



LIVRO DO  
PROFESSOR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDESCOLA / PROJETO NORDESTE / SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL  
BRASÍLIA, 2000

Presidente  
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação  
Paulo Renato Souza

Secretária do Ensino Fundamental  
Iara Glória Areias Prado

Fundo de Fortalecimento da Escola - Direção Geral  
Antônio Emílio Sendim Marques

Coordenação Escola Ativa  
Fernando Pizza

Elaboração: Ana Rosa Abreu, Claudia Rosenberg Aratangy, Eliane Minguês,  
Marília Costa Dias, Marta Durante e Telma Weisz.

Texto final: Denise Oliveira

Projeto gráfico e edição de arte: Alex Furini e José Rodolfo de Seixas

Revisão: Elzira Arantes

*Alfabetização – Livro do professor*  
© 2000 Projeto Nordeste/Fundescola/Secretaria de Ensino Fundamental

Qualquer parte desta obra poderá ser reproduzida desde que citada a fonte.

Alfabetização : livro do professor / Ana Rosa Abreu ... [et al.]. Brasília : FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.  
  
176 p.  
  
1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Escola pública I. Abreu, Ana Rosa II. Aratangy, Claudia Rosenberg III. Minguês, Eliane IV. Dias, Marília Costa V. Durante, Marta VI. Weisz, Telma VII. FUNDESCOLA VIII. MEC-SEF  
  
CDD 379.24

Este material foi inspirado nos módulos do projeto “Escola de Corpo e Alma” produzido pela equipe pedagógica da Prefeitura de Salvador em 1996.

Esta obra foi editada para atender a objetivos dos Programas Projeto de Educação Básica para o Nordeste e FUNDESCOLA, em conformidade com os Acordos de Empréstimo números 3663 BR e 4311 BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA95/013 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

# Índice

Apresentação 5

O que precisa saber quem alfabetiza 7

**Alfabetização e letramento 7**

**Como se aprende a ler e escrever 10**

**O que está escrito e o que se pode ler 24**

**Aprender a ler: um pouco de história 32**

**As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. 35**

O que propor na sala de aula... 59

**O que são: poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas e quadrinhas 59**

    É fundamental lembrar 63

    Situações de aprendizagem 63

    Exemplos de atividades 69

**O que são: contos de fadas, mitos, lendas e fábulas 75**

    É fundamental lembrar 80

    Situações de aprendizagem 80

    Exemplos de atividades 85

**O que são: textos informativos, textos instrucionais e biografias 92**

    É fundamental lembrar 96

    Situações de aprendizagem 97

    Exemplos de atividades 101

**O que são: listas, cartas e bilhetes 105**

É fundamental lembrar 108

Situações de aprendizagem 109

Exemplos de atividades 112

**Como planejar as atividades de alfabetização 119**

Bibliografia comentada 151

## APRESENTAÇÃO

**Caro professor,**

Este livro foi feito com o intuito de ajudá-lo a planejar boas atividades de alfabetização. É composto de duas partes: a primeira, “O que precisa saber quem alfabetiza”, mais teórica, deve ajudá-lo a compreender melhor o processo pelo qual passam seus alunos quando estão aprendendo a ler e escrever. A segunda, “O que propor em sala de aula”, mais prática, contém informações, explicações, exemplos sobre diferentes tipos de textos e suas possibilidades de uso em sala de aula além de um texto específico sobre planejamento e uma bibliografia comentada.

Tanto a primeira quanto a segunda não se esgotam aqui, ou seja, é interessante que você procure se aprofundar nos temas tratados, estudando a bibliografia indicada. E é importante que você amplie, reestruture e invente situações de aprendizagem em alfabetização.

Seus alunos estão recebendo 3 volumes que contêm os vários tipos de textos que estão sendo abordados aqui. Não esqueça que cada região, cada cidade, cada lugar tem suas cantigas, canções, lendas etc. Portanto esta coletânea pode ser ampliada por você e por eles.

Esperamos que este material possa contribuir com seu trabalho.

Mãos à obra!

EQUIPE DA SEF

## Alfabetização e letramento

É da tradição pedagógica brasileira considerar a alfabetização como uma etapa escolar anterior ao ensino da língua portuguesa.

Estudos e pesquisas dos últimos vinte anos<sup>1</sup> têm mostrado que as práticas que centram a alfabetização apenas na memorização das correspondências entre sons e letras empobrecem a aprendizagem da língua, reduzindo-a a um conjunto de sons a serem representados por letras. Em função disso, essa visão mais tradicional da alfabetização vem sendo questionada. Isso não significa que não seja necessário aprender as letras e os sons correspondentes. Significa que isto é apenas uma parte do conteúdo da alfabetização. A alfabetização é uma aprendizagem mais ampla e complexa do que o “bê-a-bá”. Esta concepção ampliada do conteúdo da alfabetização acabou por levar a uma orientação pedagógica na qual, além de aprender sobre as letras, os alunos aprendem sobre os diversos usos e as formas da língua que existem num mundo onde a escrita é um meio essencial de comunicação.

Para ensinar os usos e as formas da língua para se escrever em português, é necessário, sempre que possível, fazê-lo em situações comunicativas. Significa ter como unidade de ensino a unidade funcional da língua: o texto.

<sup>1</sup> Ver bibliografia anexa.

Significa também trazer para dentro da escola a diversidade textual que existe fora dela, abrindo assim, para nossos alunos, as portas do mundo letrado.

E o que vem a ser isso de “letramento”? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Letramento, aqui, é entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Isto significa que as pessoas que vivem e trabalham nas cidades, mesmo quando são analfabetas, têm sempre algum conhecimento sobre as práticas sociais letradas. Por exemplo: um analfabeto que vive na cidade sabe que para descobrir para onde vai um ônibus é preciso ler o nome ou o número dele, e apesar de não saber ler acaba descobrindo formas de resolver seus problemas de transporte: seja pedindo a alguém que leia, seja memorizando o número. Mas para poder participar realmente do mundo letrado, é preciso muito mais que isso. É preciso, por exemplo, poder ler jornais e livros. Tornar-se capaz de aprender coisas através da leitura. Costumávamos pensar que bastava ser capaz de decodificar para poder ler qualquer coisa. Hoje sabemos que não é bem assim. Para ler jornais ou outros textos de uso social é preciso conhecer não só as letras, mas também o tipo de linguagem em que são escritos. Para poder compreender o que se está lendo – e não apenas fazer barulho com a boca como um papagaio – é necessário

construir uma familiaridade com a linguagem que se usa para escrever cada gênero.

Mas o que é isso de “gênero”? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Todo texto se organiza dentro de um determinado **gênero**. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados (...). Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns (...).

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas (...) geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem esse gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, podemos reconhecer outros gêneros como: cartas, reportagens, anúncios, poemas etc.

Portanto, além do conhecimento sobre as letras, o professor precisa ensinar a seus alunos, ao mesmo tempo, a linguagem que se usa para escrever os diferentes gêneros. E a forma de ensinar isso é trazendo para dentro da sala de aula a diversidade textual que existe fora. É lendo para eles – em situações onde essa leitura faça sentido – os mais variados textos. Principalmente para os alunos de escolas rurais que, com frequência, não têm quase nenhum contato com textos e leitores. São exatamente essas crianças que mais dependem da escola para ter acesso ao conhecimento letrado e é com relação a elas que é maior a responsabilidade do professor.

Em função dessa nova compreensão do que seja a tarefa de alfabetizar, este material de apoio inclui um conjunto

de textos de diferentes gêneros para serem usados com os alunos e várias sugestões de atividades a serem realizadas com esses textos. Tanto os textos como as atividades são apenas amostras e sua função é dar ao alfabetizador uma idéia das possibilidades de trabalho.

Como se aprende a ler e escrever<sup>2</sup>

A criança e seu processo de alfabetização

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

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

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

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

<sup>2</sup> Este texto é um fragmento do artigo “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado”, de Telma Weisz, publicado em *Ciclo Básico*, CENP/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988.

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

.....  
Diante do par de palavras BOI/ARANHA:  
**Experimentador:** Nestes cartões estão escritas duas palavras: **boi** e **aranha**. Onde você acha que está escrito **boi** e onde está escrito **aranha**?  
**Criança:** Aqui está escrito boi (apontando para a palavra ARANHA) e aqui está escrito aranha (apontando para a palavra BOI).  
**Experimentador:** Por que você acha que aqui (BOI) está escrito aranha e aqui (ARANHA) está escrito boi?  
**Criança:** Porque essa daqui tá pequena e esse daqui tá grande. Tia me ensinou que boi começa com A.

Vê-se, portanto, aqui, o divórcio entre o conhecimento da letra e as hipóteses dessa criança a respeito da escrita. Para ela, a escrita devia conformar-se à sua concepção ainda realística da palavra, ou seja, coisas grandes têm nomes grandes e coisas pequenas têm nomes pequenos.<sup>3</sup>

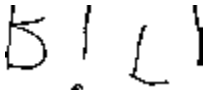
Mas o fato é que, em vez de confirmar, a realidade, dentro e fora da escola, desmente seguidamente a teoria que a criança construiu sobre o que a escrita representa. Desmente e problematiza, obrigando a criança a construir uma nova teoria, novas hipóteses. Ao começar a se dar conta das características formais da escrita, a criança constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização:

.....  
<sup>3</sup> In *Aprender pensando: contribuições da Psicologia cognitiva para a educação*, SEE Pernambuco/1983.


- a) de que é preciso um número mínimo de letras – entre 2 e 4 – para que esteja escrito alguma coisa<sup>4</sup> e
- b) de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler”.

De início, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético), como se pode observar na escrita de Reginaldo, 6 anos (22/8/84).<sup>5</sup>

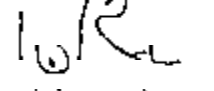
REGINALDO, 6 anos



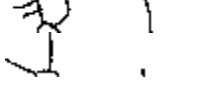
3) (→ cavalo)



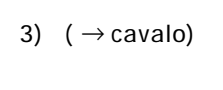
1) (gato ←)



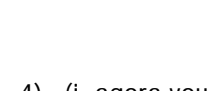
4) (i, agora vou fazer o boi.)



2) (borboleta ←)



5) (gato)



(bebe leite)

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

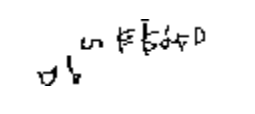
<sup>4</sup> A idéia de que uma letra sozinha “não serve para ler”, “não diz nada”, nos dá uma pista para compreender a dificuldade das crianças, mesmo as mais avançadas, com a escrita isolada dos artigos.

<sup>5</sup> In *Repensando a prática de alfabetização – as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula*, Telma Weisz – *Cadernos de Pesquisa*/1985.

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

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

EDINILDA, 7 anos



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

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

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

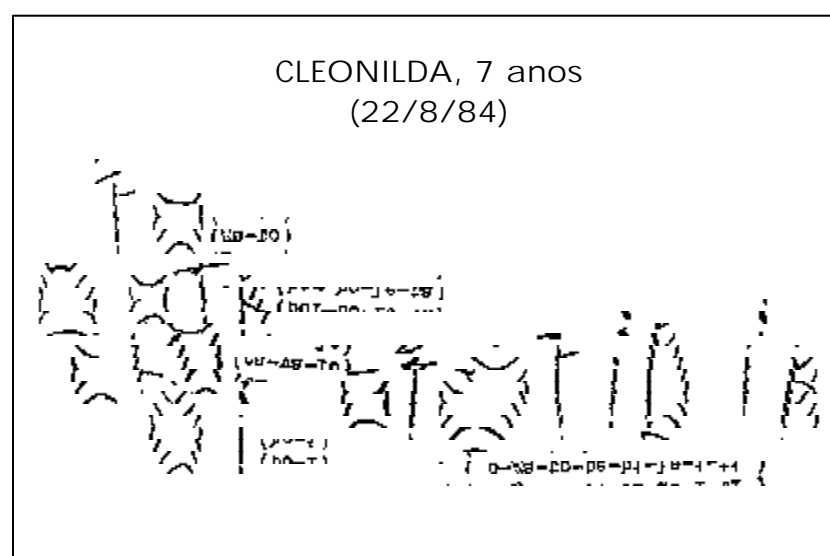
Edinilda já percebeu que a palavras diferentes correspondem escritas diferentes, mas não sabe a que atribuir essas diferenças, pois não descobriu ainda o que é que as letras representam.

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

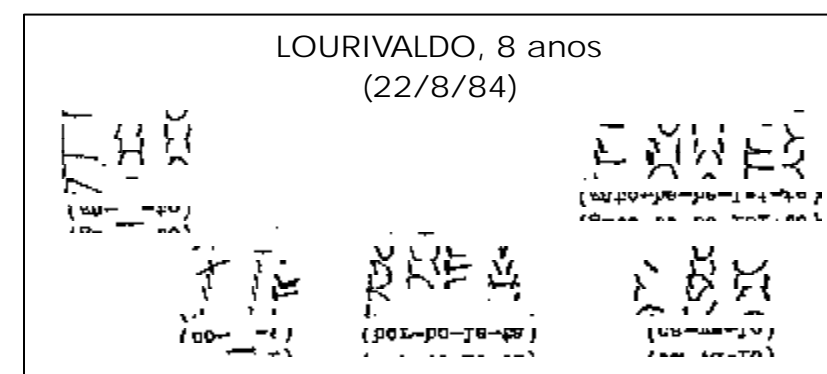
### A HIPÓTESE SILÁBICA

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

O que caracteriza a hipótese silábica é a crença de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora. Veja, a seguir, três amostras de escrita silábica.

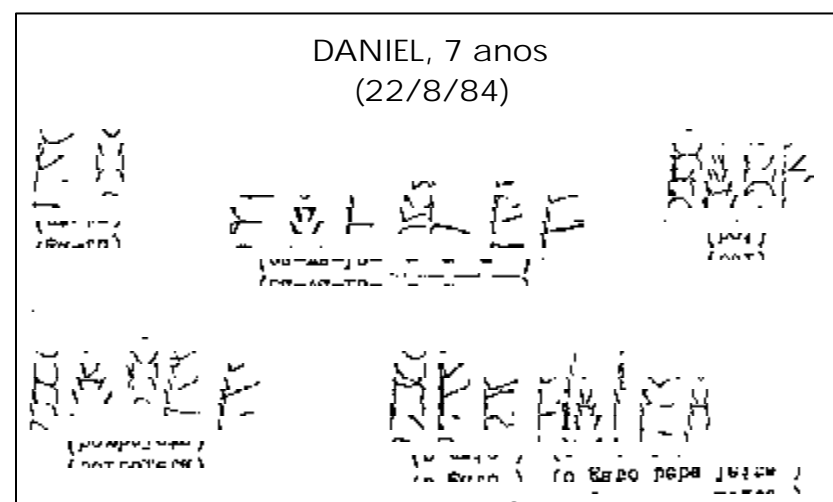


A hipótese com a qual essa menina trabalha é a de que **cada letra representa uma emissão sonora, isto é, uma sílaba oral**. É o tipo de escrita que Emília Ferreiro chama silábica estrita. Cleonilda demonstra um razoável conhecimento do valor sonoro convencional das letras que, no entanto, ela adapta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



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





Essa é uma escrita silábica bem mais difícil de reconhecer que as anteriores. Um caso em que o conhecimento que a professora construiu observando a criança é que possibilita a interpretação. Daniel estava vivendo um momento de conflito cognitivo. Vinha testando sua hipótese silábica em todas as palavras a que tinha acesso, isto é, todas as que alguém lia para ele, e ficava visivelmente aflito com as letras que sobravam. A forma que encontrou de acomodar a situação foi agregar letras mudas no final, mas esse arranjo não era, de modo algum, satisfatório. Seu desconforto durante a atividade era visível: recusou-se a ler “borboleta” e “boi” e foi preciso insistir muito para que lesse “cavalo” e “gato”.

Dissemos que a hipótese silábica é falsa e necessária. Vamos analisar as duas partes dessa afirmação. Em primeiro lugar, **a questão da falsidade**. Supor que cada letra representa uma sílaba é falso com relação à concepção adulta da escrita, à convenção social, que é alfabética. Mas não resta dúvida de que é muito mais verdadeira que as hipóteses anteriores. Ela dá uma res-

posta verdadeira à primeira questão: “O que a escrita representa?” O salto qualitativo é a descoberta de que a escrita representa os sons da fala. Junto com a compreensão da natureza do objeto representado emerge a necessidade de estabelecer um critério de correspondência. Não é mais possível à criança atribuir globalmente a palavra falada à sua escrita. Impõe-se a necessidade de partir tanto a fala quanto a escrita e fazer corresponder as duas séries de fragmentos. Nesse esforço, a criança comete um erro: supõe que a menor unidade da língua é a sílaba. Um “erro” aliás muito lógico se pensarmos na impossibilidade de emitir o fonema isolado. A **hipótese silábica** é, então, parcialmente falsa, mas necessária. Necessária como são necessários “erros construtivos” no caminho em direção ao conhecimento objetivo.

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

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

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

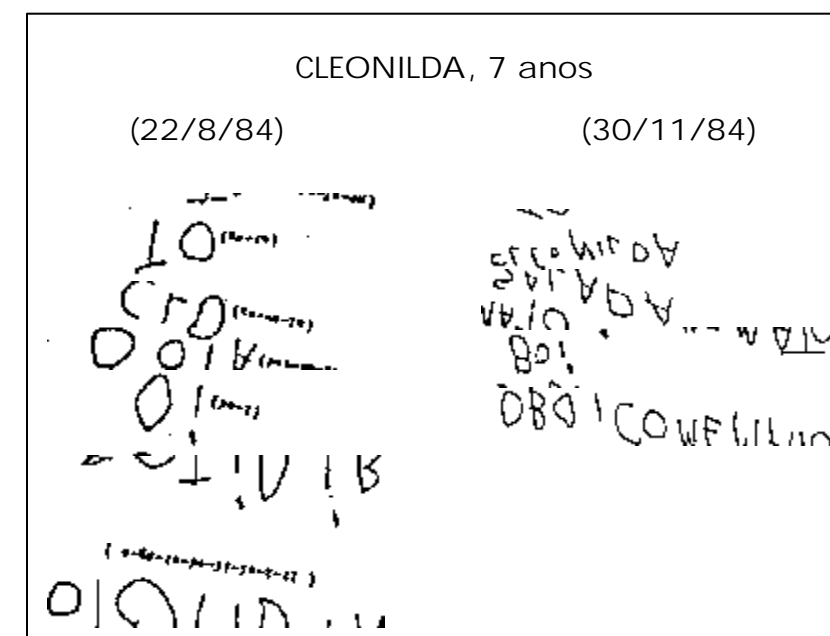
No mesmo período – embora não necessariamente ao mesmo tempo – as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a uma correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. E isto também gera suas formas particulares de conflito. (Emília Ferreiro)

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

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

## A CAMINHO DA HIPÓTESE ALFABÉTICA

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



LOURIVALDO, 8 anos

(22/8/84)

(30/11/84)

(ga-to)

(bor-bo-le-ta)

(ca-va-lo)

(bo-i)

(gato-be-be-lei-te)

(ga-to)

(bor-bo-le-ta)

(ca-va-lo)

(bo-i)

(gato-be-be-lei-te)

DANIEL, 8 anos

(22/8/84)

(30/11/84)

(ga-to)

(ca-va-lo)

(borboleta)

(o gato) (o gato bebe leite)

(bo-i)

(co-me)

(ga-to)

(ca-va-lo)

(borboleta)

(o gato) (o gato bebe leite)

(bo-i)

(co-me)

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

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

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

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

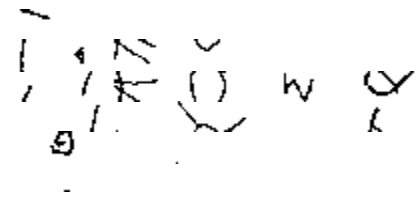
Reginaldo, como se pode ver no quadro seguinte, pela evolução da cópia de seu nome, não tem orientação espacial da escrita, “come” letras, espelha letras, tem traçado inseguro, é incapaz de manter a ordem das letras na cópia (e tinha dificuldade para segurar o lápis)...

B E C !

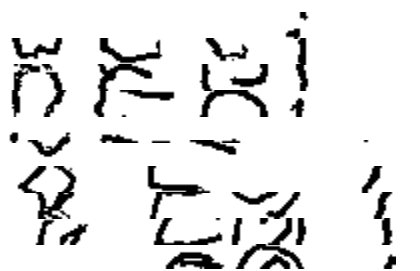
1'6'E'

9

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




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



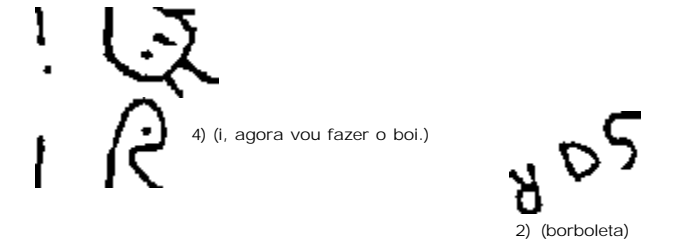
(25/6/84) Aceita fazer "lição de nome", isto é, cobrir o modelo e copiar embaixo.

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



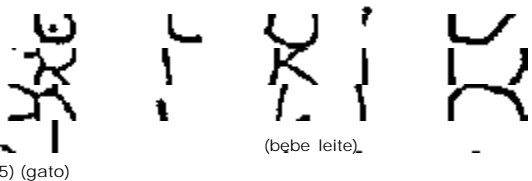
3) (cavalo)

1) (gato)



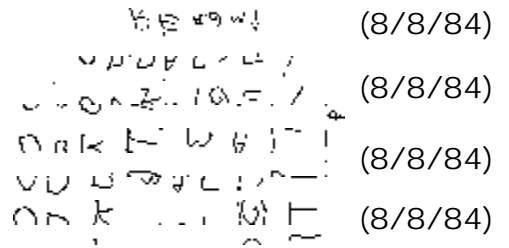
4) (i, agora vou fazer o boi.)

2) (borboleta)



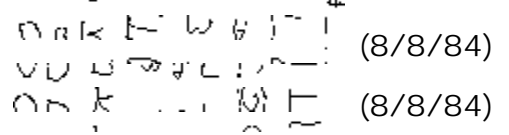
5) (gato)

(bebe leite)



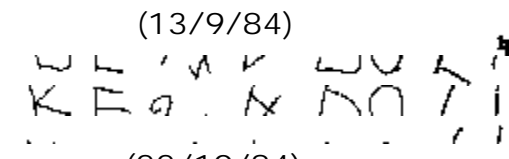
(8/8/84)

(8/8/84)

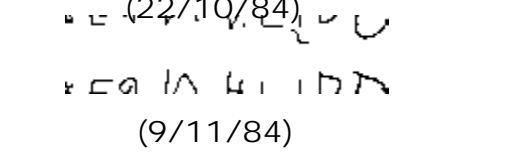


(8/8/84)

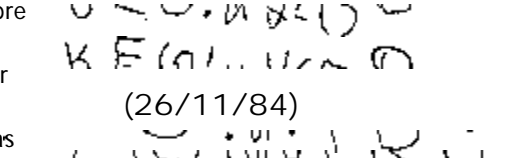
(8/8/84)



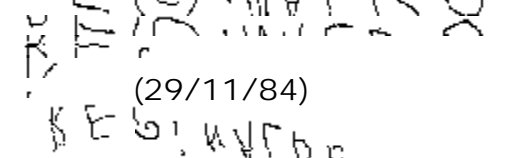
(13/9/84)



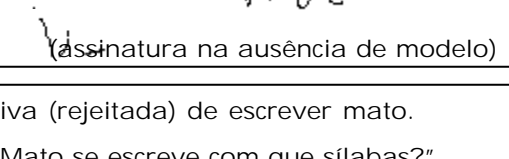
(22/10/84)



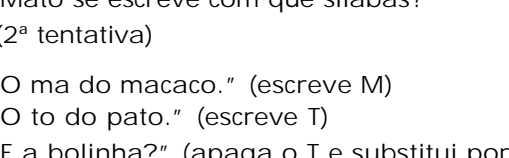
(9/11/84)



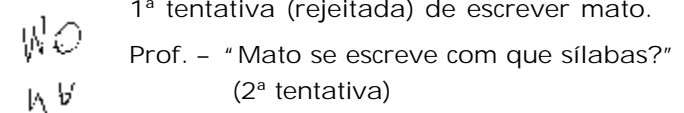
(26/11/84)



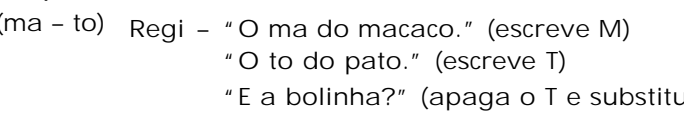
(29/11/84)



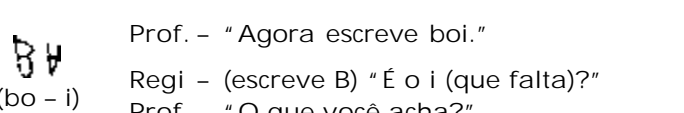
(assinatura na ausência de modelo)



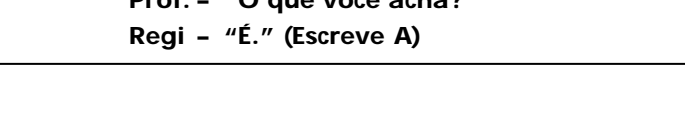
1ª tentativa (rejeitada) de escrever mato.




