só então o indivíduo começa a questionar o seu significado.

As crianças são capazes de inventar algarismos próprios e colocam em jogo as propriedades das operações como conhecimento implícito sobre o sistema de numeração, importante para descobrir as leis que regem o sistema. Ao estudar o que acontece quando se realizam as somas é possível estabelecer regularidades referentes ao que muda e ao que se conserva.

As atividades como colocar preços em artigos de lojas, contar notas de dez em dez, fazer lista de preço, colocar novos preços aos que já tem, contar livros das prateleiras das estantes de uma biblioteca, e ao comparar a numeração das páginas de um jornal, é possível analisar o que transforma nos números quando lhes soma dez, utilizar dados nos aspectos multiplicativos em que cada ponto do dado vale dez e vão anotando a pontuação de cada um dos participantes do grupo. A partir desta atividade são levadas a refletir sobre o que fizeram e sobre a função multiplicativa e relacioná-la com a interpretação

aditiva. Desta forma, levá-los a uma maior compreensão do valor posicional. Através de diferentes comparações estabelecem regularidades numéricas para os *dezes* e os *cens* e refletir sobre a organização do sistema.

As crianças tem oportunidade de formular regras e leis para as operações com números e concentram nas representações numéricas.

Na segunda série a calculadora pode ser introduzida, desde que de forma adequada, pois leva as crianças aprofundarem suas reflexões, tomarem consciência das operações numéricas e torna possível que cada um detecte por si mesma quando é que estão corretas e o que não está certo, auto-corrija os erros e formule regras que permitam antecipar a operação que levará ao resultado procurado.

Assim, refletir sobre o sistema de numeração e sobre as operações aritméticas levam as crianças a formularem leis para acharem procedimentos mais econômicos. Leva a indagações das razões das regularidades de forma significativa. Busca resposta para organizar os sistemas, para novas descobertas da numeração escrita.

12. NEMIROVSKY, Myriam. O Ensino da Linguagem escrita. Artmed, 2002

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDBR

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR.

O livro de Myriam Nemirovsky destina-se aos professores, principalmente àqueles que tem como tarefa a alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolarização. A autora define alfabetização como a “[...] responsabilidade da escola de aprendizagem da leitura e da escrita durante todos e em cada um dos níveis e ciclos educativos.” (p.07) Ressalta, ainda, que

se trata de um processo contínuo que não se encerra nos primeiros anos de escolarização.

1 Antes de começar: Que hipóteses fazem as crianças sobre o sistema da escrita?

Baseada em Emília Ferreira, a autora traça os três níveis pelos quais passam todas as crianças no seu processo de alfabetização, lembrando-nos que a idade cronológica não é o fator que determina o nível de sua escrita, mas as características apresentadas pela sua escrita.

Nos diferentes níveis são encontrados fatores quantitativos e qualitativos. Os quantitativos são: sem controle da quantidade de letras, com controle da quantidade de letras, hipótese silábica (cada letra representa uma sílaba), hipótese silábico-alfabética (uma letra para cada sílaba alternando com uma letra para cada som), hipótese alfabética (cada letra representa um som). Os aspectos qualitativos são: sem diferenciação no traçado (traços contínuos ou descontínuos), com diferenciação no traçado (grafias, semiletras, letras), com valor sonoro convencional. No processo de alfabetização pode ser que a criança se encontre num determinado estágio referente ao aspecto quantitativo e em outro no aspecto qualitativo.

Essa classificação parte do princípio de que, como afirma Nemirovsky “[...] existem níveis prévios ao uso do sistema convencional de escrita – não determinados pela forma nem pelo método de ensino...” (p.18).

No processo de alfabetização o professor tem um papel de suma importância: cabe a ele a função de elaborar e por em prática as situações didáticas que contribuam “[...] no âmbito da instituição escolar, para a aprendizagem do sistema de escrita mediante a produção e a interpretação de textos.” (p.17).

2 Como organizar o ensino da linguagem escrita? Uma proposta de planejamento.

Na década de 1970 iniciou-se um processo de alfabetização. Nessa revisão deslocou-se o objeto de ensino da ação educativa colocando a centralidade do processo educativo na criança como produtora de seu

caminho. No final da década de 1980, incorporou-se ao trabalho pedagógico uma preocupação maior com o processo de alfabetização, principalmente com a linguagem escrita. É nesse contexto que a autora elabora uma proposta de planejamento para o ensino da linguagem escrita cujo conteúdo apresenta nesta obra.

Sua primeira questão foi determinar a finalidade do ensino da leitura e da escrita que, para ela, “[...] consiste em formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos, sendo progressivamente, ainda, melhores usuários do sistema de escrita convencional” (p.22).

A base, portanto, do trabalho pedagógico deve ser diferentes textos com funções diferenciadas. A autora utiliza dois critérios para selecionar esses textos: a maior incidência de circulação na comunidade da qual a escola faz parte e as possibilidades que apresentam para o trabalho didático. Após a seleção dos textos, procede-se à escolha das propriedades a serem trabalhadas, assim elencadas por Nemirovsky:

Propriedades do texto	A que se refere
Função	Qual a função do texto? Para que foi escrito?
Autor/autores	Quem escreveu o texto? Quem é essa pessoa?
Público Potencial	A quem se destina o texto? Qual seu leitor potencial?
Relações com a realidade	O texto corresponde a fatos verídicos ou imaginários? Qual seu grau de relação com a realidade? É um texto científico? De ficção?
Extensão	Qual o tamanho do texto? Breve, médio, mais longo?
Fórmulas fixas	Como se inicia o texto? Qual o estilo (conto, carta, convite, etc.)?
Vocabulário	Explorar a riqueza do vocabulário de cada texto.
Categorias gramaticais	Quais categorias gramaticais se quer trabalhar? Em cada tipo de texto há uma incidência maior ou menor de categorias gramaticais.
Estrutura	Qual a estrutura do texto?
Tipografia	Quais os tipos de letras utilizadas? Quando é usada, no texto, um determinado tipo de letra?
Formato	Qual a organização do texto no espaço gráfico?
Uso posterior da leitura	Qual o destinado que é dado ao texto após sua leitura? Por quê?
Modo de leitura	Qual o tipo de texto e por que o estamos lendo? Isso define as condições em que lemos.
Relação título-conteúdo	Qual a relação entre o título do texto e seu conteúdo? O título tem dupla função: antecipar o conteúdo e chamar a atenção do leitor.
Relação imagem-	Qual a relação da imagem com o texto? Para que se

texto	usa a imagem?
Suporte	Onde é escrito determinado tipo de texto: tipo e tamanho da folha, encadernação, capa. Cada tipo de texto requer um suporte específico.
Tempos, modos ou formas verbais	Quais os tempos, modos e formas verbais que predominam no texto?
Personagens	Quem são os personagens do texto? Reais? Fictícios?
Temática	Qual o tema central do texto?
Propriedades do sistema de escrita	A que se refere
Diferença desenho-escrita	Onde está a escrita? Onde está o desenho?
Propriedades qualitativas	Quantas letras tem determinada palavra?
Propriedades quantitativas	Quais letras tem determinada palavra?
Direcionalidade do sistema	Direção da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo.
Tipos de letra	Imprensa ou cursiva; maiúscula ou minúscula.
Ortografia	Priorizar, em cada produção, os aspectos ortográficos que pretende-se que o aluno melhore.
Pontuação	Que pontuação usar? Quando? Por quê?
Separação entre palavras	Refletir sobre os espaços vazios entre as palavras através da análise do texto.

Antes de se iniciar o trabalho acerca das propriedades do texto e do sistema de escrita deve-se considerar o tipo de texto escolhido e a etapa na qual se encontra a criança no processo de alfabetização.

Para planejar o trabalho didático Nemirovsky aponta quatro etapas: 1) Escolha do tipo de texto; 2) Definir as propriedades do texto que serão trabalhadas; 3) Escolher as propriedades do sistema de escrita que serão abordadas; 4) Elaborar a sequência didática com a previsão de atividades/situações a serem desenvolvidas. Situações pontuais, por exemplo, um fato social importante, envolvendo as situações planejadas, as imprevistas e situações de rotina devem ser consideradas para garantir um bom desenvolvimento do trabalho.

3 Quem participa da organização do ensino da linguagem escrita?

Para Nemirovsky, no processo de ler e escrever participam e interagem diferentes sujeitos envolvidos em contextos diversos.

O **professor** ocupa um papel de suma importância já que é ele “[...] que articula o trabalho educativo e coordena o processo de ensino” (p.47). Para a

autora, a estratégia do professor alfabetizador deve partir de evidenciar seu próprio interesse pela leitura e pela escrita. Outra estratégia é o professor ler em voz alta, escolhendo textos que despertem interesse e emocione os alunos.

A **interação entre os alunos** é fundamental para a construção do conhecimento da leitura e da escrita, assim, a estratégia de trabalho em grupo é central. Mas, adverte a autora, o trabalho em grupo requer a atenção a quatro fatores na organização de atividades coletivas: 1) O professor deve organizar a constituição do grupo atentando para as necessidades, habilidades e dificuldades de cada; 2) Limitar o grupo em dois a três alunos para melhor desenvolvimento do trabalho; 3) Variar os critérios para selecionar os membros do grupo; 4) Para cada tarefa a ser desenvolvida constituir um novo grupo.

A **interação entre alunos de turmas diferentes na escola** também é uma experiência de trabalho em grupo que pode enriquecer o desenvolvimento da linguagem escrita. Nemirovsky descreve três sequências didáticas que ela vem desenvolvendo, com resultados positivos, quais sejam: trabalho com vocabulário, leitura em voz alta, escrita de ditado. Nesses grupos, os alunos maiores cumprem o papel de tutores e os menores de tutorandos.

A **participação de outros membros da escola** significa ampliar a participação de outros alunos e professores. Instrui-se os alunos para que comentem sobre o tema que estão desenvolvendo, peçam colaboração de materiais, leituras, dicas aos colegas de outras turmas. O professor, por sua vez, compartilhe com seus colegas o trabalho que está fazendo.

A **participação das famílias** dos alunos no processo de escolarização é fundamental. Reuniões entre pais e professores, regularmente, é uma estratégia positiva. Outra maneira de aproximar a família é abrindo horários específicos para que os familiares possam observar o trabalho realizado e, até mesmo, participarem de atividades, por exemplo, leitura de contos.

O último aspecto discutido neste capítulo é o da **transcrição** que significa a reescrita dos textos dos alunos que ainda não escrevem de acordo com as normas convencionais. Não são todos os textos das crianças que deverão ser transcritos, somente aqueles que serão compartilhados. Para a reescrita, se faz necessário observar determinados aspectos: a) Quem transcreve pode ser o próprio docente, um aluno que já usa convencionalmente a escrita ou algum familiar; b) A transcrição deve ser feita ao mesmo tempo em

que a criança escreve, pois crianças muito pequenas não conseguem se lembrar, com clareza, o que escreveram; c) a transcrição pode ser na mesma folha em que o aluno redigiu seu texto e com o mesmo material ou escrever em outra folha e anexar à folha do aluno; ou ainda transcrever em uma folha transparente observando a mesma sequência e espaço utilizados pelas crianças.

Reconhece Nemirovsky que não são em todos os lugares que se pode contar com a participação de todos os que estão, de alguma forma, envolvidos no processo de alfabetização das crianças. “Por isso, todos os professores que adotam esse enfoque em alfabetização devem ser reconhecidos por seu esforço e compromisso profissional” (p.76).

4 Com o que organizar o ensino da linguagem escrita?

Para uma concepção já superada de educação, os materiais didáticos são, em geral, aqueles que se utilizam estritamente no ambiente escolar e não guardam relação nenhuma com os objetos usados na vida social. Criticando essa ideia reduzida, Nemirovsky entende materiais didáticos como os “[...] objetos que são utilizados como apoio para ensinar, na medida em que possibilitam uma contribuição ao processo de aprendizagem” (p.79). Dentre essa variedade a autora destaca e discute três: materiais lúdicos, decorativos e impressos.

A respeito dos materiais lúdicos propõe que os jogos e os objetos utilizados na vida social sejam utilizados no processo pedagógico, nas escolas. Cabe ao professor analisar as propriedades de cada material e avaliar quais aspectos didáticos podem ser trabalhados.

Quanto à decoração que, em geral, é feita pelos docentes, Nemirovsky aconselha usar reproduções das obras de artistas, além de, em vários momentos, a própria produção dos alunos. Assim, o professor, por um lado, ganha tempo para desenvolver atividades relacionadas ao seu trabalho pedagógico e, por outro, possibilita aos alunos o contato com obras consagradas que lhe fornecerão o desenvolvimento mais aguçado da dimensão estética.

Referente aos materiais impressos a crítica da autora se dirige à perda de sentido da leitura e da escrita uma vez que se abstraem dos textos seus usos e funções sociais. Os textos, em sua maioria, são utilizados para responder algumas perguntas de interpretação ou de gramática. Desse modo, “durante a escolaridade, o aluno que utiliza esses materiais não assume a leitura de textos de forma verdadeira, nem sequer quando no livro escolar existem fragmentos de textos de uso social” (p.89). Para superar essa situação é sugerido que se utilizem materiais escritos de uso social: contos, receitas, enciclopédia, obras teatrais, anúncios publicitários, jornais, etc. Além disso, objetivando o aprendizado de que existe uma diversidade linguística, é importante disponibilizar materiais escritos em diferentes línguas.

Encerrando, são discutidas duas ideias centrais: primeiro, a inserção, na escola, de materiais, livros, textos e práticas de uso social; segundo, “trata-se de fazer da escola uma instituição que represente os níveis mais altos de cultura, da arte, da tecnologia, da ciência, dos valores humanos.” (p.95).

5 Sequências Didáticas

Nemirovsky destaca que o que diferencia um projeto das outras propostas é o papel central que se atribui ao aluno em sua organização. A autora discorda tanto desta atribuição quanto do fato de caber ao aluno a função de estabelecer o projeto que vai ser trabalhado. Ela justifica afirmando que é o professor quem detém os elementos necessários para definir o que será trabalhado em aula. Ainda que, supostamente, a origem de um projeto tenha sido a sala de aula o que leva à sua organização são a valorização e a relevância que o docente lhe atribui. Para a autora, o mais importante é discutir e analisar sobre o que e quais são os conteúdos de ensino a serem trabalhados. Em princípio, as temáticas sobre as quais os alunos trabalham fora da sala de aula não merecem constituir-se em conteúdos de ensino. O que se deve priorizar são as temáticas socialmente relevantes para sua participação na sociedade.

Nemirovsky alerta para a limitação dos temas caso leve-se em conta somente os assuntos sobre os quais os alunos manifestem interesse. O aluno pode interessar-se por temas que desconhece, dos quais não conceba sequer

a existência? Partindo dessa perspectiva, a função do professor não é partir dos interesses dos alunos, mas gerar interesses neles.

Entendendo a sequência didática como “organização do trabalho em sala de aula, mediante conjuntos de situações didáticas estruturadas e vinculadas entre si por sua coerência interna e sentido próprio, realizada em momentos sucessivos”, Nemirovsky afirma que planejá-la implica analisar seu andamento, fazer trocas, incorporar situações não previstas, modificar seu rumo. Porém, ressalta a autora, ao elaborá-la deve-se saber se a sequência será integradora ou globalizadora de diferentes áreas do conhecimento. Contudo, trata-se de não forçar situações para abarcar diferentes áreas do conhecimento em uma mesma sequência didática. É perfeitamente viável organizar sequências didáticas centradas em conteúdos de uma só área. Por outro lado, há casos nos quais a integração de conteúdos de ensino que correspondem a diferentes áreas do conhecimento pode ser pertinente. Contudo, se o objetivo da integração for promover a aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, é fundamental que as atividades desencadeiem múltiplas, rigorosas e sucessivas situações de análise, de comparação, de exploração, de verificação, de argumentação, acerca dos conteúdos que se quer ensinar. Resumindo, existem três possibilidades: 1) Sequências didáticas centradas em aprendizagens de uma área do conhecimento. 2) Sequências didáticas que podem integrar conteúdos de mais de uma área de conhecimento. 3) Sequências didáticas centradas em determinada área do conhecimento que podem incluir uma fase em que se trabalham conteúdos de outra área do conhecimento.

Uma vez definida a forma e a temática da sequência didática, é imprescindível fazer um determinado recorte, estabelecendo certos limites que constituem o objeto de estudo. O critério básico para determinar o recorte pode ser: uma área de conhecimento, um tema específico ou uma tarefa em grupo. Sob essa perspectiva a autora apresenta nos capítulos 6 a 10 cinco exemplos de sequências didáticas.

6 Personagem Prototípico do Conto

A professora Carla trabalha com alunos de 3 a 4 anos. Seu objetivo foi fazer com que seus alunos avançassem na aprendizagem como bons ouvintes de contos. Para tanto ela partiu de algumas premissas: não permitia interrupções durante a leitura; não agregava explicações; sentavam-se cômoda e relaxadamente; atenuava a iluminação da sala; escolhia versões originais, de boa qualidade, com vocabulário realmente literário, bem estruturado – início, trama central e desenlace; presença de elementos fantásticos; não mostrava as imagens. Isto porque ela acreditava que o objetivo exclusivo da leitura de textos literários é o prazer. Inicialmente parecia. No entanto, ela foi incorporando, gradualmente, hábitos e promovendo mudanças que despertaram o interesse das crianças, além de impor algumas normas.

Quando todos estavam participando satisfatoriamente, Carla elaborou a sequência didática. Detectou o personagem de maior interesse das crianças: as fadas. Organizou a sequência em três fases: 1ª) Leitura de contos com fadas. Comentários e análises desses personagens; 2ª) Escrita individual de contos nos quais apareçam fadas; 3ª) Edição de um livro de contos de fadas.

