

vendo e aprendendo

Como usar os vídeos da TV Escola

7

Língua Portuguesa
Planejamento

Língua Portuguesa
Escrita

Língua Portuguesa
Leitura

Claudia Rosenberg Aratangy (org.)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2002

Presidente da República

Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação

Paulo Renato Souza

Secretário de Educação a Distância

Pedro Paulo Poppovic

Secretária de Educação Fundamental

Iara Areias Prado

Secretaria de Educação a Distância

Cadernos da TV Escola

Diretor de Produção e Divulgação

Antonio Augusto G. S. Silva

Coordenação Geral

Vera Maria Arantes

Criação e Consultoria Pedagógica

Claudia Rosenberg Aratangy

Projeto e Execução Editorial

Elzira Arantes (edição) e Alex Furini (arte)

Copidesque: Cássio de A. Leite

© 2002 Secretaria de Educação a Distância/MEC

Tiragem: 110 mil exemplares

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico ou mecânico, sem autorização expressa, solicitada via carta ou fax.

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Esplanada dos Ministérios, bloco L, sala 100 – CEP 70047-900

Caixa Postal 9659 – CEP 70001-970 – Brasília, DF

Fax: (061) 4109158

E-mail: seed@mec.gov.br

Internet: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Vendo e Aprendendo: Como usar os vídeos da TV Escola Brasília : MEC ;
Secretaria de Educação a Distância, 2002.

88 p. : il. (Vendo e Aprendendo, ISSN 1518-9244; n.º 7)

1. Língua Portuguesa - Planejamento. 2. Língua Portuguesa - Escrita. 3. Língua Portuguesa - Leitura

I. Secretaria de Educação a Distância

CDU 37.046.12

SUMÁRIO

Língua Portuguesa - Planejamento

Por trás do que se faz

Planejar é preciso

O planejamento tintim por tintim

Propostas

1 *Angela De Crescenzo S. Mariño*

2 *Suzana Mesquita Moreira*

7

Língua Portuguesa - Escrita

Perspectiva histórica do ensino da escrita

Escrever quando não se sabe

Escrever é preciso

Propostas

1 *Suzana Mesquita Moreira*

2 *Eliane Míngues*

15

Língua Portuguesa - Leitura

Um pouco de história da leitura na escola primária

O que acontece quando lemos

Para ensinar a ler

Ler quando não se sabe

Propostas

Rosângela Veliago e

Rosa Maria Antunes

33

1,2,3,4 e 5 esta assim *Caro professor*

Caro Professor


Esta nova série de programas ***Vendo e Aprendendo*** tem como principal objetivo oferecer aos professores do Ensino Fundamental instrumentos que facilitem o uso dos vídeos nas reuniões pedagógicas de estudo, planejamento e avaliação, visando a construção e a consolidação do projeto político-pedagógico da escola.

Os programas apresentados pela TV Escola na série ***Vendo e Aprendendo*** exibem um ou mais vídeos selecionados em torno de um determinado tema. Em seguida, dois especialistas comentam, debatem e aprofundam o que foi exibido, além de propor temas que podem ser discutidos em reuniões pedagógicas ou servir para a reflexão individual do professor.

Os textos destes *Cadernos da TV Escola* complementam as informações do vídeo e oferecem sugestões de atividades, temas a explorar, leituras e fontes de pesquisa; também contribuem para sistematizar as discussões dos professores. O *Caderno* é inseparável do programa de tevê. Por isso, para tirar maior proveito das propostas e conteúdos aqui apresentados, é fundamental ter os programas gravados.

Leve sempre em conta que o programa ***Vendo e Aprendendo*** oferece apenas sugestões. Você não precisa segui-las ao pé da letra — procure adequá-las a seus interesses, ao funcionamento das reuniões pedagógicas e a seu contexto de trabalho.

As reuniões pedagógicas feitas para assistir aos programas e discuti-los precisam contar com um coordenador. O diretor da escola, um técnico da secretaria, um orientador pedagógico ou um professor podem fazer esse



papel; além disso, é interessante que os profissionais se revezem na coordenação.

Cabe ao coordenador:

planejar a reunião: calcular o tempo disponível para assistir ao programa e discuti-lo e escolher os pontos que serão abordados;

preparar eventuais materiais de apoio, como cópias de textos deste *Caderno*, trechos dos PCNs, fichas de observação, produção dos alunos ou outros;

solicitar que os professores encaminhem atividades em classe com seus alunos ou façam reflexões para debater nas reuniões, quando for o caso;

valer-se dos recursos do vídeo: avançar a fita, dar pausas, congelar a imagem e rever trechos de maior interesse;

garantir que todos possam se manifestar e apresentar seus pontos de vista, evitando, no entanto, que a discussão se afaste do foco principal;

pedir a alguns participantes para fazer uma ata da reunião, a ser distribuída no próximo encontro para retomar, quando preciso, o que foi discutido;

criar um clima agradável, deixando a sala já arrumada, a fita no ponto e um cafezinho fresquinho esperando pelos colegas.

Se não for possível organizar os encontros para discussão, o ***Vendo e Aprendendo*** — o caderno e o programa de tevê — pode servir como guia de estudo e reflexão individual. Mas o ideal é que seja utilizado pela equipe da escola.

Bom trabalho!

Língua Portuguesa

Planejamento

PROPOSTA 1

Angela De Crescenzo S. Mariño

Vídeos utilizados

Da série PCN na Escola – Língua Portuguesa:

Por trás do que se faz (13'47")

Planejar é preciso (16'09")

O planejamento tintim por tintim (14'04")

Introdução

Por que é preciso planejar?

Para que o professor tenha uma ação com objetivos definidos é fundamental que ele conte com instrumentos de registro que o auxiliem na organização e que também sirvam de reflexão sobre sua prática.

Vários são esses instrumentos, como planejamento (anual, bimestral, semestral, mensal), registro pós-atividade, quadro de rotina etc. Todos eles estão a serviço da organização da prática de sala de aula e da reflexão do professor; portanto, não podem ser vistos como “burocráticos”. Ao contrário, eles auxiliam o professor e a equipe da escola na organização dos conteúdos a serem trabalhados e no modo como isso irá acontecer, estabelecendo metas que deverão ser alcançadas ao final de cada série e ciclo. O trabalho em parceria — a divisão de tarefas entre os professores de uma mesma série e de uma mesma área — é necessário para que esses documentos possam ser produzidos, avaliados e reformulados.

Cabe ressaltar que esses documentos precisam ter certa flexibilidade, de forma que os professores não se tornem reféns dos instrumentos, mas possam reavaliá-los a todo momento. Portanto, a participação da equipe na elaboração é imprescindível, com os professores auxiliando no estabelecimento dos objetivos, projetos etc. É também uma forma de eles se sentirem mais comprometidos com o trabalho que irão realizar.

É indubitável que a forma como se planeja em nossa proposta distancia-se muito do enfoque que tradicionalmente tem-se dado ao planejamento. E esta diferença não é casual nem se constitui em mudança superficial nos procedimentos utilizados em aula. Muito pelo contrário, é uma diferença que deriva diretamente da concepção de aprendizagem que sustentamos. (Delia Lerner. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre, Artmed, 1995)

Como planejar?

A forma como o planejamento se organiza está diretamente relacionada com a concepção de aprendizagem que se tem. Ele pode ser concebido de várias maneiras. Por exemplo:

- itens definidos pelos professores da série ou da escola;
- carta endereçada aos alunos, em que o professor explicita o que será trabalhado, ou seja, quais são as metas (já discutidas com os colegas) para o trimestre ou bimestre;
- um documento endereçado aos pais, contendo as mesmas informações, mas de uma forma mais genérica.

O importante é que o planejamento seja o “retrato” das discussões, conclusões e idéias compartilhadas pela equipe da escola.

O planejamento *semanal*, que estabelece o trabalho que será realizado diariamente, deve:

- considerar as contribuições trazidas pelas crianças,

promovendo modificações naquilo que foi planejado em função das discussões e dúvidas dos alunos;

- permitir mudanças em função dos conhecimentos prévios dos alunos e das relações que eles estabelecem entre o que já sabem e os conhecimentos que estão construindo;
- ser organizado levando em consideração não só a ação do professor sobre o aluno, mas também centrando-se nos intercâmbios entre os alunos e entre eles e o professor e na interação dos alunos com os objetos de conhecimento;
- prever uma integração entre o trabalho desenvolvido nas diversas disciplinas que envolvam conhecimentos correspondentes.

Na organização do planejamento devemos considerar a possibilidade de trabalhar com os mesmos conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de diferentes perspectivas; por isso, é importante prever atividades seqüenciadas e permanentes, projetos e situações independentes.

[...] uma fonte essencial para o planejamento do trabalho em aula é a visão retroativa do já realizado, visto que a revisão do que já foi feito e do que se alcançou, do não feito e do falado em cada dia de trabalho deixa a experiência que corrobora ou objetiva suposições e gera novas hipóteses que guiarão a ação posterior. É por isso que o diário de atividades tem sido um instrumento imprescindível e se constitui em registro e plano de ação simultaneamente. (Delia Lerner, op. cit.)

Objetivos

Auxiliar os professores a desenvolver algumas competências, como “organizar e dirigir situações de aprendizagem e trabalhar em equipe”. (P. Perrenoud. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2000)



Conteúdos

- Importância dos instrumentos do professor.
- O trabalho em equipe como um facilitador na construção, avaliação e reformulação dos instrumentos do professor.

Preparação

- Pense e anote como, na sua escola, o trabalho com os diferentes textos é distribuído ao longo das séries e quais as ações que os alunos fazem com eles: escutam, lêem, produzem etc.
- Procure listar os critérios que você utiliza para fazer o seu planejamento, organizar a sua rotina semanal. Por exemplo, você pensa e anota como os alunos estarão organizados, os materiais que serão utilizados etc.?

Exibição dos programas

Assista aos vídeos anotando as dúvidas e as semelhanças e diferenças entre o que o está sendo proposto e o que ocorre em sua escola.

Após a exibição

Leia o texto de introdução. Promova uma discussão a fim de comparar as anotações iniciais (preparação) e as feitas durante a exibição. Em seguida, analise o planejamento da série ou do ciclo, registrando:

- O que manteríamos ou mudaríamos no nosso documento.
- O que precisamos fazer para que as mudanças combinadas pela equipe ocorram.

PROPOSTA 2

Suzana Mesquita Moreira

Vídeos utilizados

Da série PCN na Escola – Língua Portuguesa:

Por trás do que se faz (13'47")

Planejar é preciso (16'09")

O planejamento tintim por tintim (14'04")



Conteúdos

- Níveis de planejamento.
- Diversidade e continuidade no trabalho com os gêneros textuais.
- Rotina de trabalho.

Preparação

Observe as atividades de sala de aula apresentadas nos vídeos, tentando responder às seguintes questões:

- *Por que a professora propõe as atividades?*
- *O que ela propõe?*
- *Como propõe?*
- *O que os alunos têm de fazer durante as atividades?*
- *O que os alunos já sabem que pode auxiliar na atividade proposta?*



Exibição do programa

Escolha uma das propostas a seguir para explorar o programa.

Apresentar só atividades de sala de aula

Em todas as situações em que aparecem atividades de sala de aula as questões do item “Preparação” devem ser retomadas. Elas referem-se aos:

- Objetivos (por que a professora propõe e o que ela quer que os alunos aprendam).
- Conteúdos (o que ela propõe).
- Procedimentos didáticos (como propõe, o que os alunos vão ter de fazer e o que os alunos já sabem).

Planejamento da equipe de professores

Sugerem-se questões do tipo:

Qual é a forma adotada para os professores planejarem em Língua Portuguesa?

Dê uma pausa no quadro de programação de textos que é exibido no programa *Por trás do que se faz*. Analise junto com o grupo o Quadro de textos.

O que se espera dos alunos com cada texto em determinadas séries?