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



(ma - to) Regi - "O ma do macaco." (escreve M)  
"O to do pato." (escreve T)  
"E a bolinha?" (apaga o T e substitui por O)



Prof. - "Agora escreve boi."



(bo - i) Regi - (escreve B) "É o i (que falta)?"  
Prof. - "O que você acha?"  
Regi - "É." (Escreve A)

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

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

O que está escrito  
e o que se pode ler

Como vimos anteriormente, as crianças constroem hipóteses sobre como se escreve e muitos professores já ouviram falar disso. No entanto, parte importante e pouco conhecida das investigações sobre a aquisição da escrita se refere ao que poderíamos chamar hipóteses de leitura, isto é, as idéias que as crianças constroem sobre o que está ou não grafado em um texto escrito e o que se pode ler ou não nele. As crianças, antes de aprender a ler e escrever, constroem idéias e distinções que parecem estranhas aos nossos olhos alfabetizados.

Crianças pequenas costumam pensar que qualquer coisa que esteja escrita perto de uma figura deve ser o nome da figura. Por exemplo, elas imaginam que se em uma caixa de remédio há algo escrito deve ser “remédio” ou, quem sabe, “pílulas”. A hipótese de que o que está escrito junto de uma imagem deve ser seu nome fica evidente quando perguntamos a crianças que não sabem ler o que se vê em

uma figura e ela responde “uma” bola (ou “uma” boneca ou “uma” bicicleta...) e quando perguntamos o que está escrito junto da bola ela diz apenas “bola” (ou “boneca”, ou “bicicleta”, omitindo o artigo indefinido).

Essa distinção sutil é sistemática e caracteriza o que Emilia Ferreiro chamou a **hipótese do nome**. Isto é, no início, as crianças pensam que o que se escreve são apenas os nomes. Investigando essas idéias infantis ela descobriu coisas interessantes.<sup>6</sup>

Uma de letras é a seguinte: as letras representam o nome dos objetos. Santiago, um menino de 3 anos pertencente à classe média, a mais jovem das crianças que acompanhamos longitudinalmente, foi quem fez explicitamente essa afirmação. Enquanto olhava um novo carrinho de brinquedo, das primeiras idéias que as crianças elaboram em relação ao significado de uma seqüência descobriu as letras impressas no objeto e, apontando para estas letras, disse: “Aqui estão as letras. Elas dizem o que é”. O texto escrito na verdade dizia MÉXICO, mas Santiago achou que estava escrito “carro”. De modo semelhante, as crianças acham que as letras impressas em uma lata de leite dizem “leite”; que as letras em um relógio dizem “relógio”, e assim por diante. O significado de um texto escrito é, portanto, inteiramente dependente do contexto. Se o contexto for um livro com figuras, imagina-se que as letras “digam” o nome dos objetos ilustrados. A proximidade espacial entre a escrita e as gravuras é a informação relevante que as crianças procuram para descobrir qual dos textos escritos poderia “dizer” o nome de cada objeto ilustrado.

<sup>6</sup> Experimento descrito no artigo “A interpretação da escrita antes da leitura convencional”, capítulo do livro *Alfabetização em Processo*, de Emilia Ferreiro, Editora Cortez. Usaremos a seguir vários fragmentos deste artigo para ajudar a explicar as idéias da autora e os resultados dessas investigações.

A um grupo de crianças entre 3 e 5 anos, de diferentes origens sociais – que a pesquisadora acompanhou durante dois anos, realizando entrevistas individuais a cada dois meses – apresentou-se um conjunto de cartões com imagens e um conjunto de cartelas com textos escritos. Nenhuma das crianças sabia ler ou conhecia de memória a forma do que estava escrito nas cartelas. Solicitava-se a elas que agrupassem em pares as figuras com os escritos que “combinassem” com elas. Depois, pedia-se a cada criança que dissesse o que estava escrito em cada uma. Emilia Ferreiro classificou as respostas em três grupos, ou melhor, em três níveis:

As crianças no nível 1 deixam evidente que o significado atribuído ao escrito (texto) depende inteiramente do contexto: o significado do texto muda tantas vezes quanto varia o contexto. Por exemplo, se um determinado texto tiver sido colocado em relação à imagem de uma girafa, “ele diz girafa”, mas o mesmo texto escrito pode “dizer” outros nomes (“leão”, “cavalo” etc., se o conjunto de cartões ilustrados for um conjunto de animais). O mesmo texto escrito pode “dizer” novamente “girafa”, se for outra vez colocado nas proximidades daquela imagem.(...)

As crianças no nível 2 já não aceitam que um texto escrito dependa tão completamente do contexto e, nas entrevistas, explicam:

- Areli (de 4 anos e 7 meses, pertencente à classe média) argumenta que o texto escrito atribuído ao leão não pode servir para outro animal, “porque é do leão”; o texto escrito pertencente à girafa não pode servir para outro animal, “porque diz girafa”.
- Victor (de 5 anos e meio, favelado) argumenta que o texto escrito atribuído a uma espiga de milho não é adequado para o homem, porque se o colocarmos perto da figura de um homem “ele vai se chamar milho”.

O que caracteriza o nível 3 é a possibilidade de considerar algumas propriedades do próprio texto escrito em relação à imagem. Vejamos um exemplo – em outro tipo de experimento – onde a criança considera as propriedades quantitativas do texto, sem renunciar à idéia de que só os nomes estão escritos.

Ana Teresa (5 anos e 3 meses) procura interpretar um texto de três segmentos que acompanha a imagem de uma cena com vários personagens. O texto é: “as galinhas comem” e Ana Teresa pensa que está escrito “gato, galinha, menino” um nome para cada um dos segmentos, na ordem da esquerda para a direita; trata-se de três nomes de personagens representados na figura. Quando, porém, no mesmo dia, a mesma menina procura interpretar outro texto de três segmentos que acompanha uma figura com um único personagem, suas dificuldades se tornam manifestas. A figura é um pato na água. O texto é “o pato nada”. Ana Tereza começa tentando uma silabação do nome “pato”, a fim de ajustar-se às segmentações do texto: atribui a primeira sílaba (“pa”) ao primeiro segmento do texto (“o”) e a segunda sílaba (“to”) ao resto do texto (“pato nada”). Esta solução não a satisfaz porque deve atribuir uma única sílaba a dois segmentos. Tenta então outra solução: atribui o nome “pato” a um dos segmentos maiores (“nada”), pensa que diz “água” no outro segmento de quatro letras (“pato”) e, como não lhe ocorre mais nada porque não há outros elementos na figura, atribui o nome “cores” ao segmento restante (“o”).

Uma das idéias mais surpreendentes (surpreendentes para nosso olhar alfabetizado, é claro) construídas pelas crianças no início de seu contato com o mundo da escrita é a distinção entre o **que está escrito** e o **que se pode ler**.

A idéia de que se deve escrever tudo o que se quer dizer não é compreendida antes que a criança se alfabetize. Pelo

contrário, descobrir que é necessário escrever tudo, sem omitir nada, requer bastante experiência com a língua escrita. Emilia Ferreiro e colaboradores realizaram experimentos com crianças de diferentes países, diferentes línguas, diferentes idades e classes sociais, buscando compreender a natureza e a evolução dessa distinção entre “o que está escrito” e “o que se pode ler”. E observaram que, em torno dos 4 ou 5 anos, crianças urbanas costumam pensar que apenas os substantivos precisam estar escritos para que se possa ler um enunciado. Como quando uma criança desenha, por exemplo, um menino jogando bola: o que aparece no desenho é o menino e a bola, tudo o mais é inferido por quem o interpreta quando olha para o desenho e diz: “o menino está jogando bola”.

Vejamos um exemplo concreto para ajudar a compreender:<sup>7</sup>

Apresentamos e lemos para a criança a oração: “a menina comprou um caramelo”. A criança a repete corretamente (repetindo inclusive o assinalar contínuo que acabamos de fazer). Se lhe perguntarmos onde está escrito “menina” ou “caramelo”, não terá dificuldades em assinalar alguma das palavras escritas (não importa, no momento, saber se a indicação é ou não correta), mas não lhe ocorrerá que o verbo, e muito menos os artigos, estejam escritos. De acordo com a análise realizada pelas crianças deste nível, existem partes escritas em demasia, e bastaria apenas duas palavras: “menina” e “caramelo” para se poder ler uma oração completa. O que falta não é a memória imediata (já que a criança conse-

<sup>7</sup> Transcrito de “A compreensão do sistema de escrita: Construções originais da criança e informação específica dos adultos”, capítulo do livro *Reflexões sobre a alfabetização*, de Emilia Ferreiro, Editora Cortez.

gue repetir a oração quando lhe perguntamos: “o que dizia o texto todo?”). É um problema de contraste de concepções. Para poder utilizar a informação oferecida pelo adulto (quando lê o texto para ela), a criança deveria partir das suposições básicas de nosso sistema escrito: que todas as palavras ditas estão escritas, e que a ordem da escrita corresponde à ordem da enunciação.

É interessante observar que as idéias das crianças sobre “o que está escrito” e “o que se pode ler” evoluem em direção à correspondência termo a termo entre o falado e o escrito, não dependendo para isso da decifração ou do conhecimento das letras. Esta é uma evolução conceitual e acredita-se que esteja relacionada às oportunidades de contato com a escrita. Retiramos do mesmo artigo citado acima a transcrição de três entrevistas que nos parecem muito esclarecedoras. A oração que nos servirá de exemplo é: “Papai martelou a tábua”.

| Entrevistador                       | Erick (6 anos)   |
|-------------------------------------|--|
| (Lê a oração.) O que diz?           | Papai martelou a tábua   |
| Diz <u>tábua</u> em algum lugar?    | (Repassa o texto com o dedo indicador, repetindo para si a oração e logo mostra <u>tábua</u> ) |
| Diz <u>papai</u> em algum lugar?    | (Mostra <u>papai</u> sem pestanejar)   |
| O que diz aqui? ( <u>martelou</u> ) | (Repassa o texto desde o começo, como antes.)<br>Martelou.                                     |
| E aqui? ( <u>a</u> )                | (Repete o mesmo procedimento.) A.  |

Como vemos, Erick consegue atribuir cada parte falada a uma parte escrita, apesar de não saber ler.

| Entrevistador                          | Silvia (6 anos)              |
|--|------------------------------|
| (Lê a oração.) O que diz?              | Papai martelou a tábua.      |
| Onde está escrito papai?               | Aqui ( <u>papai</u> ).       |
| E aqui? ( <u>martelou</u> )            | Martelou                     |
| E aqui? ( <u>tábua</u> )               | Tábua                        |
| E aqui? ( <u>a</u> )                   | Tá                           |
| Eu escrevi: papai martelou a tábua.    | Sim, papai martelou a tábua. |
| Então o que diz aqui? ( <u>papai</u> ) | Papai                        |
| Aqui? ( <u>tábua</u> )                 | Tábua                        |
| E aqui? ( <u>a</u> )                   | Tá                           |

Sílvia consegue atribuir o verbo (martelou) à sua escrita mas lhe parece inadmissível que algo possa estar escrito em um segmento com apenas uma letra. Imagina então que esta letra possa ser um pedaço de um dos substantivos, no caso o “ta”, de tábua.

| Entrevistador                       | Laura (6 anos)          |
|-------------------------------------|-------------------------|
| (Lê a oração.) O que diz?           | Papai martelou a tábua. |
| Diz <u>papai</u> em algum lugar?    | Aqui ( <u>papai</u> ).  |
| Diz <u>tábua</u> em algum lugar?    | Aqui ( <u>tábua</u> ).  |
| O que diz aqui? ( <u>martelou</u> ) | Martelo                 |
| E aqui? ( <u>a</u> )                | .....                   |



|                                  |                         |
|----------------------------------|-------------------------|
| O que diz o texto todo?          | Papai martelou a tábua. |
| Onde está escrito <u>tábua</u> ? | (Mostra <u>tábua</u> ). |
| O que diz aí?                    | Tábua                   |
| E aqui? ( <u>a</u> )             | .....                   |
| Diz algo ou não diz nada?        | Não, não diz nada.      |
| Por quê?                         | Tem uma letra só.       |

Mas para Laura apenas os nomes estão escritos. Tanto que não teve dúvidas em transformar o verbo “martelou” no substantivo “martelo”. Este não foi um procedimento particular de uma criança. No caso desse enunciado, várias crianças que estavam nesse momento do processo transformaram “martelou” em “martelo”, uma solução engenhosa para resolver a questão ali, naquele momento.

Esta questão – a distinção entre “o que está escrito” e “o que se pode ler” – evolui, evidentemente, na direção inversa à da apresentação das entrevistas. Erick é mais avançado que Silvia e esta, que Laura. No entanto os três têm a mesma idade. Estamos enfatizando este fato para marcar que na evolução das idéias sobre a escrita a idade conta menos que o tempo de participação em situações e atividades onde a escrita está direta ou indiretamente presente. Se a idade fosse a variável mais importante, não existiriam adultos analfabetos.

As idéias infantis que descrevemos aqui são construções originais das crianças e dão inúmeras pistas ao leitor atento sobre por que é importante oferecer à criança a oportunidade de se defrontar com textos nos quais ela sabe o que está escrito ou pode deduzir a partir do contexto. Colocá-la freqüentemente neste tipo de situa-



ção é oferecer-lhe oportunidades para pensar sobre a escrita, elaborar hipóteses, testá-las e reconstruí-las progressivamente, apoiando-a em seu esforço para aprender a ler e escrever.

**Para saber mais sobre este tema leia:**

“A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos”, capítulo do livro *Reflexões sobre a alfabetização*, de Emilia Ferreiro, Editora Cortez.

“A interpretação da escrita antes da leitura convencional”, capítulo do livro *Alfabetização em processo*, de Emilia Ferreiro, Editora Cortez.

“Leitura sem imagem: a interpretação dos fragmentos de um texto”, capítulo do livro *Psicogênese da língua escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Editora Artmed.

## Aprender a ler: um pouco de história

Quando pensamos em alfabetização, o que nos vem imediatamente à cabeça é a sala de aula, a escola. Até a recente publicação de estudos sobre a história da leitura, todos nós, caso nos perguntassem, responderíamos que sempre foi na escola que se aprendeu a ler. Investigações atuais sobre a história das práticas sociais de leitura estão mostrando que nem sempre foi assim e essa revelação está ajudando a produzir transformações muito interessantes na didática da alfabetização.

O que aparece nas pesquisas dos historiadores é que, muito antes da existência de escolas tal como as

que conhecemos, ampliou-se muito o número de pessoas que sabiam ler sem que aparentemente tivessem sido ensinadas. Historiadores como Jean Hébrard verificaram que esta alfabetização, que ninguém compreendia muito bem como acontecia, tinha relação com a instrução religiosa.

No mesmo período histórico em que os livros deixaram de ser produzidos a mão, copiados um a um, e passaram a ser reproduzidos industrialmente, em tipografias – graças à invenção de Gutenberg –, a Europa foi sacudida por um movimento conhecido como a Reforma Protestante. Este movimento foi desencadeado pelo padre alemão Martinho Lutero, que se rebelou contra o Papa e estabeleceu as bases doutrinárias que deram origem às Igrejas protestantes. Uma das mudanças mais importantes era o direito de cada cristão à livre interpretação das Escrituras. Isto é, o exercício da fé exigia o acesso pessoal ao que estava escrito na Bíblia. Todo cristão tinha o direito e o dever de se esforçar para buscar a palavra de Deus, tentar compreender seus desígnios, através das Sagradas Escrituras, o que então estava se tornando possível, pois as bíblias impressas começavam a estar ao alcance de muitos.

Na tradição católica, apenas os religiosos deveriam saber ler. O acesso à palavra de Deus, para os católicos, era mediado pelos padres, que a interpretavam. Para os protestantes, no entanto, nenhum intérprete autorizado, nenhuma tradição poderia se interpor entre o crente (“mesmo se é uma miserável filha de moleiro, ou mesmo uma criança de 9 anos”, escreveu Lutero) e as Escrituras. Jean Hébrard conta que, no século XVII, na Suécia e na Finlândia, países de forte presença luterana, praticamente toda a população era alfabetizada sem que exis-

tissem escolas elementares. Como é possível uma coisa dessas se hoje, mesmo com escolas, temos tanta dificuldade para alfabetizar todas as nossas crianças? Em primeiro lugar, não havia uma preocupação específica com a alfabetização, e sim com a catequese. O que importava era a instrução religiosa.

Mas não são só os cristãos que têm escrituras sagradas. Também os judeus e os muçulmanos as têm. O estudo da Torá pelos judeus e do Alcorão pelos maometanos também tem muito a nos contar sobre práticas não escolarizadas de alfabetização. E é com o estudo dessas práticas que a didática da alfabetização tem aprendido coisas importantes.

Tanto o estudo da Bíblia como o da Torá judaica, bem como o do Alcorão, tinham em comum o fato de que se lia, ou melhor, se recitava o texto sagrado em voz alta até sua memorização. Saber o texto de cor e procurar no escrito onde está o que se fala parece ter cumprido um papel fundamental na difusão dessa alfabetização sem escola, uma alfabetização cujo sucesso era atribuído a uma espécie de iluminação de origem divina. Quando a alfabetização passou a ser assunto escolar, a prática de colocar os que não sabem ler diante de um texto desapareceu. Hoje nós a estamos recuperando, porque podemos compreendê-la em seus fundamentos psicopedagógicos e adaptá-la às nossas atuais necessidades. É claro que não estamos propondo obrigar as crianças a decorar enormes textos e recitá-los até não agüentar mais. Mas o fato de compreendermos que essa situação produzia um excelente espaço para a reflexão sobre o modo de funcionamento da escrita tornou possível adaptá-la à nossa realidade. Assim, têm sido criadas diversas atividades de leitura apoiadas em textos e

dirigidas às crianças que ainda não sabem ler. Algumas delas estarão entre as sugestões de atividades que você vai encontrar mais à frente.

**Para os interessados no tema da história das práticas sociais de leitura:**

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental* (vols. I e II). São Paulo: Editora Ática, 1998.

HÉBRARD, Jean. "A escolarização dos saberes elementares na época moderna". Na revista *Teoria e Educação*, 2, 1990, págs. 65-110.

As idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas<sup>8</sup>

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando

<sup>8</sup> Texto extraído dos capítulos 4 e 5 do livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem* de Telma Weisz, Editora Ática, 1999.

ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Para compreender a ação do professor, é preciso analisá-la com o objetivo de desvendar os seguintes aspectos:

- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino.

A teoria empirista – que historicamente é a que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar – se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta”. Este modelo define a aprendizagem como “a substituição de respostas erradas por respostas certas”.

A hipótese subjacente a essa concepção é que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso.

As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. Seus “textos” são construídos com a função de tornar clara (segundo o que elas supõem) essa relação de transcrição. Em geral, são palavras-chave e famílias silábicas, usadas exhaustivamente – e aí encontram-se coisas como o “bebê baba na babá”, “o boi bebe”, “Didi dá o dado a Dedé”. A função do material escrito numa cartilha é apenas aju-

dar o aluno a desentranhar a regra de geração do sistema alfabético: que “b” com “a” dá “ba”, e por aí afora.

Centrada nesta abordagem que vê a língua como pura fonologia, a cartilha introduz o aluno no mundo da escrita apresentando-lhe um texto que, na verdade, é apenas um agregado de frases desconectadas. Esta concepção de “texto para ensinar a ler” está tão impregnada no imaginário do professor que, certa vez, uma professora que se esforçava para transformar sua prática documentou em vídeo uma aula e me enviou, para mostrar como já conseguia trabalhar sem a cartilha. A atividade era uma produção coletiva de texto na lousa. O texto produzido pelos alunos e grafado pela professora era o seguinte:

O SAPO

O sapo é bom.

O sapo come inseto.

O sapo é feio.

O sapo vive na água e na terra.

Ele solta um líquido pela espinha.

O sapo é verde.

Como se pode observar, cada enunciado é tratado como se fosse um parágrafo independente. Exigências mínimas de coesão textual, como não repetir “o sapo” em cada enunciado, nem sequer são consideradas. Só na quinta frase aparece, pela primeira vez, um pronome para substituir “o sapo”. E na sexta frase, lá está ele de novo. Seria fácil concluir que a professora é que não sabe escrever com um mínimo de coerência e coesão. Mas não era esse o caso. Além de saber escrever, era uma ótima professora: empenhada e comprometida.

da com seu trabalho e seus alunos. Apenas havia interiorizado em sua prática o modelo de “texto” que caracteriza a metodologia de alfabetização expressa nas cartilhas. E de tal maneira, que nem sequer tinha consciência disso: foi preciso tematizar sua prática a partir dessa situação documentada para que ela pudesse se dar conta.

**COMO A METODOLOGIA DE ENSINO  
EXPRESSA NAS CARTILHAS CONCEBE OS  
CAMINHOS PELOS QUAIS  
A APRENDIZAGEM ACONTECE**

Poderíamos dizer, em poucas palavras, que na concepção empirista o conhecimento está “fora” do sujeito e é internalizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria “vazio” na sua origem, sendo “preenchido” pelas experiências que tem com o mundo. Criticando essa idéia de um ensino que se “deposita” na mente do aluno, Paulo Freire usava uma metáfora – “educação bancária” – para falar de uma escola em que se pretende “sacar” exatamente aquilo que se “depositou” na cabeça do aluno.

Nessa concepção, o aprendiz é alguém que vai juntando informações. Ele aprende o “ba, be, bi, bo, bu”, depois o “ma, me, mi, mo, mu” e supõe-se que em algum momento, ao longo desse processo, tenha uma espécie de “estalo” e comece a perceber o que é que o “ma”, o “me”, o “mi”, o “mo” e o “mu” têm em comum. Acredita-se que ele seja capaz de aprender exatamente o que lhe ensinam e de ultrapassar um pouco isso, fazendo uma síntese a partir de uma determinada

quantidade de informações. Na verdade, o modelo supõe apenas a acumulação. Os professores é que, convivendo com alunos reais o tempo todo, acabam encontrando na figura do “estalo” a resposta para certas ocorrências aparentemente inexplicáveis. Porque sabem que alguns entendem o sistema logo que aprendem algumas poucas famílias silábicas, enquanto outros chegam ao “Z”, de “zabumba”, sem compreendê-lo. E já que não têm como entender essas diferenças, buscam explicações no que se convencionou chamar de “estalo”. Frequentemente dizem: “O menino deu o estalo”, ou “Ainda não deu o estalo, mas uma hora vai dar”.