As atividades desenvolvidas foram: na primeira fase, leitura, seguindo suas premissas, e elaboração de um cartaz – o quadro das fadas – onde anotavam as características das fadas de cada conto. A segunda fase foi a da escrita dos contos. Como nenhum membro do grupo escrevia de maneira convencional – tinha desde uma escrita indiferenciada até escritas silábicas – a professora sentava-se junto a cada um para realizar a transcrição. Nesta fase a professora promoveu uma reflexão em relação ao tamanho das palavras, organizou um fichário com os nomes dos personagens, promoveu a leitura pelos autores e finalizou com a “reescrita” dos contos. À terceira fase coube a edição, a apresentação e o uso social do livro elaborado. A professora sabia que quanto mais relevante fosse essa fase, maior seria o entusiasmo com a proposta seguinte.

Análise da sequência didática: está centrada na linguagem escrita; o tipo de texto é o conto, com uma fase de trabalho sobre o sistema de numeração. Embora os alunos tivessem participado da elaboração de letreiros e cartazes isso não indica que tenham se constituído em objetos de reflexão e análise. Em

relação aos contos, foram quatro as propriedades centrais: modo de leitura, as personagens prototípicas, a estrutura e o suporte.

7 Reunião de Pais

A professora Marta trabalha com uma turma de cinco anos. Seu objetivo foi realizar a primeira reunião com os pais, a fim de informá-los sobre a modalidade de trabalho, trocar pontos de vista, estabelecer algumas formas de intervenção e abordar algum outro tema que ela e os alunos achassem conveniente.

Junto com seus alunos planejou a reunião. Pediu opiniões sobre o que eles gostariam que fosse contado a seus familiares, tomou nota das propostas dos alunos, e assim delimitou os temas centrais, horário e data da reunião. O passo seguinte foi a elaboração dos convites, a partir de modelos que foram lidos e analisados. O modelo escolhido foi escrito na lousa, após debates e sugestões foi reelaborado e copiado pelos alunos. Nesta ocasião a professora aproveitou para promover uma reflexão sobre tipos de letra.

Agora tinham que organizar a reunião. Decidiram que fariam uma exposição dos trabalhos plásticos realizados pela turma. Depois de rever todos os trabalhos, listaram as técnicas que conheciam, escolheram e revisaram os trabalhos, montaram a exposição, organizaram o espaço, fixaram cartazes explicativos sobre as técnicas plásticas, decoraram o espaço e prepararam o lanche que serviriam aos participantes.

Análise da sequência didática: trata-se de uma tarefa complexa realizada pelo grupo. Em relação à linguagem escrita, abordou o texto epistolar, especificamente o convite; em relação às artes plásticas obteve um avanço nas distintas técnicas conhecidas; ainda que tenham feito certos cálculos matemáticos estes não caracterizaram situações didáticas geradoras de avanços; em relação ao texto epistolar foram três as propriedades centrais: modo de leitura, estrutura e léxico.

8 O Fundo do Mar

A professora Lúcia trabalha com uma turma do ensino fundamental. Ao propor a eles um estudo sobre o fundo do mar percebeu que não tinham

conhecimentos anteriores e nem curiosidade sobre o tema; porém, ela decidiu prosseguir. Organizou um cartaz com duas colunas – o que sabemos e o que queremos saber - e como não houvesse iniciativa dos alunos, ela mesma começou com algumas anotações. A professora assumiu esse papel porque acreditava que “o papel do professor não pode limitar-se ao de um mero transmissor de informação”, pois uma coisa é ser mero transmissor e outra é negar aos alunos as informações que não tem. Ela cuidou de despertar o interesse da turma que acabou se envolvendo e à medida que coletavam os materiais, surgiam mais perguntas e mais informações que eram agregadas ao quadro inicial.

Quando ambas as listas tinham cerca de dez anotações, Lucia organizou a turma em duplas e trios, cada qual encarregado de verificar uma informação e responder a uma pergunta. Revisaram, selecionaram e distribuíram os materiais que já possuíam. As dúvidas e questões eram levadas para o círculo de discussão comum. Para expor os trabalhos, revisaram e organizaram, também, textos publicitários. Durante a exposição o quadro inicial foi colocado para que todos pudessem agregar informações e perguntas nas colunas.

Análise da sequência didática: quanto à linguagem escrita o tipo de texto trabalhado foi o expositivo, com uma parcial aproximação com texto publicitário; com relação ao tema, destacou-se a existência da vida marinha; em relação ao texto expositivo, foram quatro as propriedades centrais: modo de leitura, relação título/conteúdo como organizadores do texto; relação imagem/texto; e extensão dos textos.

9 Pintores

A professora Carmem trabalha em uma escola rural com alunos de 4 a 9 anos. Embora não tivesse nenhum conhecimento sobre os pintores consagrados, professora resolveu pôr em prática a proposta que fora apresentada em um seminário de formação docente. Considerando que o vínculo afetivo do docente com a temática é uma variável determinante, Carmem começou a buscar e revisar reproduções de obras de arte. Sentindo-se atraída por algumas obras de Pablo Picasso decidiu que trabalharia este

pintor com seus alunos. Propôs o tema e durante as semanas seguintes desenvolveram dois tipos de atividades: reunir mais reproduções, além daquelas que ela havia levado; recolher e ler fragmentos de biografias sobre Picasso. Nas atividades de leitura a professora chamou a atenção para a frequência de verbos e para o tempo verbal empregado nos textos. Trabalhou a estrutura das biografias, os sinais de pontuação, um fichário com o título das obras, reprodução das obras, sistema de medidas e proporção. Foram desenvolvidas diferentes atividades considerando a diferença de idade dos alunos. Finalizaram com uma exposição na qual os quadros pintados pelos alunos foram vendidos e o dinheiro arrecadado doado a uma ONG.

Análise da sequência didática: o tipo de texto trabalhado foi o biográfico; alunos avançaram em aspectos vinculados com a atividade plástica; aprenderam sobre um pintor consagrado; quanto à matemática houve avanços significativos referentes à reflexão sobre proporção e medição; com respeito às atividades de contar os cartões e colocar os preços nas reproduções, ambas foram excessivamente pontuais, sem um o rigor e a consistência necessários para considerá-los como aporte para o conhecimento; em relação ao texto biográfico, foram cinco as propriedades centrais: o suporte, a estrutura, variadas extensões, categorias gramaticais e tempos verbais.

10 Contos Clássicos

A professora Aline trabalha com alunos de 4 e 5 anos. Aproveitando-se do interesse de seus alunos pelos contos clássicos, a professora elaborou uma sequência didática acerca deste tema. Foram realizadas leituras de vários contos; às vezes essas leituras eram interrompidas e as crianças deveriam criar a continuação da história que no dia seguinte era comparada com a versão original. Foram feitas atividades envolvendo a análise dos títulos sem conhecer o conteúdo; leitura e análise do conto, sem conhecer o título; leitura e análise de diferentes versões de um mesmo conto estabelecendo-se quadros comparativos entre eles. Ao final dessas atividades os alunos escreveram o seu próprio conto que também foram lidos e comparados entre eles e com as versões “oficiais”. Trabalharam ainda a biografia dos diferentes autores de um

mesmo conto e, no sistema de escrita, a separação das palavras e o uso de letras iniciais maiúsculas.

Análise da sequência didática: o a sequência se sentou exclusivamente na linguagem escrita, o tipo de texto trabalhado foi o conto clássico; em relação ao conto, foram três as propriedades centrais: modo de leitura, autor e relação imagem/texto.

11 Sobre as Sequências Didáticas Apresentadas

A função dos diferentes tipos de texto é trabalhada nas cinco sequências didáticas, pois cada tipo de texto se lê e se escreve na escola com a mesma função que tem no uso social. No entanto, em certas ocasiões, podem-se complementar com momentos didáticos específicos. Também nas cinco sequências didáticas, propicia-se o avanço dos alunos em relação ao sistema de escrita.

A inclusão das cinco propostas tem por objetivo oferecer um panorama mais amplo para a análise, colocando em evidência as sustentações teóricas dessa proposta de alfabetização. Também objetiva oferecer modelos ao professor que encontra dificuldades para projetar seu trabalho e às vezes tem de escolher propostas já elaboradas para, progressivamente, ir avançando na elaboração de suas próprias sequências didáticas.

A escolha do conto como eixo articulador em duas sequências deve-se a que esse é um tipo de texto muito usado nas salas de aula. O elemento inovador consiste na maneira de aproveitar o conto na tarefa de alfabetização.

Concluindo, afirma Nemirovsky, cabe ao professor indagar sobre as opções com uma autêntica atitude reflexiva e comprometida, pois é no conjunto dessas ações que o trabalho docente torna-se um espaço de crescimento profissional e pessoal.

13. SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In "Gêneros Oraís e escritos na escola". Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga pela UFMS, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP; membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR. cardosoangelica@terra.com.br

A tese defendida por Schneuwly é de que o ensino do oral na escola, em língua materna, pode se dar segundo um caminho que implica a construção de uma relação nova com a linguagem. Nesse sentido, a linguagem se insere num enfoque mais geral, conforme resume Vygotsky: "o aluno tem acesso a um nível superior da linguagem, reorganizando, por isso mesmo, seu funcionamento psíquico superior". Desenvolver essa linha de pensamento passa pelas seguintes questões: as representações habituais do oral e de seu ensino; a concepção de oralidade; as finalidades do ensino da língua materna; uma nova concepção de desenvolvimento; e uma visão dialética do desenvolvimento da linguagem.

Algumas concepções usuais sobre o oral e seu ensino

A partir de entrevistas com professores-estudantes de Ciências da Educação sobre a concepção do oral, o autor organizou as respostas em três grupos: a) o oral como materialidade; b) o oral como espontaneidade; c) o oral como norma. A análise destas entrevistas revelou o que é o oral para os professores. Conforme Schneuwly, há uma complexa sedimentação da história do ensino do francês, apontando para uma visão de língua como norma, para a dependência do oral em relação à norma escrita, mas também é visto como lugar privilegiado da espontaneidade e da liberação. Poder-se-ia dizer que o oral é, por um lado, aquele em que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos. Para o autor, nem um nem outro parece

suscetíveis de se tornarem objetos de ensino: o oral puro escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita.

Abordagens do ensino que decorrem da concepção usual de oral

Dada a idealização da escrita como forma perfeita da língua, a fala só pode ser concebida de duas formas: seja como tendente necessariamente à forma ideal, fundindo oral e escrita; seja como fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e sua função. Nos dois casos, o oral é concebido como um todo homogêneo que se confunde com a escrita ou se opõe a ela. Vejamos algumas dessas abordagens:

A primeira, o desenvolvimento do francês oral elevado propõe-se a melhorar globalmente a linguagem dos alunos, levando-os a um falar elevado. O conteúdo linguístico dessa abordagem comporta “um conjunto de variantes elevadas, de ordem fonológica e morfológica”. Esse procedimento arrisca-se a levar a um movimento “supernormalizante”.

A segunda abordagem enfoca a expressão oral como uma oportunidade de expressão de si. Essa abordagem, além de não definir objetivos pedagógicos e didáticos, apresenta dois outros aspectos problemáticos: a dimensão comunicativa da expressão oral e a inclusão expressa de conteúdos que são do domínio da esfera estritamente privada, introduzindo assim uma confusão quanto ao papel da escola.

Partir das finalidades do ensino de língua materna: qual concepção do oral?

Considerando que aprender uma língua é aprender a comunicar, o autor traça a finalidade do ensino da língua a partir dos seguintes princípios: levar os alunos a conhecer e dominar sua língua; desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, oferecendo-lhes instrumentos para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; construir, com eles, uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho de lenta elaboração.

Isso implica uma concepção mais rica e complexa do oral e uma relação mais dialética entre oral e escrita. Não existe o oral, mas os orais, em múltiplas formas, que entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: exposição oral, teatro, leitura, debates, conversação cotidiana. Existem práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão pelo uso da palavra, mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar.

De modo geral, as capacidades que operam no comportamento verbal não podem ser respondidas, pois, não há capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam. É preciso, portanto, escolher uma entrada mais precisa, um ponto de vista que, há um só tempo, torne possíveis o enfoque e a descrição de objetos e permita a intervenção didática.

A entrada que o autor privilegiou foi a dos gêneros textuais, pois são, a um só tempo, complexos e heterogêneos produtos sócio-históricos, definidos empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem.

Definir os gêneros textuais consiste em encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Psicologicamente, um instrumento tem duas dimensões: por um lado, ele é um artefato material ou simbólico que materializa a finalidade a que serve, e, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir numa situação.

Conforme Bakhtin, podem-se definir três dimensões que formam a identidade de um gênero: o que é dizível por meio dele (conteúdo temático), a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-lo (o estilo).

O gênero desempenha o papel de interface entre os interlocutores: ele é um instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, o “horizonte de expectativas”.

Sendo assim, o autor define o que constitui o objeto do desenvolvimento de linguagem: é saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.

Outros pontos de vista poderiam ter sido adotados: operações comunicativas, atos de fala, etnometodologias, tipos de discurso. De certa maneira, eles se implicam mutuamente: uma etnometodologia, por exemplo, está constituída por atos de fala, eles próprios fundados por operações comunicativa; ao mesmo tempo, as etnometodologias inscrevem-se nos gêneros textuais.

Não há nenhuma dimensão de linguagem que permitiria definir de maneira uniforme o oral em relação à escrita. O oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz também se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita é, em cada situação, específica. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas.

Questões de desenvolvimento

Nos anos de 1970, no Quebec e na Bélgica, experimentou-se uma abordagem que tentou desenvolver as capacidades orais, criando situações de comunicação diversificadas e variando sistematicamente os parâmetros contextuais, instaurando, assim, restrições às quais os alunos deveriam adaptar-se, desenvolvendo novas estratégias comunicativas. As situações propostas exigem a operação de estratégias, mas sem que seja proposto um trabalho sistemático, visando instrumentalizar os alunos para o domínio dessas situações. Essa abordagem comunicativa estrita sustenta que situações comunicativas reais e variadas são suficientes para desenvolver as habilidades.

Outra forma de abordar a discussão sobre o desenvolvimento é estendendo para a reflexão sobre a aquisição, desenvolvimento e aprendizagem, em particular, sobre o que é o objeto da aquisição, do desenvolvimento, da aprendizagem: trata-se unicamente de automatismos da linguagem? Ou também da relação que estabelecemos com nossa língua e com a linguagem em geral?

Referindo-se a Vygotsky que coloca a educação e, particularmente, o ensino como um desenvolvimento artificial do ser humano, o autor considera que a forma escolar de intervenção educativa é uma condição necessária para o aparecimento de certas formas cognitivas complexas, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas e cujo acesso implica lugares sociais particulares de aprendizagem. Esta tese considera que o desenvolvimento é restringido por seu resultado; já é pré-programado, não pelo interior, mas pelo exterior. Contudo, essa forma não define inteiramente o desenvolvimento, mas o coloca sob uma tensão que não pode ser definida a partir do próprio desenvolvimento – automovimento – mas por uma interação entre esse desenvolvimento e a forma à qual ele se dirige.

Uma outra maneira de pensar o desenvolvimento parte da premissa de que toda a capacidade humana é construída pela apropriação de instrumentos semióticos. O sujeito que age sobre o mundo com a ajuda de instrumentos que são ferramentas psicológicas ou semióticas constrói novas funções psíquicas concebidas como transformações dos próprios processos psíquicos pela integração desses novos instrumentos. Por essa concepção, o contexto, a intervenção educativa e o ensino não podem ser meramente concebidos como “alimentação”. A intervenção educativa dá uma forma particular ao desenvolvimento porque coloca à disposição, em termos de instrumentalização do desenvolvimento da criança, instrumentos semióticos que lhe permitem construir e reconstruir suas próprias funções psíquicas. Esse tipo de abordagem é considerado como interacionismo social e instrumental (semiótico).

Para Schneuwly é certo que aprendizagem em meio escolar participa grandemente da apropriação de uma cultura de comunicação. Assim, o objeto do desenvolvimento só pode ser múltiplo, heterogêneo e, sobretudo, complexo.

O desenvolvimento e o ensino da linguagem oral: a necessidade de ficcionalização

A tradição escolar é pouco desenvolvida no ensino do oral e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na idade escolar são muito limitados.

Vygotsky descreveu o papel da escola como sendo o de elevar os alunos do diálogo “natural” ao monólogo “artificial”; trata-se de levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras mais definidas do exterior, mais formais e mediatas. É precisamente a escola que produz e pressupõe, para seu funcionamento, modos de comunicação mais fortemente formalizados e convencionalizados, o que não exclui a continuação paralela dos outros modos cotidianos.

As formas cotidianas de produção oral funcionam, principalmente, na forma de reação imediata à palavra dos outros interlocutores presentes; portanto, a gestão da palavra é coletiva; a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria. Ainda que inscrita numa situação de imediatez, pelo fato de que a produção oral se dá em presença de outros, as formas institucionais do oral implicam outros modos de gestão que são essencialmente individuais. Essas palavras podem ser integradas de uma forma enunciativa explícita no discurso próprio; a estrutura do discurso é o resultado de uma intensa ação recíproca entre gestão local e gestão mais global do discurso. Isso pressupõe o domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser aqueles das formas cotidianas, mas utilizados de outra maneira, ou podem ser específicos, ligados às formas institucionais de comunicação oral.

Para o autor, toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. A modelização dessa representação isola quatro parâmetros da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo e lugar social. A construção dessa representação é uma atividade produtiva cujos efeitos refletem-se na produção, manifestados pelo tratamento inerente à língua. A ficcionalização revela-se, então, como uma geradora da “forma do conteúdo” do texto: ela é o motor da construção da base tipo de orientação da produção, colocando certas restrições sobre a escolha do gênero discursivo.