Por que cada um daqueles gêneros foi escolhido?

Analise:

- adequação à faixa etária (temáticas trabalhadas);
- possibilidades de aprender conteúdos novos por meio dos gêneros escolhidos;
- acervo disponível na escola.

A rotina de trabalho

Sugere-se que cada professor do grupo faça antes um exercício de escrever sobre sua rotina semanal de trabalho em Língua Portuguesa.

Assista ao fragmento que mostra uma rotina de trabalho e compare com a que o professor realizou. Podem-se sugerir questões como:

- *Que atividades aparecem na rotina proposta que não aparecem na sua (e vice-versa)?*
- *Qual o tempo dedicado às atividades de leitura e produção de texto (na rotina elaborada pelo professor e na rotina sugerida pelo vídeo)?*

Após a exibição

Atividades

- Elabore junto com o grupo um quadro de programação do trabalho com os diferentes textos.
- Elabore um quadro de uma rotina semanal do trabalho de Língua Portuguesa.



Para saber mais

- CARDOSO, Beatriz & EDENIR, M. *Ler e escrever, muito prazer*; capítulos 2 e 3. São Paulo, Ática, 1998.
- CURTO, L.; MORILLO, M. & TEIXIDÓ, M. *Escrever e ler*, vols. 1 e 2. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça*. Trad. Roxane H. Rojo. São Paulo, PUC, 1996.
- KAUFMAN, A. & RODRIGUEZ, M. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artmed, 1995.
- TEBEROSKY, Ana & Tolchinsky, Liliana. "Compor textos". In: *Além da alfabetização*. São Paulo, Ática, 1995.

Língua Portuguesa

Escrita

PROPOSTA 1

Suzana Mesquita Moreira

Vídeos utilizados

Da série PCN na Escola – Língua Portuguesa:
*Perspectiva histórica do ensino
da escrita* (14'30")

Escrever quando não se sabe (15'35")

Escrever é preciso (16'56")



Conteúdos

- Escrever com diferentes propósitos.
- Escrever para diversos destinatários.
- Escrever diferentes gêneros textuais.
- Escrever realizando diferentes ações diante dos textos.
- Condições de produção.
- Organização de atividades de escrita.

Preparação

O coordenador da reunião deve solicitar aos participantes:

- Listem as situações em que vocês têm de escrever na sua vida profissional e pessoal.
- Descrevam as situações de produção de texto que vocês solicitam em sala de aula e com que frequência: diariamente, algumas vezes na semana (quantas), uma vez na semana, quinzenalmente?
- Há algum preparo prévio para a realização das atividades de escrita? Qual ou quais?



Exibição do programa

1º momento

Dê uma pausa para que os professores possam responder às questões da preparação.

- Discuta as respostas. Peça que, em grupos, apresentem suas anotações.
- Liste na lousa as diferentes situações de escrita dos professores e, em outra coluna, as situações de escrita dos alunos.
- Apresente o quadro abaixo e peça para classificarem as propostas de escrita realizadas com os alunos.

Escrita com propósito de:

- conservar como memória;
- informar;
- modificar o comportamento dos outros;
- organizar o pensamento;
- comunicar-se a distância;
- expressar sentimentos;
- brincar com a linguagem.

2º momento

Após as atividades em que a professora propõe a produção da carta coletiva no vídeo *Perspectiva histórica do ensino da escrita*, dê uma pausa.

- Pergunte ao grupo de professores qual o propósito da escrita da carta.
- Levante com o grupo:
 - *Para quem os alunos escrevem?*
 - *Para onde?*
 - *Para quê?*

3º momento

Ao final do vídeo *Perspectiva histórica do ensino da escrita*, responder:

- *Quais as ações que as crianças realizaram nas situações do vídeo?*

4º momento

Vídeo *Escrever é preciso*. Nas situações de produção:

- *Como é o preparo dos alunos para a escrita?*
- *Como é feito seu agrupamento?*
- *Qual o papel dos alunos e suas ações?*



Após a exibição

O coordenador pode pedir que os professores realizem uma das atividades de escrita apresentadas nos vídeos, considerando:

- o gênero a ser solicitado;
- as condições de produção (para que, para quem e para onde);
- a organização da atividade.



Para saber mais

CARDOSO, Beatriz & EDENIR, M. *Ler e escrever, muito prazer*. São Paulo, Ática, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*. Língua Portuguesa. Brasília, SEF/MEC, 1997.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. São Paulo, Ática, 1992.

_____ & TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização*. São Paulo, Ática, 1995.

PROPOSTA 2

Eliane Mingues

Vídeos utilizados

Da série PCN na Escola – Língua Portuguesa:
Perspectiva histórica do ensino da escrita (14'30")
Escrever quando não se sabe (15'35")
Escrever é preciso (16'56")

Introdução

Os vídeos selecionados não devem servir apenas para ilustrar as reuniões pedagógicas de sua escola, mas também para ajudar o professor a estudar e compreender melhor toda a complexidade que envolve o processo de alfabetização. A série *Vendo e Aprendendo*, da TV Escola, não é uma ação de formação isolada, mas articula-se a outros programas de formação, como os PCNs em Ação e o PROFA.



Conteúdos

- Escrita: ensino e aprendizagem.
- Escrever quando não se sabe.
- Diferença entre grafar e escrever.
- Atividades significativas para se aprender a escrever.

Preparação

Antes de assistir aos vídeos para estudar e saber ainda mais sobre como os alunos podem “aprender a escrever

escrevendo”, peça para cada professor fazer a seguinte proposta aos alunos:

Eu vou fazer o ditado de uma lista com os nomes de alguns bichos que vocês conhecem e cada um vai escrever do jeito que sabe. Mas precisa ser do melhor jeito. Tem de pensar em que letras vai usar, quantas e onde vai pô-las.

Então eles podem fazer uma destas três listas:

- animais do fundo do mar;
- mamíferos;
- animais do deserto.

Depois de realizada a atividade, cada professor deve fazer uma lista do que os alunos já sabem, montando uma tabela como esta a seguir.

Já sabem que...	Sim	Não
... para escrever precisam usar sinais gráficos.		
... para animais diferentes, as escritas devem ser diferentes.		
... existem escritas com muitas letras e escritas com poucas letras.		
... para produzir uma lista, um nome deve ficar abaixo do outro.		
... para escrever precisam mudar os sinais (ou repetem os mesmos o tempo todo?).		
... não se escreve de baixo para cima ou de cabeça para baixo.		
... a escrita começa em determinada direção.		

Agora, solicite que relacionem mais três conhecimentos que seus alunos construíram sobre a escrita. Em seguida, refli-

tam:

- *Se você imaginava que seus alunos não iam saber nada e descobre que eles já sabem tudo isso e mais algumas coisas sobre a escrita, isso pode mudar o modo como você os vê?*
- *Faz diferença ser considerado alguém que já sabe muito ou alguém que não sabe nada sobre um determinado assunto? E faz diferença no processo considerar que os alunos já sabem muito ou que não sabem nada? Por quê?*
- *Se você observar cada aluno escrevendo, quando ainda não sabe fazê-lo convencionalmente, pode se surpreender com a sagacidade de determinadas soluções ou vai achar que está tudo por começar?*

Exibição dos programas

21

Perspectiva histórica do ensino da escrita

Esse primeiro vídeo é sobre a história da escrita: quando foi inventada, por quem era utilizada e para que servia.

Assista ao programa todo e anote as curiosidades que julgar interessantes. Posteriormente, produza um texto (em tópicos, do tipo “Você sabia...?”) para ser socializado entre todos que assistiram ao programa. Uma possibilidade interessante é deixar essas informações no mural da sala dos professores ou em outro lugar onde haja circulação, para que todos aprendam sobre o tema.

Escrever quando não se sabe

Este programa, e os outros da série abordam questões conceituais muito importantes que foram se modificando

nos últimos vinte anos em decorrência da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. As autoras nos mostram, por meio de uma pesquisa com crianças que ainda não lêem nem escrevem, quais são suas idéias e hipóteses sobre a escrita, comprovando que é preciso entender como elas pensam e, portanto, como constroem conhecimentos, para poder ajudá-las a entender a lógica do sistema de escrita alfabética, e não apenas reproduzi-la.

A teoria desloca a questão do como *se ensina* para o como *se aprende*. As características dos objetos de conhecimento a serem apreendidos pelo sujeito também devem ser levadas em consideração. Por exemplo, se a leitura serve para informar, para ampliar o conhecimento, para divertir, ela deve manter essas funções dentro da escola.

É por isso que, o tempo todo, Olga, a professora do programa, fala de situações onde a escrita é de uso real. Ela traz para dentro da classe situações de escrita vividas fora da escola, possibilitando aos alunos usar o conhecimento que possuem para aprender ainda mais. No vídeo, além das situações de escrita de nomes, por exemplo, aparecem sugestões de trabalho com outros textos que podem compor o repertório de atividades dos alunos.

Os trabalhos que aparecem nos programas – letras de músicas, adivinhas, abaixo-assinados – podem ser considerados propostas contextualizadas e dotadas de relevância social. Assim, podemos observar os alunos realizando tarefas com nomes próprios (seus e dos colegas), fazendo listas, copiando um texto coletivo para ser enviado à diretoria ou ainda escrevendo respostas de adivinhas, ouvindo boas histórias diariamente, escrevendo contos e modificando-os, lendo cartas, poemas etc.

Ao assistir ao programa, anote em seu caderno o que já faz parte da sua rotina e faça o planejamento de uma situação inédita para você e seu grupo. Relacione a atividade

da preparação com os conteúdos deste vídeo.

Escrever é preciso

Está cada vez mais evidente que é preciso se preocupar com a qualidade do que será proposto às crianças para que estas possam desenvolver com maior competência sua capacidade leitora, escritora e seu papel de estudante. A escolha dos modelos oferecidos é crucial para sua produção. Lembre-se: modelos pobres, produções pobres... É disso que falam os professores durante o programa.

Além de preocupar-se com a qualidade do que será proposto aos alunos, em relação à seleção dos conteúdos a serem trabalhados e às atividades desenvolvidas, deve haver ainda um grande investimento a ser feito principalmente quanto às *interferências do professor*.

Não basta apenas solicitar que leiam, escrevam, manuseiem livros, inventem histórias, espalhem cartazes pelas paredes da classe, corrijam ou revisem os próprios textos etc. É necessário uma atuação explícita para que os alunos avancem, aprendam e desenvolvam uma boa competência leitora e escritora – situações em que o professor:

- planeja o que vai ser trabalhado com clareza de objetivos;
- antecipa os problemas decorrentes da realização da tarefa;
- propõe desafios;
- organiza bons grupos de trabalho;
- prevê tempo suficiente para a realização da atividade;
- e, principalmente, faz boas perguntas.

Se esses cuidados e princípios de trabalho não forem observados, corre-se o risco de ter uma classe toda resolvendo uma boa atividade elaborada pelo professor da maneira mais mecânica possível, gastando tempo precioso para realizá-la e simplesmente sem aproveitar ou aprender nada

do que foi proposto.

Após a exibição

Ao assistir aos programas faça uma reflexão sobre seu trabalho e avalie em que medida ele está de acordo com as idéias abordadas neste texto e nos vídeos, e compare o que você aprendeu com suas idéias iniciais.

Dicas

Muitos são ainda os *mitos* acerca de uma prática pedagógica construtivista. Contudo, o que mais parece chamar a atenção é a *crença* de que as crianças aprendem sozinhas e não se pode ou deve corrigi-las, orientá-las, ajudá-las ou ensiná-las. Quando se fala em construtivismo é fundamental reconhecer, entre outros princípios, a importância do papel ativo dos alunos, a necessidade de boas interferências por parte dos professores e a função dos conteúdos do processo de ensino e aprendizagem.