Para se acomodar a essa teoria, o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas quando o professor toma a leitura. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os meninos têm de aprender a ler e a escrever dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. Ou seja, primeiro eles precisariam aprender a fazer barulho com a boca diante das letras, para depois poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos.

Assim, os três tipos de concepção a que nos referimos no início deste capítulo se articulam para produzir a prática do professor que trabalha segundo a concepção empirista: a língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização. Na verdade, qualquer prática pedagógi-

ca, qualquer que seja o conteúdo, em qualquer área, pode ser analisada a partir deste trio: conteúdo, aprendizagem e ensino.

**PARA MUDAR É PRECISO RECONSTRUIR  
TODA A PRÁTICA A PARTIR DE UM NOVO  
PARADIGMA TEÓRICO**

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação.

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer.

O equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não. O que, nessa visão “mesclada”, equivale a dizer que uns precisariam ser ensinados e outros não. Em outros casos o modelo empirista fica intocado e as idéias que as crianças constroem em seu processo de aprendizagem são distorcidas, a ponto de o professor vê-las como conteúdo a ser ensi-

nado. Um exemplo disso são os professores que, encantados com o que a psicogênese da língua escrita desvendou sobre o que pensam as crianças quando se alfabetizam, passaram a ensinar seus alunos a escrever silabicamente. Que raciocínio leva a uma distorção desse tipo? Se os alunos têm de passar por uma escrita silábica para chegar a uma escrita alfabética, ensiná-los a escrever silabicamente faria chegar mais rápido à escrita alfabética, pensam esses professores. Essa perspectiva só pode caber em um modelo empirista de ensino, cuja lógica intrínseca é organizar etapas de apresentação do conhecimento aos alunos. Essa lógica não faz nenhum sentido em um modelo construtivista.

Outro tipo de entendimento distorcido, mais influenciado por práticas espontaneístas, é o seguinte: diante da informação de que quem constrói o conhecimento é o sujeito, houve professores que entenderam que a intervenção pedagógica seria, então, desnecessária. Se é o aluno quem vai construir o conhecimento, o que os professores teriam a fazer dentro da sala de aula? E passaram a não fazer nada. Como se vê, é fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações. Ou melhor, de quais são as nossas teorias em ação.

**CONTEÚDOS ESCOLARES SÃO OBJETOS  
DE CONHECIMENTO COMPLEXOS,  
QUE DEVEM SER DADOS A CONHECER,  
AOS ALUNOS, POR INTEIRO**

A mudança na concepção dos conteúdos oferecidos pela escola provoca, de imediato, uma transformação enorme na oferta de informação aos alunos. Vamos continuar

com o exemplo da língua escrita para tornar mais claro o que queremos dizer. Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção construtivista da aprendizagem ela deve ser – mesmo assim e por isso mesmo – oferecida inteira para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente. Quando alguém aprende a escrever, está aprendendo ao mesmo tempo muitos outros conteúdos além do bê-á-bá, do sistema de escrita alfabética – por exemplo, as características discursivas da língua, ou seja, a forma que ela assume em diferentes gêneros através dos quais se realiza socialmente.

Pensando assim, caberá ao professor criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético. Para alguém ser capaz de ler com autonomia é preciso compreender o sistema alfabético, mas isso apenas lhe confere autonomia. Qualquer um pode aprender muito sobre a língua escrita, mesmo sem poder ler e escrever autonomamente. Isso depende de oportunidades de ouvir a leitura de textos, participar de situações sociais nas quais os textos reais são utilizados, pensar sobre os usos, as características e o funcionamento da língua escrita.

Para os construtivistas – diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende – o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma

e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o aprendiz teria de permanecer tranqüilo e com os sentidos abertos para introjetar a informação que lhe é oferecida, da maneira como é oferecida. Em um modelo empirista a informação é introjetada, ou não. Em um modelo construtivista o aprendiz tem de transformar a informação para poder assimilá-la. Concepções tão diferentes dão origem, necessariamente, a práticas pedagógicas muito diferentes.

#### **AFIRMAR QUE O CONHECIMENTO PRÉVIO É BASE DA APRENDIZAGEM NÃO É DEFENDER PRÉ-REQUISITOS**

Para aprender alguma coisa é preciso já saber alguma coisa – diz o modelo construtivista. Ninguém conseguirá aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo que se possa apreender. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe. Essa afirmação – a de que o conhecimento prévio do aprendiz é a base de novas aprendizagens – não significa a crença ou defesa de pré-requisitos. Tampouco esse tipo de conhecimento se confunde com a matéria ensinada anteriormente pelo professor.

Se, por um lado, é o que cada um já possui de conhecimento que explica as diferentes formas e tempos de aprendizagem de determinados conteúdos que estão

sendo tratados, por outro sabemos que a intervenção do professor é determinante nesse processo. Seja nas propostas de atividade, seja na forma como encoraja cada um de seus alunos a se lançar na ousadia de aprender, o professor atua o tempo inteiro.

### **NÃO INFORMAR NEM CORRIGIR SIGNIFICA ABANDONAR O ALUNO À PRÓPRIA SORTE**

Como já vimos, diante de um corpo de idéias tão novo como a concepção construtivista da aprendizagem e o modelo de ensino através da resolução de problemas, o professor está também na posição de aprendiz. No entanto, o conhecimento pedagógico é produzido coletivamente, o que permite aos professores hoje aprender a partir do que outros já aprenderam, tomando cuidado com erros já cometidos por outros.

Um erro que precisa ser evitado por suas graves consequências é o desvio espontaneísta: como é o aluno quem constrói o conhecimento, não seria necessário ensinar-lhe. A partir dessa crença o professor passa a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com o que o aluno faz “do seu jeito”. Essa visão implica abandonar o aluno à sua própria sorte. E é muito importante que o professor compreenda o que significa, do ponto de vista da criança, o “vou fazer do meu jeito”.

Vamos usar a alfabetização novamente para exemplificar. Quando uma criança entra na escola, ainda não-alfabetizada, tanto ela quanto o professor sabem que ela não sabe ler nem escrever. Ao propor que ela se arrisque a escrever do jeito que imagina, o que o professor na verdade está propondo é uma atividade baseada na capacidade infantil de jogar, de fazer de conta. Em um contrato desse tipo – que reza

que o aluno deve escrever pondo em jogo tudo o que sabe e pensa sobre a escrita – o professor deve usar tudo o que sabe sobre as hipóteses que as crianças constroem sobre a escrita para poder, interpretando o que o aluno escreveu, ajudá-lo a avançar. Dentro desse contrato, quem “faz de conta” é a criança. Nesse espaço em que a criança escreve “do seu jeito”, o papel do professor é delicado. Mas é semelhante ao de alguém adulto que participa de uma brincadeira de faz de conta sem entrar nela. Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar. O professor funciona então como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra e cabe a ele montar o andaim para apoiar a construção do aprendiz.

### **COMO FAZER O CONHECIMENTO DO ALUNO AVANÇAR**

O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno.

É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmitir,

exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem.

Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento, e esta ação está na origem de toda e qualquer aprendizagem. Não basta, no entanto, que sejam planejadas, propostas e dirigidas para se constituírem automaticamente em boas situações de aprendizagem para os alunos. Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características

de objeto sociocultural real, sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social.

É certo que nem sempre é possível organizar as atividades escolares considerando simultaneamente esses quatro pressupostos pedagógicos. Isso é algo que depende muito do tipo de conteúdo a ser trabalhado e dos objetivos didáticos que orientam a atividade proposta. Mas os princípios acima apontam uma direção e é esta direção que convém não perder de vista.

### **ALUNOS PÕEM EM JOGO TUDO O QUE SABEM, TÊM PROBLEMAS A RESOLVER E DECISÕES A TOMAR**

Juntos, os dois primeiros pressupostos formam o pano de fundo de uma proposta didática baseada na concepção da aprendizagem como construção. Nesse sentido, “pôr em jogo” o conhecimento que se tem não significa simplesmente usá-lo, mas arriscar-se: o aprendiz precisa testar suas hipóteses e enfrentar contradições, seja entre as próprias hipóteses, seja entre o que consegue produzir sozinho e a produção de seus pares, ou entre o que pode produzir e o resultado tido como convencionalmente correto. Ao falar em “problemas a resolver”, não se está pensando em problemas matemáticos, nem em perguntas para as quais se devem encontrar respostas. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar. É isso que justifica uma proposta de ensino baseada na idéia de que se aprende resolvendo problemas.

Construir situações que se orientem por esses pressupostos exige do professor competência para estabelecer os



desafios adequados para seus alunos, que são os que ficam na interseção entre o difícil e o possível. Se a proposta é difícil demais e impossível de realizar, o desafio não se instaura para o aprendiz, pois o que está posto é um problema insolúvel no momento. Se a proposta é possível, mas fácil demais, não há nem sequer desafio colocado. Portanto, o desafio do professor é armar boas situações de aprendizagem para os alunos: atividades que representem possibilidades difíceis, mas coloquem dificuldades possíveis.

Para que o aluno possa pôr em jogo o que sabe, a escola precisa autorizá-lo e incentivá-lo a acionar seus conhecimentos e experiências anteriores, fazendo uso deles nas atividades escolares. Essa autorização não pode ser apenas verbalizada pelo professor: é importante que ele prepare as atividades de maneira que isso seja de fato requisitado.

Certa vez, uma professora que iniciava um trabalho sobre os pólos com seus alunos perguntou a eles o que sabiam sobre os pingüins. Foi um alvoroço, mas um menino que tinha se mudado para aquela escola naquele ano não falou nada. A professora então se dirigiu a ele e perguntou:

— João, você conhece pingüim?

— Sim.

— Então o que sabe sobre ele?

— Nada.

— Como, nada? Algo você deve saber: como ele é, em que tipo de lugar ele mora.

— É que a minha professora não deu pingüim no ano passado.

— Não tem importância, aqui ninguém ainda estudou isso na escola, mas a gente aprende muitas coisas fora da escola.

— Eu não, só o que eu sei é o que eu vi nos programas da TV Cultura e nos desenhos.

A valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e do quanto sabem. Esses, ou quaisquer conhecimentos que tenham, não são necessariamente conscientes, sistematizados ou corretos do ponto de vista adulto. Mas é certo que eles “estão em jogo” quando se aprende na escola, principalmente quando as propostas de ensino são planejadas para que assim seja.

Se, em uma situação de aprendizagem da multiplicação, por exemplo, o professor tem como objetivo que seus alunos façam uso dos saberes que possuem e que realizem operações de forma mais econômica, deve propor atividades em que essas operações vão se tornando mais complexas, levando-os, de fato, a pôr em uso o que sabem, ao mesmo tempo em que observam outras formas de resolução que não as próprias. O professor pode agrupar os alunos em duplas para participar de um jogo como o descrito a seguir, de maneira que fiquem juntos um aluno que realiza a operação utilizando procedimentos mais econômicos e outro que não o faz. Jogos que colocam em questão a agilidade na resolução dos cálculos requerem, dos que usam estratégias pouco avançadas, um esforço para aprender outras mais rápidas, que permitam ganhar tempo.

### JOGO DE CAIXA DE FÓSFOROS

**Material:** 9 (ou 10) caixinhas de fósforo e palitos.

**Participantes:** 2 alunos ou 2 grupos.

**Regras:** O jogo envolve dois jogadores. Cada um deve pôr a mesma quantidade de palitos em cada caixinha. Pode-se usar 2, 3, 4, até 9 caixinhas e só se pode colocar até 9 palitos de fósforo em cada uma. Deve-se preparar escondido a jogada que será proposta ao oponente e colocar os palitos nas caixinhas, para que ele diga quantos existem no total – este é o problema que a ele é colocado. Um deles pega, por exemplo, 4 caixinhas e põe 5 palitos em cada. O oponente terá de dizer quantos palitos há ao todo, sem tirar os palitos das caixas para contar. Quem acertar ganha 1 ponto.

**Pontos:** ganha pontos quem conseguir dar a resposta correta. Se o que está na posição de dar a resposta errar, o que propôs o desafio deve saber a resposta, caso contrário perde um ponto.

**Vencedor:** ganha o jogo aquele que tiver mais pontos no final de 10 rodadas (ou outra quantidade que se combine previamente).

Um dos aspectos interessantes desse jogo é que o parceiro que propõe o desafio tem sempre que saber o resultado, porque se não souber e tiver que conferir o outro vai ver, já que estão um de frente para o outro. Geralmente, as crianças começam propondo cálculos com números baixos: duas caixinhas com 3 palitos cada uma, 3 caixinhas com 2 palitos cada. À medida que vão se soltando, propõem coisas cada vez mais complexas. Adoram 9 vezes 9 ou 8 vezes 8. Uma das descobertas que fazem é que, as-

sim como os dobros, os “quadrados” têm que ser memorizados, para facilitar. E começam a construir estratégias de multiplicação: 9 caixinhas com 9 palitos é o mesmo que 10 caixinhas com 9 palitos, menos 9 palitos; 8 caixinhas com 9 é igual a 81 (que já sabe de cor), menos 9. Dessa forma, as crianças vão compreendendo as propriedades da multiplicação e, conseqüentemente, ampliando seus conhecimentos matemáticos.

No entanto, tratar-se de um jogo não garante, em si, que a situação de aprendizagem seja interessante: existem jogos extremamente enfadonhos, outros que não desafiam, por serem muito fáceis ou muito difíceis. A vantagem que um jogo do tipo acima apresenta para quem está aprendendo multiplicação é o fato de configurar uma situação em que a agilidade no uso do tempo de resolução é um fator importante: o jogo fica mais interessante se as estratégias forem rápidas. Isso vai fazendo com que a tabuada seja aprendida de forma inteligente. A limitação do tempo – que é sempre uma variável em qualquer atividade humana – é importante na construção de estratégias aritméticas mais avançadas. Quando se restringe o tempo, as estratégias têm de se tornar mais econômicas e isso, por sua vez, exige um aprofundamento em relação à natureza da operação que está sendo realizada e às suas propriedades.

Em qualquer área de conhecimento é possível organizar atividades que representem problemas para os alunos e que demandem o uso do que sabem para encontrar soluções possíveis.

Voltando aos princípios: quando dizemos que os alunos devem ter problemas a resolver e decisões a tomar **em função do que se propõem a produzir**, estamos nos referindo a uma questão de natureza ideológica, que tem enormes conseqüências de natureza pedagógica (e vice-versa).

Não adianta lamentar que a maioria dos alunos tenha como único objetivo em sua vida escolar tirar boas notas e passar de ano, pois é a escola quem lhes ensina isso. Ensina em atos, quando propõe tarefas cujo sentido escapa à criança e, freqüentemente, ao próprio professor. É fundamental que os professores que têm compromisso político compreendam que é a alienação que educa para a alienação. Quando falo de tarefas cujo sentido escapa à criança, não estou me referindo a tarefas chatas, cansativas, e não estou propondo que se transforme a escola em um parque de diversões. Aprender envolve esforço, investimento, e é justamente por isso que em cada atividade os alunos devem ter objetivos imediatos de realização para os quais dirigir o esforço de equacionar problemas e tomar decisões. Esses objetivos não precisam emergir do seu interesse, nem devem ser decididos por eles. Propostos pelo professor, constituem-se em parte da própria estrutura da atividade, de tal forma que os alunos possam se apropriar tanto dos objetivos quanto do produto do seu trabalho.

Vou dar um exemplo. A produção de texto, ou, como é mais conhecida, a redação, é uma atividade presente em qualquer tipo de proposta pedagógica. O que varia é o momento em que se considera a criança apta a redigir textos. A discussão sobre se é necessário escrever convencionalmente ou não para começar a produzir textos envolve questões tanto do campo da lingüística (o que é um texto) quanto do campo da pedagogia (é necessário aprender para poder redigir, ou é necessário redigir para poder aprender?). Mas nossa questão nesse momento não é essa e sim o sentido do ato de redigir para o aluno.

Creio que ninguém discordaria que escrever para ser lido é completamente diferente de escrever para ser corrigido. São dois sentidos distintos que tornam o que aparen-

temente é a mesma atividade, a redação, em duas atividades completamente diferentes. A própria correção, como uma outra atividade, ganha sentido quando é tratada como um esforço de buscar maior legibilidade e permite ao aluno compreender que é necessário escrever dentro de padrões convencionais, não para agradar ao professor, e sim para poder ser lido com facilidade.

### **A ORGANIZAÇÃO DA TAREFA GARANTE A MÁXIMA CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÃO POSSÍVEL**

Informação é tudo o que de fato “acrescenta”. Livros e outros materiais escritos informam, a intervenção do professor informa, a observação de como um colega resolve uma situação-problema informa, as dúvidas informam, as dificuldades informam, o próprio objeto com o qual os alunos se debatem para aprender informa.

O conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar. Quando observa como os outros a resolvem e tenta entender a solução que os outros dão. Isso é o que justifica a exigência pedagógica de garantir a máxima circulação de informação possível na classe. Significa permitir que as perguntas circulem e as respostas também, e que cada aluno faça com isso – que é informação – o que lhe é possível em cada momento. Para promover a circulação de informações, é preciso que o professor aceite que seu papel é o de um planejador de intervenções que favoreçam a ação do aprendiz sobre o que é objeto de seu conhecimento. E que abra mão da posição de ser o único informante da classe – posição muitas vezes adotada não por autoritarismo, mas para evitar que os alunos errem, pois, quando trocam livremente

informações, expõem uns para os outros suas hipóteses, muitas vezes erradas. A preocupação em evitar o contato do aluno com a resposta errada é uma marca do modelo empirista de ensino e está relacionada à idéia de que ela vai se fixar em sua memória.

As crianças freqüentemente reproduzem o padrão de comportamento que os adultos têm com elas. Em uma classe onde o respeito intelectual com o processo de aprendizagem dos alunos é baixo, é comum estes se vangloriarem dos seus saberes, gozarem e humilharem os outros quando dão respostas inadequadas. Em uma classe onde o professor cultiva a cooperação e o respeito intelectual, os alunos costumam fazer o mesmo com os colegas. Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar suas idéias e, dessa forma, seu conhecimento avança.

Em um ambiente de respeito e solidariedade os alunos aprendem a dar as informações que julgam importantes para o colega. Em uma sala de aula onde essa prática é adotada, não é raro vê-los oferecendo informações parciais uns para os outros e escutar diálogos do tipo: “Agora pensa, para ver se você descobre”, “Repare bem, que você encontra a resposta”. É comum, também, ver uma criança perguntando coisas do tipo “Com que letra começa padaria?” e tendo como resposta “É com a mesma letra do nome do Paulo” – uma resposta bastante diferente de: “Dá aqui

que eu faço um ‘p’ para você”, ou “Não está vendo que é o ‘p’?”. E há, é claro, a possibilidade de o aluno que perguntou ouvir de seu colega: “Padaria? Começa com ‘a’” – e se dar por satisfeito. O medo de que eles aprendam errado, em uma hora dessas, faz com que muitos professores recuem e bloqueiem a circulação de informação.

Uma classe é, de certa forma, uma microssociedade. E o professor estabelece o seu modo de funcionamento, muito menos por ter montado um decálogo na parede – o que é muito interessante, desde que seja discutido com os alunos – mas, principalmente, por passar, através de seus próprios atos, quais as atitudes que devem ser valorizadas, quais não, que formas de relação são bem aceitas, quais não. A classe incorpora isso tudo porque o professor está no comando e é referência.

Os alunos muitas vezes discutem, defendem suas opiniões. E a atitude diante do que consideram um não-saber do outro tem muito a ver, também, com o temperamento de cada um. Há crianças que não discutem, mas não arredam pé; outras até discutem, mas acabam cedendo. A questão central não é haver ou não discussão, mas sim que cada um consiga formular o seu argumento a favor ou contra uma dada questão. Aprende-se muito quando se está exposto a uma argumentação e aprende-se mais ainda quando se tem que defender um ponto de vista. O esforço de comunicar uma idéia sempre faz avançar a compreensão e é altamente produtivo do ponto de vista da aprendizagem.

A interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: a interação entre os alunos é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem.

**O CONTEÚDO TRABALHADO DEVE  
MANTER SUAS CARACTERÍSTICAS DE  
OBJETO SOCIOCULTURAL REAL**

Ao longo deste século, foram sendo criadas práticas que se instalaram tão fortemente no senso comum, a ponto de imaginarmos que sempre existiram, que tudo sempre foi assim. A idéia de que para aprender na escola era necessário que os materiais fossem produzidos especialmente para esse uso escolar criou uma espécie de muro, que não deixava entrar na escola nada que fosse do mundo externo. No livro *Psicanálise da alfabetização*, Bruno Bethelheim mostra, por exemplo, como aconteceu uma involução dos textos, através dos anos, para ensinar a ler em inglês. Em nome de facilitar a aprendizagem, inventaram-se escritos que apresentam a leitura como uma atividade esvaziada de qualquer sentido.

No Brasil, esses escritos também se constituíram em uma marca registrada, principalmente da escolaridade inicial. Isso não quer dizer que a descaracterização dos conteúdos seja privilégio das primeiras séries. Mais adiante pode-se encontrar uma outra invenção da escola: a redação escolar, um gênero que não existe em nenhum outro lugar além da escola. Trata-se, em geral, de um texto sem destinatário, que nunca será lido de fato, a não ser pelo professor, com o objetivo exclusivo de corrigi-lo.

E não é apenas o ensino da língua portuguesa que está cheio de criações escolares, que em nada coincidem com as práticas sociais de uso da língua, objeto de ensino na escola. As demais áreas também possuem suas invenções específicas, todas elas.

Quando um aluno, como os que eu tinha em 1962,

trabalha como vendedor na rua e não consegue resolver problemas matemáticos simples na escola, é de se pensar o que foi feito do ensino da matemática que a torna algo tão pouco familiar. Claro que a questão que se coloca para os alunos que vão bem nas contas “de rua” é diferente: na escola aprende-se a linguagem matemática escrita, que é pouco usada na rua. Mas não se pode deixar de lado esta competência que o aluno já traz desenvolvida e sobrepor a escolarização a ela.

Toda ciência ou prática social, quando se converte em objeto de ensino escolar, acaba, inevitavelmente, sofrendo modificações. A arte é diferente da Educação Artística, o esporte é diferente da Educação Física, a linguagem é diferente do ensino de Língua Portuguesa, a ciência é diferente do ensino de Ciências e assim por diante. Mas é preciso cuidado para não produzir invenções pretensamente facilitadoras, que acabam tendo existência própria. Cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente. Pois se o que se pretende é que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, não se pode, com o intuito de facilitar a aprendizagem, introduzir dificuldades. Nesse sentido, o papel da escola é criar pontes, e não abismos.

No momento em que compreendemos que não é preciso simplificar tudo que se oferece aos alunos, que eles podem enfrentar objetos de conhecimento complexos – desde que o professor respeite e apóie a forma pela qual vão penetrando nessa complexidade –, também passamos a abrir a escola para o mundo e fazer dela um ponto de partida para a aventura do conhecimento. Nunca o ponto de chegada.

## O QUE PROPOR NA SALA DE AULA

O que são:  
poemas, canções, cantigas de  
roda, adivinhas, trava-línguas,  
parlendas e quadrinhas

As **adivinhas**, as **cantigas de roda**, as **parlendas**, as **quadrinhas** e os **trava-línguas** são antigas manifestações da cultura popular, universalmente conhecidas e mantidas vivas através da tradição oral.

São textos que pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem os inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as pessoas mais novas.

Os **poemas** servem para divertir, emocionar, fazer pensar. Geralmente têm rimas e apresentam diferentes diagramações. São textos com autoria, isto é, geralmente sabemos quem os fez.