As formas institucionais implicam sempre uma parte de ficcionalização, à medida que os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializadas no próprio gênero. O enunciador, o destinatário, lugar social são parcialmente instâncias físicas e sociais da produção e da recepção imediatas e devem ser ficcionalizados para aparecer no texto produzido, em forma de traços diversos. Essa palavra

fortemente definida e regulada do exterior permite e pede uma intervenção didática, portanto, é sobre ela que deve incidir prioritariamente o ensino do oral. Nesse sentido, o trabalho sobre a ficcionalização parece constituir uma dimensão essencial do trabalho sobre o oral.

Concluindo, o autor afirma que há ficcionalização nos gêneros complexos a serem trabalhados em sala de aula. A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças aos meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra e ficcionalização constituem os dois vetores a partir dos quais se constroem as novas capacidades de linguagem oral. O fato de que essa construção não pode se dar sem uma intervenção da escrita mostra o poder desse instrumento e prova que é necessário que se forje uma concepção dialética dos diferentes aspectos do ensino da língua materna.

14.SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.

Alguns pontos de partida

A alfabetização tem se revelado uma das questões sociais mais fundamentais em virtude de suas implicações político-econômicas e por ser ao mesmo tempo instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa em muito o espaço meramente acadêmico e escolar. A ideologia da 'democratização do ensino' produz a ilusão de um maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Ocorre que no processo da produção do ensino em massa as práticas pedagógicas aplicadas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

Durante as décadas de 1960 e 1970, o Estado brasileiro difundiu e implementou a ideia da educação compensatória que, confundindo propositadamente 'diferença' com 'deficiência', criou e, de certa forma, consolidou inúmeros mitos com relação ao fracasso escolar: do mito da incapacidade da criança começou o surgir o mito da incompetência do professor.

Para 'compensar' esta nova 'deficiência' era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais didáticos para o professor malformado, mal-informado e desatualizado. "Numa surda situação de simulacro" – como escreve Smolka (1993, p. 16) – "em que os professores desconfiam das

crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos, as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos” – enquanto que a escola se manteve a mesma e o problema da evasão sem solução.

Segundo Smolka, a escola que se mostrou deficiente em sua tarefa pedagógica de alfabetizar, passou a apontar cada vez mais uma série de ‘patologias’ nas crianças: dislexias, problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos; o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação, isto é, começam a ‘surgir’ nas crianças problemas que não, necessariamente, elas os têm.

No começo da década de 1980, os pesquisadores brasileiros começam a ter acesso aos primeiros resultados do estudo de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, indagando os métodos de alfabetização existentes. É a partir deste trabalho que Smolka desenvolveu sua pesquisa sobre os processos de aquisição da escrita nas crianças, cujos resultados este livro apresenta.

O que de fato se comprovou, segundo Smolka, foi a indiscutível influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo. E, nestas condições, o importante papel que desempenha a presença ou a ausência de adultos ou pessoas mais experientes, como interlocutores e informantes das crianças.

Salas de aula, relações de ensino

Entendendo que a alfabetização implica leitura e escritura como momentos discursivos, uma vez que o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação, Smolka discute neste segundo capítulo alguns parâmetros ou pontos de apoio para a análise que busca fazer em sua pesquisa. E vai buscá-los na Teoria da Enunciação e na Análise do Discurso.

A Teoria da Enunciação, extraída da obra de Bakhtin, aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em ligação às condições concretas da vida, levando em consideração o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica.

As referências para a Análise do Discurso, Smolka encontra em Orlandi e Pêcheaux. Enquanto para Orlandi o discurso pedagógico considera a função de ensinar do ponto de vista da escola e do professor: quem/ ensina/ o que/ para quem/ onde; Pêcheaux argumenta que todo processo discursivo supõe, da parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, isto é, sua habilidade de imaginar, de pensar onde seu ouvinte o enquadra, e que esta

antecipação de 'o que o outro vai pensar' do lugar em que ele se representa como tal parece constitutiva de todo discurso.

Ambos os casos apontam para a ilusão em que vivem os professores que assumem a tarefa, a eles atribuída pela sociedade, de ensinar. Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquiriu algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se posiciona (e é posicionado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; acredita que o possui (é levado a acreditar) e que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Desse modo, o professor monopoliza o espaço da sala de aula: seu discurso predomina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, o que significa dizer que quem não vai à escola não possui conhecimentos.

A ilusão ao qual o professor está submetido decorre da não-consideração de vários aspectos cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da escola. Nesse lugar, o(a) professora(a) ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever. Isto parece claro e evidente, portanto, não se questiona.

Smolka dá como exemplo uma situação em que a professora escreve na lousa e propõe às crianças um exercício como o descrito, percebe-se que ela está desempenhando o papel a ela atribuído e imagina-se que assim esteja alfabetizando as crianças. Mas, pelos comentários da professora desta situação-exemplo verifica-se que as crianças não corresponderam às suas expectativas, isto é, não entendem o que devem fazer, nem executam a tarefa dada conforme era esperado. Isto indica que as 'pressuposições' não se confirmam, indica que existe algo nesta situação que não está sendo revelado, que é preciso procurar as 'pistas' que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes nas análises das relações de ensino. A professora que sabe qual é a sua função dentro da sala de aula ensina crianças que ainda não desempenham seu papel dentro da sala de aula conforme o esperado. Isso gera na professora um sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso que ela acaba por transferir para as crianças. Ou seja, como a tarefa suplanta ou apaga a relação de ensino, evidencia-se, então a luta de poder. Como elas não conseguem realizar as expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que as crianças tem problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos; o que significa dizer que não podem ser alfabetizadas. Essas conclusões e suposições, que na realidade se caracterizam como pressuposições, transformam-se em preconceitos. E é isso, segundo Smolka, que tem permeado, implicitamente, as relações de ensino.

Discutindo pontos de vista

Dentro desta perspectiva apontada no capítulo anterior, as falhas ou os erros estão sempre nas crianças e nunca nos procedimentos utilizados pela escola,

que são sempre 'cientificamente' comprovados e legitimados. Entretanto, uma análise feita sob outra perspectiva pode nos apontar, entre outras coisas, que o que está subterrâneo nas práticas adotadas nas escolas pelos professores são concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em consideração o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora do ambiente escolar e, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas.

Como em inúmeras outras situações do contexto escolar, os movimentos de interação entre as crianças e entre as crianças e o professor são cerceados por questões disciplinares: o silêncio em sala de aula, por exemplo. Dessa forma, a alfabetização na escola fica reduzida a um processo, individualista e solitário, que pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Configura-se assim um tipo de sujeito que não precisa perguntar, que não precisa da ajuda dos outros para aprender.

De um ponto de vista construtivista, essa situação escolar se colocaria como insustentável uma vez que não considera o ponto de vista da criança que aprende, não leva em consideração os processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita. Para compreender esta questão, Smolka se ampara na pesquisa de Ferreiro & Teberosky que partem do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo e conhecedor, as autoras indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita, mostrando que as crianças exigem de si mesmas uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento. Nesse processo, as autoras mostram a importância do erro como fundamentalmente construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita: em outras palavras, o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança.

Porém como alerta Smolka, as análises de Ferreiro e Teberosky não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização que são o significado e a importância das interações, mas não resolvem nem pretendem resolver o problema. No entanto, os estudos destas autoras acabou sendo incorporado pelas redes de ensino sem à devida adaptação à realidade educacional brasileira, o que faz com que alguns conceitos provenientes da educação compensatória sejam, agora, substituídos pelo linguajar construtivista, novamente culpabilizando a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão.

O que acontece de fato, mas que permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem e neutralizando (e ocultando) as diferenças, provoca um conflito fundamentalmente social. Porque não se 'ensina' simplesmente a 'ler' e 'escrever', aprende-se a usar 'uma' forma de linguagem, 'uma' forma de interação verbal, 'uma' atividade, 'um' trabalho simbólico: em

outras palavras, o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que primeiramente passa pela linguagem falada, fica comprometido porque a escrita apresentada na escola está longe da linguagem falada pelas crianças.

A emergência do discurso na escrita inicial

Neste capítulo, a autora discute que a alfabetização não significa apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e frases. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Enquanto que a escola parece ocupada em ensinar as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas, isto é, não trabalha com as crianças o 'fluir do significado', a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. Essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por que?

Segundo Smolka, quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos professores, a característica da escritura é uma, e identifica-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do 'discurso interior' (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros).

Em termos pedagógicos, então, o que se faz relevante aqui é o fato de que, quando se permite as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais para elas vêm à tona e se tornam 'matéria-prima' do processo de alfabetização. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam. Assim, o texto de cada criança não repete ou reproduz o texto coletivo, mas permite que se inaugure novos momentos de interlocução, de acordo com o que pareceu mais importante e relevante para cada uma, pelo que cada uma disse ou deixou de dizer. São os modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que as crianças passam a expressar. A escrita começa a se tornar uma forma de interação consigo mesma e com os outros, uma forma de 'dizer' as coisas. Com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas, a criança passa a escrever o que ela quer ou precisa dizer. Entretanto, a função da escritura 'para outro' e a presença de interlocutores também provocam uma tensão: no esforço de explicação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens – é nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito para o outro que as crianças vão experimentando e aprendendo as normas de convenção porque é justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou consegue fazer) do meu texto, daquilo que eu escrevo no meu texto, do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

Aqui, novamente, se apresenta a questão dos procedimentos de ensino da leitura e da escrita na escola: a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; tem

ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e tem banido (reprovado) aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola não percebe é que a incompreensão não é resultado de uma incapacidade do indivíduo, mas de uma forma de interação.

15. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

O objetivo desse livro é ajudar educadores e profissionais a promover a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar e compreender os textos escritos.

Capítulo 1 - O desafio da Leitura

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Lemos para algo: devanear, preencher um momento de lazer, seguir uma pauta para realizar uma atividade, entre outras coisas.

Para compreender o texto leitor utiliza seu conhecimento de mundo e os conhecimentos do texto.

Controlar a própria leitura e regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação.

Na leitura de um texto encontramos, inicialmente o título, subtítulo, negrito, itálico, esquema. Isso pode ser utilizado como recursos para prever qual será o assunto do texto, por exemplo.

Esses indicadores servem para ativar o conhecimento prévio e serão úteis quando se precisar extrair as ideias centrais.

O que foi apresentado até agora pode dar pistas de como as práticas pedagógicas podem organizar situações de ensino e aprendizagem que tragam em si essas análises.

A leitura na escola

Um dos objetivos mais importantes da escola é fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Essa aquisição da leitura é indispensável para agir com autonomia nas sociedades letradas.

Pesquisas realizadas apontam que a leitura não é utilizada tanto quanto deveria, isto é, não lemos o bastante.

Uma questão que se coloca é a seguinte: será que os professores e a escola tem clareza do que é ler?

A leitura, um objeto de conhecimento

No Ensino Fundamental a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários. Acredita-se que ao final dessa etapa os alunos possam ler textos de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área.

O que se vê nas escolas, no ensino inicial da leitura, são esforços para iniciar os pequenos nos segredos do código a partir de diversas abordagens. Poucas vezes considera-se que essa etapa tem início antes da escolaridade obrigatória.

O trabalho de leitura costuma a se restringir a ler o texto e responder algumas perguntas relacionadas a ele como: seus personagens, localidades, o que mais gostou, o que não gostou, etc. Isso revela que o foco está no resultado da leitura e não em seu processo.

Percebe-se que as práticas escolares dão maior ênfase no domínio das habilidades de decodificação.

Capítulo 2 - Ler, compreender e aprender

É fundamental que ao ler, o leitor se proponha a alcançar determinados para determinar tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz.

Para que o leitor se envolva na atividade leitura é necessário que esta seja significativa. É necessário que sinta que é capaz de ler e de compreender o texto que tem em mãos. Só será motivadora, se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.

Como isso pode ser transferido para a sala de aula: sabe-se que na diversidade da classe torna-se muito difícil contentar o interesse de todas as crianças com relação à leitura, portanto, é papel do professor criar o interesse.

Uma forma possível de propiciar esse interesse é possibilitar o a diferentes suportes para a leitura, que sejam e incentivem atitudes de interesse e cuidado nos leitores.

Ao professor cabe o cuidado de analisar o conteúdo que veiculam.

Compreensão leitora e aprendizagem significativa

A leitura nos aproxima da cultura. Por isso um dos objetivos da leitura é ler para aprender.

Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo e coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar esse objetivo.

Isso nos remete a mais um objetivo fundamental da escola: ensinar a usar a leitura como instrumento de aprendizagem.

Devemos questionar a crença de que, quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo e também pode ler para aprender. Se a ensinarmos a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que aprenda a aprender.

Capítulo 3 - O ensino da leitura

Vamos apontar nesse capítulo a ideia errônea que consiste em considerar que a linguagem escrita requer uma instrução e a linguagem oral não a requer.

Código, consciência metalinguística e leitura

Devemos considerar como fundamental a leitura realizada por outros (família, amigos, pessoas) por familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem.

Na escola ao se deparar com a linguagem escrita, a crianças, em muitos casos se encontra diante de algo conhecido, sobre o que já aprendeu várias coisas. O fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem. Na aquisição deste conhecimento, as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura.

Assim, o conhecimento que a criança tem das palavras e suas características aumentará consideravelmente quando ela começar a manejar o impresso.

O trabalho que se deve realizar com as crianças é mostrá-las que ler é divertido, que escrever é apaixonante, que ela pode fazê-lo. Precisamos instigá-las a fazer parte desse mundo maravilhoso e cheio de significados.

O ensino inicial da leitura

Na escola, as atividades voltadas para o ensino inicial da leitura devem garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como um meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas de sua aprendizagem.

Para isso é fundamental trazer para a sala de aula, como ponto de partida, os conhecimentos que as crianças já possuem e a partir de suas ideias, ampliar suas significações.

A leitura e a escrita são procedimentos e devem ser trabalhados como tal em sala de aula.

Um aspecto importante que precisa ser garantido é o acesso a diferentes materiais escritos para as crianças: jornais, revistas, gibis, livros, rimas, poemas, HQ, e gêneros diversos.

Capítulo 4 - O ensino de estratégias de compreensão leitora

Já tratamos no capítulo anterior que os procedimentos precisam ser ensinados. Se estratégias de leitura são procedimentos, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos: não como técnicas

precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, mas como estratégias de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações, e sua avaliação.

Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto. E uma construção feita de forma autônoma.

Que estratégias vamos ensinar? O papel das estratégias na leitura

São aquelas que permitem ao aluno planejar sua tarefa de modo geral. Perguntas que o leitor deve se fazer para compreender o texto:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Que/Para que tenho que ler?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Qual é a ideia fundamental que extraio daqui.
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance?

Um conjunto de propostas para o ensino de estratégias de compreensão leitora pode ser considerado segundo BAUMANN (1985;1990) nos processos:

1. Introdução. Explica-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura.
2. Exemplo. Exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto.
3. Ensino Direto. O professor mostra, explica e escreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade.
4. Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem por em prática a habilidade aprendida sob o controle e supervisão do professor.
5. Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo.

Tipos de texto e expectativas do leitor

Alguns autores, entre eles ADAM (1985), classificam os textos da seguinte forma:

1. Narrativo: texto que pressupõe um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem.
2. Descritivo: como o nome diz, descreve um objeto ou fenômeno, mediante comparações e outras técnicas.

3. Expositivo: relaciona-se à análise e síntese de representações conceituais ou explicação de determinados fenômenos.
4. Instrutivo-indutivo: tem como pretensão induzir a ação do leitor com palavras de ordem, por exemplo.

Seria fundamental que essa diversidade de textos aparecesse na escola e não um único modelo. Principalmente os que frequentam a vida cotidiana.

Trata-se de organizar um ensino que caracterize cada um destes textos, mostrando as pistas que conduzem à uma melhor compreensão, fazendo com que o leitor saiba que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado, e além de tudo interpretá-lo.

Capítulo 5 - Para compreender... Antes da leitura

Apresentam-se aqui seis passos importantes para a compreensão, que devem ser seguidos antes da leitura propriamente dita:

1. Ideias Gerais

São algumas ideias que o professor tem sobre a leitura:

- ✓ ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas.
- ✓ ler é um instrumento de aprendizagem, informação e deleite.
- ✓ a leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva.
- ✓ quem não sente prazer pela leitura não conseguirá transmiti-lo aos demais.
- ✓ a leitura para as crianças tem que ter uma finalidade que elas possam compreender e partilhar.
- ✓ a complexidade da leitura e a capacidade que as crianças têm para enfrentá-la.

2. Motivação para a leitura

Toda atividade deve ter como ponto de partida a motivação das crianças: devem ser significativas, motivantes, e a criança deve se sentir capaz de fazê-la.

3. Objetivos da leitura

Os objetivos dos leitores, ou propósitos, com relação a um texto podem ser muito variados, de acordo com as situações e momentos. Vamos destacar alguns dos objetivos da leitura, que podem e devem ser trabalhados em sala de aula:

- ✓ ler para obter uma informação precisa;
- ✓ ler para seguir instruções;
- ✓ ler para obter uma informação de caráter geral;
- ✓ ler para aprender;

- ✓ ler para revisar um escrito próprio;
- ✓ ler por prazer;
- ✓ ler para comunicar um texto a um auditório;
- ✓ ler para praticar a leitura em voz alta; e
- ✓ ler para verificar o que se compreendeu.

4. Revisão e atualização do conhecimento prévio

Para compreender o que se está lendo é preciso ter conhecimentos sobre o assunto. Mas algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a utilizar o conhecimento prévio que tem sobre o assunto, como dar alguma explicação geral sobre o que será lido; ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto, que podem ativar seu conhecimento prévio ou apresentar um tema que não conheciam.