Tenha sempre em mente, como enfatizado na fala de Olga, que é importante corrigir e revisar as produções dos alunos, mas abstendo-se de comentar tudo de uma vez e tomando cuidado de não apontar com muita frequência o que falta, o que está errado ou o que eles ainda não sabem.



Para saber mais

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*. Língua Portuguesa, pp. 19-23; 32-36; 101-103; 114-117. Brasília, SEF/MEC, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Cadernos da TV Escola*. Série PCN na Escola: Diários; Língua Portuguesa; Projetos de Trabalho. Brasília, SEED/

MEC, 1998.

ATENÇÃO

Nestes materiais você encontrará dicas preciosas para o entendimento cada vez maior do que está por trás da idéia de escrever quando ainda não se sabe.

Além da ampliação dos conhecimentos teóricos, os materiais indicados servem como modelo de boas situações que podem ser utilizadas em sala de aula.

Ler, grifar as partes mais importantes, anotar as dúvidas, listar o que é possível fazer na classe, discutir as dúvidas com outros professores e planejar algumas situações a partir do estudado podem trazer resultados surpreendentes.

Leia também a sugestão de trabalho com nomes próprios apresentada no Anexo (página 26), analisando a importância dos modelos na aquisição da língua.

ANEXO**Leitura e escrita de nomes próprios**

Para que possamos apoiar as pesquisas das crianças sobre o código escrito, uma boa estratégia é o trabalho com as palavras estáveis (modelo de escrita convencional). Compreender o princípio alfabético do nosso sistema de representação da linguagem é uma das etapas do processo de alfabetização. Mesmo antes de compreendê-lo, as crianças formulam suas hipóteses sobre a língua escrita – o que a escrita representa e como é representada. Podemos ver a descrição desse processo na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da língua escrita*, bem como em todos os seus livros posteriores.

Assim, a criança vê no mundo ao seu redor – o jornal que seus pais lêem, os recados trocados entre as pessoas, os livros que contam as histórias que elas ouvem, rótulos e embalagens de produtos – uma infinidade de mensagens escritas, capazes de fornecer muitas informações. Na escola, devemos tratar a língua escrita como um objeto de conhecimento do qual pretendemos que as crianças se apropriem; portanto, é preciso garantir um repertório básico e comum de informações sobre a escrita, para que as crianças avancem nas suas pesquisas sobre o código lingüístico. Devemos, então, tratar de ampliar esse repertório de informações escritas utilizando textos que sejam repletos de significado para a classe.

É recomendável a leitura do texto de Ana Teberosky, “A escrita de nomes”. In: *Psicopedagogia da lin-*

guagem escrita. Campinas/São Paulo, Editora da Unicamp/Vozes, 2001.

Objetivos

- Compreender o caráter comunicativo da escrita, reconhecendo sua necessidade em diversas situações.
- Apropriar-se da escrita convencional do próprio nome.
- Ampliar o repertório de letras e nomes.
- Desenvolver interesse pela leitura, valorizando-a como fonte de informação.
- Demonstrar interesse e escrever, aproximando-se da convenção.

Conteúdos

- O nome como instrumento de identificação de objetos pessoais e marca pessoal.
- Repertório básico de letras.
- Função comunicativa da língua escrita.
- Diferenciação entre letras, numerais e outros símbolos.

Orientações didáticas

- Ter sempre em mente que o que se escreve é para ser lido, e não apenas para ensinar a criança (contextualização da escrita).
- Promover conversas sobre a utilidade e a importância do uso do nome, como, por exemplo, na identificação dos pertences.
- Incentivar a pesquisa de letras em listas e fichas de nomes.

- Propor atividades de escrita e utilizar os nomes das crianças em situações diversas, como, por exemplo, escrever quais crianças irão em primeiro lugar ao banheiro.
- Utilizar sempre as fichas de nomes para identificar lugares onde a criança deve sentar, organizar mural de exposição de pinturas e fazer a chamada.
- Socializar as estratégias de leitura e escrita utilizadas por cada criança.

Encaminhamentos

Neste item estão relacionadas propostas que podem ser feitas ao grupo, a fim de que os alunos:

- memorizem os nomes da classe;
- identifiquem as fichas;
- escrevam nomes em situações diversas;
- divirtam-se com jogos de nomes ao mesmo tempo em que aprendem sobre o código de representação escrita etc.

Listas

As listas são um dos mais úteis recursos para a organização da sala, ao mesmo tempo em que fornecem informações sobre as letras. Numa escola, é imprescindível que haja o cartaz de chamada, que pode ser organizado de várias formas:

- cartaz de pregas com as fichas de nomes, que cada criança vai colocando ao chegar na escola;
- caixinha com areia, onde vão sendo colocadas as plaquinhas (a ficha colada num palito de sorvete, por exemplo) de cada um que chega;

- cartaz já com todos os nomes em que a criança deve colocar um “bonequinho” (ou qualquer outro símbolo) para marcar sua chegada;
- cartaz para assinar a presença, ou seja, ao chegar à escola, a criança vai até a lista de chamada e escreve seu nome ao lado de um símbolo ou mesmo do seu nome impresso, sem a ajuda do professor, que apenas irá conferir quem assinou e quem não assinou a lista.

Todas as classes devem ter um cartaz com os nomes da turma e usá-lo com frequência. A chamada, embora seja rotineira, não precisa ser uma atividade burocrática, podendo ser prazerosa para os alunos. Há ainda outras formas de fazê-la, como, por exemplo:

- chamada maluca, em que junto das fichas de nomes das crianças encontram-se fichas com os nomes de personagens conhecidos (de gibis, contos de fadas etc.);
- chamada com retroprojektor, utilizando transparências com os nomes das crianças que são projetados numa tela.

Há ainda outras listas e cartazes que podem ser úteis:

- aniversariantes;
- ajudantes do dia (se as crianças conseguem escrever de modo legível, uma tarefa dos ajudantes seria nomear bilhetes e folhas de lição do dia);
- quem irá sentar ao lado da professora nas rodas de história;
- times que irão realizar determinado jogo;

- grupos de trabalho em classe (quem senta com quem).

O importante é eleger uma ou duas e fazer um trabalho sistemático. As atividades devem ser constantes; não é produtivo para a aprendizagem, em nenhuma disciplina, apresentar uma novidade a cada dia.

Outras propostas de atividades

- Faça as crianças pensarem no que já aprenderam sobre a escrita, pedindo-lhes para escrever seus nomes como pensam que faziam aos 3, 4 ou 5 anos e como escrevem hoje, com 6 anos.
- As rodas cantadas são úteis para organizar o grupo e ao mesmo tempo podem servir aos objetivos didáticos de leitura de nomes. Algumas sugestões de cantigas são:

“A canoa virou, quem deixou ela virar...”

“Fui no itororó, beber água e não achei...”

“O ... roubou pão na casa do João...”

“Tango, tango, tango morena, é de carrapicho...”

- A cruzadinha é um dos jogos de escrita favoritos das crianças. É bastante adequado quando elas se encontram no estágio de escrita silábico-alfabética e podem pensar ao mesmo tempo na qualidade e na quantidade das letras que utilizam para escrever o que querem. O diagrama pode ser confeccionado com fotos 3 X 4, utilizando-se letras móveis para preenchê-lo.
- Um jogo da memória pode ser feito com fichas – do mesmo tamanho –, em que numa delas conste o nome escrito (sempre em letras bastão maiúsculas) e, na outra, uma foto da criança.

- Proponha um jogo de bingo, com cartelas, confeccionadas pelas próprias crianças (se já tiverem condições para isso). Além das cartelas, é preciso ter uma outra ficha com o nome de cada um para ser sorteado durante o jogo. Assim como nos jogos de bingo há uma tabela onde são marcados os números sorteados, o mesmo pode acontecer com os nomes, havendo uma lista para riscar os que já foram retirados no sorteio.
- A história dos nomes das crianças da classe, contada pelos seus pais, pode ser um bom caminho para dar ainda mais significado ao trabalho com essas palavras. Faça uma pesquisa com os pais sobre por que escolheram determinado nome para seus filhos. Eles podem enviar um texto por escrito, que será lido para o grupo e depois se tornará parte de um grande álbum da turma.
- Pesquisar o significado dos nomes também dá mais graça ao trabalho, pois vai além do mero uso das palavras. Pode-se finalizar a atividade com a confecção de um livro com fotos das crianças e o significado dos seus nomes.
- As agendas de telefone são úteis para que as crianças possam levar lembranças dos seus colegas e fazer uso de informações como os adultos fazem.

Avaliação

A pauta de observação é um instrumento que deve organizar o olhar e os registros do professor sobre a aprendizagem. A instituição escolar precisa ter sempre uma avaliação da criança e ela deve ser o mais comunicativa possível para ser compreendida por quem venha a lê-la. Veja alguns exemplos de como isso pode ser feito,

Nome da criança	Escreve com letras e outros sinais ou numerais	Escreve apenas com letras	Omite letras ao escrever o próprio nome	Identifica e escreve o próprio nome

Nome da criança	Faz escrita não-convencional do nome	Escreve sem bloqueios	Escreve espontaneamente (tenta escrever outras palavras)	Utiliza muitas letras do próprio nome quando escreve

Nome da criança	Troca ordem das letras ao escrever o próprio nome	Troca informações com os colegas	Utiliza o cartão-modelo para consulta	Reconhece nomes dos colegas

Nome da criança	Escreve autonomamente o próprio nome	Escreve o nome próprio completo	Domina a leitura do nome dos colegas	Domina a escrita do nome dos colegas (quantos?)

Língua Portuguesa

Leitura

Rosângela Veliago e Rosa Maria Antunes

Vídeos utilizados

Da série PCN na Escola – Língua Portuguesa:

Um pouco de história da leitura na escola primária (14'1")

O que acontece quando lemos (14'20")

Para ensinar a ler (16'25")

Ler quando não se sabe (15'35")

PROPOSTA 1

Um pouco de história da leitura na escola primária

Textos utilizados

"Concertos de leitura", de Rubem Alves.

"Prática de leitura", PCN –

Língua Portuguesa, pp. 53-65

Conteúdos

- As práticas sociais de leitura dentro e fora da escola.
- A importância da leitura na formação de leitores competentes.
- Diferentes formas de organização dos conteúdos de leitura – projetos, atividades seqüenciadas e atividades permanentes.



Preparação

- Solicite aos professores que elaborem uma lista dos diferentes tipos de texto que lêem com frequência, relacionando também as razões que os levam a ler tais textos.
- Proponha que socializem com os colegas suas anotações.
- Identifique quais tipos de textos são lidos com maior frequência.
- Discuta quais textos não aparecem nas listas, buscando identificar as razões.
- Leia para o grupo o texto “Concertos de leitura” (ver Anexo 1, página 37).

Importante

A leitura desse texto deverá ser preparada pelo coordenador com antecedência e é fundamental orientar os professores para a escuta atenta.

Exibição do programa

Orientações para o uso

O programa convida os professores a refletir sobre como é possível a formação de leitores na escola, a discutir como as práticas sociais de leitura devem aparecer na sala de aula e como a escola pode utilizar os textos e suas diferentes funções comunicativas.

Pausas sugeridas

1ª pausa:

Quando o narrador pergunta: “Como formar leitores? Eis a questão”.

- Pergunte aos professores:

Como vocês formam leitores na escola?

- Escreva na lousa as idéias apresentadas pelo grupo. Sem interferir, retome a exibição do programa.

2ª pausa:

Quando o narrador pergunta: “Como a leitura vai entrar na vida dessa moçada?”.

- Pergunte aos professores:

O que você, professor, tem oferecido para que seus alunos se tornem leitores?

- Solicite que os professores escrevam no seu caderno a resposta e depois a socializem para o grupo.
- Escreva na lousa as idéias apresentadas pelo grupo. Sem interferir, retome a apresentação do programa.



Após a exibição

- Solicite aos professores que leiam individualmente o texto “Prática de leitura” (*PCN – Língua Portuguesa*, pp. 53-65), grifando as partes que abordam como formar leitores e possíveis atividades de leitura sugeridas pelo texto.