Todos nós conhecemos poemas, pois são textos de conhecimento popular. São parecidos com as **canções**, só que não são musicados. Alguns são feitos especialmente para crianças. Os poemas, assim como as quadrinhas e os trava-línguas, “brincam” com os sons das palavras e com o seu significado.

.....

A poesia nada mais é do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver não é poesia: é papo furado!

(J. Paulo Paes)

Poema de José Paulo Paes

CONVITE

Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião

Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.

As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.

Como a água do rio  
que é água sempre nova.

Como cada dia  
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Canção de Dominginhos e Anastácia

TENHO SEDE

Traga-me um copo d'água  
Tenho sede  
E esta sede pode me matar  
Minha garganta pede  
Um pouco d'água  
E os meus olhos pedem  
Teu olhar  
A planta pede chuva  
Quando quer brotar  
O céu logo escurece  
Quando vai chover  
Meu coração só pede  
Teu amor  
Se não me deres  
Posso até morrer.

As **cantigas de roda** são textos que servem para brincar e divertir. Com bastante frequência se encontram associadas a movimentos corporais em brincadeiras infantis.

CAI BALÃO

Cai, cai balão  
cai, cai balão  
aqui na minha mão.  
Não cai não, não cai não  
cai na rua do sabão.

As **adivinhas** servem para divertir e provocar curiosidade. São textos curtos, geralmente encontrados na forma de perguntas: O que é, o que é? Quem sou eu? Qual é? Como? Qual a diferença?

O que é, o que é que cai em pé e corre deitado?  
Resposta: A chuva.

Os **trava-línguas** brincam com o som, a forma gráfica e o significado das palavras. A sonoridade, a cadência e o ritmo dessas composições encantam adultos e crianças. O grande desafio é recitá-los sem tropeços na pronúncia das palavras.

O RATO E A RITA  
O rato roeu a roupa do rei de  
Roma,  
O rato roeu a roupa do rei da  
Rússia,  
O rato roeu a roupa do  
Rodovalho...  
O rato a roer roía.  
E a rosa Rita Ramalho  
do rato a roer se ria.

As **parlendas** são conjuntos de palavras com arrumação rítmica em forma de verso, que podem rimar ou não. Geralmente envolvem alguma brincadeira, jogo, ou movimento corporal.

Boca de forno  
Forno  
Tira um bolo Bolo

Se o mestre mandar!  
Faremos todos!  
E se não for?  
Bolo!

As **quadrinhas** são estrofes de quatro versos, também chamadas de quartetos. As rimas são simples, assim como as palavras que fazem parte do seu texto.

Roseira, dá-me uma rosa;  
Craveiro, dá-me um botão;  
Menina, dá-me um abraço,  
que eu te dou meu coração.

**É FUNDAMENTAL LEMBRAR...**

A presença desses textos na sala de aula favorece a valorização e a apreciação da cultura popular, assim como o estabelecimento de um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita.

Quando os alunos ainda não lêem e escrevem convencionalmente, atividades de leitura e escrita com esses textos, que pertencem à tradição oral e as crianças conhecem de memória, podem possibilitar avanços nas hipóteses dos alunos a respeito da língua escrita.

**SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM**

A seguir você encontrará uma lista de situações de sala de aula que possibilitam a aprendizagem da língua escrita por meio de atividades de leitura e escrita com textos de tradição oral.

As sugestões que seguem servem para trabalhar com



vários textos: adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas e trava-línguas, por isso é necessário que, ao trabalhar cada um deles, você construa uma seqüência de atividades que considere pertinentes para ensinar os seus alunos.

#### **Tirando dúvidas**

As **seqüências de atividades** são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade, para que os alunos possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições.

*Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil/MEC.*

**Leitura pelo professor** – É importante que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas), de modo que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório do texto em questão. Essa atividade de leitura pode ser diária (na hora da chegada, na volta do recreio...), ou semanal. O importante é que os alunos tenham um contato freqüente com os textos, para que possam conhecê-los melhor.

**Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos** – Em alguns momentos da rotina de sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas) que os alunos conheçam bastante, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. Os textos que serão lidos podem estar afixados na sala em forma de cartaz, escritos na lousa ou impressos no livro do aluno.

**Leitura coletiva** – Ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos. É fundamental que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer.

**Leitura dirigida** – Propor atividades de leitura em que os alunos tenham de localizar palavras em um texto conhecido. Por exemplo: o professor lê o texto inteiro e depois pede aos alunos que localizem uma palavra determinada (ex.: “piano”, na parlenda “Lá em cima do piano”). A intenção é que possam utilizar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar e ler as palavras selecionadas.

**Leitura individual** – Quando os alunos conhecem bastante os textos, já podem começar a lê-los individualmente. E nesse caso é importante que tenham objetivos com a atividade de leitura. Por exemplo: ler para escolher a parte de que mais gosta, ler para depois recitar em voz alta para todos etc.

**Pesquisa de outros textos** – Os alunos podem pesquisar outros textos do mesmo gênero em livros, na família e na comunidade. Podem, por exemplo, entrevistar pais, avós e amigos a respeito de adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas que conhecem; ou procurar textos conhecidos no Livro do aluno. No caso dos poemas, também é possível pesquisar autores da comunidade, autores conhecidos no Brasil inteiro etc.

**Rodas de conversa ou de leitura** – Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. A roda de conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito

do texto que está sendo trabalhado e também suas preferências. A roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura. No caso dos trava-línguas, é interessante propor um concurso de trava-línguas – falar sem tropeçar nas palavras.

**Escrita individual** – Escrever segundo suas próprias hipóteses é fundamental para refletir sobre a forma de escrever as palavras. Por isso é importante criar momentos na rotina de sala de aula em que os alunos possam escrever sozinhos. Por exemplo: pedir que os alunos escrevam uma parlenda que conhecem de memória, ou que escrevam a cantiga de roda preferida. Vale ressaltar que, quando propomos a escrita de textos que os alunos conhecem de memória, em que não há um destinatário específico, é fundamental aceitar as hipóteses e não interferir diretamente nas produções: não se deve corrigir, escrever embaixo ou coisa do tipo.

#### **Tirando dúvidas**

Nessas **atividades de escrita**, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe a escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

**Escrita coletiva** – O professor escreve na lousa, ou em um cartaz, o texto que os alunos ditam para ele. Nesse caso é absolutamente necessário que todos os alunos conheçam bem a cantiga de roda, a parlenda ou a quadrinha que será

ditada. Durante o processo de escrita, é fundamental que o professor discuta com os alunos a forma de escrever as palavras, pois isto favorece a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita. Quando for possível, liste coletivamente os títulos dos textos de que os alunos mais gostam.

**Reflexão sobre a escrita** – Sempre que for possível favoreça a reflexão dos alunos sobre a escrita, propondo comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma (letras, sílabas ou partes das palavras).

**Aprendendo com outros** – A interação com bons modelos é fundamental na aprendizagem, por isso é importante que os alunos possam compartilhar atos de leitura e observar outras pessoas lendo, recitando ou cantando os textos que estão estudando. Desta forma podem aprender a utilizar uma variedade maior de recursos interpretativos: entonação, pausas, expressões faciais, gestos... O professor pode chamar para a sala de aula alguns familiares ou pessoas da comunidade que gostem de ler, recitar ou cantar para os outros. Também é possível levar para a sala de aula gravações de pessoas lendo, cantando ou recitando.

**Gravação** – Se for possível, grave em fita cassete a leitura ou recitação dos alunos de seus textos preferidos. Esta fita pode compor o acervo da classe, ou ser um presente para alguém especial.

**Produção de um livro** – Seleção dos textos preferidos para a produção de uma coletânea (livro). Cada aluno pode escrever um de seus textos preferidos.

**Projetos** – As propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas. Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades. Exemplos: propor a realização de:

- um mural/painel de textos para colocar na entrada da escola;
- um recital ou coral para pessoas da comunidade;
- um livro de textos, para presentear alguém ou para compor a biblioteca da classe.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais legível possível, com o mínimo de erros, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras.

**Tirando dúvidas**

Os **projetos** são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada; além disso, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, cartazes de divulgação de uma festa na escola, um único cartaz...

**EXEMPLOS DE ATIVIDADES**

Seguem algumas sugestões de atividades que você poderá tomar como modelo para elaborar outras para os seus alunos:

**EXEMPLO 1**

O QUE É O QUE É

1. O PASSARINHO QUE MAIS VIGIA A GENTE?  
BEM-TE-VI                      PAPAGAIO                      EMA

2. QUE CRESCE ANTES DE NASCER, E DEPOIS QUE NASCE, PÁRA DE CRESCER?  
UVA                      OVO                      CLARA

3. QUE SENDO APENAS SEU, É USADO MAIS PELOS OUTROS DO QUE POR VOCÊ?  
PÉ                      NARIZ                      NOME

4. QUE TEM PÉ DE PORCO, RABO DE PORCO, TEM ORELHA DE PORCO, MAS NÃO É PORCO NEM PORCA?  
FEIJOADADA                      ARROZ                      MACARRÃO

5. A AVE QUE QUEREMOS NO QUINTAL E NUNCA QUEREMOS NA CABEÇA?  
PATO                      GALO                      PERIQUITO

6. DE NOITE APARECEM SEM SER CHAMADAS, DE DIA DESAPARECEM SEM QUE NINGUÉM AS TENHA ROUBADO?  
SOL                      ESTRELAS                      BOLAS



7. QUE É MAIS ALTO SENTADO DO QUE EM PÉ?  
GATO      BOLA      PIÃO

8. QUE TEM NA CASA E ESTÁ NO PALETÓ?  
FORRO      PANO      BOTÃO

9. QUE VAI ATÉ A PORTA DA CASA MAS NÃO ENTRA?  
CALÇADA      CIMENTO      PEDRA

10. QUE SE TEM EM CASA E NÃO SE QUER TER NA CASA?  
FOGO      GÁS      TINTA

### EXEMPLO 2

VAMOS ADIVINHAR AO CONTRÁRIO?  
LEIA AS RESPOSTAS E INVENTE AS PERGUNTAS!

Resposta: OVO

Resposta: BULE

Resposta: SOMBRA

### EXEMPLO 3

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

#### O QUE É O QUE É

1. O QUE MUITA GENTE ACABA VIRANDO DEPOIS QUE MORRE.
2. CAIXINHA DE BOM PARECER QUE NENHUM CARPINTEIRO PODE FAZER.
3. TEM BICO MAS NÃO BICA; TEM ASA, MAS NÃO VOA.
4. NASCE VERDE, VIVE PRETO E MORRE VERMELHO. NÃO PODE FALTAR NUM CHURRASCO.
5. DE DIA TEM 4 PÉS, À NOITE TEM 6 E, ÀS VEZES, 8 PÉS.
6. TEM COROA, MAS NÃO É REI. TEM ESPINHOS E NÃO É PEIXE.
7. QUE A GENTE COMPRA PARA COMER, MAS NÃO COME.



8. FICA MAIS ALTO QUE UM HOMEM E MAIS BAIXO QUE UMA GALINHA.
9. NA ÁGUA EU NASCI, NA ÁGUA ME CRIEI, MAS SE NA ÁGUA ME JOGAREM, NA ÁGUA MORREREI.
10. QUEM ENTRA NÃO VÊ. QUEM VÊ NÃO ENTRA.
11. O NAVIO TEM EMBAIXO, A TARTARUGA TEM EM CIMA E OS CAVALOS TÊM NAS PATAS.

RESPOSTAS

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> BULE              | <input type="checkbox"/> O CARVÃO |
| <input type="checkbox"/> O ABACAXI         | <input type="checkbox"/> NOTÍCIA  |
| <input type="checkbox"/> CASCA DE AMENDOIM | <input type="checkbox"/> A CAMA   |
| <input type="checkbox"/> O CHAPÉU          | <input type="checkbox"/> O GARFO  |
| <input type="checkbox"/> O CASCO           | <input type="checkbox"/> O SAL    |
| <input type="checkbox"/> TÚMULO            |                                   |

EXEMPLO 4

POEMA: A FOCA

COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE FALTAM, CONSULTANDO AS DADAS ABAIXO.

QUER VER A \_\_\_\_\_

FICAR FELIZ? \_\_\_\_\_

É PÔR UMA \_\_\_\_\_.

NO SEU \_\_\_\_\_

QUER VER A FOCA

BATER \_\_\_\_\_?

É DAR A ELA

UMA \_\_\_\_\_

QUER VER A FOCA

FAZER UMA \_\_\_\_\_?

É ESPETAR ELA \_\_\_\_\_

NARIZ – BARRIGA – PALMINHAS – FOCA – SARDINHA – BOLA -  
BRIGA – BEM NA BARRIGA.

**EXEMPLO 5**

VAMOS VER QUEM ADIVINHA?

VOU COMPRAR  
UNS PRESENTINHOS  
PARA MEUS BONS  
AMIGUINHOS.  
QUE SERÁ  
QUE VOU DAR  
VOCÊS VÃO ADIVINHAR...

PARA O JOÃO  
VOU DAR UM PI\_\_\_\_\_

DEPOIS AO DIOGO  
EU DOU UM JO\_\_\_\_\_

E PARA O ZECA  
UMA PE\_\_\_\_\_

E AO NICOLAU  
MAIS UMA BO\_\_\_\_\_

AO JULIANO  
DOU UM PI\_\_\_\_\_

PARA O QUINZINHO  
ESTE TREN\_\_\_\_\_

PARA O RENATO  
VOU DAR UM GA\_\_\_\_\_

E AO CHIQUITO  
UM PE\_\_\_\_\_

TODOS VÃO FICAR CONTENTES  
COM ESTES LINDOS PRESENTES.

## O que são: contos de fadas, mitos, lendas e fábulas

A narrativa é a arte de contar histórias tão antiga quanto o homem. Não há povo sem narrativa. As histórias narradas sempre acompanharam a vida do homem em sociedade. Através delas foi possível a preservação da cultura e durante muito tempo foram a única fonte de aquisição e transmissão do conhecimento (formas orais). Além disso, as narrativas estimulam a imaginação e povoam a mente de idéias, pessoas, lugares, acontecimentos, desejos, sonhos...

A importância da narrativa nas diversas circunstâncias de vida gerou vários modos de se contar uma história, ou seja, vários tipos de narrativas – lendas, contos, mitos, romances, fábulas etc.

Os **contos, mitos, lendas e fábulas** são antigas expressões da cultura que se eternizaram graças à tradição oral, passada de uma geração para outra, e do texto impresso.

Os **contos de fadas** emocionam, divertem, criam suspense, mexem com os sentimentos mais primitivos do indivíduo. Neles, o bem e o mal aparecem claramente esboçados, possibilitando perceber que a luta contra os problemas faz parte da existência humana. Por ter suas origens na tradição oral, muitos contos foram recebendo novos elementos, fazendo surgir muitas variações sobre o mesmo enredo (diferentes versões).

São textos que mantêm uma estrutura fixa: partem de um problema (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com introdução de elementos mágicos

(fadas, bruxas, duendes, gigantes etc.). A restauração da ordem acontece no final da narrativa, quando se volta a uma situação de tranquilidade.

#### RUMPELSTICHEN

Era uma vez um moleiro muito pobre que tinha uma filha linda. Um dia, encontrou-se com o rei e, para se dar importância, disse que a filha sabia fiar palha de ouro.

— Esta é uma habilidade que me encanta - disse o rei. — Se é verdade o que diz, traga sua filha amanhã cedo ao castelo. Eu quero pô-la à prova.

No dia seguinte, quando a moça chegou, o rei levou-a para um quartinho cheio de palha, entregou-lhe uma roda e uma bobina, dizendo:

— Agora, ponha-se a trabalhar. Se até amanhã cedo não tiver fiado toda esta palha em ouro, você morrerá! - depois saiu, trancou a porta e deixou a filha do moleiro sozinha.

A pobre moça sentou-se num canto, e por muito tempo ficou pensando no que fazer. Não tinha a menor idéia de como fiar palha em ouro e não via jeito de escapar da morte. O pavor tomou conta dela, que começou a chorar desesperadamente. De repente, a porta se abriu, e entrou um anãozinho muito esquisito.

— Boa tarde, minha linda menina — disse ele. — Por que chora tanto?

— Ah! — respondeu a moça entre soluços — O rei me mandou fiar toda esta palha em ouro. Não sei como fazer isso!

— E se eu fiar para você? O que me dará em troca?

— Dou-lhe o meu colar.

O anãozinho pegou o colar, sentou-se diante da roda e — zunzunzum! — girou-a três vezes e a bobina ficou cheia. Então pegou outra, girou a roda três vezes e a segunda bobina ficou cheia também. Varou a noite trabalhando assim e, quando acabou de fiar toda a palha e as bobinas ficaram cheias de ouro, sumiu.

No dia seguinte...

Irmãos Grimm

As **fábulas** são pequenas narrativas que transmitem em linguagem simples mensagens morais relacionadas ao comportamento no cotidiano. Em geral, a moral é acrescida por um pensamento final.

Algumas fábulas possuem personagens humanas, mas a maior parte delas mostra situações do dia-a-dia vividas por seres personificados – animais com características humanas. O comportamento dos animais representa os defeitos, as qualidades e os vícios dos seres humanos. É muito comum a presença de provérbios populares.

Os mais famosos fabulistas (autores de fábulas) foram: Esopo (Grécia, 600 A.C.) e La Fontaine (França, século XVIII). No Brasil, Monteiro Lobato (século XX) e nos dias de hoje Millor Fernandes, que as recriou de forma satírica e engraçada.

#### O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da

pata. Tanto o ratinho pediu e implorou, que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

**Moral: Uma boa ação ganha outra**

*Fábulas de Esopo/Companhia das Letrinhas*

As **lendas**, assim como os **mitos**, são histórias sem autoria conhecida. Foram criadas por povos de diferentes lugares e épocas para explicar fatos para os quais as pessoas não tinham explicações, como o surgimento da terra e dos seres humanos, do dia e da noite e outros fenômenos da natureza. Também falam sobre heróis, heroínas, deuses, deusas, monstros e outros seres fantásticos.

AS LÁGRIMAS DE POTIRA

Muito antes de os brancos atingirem os sertões de Goiás, em busca de pedras preciosas, existiam por aquelas partes do Brasil muitas tribos indígenas, vivendo em paz ou em guerra e segundo suas crenças e hábitos.

Numa dessas tribos, que por muito tempo manteve a harmonia com seus vizinhos, viviam Potira, menina contemplada por Tupã com a formosura das flores, e Itagibá, jovem forte e valente.

Era costume na tribo as mulheres se casarem cedo e os homens, assim que se tornassem guerreiros.

ros. Quando Potira chegou à idade do casamento, Itagibá adquiriu sua condição de guerreiro. Não havia como negar que se amavam e que tinham escolhido um ao outro. Embora outros jovens quisessem o amor da indiazinha, nenhum ainda possuía a condição exigida para as bodas, de modo que não houve disputa, e Potira e Itagibá se uniram com muita festa.

Corria o tempo tranquilamente, sem que nada perturbasse a vida do apaixonado casal. Os curtos períodos de separação, quando Itagibá saía com os demais para caçar, tornavam os dois ainda mais unidos. Era admirável a alegria do reencontro!

Um dia, no entanto, o território da tribo foi invadido por vizinhos cobiçosos, devido à abundante caça que ali havia, e Itagibá teve que partir com os outros homens para a guerra.

Potira ficou contemplando as canoas que desciam rio abaixo, levando sua gente em armas, sem saber exatamente o que sentia, além da tristeza de se separar de seu amado por um tempo não previsto. Não chorou como as mulheres mais velhas, talvez porque nunca houvesse visto ou vivido o que sucede numa guerra.

Mas todas as tardes ia sentar-se à beira do rio, numa espera paciente e calma. Alheia aos afazeres de suas irmãs e à algazarra constante das crianças, ficava atenta, querendo ouvir o som de um remo batendo na água e ver uma canoa despontar na curva do rio, trazendo de volta seu amado. Somente retornava à taba quando o sol se punha e depois de olhar uma última vez, tentando distinguir no entardecer o perfil de Itagibá.

Foram muitas tardes iguais, com a dor da saudade aumentando pouco a pouco. Até que o canto



da araponga ressoou na floresta, desta vez não para anunciar a chuva, mas para prenunciar que Itagibá não voltaria, pois tinha morrido na batalha.

E pela primeira vez Potira chorou. Sem dizer palavra, como não haveria de fazer nunca mais, ficou à beira do rio.

*Contos e lendas de amor*, Editora Ática

### É FUNDAMENTAL LEMBRAR...

Os **contos, mitos, lendas e fábulas** devem fazer parte do cotidiano da sala de aula, para que os alunos possam aprender mais sobre eles, ampliando o repertório, descobrindo a magia, conhecendo obras e autores consagrados, apropriando-se da linguagem e estabelecendo um vínculo prazeroso com a leitura e a escrita.

Uma das formas de esses textos entrarem na sala de aula é através da leitura diária realizada pelo professor. Lembre-se: os alunos que não sabem ler convencionalmente podem “ler” através da leitura do professor.

### SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A seguir você encontrará uma lista de situações de sala de aula que possibilitam a aprendizagem da língua escrita por meio de atividades de leitura e escrita.

As sugestões que seguem servem para trabalhar com vários textos: **contos, mitos, lendas e fábulas**. Por isso é necessário que, ao trabalhar cada um desses textos, você construa uma seqüência de atividades que considere pertinentes para ensinar aos seus alunos.

**Leitura pelo professor** – É importante que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (contos, mitos,

lendas e fábulas), de modo que os alunos possam se apropriar de um conhecimento que faz parte do patrimônio cultural da humanidade e instrumentalizá-los para desfrutar das narrativas literárias.

A atividade de leitura deve ser diária (na hora da chegada, na volta do recreio, antes da saída), pois é importante que os alunos tenham um contato freqüente com os textos, para que possam conhecê-los melhor.

O professor necessita ler os textos antes, para se preparar para a leitura em voz alta, garantindo que os alunos possam ouvir a história tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando uma idéia correta do que significa ler.

Essas situações de leitura não devem estar vinculadas a atividades de interpretação por escrito do texto, pois são momentos em que se privilegia o ouvir. Nas atividades de leitura, é importante comentar previamente o assunto a ser lido: fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura (autor, nome do livro etc.); criar um certo suspense quando for o caso, ou seja, propor situações em que os alunos possam inferir e antecipar significados antes, durante e depois da leitura. Para dar continuidade ao trabalho, o professor deve buscar os livros na biblioteca da escola.

**Reconto oral** – Possibilita ao aluno, que não é leitor e escritor convencional, saber mais sobre o texto, apropriando-se oralmente da língua que se escreve. Não é uma situação em que o aluno deve decorar integralmente o texto, mas recontá-lo a partir do que se apropriou da história, não podendo transformar o enredo. Essa situação de aprendizagem deve ser proposta a partir do momento em que os alunos ampliaram o repertório desses tipos de tex-

tos. Ao recontar, o aluno deve tanto procurar manter as características lingüísticas do texto ouvido como esforçar-se para adequar a linguagem à situação de comunicação na qual está inserido o reconto (é diferente recontar para os colegas de classe, numa situação de “Hora da História”, por exemplo, e recontar para gravar uma fita cassete que comporá o acervo da biblioteca). Essa atividade poderá ser realizada com ajuda e orientação do professor e de colegas.

**Escritas produzidas pelos alunos** – Escrever segundo suas próprias hipóteses é fundamental para refletir sobre a escrita. Por isso é importante criar momentos na rotina de sala de aula em que os alunos possam escrever sozinhos ou em duplas. Por exemplo: escrita da lista dos personagens do conto; escrita de um novo título para o texto; reescrita de fábulas, contos, mitos e lendas conhecidas; reescrita transformando partes – modificando o cenário, o final, as características de uma personagem, dando outro título etc.; escrita de textos a partir de outros conhecidos – um bilhete ou carta de um personagem para outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos em uma dada situação, um convite; uma notícia informando a respeito do desfecho de uma história etc.