5. Estabelecimento de previsões sobre o texto

É importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores: como títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagem, ilustrações, etc. para a compreensão do texto como um todo.

6. Formulação de perguntas sobre ele

Requerer perguntas sobre o texto é uma estratégia que pode ser utilizada para ajudar na compreensão de narrações ensinando as crianças para as quais elas são lidas a centrar sua atenção nas questões fundamentais.

Capítulo 6 - Construindo a compreensão... Durante a leitura

Para a compreensão do texto uma das capacidades envolvidas é a elaboração de um resumo, que reproduz o significado global de forma sucinta.

Para isso, deve-se ter a competência de diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado como secundário.

O professor pode utilizar em sala de aula a estratégia da leitura compartilhada, onde o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo é uma forma eficaz para que os alunos compreendam as estratégias apontadas, bem como, a leitura independente, onde podem utilizar as estratégias que estão aprendendo.

Não estou entendendo, o que eu faço? Os erros e as lacunas de compreensão

Para ler eficazmente, precisamos saber quais as nossas dificuldades. Podem ser: a compreensão de palavras, frases, nas relações que se estabelecem entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais.

Para isso devemos ter estratégias como o uso do dicionário ou a continuação da leitura que pode sanar alguma dúvida.

Capítulo 7- Depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo...

A compreensão do texto resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.

Para que os alunos compreendam a ideia principal do texto, o professor pode explicar aos alunos o que consiste a “ideia principal”, recordar porque vão ler concretamente o texto - função real, ressaltar o tema, à medida que vão lendo informar aos alunos o que é considerado mais importante, para que, finalmente concluam se a ideia principal é um produto de uma elaboração pessoal.

O resumo

Utilizar essa estratégia pode ser uma boa escolha para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.

É importante, também, que os alunos aprendam porque precisam resumir, e como fazê-lo, assistindo resumos efetuados pelo seu professor, resumindo conjuntamente, passando a utilizar essa estratégia de forma autônoma

COOPER (1990), afirma que para ensinar a resumir parágrafos de texto é importante que o professor:

1. ensine a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado.
2. ensine a deixar de lado a informação repetida.
3. ensine a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las.
4. ensine a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la.

Capítulo 8- O ensino e a avaliação da leitura

Considerando o que foi visto até agora em relação aos processos de leitura e compreensão é interessante ressaltar que:

- ✓ Aprender a ler significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se auto-interrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão.
- ✓ Aprender a ler significa também aprender a encontrar sentido e interesse na leitura.
- ✓ Aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos.
- ✓ Aprender a ler requer que se ensine a ler, e isso é um papel do professor.
- ✓ Ensinar a ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetivos, compartilhar tarefas, compartilhar os significados construídos em torno deles.

- ✓ Ensinar a ler exige a observação dos alunos e da própria intervenção, como requisitos para estabelecer situações didáticas diferenciadas capazes de se adaptar à diversidade inevitável da sala de aula.
- ✓ É função do professor promover atividades significativas de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura.

Para finalizar esse livro se faz necessário ressaltar que as mudanças na escola acontecem quando são feitas em equipe. Reestruturar o ensino da leitura deve passar por isso: uma construção coletiva e significativa para os alunos, e também para os professores.

16. TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. Aprender a Ler e a Escrever - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2002.

Nos dias atuais tem-se encontrado grande dificuldade em saber a maneira carreta, ou mais acertada, de agir devido as grandes (e proveitosas) renovações que estão acontecendo no campo da educação.

A grande questão é saber unir teoria, prática e reflexão.

É sobre esses temas que vamos falar um pouco nesse livro.

Capítulo 1 - A Língua Escrita

Observando o percurso histórico do surgimento da escrita e de suas variadas representações, é possível verificar que a existência desta permitiu o registro da memória coletiva, e uma comunicação maior entre as pessoas, pois as mensagens não dependiam mais da presença física dos interlocutores.

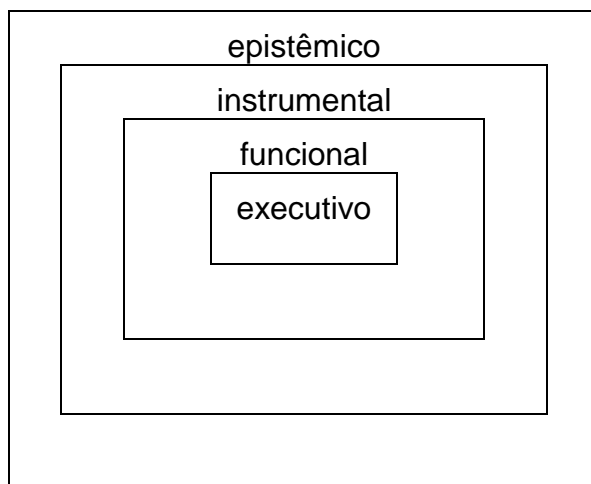
Na época posterior a industrialização a concepção de alfabetização é revista a partir das mudanças sociais (até então a alfabetização estava ligada ao ócio e ao âmbito social). Essa demanda social tornou a escolarização obrigatória.

Em nossa sociedade, no decorrer do século XX a língua escrita (alfabetização) se torna tecnologia fundamental, como pré-requisito para qualquer progresso, potencialização dos conhecimentos e acesso aos diferentes usos da mesma.

Estudos realizados concebem a língua como código oral e código escrito. O processo de produção ou reprodução da língua escrita é diferente do uso oral porque implica uma relação entre pensamento e linguagem diferente. A língua escrita permite fixar o discurso oral e convertê-lo em objeto de análise. “A língua escrita seria, em suma, o meio mais eficiente para que um indivíduo chegue a dominar as máximas potencialidades de abstração da linguagem, independentemente de os discursos construídos por ele serem, ao final, orais ou escritos”.

Entende-se a aprendizagem da língua escrita como um domínio linguístico progressivo - não meramente do código gráfico -, nas situações e para as funções que cumpre socialmente.

No texto “Aprendices em el domínio de la lengua escrita”, Wells (1987) trabalha o domínio da escrita a partir de quatro níveis coexistentes:



Cada nível representa:

- ✓ O nível executivo insiste na posse do código como tal; diz respeito ao domínio da língua para traduzir a mensagem do código escrito.
- ✓ No nível funcional inclui-se saber como a língua escrita varia segundo o contexto; refere-se a utilizar os conhecimentos para enfrentar exigências cotidianas como ler jornal ou seguir instruções.
- ✓ No nível instrumental usa-se tanto o código quanto a forma textual e reside na possibilidade de buscar e registrar informações escritas.
- ✓ No nível epistêmico usa-se a língua escrita como meio de atuação e transformação sobre o conhecimento: refere-se ao interpretar e avaliar.

Capítulo 2 - O que é ler?

Tradicionalmente pode-se considerar a definição de ler como a *capacidade de entender um texto escrito* pode parecer simplista, mas não é.

As práticas escolares comumente trazem atividades que partem de pequenos fragmentos de textos, palavras soltas ou letras isoladas para o ensino da leitura. Essa situação revela uma concepção e um desconhecimento: porque ler é um ato de raciocínio.

Através da percepção, da memória de curto e longo prazo (esta segunda que armazena as informações e conhecimentos que temos do mundo) e dos esquemas de conhecimento que as pessoas formam ao longo da vida, a compreensão e a interpretação das informações se tornam possíveis através da leitura.

Ler consiste em processar as informações visuais de um texto e as informações não-visuais - conhecimentos do leitor. A partir das informações do texto o leitor *formula hipóteses, antecipa* significados, faz *inferências* e, no decorrer da leitura, *verifica* se suas hipóteses iniciais estavam corretas.

Frank Smith - e outros autores - revela que ao explorar um texto através da leitura, o leitor: não precisa oralizar o texto para compreendê-lo; desloca os

olhos em saltos percebendo fragmentos do texto - não lemos letra por letra - e percebe globalmente um conjunto de elementos gráficos.

Seguindo esses propósitos alguns cuidados devem ser tomados no trabalho com a compreensão leitora:

- ✓ a organização de atividades com propósitos claros: ler com a finalidade de obter informação ou ler por prazer, ou ainda, para aprender; e
- ✓ os conhecimentos trazidos pelo leitor (prévios) - sobre o texto escrito (conhecimentos paralinguísticos, das relações grafofônicas, morfológicos, sintáticos, semânticos e textuais) e sobre o mundo. Quanto maior o conhecimento do leitor, mais fácil será sua compreensão do texto.

Capítulo 3 - O Ensino e a Aprendizagem da Leitura

De acordo com as concepções que as escolas apresentam do que é ler, é que se configuram o ensino e a aprendizagem da leitura.

Para compreender melhor essa configuração, vamos retomar um pouco da história:

- ✓ Numa concepção tradicional acreditava-se que ler significava realizar correspondência entre os fonemas e os signos, dos mais simples para os mais complexos. A aprendizagem da leitura se dava através da leitura em voz alta.
- ✓ A partir da década de 50 a leitura “passa a ser considerada como um processo psicológico específico, formado pela integração de um conjunto determinado de habilidades e que pode desenvolver-se a partir de um certo grau de maturação de cada uma delas”. Essa concepção trabalha com pré-leitura ou maturação leitora na escola.
- ✓ Com estudos mais recentes e avanços realizados a leitura “deixou de ser considerada como um processo psicológico específico para incluir-se entre os processos gerais de representação humana da realidade e adotou a perspectiva teórica de um modelo psicolinguístico-cognitivo”.

Considerando essa concepção, a leitura passa a ter outra significação e o modo de ensiná-la também muda. O ensino:

- ✓ considera e parte dos conhecimentos dos alunos sobre as funções da leitura;
- ✓ permite a comunicação com função real (sendo significativa)
- ✓ trabalha a relação com a língua escrita e seu uso funcional;
- ✓ fomenta a consciência metalinguística;
- ✓ utiliza textos de circulação social, concebidos para leitura, e não textos escolares, o que permite maior significado para os alunos;
- ✓ permite experiências com textos variados para aprender suas características diferenciais;
- ✓ trabalha a leitura sem oralização, a não ser que haja uma função específica (comunicar algo a alguém), diferentemente de como era trabalhado tradicionalmente;

Da mesma forma, deve ser trabalhada nas escolas, a compreensão leitora. Algumas pesquisas mostram que essa compreensão é pouco trabalhada apesar dos alunos lerem com frequência. Pode-se apontar, como uma das causas dessa realidade, a utilização da leitura - e compreensão - sem propósito real.

A concepção utilizada atualmente considera a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, atividades orientadas a *aprender a ler* ajudam os alunos na compreensão do texto. Podem ser propostas:

- ✓ resumir e sublinhar as ideias principais;
- ✓ ler e construir diagramas e esquemas;
- ✓ o professor oferecer modelos de compreensão;
- ✓ organizar atividades onde o texto apresente erros de diferentes níveis para que os alunos apontem as incoerências;
- ✓ empregar a discussão coletiva (com intervenções do professor);
- ✓ auxiliar os alunos a reterem informações a partir de estratégias como antecipar, reler, repassar, etc.
- ✓ organizar produções de texto como recurso para a compreensão.

Capítulo 4 - O Planejamento da Leitura na Escola

Esse capítulo vai falar um pouco sobre o ensino da leitura nas últimas séries do ensino fundamental.

Acredita-se que a aprendizagem da leitura estende-se por toda a escolaridade, não somente no ensino fundamental, mas também por todo o ensino médio.

Estudos mais recentes e a apreensão dos processos de leitura e compreensão apontam a necessidade de que o ensino da leitura tenha sentido de prática social e cultural, onde os alunos possam ampliar seus conhecimentos comunicativos reais.

Trataremos de duas situações de leitura:

1. a primeira que trata das tarefas escolares: a utilização da pedagogia de projeto pode ser uma boa opção pois tira o professor do centro e faz com que os alunos assumam papéis importantes.
2. uma segunda que trata da leitura literária: pois se destina a “apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação”.

Na escola existem espaços que podem e devem tornar-se um contexto real de leitura, pois educa a autonomia dos caminhos de acesso à informação - a biblioteca escolar, por exemplo.

Nesse sentido, algumas ações são importantes: o conhecimento dos materiais disponíveis na biblioteca, exposição do acervo, a hora do conto, a prática de leitura para criação desse hábito, entre outras. Essencial é propagar

sua existência de forma a chamar os alunos e outras pessoas para esse espaço, onde possam criar uma bagagem leitora através de diversos meios.

Essa medida, de ampliar o repertório, clama por outras:

1. Relacionadas a compreensão do texto:

- ✓ leitura e interpretação conjunta de textos que ainda apresentam dificuldade;
- ✓ ler obras completas, dividindo-a em partes e realizando: análise de capítulos, reconstrução da época, antecipação de informações, descrições, comparações, retomada do conflito e verificação das hipóteses iniciais;
- ✓ leitura de textos mais breves com focalização de aspectos a serem trabalhados
- ✓ relacionar o texto com os conhecimentos dos alunos;
- ✓ comentar diferentes textos de diferentes áreas do conhecimento;
- ✓ leitura e comentário de um texto para sua compreensão;
- ✓ utilizar quadros, esquemas e comparações para ajudar na representação mental da ordenação de informações;

2. Relacionadas a compreensão da estrutura significativa dos textos:

- ✓ organizar gráficos, esquemas ou quadrinhos para representar o texto;
- ✓ produzir sínteses;
- ✓ ler notícias e dar-lhes títulos, explicando suas escolhas;
- ✓ produzir e comparar resumos;

3. Relacionadas “a exercitar as habilidades envolvidas no processo de leitura”:

- ✓ explicitar o que sabe sobre um tema;
- ✓ buscar uma informação determinada no texto (jornal, dicionário ou lista telefônica);
- ✓ consultar anúncios ou sessões do cinema;
- ✓ buscar uma informação na enciclopédia;
- ✓ realizar exercícios de antecipação através da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos;
- ✓ continuar a escrita de textos (narrativos, histórias em quadrinhos, etc);
- ✓ construir textos em cadeia (onde cada aluno produz uma parte);
- ✓ continuar a escrita de textos informativos;
- ✓ continuar a escrita de notícias;
- ✓ recompor textos (cortados previamente pelo professor);
- ✓ recompor textos de acordo com sua sequência temporal (três notícias de três dias diferentes, por exemplo);
- ✓ antecipar o conteúdo do texto a partir de indícios gráficos e tipográficos;
- ✓ preencher espaços vazios de um texto;
- ✓ brincar de jogo da forca;

O que ajuda muito no desenvolvimento das habilidades leitora e escritora são os exercícios de levantamento e emissão de hipóteses e inferências.

Utilizar as atividades trazidas nos “passatempos” (comumente encontrados em banca de jornais, em livros próprios, revistas ou gibis) também é um importante exercício para os alunos.

Capítulo 5 - A Avaliação da Leitura

Ao retomar o que já foi discutido nesse livro percebe-se que não é mais possível utilizar uma avaliação nos moldes tradicionais. Ela precisa ser formativa: informa os alunos sobre seus progressos e avanços (por isso eles devem saber o tempo todo o que está sendo observado e que resultado obtiveram), e serve como instrumento para o professor ajustar seu planejamento e métodos de ensino (uma reflexão para a ação).

O que comumente vê-se nas escolas é a não clareza do que avaliar e como avaliar. Dessa forma as avaliações não põem em jogo todos os conhecimentos construídos pelos alunos e nem avaliam todos os aspectos apresentados nos outros capítulos.

A proposta de Alexandre Gali é que referencia as avaliações nas escolas catalãs. Ele se baseia na necessidade de separar “os diversos componentes do ato de leitura suscetíveis de serem avaliados de forma diferenciada e distingue cinco: perfeição mecânica, expressão, rapidez, compreensão das palavras e compreensão total”. Dos cinco componentes apresentados considera que os três últimos devam ser avaliados. Para ele, os testes de avaliação devem ser claros e conhecidos dos alunos (as provas devem estar integradas às tarefas educativas), para que tenham que refletir apenas sobre as combinações verbais e o jogo de ideias presente.

O se tratar da avaliação, mesmo que não se tenha claro qual seu objetivo principal, alguns critérios devem ser respeitados - considerando a nova concepção de leitura e escrita. P.H. Johnson afirma que o objetivo da avaliação deve ser “o grau de integração, inferência e coerência com que o leitor integra a informação textual com a anterior”.

Podemos considerar como critérios importantes na avaliação:

1. Atitude emocional no momento da leitura;
2. Buscar informações em um determinado texto;
3. Solicitar que os alunos verbalizem suas ideias em relação ao texto;
4. Verificar a velocidade da leitura e a leitura silenciosa;
5. Explorar os conhecimentos prévios dos alunos com questões relacionadas ao texto;
6. Solicitar que realizem sínteses, dêem títulos a textos;
7. Solicitar que apontem em um texto seus erros e incoerências (previamente preparado pelo professor);

O enfoque principal da avaliação é *para que serve?* Nesse sentido deve-se utilizá-la como instrumento tanto para o professor quanto para o aluno, na

medida em que pode ir controlando seus avanços e onde necessita maior atenção para melhorar.

17. Zabala, Antoni. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998

Maria Angélica Cardoso

Pedagoga, especialista em Formação Docente pela UNIDERP, mestre em Educação pela UFMS, doutoranda em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP.

O livro de Antoni Zabala objetiva “oferecer determinados instrumentos que ajudem [os professores] a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge às suas possibilidades; saber que medidas podem tomar para recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como para revisar o que não está tão claro” (p.24).

1 A Prática Educativa: unidades de análise

O autor inicia o primeiro capítulo afirmando que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (p. 13). Esta competência é adquirida mediante o conhecimento e a experiência.