Importante

Estamos sugerindo uma leitura individual porque ela é mais rápida e mais eficiente.

- Proponha, após o término da leitura, que se formem grupos de no máximo cinco pessoas para discutir:

O que o grupo acrescentaria, ampliaria ou modificaria sobre as duas questões colocadas durante o programa?

Observação

A leitura do Anexo 2 (página 41) será útil para o coordenador ajudar o grupo a ampliar e aprofundar a discussão.



Para saber mais

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. “Um pouco da história da leitura na escola primária.” In: *Cadernos da TV Escola*. Série PCN na Escola: Português 1. Brasília, SEED/MEC, 1999.

Anexo 1

Concertos de leitura *

Rubem Alves

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...”. É pela palavra que se entra no mundo humano.

Tive a felicidade de aprender, muito cedo, a amar os livros. Lembro-me com enorme carinho do *Livro de Lili*, primeiro livro que li. “Olhem para mim. Eu me chamo Lili. Eu comi muito doce. Vocês gostam de doce? Eu gosto tanto de doce.” Nunca me esqueci dessa primeira lição. Ficou gravada tão fundo dentro de mim que, faz uns meses, ao escrever o livro infantil *A menina, a gaiola e a bicicleta*, a história me foi ditada (poesia e literatura são sempre ditadas; elas vêm de outro mundo) com ritmo preciso da primeira lição de *O livro de Lili*.

O segundo livro foi minha grande aventura, vôo solo, sozinho, no mundo das letras: *A loja de brinquedos*. Era fantástica a experiência de, sozinho, ir andando pela floresta de letras e vendo um mundo. Quem não

* Rubem Alves. In: *Entre a ciência e a sapiência*, 6ed. São Paulo, Loyola, 2001.

lê é cego. Só vê o que os olhos vêem. Quem lê, ao contrário, tem muitos milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram. A leitura me deu alegria, mas a história me deu tristeza. Tanto assim que, 55 anos depois, eu escrevi um outro *A loja de brinquedos* para corrigir a tristeza do primeiro.

Aprendi a ler. Mas isso não bastava. Faltava-me o domínio da técnica que faz da leitura algo suave como o vôo de um urubu ou deslizante como um patim no gelo. Foi D. Iva — não sei se ela ainda vive — quem me ensinou que ler pode ser delicioso como voar ou como patinar. Ela lia para nós. Não era para aprender nada. Não havia provas sobre os livros lidos. Ela lia para que tivéssemos o prazer dos livros. Era pura alegria. *Poliana, Heidi, Viagem ao céu, O saci*. Ninguém faltava, ninguém piscava. A voz de D. Iva nos introduziu num mundo encantado. O tempo passava rápido demais. Era com tristeza que víamos a professora fechar o livro.

A gente era pobre. Distrações não havia. Os jovens de hoje se sentem miseráveis se não podem viajar nas férias. Eu nunca viajei. Viagem, na melhor das possibilidades, era para a casa de algum parente. A gente ficava em casa mesmo, com um tempo preguiçoso e vazio à nossa frente. Que fazer com o tempo? Meu pai entrou de sócio para um “clube do livro”. Todo mês chegava um livro novo. Eram uns livros feios — brochuras de papel jornal, as páginas vinham grudadas — que a gente tinha de ir abrindo com uma faca à medida que lia. Isso me irritava porque interrompia o ritmo da leitura. Como eu não tinha outra coisa para fazer e desejando ter os poderes da professora, tornei-me um devorador de livros. Os livros do clube do livro eram

literatura adulta. Mas para mim não fazia diferença. Ler um livro que eu não entendia era como viajar por uma terra cuja língua me era desconhecida: perdia muita coisa mas, nos intervalos das incompreensões, havia os cenários. Tudo me espantava.

As razões por que as pessoas não gostam de ler, eu as descobri acidentalmente muitos anos atrás. Uma aluna foi à minha sala e me disse: “Encontrei um poema lindo!”. Em seguida disse a primeira linha. Fiquei contente porque era um de meus favoritos. Aí ela resolveu lê-lo inteiro. Foi o horror. Foi nesse momento que compreendi. Imagine uma valsa de Chopin, por exemplo a vulgarmente chamada “do minuto”. Peça que o pianista Alexander Brailowski a execute. Os dedos correm rápidos sobre as teclas, deslizando, subindo, descendo. É uma brincadeira, um riso. Aí eu pego a mesma partitura e peço que um pianista a execute. As notas são as mesmas. Mas a valsa fica um horror: tropeções, notas erradas, arritmias, confusões. O que a gente deseja é que ele pare.

Pois a leitura é igual à música. Para que a leitura dê prazer é preciso que quem lê domine a técnica de ler. A leitura não dá prazer quando o leitor é igual ao pianista: sabem juntar as letras, dizer o que significam — mas não têm o domínio da técnica. O pianista dominou a técnica do piano quando não precisa pensar nos dedos e nas notas: ele só pensa na música. O leitor dominou a técnica da leitura quando não precisa pensar em letras e palavras: só pensa nos mundos que saem delas; quando ler é o mesmo que viajar.

E o feitiço da leitura continua me espantando. Faz uns anos um amigo rico me convidou para passar uns dias no apartamento dele em Cabo Frio. Aceitei ale-

gre, mas ele logo me advertiu: “Vão também cinco adolescentes...”. Senti um calafrio. E tratei de me precaver. Fui a uma casa de armas, isto é, uma livraria, escolhi uma arma adequada, uma versão simplificada da *Odisseia*, de Homero, comprei-a e viajei, pronto para o combate. Primeiro dia, praia, almoço, modorra, sesta. Depois da sesta, aquela situação de não saber o que fazer. Foi então que eu, valendo-me do fato de que eles não me conheciam, e falando com a autoridade de um sargento, disse: “Ei, vocês aí. Venham até a sala que eu quero lhes mostrar uma coisa!”. Eles obedeceram sem protestar. Aí, comecei a leitura. Não demorou muito. Todos eles estavam em transe. Daí para a frente foi aquela delícia, eles atrás de mim pedindo que continuasse a leitura.

Ensina-se, nas escolas, muita coisa que a gente nunca vai usar, depois, na vida inteira. Fui obrigado a aprender muita coisa que não era necessário, que eu poderia ter aprendido depois, quando e se a ocasião de sua necessidade o exigisse. É como ensinar a arte de velejar a quem mora no alto das montanhas... Nunca usei seno ou logaritmo, nunca tive oportunidade de usar meus conhecimentos sobre as causas da Guerra dos Cem Anos, nunca tive de empregar os saberes da genética para determinar a prole resultante do cruzamento de coelhos brancos com coelhos pretos, nunca houve ocasião que eu me valesse dos saberes sobre sulfetos. Mas aquela experiência infantil, a professora nos lendo literatura, isso mudou minha vida. Ao ler — acho que ela nem sabia disso — ela estava me dando a chave de abrir o mundo.

Há concertos de música. Por que não concertos de leitura? Imagino uma situação impensável: o adoles-

cente se prepara para sair com a namorada, e a mãe lhe pergunta: “Aonde é que você vai?”. E ele responde: “Vou a um concerto de leitura. Hoje, no teatro, vai ser lido o conto ‘A terceira margem do rio’, de Guimarães Rosa. Por que é que você não vai também com o pai?”. Aí, pai e mãe, envergonhados, desligam o *Jornal Nacional* e vão se aprontar...

Anexo 2

Para que os alunos sejam leitores interessados e gostem de ler é... *

Bom	Ruim
Oferecer bons materiais e possibilitar ao aluno a escolha de suas leituras.	Oferecer somente o livro didático.
Apresentar textos para os alunos lerem e mostrar o portador, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente (jornais, revistas, livros, cartões etc.).	Fazer uso de textos mimeografados sem que o aluno saiba de onde foram retirados.
Ler com diferentes propósitos: para se informar, seguir instruções, divertir-se, a fim de que o aluno saiba por que está lendo e os usos que a leitura tem na vida social.	Ler com o único objetivo de aprender a ler.

Bom	Ruim
Possibilitar o acesso a textos reais e livros diversificados.	Ter acesso a textos específicos ou fragmentos de textos, diferentes dos que são lidos fora da escola, e utilizados muitas vezes com o objetivo de transmitir um ensinamento moral.
Ler utilizando mais a leitura silenciosa.	Enfatizar a leitura em voz alta, pouco freqüente socialmente, de um mesmo texto para todos os alunos.
Ler em voz alta somente quando esse tipo de leitura tiver uma função social, como, por exemplo, em um recital de poesias.	Ler em voz alta para que o professor possa avaliar a qualidade da leitura.
Permitir diversas interpretações dos textos lidos. Compreender as interpretações dos alunos é apoiar-se nelas para ajudá-los a avançar em sua competência leitora.	Esperar uma única interpretação correta para cada texto, pois se acredita que é nele que está o significado. O direito de decidir sobre a validade da interpretação é reservado ao professor.
Ler por prazer. Oferecer ao aluno a oportunidade de escolher o autor, a obra, o gênero etc. que mais lhe agradem.	Fazer cobranças por meio de resumos e avaliações ou obrigar a ler o que não se quer; pior ainda, propor a leitura como castigo.
Incentivar muitas leituras.	Definir um único gênero literário por idade ou série e depois propor atividades de escrita com a finalidade-

Bom	Ruim
	de de checar o nível de compreensão.
Proporcionar a escuta de belas histórias em um ambiente apropriado, um clima gostoso, de suspense, de aconchego etc.	Escutar histórias sempre em um mesmo ambiente ou em uma sala organizada sempre da mesma forma.
Proporcionar, independentemente da série em que os alunos estudam, a escuta da leitura de livros que, sozinhos, eles ainda não têm condições de ler.	Ler esporadicamente para os alunos, por considerar que isso não é mais necessário, já que estão alfabetizados.
Ensinar as diferentes maneiras de ler os diferentes tipos de texto.	Ensinar a ler de uma única maneira os diferentes textos.
Organizar momentos livres de leitura em que o professor também leia.	Transmitir a idéia que é para ler só quando o professor manda.
Planejar atividades em que a leitura tenha a mesma importância de outras atividades.	Dar mais espaço na escola para as atividades de cópia, ditado e escrita de textos.
Oferecer a oportunidade de ler sem ser interrompido com perguntas.	Questionar várias vezes os alunos durante a leitura, para saber se eles estão compreendendo o texto.

* Este quadro, elaborado para servir de apoio a uma discussão, foi extraído do *Guia do Formador*, do Módulo 1 do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Brasília, SEF/MEC, 2001, p. 217.

PROPOSTA 2

O que acontece quando lemos



Conteúdos

- Processos envolvidos no ato de ler.
- O que é ler.
- Estratégias de leitura: antecipação, inferência, seleção, decodificação e checagem.
- Análise do processo de leitura.
- Conhecimento prévio envolvido no ato de ler.

Preparação e exibição

- Apresente o vídeo dizendo que ele tem como objetivo mostrar a relação entre as estratégias de leitura e o planejamento de atividades de alfabetização.
- Solicite que durante a exibição os professores registrem os principais conteúdos abordados no programa de vídeo.

Atividades

As atividades sugeridas são fundamentais, pois possibilitam que os professores tomem consciência do seu próprio processo de leitura e compreensão de textos, enten-

dendo melhor o que acontece com os alunos no processo de aprendizagem inicial da leitura e os procedimentos que tornam possível “ler sem saber ler” e aprender a ler lendo textos.

Sugere-se a apresentação e a discussão dos textos de 1 a 4 na ordem proposta, mas caso o coordenador considere mais apropriada uma outra seqüência, isso é perfeitamente possível. As atividades podem ser feitas antes da exibição do vídeo para discussão posterior.

Texto 1

“A solução”, de Clarice Lispector (Anexo, página 54).