#### **Tirando dúvidas**

**Reescrita:** reescrever é reelaborar um texto fonte (bons textos conhecidos, utilizados como referência). Isto é feito conservando, retirando ou acrescentando elementos com relação a ele. Portanto, reescrita não é reprodução literal: é uma versão própria de um texto já existente. A reescrita de textos coloca a necessidade de a criança recordar para escrever depois, levando-a não só à re-



produção dos principais elementos presentes no texto-fonte, mas, algumas vezes, também ao uso das mesmas expressões e palavras que estão no livro. Podemos propor às crianças a reescrita de alguma notícia na TV, de uma lenda, de uma história etc. Toda atividade de reescrita supõe a imitação do escrever do outro: “do jeito que está no livro”, “do jeito que sai no jornal” etc.

*Referencial Curricular Nacional da  
Educação Infantil/MEC*

**Escrita coletiva** – O professor escreve na lousa, ou em um cartaz, o que os alunos ditam para ele. Neste caso é absolutamente necessário que todos os alunos conheçam bem o conto, a lenda ou fábula. Durante o processo de escrita do texto, é fundamental que o professor discuta com os alunos a forma de escrever as palavras, pois isso favorece a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita.

**Reflexão sobre a escrita** – Sempre que for possível, favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propondo comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma (letras, sílabas ou pedaços).

**Pesquisa de outros textos:** – Os alunos podem pesquisar outros textos do mesmo gênero em livros, na família e na comunidade. Podem, por exemplo: entrevistar pais, avós e amigos a respeito de lendas, fábulas e contos que conhecem; ou procurar textos conhecidos no caderno do aluno.

**Rodas de conversa ou de leitura** – Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece um ambiente de troca entre os alunos.

Uma roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura.

**Aprendendo com outros** – A interação com bons modelos é fundamental na aprendizagem; por isso, é importante que os alunos possam compartilhar atos de leitura e observar outras pessoas lendo ou recontando. Desta forma podem aprender a utilizar uma variedade maior de recursos interpretativos: entonação, pausas, expressões faciais, gestos... O professor pode chamar para a sala de aula alguns familiares ou pessoas da comunidade, que gostem de contar ou ler para outros. Também é possível levar para a sala de aula gravações de pessoas lendo e contando histórias.

**Projetos** – As propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e a escrita dos textos (lendas, fábulas, mitos e contos). Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades. Exemplos: propor a realização de:

- Mural de personagens: descrição das personagens mitológicas (características físicas, poderes, moradia etc.) acompanhada de ilustrações que correspondam às descrições.
- Seleção dos textos preferidos para a produção de uma coletânea (livro) – podem escrever ou selecionar os textos para presentear alguém ou para compor a biblioteca da classe.
- Reconto oral de contos conhecidos para um público específico (outra classe, comunidade etc.).

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais próximo do correto, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras.

### EXEMPLOS DE ATIVIDADES

Seguem algumas sugestões de atividades que você poderá tomar como modelo para elaborar outras para os seus alunos:

#### EXEMPLO 1

COM CERTEZA VOCÊ JÁ CONHECE ESTA HISTÓRIA. LEIA E DESCUBRA O SEU NOME.

Era uma vez uma menina que ao nascer recebeu um presente de uma bruxa: aos dezesseis anos ela iria morrer.

Seus pais ficaram muito tristes.

Então, a fada madrinha, que ainda não havia presenteado a menina, disse:

– Eu não posso desfazer o feitiço, mas a menina não morrerá, “mas dormirá sono profundo durante cem anos”.

Todos respiraram aliviados.

As fadas madrinhas, que eram três, sugeriram ao rei que a menina fosse criada na floresta...

EXEMPLO 2

Troca-bolas era um menino que trocava tudo: o que falava, o que comia, o que fazia, e até as histórias que contava. Ele foi contar uma história para sua irmãzinha e se saiu com esta:

Era uma vez uma menina muito bonita, com pele branca como a neve, que vivia no castelo de uma madrasta muito má.

Um dia, ela colocou um chapeuzinho vermelho e foi levar doces para a vovozinha.

Aí, ela ia subindo uma escada e perdeu o sapatinho de cristal.

Por isso, a bruxa prendeu a coitadinha numa torre e os cabelos dela ficaram compridos, e o príncipe subia para papear com ela, agarrando-se nas tranças da menina.

Mas, de vez em quando, a bruxa mandava ela botar o dedinho para fora para ver se estava gordinho, porque a bruxa só gostava de crianças gordinhas.

Mas daí a menina fugiu e foi jogando pedrinhas coloridas pelo caminho para não se perder na floresta.

Foi aí que apareceu o Lobo Mau com uma maçã envenenada e soprou a casa de madeira onde a menina tinha se escondido....

*Trocando as bolas, de Pedro Bandeira*

**Quais as histórias que Troca-Bolas misturou?**

EXEMPLO 3

**Leia o conto e escreva uma continuação para ele.**

O PESCADOR E A MÃE-D'ÁGUA

PESCADORES E CAMPONESES HABITAVAM AQUELAS TERRAS QUE HOJE A ÁGUA COBRE, O IGARAPÉ DO TARUMÃ. PERTO DALI CORRIA O RIO, LERDO E LARGO. CORRIA SEMPRE E NELE O POVO PESCAVA.

VEIO UM TEMPO, PORÉM, EM QUE OS HOMENS, ENTRANDO DE BARCO PELO RIO, NÃO VOLTAVAM QUASE NUNCA. SUAS CANOAS, ABANDONADAS, ÀS VEZES BOIAVAM, BOIAVAM E VINHAM ENCALHAR NO RASO. ÀS VEZES APENAS OS RESTOS DELAS ERAM ENCONTRADOS – MAS O MAIS DAS VEZES NEM ISSO: TANTOS HOMENS FORAM PESCAR E NOVA NOTÍCIA NÃO SE TEVE DELES OU DE SEUS BARCOS.

OS PESCADORES QUE SOBREVIVIAM REMAVAM DE VOLTA COM REDE E SAMBURÁ VAZIOS.

ERA A MÃE-D'ÁGUA QUE ASSIM QUERIA.

DIZIAM QUE ELA, COM SUA VOZ, CANTANDO COM MARAVILHA, TINHA ATRAÍDO ESSAS CANOAS MAIS E MAIS RIO ADENTRO. CONTAVAM QUE ESSES BARCOS, ARRASTADOS SEM CONTROLE, AÍ VIRAVAM OU AFUNDAVAM.

DEU-SE QUE NINGUÉM SE ARRISCOU A PESCAR DE NOVO NAS ÁGUAS MEDONHAS. SEM PEIXE, AS PESSOAS DORMIAM COM FOME. O MILHO COLHIDO NEM CHEGAVA PARA TODOS. FRUTAS, SE HOUVESSE, NÃO BASTAVAM: MENINOS ADOENTADOS, MULHERES VIÚVAS E MAGRAS, ANCIÃOS ENFRAQUECIDOS.

DENTRE OS JOVENS PESCADORES, UM DELES HOVE QUE MAIS SE ATORMENTOU EM VER TODA A GENTE DEFINHAR POR MEDO E FOME. SEM DIZER NADA A NINGUÉM, MONTOU NUMA CANOA, RASGOU CAMINHO NO RIO E, BEM LÁ DENTRO, LANÇOU A REDE.



EM SUA CINTURA, A PEIXEIRA NOVA REBRILHAVA, NUM DURO DUELO COM A LUZ DO SOL. O MOÇO DESAFIOU-SE A SÓ VOLTAR PARA A ALDEIA COM O SAMBURÁ PESADO DE PEIXES. ERA MANHÃ E ALI ELE FINCOU-SE.

À TARDINHA PUXOU A REDE, ELA VEIO VAZIA TAL E QUAL ANTES. LANÇOU-A DE VOLTA N'ÁGUA, APESAR DE O CÉU JÁ PESAR COM SINAIS DA NOITE.

MANHÃ SEGUINTE, NADA DE NOVO. SOMENTE UNS PEIXES MIÚDOS, UMAS POUCAS PIABAS QUE ELE PRÓPRIO ALMOÇARIA PARA SUPORTAR MAIOR ESPERA. REPETIU O VELHO GESTO DE ARREMES-SAR A REDE NO RIO.

FORAM TRÊS DIAS SEGUIDOS E IGUAIS, SEM A REDE OBEDECER AOS DESEJOS DO PESCADOR. E, NAQUELA NOITE, A LUA APARECEU INCHADA NO CÉU. ELE JOGOU A REDE, ADORMECEU, SÓ LHE SOBRAVA AGUARDAR O OUTRO DIA.

ACONTECE QUE, EM MEIO À MADRUGADA, SEU SONO FOI INTERROMPIDO, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

EXEMPLO 4

Estes são trechos de histórias que você já conhece. Leia-os e escreva o título de cada uma delas.

\_\_\_\_\_

— Nenhuma outra será minha esposa, a não ser aquela em cujo pé couber este sapatinho de ouro.

Então as duas irmãs ficaram muito contentes, porque tinham pés bonitos. A mais velha entrou no quarto e quis experimentar o sapatinho, e sua mãe ficou junto dela. Mas ela não conseguiu fazer caber nele o dedão do pé. Então a mãe lhe entregou uma faca e disse:

— Corta fora esse dedão! Quando fores rainha, não precisarás mais andar a pé.

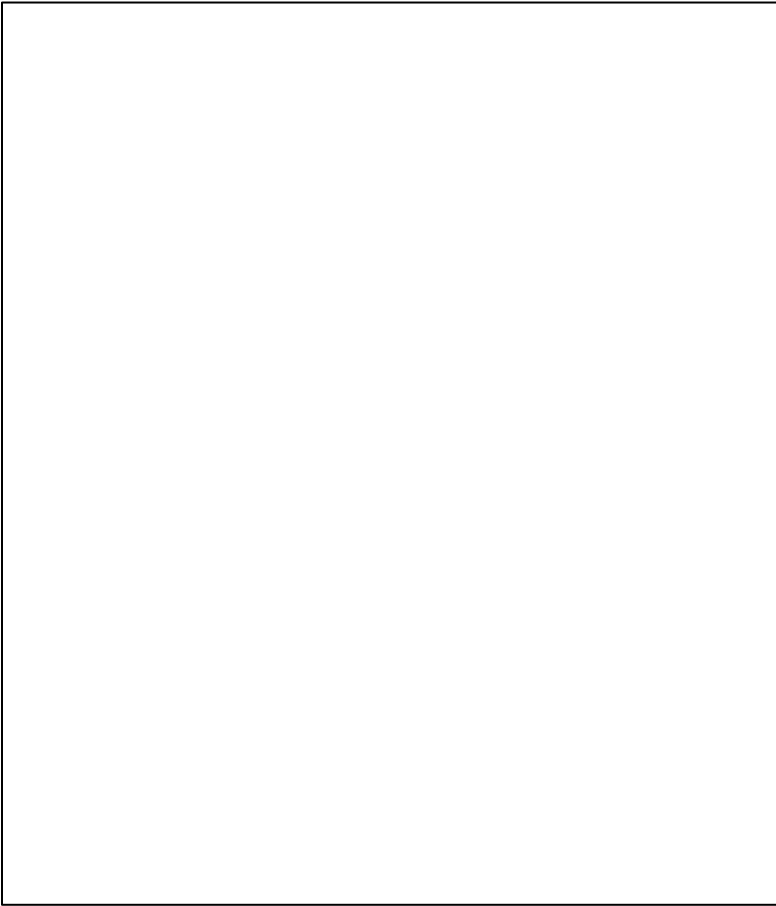
.....

\_\_\_\_\_

Agora já era o terceiro dia desde que eles saíram da casa do pai. Recomeçaram a caminhada, mas só se aprofundavam cada vez mais na floresta, e se não lhes viesse ajuda logo, morreriam de fome. Quando foi meio-dia, eles viram um lindo passarinho branco como a neve pousado num ramo, o qual cantava tão bem que eles pararam para escutá-lo. E quando terminou, bateu asas e saiu voando na frente deles, e eles o seguiram, até que ele chegou a uma casinha, sobre cujo telhado pousou. E quando chegaram bem perto, viram que a casinha era feita de pão e coberta de bolo, e as janelas eram de açúcar transparente.

EXEMPLO 5

Descubra quem é ele. Escreva o nome do personagem e faça uma ilustração bem caprichada.

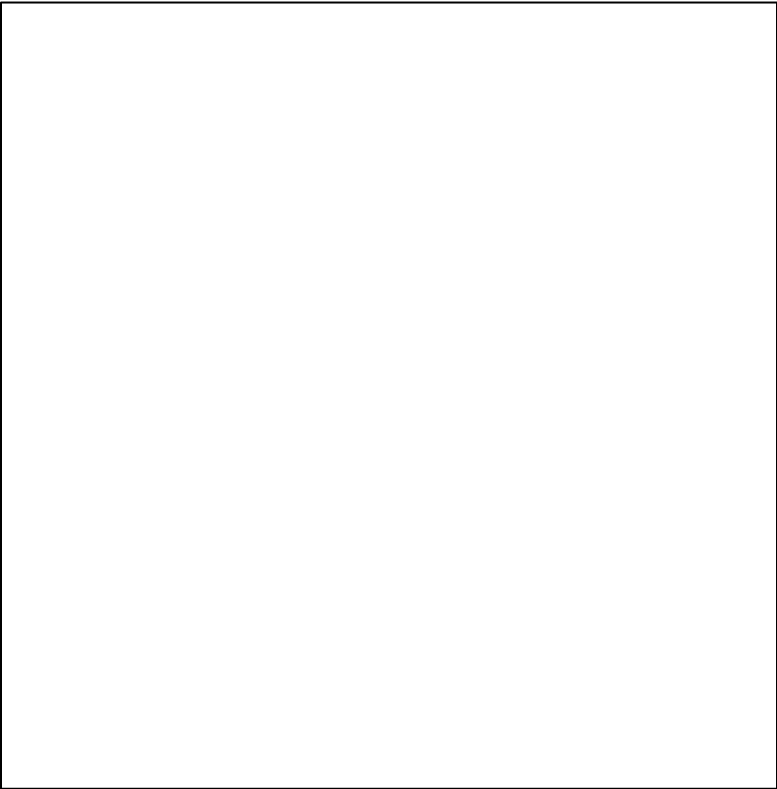


ELE É UM DIABINHO DE UMA PERNA SÓ QUE ANDA SOLTO PELO MUNDO, ARMANDO REINAÇÕES DE TODA SORTE E ATROPELANDO QUANTA CRIATURA EXISTE. TRAZ SEMPRE NA BOCA UM PITINHO ACESO E, NA CABEÇA, UMA CARAPUÇA VERMELHA...

ELE É O \_\_\_\_\_.

EXEMPLO 6

Descubra quem é ele. Escreva o nome do personagem e faça uma ilustração bem caprichada.



ELE É UM MENINO PELUDO QUE TOMA CONTA DA CAÇA NAS FLORESTAS. SÓ ADMITE QUE OS CAÇADORES CACEM PARA COMER. AOS QUE MATAM POR MATAR, DE MALVADEZA, E AOS QUE MATAM FÊMEAS COM FILHOTES QUE AINDA NÃO PODEM VIVER POR SI MESMOS, ELE PERSEGUE, SEM DÓ. TEM CABELOS E PÉS VIRADOS PARA TRÁS...

ELE É O \_\_\_\_\_.

## O que são: textos informativos, textos instrucionais e biografias

Todos estes textos têm uma função predominantemente informativa, pois são utilizados para registrar informações a respeito de assuntos diversos. Por isso através deles podemos ter acesso a uma enorme variedade de informações. Em geral, conduzem o leitor de forma bastante direta ao assunto do texto, utilizando frases curtas e estruturadas de forma simples (sujeito e predicado).

Os **textos informativos**, também chamados de enciclopédicos ou de divulgação científica, têm como função principal apresentar ao leitor informações sobre fatos, datas, acontecimentos, novas descobertas, personalidades, generalizações, conclusões etc. São informativos, explicativos e diretivos. São textos que abordam com objetividade e precisão um tema base, através de uma trama predominantemente descritiva. Possuem uma organização das informações em torno de blocos de assunto, geralmente demarcados por subtítulos. São encontrados em jornais, revistas, livros e enciclopédias.

Estes textos apresentam uma diagramação específica, e freqüentemente contêm ilustrações e gráficos para complementar a informação escrita.

### FRESCO

Nos países quentes do norte da África, as pessoas usam várias camadas de roupas bem largas. O ar entre as roupas age como um isolante que impede a transpiração de se evaporar e o corpo se mantém fresco.

*Livro Card. 1; Coleção Sabe Tudo*

Os **textos biográficos** têm uma ampla utilização social e escolar. Socialmente são fontes importantes de informação sobre personagens da história da humanidade, e na escola aparecem com freqüência para apresentar a vida de personagens cuja ação é considerada relevante no acontecer histórico. São narrativas sobre a vida de outra pessoa ou sobre a própria vida, articuladas em função de uma linha temporal (cronologia). Os fatos citados e os dados apresentados são fiéis ao que realmente aconteceu na vida do biografado.

### ZUMBI, O SENHOR DA GUERRA

Em 1965, um recém-nascido foi um dos poucos sobreviventes de um ataque a um vilarejo no Quilombo dos Palmares. O bebê foi levado e dado a um padre, Antônio Melo. Padre Antônio batizou a criança como Francisco. Francisco era franzino e pequeno. Aprendeu a rezar e foi coroinha. Aos 15 anos, Francisco fugiu para o quilombo e mudou de nome: Zumbi – “senhor da guerra”, no dialeto banto. Em Palmares, ele cresceu rápido. Aos 24, já era comandante de todo o quilombo.

Com mão de ferro, Zumbi venceu, mandou matar seus rivais internos e preparou-se para a batalha final. Incorporou todos os homens às milícias. Multiplicou postos de vigilância. Despachou espiões para os povoados. Executou desertores. Por dezesseis anos venceu os ataques à sua terra.

Nas senzalas, acreditava-se que Zumbi era imortal. Em 20 de novembro de 1695, um ano depois da derrota para o bandeirante, o senhor da guerra morreu em uma emboscada. A data marca, 300 anos depois, o Dia Nacional da Consciência Negra.

*Revista Nova Escola – Agosto de 1995*

Os **textos instrucionais** dão orientações precisas para a realização de diversas atividades: jogar, cozinhar, cuidar de plantas ou de animais, montar um brinquedo, usar um eletrodoméstico etc. Existem vários tipos de textos instrucionais: receitas, manuais, regulamentos, contratos, instruções etc. Especificamente as **receitas** e os **manuais** costumam ser divididos em duas partes: uma contém listas de elementos a serem utilizados (ingredientes, ferramentas, peças etc.) e a outra explica como proceder. As instruções habitualmente são encontradas na forma imperativa (misture) ou infinitiva (misturar).

### Exemplos:

#### PAMONHA DO NORTE

##### Ingredientes

½ quilo de fubá  
Leite grosso de um coco  
Açúcar a gosto  
Uma pitada de sal  
1 colherinha (chá) de manteiga  
Erva-doce  
Leite, o quanto baste

##### Modo de fazer

Ponha em uma vasilha funda o fubá, o leite de coco, o sal, a manteiga e leite suficiente para formar um mingau grosso.

Adoce então a gosto e junte a erva-doce, depois de esfregá-la um pouco entre os dedos.

Costure à máquina uns saquinhos de algodãozinho grosso, com uns 15 cm de comprimento por 10 cm de

diâmetro. Encha esses saquinhos com a massa de fubá e amarre a boca de cada um, deixando um espaço entre a massa e o amarrilho. À medida que os for enchendo e amarrando, deite-os num caldeirão de água fervente, levemente adocicada.

Quando endurecerem, a pamonha está cozida. Vá retirando-os então e levando-os para uma peneira, a fim de que escorrem bem.

Tire as pamonhas dos saquinhos enquanto quentes, mas depois de bem escorridas. Sirva-as frias, com café ou café com leite.

#### VASSOUROBOL

##### Material necessário

- 1 bola
- 2 vassouras
- 2 cadeiras

##### Modo de jogar

O grupo é dividido em duas equipes, e os jogadores são numerados individualmente.

Cada equipe se posiciona na linha de fundo da extremidade do campo de jogo, um ao lado do outro, na ordem da numeração feita.

Sobre cada linha de fundo é colocada uma cadeira, que servirá como gol ou meta, e sobre cada cadeira é colocada uma vassoura comum. Uma bola é colocada no centro do campo de jogo.

Ao sinal do educador, que enuncia um determinado número, os dois jogadores de cada equipe correspondentes a esse número pegam as vassouras e, utilizando-



as como tacos de hóquei, tentam empurrar a bola para dentro da meta adversária.

A rodada termina após todos os jogadores terem sido chamados e os pontos são contados. Recomenda-se que a numeração seja feita considerando uma correspondência com o grau de habilidade de cada criança.

### **Variações**

Em vez de vassouras, são utilizados os pés e os gestos do futebol, ou as mãos e os gestos do handebol.

### **É FUNDAMENTAL LEMBRAR...**

Através de todos os tipos de texto é possível obter informações, porém existem alguns cuja finalidade está mais voltada para o registro de conhecimentos sobre determinados assuntos. São esses textos que buscamos quando queremos registrar ou obter novas informações sobre determinados assuntos. Por isso é fundamental que, na escola, os alunos tenham oportunidade de aprender sobre esses textos, pois isto lhes confere mais autonomia como estudantes.

Saber utilizar esses textos possibilita:

1. acesso a novas informações;
2. registro de informações relevantes e organização do pensamento, na medida em que favorece o estabelecimento de relações entre elas.

Na escola, a melhor forma de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita é propor aos alunos situações em que, de fato, tenham de usar textos para localizar, selecionar, registrar informações sobre algum assunto que estejam estudando.

### **SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM**

A seguir você encontrará sugestões de situações em sala de aula que possibilitam a aprendizagem da língua escrita por meio de atividades de leitura e escrita, com textos que tenham função informativa.

As sugestões que seguem servem para trabalhar com textos informativos, textos instrucionais e biografias. Por isso é necessário que, ao trabalhar cada um destes textos, você construa uma seqüência das atividades que considere pertinentes para ensinar aos seus alunos.

**Leitura pelo professor** – É importante que o professor crie situações em que possa ler para seus alunos vários textos de um mesmo gênero: textos informativos, textos instrucionais ou biografias. Isto é fundamental, pois o contato freqüente com os textos é que lhes permite compreender suas características, usos e funções. É possível criar momentos na rotina escolar em que o professor lê para os seus alunos alguns textos que apresentam informações sobre um assunto que estejam estudando, ou no qual tenham interesse. É fundamental que esses momentos de leitura não estejam sempre atrelados à realização de tarefas. A ênfase deve estar na leitura e na conversa sobre o que compreenderam e aprenderam com o texto lido.

**Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos** – Alguns textos do *Livro do aluno*, ou que estejam copiados na lousa ou em um cartaz, podem ser lidos de forma coletiva. A partir da leitura do título do texto, o professor pode perguntar aos alunos quais informações eles esperam encontrar no texto. Isso é importante para criar expectativas que possam ser confirmadas, ou não, com a leitura. Em seguida o professor pode ler o texto em voz alta

e os alunos acompanham em silêncio, ou um aluno pode ler alto e os outros acompanham... Depois todos podem conversar sobre o que compreenderam, o que não sabiam, o que acharam mais curioso... Essa situação é uma boa estratégia para adquirir fluência na leitura.

**Leitura dirigida** – Propor atividades de leitura em que os alunos tenham que localizar palavras em um texto conhecido. Por exemplo: o professor lê o texto inteiro e depois pede aos alunos que localizem quantas vezes aparece uma palavra determinada (ex.: “morcego”, em um texto sobre este animal). A intenção é que os alunos possam utilizar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar e ler as palavras indicadas.