Para Zabala a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas. Conhecer essas variáveis permitirá ao professor, previamente, planejar o processo educativo, e, posteriormente, realizar a avaliação do que aconteceu. Portanto, em um modelo de percepção da realidade da aula estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação.

Para analisar a prática educativa, Zabala elege como unidade de análise básica a atividade ou tarefa – exposição, debate, leitura, pesquisa bibliográfica, observação, exercícios, estudo, etc. – pois ela possui, em seu conjunto, todas as variáveis que incidem nos processos de ensino/aprendizagem. A outra unidade eleita são as sequências de atividades ou sequências didáticas:

“conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (p. 18). Ou seja, a sequência didática engloba as atividades.

Apoiando em Joyce e Weil (1985), em Tann (1990) e em Hans Aebli (1988) Zabala determina as variáveis que utilizará para a análise da prática educativa, quais sejam: as sequências de atividades de ensino/aprendizagem ou sequências didáticas; o papel do professor e dos alunos; a organização social da aula; a maneira de organizar os conteúdos; a existência, as características e uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos; o sentido e o papel da avaliação.

Considerando a função social do ensino e o conhecimento do como se aprende como os instrumentos teóricos que fazem com que a análise da prática seja realmente reflexiva, Zabala utiliza dois grandes referenciais: o primeiro está ligado ao sentido e o papel da educação. As fontes utilizadas são a sócio-antropológica, que está determinada pela concepção ideológica da resposta à pergunta “para que educar?”; e a fonte epistemológica, que define a função do saber, dos conhecimentos e das disciplinas. Este referencial busca o sentido e a função social que se atribui ao ensino. O outro referencial engloba as fontes psicológica e didática. Dificilmente pode se responder à pergunta “como ensinar?”, objeto da didática, se não se sabe sobre os níveis de desenvolvimento, os estilos cognitivos, os ritmos e as estratégias de aprendizagem. Este busca a concepção dos processos de ensino/aprendizagem.

2 A Função Social do Ensino e a Concepção sobre os Processos de Aprendizagem: instrumentos de análise

Com base no ensino público da Espanha, Zabala afirma que, além das grandes declarações de princípios, sua função social “tem sido selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido” (p. 27), subvalorando o valor informativo dos processos que os alunos/as seguem ao longo da escolarização.

Uma forma de determinar os objetivos da educação é analisar as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Contudo, existem diferentes formas de classificar as capacidades do ser humano. Zabala utiliza a classificação proposta por Coll – capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Mas quais os tipos de capacidade que o sistema educativo deve levar em conta?

Diretamente relacionados aos objetivos da educação estão os conteúdos de aprendizagem. Coll (1986) os agrupa em conteúdos conceituais – *fatos, conceitos e princípios* – procedimentais – *procedimentos, técnicas e métodos* – ou atitudinais – *valores, atitudes e normas*. Classificação que corresponde, respectivamente, às perguntas: “O que se deve saber?”, “O que se deve saber fazer?” e “Como se deve ser?”. Assim, no ensino que propõe a formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdo estará equilibrada; por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica e universitária priorizará os conceituais.

Quanto ao segundo referencial de análise – a concepção dos processos da aprendizagem – Zabala afirma que não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes. Daí decorre que um enfoque pedagógico deve observar a atenção à diversidade dos alunos como eixo estruturador. Assim, o critério para estabelecer o nível de aprendizagem serão as capacidades e os conhecimentos prévios de cada aluno/a. Esta proposição marcará também a forma de ensinar.

Zabala defende a concepção construtivista como aquela que permite compreender a complexidade dos processos de ensino/aprendizagem. Para esta concepção “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (p. 38). Na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do educador. A natureza da intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que pode se mover a atividade mental do aluno, passando por momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio. Nesse

processo intervêm, junto à capacidade cognitiva, fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

Após expor, em condições gerais, o processo de aprendizagem segundo a concepção construtivista, o autor passa a expor sobre a aprendizagem dos conteúdos conforme sua tipologia.

Os **conteúdos factuais** englobam o conhecimento de fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. São conhecimentos indispensáveis para a compreensão da maioria das informações e problemas que surgem na vida cotidiana e profissional. Considera-se que o aluno/a aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo, portanto, a compreensão não é necessária. Diz-se que o aluno/a aprendeu quando é capaz de recordar e expressar de maneira exata o original. Quando se referem a acontecimentos pede-se uma lembrança o mais fiel possível. Se já se tem uma boa compreensão dos conceitos a que se referem os dados, fatos ou acontecimentos, a atividade fundamental para sua aprendizagem é a cópia. Este caráter reprodutivo comporta exercícios de repetição verbal, listas e agrupadas segundo ideias significativas, relações com esquemas e representações gráficas, associações, etc. Para fazer estes exercícios de caráter rotineiro é imprescindível uma atitude ou predisposição favorável.

Os **conteúdos conceituais** abrangem os conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. Considera-se que o aluno/a aprendeu quando este é capaz não apenas repetir sua definição, mas também utilizá-la para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui.

Um **conteúdo procedimental** é um conjunto de ações coordenadas dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Em termos gerais aprendem-se os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados. A realização das ações que compõem o procedimento ou a estratégia é o ponto de partida. O segundo passo é que a

exercitação múltipla – fazê-lo tantas vezes quantas forem necessárias – é o elemento imprescindível para o domínio competente do conteúdo. A reflexão sobre a própria atividade é o terceiro passo e permite que se tome consciência da atuação. O quarto e último passo é a aplicação em contextos diferenciados que se baseia no fato de que aquilo que se aprende será mais útil na medida em que se pode utilizá-lo em situações nem sempre previsíveis.

O termo **conteúdo atitudinal** engloba valores, atitudes e normas. Cada grupo apresentando uma natureza suficientemente diferenciada. Considera-se que o aluno adquiriu um valor quando este foi interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo. Que aprendeu uma atitude quando pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto para quem dirige esta atitude. E que aprendeu uma norma, considerando três graus: o primeiro quando se trata de uma simples aceitação; o segundo quando existe uma conformidade que implica certa reflexão sobre o que significa a norma; e o último grau quando interioriza a norma e aceita como regra básica de funcionamento da coletividade que a rege.

Concluindo, Zabala identifica e diferencia a concepção tradicional da concepção construtivista, a partir dos dois referenciais básicos para a análise da prática. Na concepção tradicional a sequência de ensino/aprendizagem deve ser a aula magistral, que corresponde aos objetivos de caráter cognitivo, aos conteúdos conceituais e à concepção da aprendizagem como um processo acumulativo através de propostas didáticas transmissoras e uniformizadoras. As relações interativas são de caráter diretivo: professor → aluno; os tipos de agrupamentos se circunscrevem às atividades de grande grupo. A distribuição do espaço reduz-se ao convencional. Quanto ao tempo, estabelece-se um módulo fixo para cada área com uma duração de uma hora. O caráter propedêutico do ensino faz com que a organização dos conteúdos respeite unicamente a lógica das matérias. O livro didático é o melhor meio para resumir os conhecimentos e, finalmente, a avaliação tem um caráter sancionador centrado exclusivamente nos resultados.

A concepção construtivista apresenta uma proposta de compreensividade e de formação integral, impulsionando a observar todas as capacidades e os diferentes tipos de conteúdo. O ensino atende à diversidade

dos alunos, portanto a forma de ensino não pode se limitar a um único modelo. Conforme Zabala (p. 51) “é preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades informativas que surge constantemente”. O objetivo será a melhoria da prática. Nesta concepção, o conhecimento e o uso de alguns marcos teóricos levarão a uma verdadeira reflexão sobre a prática, fazendo com que a intervenção pedagógica seja o menos rotineira possível.

3 As Sequências Didáticas e as Sequências de Conteúdo

Neste capítulo o autor apresenta o estudo da primeira variável que incide sobre as práticas educativas: a sequência didática. Ele apresenta quatro unidades didáticas como exemplo e as analisa sob os aspectos do conteúdo, da aprendizagem, da atenção à diversidade e da sequência e tipologia dos conteúdos.

O autor conclui que nestas propostas de trabalho aparecem para os alunos diferentes oportunidades de aprender diversas coisas, e para os professores, uma diversidade de meios para captar os processos de construção que eles edificam, de possibilidades de neles incidir e avaliar. Que os diferentes conteúdos que os professores apresentam aos alunos exigem esforços de aprendizagem e ajudas específicas.

Refletir sobre o processo ensino/aprendizagem implica apreender o que está sendo proposto de maneira significativa. Discernir o que pode ser objeto de uma unidade didática, como conteúdo prioritário do que exige um trabalho mais continuado pode nos conduzir a estabelecer propostas mais fundamentadas, suscetíveis de ajudar mais os alunos e a nós mesmos. As diferentes propostas didáticas analisadas tem diferentes potencialidades quanto à organização do ensino. Portanto, “mais do que nos movermos pelo apoio acrítico a um outro modo de organizar o ensino devemos dispor de critérios que nos permitem considerar o que é mais conveniente num dado momento para determinados objetivos a partir da convicção de que nem tudo tem o mesmo valor, nem vale para satisfazer as mesmas finalidade. Utilizar esses critérios para analisar nossa prática e, se convém, para reorientá-la” (p.86).

4 As Relações Interativas em Sala de Aula: o papel dos professores e dos alunos

Para Zabala (p. 89) as relações de que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem constituem a chave de todo o ensino e definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos.

A concepção tradicional atribui ao professor o papel de transmissor de conhecimentos e controlador dos resultados obtidos. Ao aluno cabe interiorizar o conhecimento que lhe é apresentado. A aprendizagem consiste na reprodução da informação. Esta maneira de entender a aprendizagem configura uma determinada forma de relacionar-se em classe.

Na concepção construtivista ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo. Trata-se de um ensino adaptativo, isto é, um ensino com capacidade para se adaptar às diversas necessidades das pessoas que o protagonizam. Portanto, os professores podem assumir desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção para a diversidade dos alunos e de situações à posição de desafiar, dirigir, propor, comparar. Tudo isso sugere uma interação direta entre alunos e professores, favorecendo a possibilidade de observar e de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos/as.

Do conjunto de relações necessárias para facilitar a aprendizagem se deduz uma série de funções dos professores, que Zabala (p. 92-104) caracteriza da seguinte maneira:

a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem. Por um lado, uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez, mas que nunca pode ser o resultado da improvisação. b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.

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

Concluindo, Zabala afirma que os princípios da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar proporcionam alguns parâmetros que permitem orientar a ação didática e que, de maneira específica ajuda a caracterizar as interações educativas que estrutura a vida de uma classe, estabelecendo as bases de um ensino que possa ajudar os alunos a se formarem como pessoas no contexto da instituição escolar.

5 A Organização Social da Classe

Neste capítulo Zabala analisa a organização social da classe. As diversas formas de agrupamento dos alunos são úteis para diversos objetivos e para o trabalho de diferentes conteúdos. Historicamente a forma mais habitual de preparar as pessoas mais jovens para sua integração na coletividade eram os processos individuais. Atualmente são diversas as formas de agrupamento dos alunos e de organização das atividades às quais o professor pode recorrer.

A primeira configuração considerada pelo autor é o **grupo/escola** em que toda escola tem uma forma de estrutura social determinada. As características desta organização grupal são determinadas pela organização e pela estrutura de gestão da escola e pelas atividades que toda escola realiza. O **grupos/classe fixos** é a maneira convencional de organizar os grupos de alunos nas escolas. Além de sua facilidade organizativa, oferece aos alunos um grupo de colegas estável, favorecendo as relações interpessoais e a segurança efetiva. A terceira configuração, os **grupos/classes móveis ou flexíveis** são agrupamentos em que os componentes do grupo/classe são diferentes conforme as atividades, áreas ou matérias. As vantagens são, por um lado, a capacidade de ampliar a resposta à diversidade de interesses e competências dos alunos e, por outro, que em cada grupo existe uma homogeneidade que favorece a tarefa dos professores. Na **organização da classe como grande grupo** todo o grupo faz o mesmo ao mesmo tempo. É uma forma de organização apropriada para o ensino de fatos; no caso dos conceitos e princípios aparecem muitos problemas. Para os conteúdos procedimentais é impossível atender a diversidade; no caso dos conteúdos atitudinais o grande grupo é especialmente adequado para a assembléia, mas é insuficiente. A **organização da classe em equipes fixas** consiste em distribuir os alunos em grupos de 5 a 8 componentes, durante um período de tempo. As equipes fixas oferecem numerosas oportunidades para trabalhar conteúdos atitudinais. A sexta configuração é a **organização da classe em equipes móveis ou flexíveis**. Implica o conjunto de dois ou mais alunos com a finalidade de desenvolver uma tarefa determinada. São adequadas para o trabalho de conteúdos procedimentais. Também será apropriada para o trabalho dos conteúdos atitudinais no âmbito das relações interpessoais. O **trabalho individual** é especialmente útil para memorização de fatos, para o profundamente da memorização posterior de conceitos e, especialmente, para

a maioria dos conteúdos procedimentais. Uma forma de trabalho individual especialmente útil é o denominado por Freinet de “contrato de trabalho”. Nos “**contratos de trabalho**” cada aluno estabelece um acordo com o professor sobre as atividades que deve realizar durante um período de tempo determinado. Essa forma trabalho é interessante só para aqueles conteúdos que permitem estabelecer uma sequência mais ou menos ordenada, ou seja, alguns conteúdos factuais e muitos conteúdos procedimentais.

Concluindo: a forma de agrupar os alunos não é uma decisão técnica prévia ou independente do que se quer ensinar e de que aluno se quer formar; os trabalhos em grupo não excluem o trabalho e o esforço individuais; os contratos de trabalho podem constituir-se num instrumento eficaz para articular um trabalho personalizado interessante e pelo qual o aluno sinta responsável; o papel formativo do grupo/escola condiciona o que pode se fazer nos diferentes níveis da escola, educativamente falando, ao mesmo tempo que constitui um bom indicador da coerência entre as intenções formativas e os meios para alcançá-las.

Quanto à distribuição do espaço: na estrutura física das escolas, os espaços de que dispõe e como são utilizados corresponde a uma ideia muito clara do que deve ser o ensino. Parece lógica que a distribuição atual das escolas continue a ser um conjunto de salas de aula com um conjunto de cadeiras e mesas enfileiradas e alinhadas de frente para o quadro-negro e para a mesa do professor. Trata-se de uma disposição espacial criada em função do protagonista da educação, o professor.

A utilização do espaço começa a ser problematizada quando o protagonismo do ensino se desloca do professor para o aluno. Criar um clima e um ambiente de convivência que favoreçam as aprendizagens se converte numa necessidade da aprendizagem e num objetivo do ensino. Ao mesmo tempo, as características dos conteúdos a serem trabalhados determinam novas necessidades espaciais. Para a aplicação dos conteúdos procedimentais torna-se necessário revisar o tratamento do espaço já que é necessária uma atenção às diferenças. Quanto aos conteúdos atitudinais, excetuando-se o papel da assembleia e das necessidades de espaço dessa atividade, sua relação com a variável espaço está associada à série de manifestações que constituem a maneira de entender os valores por parte da escola.

Quanto à distribuição do tempo: o tempo teve, e ainda tem, um papel decisivo na configuração das propostas metodológicas. Muitas das boas intenções podem fracassar se o tempo não for considerado como uma autêntica variável nas mãos dos professores.

A estruturação horária em períodos rígidos é o resultado lógico de uma escola fundamentalmente transmissora. A ampliação dos conteúdos educativos e, sobretudo, uma atuação conseqüente com a maneira como se produzem as aprendizagens leva os professores a reconsiderar que estes modelos inflexíveis. No entanto, é evidente que o ritmo da escola, de toda uma coletividade, não pode se deixar levar pela aparente improvisação. O planejamento torna-se necessário para que se estabeleça um horário que pode variar conforme as atividades previstas no transcurso de uma semana.

6 A Organização dos Conteúdos

As relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas é o que se denomina organização de conteúdos. Existem duas proposições acerca das formas de organizá-los: uma baseada nas disciplinas ou matérias; e a outra, oferecida pelos métodos globalizados, onde os conteúdos das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade.

A diferença básica entre os dois modelos está no fato de que para os métodos globalizados as disciplinas não são a finalidade básica do ensino, senão que tem a função de proporcionar os meios ou instrumentos que deve favorecer a realização dos objetivos educacionais; o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. No caso dos modelos disciplinares a prioridade básica são as matérias e sua aprendizagem.

Tomando as **disciplinas como organizadoras dos conteúdos** tem-se, na escola, as diversas formas de relação e colaboração entre as diferentes disciplinas que foram consideradas matéria de estudo possibilitando estabelecer três graus de relações disciplinares:

1) Multidisciplinaridade: é a mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras.

2) Interdisciplinaridade: é a interação entre duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

3) Transdisciplinaridade: supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento. Nesta concepção pode se situar o papel das áreas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina certas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

Quanto aos **métodos globalizados**, sua perspectiva se centra exclusivamente no aluno e suas necessidades educacionais. Os conteúdos que são trabalhados procedem de diferentes disciplinas, apesar de que o nexo que há entre elas não segue nenhuma lógica disciplinar. Esse método nasce a partir do termo sincretismo introduzido por Claparède e, posteriormente, Decroly com termo globalismo.