Procedimento

- Diga aos professores que eles viverão algumas situações que irão ajudá-los a compreender melhor os processos envolvidos na leitura.
- Informe que será lido um texto chamado “A solução” e que a autora é Clarice Lispector. Em seguida, pergunte:
Vocês conhecem a autora? Do que acham que o texto vai tratar?
- Ouça as opiniões dos professores.
- Inicie a leitura do texto em voz alta, fazendo as pausas assinaladas / e perguntando-lhes o que pensam a respeito do que virá a seguir. Eles devem ser convidados a falar sobre suas impressões, suposições etc.
- Comente que as estratégias de leitura são utilizadas mesmo sem que tenhamos consciência disso, e que esta atividade tem a finalidade de torná-las evidentes.

Você deve preparar sua leitura com antecedência, para que esta envolva os professores (por exemplo, planejando as interrupções que julgar mais adequadas). As barras encontradas no texto reproduzido no Anexo (página 54) são apenas sugestões de pausas, que correspondem às perguntas listadas abaixo. Deve ser criado suspense, levando o grupo a explicitar suas antecipações e inferências. Isso permitirá que percebam que durante a leitura nos movemos por essas estratégias.

Durante a leitura, procure não dar pistas ou fazer perguntas que possam, por exemplo, sugerir aos professores o desfecho da história. O intuito é levá-los a perceber que, ao ler, colocamos em jogo muitas de nossas expectativas a respeito de como o texto se organiza, atribuímos sentido ao que lemos, fazemos suposições e deduções, nem sempre apropriadas. Por isso, muitas vezes é difícil que o leitor saiba dizer se determinada informação está no texto de fato ou se é apenas uma inferência construída durante a leitura.

Sugestões de perguntas

- *Por que Almira engordara demais?*
- *Por que Alice era indiferente à amizade de Almira?*
- *O que Almira viu quando chegou ao escritório?*
- *Por que os olhos de Alice estavam vermelhos?*
- *Alice aceitou almoçar com Almira?*
- *Que fato deve ter havido durante o almoço?*
- *O que Alice vai dizer a Almira?*
- *O que Almira pegou?*
- *O que aconteceu com Alice? E com Almira?*
- *Como Almira se comportou na prisão?*

Texto 2

Um jornal é melhor do que uma revista. Um cume ou encosta é melhor do que uma rua. No início parece que é melhor correr do que andar. É preciso experimentar várias vezes. Prega várias partidas, mas é fácil de aprender. Mesmo as crianças podem achá-lo divertido.

Uma vez com sucesso, as complicações são minimizadas. Os pássaros raramente se aproximam. Muitas pessoas, às vezes, fazem-no ao mesmo tempo, contudo isso pode causar problemas. É preciso muito espaço. É necessário ter cuidado com a chuva, pois destrói tudo. Se não houver complicações, pode ser muito agradável. Uma pedra pode servir de âncora. Se alguma coisa se partir, perdemo-la e não teremos uma segunda chance.

Esta atividade tem como principal objetivo levar o professor a perceber que é possível localizar respostas mesmo sem haver compreensão do texto lido e que quanto maior a possibilidade de o leitor acionar seus conhecimentos prévios, melhor ele poderá entender o que lê.

Procedimento

- Entregue o texto aos professores e peça que o leiam silenciosamente.
- Solicite que cada participante dê um título ao texto. Anote na lousa os títulos sugeridos.
- Faça as perguntas abaixo, pedindo que respondam oralmente:
 - *O que é melhor do que a revista?*
 - *Quem pode achá-lo divertido?*

– *O que pode causar problemas?*

– *Que cuidados se devem tomar?*

– *Como se pode perdê-lo?*

- Converse com os professores, discutindo qual é o tema do texto, em suas opiniões.

Provavelmente aparecerão respostas muito variadas: não é incomum, por exemplo, alguém dizer que se trata de um texto filosófico.

Se nenhum participante reconhecer que se trata de um texto a respeito de uma simples pipa (na definição do dicionário *Aurélio*, “brinquedo que consiste em uma armação de varetas de bambu, ou de madeira leve, coberta de papel fino, e que, por meio de uma linha, se empina, mantendo-se no ar, também conhecida como quadrado, papagaio, arraia, pandorga, cafifa”), informe o nome do texto: “Empinar pipa”.

Faça uma leitura em voz alta e comente com os participantes o fato de que, tendo essa informação, fica muito mais fácil entender o sentido do texto. Ressalte que:

- A relação com o texto é completamente diferente na primeira e na segunda leitura. Uma única informação – o título do texto – torna claro o que era incompreensível.
- Quando acionamos nosso conhecimento prévio sobre o assunto, a leitura torna-se muito mais eficiente, pois podemos atribuir sentido ao que lemos.

Com os alunos é assim também, por isso é importante acionar ou “criar” conhecimentos prévios antes da leitura de certos textos. Por exemplo: dizer do que trata o texto, relacioná-lo com outros já lidos, fazer referências ao autor (estilo, tema ou gênero preferido) etc.

- Quanto maior é o conhecimento de mundo do leitor, melhores possibilidades ele terá de atribuir significado aos textos que lê.

Texto 3

Prepare cópias deste texto com lacunas, ou escreva-o em um acetato para trabalhar com o retroprojektor.

_____espelho mágico

O _____, órfão de pai e mãe, saiu pelo _____ para ganhar a _____. Ia por _____ caminho quando viu uma _____ pedra tapando a boca de _____ formigueiro e as _____ lutando para arredá-la. O moço, _____ tinha bom _____, abaixou-se e tirou a _____ com cuidado para não matar _____ formigas. Quando acabou, uma formiguinha _____:

– Se _____ se encontrar em dificuldade, diga: “Valha- _____ o rei _____ formigas”.

O objetivo principal desta atividade é fazer o professor perceber que não usamos toda a informação gráfica contida no texto, e que o conhecimento do tipo de texto possibilita usar com eficiência as estratégias de antecipação e inferência.

Procedimento

- Distribua uma cópia do texto com lacunas de “O espelho mágico” para todos (recomendando que não as preencham), ou apresente-o em um retroprojektor.
- Diga aos participantes para lerem o texto silenciosamente.

- Proponha que respondam oralmente às seguintes questões:
 - *Foi possível ler o texto?*
 - *Por que, e como, é possível ler um texto mesmo que faltem trechos?*

É importante ressaltar que:

- um bom leitor não utiliza toda a informação gráfica contida no texto, pois isso “congestionaria” o seu sistema perceptivo, tornando a leitura lenta;
- o fato de termos familiaridade com esse tipo de texto nos permite recorrer a estratégias adequadas de antecipação, inferência, seleção e checagem;
- um bom leitor é aquele que decodifica, antecipa, infere, seleciona e checa com eficácia.

Abaixo está transcrito o texto integral, para o coordenador: não reproduza este texto para o grupo.

O espelho mágico*

O rapaz, órfão de pai e mãe, saiu pelo caminho para ganhar a vida.

la por um caminho quando viu uma grande pedra tapando a boca de um formigueiro e as formigas lutando para arredá-la. O moço, que tinha bom coração, abaixou-se e tirou a pedra com cuidado para não matar as formigas. Quando acabou, uma formiguinha disse:

– Se você se encontrar em dificuldade, diga: “Valha-me o rei das formigas”.

* Câmara Cascudo. In: *Contos tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1986.

Texto 4

Prepare cópias do texto abaixo para os grupos.

Leia os provérbios:

- *Au royaume des aveugles le borgne est roi.*
- *To err is human, to forgive, divine.*
- *L'amour est aveugle.*
- *Mieux vaut prévenir que guérir.*
- *L'union fait la force.*
- *Il n'y a point de fumée sans feu.*
- *I muri hanno orecchie.*

O objetivo principal desta atividade é fazer o professor perceber que é possível ler antes de saber decodificar todas as palavras, que ler é atribuir significado, e que a relação de quem não é alfabetizado com a língua materna é semelhante à nossa relação com um idioma que não conhecemos.

Procedimento

- Distribua o texto, sem informar os idiomas em que estão escritos. Peça para os professores o lerem em duplas ou trios. É fundamental reforçar que a tarefa deve ser desenvolvida em parceria. Alguns professores, antes mesmo de tentar, dizem que não é possível ler. Se isso ocorrer, o coordenador deve incentivá-los a buscar pistas e tentar ler.
- Pergunte aos professores o que descobriram e socialize as respostas. Se necessário, oriente a discussão coletiva com algumas questões:
 - *De que gênero é este texto?*
 - *Sobre o que fala?*
 - *Que palavras vocês reconhecem?*
 - *O grupo conseguiu lê-lo?*

– *Seria possível saber do que trata o texto, mesmo sem ter certeza sobre o significado de todas as palavras?*

Tradução dos provérbios para o coordenador: não reproduza para o grupo.

- Em terra de cego caolho é rei.
- Errar é humano, perdoar é divino.
- O amor é cego.
- Melhor prevenir do que remediar.
- A união faz a força.
- Onde há fumaça há fogo.
- As paredes têm ouvido.

É fundamental ressaltar alguns pontos:

- Juntos conseguimos saber e aprender mais do que sozinhos – este é um aspecto importante para associar ao trabalho com os alunos.
- Ler é atribuir significado.
- A decodificação é uma boa estratégia, mas não a única.
- Na leitura desse texto, nossas inferências se baseiam na disposição gráfica e no conhecimento de algumas palavras com escrita semelhante à do português, que nos são mais familiares.
- Não se trata de ensinar as estratégias de leitura da forma como foram vivenciadas nessa situação de formação. “O conhecimento implícito da leitura adquirido pelos leitores experientes é desenvolvido através da leitura, e não da prática de exercícios” (Frank Smith). Os alunos aprenderão essas estratégias e farão uso delas conforme interagirem com a leitura e a escrita.

Anexo

Importante

- Os professores **não** devem receber cópia deste texto.
- As barras do texto indicam as pausas sugeridas.

A solução

Clarice Lispector

Chamava-se Almira e engordara demais. / Alice era a sua maior amiga. Pelo menos era o que dizia a todos com aflição, querendo compensar com a própria veemência a falta de amizade que a outra lhe dedicava.

Alice era pensativa e sorria sem ouvi-la, continuando a bater à máquina.

À medida que a amizade de Alice não existia, a amizade de Almira mais crescia. / Alice era de rosto oval e aveludado. O nariz de Almira brilhava sempre. Havia no rosto de Almira uma avidez que nunca lhe ocorrera disfarçar: a mesma que tinha por comida, seu contato mais direto com o mundo.

Porque Alice tolerava Almira, ninguém entendia. Ambas eram datilógrafas e colegas, o que não explicava. Ambas lanchavam juntas, o que não explicava. Saíam do escritório à mesma hora e esperavam condução na mesma fila. Almira sempre pajeando Alice. Essa, distante e sonhadora, deixando-se adorar. Alice era pequena e delicada. Almira tinha o rosto muito largo, amarelado e brilhante; com ela o batom não durava nos lábios, ela era das que comem batom sem querer.

Gostei tanto do programa da Rádio Ministério da Educação, dizia Almira, procurando de algum modo

agradar. Mas Alice recebia tudo como se lhe fosse devido, inclusive a ópera do Ministério da Educação.

Só a natureza de Almira era delicada. Com todo aquele corpanzil, podia perder uma noite de sono por ter dito uma palavra menos bem dita. E um pedaço de chocolate podia de repente ficar-lhe amargo na boca ao pensamento que fora injusta. O que nunca lhe faltava era chocolate na bolsa, e sustos pelo que pudesse ter feito. Não por bondade. Eram talvez nervos frouxos num corpo frouxo.

Na manhã do dia em que aconteceu, Almira saiu para o trabalho correndo, ainda mastigando um pedaço de pão. Quando chegou ao escritório, / olhou para a mesa de Alice e não a viu. Uma hora depois esta aparecia de olhos vermelhos. / Não quis explicar nem respondeu às perguntas nervosas de Almira. Almira quase chorava sobre a máquina.