**Leitura individual** – Se for um texto pequeno e que os alunos já conhecem por meio de uma leitura feita pelo professor, é possível que possam ler individualmente. E nesse caso é fundamental que tenham objetivos com a atividade. Por exemplo: ler para encontrar uma informação, ou para explicar alguma coisa para outra pessoa.

**Pesquisa de outros textos** – Os alunos podem pesquisar outros textos do mesmo gênero em livros, na família e na comunidade. Podem, por exemplo, procurar textos em livros, revistas e jornais que encontrem na escola ou em casa.

**Rodas de leitura e de conversa** – Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece um ambiente de troca entre os alunos. Uma roda de leitura e conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado, e também conhecimentos sobre o assunto dos tex-

tos lidos. Essas situações de sentar em roda podem ser diárias, semanais ou quinzenais. O importante é que os alunos tenham oportunidade de, regularmente, desenvolver hábitos e procedimentos relacionados à função informativa da língua escrita. Para isso é possível criar a “Hora das curiosidades”, ou a “Roda de Informações Curiosas sobre...”, o “Momento científico” etc.

**Escrita individual** – Escrever segundo suas próprias hipóteses é fundamental para refletir sobre a forma de escrever as palavras. Por isso é importante criar momentos na rotina de sala de aula em que os alunos possam escrever sozinhos. Por exemplo: pedir aos alunos que escrevam um texto sobre um assunto que estejam estudando; que escrevam um título para um texto lido; que reescrevam uma biografia ou uma receita conhecida; que inventem novas receitas ou regras para jogos etc.

**Escrita coletiva** – O professor escreve na lousa, ou em um cartaz, o texto que os alunos ditam para ele. Neste caso é absolutamente necessário que todos os alunos conheçam o conteúdo que devem abordar. Por exemplo: se for uma receita, que saibam a receita de memória; se for uma biografia, que saibam sobre a vida do biografado. Durante o processo de escrita do texto, é fundamental que o professor discuta com os alunos a forma de escrever as palavras, pois isto favorece a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita.

**Reflexão sobre a escrita** – Sempre que for possível, deve-se favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propondo comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma (letras, sílabas ou pedaços).

**Produção de um livro** – A partir de uma seleção de textos, produzir uma coletânea (livro), por exemplo, reunindo informações relevantes sobre um assunto, ou receitas de pratos que adoram comer etc. Cada aluno pode escrever um dos textos que irá compor o livro.

**Projetos** – As propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e a escrita destes textos (textos informativos, textos instrucionais e biografias). Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades. Exemplos: propor a realização de:

- um mural/painel com informações sobre um determinado assunto, para colocar na entrada da escola;
- um seminário para pessoas da comunidade escolar (alunos, professores e pais);
- um livro de receitas para presentear alguém da família;
- um livro sobre algum assunto de interesse comum para compor a biblioteca da classe (animais, história do Brasil, município em que moram etc.);
- um livro com instruções de brincadeiras infantis para trocar com outra escola;
- um jornal mural ou um jornal impresso da escola.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais próximo do correto, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras.

**EXEMPLOS DE ATIVIDADES**

Seguem algumas sugestões de atividades que você poderá tomar como modelo para elaborar outras para os seus alunos:

**EXEMPLO 1**

O ANIMAL MAIS  
ALTO DO MUNDO É A GIRAFA

A GIRAFA É UM MAMÍFERO HERBÍVORO QUE SE ALIMENTA DE FOLHAS DAS ÁRVORES. CHEGA A TER 6 METROS DE ALTURA E A PESAR 1,5 TONELADA. É DONA DE UMA LÍNGUA DE 45 CENTÍMETROS E AS LONGAS PERNAS DE 2,5 METROS LHE DÃO UM OUTRO TÍTULO: É O BICHO QUE DESFERE O COICE MAIS VIOLENTO. COM UM SÓ GOLPE DE PATAS DIANTEIRAS, PODE MATAR UM LEÃO.

A IDADE MÉDIA DESSE ANIMAL É DE 25 ANOS, MAS MUITAS MORREM ANTES DE COMPLETAR O PRIMEIRO ANO DE VIDA NAS GARRAS DOS LEÕES, SEU PRINCIPAL PREDADOR.

Adaptação. *Os caminhos da Terra*;  
fevereiro/1999; número 2.

**Leia o texto e preencha o quadro**

| ALIMENTAÇÃO | ALTURA | PESO | PREDADOR |
|-------------|--------|------|----------|
|             |        |      |          |

EXEMPLO 2

Organizem-se em duplas e leiam o texto.

ELEFANTES

UM ELEFANTE PODE ALCANÇAR 4 METROS DE ALTURA E PESAR 6,9 TONELADAS. A TROMBA É USADA PARA LEVANTAMENTOS, ALIMENTAÇÃO, PARA BEBER E ESPIRRAR ÁGUA, CHEIRAR, TOCAR E PRODUZIR SONS COMO DE TROMPETE. TEM UM PAR DE PERNAS, USADAS PARA DEFESA E QUEBRA DE VEGETAÇÃO. TEM PERNAS GROSSAS E PÉS AMPLOS E CHATOS PARA SUSTENTAR O PESADO CORPO, ALÉM DE GRANDES ORELHAS QUE FUNCIONAM COMO ABANADORES PARA MANTER O CORPO REFRESCADO.

Adaptação. *Animais. Atlas visuais.* Editora Ática.

ESCREVA O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE OS ELEFANTES, QUE NÃO SABIA ANTES DE LER O TEXTO.

EXEMPLO 3

Responda: O que são fungos?

Agora, ouça a leitura do texto e verifique se o que você pensava estava mais ou menos correto.

FUNGOS

UM DOS CINCO REINOS EM QUE SÃO CLASSIFICADOS OS SERES VIVOS. INICIALMENTE, ESSA CLASSIFICAÇÃO SE RESTRINGIA A APENAS DOIS REINOS: ANIMAIS E PLANTAS. COM O AVANÇO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS, PORÉM, AS DIFERENÇAS ENTRE REINOS (PLANTAS, ANIMAIS, FUNGOS, MONERAS E PROTISTA) TORNOU-SE MAIS EVIDENTE. EMBORA SE ASSEMELHEM A PLANTAS, COMO OS COGUMELOS QUE CRESCEM DEBAIXO DAS ÁRVORES, OS FUNGOS NÃO TÊM FOLHAS E NÃO REALIZAM A FOTOSSÍNTESE, ISTO É, NÃO PRODUZEM O PRÓPRIO ALIMENTO. O REINO DOS FUNGOS ABRANGE CERCA DE 100 MIL ESPÉCIES. CERTAS DOENÇAS SÃO CAUSADAS POR FUNGOS MICROSCÓPICOS, COMO O SAPINHO E O PÉ-DE-ATLETA. O BOLOR TAMBÉM É CONSTITUÍDO POR MINÚSCULOS FUNGOS. A CERVEJA E O PÃO SÓ PODEM EXISTIR POR CAUSA DOS FUNGOS QUE FORMAM A LEVEDURA DE CERVEJA E O FERMENTO DO PÃO.

Adaptação. *Dicionário ilustrado de ecologia.*  
Revista *Terra.* Editora Azul.

Anote as dúvidas que ficaram a partir da leitura.

EXEMPLO 4

ESCREVA UM TÍTULO PARA A NOTÍCIA

\_\_\_\_\_

EXEMPLO 5

ONTEM, VERINHA COMEU UM PÃO DELICIOSO NA CASA DE SUA AVÓ. ELA PEDIU A RECEITA, MAS SE ESQUECEU DE ANOTAR ALGUMAS PALAVRAS. VAMOS VER SE CONSEGUIMOS RESOLVER O PROBLEMA DELA.

PÃO DE MANDIOQUINHA

INGREDIENTES

5 \_\_\_\_\_ COZIDAS E AMASSADAS

2 OVOS INTEIROS

1 TABLETE DE FERMENTO BIOLÓGICO

1 COLHER DE SOBREMESA DE SAL

1 COPO DE LEITE

MEIO PACOTE DE \_\_\_\_\_ DE TRIGO

\_\_\_\_\_ PARA UNTAR

MODO DE PREPARAR

DISSOLVER O FERMENTO COM UM POUQUINHO DE AÇÚCAR E LEITE. DEPOIS ACRESCENTAR OS \_\_\_\_\_, A MANDIOQUINHA E O SAL. POR ÚLTIMO ACRESCENTAR, AOS POU-  
COS, O \_\_\_\_\_ E A FARINHA, ATÉ A MASSA SOLTAR DAS MÃOS.



DEIXAR A MASSA DESCANSAR POR 10 MINUTOS. FAZER OS \_\_\_\_\_ E COLOCAR EM UMA \_\_\_\_\_ UNTA-  
DA COM MANTEIGA E FARINHA.

AGORA, QUE JÁ DESCOBRIMOS AS PALAVRAS QUE ESTAVAM FALTANDO, PODEMOS EXPERIMENTAR ESSA RECEITA.

O que são:  
listas, cartas e bilhetes

Alguns textos têm forte presença na nossa vida cotidiana, para comunicar informações e também para expressar a experiência vivida: sentimentos e opiniões. Por exemplo: propagandas, anúncios, listas, diários, cartas e bilhetes.

As cartas e bilhetes servem para a comunicação por escrito para um destinatário ausente. O destinatário pode ser uma pessoa ou um grupo de pessoas. Estes textos têm um grande valor social, pois são usados por todos, mesmo pelos que não sabem ler e escrever, que recorrem a outros para a escrita ou a leitura.

As **cartas** podem ser de vários tipos. Podemos escrever cartas pessoais, convites, cartas literárias, cartas de solicitação etc. O estilo que se emprega na escrita de uma carta está diretamente relacionado ao grau de familiaridade que se tem com o destinatário. Na escrita de cartas para pessoas próximas recorre-se ao estilo informal; para pessoas que não são íntimas recorre-se ao formal. Com alunos em fase de alfabetização o ideal é trabalhar com as cartas pessoais, que ser-

vem como meio de comunicação entre pessoas que estão distantes fisicamente e contam acontecimentos, sentimentos e emoções experimentadas pelo autor do texto. São as que começam com um cabeçalho informando o lugar e a data da sua produção, assim como quem é o destinatário da carta. Em seguida há a mensagem e, por último, a despedida, que inclui uma saudação e a assinatura do autor.

Alguns autores utilizam as cartas como forma de expressão literária, ou seja, produzem livros em que toda a trama é construída a partir da correspondência entre os personagens (veja o exemplo neste volume: *Uma armadilha para o conde Drácula*, de Heloísa Prieto). Outros, ainda, coletam a correspondência de autores consagrados ou personalidades para compor biografias mais completas.

Os **bilhetes** têm a mesma função e seguem a mesma organização das cartas, porém a mensagem é mais enxuta e informal.

**Exemplos**

Alô, Guilherme! Tudo bem por aí?  
Hoje aconteceu um negócio sensacional: peguei um peixe!!!  
Um abracíssimo do Rodrigo.

PS: O Tuca tá me ensinando um bolão de macetes de pescaria, e a gente já combinou que todo sábado de manhã vai pescar. Com chuva ou sem chuva.

Lygia Bojunga Nunes.  
*Tchau*. Editora Agir, Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 2 de março de 1992.

Oi, Guilherme!

Outro dia eu olhei no mapa pra ver onde é que é Pelotas. Puxa! Como a gente ficou longe de repente, hein? Eu não tinha nem pensado que Pelotas era tão lá no finzinho do Brasil.

O meu pai diz que carioca morre de frio aí no Sul quando chega o inverno. Então eu pensei que você tem que vir passar as férias de julho no Rio. Aqui em casa, é claro. Primeiro, pra não morrer de frio. Segundo, pra gente ir junto à praia, que nem ia antes.

Hoje foi o primeiro dia de aula.

Achei tão esquisito você não estar lá.

Lembra? A gente se conheceu na primeira série.

Depois foi junto pra 2ª. E você falou: será que no ano que vem a gente vai junto pra 3ª?

E foi. Então combinou que ia junto pra 4ª.

E foi também.

E aí nem combinou mais nada, porque era claro que a gente ia junto pra 5ª.

E aí você se muda pro Rio Grande do Sul.

Ora, francamente.

Só você foi embora: o resto da turma é toda a mesma.

Mas entraram duas garotas novas. Uma é metida a besta, mas em compensação se chama Renata, que eu acho um nome lindo. A outra parece legal, mas não desgruda da Renata.

Assim fica difícil.

Ah! Mas tem uma novidade: nossa escola agora dá bolsa de estudo pra aluno pobre.

E então tem também um garoto novo: bolsista. Ouvi dizer que ele mora na favela; se chama Turíbio Carlos e sentou no mesmo lugar que você sentava. Mas não falou nem olhou pra ninguém.

Quem sabe o emprego do teu pai não dá certo e vocês voltam aqui pro Rio?

Não tô querendo que o teu pai fique sem emprego, não é isso, mas é que eu acho tão chato não ver mais você do meu lado lá na classe.

E a escola aí, é legal?

Um grande abraço do Rodrigo

Lygia Bojunga Nunes. *Tchau*.  
Livraria Agir Editora, Rio de Janeiro.

### É FUNDAMENTAL LEMBRAR...

**Listar** significa relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Por exemplo: lista de convidados para uma festa, lista dos produtos para comprar, lista dos compromissos do dia, lista das atividades que serão realizadas na sala de aula etc. Por ter uma estrutura simples, a lista é um texto privilegiado para o trabalho com alunos que não sabem ler e escrever convencionalmente, mas é necessário que o professor proponha a escrita de uma lista que tenha alguma função de uso na comunidade ou na sala de aula. A escrita de listas de palavras que começam com a mesma letra ou outras similares são inadequadas, pois descaracterizam a função social deste texto.

Na escola, a melhor forma de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita é propondo aos alunos si-

tuações em que, de fato, tenham de usar textos para comunicar algo a alguém, e as cartas e bilhetes são textos adequados para essas situações de aprendizagem.

### SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A seguir você encontrará sugestões de situações de sala de aula que possibilitam a aprendizagem da língua escrita por meio de atividades de leitura e escrita, com textos que tenham função informativa.

As sugestões que seguem servem para trabalhar com cartas, bilhetes e listas. Por isso é necessário que, ao trabalhar cada um destes textos, você construa uma sequência de atividades que considere pertinentes para ensinar aos seus alunos.

**Leitura pelo professor (cartas e bilhetes)** – Para que os alunos possam saber mais sobre esses tipos de textos, é importante que o professor selecione cartas e bilhetes literários ou recebidos e crie momentos de leitura na rotina escolar. Nessas situações de aprendizagem a ênfase deve estar na apreciação, diversão, nos tipos de informações que aparecem e nos estilos dos autores.

**Leitura compartilhada (cartas e bilhetes)** – As cartas e bilhetes dos quais os alunos também tenham a cópia podem ser lidos de forma coletiva. O professor pode perguntar aos alunos o local onde foi escrito, quem é o remetente, quem é o destinatário, que informações esperam encontrar no texto. Isso é importante para criar expectativas que possam ser confirmadas, ou não, com a leitura. Em seguida o professor pode ler o texto em

voz alta e os alunos acompanham em silêncio. Essa situação é uma boa estratégia para aprender a ler.

**Leitura de listas** – É importante propor atividades de leitura em que os alunos são os leitores. Por exemplo: atividades em que recebam uma lista com os títulos dos contos lidos ou dos personagens conhecidos, e tenham que localizar determinados personagens ou títulos; leitura da lista de ajudantes do dia; da lista de atividades que serão realizadas no dia; da lista dos aniversariantes do mês etc.

**Pesquisa de outros textos** – Os alunos podem trazer cartas recebidas pela família para a leitura realizada pelo professor na roda de leitura.

**Rodas de leitura e de conversa** – Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos. Uma roda de leitura e conversa permite identificar o repertório dos alunos a respeito do texto que está sendo trabalhado, e também conhecimentos sobre o assunto dos textos lidos.

**Escrita individual de listas** – Por ser um tipo de texto simples, as atividades de escrita de listas possibilitam que os alunos pensem muito mais na escrita das palavras (que letras usar, quantas usar, comparar outras escritas etc.). O professor deve propor atividades de escrita de listas das quais os alunos possam de alguma forma fazer uso. Por exemplo: escrever a lista dos contos lidos, a lista dos animais que já foram estudados e dos que ainda pretendem estudar, lista dos personagens pre-

feridos etc. Vale ressaltar que, quando propomos a escrita de textos em que não há um destinatário específico, é fundamental aceitar as hipóteses e não interferir diretamente nas produções: não se deve corrigir, escrever embaixo ou coisa do tipo.

**Escrita individual de cartas e bilhetes** – É importante propor situações em que os alunos escrevam esses tipos de textos, a partir das hipóteses que têm da escrita. Por exemplo: reescrita de cartas literárias; escrita de cartas e bilhetes a partir de outro texto conhecido – um bilhete ou carta de um personagem para outro.

**Escrita coletiva** – É importante que o professor crie situações de escrita de cartas e bilhetes que tenham função de comunicação. Considerando que os alunos estão em processo de alfabetização, o mais adequado seria propor a escrita coletiva de carta para um destinatário real. Neste caso é absolutamente necessário que todos os alunos saibam sobre o conteúdo que devem abordar. Por exemplo: escrita de uma carta para uma editora pedindo livros, para participar de um concurso, para uma outra escola, para um aluno específico de uma escola etc. Durante o processo de escrita do texto, é fundamental que o professor discuta com os alunos a forma de escrever as palavras e a organização do texto, pois isto favorece a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita.

**Reflexão sobre a escrita** – Sempre que for possível, favorecer a reflexão dos alunos sobre a escrita, propor comparações entre palavras que começam ou terminam da mesma forma (letras, sílabas ou pedaços). As listas são ótimos textos para a realização dessas atividades.



EXEMPLOS DE ATIVIDADES

Seguem algumas sugestões de atividades que você poderá tomar como modelo para elaborar outras para os seus alunos.

EXEMPLO 1

O DUENDE DAS MATAS

SACI É UM ELEMENTAL PARECIDO COM UM GAROTINHO NEGRO DE UMA PERNA SÓ. QUANDO UMA PESSOA ENTRA NA FLORESTA VIRGEM COM A INTENÇÃO DE DESTRUÍ-LA, O SACI LHE PREGA PEÇAS, PREPARA ARMADILHAS E LHE DÁ SUSTOS DE ARREPIAR. MAS É AMOROSO E PROTETOR COM OS AMIGOS HUMANOS, IMPEDINDO QUE COBRAS E ARANHAS OS AMEACEM. SUA BRINCADEIRA PREDILETA É ESCONDER-SE DENTRO DE UM REDEMOINHO OU ENTÃO, FINGINDO SER UM PEQUENO VAGALUME, ESPIONAR PESSOAS. SE QUISER CONQUISTAR UM SACI, DÊ-LHE UM PRATINHO DE DOCES E ELE JAMAIS SE ESQUECERÁ DE VOCÊ.

FAÇA UMA LISTA DOS PERSONAGENS LENDÁRIOS DE QUE VOCÊ JÁ OUVIU FALAR.

EXEMPLO 2

VOCÊ JÁ OUVIU MUITOS CONTOS E CONHECE MUITOS PERSONAGENS. ESCRVA UMA LISTA DE PERSONAGENS E O NOME DE UM CONTO EM QUE O PERSONAGEM APARECE.

EXEMPLO 3

AMANHÃ NÓS IREMOS FAZER UMA SALADA DE FRUTAS. PARA ORGANIZAR NOSSA SALADA, PRECISAMOS PENSAR NA LISTA DE FRUTAS QUE PODEREMOS COLOCAR NELA.

EXEMPLO 4

ESTES SÃO OS TÍTULOS DE ALGUNS CONTOS QUE FORAM LIDOS NA RODA DE LEITURA. PRIMEIRO VOCÊS DEVEM RECORTÁ-LOS, DEPOIS FAREI UM DITADO E VOCÊS DEVEM ENCONTRAR O TÍTULO DITADO.

- A BELA E A FERA
- O PATINHO FEIO
- A BELA ADORMECIDA
- O GATO DE BOTAS
- A BRUXA SOLOMÉ
- OS TRÊS PORQUINHOS

EXEMPLO 5

RAPUNZEL ESTÁ TRANCADA NA TORRE E O JOVEM PRÍNCIPE OUVIU SUA VOZ E SE APAIXONOU, MAS NÃO TENDO COMO SUBIR NA TORRE RESOLVEU ESCREVER UM BILHETE DE AMOR PARA SUA AMADA E ENVIÁ-LO POR UM PÁSSARO.

ESCREVA O BILHETE QUE O PRÍNCIPE ENVIOU PARA RAPUNZEL.

EXEMPLO 6

PARA LER E SE DIVERTIR

UMA ARMADILHA PARA O CONDE DRÁCULA

Londres, 29 de junho de 1894.  
Lenora, minha prima,

Perdi o sono, por que será? Mamãe recebeu uma visita diferente. Depois do jantar, ouvimos um barulho enorme. Eram cavalos relinchando. Alguém bateu à porta. Watson, nosso mordomo, foi abrir.

Era um homem esquisito: branco, magro, vestido de preto. Meu cão Brutus começou a latir. O homem ficou parado na porta. Disse a Watson que uma roda de sua carruagem havia quebrado. Mamãe convidou o desconhecido para entrar. Ele deu um sorriso largo, estranho.

Talvez eu estivesse com sono, mas quando ele passou diante do espelho, ele não apareceu. Mamãe ofereceu chá ao estrangeiro. Ele disse que seu nome era Drácula e que morava num lugar chamado Transilvânia. Escreva.

Edgard

Bristol, 8 de julho de 1894.

Edgard, meu primo,

Que coincidência: ontem tia Ágata me contou uma história horrorosa. Era uma lenda sobre um tal de Drácula, um conde que morava na Transilvânia. Ele era muito mau. Convidava as pessoas para ir ao seu castelo e elas sumiam. Convidou tanta gente que sua cidade quase ficou vazia. Até que o conde desapareceu, ninguém sabe como. A história é antiga. Será que o amigo de sua mãe é parente desse mesmo conde?

Escreva. Sua prima  
Lenora

Bristol, 25 de julho de 1894.

Edgard,

Agora quem não dorme mais sou eu. Cris, filha da tia Ágata, me contou que titia esconde no sótão uma coleção de livros de terror. Ela acha que as crianças não devem ler seus livros e diz que lá está cheio de ratos e aranhas. É mentira. A senhorita Marple, a governanta, nunca deixaria isso acontecer.

Subimos, escondidas, até o sótão. É um lugar cheio de livros antigos. Escolhemos o mais velho. Seu título é Mortes no Nilo. É um livro sobre lendas do Egito. Cris leu um pedaço sobre vampiros. Você já ouviu essa palavra?

Vampiros são mortos-vivos. Vivem à noite porque morrem com a luz do sol. Alimentam-se de sangue hu-



mano. Não têm reflexo no espelho. Você tem certeza que esse conde Drácula não aparece no seu espelho?

Escreva rápido.  
Lenora

Londres, 2 de agosto de 1894.

Lenora,

Tenho certeza! Ele não aparece no espelho! Ontem à noite me escondi para olhar o reflexo de Drácula na hora em que ele passava na frente do espelho. Aconteceu a mesma coisa: só enxerguei o nosso fiel Watson. Nada de conde! Ele é mesmo um vampiro!

Foram encontradas mais três crianças caídas no cemitério. Todas com mordidas no pescoço. E agora?

Edgard

Bristol, 15 de agosto de 1894.

Edgard,

Você precisa agir logo. Quem recebe uma segunda mordida vira vampiro também. Você tem certeza que ele ainda não mordeu sua mãe, minha querida tia Lili?

Preste atenção! Aquele livro dizia que vampiros não gostam de flores, alho e nem cruzeiros. Para matá-los, é preciso espetar uma estaca no coração deles. Ou, então, colocá-los à luz do sol. Pense numa solução e me conte.