Existem vários métodos que podem ser considerados globalizados, dentre eles quatro, por sua vigência atual, são analisados no livro: os centros de interesse de Decroly, o sistema de projetos de Kilpatrick, o estudo do meio do MCE e os projetos de trabalho globais. O autor os analisa indicando seus pontos de partida, suas sequências de ensino/aprendizagem e suas justificativas. Zabala conclui que, embora todos priorizem o aluno e o como se aprende, o aspecto que enfatizam na função social é diferente. No centro de interesse a função social consiste em formar cidadãos preparados para conhecer e interagir com o meio; o método de projetos de Kilpatrick considera que sua finalidade é a preparação para a vida de pessoas solidárias que sabem fazer; para o método de estudo do meio a formação de cidadãos democráticos e com espírito científico; e, finalmente, os projetos de trabalho globais entendem que o objetivo é a formação de cidadãos e cidadãs capazes de aprender a aprender. Contudo, apesar das diferenças, o objetivo básico desses métodos consiste em conhecer a realidade e saber se desenvolver nela.

Concluindo, o autor afirma que inclinar-se por um enfoque globalizador como instrumento de ajuda para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos não supõe a rejeição das disciplinas e dos conteúdos escolares. Pelo contrário, implica atribuir-lhes seu verdadeiro e fundamental lugar no ensino, que vai além dos limites estreitos do conhecimento enciclopédico, para alcançar sua característica de um instrumento de análise, compreensão e participação social. Esta característica é que os tornam suscetíveis de contribuir de forma valiosa para o crescimento pessoal, uma vez que fazem parte da bagagem que determina o que somos, o que sabemos e o que sabemos fazer.

7 Os Materiais Curriculares e os outros Recursos Didáticos

Os materiais curriculares são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e de sua avaliação. Por suas características eles podem ser classificados conforme o âmbito de intervenção a que se referem, conforme sua intencionalidade ou função, conforme os conteúdos que desenvolvem e conforme o tipo de suporte que utiliza.

Na sequência o autor analisa o uso dos materiais didáticos conforme a tipologia dos conteúdos, o suporte dos diferentes recursos – sua utilização, vantagens e inconvenientes, elabora propostas de materiais curriculares para a escola e indica alguns critérios para análise e seleção dos materiais, quais sejam: detectar os objetivos educativos subjacente a um determinado material; verificar que conteúdos são trabalhados; verificar a sequência de atividades propostas para cada um dos conteúdos; analisar cada uma das sequência de atividades propostas para comprovar se cumprem os requisitos da aprendizagem significativa; e estabelecer o grau de adaptação ao contexto em que serão utilizados.

A conclusão do autor: de nenhum modo os materiais curriculares podem substituir a atividade construtiva do professor, nem a dos alunos, na aquisição das aprendizagens. Mas é um recurso importantíssimo que, se bem utilizado, não apenas potencializa o processo como oferece ideias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho profissional.

8 A Avaliação

Porque avaliar, como avaliar, quem são os sujeitos e quais são os objetos da avaliação são analisados nesse último capítulo. A avaliação é o processo-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a todo o processo. Nesse sentido suas possibilidades e potencialidades se vinculam para a forma que as próprias situações didáticas adotam. Quando as avaliações são homogeneizadoras, duras, fechadas, rotineiras, elas tem pouca margem para se transformar num fato habitual e cotidiano. Contrariamente, as propostas abertas favorecem a participação dos alunos e a possibilidade de observar, por parte dos professores; oferece a oportunidade para acompanhar todo o processo e, portanto, assegurar a sua idoneidade.

A presença de opções claras sobre a função do ensino e da maneira de entender os processos de ensino/aprendizagem e que dão um sentido ou outro à avaliação, soma-se à necessidade de objetivos com finalidades específicas que atuam como referencial concreto da atividade avaliadora, que a faça menos arbitrária e mais justa. Ao mesmo tempo exige uma atitude observadora e indagadora por parte dos professores, que os impulsionem para analisar o que acontece e tomar decisões para reorientar a situação quando for necessário. E os professores também devem aprender a confiar nas possibilidades dos alunos para autoavaliar-se no processo. O melhor caminho para fazer é para ajudar os alunos a alcançar os critérios que lhes permitam autoavaliar-se combinando e estabelecendo o papel que essa atividade tem na aprendizagem e nas decisões de avaliação. Finalizando tanto a avaliação quanto a auto-avaliação não pode ser um episódio ou um engano, mas algo que deve ser planejado seriamente.

18. VYGOTSKY. L.S. Formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 2007.

Capítulo 6

Interação entre aprendizado e desenvolvimento

Para Vygotsky, as concepções sobre a relação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento reduzem-se a três posições teóricas, todas por ele rejeitadas:

1ª - Parte da premissa que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento, pressupondo que o desenvolvimento é independente do aprendizado. O aprendizado seria um processo externo que se utiliza dos avanços do desenvolvimento mas não o impulsiona nem altera seu curso. O desenvolvimento (ou maturação) é considerado pré-condição para o aprendizado e nunca o resultado dele. Se as funções mentais de uma criança não amadureceram o suficiente para aprender um determinado assunto, nenhuma instrução se mostrará útil. Piaget seria representante desta linha;

2ª - Postula que aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados. A diferença com relação ao primeiro grupo relaciona-se ao tempo. Para os primeiros, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Para estes, os dois processos são simultâneos. James representa esta linha;

3ª - Tenta superar os extremos das duas primeiras, combinando-as. Para os defensores desta linha (Koffka, gestaltistas), o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes (maturação e aprendizado), porém relacionados e mutuamente dependentes, sendo que um influencia o outro. Assim, a maturação (desenvolvimento do sistema nervoso) torna possível o aprendizado e este estimula a maturação. Assim, ao aprender determinada operação, a criança cria estruturas mentais de um certo tipo independentemente dos materiais e elementos envolvidos.

Portanto, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado.

Segundo Vygotsky, essa discussão leva a um velho problema pedagógico: a relação entre disciplina formal e transferência de aprendizagem. Movimentos pedagógicos tradicionais tem justificado a ênfase em disciplinas aparentemente irrelevantes para a vida diária (línguas clássicas, por exemplo), por sua influência sobre o desenvolvimento global: se o estudante aumenta sua atenção ao estudar gramática latina, aumentaria sua capacidade de focalizar atenção sobre qualquer outra tarefa. O pressuposto é que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que operam. Para o autor, Thorndike e Woodworth desmontaram esse argumento ao demonstrar, por exemplo, que a velocidade de somar números não está relacionada à velocidade de dizer antônimos.

Zona de desenvolvimento proximal : uma nova abordagem

Vygotsky apresenta uma nova posição com relação às três anteriores. O aprendizado, diz ele, começa muito antes de as crianças frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado escolar leem uma história prévia. Por exemplo, antes de aprender aritmética a criança já lidou com noções de quantidade, de adição e outras operações, de comparação de tamanhos etc. A diferença é que o aprendizado escolar está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. Diz o autor: "Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (p. 95). O aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança, além da pura sistematização. Para esclarecer esse "algo novo", Vygotsky apresenta o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. Para ele, existem dois níveis de desenvolvimento:

1° - nível de desenvolvimento real, que é o resultado ou produto final de ciclos de desenvolvimento já completados. Por exemplo, a idade mental de uma criança medida num teste. Esse nível é dado por aquilo que a criança consegue fazer por si mesma, isto é, pela solução independente de problemas. Ele caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente.

2° - nível de desenvolvimento proximal, que define as funções que estão em processo de maturação, o estado dinâmico de desenvolvimento: é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento proximal é determinado através da solução de problemas sob a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais capazes (quando o professor inicia a solução e a criança completa, por exemplo). Ele caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Assim, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será zona de desenvolvimento real amanhã. Ou, em outras palavras, o que a criança faz hoje com assistência, amanhã fará sozinha.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal leva a uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Para Vygotsky, a imitação não é um processo meramente mecânico, uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, se o professor usa material concreto para resolver um problema, a criança entende; caso ele utilize processos matemáticos superiores, a criança não compreende a solução, não importa quantas vezes a copie.

Uma consequência disso é a mudança nas conclusões que podem ser tiradas de testes diagnósticos de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento real medida pelos testes orienta "o aprendizado de ontem", isto é, os estágios já completados, sendo, portanto, ineficaz para orientar o aprendizado futuro. A zona de desenvolvimento proximal permite propor uma nova fórmula: o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, para Vygotsky, o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros, uma vez internalizados, esses processos tornam-se aquisições independentes.

A grande diferença do homem com o animal é que este último não consegue resolver problemas de forma independente, por mais que seja treinado.

Resumindo: para Vygotsky, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. O desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás de aprendizado.

Capítulo 7

O papel do brinquedo no desenvolvimento

Para Vygotsky, o brinquedo exerce enorme influência na promoção do desenvolvimento infantil, apesar de não ser o aspecto predominante da infância. Para ele, o termo brinquedo refere-se essencialmente ao ato de brincar, à atividade. Embora mencione modalidades diferentes de brinquedos, como jogos esportivos, seu foco é o estudo dos jogos de papéis ou brincadeiras de faz-de-conta (mamãe e filhinha, por exemplo), típicas de crianças que aprendem a falar e, portanto, já são capazes de representar simbolicamente e envolver-se em situações imaginárias. A característica definidora do brinquedo, por excelência, é a situação imaginária.

A imaginação é uma função da consciência que surge da ação. É atividade consciente, um modo de funcionamento psicológico especificamente humano, não presente na consciência da criança muito pequena (com menos de três anos) e inexistente nos animais. A criança muito pequena quer a satisfação imediata de seus desejos. Ela não consegue agir de forma independente daquilo que vê, há uma fusão entre o que é visto e seu significado, um exemplo é a seguinte situação: "Tânia está sentada. Pede-se à criança que repita a frase: Tânia está de pé. Ela mudará a frase para: Tânia está sentada".

É na idade pré-escolar que ocorre a diferenciação entre o campo de significado e o campo de visão. O pensamento passa, de regido pelos objetos externos, a regido pelas ideias. A criança começa a utilizar materiais para representar a realidade ausente. Por exemplo, um cabo de vassoura representa um cavalo. Diz o autor: "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente daquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê" (p. 110). Mas essa transformação -

separar o pensamento (significado da palavra) do objeto - não se realiza de uma só vez. O objeto torna-se o pivô da separação entre o pensamento e o objeto real. Então, para imaginar um cavalo, a criança usa um "cavalo" de pau. Vygotsky situa o começo da imaginação humana na idade de três anos.

O brinquedo é uma forma de satisfazer os desejos não realizáveis da criança, de suprir a necessidade que ela tem de agir em relação mundo adulto, extrapolando o universo dos objetos a que ela tem acesso. É através do brinquedo que ela pode dirigir um carro ou preparar uma refeição, por exemplo. A brincadeira é uma forma de resolver um impasse: a necessidade de ação da criança, com gratificação imediata *versus* a impossibilidade de executar essas ações na vida real e lidar com desejos que só podem ser satisfeitos no futuro. Essa contradição é explorada e resolvida temporariamente através do brinquedo.

Projetando-se nas atividades adultas de sua cultura, a criança procura ser coerente com os papéis assumidos e seguir as regras de comportamento adequadas à situação representada. Por exemplo, ao imaginar-se como mãe de sua boneca, a menina faz questão de obedecer as regras do comportamento maternal. Ensaia, assim, seus futuros papéis e valores. Nesse processo, a imitação também ganha destaque: imitar os mais velhos gera desenvolvimento intelectual e do pensamento abstrato. O esforço de manter a fidelidade ao que observa faz com a criança atue num nível mais avançado ao habitual para sua idade. "No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade" (p. 117), diz Vygotsky. Assim, ao atuar no mundo imaginário, seguindo suas regras, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, pois há o impulso em direção a conceitos e processos em desenvolvimento.

O prazer não é a característica que define o brinquedo. Ele preenche uma necessidade da criança. Para Vygotsky, o mais importante no jogo de papéis de que as crianças participam é induzi-las a adquirir regras de comportamento. Toda situação imaginária contém regras de comportamento, assim como todo jogo de regras contém uma situação imaginária. No brinquedo a criança tem que ter autocontrole, tem que agir contra o impulso imediato, uma vez que deve seguir as regras. Satisfazer as regras torna-se um desejo para a criança e é esse o atributo essencial do brinquedo.

Para Vygotsky, o brinquedo é o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. "A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo" (p. 117), diz ele. E mais adiante: "Na idade escolar, o brinquedo não desaparece mas permeia a atitude em relação à realidade" (p. 118). A instrução e o aprendizado na escola também estão avançados em relação ao desenvolvimento cognitivo. Tanto o brinquedo quanto a instrução escolar criam uma zona de desenvolvimento proximal.

Capítulo 8

A pré-história da linguagem escrita

A conquista da linguagem é um marco no desenvolvimento do homem. Ela possibilita, dentre outras coisas, que o homem planeje a solução para um problema antes de sua execução. O domínio da linguagem oral promove mudanças profundas, pois permite à criança organizar seu modo de agir e pensar e formas mais complexas de se relacionar com o mundo.

A aquisição da linguagem escrita representa um novo salto no desenvolvimento da pessoa e provoca uma mudança radical das características psicointelectuais da criança. Para Vygotsky, esse complexo sistema de signos que é a linguagem escrita fornece um novo instrumento de pensamento à criança, permite outra forma de acesso ao patrimônio cultural da humanidade (contido nos livros e outros tipos de textos) e promove novas formas de relacionamento com as outras pessoas e com o conhecimento.

O aprendizado da escrita - produto cultural construído ao longo da história da humanidade - é um processo bastante complexo e começa muito antes de o professor colocar um lápis na mão da criança pela primeira vez. Vigotsky critica o ensino da escrita apenas como habilidade motora. Diz ele: "Ensina-se a criança a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal" (p. 119). A linguagem escrita é diferente da falada, pois exige um "treinamento artificial" que requer esforços e atenção enormes por parte do aluno e do professor. Então há o perigo de relegar-se a linguagem escrita viva a um segundo plano, com ênfase na técnica (como aprender a tocar piano).

A escrita é um sistema de representação simbólica da realidade bastante sofisticado. O processo de desenvolvimento da linguagem escrita pode parecer desconexo e confuso mas possui uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Isso significa que:

- num primeiro momento, a linguagem escrita constitui um simbolismo de segunda ordem, ou seja, um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada; a linguagem falada constitui um sistema de símbolos de primeira ordem, isto é, signos de entidades reais e suas relações;
- gradualmente há uma reversão a um estágio de primeira ordem: a língua falada desaparece como elo intermediário e a linguagem escrita adquire um caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

Vygotsky aponta uma continuidade entre as diversas representações simbólicas da realidade que a criança realiza: gestos, desenhos, brinquedos. Estas atividades, como formas de representação simbólica, contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita. A história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança começa com o aparecimento do gesto como "signo visual inicial que contém a futura escrita da criança como uma semente contém um futuro carvalho" (p. 121). Os signos são a fixação de gestos. Para

Vygotsky, há uma íntima relação entre a representação por gestos e a representação pelos primeiros rabiscos e desenhos das crianças.

O brinquedo, ao exercer uma função simbólica, também está ligado à linguagem escrita. O brinquedo simbólico é uma espécie de "fala" através de gestos que dá significado aos objetos usados para brincar. Por exemplo: um livro designa uma casa, um lápis significa uma pessoa.

A criança só começa a desenhar quando a linguagem falada já alcançou grande progresso. A esse respeito, Vygotsky diz: "O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal" (p. 127), sendo considerado, portanto, um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Para Vygotsky (citando Hetzer), a fala é a representação simbólica primária, base de todos os demais sistemas de signos. Na idade escolar, a criança apresenta uma tendência de passar de uma escrita pictográfica (baseada na representação simplificada dos objetos da realidade) para uma escrita ideográfica (representações através de sinais simbólicos abstratos). Gradualmente as crianças substituem traços indiferenciados por rabiscos simbolizadores, substituídos, por sua vez, por pequenas figuras e desenhos e, finalmente, pelos signos. Para chegar a isso, a criança precisa descobrir que, além de coisas, pode-se desenhar a fala. O desenvolvimento da linguagem escrita se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. Assim, o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita são momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita. Desenhar e brincar são, portanto, estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita.

A partir dessas descobertas, Vygotsky chega a três conclusões de caráter prático:

1ª - seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola, pois as crianças mais novas já são capazes de descobrir a função simbólica da escrita;

2ª - a escrita deve ter significado para as crianças, a necessidade de aprender a escrever deve ser despertada e vista como necessária e relevante para a vida: "Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem" (p. 133);

3ª - há necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente: os aspectos motores devem ser acoplados ao brinquedo e o escrever deve ser "cultivado" ao invés de "imposto". A criança deve ver a escrita como momento natural de seu desenvolvimento e não como treinamento imposto de fora para dentro: "o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras" (p. 134), diz Vygotsky.

19. WEISZ, Telma. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

- MEU BATISMO DE FOGO.

Weisz cursou o Normal no Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, possivelmente influenciada pela professora de seu curso primário de quem gostava muito. Ao longo do curso, estando envolvida com outros interesses (artes plásticas) quis sair, mas seus pais a convenceram a continuar. Fez, então, o Instituto de Belas Artes (atual escola de Artes Visuais do Parque Lage).

Em 1962, quando cursava o seu último ano do Curso Normal, constatou que a repetência fabricada pelas escolas tinha ultrapassado os limites, pelo fato de não haver, em consequência, vagas para alunos novos na 1^a. série. O governador, então, tomou três providências: aprovou as crianças por decreto - tendo ido todo mundo para a 2^a. série, sabendo ou não ler; montou escolas de madeira, com telhado de zinco, e convocou todas as normalistas do último ano do curso para dar aulas.

A partir daí, ela foi dar aula, para um grupo de crianças que tinham entre 11 e 12 anos e, que depois de terem repetido várias vezes a 1^a. série, tinham passado para a 2^a. em função do decreto do governador.

Eram 45 alunos, sendo que apenas 3 não eram negros. Não eram todos analfabetos, porém não se podia considerá-los alfabetizados.