Afinal, na hora do almoço, implorou a Alice que aceitasse almoçarem juntas, ela pagaria. /

Foi exatamente durante o almoço que se deu o fato. /

Almira continuava a querer saber por que Alice viera atrasada e de olhos vermelhos. Abatida, Alice mal respondia. Almira comia com avidez e insistia com os olhos cheios de lágrimas.

– Sua gorda! disse Alice de repente, / branca de raiva. Você não pode me deixar em paz?!

Almira engasgou-se com a comida, quis falar, começou a gaguejar. Dos lábios macios de Alice haviam saído palavras que não conseguiam descer com a comida pela garganta de Almira G. de Almeida.

– Você é uma chata e uma intrometida, rebentou de novo Alice. Quer saber o que houve, não é? Pois vou lhe contar, / sua chata: é que Zequinha foi embo-

ra para Porto Alegre e não vai mais voltar! Agora está contente, sua gorda?

Na verdade Almira parecia ter engordado mais nos últimos momentos, e com a comida ainda parada na boca.

Foi então que Almira começou a despertar. E, como se fosse uma magra, pegou / o garfo, enfiou-o no pescoço de Alice. O restaurante, ao que se disse no jornal, levantou-se como uma só pessoa. / Mas a gorda, mesmo depois de feito o gesto, continuou sentada olhando para o chão, sem ao menos olhar o sangue da outra.

Alice foi ao Pronto-Socorro, de onde saiu com curativos e os olhos ainda arregalados de espanto. Almira foi presa em flagrante.

Algumas pessoas observadoras disseram que naquela amizade bem que havia dente-de-coelho. Outras, amigas da família, contaram que a avó de Almira, dona Altamiranda, fora mulher muito esquisita. Ninguém se lembrou de que os elefantes, de acordo com os estudiosos do assunto, são criaturas extremamente sensíveis, mesmo nas grossas patas.

Na prisão Almira comportou-se / com docilidade e alegria, talvez melancólica, mas alegria, mesmo. Fazia graça para as companheiras. Finalmente tinha companheiras. Ficou encarregada da roupa suja, e dava-se muito bem com as guardiãs, que vez por outra lhe arranjavam uma barra de chocolate. Exatamente como para um elefante no circo.

PROPOSTA 3

Para ensinar a ler

Texto utilizado

“Para ensinar a ler”, de Rosaura Soligo.



Conteúdos

- Processos envolvidos no ato de ler.
- O que é ler.
- Estratégias de leitura: antecipação, inferência, seleção, decodificação e checagem.
- Conhecimento prévio envolvido no ato de ler.

Preparação

- Divida o grupo em pequenos subgrupos.
- Apresente as questões abaixo:
 - *Que conhecimentos são necessários para ler um texto?*
 - *Lemos diferentes tipos de texto da mesma forma? Justifique.*
 - *O que você, professor, sabe sobre os processos envolvidos no ato de ler?*
- Solicite que discutam as questões e registrem as conclusões do grupo.
- Apresente as conclusões de cada grupo. Essas anotações serão retomadas no final.



Exibição do programa

- Solicite aos professores que assistam ao vídeo procurando identificar os aspectos fundamentais envolvidos no processo de leitura.
- Sugira que listem os aspectos identificados para compará-los com os citados no texto que será lido logo a seguir.



Após a exibição

- Peça aos professores para lerem silenciosamente o texto “Para ensinar a ler” (ver Anexo, página 59), destacando as informações mais importantes nele contidas e que contribuam para responder às perguntas iniciais, colocadas para discussão nos pequenos grupos.
- Retome as anotações iniciais, elaboradas a partir da discussão nos pequenos grupos, verificando o que se confirmou, o que se ampliou e o que se modificou a partir da exibição do programa de vídeo e da leitura do texto.
- Solicite aos professores que elaborem um síntese a partir das discussões, da exibição do programa de vídeo e da leitura do texto com o seguinte título: “Para ensinar a ler é fundamental...”.
- Registre numa folha de papel, que deverá ficar afixada na sala de reunião, as conclusões dos grupos, para analisá-las, ampliá-las ou modificá-las, após a exibição dos quatro programas que compõem essa série.

Atenção

O grupo deve ser informado de que o programa retoma assuntos já tratados no vídeo *O que acontece quando lemos*.



Para saber mais

GOODMAN, Kenneth. “O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento.” In: Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palacio. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre, Artmed, 1987.

Anexo

Para ensinar a ler*

Rosaura Soligo

Durante séculos, em alguns países, alguns poucos escravos aprenderam a ler, em condições extremamente adversas, às vezes arriscando a própria vida para um aprendizado que, devido às dificuldades, acabava levando vários anos.

Hoje, às vésperas do século 21, o Brasil é um país em que cerca de 44 por cento das crianças de 1^a série ainda são retidas no final do ano porque não conse-

*Rosaura Soligo. In: *Cadernos da TV Escola*. Série PCN na Escola: Português 1. Brasília, SEED/MEC, 1999.

guem aprender a ler. E que o tempo médio dos que conseguem finalizar o ensino fundamental é de 11,2 anos, em média, quando deveria ser apenas de oito.

Inúmeros especialistas em dificuldades de aprendizagem afirmam que pouquíssimos adolescentes e crianças possuem comprometimento cognitivo real, ou seja, não são capazes de aprender os conteúdos escolares como os outros. Então, se a esmagadora maioria das crianças pode aprender, é preciso considerar que há um sério comprometimento nas práticas de ensino, ou seja, a escola não está conseguindo cumprir seu mais antigo papel: ensinar a ler e escrever.

É preciso socializar cada vez mais os conhecimentos disponíveis a respeito dos processos de aprendizagem: quanto melhor o professor entender o processo de construção da aprendizagem, mais eficiente será seu trabalho. Afinal, ensinar de fato é fazer aprender.

Os saltos do olhar

A compreensão da leitura depende da relação entre os olhos e o cérebro, processo que há longo tempo os estudiosos procuram entender. Nas últimas três décadas houve um avanço significativo nessa direção, mas ainda não se conseguiu desvendar inteiramente a complexidade do ato de ler.

Há mais de cem anos se descobriu que, ao ler, nossos olhos não deslizam linearmente sobre o texto impresso: eles dão saltos, em uma velocidade de cerca de 200 graus por segundo, três ou quatro vezes por segundo. É provável que, durante esses saltos, aconteça um tipo de adivinhação, pois os olhos não estão de fato vendo tudo.

O tempo de fixação dos olhos a cada vez é de cerca de

50 milésimos de segundo e a distância entre as fixações depende da dificuldade oferecida pelo material lido.

O que os olhos vêem depende muito do conhecimento a respeito do que está sendo visto. Quando lemos um texto cuja linguagem é fácil, ou cujo conteúdo é conhecido, podemos ler em silêncio até 200 palavras por minuto – a leitura em voz alta demora mais, pois o movimento dos olhos é mais rápido que a emissão de palavras.

O processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto.

Em um mesmo espaço de tempo, os olhos irão captar de forma diferente a mesma quantidade de letras, dependendo da maneira pela qual elas são apresentadas: ao acaso, na forma de palavras, ou compondo uma sentença. Quanto mais os olhos puderem se apoiar no significado, ou seja, naquilo que faz sentido para quem vê, maior a eficácia da leitura.

Você sabia?

Em um mesmo intervalo de tempo, os olhos captam:

- aproximadamente 5 letras, em uma seqüência apresentada ao acaso;
- cerca de 10 a 12 letras, em palavras avulsas conhecidas;
- cerca de 25 letras (mais ou menos cinco palavras), quando se trata de uma sentença com significado.

A gente vê o que a gente sabe

O psicolingüista Frank Smith relativiza o poder da visão ao afirmar:

Sempre damos demasiado crédito aos olhos por enxergarem. Frequentemente seu papel na leitura é supervalorizado. Os olhos não vêem, absolutamente, em um sentido literal. O cérebro determina o que e como vemos. As decisões de percepção do cérebro estão baseadas apenas em parte na informação colhida pelos olhos, imensamente aumentadas pelo conhecimento que o cérebro já possui.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a gente vê o que a gente sabe.

Dois fatores determinam a leitura: o texto impresso, que é visto pelos olhos, e aquilo que está “por trás” dos olhos: o conhecimento prévio do leitor.

Uma criança ainda não alfabetizada pode ter as melhores informações a respeito do assunto tratado em um texto mas, mesmo assim, não será capaz de ler, pois não dispõe dos recursos de decodificação necessários à leitura. Ela tem conhecimento prévio, mas não é capaz de desvendar a informação captada pelos olhos.

O contrário também ocorre: às vezes o leitor domina perfeitamente a linguagem escrita mas, por falta de familiaridade com o assunto tratado, acaba não conseguindo compreender o texto que tem diante dos olhos.

O conhecimento prévio necessário à leitura, no entanto, não se resume ao conhecimento do assunto tratado pelo texto: envolve também o que se sabe acerca da linguagem e da própria leitura.

Saber como os textos se organizam e que características têm, saber para que servem os títulos e admitir que não é preciso conhecer o significado de todas as palavras para compreender uma mensagem escrita, é tão importante para a leitura como ter intimidade com o conteúdo tratado. O ‘fácil’ e o ‘difícil’ de ler têm a ver com tudo isso.

Ler vem antes de escrever

Não existe uma idade ideal para o aprendizado da leitura. Há crianças que aprendem a ler muito cedo, em geral porque a leitura passa a ter tanta importância

para elas que não conseguem ficar sem saber.

Veja um depoimento de um desses leitores precoces, o escritor Alberto Manguel:

Aos 4 anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler [...] Só aprendi a escrever muito tempo depois, aos 7 anos de idade. Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler – descobri – vem antes de escrever.

Muitos leitores precoces não têm características peculiares, como inteligência acima da média ou privilégios sociais. Mas têm outro tipo de privilégio: considerar a leitura um valor e se achar capaz de ler.

No Brasil, há muito tempo se considera que a iniciação à leitura deve ocorrer apenas aos 7 anos. Por isso, quando dependem da escola para aprender, nossas crianças começam a ler muito tarde.

As crianças aprendem a ler participando de atividades de uso da escrita junto com pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil uma criança aprender a ler quando se espera dela o fracasso. É difícil, também, ela aprender a ler se não achar finalidade na leitura.

Todos que lêem, lêem para atender a uma necessidade pessoal: saber quais são as notícias do dia, que novidades a revista traz, qual é a receita do prato que se dispôs a preparar, como deve ser montado um equipamento, como deve ser jogado um jogo, que novos conhecimentos podem ser obtidos, que encantos o poema possui, que emoções o livro de aventuras despertará, quem é o bandido e se ele vai ter o que merece!

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

Toda vez que você analisar sua própria leitura vai constatar que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza para ler: a leitura fluente envolve uma série de estratégias, isto é, de recursos para construir significado enquanto se lê, dando ao processo rapidez e proficiência.

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

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

Estratégias de antecipação: consistem em prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma pala-

vra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão. Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados.

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

Estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias. Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras. A inferência é aquilo que lemos, mas não está escrito. Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto.

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

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

Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou

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

Aprender a ler e ler para aprender

A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, ninguém pede para desenhar o que mais gostou e raramente se lê em voz alta, ou seja, a prática constante da leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual, por sua vez, exige um tipo específico, uma modalidade de leitura.

Em certos textos basta ler algumas partes, buscando a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente, várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, mas outros devem ser lidos devagar.

Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para se certificar do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler.

Há leituras que requerem enorme esforço intelectual e, a despeito disso, dão vontade de ler sem parar; em outras o esforço é mínimo e, mesmo assim, dá vontade de deixá-las para depois.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto pela leitura e um compromisso com ela –, a escola precisa mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço.

Os estudantes devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. E devem estar confiantes, condição para enfrentar o desafio e aprender fazendo.