Lenora

Londres, 26 de agosto de 1894.

Lenora,

Consegui! O conde caiu na minha armadilha! Troquei os potes de chá. Em vez de chá preto, mamãe deu ao conde chá de flor de jasmim. Ele deu um gole e cuspiu tudo no chão. Tossiu tanto que parecia que a garganta dele soltava fumaça. Sua cara ficou ainda mais branca. Levantou-se, pediu desculpas e foi embora.

Dei flores à mamãe para enfeitar a casa. Ela gostou. Depois, escondi dentes de alho nos vasos e debaixo dos tapetes. Todos reclamam de um cheiro meio esquisito.

Edgard

Londres, 4 de setembro de 1894.

Lenora,

Que sorte! O Senhor Harker veio nos visitar. Disse que o conde Drácula voltou para a Transilvânia de navio. Mamãe achou estranho ele ter ido embora sem se despedir.

O senhor Harker disse que não gostava do conde e que eles tinham umas contas a acertar. Por isso, ele também viajou para a Transilvânia.

Quase contei a ele que o conde era um vampiro. Mas adultos nunca conversam essas coisas com crianças. Eles pensam que crianças são medrosas. Eu não sou. Cada vez que me lembro daquele vampiro convencido cuspiendo chá, morro de rir.

Até a volta.

Edgard Allan

Heloísa Prieto. *Vice-versa ao contrário.*  
Companhia das Letrinhas

## Como planejar as atividades de alfabetização

Esta parte do material reúne atividades específicas para alunos com escrita não-alfabética. As propostas de atividade são acompanhadas de uma espécie de “ficha técnica”, onde estão relacionados os objetivos, características da atividade, indicações metodológicas e outras informações úteis para o professor – dentre elas, algumas possibilidades de modificação da proposta para torná-la adequada aos alunos já alfabetizados.

Trata-se de situações de ensino e aprendizagem orientadas pelo princípio metodológico da resolução de problemas, em que a alfabetização é concebida como uma atividade de análise e reflexão sobre a língua. São atividades que têm sido validadas pela prática de muitos alfabetizadores, uma vez que favorecem a alfabetização de crianças, jovens e adultos.

São alguns modelos de referência que se constituem em um repertório considerável de situações de ensino e aprendizagem do sistema alfabético da escrita.

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

Na alfabetização, como no caso de praticamente todos os conteúdos escolares, uma boa situação de apren-

dizagem é uma situação desafiadora, ou seja, ao mesmo tempo possível e difícil para o aluno. Geralmente isso ocorre quando:<sup>9</sup>

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

O terceiro item é um dos principais argumentos em favor de uma alfabetização centrada na leitura e na escrita de textos. E vale ressaltar que “um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou romance, todos são textos. A palavra ‘pare’, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é de uma única palavra”.<sup>10</sup> Texto é todo trecho falado ou escrito que constitui um todo coerente dentro de uma determinada situação discursiva, dentro de uma situação social real.

<sup>9</sup> Conforme Telma Weisz.

<sup>10</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série*, MEC/1997.

**ADIVINHAÇÕES E CRUZADINHAS**

**Tipo de atividade:** Leitura

**Duração aproximada:** 20 minutos

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

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

**Procedimentos didáticos.**

O professor deve:

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

Procedimentos dos alunos

Nas **adivinhações**, os alunos devem:

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

Nas **cruzadinhas**:

- observar todas as figuras;
- escolher uma para iniciar;
- contar o número de quadradinhos correspondente à figura escolhida – assim saberá quantas letras tem a palavra a ser procurada;
- consultar a lista de palavras<sup>11</sup> para descobrir qual é a certa;
- socializar as respostas encontradas.

<sup>11</sup> As cruzadinhas só são viáveis para os alunos não-alfabetizados se tiverem uma lista de palavras para consulta, como as que aparecem nos Modelos 2 e 3. Essa lista também tem sido chamada de “banco de palavras”.

MODELO 1

NOME:\_\_\_\_\_

DATA\_\_\_\_\_SÉRIE:\_\_\_\_\_

PARA RESOLVER ESTAS ADIVINHAS, SIGA ESTES PASSOS:

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

ESPERO QUE GOSTE DESTAS ADIVINHAS!

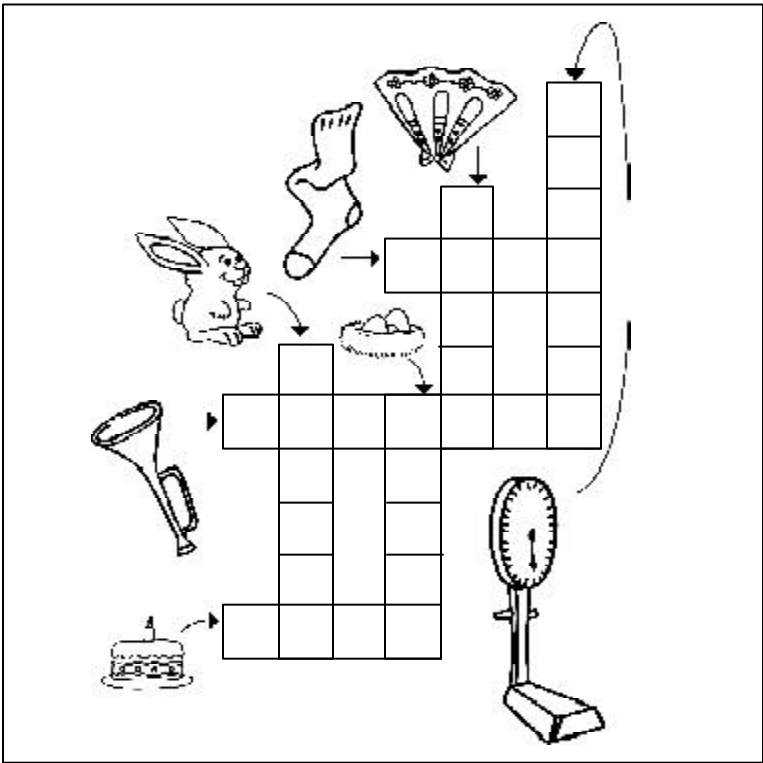
1. O QUE É, O QUE É, QUE FOI FEITO PARA ANDAR MAS NÃO ANDA?  
RATO RUA REI

2. O QUE É, O QUE É, QUE TEM LINHA, MAS NÃO É CARRETEL; FALA, MAS NÃO TEM BOCA; OUVE, MAS NÃO TEM OUVIDO?  
TATU TAPETE TELEFONE

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

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

MODELO 2



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

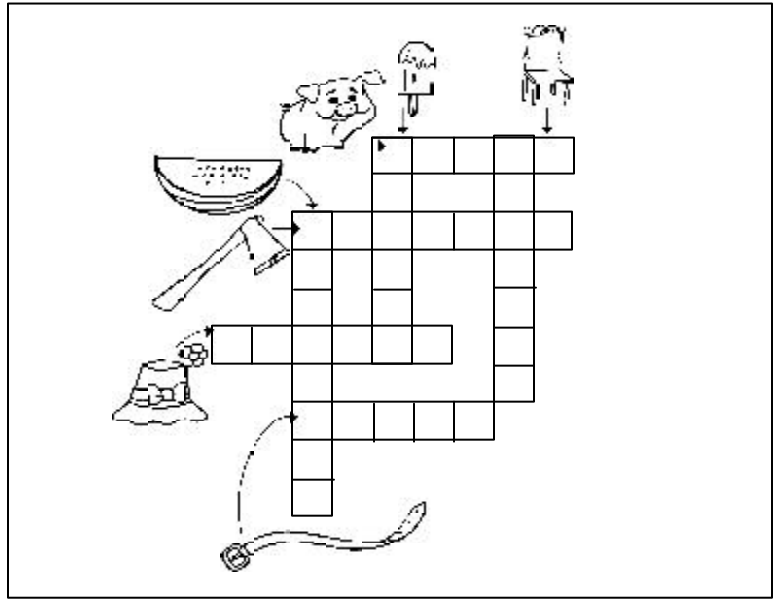
DICAS PARA UMA CRUZADINHA:

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

MODELO 3

NOME: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_



| 5     | 6      | 7       | 8        |
|-------|--------|---------|----------|
| PORCO | CADELA | CAVEIRA | MADEIRAS |
| CINTO | CHAPÉU | CADEIRA | MELANCIA |
| PORCA | CHOVEU | COMIDAS | MORADIAS |
| CINCO | PINOTE | MACHADO | ELEFANTE |
| PONTE | PICOLÉ | MALHADO | CARAMUJO |

DICAS PARA UMA CRUZADINHA:

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

Bom trabalho!

### **Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos**

#### *Alunos não-alfabetizados*

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

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

A atividade deve sempre considerar a possibilidade de realização dos alunos, portanto, a lista de palavras, tanto das cruzadinhas como das adivinhações, pode variar em função do que eles conseguem fazer. Por exemplo, numa adivinhação as palavras podem começar e terminar com a mesma letra, o que aumenta o nível de dificuldade da atividade.

É preciso cuidar para que as cruzadinhas sejam sempre bem nítidas, com letras e quadrinhos não muito pequenos e desenhos bem feitos, para que os alunos não se confundam.

#### *Alunos já alfabetizados*

- A cruzadinha deve ser utilizada como atividade de escrita: nesse caso, a tarefa é escrever as palavras e não encontrá-las na lista. As questões principais que se colocam aos alunos são ortográficas.

- No caso das adivinhações, pode-se manter a atividade tal como está proposta para os alunos não-alfabetizados, mas os que já lêem devem realizá-la autonomamente. Outra variação possível é a seguinte: eles recebem apenas as adivinhações sem as respostas e a tarefa é respondê-las por escrito.

#### *Intervenção do professor*

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

Ao final, é preciso socializar as respostas, discutindo como foram encontradas. Essa finalização é tão importante como o restante da atividade, pois possibilita que todos confrontem suas hipóteses iniciais com as de outros colegas e possam aprender também nesse momento.

Durante esse tipo de atividade, quando os alunos têm dúvidas, vale a pena remetê-los a um referencial de palavras estáveis (conhecidas de memória): os textos poéticos memorizados (músicas, poesias, parlendas...) são privilegiados para isso. Esses textos podem ser escritos em cartazes, afixados na classe ou colados no caderno. Uma boa solução é criar um Caderno de Textos só para esta finalidade, para que fique fácil utilizá-lo sempre que necessário. A idéia não é que o aluno copie as palavras do modelo, mas que possa utilizar a escrita convencional como referência. Por exemplo, quando ele pergunta como se escreve esta ou aquela palavra, o professor pode,



eventualmente, pedir que a encontre num texto que está no Caderno de Textos.

Evidentemente, não é possível acompanhar todos os grupos de alunos numa mesma aula, por isso é importante que o professor organize um instrumento de registro onde vá anotando quais alunos pôde acompanhar de perto no dia, para que tenha um controle que lhe permita progressivamente intervir junto a todos. O professor é um informante privilegiado, mas não é o único: se as atividades e agrupamentos forem bem planejados, os alunos aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir junto a todos os alunos todos os dias.

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

### DESCUBRA QUEM ESTÁ FALANDO...

**Tipo de atividade:** Leitura

**Duração aproximada:** 20 minutos

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

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

**Procedimentos didáticos.** O professor deve:

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

Há algumas variações possíveis:

1. Ler as falas e pedir aos alunos que encontrem o nome do personagem (por exemplo: *Hoje a lição é descobrir quem está falando... Eu vou ler a fala e vocês vão achar o nome do personagem*).
2. Ler o nome do personagem para os alunos identificarem a sua fala (por exemplo: *Quem se lembra o que disse a Chapeuzinho Vermelho para o Lobo mau disfarçado de vovozinha? Vamos tentar encontrar esta fala e depois ligar com 'Chapeuzinho Vermelho'*).

**Procedimentos dos alunos.** Os alunos devem:

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

**MODELO 4**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

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

|                                      |          |
|--------------------------------------|----------|
| VOVÓ, PARA QUE ESTA BOCA TÃO GRANDE? | PRÍNCIPE |
|--------------------------------------|----------|

|   |          |
|---|----------|
| QUEM QUER CASAR COM A DONA BARATINHA QUE TEM FITA NO CABELO E DINHEIRO NA CAIXINHA? | MADRASTA |
|---|----------|

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| RAPUNZEL, SOLTE SUAS TRANÇAS. | BARATINHA |
|-------------------------------|-----------|

|  |                      |
|--|----------------------|
| ESPELHO, ESPELHO, FALA E DIZ: QUEM É A MAIS BELA DESTE PAÍS? | CHAPEUZINHO VERMELHO |
|--|----------------------|

### **Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos**

#### *Alunos não-alfabetizados*

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

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

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

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

#### *Alunos já alfabetizados*

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

#### *Intervenção do professor*

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

Ao final, podem socializar as respostas, discutindo como foram encontradas.

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

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

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

## ORDENAÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS

**Tipo de atividade:** Leitura

**Duração aproximada:** 30 minutos

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

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

**Procedimentos didáticos.** O professor deve:

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

- ajudar os alunos a decorar o texto (a recitar ou cantar e não a memorizar sua escrita);
- certificar-se – caso os alunos tenham acesso ao texto escrito (no Caderno de Textos ou num cartaz) – que neste momento não o consultem, pois assim a atividade se transformaria em uma situação de cópia, o que não é a proposta neste caso.

**Procedimentos dos alunos.** Os alunos devem:

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

MODELO 5

NOME: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

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

TEM UM COPO DE VENENO

QUEM BEBEU MORREU

O CULPADO NÃO FUI EU

LÁ EM CIMA DO PIANO

VARIAÇÃO:

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

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos não-alfabetizados

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

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

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

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

Alunos já alfabetizados

- Podem receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos dele, se for longo): nesse caso, o professor deve informá-los de que estão recebendo a quantidade **exata** de letras e, portanto, ao final da atividade, não pode faltar nem sobrar. Muitas questões interessantes podem se

colocar nesse momento, como a ortografia de algumas palavras: quando o aluno escreve a palavra errada, depois não consegue se resolver com as letras disponíveis, pois utilizou letras que depois precisa e não tem. Se, por exemplo, escreveu palavras que levam “ss” e “rr” com “r” e “s”, certamente sobrarão letras ao final da montagem, obrigando-o a pensar sobre as causas disso.

- Podem escrever o texto no caderno, ao invés de montá-lo com letras soltas.

#### *Intervenção do professor*

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

Ao final, podem socializar as respostas, discutindo como foram encontradas.

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

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

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

## **LISTAS DE NOMES PRÓPRIOS E TÍTULOS**

**Tipo de atividade:** Escrita e leitura **(no Modelo 5)** e Escrita **(no Modelo 6)**

**Duração aproximada:** 20 minutos

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

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

**Procedimentos didáticos.** O professor deve:

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

**Procedimentos dos alunos.** Os alunos devem:

**Nas listas de nomes da classe:**

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

Nas listas de títulos de histórias:

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

MODELO 6

NOME: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

ESCREVA O NOME DE QUINZE ALUNOS DE NOSSA SALA.

(VOCÊ PODE CONSULTAR A LISTA COLADA NO CADERNO DE TEXTOS, SE PREFERIR.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



SEPARE OS NOMES DAS MENINAS E DOS MENINOS:

|       |       |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

MODELO 7

NOME: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

VOCÊ JÁ CONHECE ESTAS HISTÓRIAS. ESCREVA OS TÍTULOS DELAS.

|   |       |   |
|---|-------|---|
| 1 | _____ | . |
| 2 | _____ | . |
| 3 | _____ | . |
| 4 | _____ | . |
| 5 | _____ | . |

**Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos**

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

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

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

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

*Intervenção do professor*

O professor deve caminhar pela sala observando qual o procedimento que os alunos estão utilizando para realizar a atividade. É importante colocar questões proble-

matizadoras que ajudem os alunos a avançar em seus conhecimentos.

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

.....

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

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

(...) A escrita do nome próprio é uma boa situação para trabalharmos com modelo, uma vez que dá informação à criança sobre as letras, quantidade, variedade, posição e ordem delas, além de servir de ponto de referência para confrontar as idéias dos alunos com a realidade convencional da escrita.<sup>12</sup>

.....

<sup>12</sup> Teberosky, Ana. *Psicopedagogia, da Linguagem Escrita*. Editora Unicamp. Trajetória Cultural/1989.



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

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

## **DITADO CANTADO**

**Tipo de atividade:** Leitura

**Duração aproximada:** 30 minutos

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

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

**Procedimentos didáticos.** O professor deve:

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

**Procedimentos dos alunos.** Os alunos devem:

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

**MODELO 8**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

O PATO  
LÁ VEM O PATO  
PATA AQUI, PATA ACOLÁ  
LÁ VEM O PATO  
PARA VER O QUE É QUE HÁ.

O PATO PATETA  
PINTOU O CANECO  
SURROU A GALINHA  
BATEU NO MARRECO  
PULOU NO POLEIRO  
NO PÉ DO CAVALO



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

*A arca de Noé, de Vinícius de Moraes.  
Editora José Olympio.*

**Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos**

*Alunos já alfabetizados*

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

*Alunos não-alfabetizados*

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

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

A atividade deve sempre considerar a possibilidade de realização dos alunos: o tamanho da música ou do trecho selecionado, por exemplo, deve ser compatível com o que eles conseguem realizar.

No caso da alfabetização de jovens e adultos, o texto tem que ser adequado à faixa etária.

#### *Intervenção do professor*

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

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

“Vamos fazer de conta que eu esqueci como se faz para escrever textos, que a única coisa que ainda lem-

bro é o nome das letras. Por isso, vocês devem me dizer com que letras devo escrever e tudo o mais que devo fazer para pôr na lousa o começo da música. Os demais alunos devem acompanhar em seus textos o que está sendo ditado e corrigir quando houver algo errado.”

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

## BIBLIOGRAFIA COMENTADA

Esta é uma bibliografia muito reduzida, que indica apenas alguns dentre os principais materiais cuja leitura se recomenda a todo professor que ensina a língua portuguesa nas séries iniciais da escolaridade. Inicialmente, estão indicados os livros que os professores alfabetizadores, interessados em conhecer ou ampliar seus conhecimentos sobre como alfabetizar considerando os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, devem ler e discutir com seus pares. Em seguida, estão indicados alguns livros que tratam de questões relacionadas direta ou indiretamente ao ensino e à aprendizagem de conteúdos escolares. Por último, estão indicados dois livros que contribuem para o aprofundamento de conhecimentos sobre aspectos da língua portuguesa cujo domínio é necessário para promover um ensino de melhor qualidade, tanto das práticas de leitura como de produção de texto. Nas observações finais estão relacionados dois materiais da maior importância, mas fora de circulação comercial atualmente.

PARA SABER ORGANIZAR UMA  
PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO CENTRADA  
NA APRENDIZAGEM

*Aprendendo a escrever — perspectivas psicológicas e implicações educacionais*, de Ana Teberosky, Editora Ática

“O saber dos professores”; “O saber das crianças”; “Sobre o sistema de escrita”; “Sobre as atividades”; “Sobre outros gêneros”; “Outros conhecimentos”; “O que as crianças não sabem”; e “Exemplos e sugestões para a prática” são os títulos dos oito capítulos deste livro, que oferece contribuições muito importantes para todo alfabetizador. Como a própria autora comenta na Apresentação, o livro é sobre “dizer, ler e escrever, aprender e ensinar”; fala das crianças para os educadores e também sobre os educadores, uma vez que a eles é destinado; descreve o processo de aprendizagem e oferece sugestões para o ensino. Os dois primeiros capítulos tratam do “saber dos professores sobre o que as crianças sabem” e trazem atividades interessantíssimas de simulação – uma estratégia metodológica cada vez mais utilizada nas práticas de formação de professores. Os outros seis capítulos abordam o conhecimento da “linguagem-que-se-escreve” (memória, representação e percepção); as funções da linguagem escrita; a evolução do conhecimento sobre o sistema de

escrita e propostas didáticas considerando esse conhecimento; atividades de trabalho com diferentes textos; aspectos relacionados à reflexão metalingüística; conteúdos de gramática; disposição gráfica dos textos impressos e tipos de letra; e, por fim, uma série de sugestões didáticas, o que inclui quinze variações possíveis para as atividades de leitura e escrita.

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

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

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

Este livro traz contribuições valiosas não só para os professores de Educação Infantil mas também do 1º ciclo do ensino fundamental. As principais temáticas abordadas: as características da língua escrita; os limites que a prática pedagógica tradicional tem imposto à aprendizagem dos alunos; a importância dos modelos de referência para a produção de texto; a criação de textos falados como se fossem escritos; a literatura infantil como caminho para a alfabetização; critérios de escolha de textos para os alunos; a importância da leitura feita pelo professor, especialmente quando os alunos ainda não sabem ler... O livro apresenta uma série de textos infantis, muitos dos quais acompanhados de uma análise feita pela autora, em que é possível perceber o impacto da leitura na produção textual das crianças e os modelos de texto escrito nos quais elas se baseiam quando produzem os seus próprios.

*O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weisz, Editora Ática

Um livro destinado aos interessados exatamente nisto: no diálogo entre o ensino e a aprendizagem. O que sabe uma criança que parece não saber nada? Que conhecimentos sobre a apren-

dizagem ajudam o professor a planejar o ensino? É possível que o professor ensine uma coisa e o aluno aprenda outra? Como fazer o conhecimento do aluno avançar? Quando corrigir e quando não corrigir? Como fazer bons usos da avaliação? Essas são algumas das principais questões a que o livro procura responder. Além disso, o último capítulo é uma defesa do desenvolvimento profissional permanente dos professores como condição para uma educação escolar de qualidade. O livro conta com vários depoimentos de educadores que relatam suas experiências de ensino – e de aprendizagem –, o que constitui uma bela ilustração dos conteúdos tratados nos diferentes capítulos. Embora não seja um texto destinado exclusivamente aos alfabetizadores, há inúmeros exemplos de atividades de leitura e escrita na fase inicial da escolaridade que justificam a sua indicação nesta categoria.

*Psicopedagogia da linguagem escrita*, de Ana Teberosky, Editora Trajetória Cultural/Unicamp

Trata-se de um livro cuja leitura é imprescindível para todo professor que queira conhecer ou ampliar seus conhecimentos sobre a alfabetização. Nos diferentes capítulos, aborda basicamente situações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita para crianças de 5 a 8 anos, que são organizadas da seguinte forma: “A escrita de nomes”; “A escrita de títulos”; “A

reescrita de textos narrativos em situação de produção coletiva”; “A escrita de poemas”; e “A escrita de notícias”. O que não falta neste livro, portanto, são atividades de aprendizagem inicial da leitura e da escrita com diferentes gêneros textuais. Também este é um texto em que o ensino dialoga com a aprendizagem, pois é permeado o tempo todo pela intenção de conjugar as idéias das crianças com os requisitos do ensino.

PARA SABER MAIS SOBRE O ENSINO  
E A APRENDIZAGEM DE DIFERENTES  
CONTEÚDOS

*Além da alfabetização*, organizado por Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, Editora Ática

Este livro contém onze artigos de diferentes autores, inclusive das organizadoras: “Além da alfabetização”; “Para que aprender a escrever?”; “Aprender sons ou escrever palavras?”; “Escrever como deve ser”; “Compor textos”; “Escrever melhor: a técnica da redação”; “Aprendendo a ensinar”; “Ensinar a escrever”; “Desenhar, escrever, fazer números”; “Ler não é o inverso de escrever”; “A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado”. O propósito das organizadoras é “oferecer elementos de reflexão teórica, de pesquisa e de experiências de

intervenção pedagógica” para educadores que acreditam que apenas saber ler e escrever não é mais suficiente – aos alunos e a todas as pessoas – no mundo de hoje.

*Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*, de Marta Durante, Editora Artes Médicas

Este livro aponta a viabilidade de uma prática de educação de adultos que considera o texto como unidade básica do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Está organizado em duas partes: na primeira, discute temas como desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos, os efeitos da escolarização no processo de desenvolvimento e a concepção sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Na segunda parte, discute a prática de alfabetização de jovens e adultos a partir de um projeto pedagógico.