Apesar de empregar as técnicas de ensino, sentia-se como preenchendo o tempo de aula. Não conseguia avaliar os resultados do trabalho, nem o que deveria esperar das propostas que colocava em prática, sentindo-se confusa e impotente. Situações da sala revelavam o abismo existente entre o desempenho de seus alunos na escola e o que a vida fora da escola exigia deles.

Nesse sentido, tinha a sensação de que a escola parecia uma armadilha montada para que esses meninos não pudessem se sair bem, e também, a convicção de que esse tipo de situação tinha um papel político muito importante que devia ser enfrentado durante toda a sua vida profissional. Ficava impressionada quando conversava com algumas mães e essas achavam natural que seus filhos não tivessem sucesso na escola. Diziam que ela poderia 'bater neles' para ver se estudavam.

Esse foi seu batismo de fogo que fez com que se afastasse por 12 anos da educação. A sensação mais profunda que ficou dessa experiência foi a de ignorância. Ficou claro, para ela, que as informações e ideias que circulavam na educação não davam conta do problema do ensino. O professor era um cego.

Para ela, o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com a qual ela chegou em 1962, sendo que a diferença, hoje, está na possibilidade que o professor tem de, se quiser, tentar resolver essa situação. Hoje, os professores tem à sua disposição um corpo de conhecimentos que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos

conteúdos. O entendimento que se tem do professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional.

Ao final de 1962, e durante os 12 anos seguintes trabalhou em áreas completamente diferentes, e como nenhuma outra atividade dava sentido à sua vida profissional, acabou voltando para a educação. Seu compromisso é com essas crianças - que são maioria nas escolas públicas - para que superem o fracasso e tenham sucesso na escola.

Apesar de ser considerada especialista em alfabetização, sua questão é a aprendizagem, em especial, a aprendizagem escolar.

Capítulo 2 - UM NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM.

Apesar de ter iniciado sua docência em 1962, e de ter na época um certo conhecimento significativo quanto ao fato da criança conseguir escrever, mesmo que não ortograficamente, ela não tinha um conhecimento científico acumulado que lhe permitisse superar um **ponto de vista "adultocêntrico", ou seja, a forma como se concebe a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar.** *A partir dessa perspectiva, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se 'enxerga' o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe.*

A partir dessa perspectiva, o **professor (do lugar de quem já sabe) define, a priori, o que é mais fácil e o que é mais difícil para os alunos e quais os caminhos que eles devem percorrer para realizar as atividades desejadas.** Tal concepção, por parte do professor, gera um tipo de procedimento pedagógico que dificulta o processo de aprendizagem para uma parte das crianças, principalmente, aquelas que mais necessitam da ajuda da escola, por ter menos conhecimento construído sobre os conteúdos escolares.

Assim, **a adoção de uma postura adultocêntrica** não é uma decisão voluntária dos professores, uma vez que, o conhecimento científico que trazem consigo, não lhes permite enxergar e acolher uma outra concepção de aprendizagem relacionada à perspectiva do aprendiz.

A metodologia embutida nas cartilhas de alfabetização contribui para o fracasso escolar.

A chamada Psicogênese da Língua Escrita, resultado das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1970), sobre o que pensam as crianças quanto ao sistema alfabético de escrita, evidencia os problemas que a metodologia embutida nas cartilhas (que faz uso do método da análise-síntese ou da palavra geradora) traz para as crianças.

Por meio das pesquisas das autoras acima mencionadas, em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que observam na interação com o seu meio físico e social e das reflexões que fazem a esse respeito. *As pesquisas evidenciaram que quando as crianças ainda não se alfabetizaram, buscam uma lógica que explique o que não compreendem, elaborando hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita.*

Esses estudos permitiram compreender que a metodologia das cartilhas pode fazer sentido para crianças convencidas de que para escrever uma determinada palavra, bastar uma letra para cada sílaba oral emitida (hipótese silábica), mas para aquelas que ainda cultivam ideias muito mais simples a respeito da escrita, ou seja, que ainda não estabeleceram relação entre a escrita e a fala (pré-silábica), o esforço de demonstrar que uma sílaba, geralmente, se escreve com mais de uma letra não faz nenhum sentido. São essas as crianças que não conseguem aprender com a cartilha e que ficam repetindo a 1ª. série várias vezes, chegando a desistir da escola.

As crianças constroem hipóteses sobre a escrita e seus usos a partir da participação em situações nas quais os textos tem uma função social de fato. Frequentemente as crianças mais pobres são as que tem hipóteses mais simples, pois vivem poucas situações desse tipo. Para elas a oportunidade de pensar e construir ideias sobre a escrita é menor do que para as crianças que vivem em famílias típicas de classe média ou alta, nas quais ouvem a leitura de bons textos, ganham livros e gibis, observam os adultos manusearem jornais para buscar informações, recebem correspondências, fazem anotações, etc.

Isso não quer dizer, que as crianças pobres não tenham acesso à escrita ou não façam reflexões sobre seu funcionamento fora da escola, mas habitualmente tais práticas não fazem parte do cotidiano do seu grupo social de origem e isso faz com que o início de sua escolarização se dê em condições menos favoráveis do que para aquelas crianças que participam de práticas sociais letradas desde pequenas.

Assim, independente do fato de que as crianças venham de uma família pobre ou não, o que importe realmente é a ação pedagógica do professor, e esta dependerá da sua concepção de aprendizagem (todo o ensino se apoia numa concepção de aprendizagem).

É possível enxergar o que o aluno já sabe a partir do que ele produz e pensar no que fazer para que aprenda mais.

Nas últimas décadas muitas pesquisas pontuam uma concepção de aprendizagem que é resultado da ação do aprendiz. Dessa forma, a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam a atividade mental, ou seja, o exercício intelectual.

Quando o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para continuar aprendendo ele pode identificar que informação é necessária para que o conhecimento do aluno avance. Essa percepção permite ao professor compreender que a intuição não é mais suficiente para guiar a sua prática e que ele precisa de um conhecimento que é produzido no território da ciência.

É preciso considerar o conhecimento prévio do aprendiz e as contradições que ele enfrenta no processo.

Em uma concepção de aprendizagem construtivista, o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz. Esse aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações

que tem para ele sentido, realiza um esforço para assimilá-la, assim frente a um problema (conflito cognitivo) o aprendiz tem a necessidade de superá-lo.

O novo conhecimento aparece como aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém. É inerente à própria concepção de aprendizagem que o aprendiz busque o conhecimento prévio que ele possui sobre qualquer conteúdo.

Através dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e demais colaboradores, sabemos que a criança representa a escrita de diferentes modos, como a expressão de um conhecimento sobre a escrita que precede a compreensão real do funcionamento do sistema alfabético.

No caso da aprendizagem da escrita, o meio social coloca para as crianças uma série de contradições e de conflitos que a forcem a buscar soluções, superar as hipóteses inadequadas quanto ao sistema de escrita, através da construção de novas teorias explicativas. Nesses momentos, a atuação do professor é fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer.

Essas teorias explicativas são formas de interpretação não necessariamente conscientes, mas que orientam a ação de quem está aprendendo. Tais teorias são modificadas no embate com a realidade com a qual o aluno se depara a todo instante e especialmente quando o professor cria contextos adequados para que isso aconteça.

Para aprender, a criança passa por um processo que não leem a lógica do conhecimento final, como é visto pelos adultos.

Do ponto de vista do referencial construtivista, nenhum conceito nasce com o sujeito ou é incorporado de fora, mas precisa ser construído através da interação do sujeito com o meio (físico, social, cultural); nesse processo de construção, as expressões do aprendiz não tem a lógica do conhecimento final, concebido pelo adulto. As pesquisas realizadas pelo psicólogo Jean Piaget quanto à conservação de quantidades (massa/ fichas), demonstram que para crianças com idade de 5/7 anos, o fato de oito fichas apresentarem-se juntas e oito fichas apresentarem-se espalhadas apresentam quantidades diferentes, simplesmente pela disposição / configuração dessas fichas (pensamento pré-operatório/perceptivo/ irreversível).

Começa com Piaget, a construção de um novo olhar sobre a aprendizagem.

Piaget desenvolveu uma teoria do conhecimento (Epistemologia e Psicologia Genética) que explica como se avança de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado, ressaltando que o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o meio externo, que é um processo no qual o sujeito participa ativamente, modificando o meio no qual está inserido e sendo, também, modificado por esse mesmo meio.

Foram os estudos de Piaget que abriram a possibilidade de se estudar a construção de conhecimentos específicos, como o fez Emília Ferreiro que

mostrou que era possível pensar o construtivismo - o modelo geral de construção do conhecimento, tal como formulado por Piaget e colaboradores da Escola de Genebra - como a moldura de uma investigação sobre a aquisição de um conhecimento particular, no caso de Emília Ferreiro, o da leitura e escrita.

A Psicogênese da Língua Escrita é um modelo psicológico de aprendizagem específico da escrita que serve de informação ao educador, porém a maneira como essas informações são usadas na ação educativa pode variar muito porque nenhuma pedagogia responde apenas a um modelo psicológico.

O modelo geral no qual se apoia a Psicogênese da Língua Escrita é de que há um processo de aquisição no qual a criança vai construindo hipóteses sobre a escrita, testando-as, descartando umas e reconstruindo outras. Durante a alfabetização, aprende-se mais do que escrever alfabeticamente. Aprende-se, pelo uso, as funções da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muito outros conteúdos.

O modelo de ensino atualmente relacionado ao construtivismo chama-se aprendizagem pela resolução de problemas (situações-problema).

Aprender a aprender é algo possível apenas a quem já aprendeu muita coisa.

Para aprender a aprender, o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Nesse processo, a flexibilidade e a capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento são extremamente importantes, pois *há todo um saber necessário para poder aprender a aprender; e isso só é possível para quem aprendeu muito sobre muita coisa.*

Deste modo, é desejável que o aprendiz saiba buscar informações através do computador, porém é fundamental desenvolver a capacidade de estabelecer relações inteligentes entre os dados, as informações e os conhecimentos já construídos.

Nesse sentido, para ser capaz de aprender permanentemente, *a bagagem básica necessária atualmente é acadêmico-cultural, em que se articulam conhecimentos de origem tradicionalmente escolar e aqueles relacionados aos movimentos culturais da sociedade (formação geral).*

Assim, a escola tem uma tripla função:

1. levar o aluno a aprender a aprender;
2. dar-lhe os fundamentos acadêmicos e;
3. equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos dos aprendizes.

É praticamente impossível a escola realizar sozinha essa terceira função, mas sua contribuição é essencial, pois *é preciso pensar como agir para democratizar o acesso à informação e às possibilidades e construção de conhecimento.*

Capítulo 3 - O QUE SABE UMA CRIANÇA QUE PARECE NÃO SABER NADA

Saber o que o aluno sabe e o que ele não sabe para poder atuar é uma questão complexa. **Esse saber não está relacionado ao conteúdo a ser ensinado** (perspectiva adulta) e *sim ao ponto de vista do aprendiz* porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. *O que realmente importa são as construções e ideias que o aprendiz elaborou e que não foram ensinadas pelo professor e, sim, construídas pelo aprendiz.*

Quando uma criança escreve fazendo uso de uma concepção silábica de escrita, por exemplo, essa 'escrita' não é reconhecida como um saber, pois do ponto de vista de como se escreve em português, essa escrita não existe. Mas, *para chegar a escrever em português (escrita alfabética), o aprendiz precisa passar por uma concepção de escrita desse tipo (silábica), imaginando que quando se escreve representa-se as emissões sonoras que ele consegue reconhecer (a sílaba), isolando-as pela via da audição.*

Tal conhecimento é importante e o professor deve reconhecê-lo na aprendizagem da escrita. Caso contrário contribuirá muito pouco com os avanços do aluno em relação à escrita e, se a criança aprender a ler, provavelmente, será por conta própria.

Um olhar cuidadoso sobre o que a criança errou pode ajudar o professor a descobrir o que ela tentou fazer.

Somente um olhar cuidadoso e despojado do professor sobre a produção do aprendiz (quanto ao saber não reconhecido), permitir-lhe-á descobrir o que pensa esse aprendiz, possibilitando-lhe levantar questões e perguntas sobre tal produção. Ao desconsiderar o esforço do seu aluno, dizendo-lhe que sua produção não está correta, acaba desvalorizando sua tentativa e esforço e, consequentemente, o aluno vai pensar duas vezes antes de produzir de novo.

O conhecimento se constrói por caminhos diferentes daqueles que o ensino supõe. Isso acontece no processo de aquisição da escrita, na construção dos conceitos matemáticos e na aprendizagem de qualquer outro conteúdo e mesmo quando os alunos estão submetidos a um tipo de ensino convencional, pois o que impulsiona a criança é o esforço para acreditar que atrás das coisas que ela leem de aprender existe uma lógica.

Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa ou conhece a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que ele oferece não leem com quem dialogar.

Conhecimentos prévios dos alunos não deve ser confundido com conteúdo já ensinado pelo professor.

Na perspectiva construtivista - de resolução de problemas - o professor não pode considerar como sinônimos o que o aluno já sabe e o que lhe foi ensinado, pois não são necessariamente a mesma coisa. Para que isso não aconteça, é preciso que o professor desenvolva uma sensibilidade e uma escuta atenta para a reflexão que as crianças fazem, supondo que o que elas pensam tem sentido e não é fruto de sua ignorância.

O professor precisa criar um ambiente sócio-afetivo para que as crianças possam manifestar livremente/espontaneamente o que pensam; somente assim, poderá favorecer situações de aprendizagem significativas. Tal ambiente deve possibilitar que as crianças pensem sobre suas ideias. Do mesmo modo, cabe ao professor oferecer conflitos/situações problemas que possibilitem às crianças exercitarem o pensamento, na busca de soluções possíveis. Isso requer do professor estudo e uma postura reflexiva e investigativa.

A psicogênese da língua escrita abriu a possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz leem lógica e o que o professor não enxerga é porque não leem instrumentos suficientes para perceber o sentido que está sendo manifestado pela criança.

Um casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna.

Quando o professor não entende a produção da criança deve-se perguntar à criança, mesmo que não consiga entender suas explicações, uma atividade indicada para isso é o trabalho em dupla, pois trabalhando juntas as crianças dão explicações umas às outras e, então, o professor poderá compreender as hipóteses das crianças.

Assim, é importante observar os procedimentos dos alunos diante de uma atividade, para que o professor possa reconhecer esses procedimentos dos alunos, de modo, a saber quais são os menos e os mais avançados e que raciocínio os alunos mais avançados então realizando.

O trabalho em grupo permite que as crianças observem os procedimentos de atuação de seus colegas, inclusive daqueles que utilizam procedimentos de resolução de problemas mais avançados. Ao perceberem a possibilidade de diferentes formas de execução, reconhecem o procedimento do colega como mais produtivo e econômico, construindo, assim, a lógica necessária para poder aprender (a criança aprendeu com outra que sabe mais).

Tem-se, assim, de um delicado casamento entre a disponibilidade da informação externa e a possibilidade da construção interna - construtivismo: um modelo explicativo da aprendizagem que considera, ao mesmo tempo, as possibilidades do sujeito e as condições do meio.

Cabe ao professor tomar decisões importantes, seja na formação das parcerias entre alunos, seja nas questões que ele mesmo propõe no desenrolar da atividade.

Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras.

As crianças são provenientes de culturas diferentes e isso contribui para que saibam coisas diferentes, por isso é importante que o professor tenha claro que as crianças provenientes de um nível cultural valorizado pela escola apresentam enormes vantagens em relação às outras crianças. Para tais crianças a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente. Por outro lado, as crianças provenientes de ambientes onde as pessoas possuem menor grau de escolaridade e

distantes dos usos cotidianos dos conteúdos que a escola valoriza encontrarão dificuldades.

Assim, a equalização das oportunidades de aprendizagem dessas crianças deve ser uma tarefa da escola que deve repensar sua própria prática, de modo a não prejudicar o sucesso escolar desses alunos. (...) "*É preciso, pois, educar o olhar para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada*". (p, 49)

A equalização de oportunidades de aprendizagem não significa uma **pedagogia compensatória**. É preciso *socializar os conteúdos pertencentes ao mundo da cultura: literatura, ciência, arte, informação tecnológica, etc., pois* isso é uma questão de inserção social e, portanto, direito de todas as crianças. **A escola** não pode ser **instrumento de exclusão social**.

Todo professor deve levar todos os seus alunos a participarem da cultura.

O termo cultura é utilizado não em seu sentido antropológico e sim no *do senso comum: a cultura erudita e a de larga difusão, mas produzida para e pela elite*.

Todos os professores, principalmente, aqueles das classes iniciais que quiserem contribuir para que todos os alunos de sua classe tenham a mesma oportunidade de aprender, devem estimulá-los a participar da cultura.

É papel do professor ler diferentes tipos de assuntos/textos (usar o jornal e outras fontes de informação e de pesquisa) em classe e levar as crianças para exposições de artistas importantes. É preciso oferecer às crianças a oportunidade de navegar na cultura, na Internet, na arte, em todas as áreas do conhecimento, em todas as linguagens, em todas as possibilidades.

Um exemplo de alguém que sabia como tratar as crianças era Monteiro Lobato que escrevia livros contando coisas da Antiguidade, falando de astronomia, da história do mundo. Porém, o que normalmente se oferece para as crianças lerem são histórias empobrecidas, versões resumidas e textos com supressões.

Não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos.

Nos anos 1970, **uma visão de escola como linha de montagem, denominada de tecnicista, voltada para criar máquinas de ensinar, métodos de ensino, sequências de passos programados**, dominava a concepção de ensino e aprendizagem. No Brasil, esse modelo chamava-se **ensino programado**. A função do professor, nesse modelo, era simplesmente, a de **administrar o ensino programado** e foi, justamente, *esse modelo o responsável por uma exigência cada vez mais baixa de qualificação dos professores*.