Uma prática de leitura que não desperte nem cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Tenho o livro aberto diante de mim, sobre a minha mesa. O autor, cujo rosto vi no belo frontispício, está sorrindo com satisfação e sinto que estou em boas mãos. Sei que, à medida que avançar pelos capítulos, serei apresentado àquela antiga família de leitores, alguns famosos, muitos obscuros, da qual faço parte. Aprenderei suas maneiras e as mudanças nessas maneiras, e as transformações que sofreram enquanto levaram consigo, como os magos de outrora, o poder de transformar signos mortos em memória viva. Lerei sobre seus triunfos e perseguições, sobre suas descobertas quase secretas. E, no final, compreenderei melhor quem eu – leitor – sou.

Alberto Manguel

PROPOSTA 4

Ler quando não se sabe

Texto utilizado

“Ler quando não se sabe”, de Rosa Maria Antunes.

O estudo do texto “É possível alfabetizar sem ensinar sílabas?”, de Rosa Maria Antunes e Rosaura Soligo (transcrito no Anexo 2, página 78), é fundamental para o coordenador esclarecer as dúvidas que certamente surgirão durante a discussão deste programa de vídeo.



Conteúdos

- Procedimentos possíveis ou necessários para ler quando não se sabe (ajuste do que se sabe de cor com o que está escrito e combinação de estratégias de decodificação, seleção, antecipação e verificação).
- A natureza reflexiva das situações didáticas de leitura para alunos não-alfabéticos.
- O papel da intervenção pedagógica.
- Importância dos textos poéticos (canções, poemas, parlendas e quadrinhas) e listas.

Preparação

- Solicite que os professores respondam à seguinte pergunta:

Como aprendemos a andar de bicicleta, nadar, cozinhar, dançar e usar o computador?

- Peça-lhes que socializem suas respostas.
- Informe, se necessário, que andar de bicicleta, nadar, dançar etc. são procedimentos, e que portanto aprendemos fazendo.
- Pergunte aos professores:

Se ler é um procedimento, qual será a forma mais eficiente de ensinar a ler?

- Registre as respostas num cartaz ou na lousa para retomá-las após a exibição do programa.

Exibição do programa

- Faça uma pausa no trecho em que Olga diz: “Como se aprende a ler lendo, quando ainda não se sabe ler?”.
- Registre na lousa as idéias apresentadas pelo grupo.
- Retome a apresentação do programa.

Após a exibição

- Retome com os professores a pergunta:

Como se aprende a ler lendo, quando ainda não se sabe?

Peça para ampliarem ou modificarem as repostas a partir das informações apresentadas durante o vídeo.

- Peça-lhes que socializem suas reflexões, registrando num cartaz ou na lousa as observações do grupo.
- Entregue o texto: “Ler quando não se sabe” (Anexo 1, página 72) e oriente os professores para que leiam silenciosamente, buscando elementos que venham a ampliar a discussão realizada anteriormente.

- Socialize as descobertas dos professores registrando-as na lousa ou no cartaz.
- Retome as respostas dadas à pergunta:

Se ler é um procedimento, qual será a melhor maneira de ensinar a ler?

Peça para os professores alterarem ou ampliarem suas respostas a partir da leitura do texto e da exibição do programa de vídeo.

Dicas

Para que os professores compreendam como é possível alfabetizar com textos é importante que, além dos conteúdos apresentados nos programas de vídeo sobre leitura, eles saibam analisar as escritas infantis para conhecer o que os alunos já sabem sobre o sistema alfabético, podendo de fato propor atividades desafiadoras.



Para saber mais

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1988.

SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, SEF/MEC, 1997.

_____. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*, vol. 3. Brasília, SEF/MEC, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo, Ática, 1999.

Anexo 1

Ler quando não se sabe *

Rosa Maria Antunes

Todos os anos chegam à escola pública umas poucas crianças que já sabem ler, mas a maioria ainda vai aprender. E muitas pessoas se perguntam: Como será que algumas crianças se tornam leitoras antes de estudar as lições da cartilha? Será que são mais inteligentes? Será que é um dom? Como aprenderam, se os pais não ensinaram?

Por outro lado, muitos também refletem: E aqueles que ainda vão aprender, por que às vezes demoram tanto? Por que algumas crianças levam dois, três, quatro anos ou até uma vida (no caso dos adultos analfabetos) para aprender a ler? Com certeza, na maioria dos casos não se trata de um distúrbio, pois um dia eles aprendem. Sabemos disso.

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

- *Aqui em casa lemos a Bíblia todos os dias; meu filho sempre pergunta onde está escrito o que escuta a gente ler.*
- *Gosto de ler histórias para ele e apontar onde estou lendo.*
- *Acho bom as crianças saberem o que está escrito nas embalagens e, por isso, leio sem-*

*In: *Cadernos da TV Escola*. Série PCN na Escola: Português 1, p. 60. Brasília, SEED/MEC, 1999.

pre para minha filha, que me enche de perguntas.

- *Ganho gibis velhos da minha patroa e dou para minha filha brincar de ler.*

É fascinante ouvir os pais contarem essas histórias e tantas outras, observar o interesse das crianças pela palavra escrita e, mais bonito ainda, é ver como esses pais, sem perceber, estão o tempo todo ensinando a seus filhos. Nessas situações, os adultos são verdadeiros parceiros, são informantes; usam textos reais, tratam os pequenos como leitores, acreditam que é lendo que se aprende a ler – ainda que nem sempre tenham consciência disso. Para eles, compreender e decifrar o texto são coisas que caminham juntas. Poderíamos dizer que esta é uma situação privilegiada: pais que dão a seus filhos informações a respeito da escrita. E o que acontece quando os pais são analfabetos?

As crianças não aprendem só com adultos, mas também com outras crianças que já sabem ler. Quantas vezes não ouvimos os pais dizerem: “O mais velho estava estudando e ele ficava observando; aprendeu praticamente sozinho”. Há também o caso das classes multisseriadas, em que os alunos aprendem uns com os outros.

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

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

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

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

Questões de leitura

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

1. É possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente.
2. Ler é um bom problema a ser resolvido, interpretando diferentes textos em distintas circunstâncias de comunicação.
3. Quando o aluno ainda não sabe decifrar completamente o código e precisa descobrir o que está escrito, sua tendência é acionar estratégias de leitura, recorrendo ao contexto no qual os escritos estão inseridos, bem como às letras iniciais, finais ou mediais das palavras.
4. Os alunos devem ser tratados como leitores plenos;

- evite colocá-los em posição de decifradores ou de “sonorizadores” de textos.
5. É fundamental planejar, desde o início do processo, atividades que tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais.
 6. Deve-se dar oportunidade às crianças de interagir com uma grande variedade de textos, de escritos sociais.
 7. Apresentar os textos no contexto em que eles efetivamente aparecem favorece a coordenação necessária, em todo ato de leitura, entre a escrita e o contexto.
 8. É preciso propor atividades ao mesmo tempo possíveis e difíceis, que permitam refletir sobre a escrita convencional, e pelas quais os alunos ponham em jogo o que sabem, para aprender o que não sabem.
 9. É importante não usar a palavra como um fim em si mesma, mas como meio para que o aluno, com sua atenção focalizada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características da escrita.
 10. Deve-se favorecer a cooperação entre os alunos, de tal modo que eles possam socializar as informações que já têm sobre o texto e sobre o sistema de escrita, bem como confrontar e pôr à prova suas diferentes estratégias de leitura.

O trabalho na sala de aula deve oferecer aos alunos muitas oportunidades de aprender a ler, adotando procedimentos usados pelos bons leitores.

É necessário selecionar com cuidado os materiais; garantir às crianças a oportunidade de observar como

os já leitores utilizam os materiais de leitura; e organizar espaços nos quais elas participem da leitura.

É preciso também pensar em situações de leitura que contribuam para a apropriação do sistema de escrita e favoreçam a análise e a reflexão acerca do sistema alfabético de escrita e da correspondência fonográfica. Esse tipo de atividade exige uma atenção às análises quantitativa e qualitativa (quantas letras tem a palavra, e quais são) da correspondência entre os segmentos falados e os escritos. São situações em que o aluno deve ler, embora ainda não saiba ler. Vejamos alguns exemplos (apud *Actualización Curricular* (EGB) Primer Ciclo. Secretaria de Educación/Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires/1995).

1. Garantir um espaço para trabalhar com textos conhecidos pelos alunos aproveitando situações em que seja significativo **ler e reler o que já conhecem de memória**.

Experimente, por exemplo, ensaiar uma música que todos vão cantar juntos na próxima festa, acompanhando com a leitura; ou ler um poema, ou uma adivinhação, para gravar em uma fita cassete. Essas atividades tornam possível acompanhar no texto o que vai sendo dito e ajudam a pensar na correspondência entre 'o que se diz' e 'o que está escrito'.

2. Quando se trata de textos desconhecidos, ressaltar situações que requerem uma **leitura exploratória**, destinada a localizar determinadas informações, em vez de propor a leitura exaustiva de tudo que está escrito. A atividade pode procurar:

- localizar **onde está dito** – por exemplo, achar no jornal em qual emissora de tevê e em que horário é transmitido determinado programa de interesse;
 - determinar se o texto **diz ou não diz algo** – por exemplo, ver se no cardápio do dia consta ou não consta determinada comida;
 - identificar **qual é a correta**, entre várias possibilidades antecipáveis: qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto de Branca de Neve, qual ao da Gata Borralheira, qual ao do Pinóquio e assim por diante.
3. Oferecer um contexto lingüístico que permita aprofundar o trabalho sobre o texto, como, por exemplo:
- ler um trecho e pedir para os alunos formularem **suposições sobre seu significado** e, depois, confrontarem com os indicadores que o texto oferece;
 - propor várias **alternativas possíveis de interpretação** para que os alunos decidam qual delas aparece efetivamente no texto.

Quando os alunos têm pouca familiaridade com a leitura, o papel do professor é importantíssimo.

As crianças podem aprender muito sobre a escrita, tanto dentro quanto fora da escola mas, para isso, a condição é acreditar que todos podem aprender e valorizar o que já sabem – em vez de enfatizar, o tempo todo, aquilo que ainda não aprenderam.

O desafio pedagógico, como sempre, está na articulação entre o difícil e o possível de realizar.

Anexo 2

É possível alfabetizar sem ensinar sílabas?*

Rosa Maria Antunes e Rosaura Soligo

Todo início contém um evento mágico, um encontro de amor; um deslumbramento no olhar [...]. É aí que nascem as grandes paixões, a dedicação às causas, a disciplina que põe asas na imaginação e faz os corpos voarem. Olho para os nossos alunos e não me parece que seja este o seu caso.

Rubem Alves

É possível alfabetizar sem ensinar sílabas, é mais eficaz alfabetizar sem ensinar sílabas, é melhor alfabetizar sem ensinar sílabas, sob todos os aspectos. Desde que se saiba como.

A alfabetização por meio de textos, que dispensa a memorização de famílias silábicas, não é e nem pode ser considerada um modismo ou uma aventura: é um trabalho pedagógico sério, necessário e difícil, que exige uma formação específica dos professores. Se as escolas de formação inicial não os habilitaram para essa tarefa, terão de desenvolver competência para realizá-la em serviço. Ou então, só lhes sobrar a alternativa de tentar, sem sucesso, alfabetizar os alunos forçando-os a decorar as famílias silábicas. É isso o que vem sendo feito nas últimas décadas e o resultado tem sido um fracasso escolar na alfabetização de aproximadamente cinquenta por cento.

Por muitos anos se acreditou que o fundamental

*In: *Boletim do Salto para o futuro*, nov./2000. TV E. Brasil.

para alfabetizar os alunos era o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva e da noção de lateralidade. O que se pôde ver, nas últimas duas décadas, a partir das pesquisas científicas sobre como se aprende a ler e escrever, é que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita; que esse não é um conteúdo simples, mas, ao contrário, extremamente complexo, que demanda procedimentos de análise também complexos por parte de quem aprende; que, como já se pode constatar desde então, por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, alfabetiza-se.