*A prática educativa - como ensinar*, de Antoni Zabala, Editora Artes Médicas

Se o que se pretende é aprofundar os conhecimentos sobre os diferentes tipos de conteúdo escolar – fatos, dados, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes – e formas de trabalhar didaticamente com eles, este livro é imprescindível. Uma das maiores contribuições trazidas por Antoni Zabala é a abordagem dos diferentes tipos de conteúdo considerando as estratégias de

aprendizagem, as estratégias de ensino, a organização de agrupamentos produtivos na classe, as formas de organização didática e a avaliação.

O livro se organiza em oito capítulos, conforme se segue: “Unidades de análise da prática educativa”; “A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem”; “As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo”; “As relações interativas em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos”; “A organização social da classe”; “A organização dos conteúdos”; “Os materiais curriculares e outros recursos didáticos”; e “A avaliação”.

*Escola, leitura e produção de textos*, de Ana Maria Kaufman e María Helena Rodríguez, Editora Artes Médicas

Muitas informações úteis sobre as características dos diferentes gêneros textuais e várias sugestões de projetos de trabalho com os alunos: eis as principais contribuições de *Escola, leitura e produção de textos*. Para saber mais sobre como se organizam os diferentes textos, quais são suas peculiaridades gramaticais e discursivas, que tipo de função eles têm, como é possível trabalhá-los didaticamente, este é um livro necessário. As autoras apresentam os textos classificados simultaneamente de acordo com sua função e trama predominantes, o que

é uma abordagem muito interessante. Caracterizam lingüisticamente vários gêneros literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, epistolares, humorísticos e publicitários. Além disso, descrevem e analisam vários projetos de trabalho com os alunos envolvendo a leitura, a escrita e conteúdos de reflexão sobre a língua: “Teatro para um dia de festa na escola”; “Carta de despedida para alunos da 8ª série”; “Jornal mural para o pátio da escola”; “Mostra de contos infantis”; “Monografia sobre governos argentinos nas últimas décadas”; “Experimentos e Campanhas de Saúde”.

*Escrita e alfabetização*, de Carlos Alberto Faraco, Editora Contexto

O livro de Faraco permite ao professor conhecer a organização do sistema gráfico da língua portuguesa e seus princípios básicos. Descreve como são representadas as consoantes, as vogais e os ditongos. São muito úteis os quadros de síntese apresentados de duas maneiras: a partir das unidades sonoras e a partir das letras. É um livro para se fazer uma leitura inicial – que revela haver muito mais regularidade no sistema ortográfico do que se imagina –, mas tendo claro que o domínio do assunto só se dará se for transformado em livro, não de cabeceira, mas de mesa de trabalho. Trata-se de uma contribuição valiosa para orientar as atividades propostas para o trabalho com conteúdos ortográficos.



*Ler e escrever, muito prazer!*, de Beatriz Cardoso e Madza Ednir, Editora Ática

Trata-se de um livro que oferece diferentes contribuições aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. As autoras abordam questões como: a importância de bons diagnósticos para a atuação pedagógica; o trabalho com diferentes tipos de texto na sala de aula; a necessidade de destinatários reais para os textos produzidos pelos alunos; propostas de redação escolar; condições necessárias para o trabalho coletivo e para a colaboração intelectual entre os alunos; possibilidades de interação de alunos com diferentes níveis de conhecimento; o lugar do erro no processo de aprendizagem; a avaliação como instrumento de diagnóstico e diálogo... O livro é resultado de uma importante e desejada parceria: entre a universidade e a rede pública – nesse caso, mais especificamente entre uma professora universitária e uma professora de ensino fundamental. A sala de aula de Marialva foi o cenário principal das histórias pedagógicas relatadas neste livro, que conta com retalhos de literatura “costurados” nessas histórias – ou seja, ao mesmo tempo que se descreve e se analisa uma série de propostas de ensino e aprendizagem escolar, lança-se mão de textos literários relacionados, de alguma forma, aos temas em discussão. Em alguns capítulos, há algumas produções escritas de crianças, preciosas e muito “reveladoras”.

*Construtivismo na sala de aula*, César Coll e outros autores, Editora Ática

Este livro é composto de sete artigos de diferentes autores: “Os professores e a concepção construtivista”, Isabel Solé e César Coll; “Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem”, Isabel Solé; “Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios”, Mariana Miras; “O que faz com que os alunos aprendam os conteúdos escolares?”, Terasa Mauri; “Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir”, Javier Onrubia; “Os enfoques didáticos”, Antoni Zabala; “A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista”, César Coll e Elena Martín. Todo professor que se interesse em aprender um pouco mais sobre a concepção construtivista de ensino e aprendizagem deve ler os artigos deste livro, que são da maior utilidade do ponto de vista pedagógico.

*Oficina de leitura*, de Ângela Kleiman, Editora Pontes/Unicamp

A autora parte do pressuposto que o ensino da leitura é fundamental para solucionar problemas relacionados ao aproveitamento escolar insuficiente: “ao fracasso na formação de leitores pode-se atribuir o fracasso geral do aluno na escola”. O livro pretende, portanto, contribuir para um ensino de leitura que forme de fato leitores – bons

leitores de diferentes gêneros textuais. As temáticas tratadas se estruturam em seis capítulos: “Leitura e aprendizagem”; “A concepção escolar de leitura”; “Como lemos: uma concepção não-escolar do processo”; “O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem”; “A interface de estratégias e habilidades”; “A construção do sentido do texto”. Ao longo de todo o livro, há uma série de textos “retirados” de jornais, revistas e livros (e, às vezes, produzidos por alunos), que são analisados pela autora a partir das temáticas tratadas no capítulo em que aparecem. Uma das grandes contribuições deste livro é a reflexão sobre possibilidades de trabalho com textos informativos de diferentes gêneros.

*Ortografia: ensinar e aprender*, de Artur Gomes de Moraes, Editora Ática

*Devo corrigir os textos espontâneos de meus alunos? Devo considerar os erros na hora de avaliá-los? Como ensinar ortografia sem recorrer aos exercícios tradicionais?* Em resposta a essas questões que se colocam a praticamente todos os professores, este livro propõe um enfoque construtivista para o ensino da ortografia. Divide-se em duas partes – “Aprender ortografia” e “Ensinar ortografia” – e se organiza em oito capítulos: “Ortografia: o que é? Para que serve? Por que ensiná-la?”; “A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar?”;

“Como as crianças aprendem a norma ortográfica?”; “Análise crítica das práticas usuais de ensino da ortografia”; “Definindo princípios norteadores para o ensino de ortografia”; “Refletindo sobre a ortografia a partir de textos”; “Atividades de reflexão sobre as palavras fora de textos”; “Usando o dicionário e revisando as produções infantis”. Dentre as muitas contribuições oferecidas por este livro, uma é especialmente importante de se destacar: a reflexão sobre a necessidade de haver metas estabelecidas para o ensino da ortografia em cada turma e de se seqüenciar os conteúdos ortográficos nas diferentes séries.

*Uma história da leitura*, de Alberto Manguel, Companhia das Letras

Eis um livro para os apaixonados pela leitura ou dispostos a por ela se apaixonar... Afinal, como já se pode ler em sua capa, “a leitura é a mais civilizada das paixões e sua história é uma celebração da alegria e da liberdade”. Todo o livro é uma narrativa em primeira pessoa, onde o autor conta – muito mais do que uma – muitas histórias da leitura e de muitos leitores ao longo da História. Divide-se em duas partes: “Atos de leitura” e “Os poderes do leitor”, onde se poderá saber um pouco mais sobre *leitores silenciosos, o aprendizado da leitura, a leitura ouvida, o autor como leitor, a leitura do futuro, roubo de livros, leituras proibidas...* e outras tantas curiosidades sobre o assunto.

PARA AMPLIAR O CONHECIMENTO  
PESSOAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Para entender o texto – Leitura e redação*, de José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli, Editora Ática

Este é um livro didático destinado mais especificamente a alunos do Ensino Médio. Possui 44 lições, todas estruturadas em quatro partes: exposição teórica de conteúdos relacionados à leitura e produção textual; texto comentado em que se analisa os conteúdos tratados teoricamente na parte anterior; exercícios de aplicação de conhecimentos sobre os conteúdos abordados; e uma proposta de produção de texto que também supõe uso dos conhecimentos adquiridos. A inclusão na bibliografia comentada de um livro didático como este justifica-se principalmente pelas duas partes iniciais de cada uma das lições: a exposição teórica e o texto comentado, ambos de muito boa qualidade. Embora o interlocutor privilegiado deste livro seja o aluno de Ensino Médio, *Para entender o texto – Leitura e Redação* contribui para a formação também dos professores, uma vez que lhes permite aprofundar o conhecimento sobre conteúdos da maior relevância para o trabalho docente. Alguns deles: “A noção de texto”; “As relações entre os textos”; “Níveis de leitura de um texto”; “Estrutura profunda do texto”; “As várias possibilidades de leitura de um texto”; “Modos de narrar”; “Modos de

ordenar o tempo”; “Segmentação do texto”; “Argumentação”; “Modos de citação”; “Coerência textual”; “Coesão textual”; “Narração”; “Descrição”; “Dissertação”; “Progressão discursiva”; “Recursos gramaticais”; entre outros. Quanto mais os professores estudarem conteúdos desse tipo, melhores condições terão de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escritora de seus alunos.

*Literatura e redação*, de Irene Araújo Machado, Editora Scipione

Também este é um livro cujo interlocutor privilegiado é o aluno de Ensino Médio, especialmente dos cursos de Magistério. E também se recomenda aos professores comprometidos com a ampliação de seus conhecimentos sobre a língua que ensinam. *O estudo da narrativa e dos gêneros literários* e *A literatura como forma de cultura* são dois eixos importantes de organização dos conteúdos deste livro, que se distribuem em treze capítulos: “A tradição oral na literatura”; “Conto popular: a sabedoria do imaginário popular”; “O conto maravilhoso: o mundo sem verdades nem mentiras”; “Fábulas: no tempo em que os animais falavam pelos homens”; “O discurso narrativo: a preservação da oralidade na escrita”; “Lenda: uma explicação exemplar para as coisas da vida”; “Saga: a personagem no tempo

e no espaço”; “Mito: as origens da narrativa”; “Discurso indireto: o primeiro estágio na arte de narrar”; “Epopéia: a poesia como tecnologia cultural”; “Tragédia: os heróis aprendem a falar e a expor suas idéias”; “Comédia: o mundo do riso levado a sério”; “Crônica: uma prosa à toa”. A metodologia utilizada para o estudo dos conteúdos prevê as seguintes estratégias: introdução teórica para apresentação dos aspectos fundamentais do gênero em questão; atividade de leitura, expressão oral, estudo e interpretação de textos, pesquisa, dramatização, ilustração; roteiros de leitura; e oficinas de redação. Evidentemente, assim como no caso anterior, as atividades de uso do conhecimento sobre os conteúdos estudados não são a razão principal da indicação deste livro, mas sim o tratamento teórico dado a questões que integram o repertório de saberes necessários a todo professor que ensina a língua portuguesa. Além disso, algumas das atividades propostas são perfeitamente adaptáveis aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

#### OUTROS SUBSÍDIOS

Há duas publicações muito úteis para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além dos livros propostos nesta bibliografia:

*Por trás das letras*. Volume único, FDE/SEE, São Paulo

Publicação concebida para uso articulado com a série de programas de vídeos didáticos de mesmo nome, ambas de autoria de Telma Weisz. A série *Por trás das letras* é composta de quatro programas que contêm atividades desenvolvidas pela autora junto a alunos de escolas públicas da periferia de São Paulo, em fase de alfabetização e pós-alfabetização. São eles: *Erumaveis*, *Falando devagarinho*, *Deu no jornal* e *De casa para a escola*, cada qual focalizando mais especificamente o trabalho com determinados gêneros textuais – contos; cantigas, parlendas e poemas; textos de jornal; e textos do cotidiano. A defesa do uso articulado dos dois materiais (texto impresso e programas de vídeo) é feita pela autora na apresentação do texto “Por suas próprias características de linguagem, vídeos não favorecem uma abordagem em profundidade. Eles permitem apenas levantar, apontar algumas questões. O que não constitui nenhum problema quando se trata de uma reportagem, por exemplo. Em nosso caso, no entanto – tratava-se de produzir material de apoio à capacitação em serviço de professores alfabetizadores –, esta limitação obrigou-nos a complementá-lo com material impresso para poder aprofundar algumas questões, detalhar aspectos que pudessem passar despercebidos, retomar alguns conceitos e, especialmente, remeter às fontes através das in-

dicações bibliográficas”. O programa *Falando devagarinho* é parte integrante do Módulo “Alfabetizar com textos”.

*Professor da Pré-escola*. Volumes 1 e 2, MEC/Fundação Roberto Marinho

São dois livros concebidos em conjunto com vinte programas de televisão realizados pela Fundação Roberto Marinho. Os programas tratam das diferentes áreas de conhecimento, sendo que os de números 15 e 16 abordam especificamente o trabalho de Língua Portuguesa. Todos constam do catálogo de programas apresentados pela TV Escola e, embora o título da série seja *Professor da Pré-escola*, de um modo geral são muito úteis também para os professores do 1º ciclo do ensino fundamental interessados em compreender como as crianças pensam, brincam, aprendem e se desenvolvem. O programa número 15 é parte integrante do Módulo “Alfabetizar com textos”. Os dois volumes impressos reúnem vinte artigos sobre diferentes temas, cada qual relacionado a um dos programas de televisão. Os títulos dos artigos e programas são coincidentes, entretanto – embora mais rico e mais produtivo – não necessariamente precisam ser utilizados de forma articulada, uma vez que foram concebidos para ter “vida própria”. São eles:

1. Infância
2. Por onde devo ir-me daqui?

3. A criança de 3 a 7 anos
4. A socialização da criança
5. Brincar
6. Jogos e brincadeiras na Pré-escola
7. Artes
8. A expressão artística na Pré-escola
9. Ciências
10. Ciências na Pré-escola
11. Música e dança
12. A escola, as crianças e as histórias
13. Números e algarismos
14. Aritmética na Pré-escola
15. Língua Portuguesa
16. A Língua Portuguesa na Pré-escola
17. A avó, o dinossauro e o Deus
18. Atuação do professor
19. Pressupostos pedagógicos
20. A formação das crianças e dos professores

#### MATERIAL DE LEITURA E PESQUISA PARA USO COM OS ALUNOS

Sugere-se a bibliografia abaixo como uma espécie de *kit* básico que deve estar acessível às salas de aula das séries iniciais, se o objetivo é que os alunos tenham contato com bons textos, de diferentes

gêneros, não apenas literários. As indicações são apenas uma referência: os materiais podem ser substituídos por outros similares do mesmo gênero – o que importa é que estejam disponíveis para o trabalho com os alunos. Isso significa ter um *kit* que circula pelas classes ou, quando possível, um *kit* para cada classe. Como se trata de uma bibliografia muito elementar, evidentemente pode e deve ser ampliada com outros materiais.

### **Literatura**

*Contos Brasileiros/Coleção: A leitura é uma aventura.* Organização e Edição Sérgio Faraco. Editora L&PM.

*Contos de Grimm.* Tradução de Tatiana Belinky. Edições Paulinas.

*Esopo – Fábulas completas.* Neide Smolka. Editora Moderna.

*O livro das virtudes.* Uma antologia de William J. Bennett. Editora Nova Fronteira.

*Para gostar de ler/Contos* (Vol. 9). Editora Ática.

*Para gostar de ler/Crônicas* (Vol. 7). Editora Ática.

*Para gostar de ler/Poesias* (Vol. 6). Editora Ática.

### **Informativos de diferentes gêneros**

*Almanaque Abril 99.* Editora Abril.

*As coisas são assim – pequeno repertório científico do mundo que nos cerca.* John Brockman. Companhia das Letras.

*Dicionário Aurélio.* Editora Nova Fronteira (ou outro de boa qualidade).

Enciclopédia *Larousse* ou *Conhecer* (ou outra com linguagem não muito acadêmica).

*Geoatlas.* Maria Elena Simieli. Editora Ática.

*Gramática atual.* Faraco e Moura. Editora Ática (ou outra de boa qualidade).

*O diabo dos números.* Hans Magnus Enzensberger. Companhia das Letras.

*O guia dos curiosos.* Marcelo Duarte. Companhia das Letras.

Revistas *Superinteressante.* Editora Abril.

*Sabes por quê? O Grande Circo da Ciência (Júnior).* Kathy Wollard – Debra Solomon. Editora Gradiva Júnior.

### **OUTRAS SUGESTÕES DE LIVROS DE LITERATURA**

Muitos dos livros abaixo relacionados não são aqueles que os alunos das séries iniciais conseguem ler com autonomia, mas são livros cujos textos os encantam quando lidos pelo professor; além disso, costumam encantar também aos professores. Por essa razão, estão sugeridos como complementos ao acervo das escolas, caso já não os possuam.

**Clássicos**

- Branca de Neve e outros contos de Grimm.* Tradução de Ana Maria Machado. Editora Moderna.
- Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm.* Tradução de Ana Maria Machado. Editora Moderna.
- Clássicos Infantis.* Consultoria de Nelly Novaes Coelho. Editora Moderna.
- Coleção Lendas Medievais.* Mônica de Souza e Adriana Ramos. Editora FTD.
- Contos de Andersen.* Editora Paz e Terra.
- Contos de Grimm.* Vol. 1 e 2. Tradução de Maria Heloísa. Editora Ática.
- Contos de Perrault.* Editora Itatiaia.
- Contos de Shakespeare.* Tradução de Mário Quintana. Editora Globo.
- Contos escolhidos.* Andersen. Editora Globo.
- Contos escolhidos.* Grimm. Editora Globo.
- Fábulas italianas.* Ítalo Calvino. Companhia das Letras.
- O livro ilustrado dos mitos.* Neil Philip. Editora Marco Zero.
- O Minotauro.* Adaptação de Orígenes Lessa. Ediouro.
- O saci.* Monteiro Lobato. Editora Brasiliense.
- Reinações de Narizinho.* Monteiro Lobato. Editora Brasiliense.
- Série Reencontro.* Vários autores. Editora Scipione.
- Sete contos russos.* Recontados por Tatiana Belinky. Companhia das Letrinhas.
- Tristão e Isolda.* Anônimo. Editora Francisco Alves.

**Modernos**

- A bolsa amarela.* Lygia Bojunga Nunes. Editora José Olympio.
- A casa da madrinha.* Lygia Bojunga Nunes. Editora José Olympio.
- A história de dois amores.* Carlos Drummond de Andrade. Editora Record.
- A história do unicórnio.* Otfried Preussier. Editora Ática.
- A pedra arde.* Eduardo Galeano. Edições Loyola.
- A professora de desenho e outras histórias.* Marcelo Coelho. Companhia das Letras.
- A vassoura encantada.* Chris Van Allsburg. Editora Ática.
- A vida do elefante Basílio.* Érico Veríssimo. Editora Globo.
- Alexandre e outros heróis.* Graciliano Ramos. Editora Record.
- As aventuras do avião vermelho.* Érico Veríssimo. Editora Globo.
- As bruxas.* Roald Dahl. Editora Martins Fontes.
- Coleção Piririca da Serra.* Eva Funari. Editora Ática.
- Como contar crocodilos.* Margaret Mayo. Companhia das Letrinhas.
- Contos da Rua Brocó.* Editora Martins Fontes.
- De olho nas penas.* Ana Maria Machado. Editora Salamandra.
- Duendes e gnomos.* Heloísa Prieto. Companhia das Letras.
- Era urso?* Esdras do Nascimento. Edições de Ouro.

*Fadas, magos e bruxas.* Heloísa Prieto. Companhia das Letras.

*Flicts.* Ziraldo. Editora Melhoramentos.

*Histórias da Preta.* Heloísa Pires Lima. Companhia das Letras.

*Luas e luas.* James Thurber. Editora Ática.

*Matilda.* Roald Dahl. Editora Martins Fontes.

*O conde de Frutreson.* João Carlos Marinho. Editora Moderna.

*O diário do lobo: a verdadeira história dos três porquinhos.* Jon Suiszka. Companhia das Letrinhas.

*O gênio do crime.* João Carlos Marinho. Editora Moderna.

*O homem que calculava.* Malba Tahan. Editora Record.

*O livro de Berenice.* João Carlos Marinho. Editora Moderna.

*O menino maluquinho.* Ziraldo. Editora Melhoramentos.

*O pequeno papa-sonhos.* Michael Ende. Editora Ática.

*O pintinho que nasceu quadrado.* Regina Chamlian. Editora Pioneira.

*O teatro de sombras de Ofélia.* Michael Ende. Editora Ática.

*O urso com música na barriga.* Érico Veríssimo. Editora Globo.

*Os colegas.* Lygia Bojunga Nunes. Editora José Olympio.

*Os Minpins.* Roald Dahl. Editora Martins Fontes.

*Os três porquinhos pobres.* Érico Veríssimo. Editora Globo.

*Outra vez Os três porquinhos pobres.* Érico Veríssimo. Editora Globo.

*Raposas e fazendeiros.* Roald Dahl. Editora Martins

Fontes.

*Rip Van Winkle.* Washington Irving. Editora Ática.

*Rosa Maria no castelo encantado.* Érico Veríssimo. Editora Globo.

*Sangue fresco.* João Carlos Marinho. Editora Moderna. Série *O pequeno Nicolau*. Sempé. Editora Martins Fontes.

Série *O pequeno vampiro*. Angela Sommer. Editora Martins Fontes.

### Populares

*Askeladden e outras histórias.* Organização de Francis H. Aubert. Edusp.

*Contos de animais fantásticos.* Editora Ática.

*Contos de artimanhas e travessuras.* Editora Ática.

*Contos de assombração.* Editora Ática.

*Contos de lugares encantados.* Editora Ática.

*Contos de piratas, corsários e bandidos.* Editora Ática.

*Contos populares para crianças da América Latina.* Editora Ática.

*Contos, mitos e lendas para crianças da América Latina.* Editora Ática.

*João pobre João.* Luís Diaz. Editora Formato.

### Folclore brasileiro

*Contos ao redor da fogueira* Rogério Andrade Barbosa. Editora Agir.

*Malasaventuras.* Pedro Bandeira. Editora Moderna.

*Meu primeiro livro de folclore.* Ricardo Azevedo. Editora Ática.



**Fábulas**

*Fábulas de Esopo.* Companhia das Letras.

*Fábulas de La Fontaine.* Editora Itatiaia.

*Fábulas e lendas da Índia.* Editora Shakti.

**Poesias**

*A arca de Noé.* Vinícius de Moraes. Companhia das Letras.

*A poesia é uma pulga.* Sylvia Orthof. Editora Atual.

*Antologia poética de Manuel Bandeira.* Editora Martins Fontes.

*Berimbau e outros poemas.* Manuel Bandeira. Editora Nova Fronteira (esgotado, no momento).

*Comboio, saudades e caracóis.* Fernando Pessoa. Editora FTD.

*Di-versos hebraicos.* Tradução de Tatiana Belinky. Editora Scipione.

*Di-versos russos.* Tradução de Tatiana Belinky. Editora Scipione.

*Lé com cré.* José Paulo Paes. Editora Ática.

*O nariz de vidro.* Mário Quintana. Editora Moderna.

*Ou isto ou aquilo.* Cecília Meireles. Editora Nova Fronteira.

*Poemas malandrinhos.* Almir Correa. Editora Atual.

*Poemas para a Infância.* Henriqueta Lisboa. Ediouro.

*Poemas para brincar.* José Paulo Paes. Editora Ática.

*Poesia fora da estante.* Vera Aguiar (coord.). Editora Projeto.

*Rimas no país das maravilhas.* José Paulo Paes. Editora Ática.