O ensino programado permitia o **que se chamava de 'ensino na medida do estudante'**, que embora considerasse os vários ritmos de aprendizagem da

criança, todos aprendiam, pois, seguindo os passos programados chegariam todos, de alguma forma, ao final.

O papel do professor dentro de uma proposta construtivista é bem diferente deste proposto pelo **modelo tecnicista**. Cabe ao professor *construir conhecimentos de diferentes naturezas, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, assim como selecionar conteúdos adequados, enxergando na produção de seus alunos o que eles já sabem e construindo estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimento. Não há receitas prontas a serem aplicadas a grupos de alunos, uma vez que, a prática pedagógica é complexa e contextualizada. O professor precisa ser alguém com autonomia intelectual.*

Capítulo 4 • AS IDEIAS, CONCEPÇÕES E TEORIAS QUE SUSTENTAM A PRÁTICA DE QUALQUER PROFESSOR, MESMO QUANDO ELE NÃO LEEM CONSCIÊNCIA DELAS.

A prática pedagógica do professor é sempre orientada por um conjunto de ideias, concepções e teorias, mesmo que nem sempre tenha consciência disso. Para que possamos compreender a ação do professor, é preciso verificar de que forma seus atos expressam sua concepção sobre:

- o conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- o processo de aprendizagem (os caminhos pelo quais a aprendizagem acontece);
- como deve ser o ensino.

Historicamente, a **teoria empirista** é a teoria que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar (modelo de ensino e aprendizagem conhecido como estímulo-resposta).

Essa teoria **define a aprendizagem** como '**a substituição de respostas erradas por respostas certas**', partindo da concepção de que **o aluno precisa memorizar e fixar informações, as mais simples e parciais possíveis e ir acumulando com o tempo.**

A cartilha está fundamentada nesse modelo (palavras-chaves, famílias silábicas usadas exaustivamente, frases desconectadas, textos com mínimo de coerência e coesão).

Como a metodologia de ensino expressa nas cartilhas concebe os caminhos pelas quais a aprendizagem acontece.

Na concepção empirista, o conhecimento está 'fora' do sujeito (a fonte do conhecimento é externa ao sujeito - é o meio físico e social) e, é interiorizado através dos sentidos, ativado pela ação física e perceptual.

O sujeito é concebido como **uma tábula rasa – ‘vazio’ na sua origem**, sendo 'preenchido' pelas experiências que tem com o mundo (conceito de '**educação bancária**' criticada por Paulo Freire). **O aprendiz é alguém que vai juntando informações.**

O processo de ensino fundamentado nessa teoria caracteriza-se pela: **cópia, ditado, memorização pura e simples, utilização da memória de curto prazo para reconhecimentos das famílias silábicas, leitura mecânica para posterior leitura compreensiva.**

Para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico.

Em uma concepção construtivista, o conhecimento não é concebido como cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito. A teoria construtivista pressupõe uma atividade, por parte do aprendiz, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso acontece com alunos e professores em processo de transformação.

Uma preocupação, bastante pertinente, diz respeito ao fato do professor querer inovar a sua prática, adotando um modelo de construção de conhecimento sem compreender, suficientemente, as questões que lhe dão sustentação, correndo o risco de se deslocar de um modelo que lhe é familiar para o outro meio conhecido, mesclando teorias, como se costuma afirmar.

Outra preocupação diz respeito ao entendimento distorcido por parte de professores, que acreditando ser **o sujeito sozinho quem constrói o conhecimento, veem a intervenção pedagógica como desnecessária.**

Tais concepções não fazem nenhum sentido num modelo construtivista.

Conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro.

Para o referencial construtivista, a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa e, portanto, deve ser apresentada / oferecida por inteiro ao aprendiz e de forma funcional. *Para os construtivistas, o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação, convertendo informação em conhecimento próprio.*

Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais age sobre o que é o objeto do seu conhecimento, pensa sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. A diferença entre o modelo empirista e o modelo construtivista é que no primeiro a informação é introjetada ou não; enquanto que no segundo, o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Isso resulta em práticas pedagógicas muito diferentes.

Afirmar que o conhecimento prévio é a base da aprendizagem não é defender pré-requisitos.

No modelo construtivista, o conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação de que conhecimentos prévios constituem a base de novas aprendizagens não significa a crença ou a defesa de pré-requisitos e muito menos significa matéria ensinada anteriormente pelo professor.

Não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte.

A crença espontaneista de que o aluno constrói o conhecimento, não sendo necessário ensinar-lhe, faz com que o professor passe a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com que o aluno faz 'do seu jeito'; isso significa abandonar o aluno à sua própria sorte.

Cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. A função do professor é observar a ação da criança, acolher ou problematizar / desestabilizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode contribuir para que a concepção da criança sobre o objeto de conhecimento avance. É papel do professor apoiar a construção do conhecimento pelo aprendiz.

Capítulo 5 - COMO FAZER O CONHECIMENTO DO ALUNO AVANÇAR.

O processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Isso mostra que não é o processo de aprendizagem (aluno) que deve se adaptar ao processo de ensino (professor), mas, sim, o processo de ensino que deve se adaptar ao processo de aprendizagem.

Para tanto, o professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, a partir disso, identificar as informações e atividades que permitirão ao aluno avançar do patamar de conhecimento que conquistou para outro que é mais avançado.

Para isso, é preciso que o professor organize situações de aprendizagem: atividades planejadas (propostas e dirigidas) com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, sendo que essa ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem.

Tais atividades devem reunir algumas condições e respeitar alguns princípios:

- os alunos devem por em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- devem ter problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir;
- a organização da tarefa pelo professor deve garantir a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Alunos põem em jogo tudo que sabem, tem problemas a resolver e decisões a tomar:

O aprendiz precisa testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre as próprias hipóteses, seja entre o que consegue produzir sozinho e a produção de seus pares ou entre o que pode produzir e o resultado tido como convencionalmente correto.

Partindo-se de uma proposta construtivista, o conhecimento só avança quando o aluno tem bons problemas sobre os quais pensar.

Para isso, o professor deve criar boas situações de aprendizagem para os alunos, atividades que representem possibilidades difíceis, porém dificuldades possíveis de serem resolvidas.

A escola precisa autorizar e incentivar o aluno a acionar seus conhecimentos de experiências anteriores, fazendo uso deles nas atividades escolares; é preciso criar atividades para que isso seja de fato requisitado, sendo útil para qualquer área de conhecimento.

A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível.

Os livros e demais materiais escritos, a intervenção do professor, a observação de um colega na resolução de um problema, as dúvidas, as dificuldades, o próprio objeto de conhecimento que o aluno se esforça para aprender são situações que informam.

Por isso, é importante que se garanta a máxima circulação de informação possível na classe e o ambiente escolar deve permitir que as perguntas e as respostas circulem.

Nesse processo, as informações que chegam até o aprendiz precisam ser trabalhadas ou interpretadas por ele de acordo com que lhe é possível naquele momento.

O professor precisa estar ciente de que o conhecimento avança quando o aprendiz se defronta com situações-problema nas quais não havia pensado anteriormente. Situações significativas de aprendizagem em sala de aula acontecem quando o professor abre mão de ser o único informante e quando o clima sócio afetivo se baseia no respeito mútuo e não no autoritarismo. É preciso incentivar a cooperação, a solidariedade, o respeito e o tutoramento (um aluno ajudando o outro) em sala de aula.

A interação entre os alunos é necessária não somente porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola, mas, também, porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem.

O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real.

O ensino da língua portuguesa está cheio de criações escolares que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola, baseadas no senso comum. Isso não acontece somente no ensino da língua portuguesa, mas em todas as outras áreas.

Na escola, por exemplo, aprende-se a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Porém, não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida (devido a sua vivência de 'rua') e sobrepor a escolarização a ela.

Quando se trata de ciência ou prática social convertida em objeto de ensino, estas acabam por sofrer modificações. A arte é diferente na Educação Artística, o esporte é diferente da Educação Física, a linguagem é diferente do ensino de Língua Portuguesa, a ciência é diferente do ensino de Ciências. Porém, não se pode criar invenções pretensamente facilitadoras que acabem tendo existência própria. É papel da escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente.

Capítulo 6 - QUANDO CORRIGIR, QUANDO NÃO CORRIGIR.

O professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica: planejamento e intervenção, uma intervenção clássica é a correção que não é a única intervenção possível, nem a mais importante, porém é a que mais tem preocupado os professores.

Numa concepção construtivista de aprendizagem, a função da intervenção é atuar de modo que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores. A correção é algo relacionado a qualquer situação de aprendizagem, o que varia é como ela é compreendida pelo professor.

A tradição escolar normalmente vê a correção realizada longe dos alunos na qual os erros são assinalados para que os alunos corrijam, como a mais importante (concepção empirista - exigente com a transmissão). Quando se trata de uma redação, o texto tem que ser passado a limpo, corrigido - o erro poderá ficar fixado na memória do aluno (concepção que supõe a percepção e a memória como núcleos na aprendizagem).

Outra visão de correção é a informativa que carrega a ideia de que a correção deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem (concepção de erro construtivo - que faz parte do processo de aprendizagem de qualquer pessoa).

Os erros devem ser corrigidos no momento certo. Que nem sempre é o momento em que foram corrigidos.

A ideia do erro construtivo fascinou muitos educadores, que começaram a ver de outra forma os textos escritos dentro de um sistema silábico e mesmo os de escrita alfabética. Porém, depois que a criança compreendeu o sistema

alfabético de escrita é necessário que o professor intervenha na questão ortográfica, considerando a melhor forma de fazer isso. O que deve ser repensado é a concepção tradicional de correção.

Os alunos sabem o que achamos importantes que eles aprendam, mesmo que não falemos nada.

Muitos professores, **por não quererem bloquear a criatividade do aluno, acabam deixando que ele escreva de qualquer jeito.** Tal procedimento 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 desvalorizá-lo investindo nessas aprendizagens. *É importante que o professor tenha claro que depois de um tempo de escolaridade, são inaceitáveis.*

Capítulo 7 - A NECESSIDADE E OS BONS USOS DA AVALIAÇÃO.

No que diz respeito à avaliação, é preciso ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo. O conhecimento prévio é o conjunto de ideias, representações e informações que servem de sustentação para a nova aprendizagem, ainda que não tenham, necessariamente, uma relação direta com o conteúdo que se quer ensinar. É importante investigar e explorar essas ideias e representações prévias porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que se quer que aconteça. Conhecer essas ideias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

Após esta avaliação inicial, relacionada aos conhecimentos prévios, é preciso que o professor utilize um ou outro instrumento para verificar como os alunos estão progredindo, pois o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos. Esse instrumento é a avaliação de percurso - formativa ou processual - feita durante o processo de aprendizagem. Esse procedimento permitirá ao professor avaliar se o trabalho que está desenvolvendo com os alunos está sendo produtivo e se os alunos estão aprendendo com as situações didáticas propostas.

A avaliação da aprendizagem é também a avaliação do trabalho do professor.

Quando se avalia a aprendizagem do aluno, também se avalia a intervenção do professor, pois o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não.

Assim, é importante a organização de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico na escola, valorizando-se a prática de observação de aula pelo coordenador ou orientador pedagógico - ou mesmo por um colega que

ajude a olhar de fora. O professor está sempre tão envolvido que, às vezes, não lhe é possível enxergar o que salta aos olhos de um observador externo.

Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica.

Quando, numa verificação de aprendizagem, grande parte dos alunos apresenta dificuldades, é certo que o professor precisa rever o seu encaminhamento.

Porém, quando a verificação aponta que alguns alunos não estão bem, estes devem ser atendidos imediatamente através de outras atividades que possibilitem a superação das dificuldades.

A escola deve estar comprometida com a aprendizagem de todos e, dessa forma, criar um sistema de apoio para que os alunos não se percam no caminho. As dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que sejam sanadas e continuem progredindo, não desenvolvendo bloqueios.

Tais crianças precisam ser atendidas por meio de realização de atividades diferenciadas durante a aula, trabalho conjunto com colegas que possam ajudá-los e intervenções pontuais do professor. É importante, também, que essas crianças sejam encaminhadas a espaços escolares alternativos que trabalham com crianças com dificuldades momentâneas e que participem, também, de grupos de apoio pedagógico, formados com a finalidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos que encontram dificuldades em relação aos novos conteúdos ensinados.

As escolas podem, ainda, elaborar projetos que garantam horários de atendimento desses alunos antes ou depois da aula, permitindo que os alunos entrem e saiam dessas atividades de apoio pedagógico na medida de suas necessidades e que não sejam estigmatizados por participarem delas. Isso deve ser visto como parte integrante da escolaridade normal de qualquer um.

Um território delicado: como os alunos se vêem e se sentem como estudantes.

O mau desempenho escolar pode ser fruto de diferentes circunstâncias ou razões, que precisam ser consideradas quando se pensa a intervenção pedagógica. Há diferentes situações:

- Por não ter compreendido conceitualmente um determinado conteúdo, o prosseguimento das aprendizagens do aluno fica comprometido. Nesse caso, avaliando onde está a dificuldade que impede o aluno de avançar em seus conhecimentos, o professor pode ajudá-lo com atividades e intervenções especificamente planejadas para a superação do que está sendo obstáculo.
- O aluno não avança porque tem procedimentos inadequados, mesmo tendo conseguido aprender os principais conceitos relacionados ao que

não sabe fazer. Nessa situação, a ajuda do professor depende fundamentalmente de saber localizar a real dificuldade do aluno.

- um mau desempenho pode ser resultado de baixa auto-estima ou de uma atitude desfavorável em relação à própria aprendizagem. É papel do professor encorajar o aluno, fazendo-o sentir-se apoiado diante dos desafios.

O que fazer com os alunos que chegam ao final do período sem aprender o que a escola pretendia.

A escola costuma esquecer que as crianças desenvolvem uma vida social com sua turma tão importante em termos formativos quanto a aprendizagem de conteúdos escolares.

Dessa forma, as crianças devem ser mantidas juntas por idade para progredir juntas, evitando-se o absurdo de se manter meninos de 12/13 anos em classe de meninos de 8 anos.

Não se pode avaliar apenas os conteúdos das áreas de conhecimento na hora de decidir a vida escolar do aluno. Se o aluno não alcançou o nível de desempenho exigido pela escola (no ano ou ciclo), a equipe responsável pelo trabalho pode garantir que no ano seguinte receba ajuda adequada, tendo condições mais favoráveis para continuar aprendendo com a sua própria turma. Frequentemente a retenção tem um caráter punitivo.

Há situações - raras - em que é um alívio para o aluno repetir o ano porque ele está verdadeiramente defasado em relação à sua turma, e às vezes mal adaptado por causa disso. Nesse sentido, a reprovação pode ser um bem para ele, pois lhe possibilita uma vida escolar mais tranquila.

Capítulo 8 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE.

Quando o professor trabalha com um modelo de aprendizagem construtivista e um modelo de ensino por resolução de problemas, o desenvolvimento profissional e a qualificação são muito importantes, pois os professores precisam se tornar capazes de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer.

Mesmo que a formação inicial se transforme, não abolirá a exigência de um trabalho permanente de estudo e reflexão.

A formação inicial do professor é insuficiente para que ele desempenhe a sua tarefa em sala de aula. É urgente que essa formação seja repensada através da formação continuada/permanente, que envolve um trabalho de reflexão e estudo por parte do professor - exigência hoje, da maior parte das outras profissões.

A qualidade de trabalho pedagógico depende, hoje, diretamente da existência de um projeto educativo compartilhado pela comunidade escolar.

Devemos olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.

A tematização da prática é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Trata-se de olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. É um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional **visão aplicacionista** de formação de professores. **Tal visão oferece ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional de forma mecânica e acrítica.**

Um exemplo de *tematização da prática* é a gravação em vídeo de uma atividade de sala de aula que permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando, permitindo a construção de uma prática de analisar as situações da sala de aula e compreendendo as hipóteses que guiam os atos do professor.

É importante que o professor registre seu trabalho por escrito, porque isso o levará a construir uma prática de reflexão.

As modalidades de reflexão sobre a prática estão articuladas à ideia de documentação (registro escrito; gravação em vídeo). A documentação permite trazer a prática para os espaços de discussão e reflexão, ampliando a possibilidade de contato com a realidade da sala de aula e construindo uma metodologia de tematização da prática apoiada em diferentes suportes de registros.

Todas as escolas deveriam produzir coletivamente um documento para difundir as características de seu projeto pedagógico.

Dois instrumentos são, particularmente, importantes para a formação continuada e a produção de um projeto educacional pela escola:

1. a documentação da prática da sala de aula e a reflexão coletiva da equipe da escola em torno dela;
2. a exigência de comunicar o processo de elaboração desse projeto educacional coletivo por escrito, pois essa é a condição para que essa pedagogia produzida na prática pelos professores nas escolas ganhe corpo, assuma um caráter de projeto implementado coletivamente.

O projeto pedagógico não é um documento único e pronto, vai-se definindo progressivamente pelo conjunto das práticas documentadas e de sínteses, feitas em determinados momentos, que registram o sentido mais amplo dos rumos do trabalho educacional da escola.

Se a sociedade quer um ensino de qualidade terá de assumir que isso implica um professor mais bem qualificado e remunerado.

Enfatiza-se que para que o professor faça aquilo que se espera dele, ele precisa ganhar muito mais e ter condições de trabalho adequadas. Salário e valorização andam de mãos dadas. Se a sociedade quer uma escola de qualidade terá de assumir que isso requer um profissional diferente daquele que vinha sendo proposto, o que implica um salário bastante diferenciado.