Hoje sabemos que, no processo de alfabetização, crianças e adultos — independente da classe social e até mesmo da proposta de ensino — formulam estranhas hipóteses, muito curiosas e muito lógicas. Progridem de idéias bastante primitivas, pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita, para idéias geniais sobre como seria essa relação, tão logo compreendem que fala e escrita relacionam-se: algumas crianças e adultos com atenção quase exclusiva em quantas letras, outros em quais letras, outros conflitados com a coordenação entre quantas e quais letras se utilizam para escrever etc. Depois de uma árdua trajetória de reflexão sobre essas questões, finalmente é possível compreender qual a natureza da relação entre fala e escrita, é possível desvendar o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos. Nesse momento, crianças e adultos conquistaram a escrita alfabética, alfabetizaram-se, no sentido estrito da palavra.

Pois bem, tanto a pesquisa acadêmica como a observação dos professores que ensinam crianças e adultos a ler e escrever vem comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita. Essa constatação, legitimada cientificamente, pôs em xeque uma das crenças mais antigas nas quais a escola apóia suas práticas de ensino, o que desencadeou uma verdadeira revolução conceitual, uma mudança de paradigma. É esse o momento pelo qual estamos passando, com as vantagens e os prejuízos que caracterizam um momento de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Mas, se não é por um processo de memorização, como se aprende a ler e escrever refletindo sobre a escrita?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que há conteúdos escolares que se aprendem, sim, por memorização. Tudo que não requer construção conceitual por ser de simples assimilação, aprende-se memorizando: nomes em geral (das letras, por exemplo), informações e instruções simples (como “em português, escrevemos da esquerda para a direita”), respostas a adivinhações, números de telefone, endereços...

Mas o grande equívoco, no qual a concepção tradicional de ensino e aprendizagem esteve apoiada nas últimas décadas, é considerar que os conteúdos escolares, de um modo geral, são aprendidos por memorização. Não são, hoje sabemos.

Para aprender a ser solidário, a trabalhar em grupo, a respeitar o outro, a preservar o meio ambiente, é preciso vivenciar situações exemplares em que

esses conteúdos representam valores. Não adianta memorizar a informação de que é preciso ser solidário, respeitar os outros, cuidar da natureza... isso não basta para aprender o valor e a necessidade dessas atitudes.

Para aprender a interpretar textos, redigir textos, refletir sobre eles, refletir sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência para poder realizá-las com habilidade, com desenvoltura. Procedimentos — quaisquer procedimentos — aprendem-se pelo uso.

E para aprender conceitos e princípios complexos, como é o caso do sistema alfabético de escrita — ou seja, para alfabetizar-se —, não basta memorizar infinitas famílias silábicas, como se pensava: isso significaria tratar um conteúdo caracterizado por um elevado grau de complexidade como uma informação simples que, apenas por memorização, poderia ser assimilada com facilidade. Para compreender as regras de geração do nosso sistema de escrita, é preciso um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre o seu funcionamento. Quer dizer, para alfabetizar-se, o indivíduo tem de aprender a refletir sobre a escrita (um procedimento complexo, que, para ser desenvolvido, depende de exercitação freqüente) e tem de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita (um conteúdo conceitual complexo, que para ser aprendido requer a construção de interpretações sucessivas que se superam umas às outras).

Quando se fala, portanto, que hoje sabemos que se aprende a ler e escrever lendo e escrevendo textos, não se está falando de algo simples — como a expressão

enganosamente pode sugerir. Aprender a ler e escrever lendo e escrevendo requer um conjunto de procedimentos de análise e de reflexão sobre a escrita, um objeto de conhecimento que, pelas suas características e funcionamento, exige alto nível de elaboração intelectual por parte do aprendiz, seja ele criança ou adulto.

Para poder ler textos quando ainda não se sabe ler convencionalmente, é preciso utilizar o conhecimento disponível sobre o valor sonoro convencional das letras e informações parciais sobre o conteúdo do texto para fazer suposições a respeito do que pode estar escrito, ou seja, utilizar simultaneamente estratégias de leitura que impliquem decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação. E, em alguns casos, ajustar o conteúdo que se sabe de cor ao que está escrito.

Para poder escrever textos quando ainda não se sabe escrever, é preciso escolher quantas letras e quais letras serão colocadas e, se a proposta é escrever com um colega que faz outras opções de quantas e quais letras utilizar, refletir sobre escolhas diferentes para as mesmas necessidades.

Para poder interpretar a própria escrita (ler o que escreveu) quando ainda não se sabe ler e escrever, é preciso justificar, para si mesmo e para os outros, as escolhas feitas ao escrever, com tudo o que isso demanda explicar: porque sobram letras, ou porque elas parecem estar fora de ordem, ou porque parece estar escrito errado considerando o próprio critério etc.

Como se pode ver, não é nada fácil aprender a ler lendo e escrevendo textos, como também não é nada fácil (aliás, é seguramente muito mais difícil) aprender a ler memorizando sílabas: de qualquer forma, trata-se de uma aprendizagem complexa. O desafio é orga-

nizar as propostas didáticas de alfabetização a partir do que hoje se sabe sobre como se aprende: a resposta a esse desafio é o que pode conferir eficácia ao ensino, instaurando uma cultura escolar centrada no direito do aluno à aprendizagem.

Ensinar [...] pressupõe conhecer as hipóteses dos alunos, entender o que existe por trás dos argumentos que eles utilizam para se posicionar a favor ou contra uma decisão, prever quais interações são produtivas — do professor com eles, deles entre si e deles com o que é objeto do seu conhecimento —, planejar situações que lhes permitam conquistar avanços em suas aprendizagens, oferecer a informação necessária para tornar possíveis esses avanços [...].

Delia Lerner

As propostas de alfabetização por meio de textos, que foram construídas especialmente na década de 90, fruto do empenho de educadores que não mediram esforços para produzir conhecimento pedagógico sobre como organizar o ensino considerando os processos de aprendizagem, em geral têm conquistado bons resultados quando se apóiam nos seguintes pressupostos didáticos:

- planejar situações de ensino e aprendizagem difíceis e possíveis ao mesmo tempo;
- oferecer aos alunos atividades e intervenção pedagógica adequadas a suas necessidades e possibilidades de aprendizagem;
- favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos;
- considerar e atender as diversidades na sala de aula;

- favorecer a interação e cooperação;
- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas;
- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- articular objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno;
- criar situações de ensino e aprendizagem em que haja a máxima coincidência possível entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

Finalmente, é importante ressaltar algumas das maiores diferenças que estão na base de uma proposta de alfabetização apoiada na memorização de famílias silábicas e de uma proposta de alfabetização apoiada na reflexão sobre a escrita. Conforme demonstra o quadro “Proposta didática de alfabetização” (página 85), são diferenças no modelo de ensino que, como se pode inferir, fazem toda a diferença no processo de aprendizagem.

Para a criança é um grande prazer e uma grande satisfação o fato de tornar-se capaz de ler [...]. Ela fica orgulhosa ao poder fazer isso. Entretanto, esse entusiasmo logo se esvaece quando os textos com os quais se defronta forçam-na interminavelmente a reler a mesma palavra. O reconhecimento da palavra deteriora-se rapidamente: torna-se uma vazia aprendizagem de memória quando não conduz diretamente à leitura de conteúdos significativos [...].

Bruno Bettelheim

Proposta didática de alfabetização

Com silabário	Com textos
<p>A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo: trata-se de agregar conhecimentos, passando pouco a pouco do simples (letras e sílabas) ao complexo (palavras e texto).</p>	<p>A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita: trata-se de compreender pouco a pouco as regularidades que caracterizam a escrita.</p>
<p>O ponto de partida das situações de ensino é o que se acredita que seja fácil para o aluno aprender primeiro, sendo que há uma falsa suposição sobre o que é fácil e difícil de aprender.</p>	<p>O ponto de partida das situações de ensino são as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, o que de fato pensam e sabem sobre a escrita: é isto que possibilita que a aprendizagem seja significativa.</p>
<p>O modelo de ensino apóia-se na capacidade do sujeito de associar estímulos e respostas, repetir, memorizar e fixar na memória.</p>	<p>O modelo de ensino apóia-se na capacidade do sujeito de refletir, inferir, estabelecer relações, processar e compreender informações transformando-as em conhecimento próprio — ou seja, construir conhecimento.</p>

Utilizam-se escritos artificiais para ensinar a ler e escrever.

Utilizam-se textos reais. O texto é o “lugar” de aprender a ler e escrever e a reflexão sobre as regularidades da escrita é o procedimento básico requerido dos alunos.

As atividades de leitura e escrita apóiam-se na memorização de sílabas estudadas e palavras formadas por elas: são atividades de exercitação da memória que, muitas vezes, os alunos realizam sem compreender o sentido do que fazem. O que se coloca como desafio aos alunos, em geral, tem a ver exclusivamente com a capacidade de reter informação na memória.

As atividades apóiam-se no uso de procedimentos que permitem a leitura e a escrita de textos, mesmo quando não se sabe ainda ler e escrever: são atividades desafiadoras, isto é, que se configuram como situações-problema, em que os alunos precisam pôr em jogo o que sabem para aprender o que ainda não sabem.

Considera-se que:

Ler é aprender a identificar letras, sílabas, depois palavras e frases para, então, chegar a decifrar textos escolares curtos e simples.

Ler é atribuir significado e que isso se dá pelo uso de estratégias de leitura (de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação) a partir do conhecimento prévio e dos índices fornecidos pelo texto.

Ler, durante a alfabetização, é simplesmente decodificar letras em sons.

Ler, durante a alfabetização, é fazer uso da decodificação possível

	(identificar a letra inicial, a letra final e as intermediárias, por exemplo) para antecipar o significado do escrito.
É possível ler somente depois de estar alfabetizado.	É possível ler quando ainda não se sabe ler convencionalmente — e que é fazendo isso que se pode aprender: os alunos são tratados como leitores desde que entram na escola.
Depois de dominar a “técnica” de ler e escrever o aluno é capaz de ler e escrever quaisquer tipos de textos. Por isso, durante o processo de alfabetização, nem sempre o aluno tem contato com textos reais e com a linguagem que se usa, de fato, para ler e escrever.	É interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprendem a ler diferentes tipos de texto e suas respectivas linguagens. A correspondência letra-som é um conteúdo fundamental, mas apenas um dos inúmeros conteúdos cuja aprendizagem é necessária para que se possa dominar progressivamente a linguagem escrita.
A alfabetização acontece como resultado da memorização progressiva de unidades que vão se juntando para compor as palavras: a palavra tem um fim em si mesma.	A alfabetização acontece como resultado da reflexão sobre as características e regularidades da escrita: a palavra é um meio para isso.

<p>O planejamento não precisa ser flexível: pode ser o mesmo todos os anos e em qualquer classe.</p>	<p>O planejamento deve ser feito em função de uma classe real — portanto, não é totalmente reutilizável de um ano para outro, de uma classe para outra.</p>
<p>O erro deve ser cuidadosamente evitado para não ser fixado: portanto, a correção é sempre necessária.</p>	<p>O erro de escrita não se fixa na memória dos alunos e a correção é necessária apenas quando sua razão pode ser compreendida por eles: dificilmente eles erram o que sabem.</p>
<p>A classe deve ser homogênea (todos os alunos com o mesmo nível de conhecimento), pois isso facilita o trabalho do professor — que acaba sendo o único informante de todos.</p>	<p>A classe deve ser heterogênea, pois a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento favorece o trabalho do professor: quando os alunos aprendem uns com os outros, o professor fica mais liberado para atender àqueles que precisam mais de sua intervenção pedagógica.</p>