

Caderno do Professor

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Ceres Salete Ribas da Silva



Reitora da UFMG Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG Marcos Borato

Pró-reitor de Extensão Edison José Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha

Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydía Bechara

Caderno do Professor

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Ceris Salete Ribas da Silva

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

Ministério
da Educação



F799o Frade, Isabel Cristina Alves da Silva.

A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ceris Salete Ribas da Silva. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

70 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85-99372-02-5

Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Teorias da aprendizagem. 4. Alfabetização - Didática. 5. Professores - Formação continuada I. Título. II. Silva, Ceris Salete Ribas. III. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

Ceres Leite Prado

Flávia Almeida Ferreira

João Carlos de Melo Motta

Leitor Crítico

Maria das Graças Bregunci

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Lívia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

u | SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA	13
Atividade 1	13
1.1. Síntese do que foi visto na seção:	17
A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO	19
Atividade 2	19
2.1. A primeira ação educativa essencial para a definição do planejamento de ensino é o diagnóstico das aprendizagens dos alunos	20
2.2. Os reajustes necessários no planejamento pedagógico: a avaliação orientando a progressão da aprendizagem dos alunos	22
2.3. Adotando uma atitude investigativa diante dos processos de aprendizagem dos alunos	25
2.4. O balanço das aquisições dos alunos, do trabalho docente e de definição de novos objetivos	28
2.5. Síntese do que foi visto na seção	30

A ORGANIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM FUNÇÃO DOS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS E DAS CAPACIDADES A SEREM ATINGIDAS PELOS ALUNOS	31
3.1. Oralidade	31
3.2. Cultura escrita	32
3.3. Sistema alfabético e ortográfico de escrita	33
3.4. Leitura	34
3.4.1. A organização de situações de leitura no processo de alfabetização	35
3.5. Produção de textos	39
3.5.1. Elementos que ajudam na organização das atividades de produção de textos	40
Atividade 3	45
3.6. Síntese do que foi visto na seção	46
4. DIFERENTES MODOS DE ORGNIZAÇÃO DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO	47
Atividade 4	47
4.1. Criar contextos significativos	47
Atividade 5	48
4.2. Favorecer o contato com textos, com seu uso efetivo e com a análise de seus aspectos formais	48
4.3. Elegger alguns tipos de textos que podem gerar diversas abordagens	49
4.4. Atividades específicas que possam ser desenvolvidas durante todo o período	51
4.5. Algumas formas de organização significativa das situações de aprendizagem da leitura e da escrita	53
4.6. Síntese do que foi visto na seção	63
COSIDERAÇÕES GERAIS	65
APÊNDICE	67
Atividade 1	67
Atividade 2	67

Atividade 3	68
Atividade 4	68
Atividade 5	68
REFERÊNCIAS	69

U | INTRODUÇÃO

Neste Caderno, trabalharemos com a organização do processo de alfabetização dos pontos de vista da sala de aula e da escola como um todo. O trabalho com alfabetização e letramento implica que o profissional da alfabetização adquira conhecimentos que lhe indiquem qual a melhor seleção de conteúdos, de métodos de ensino, de procedimentos, que devem ser dimensionados sempre pensando-se nas capacidades cognitivas dos alunos e no sentido da aprendizagem da linguagem escrita. O professor e a escola precisam almejar bons resultados e, para nós, sucesso na alfabetização das crianças significa formação de bons leitores e produtores de textos. Podemos considerar que o grande desafio do alfabetizador, hoje, consiste em organizar o trabalho contemplando, ao mesmo tempo, a apropriação do sistema de escrita e o uso efetivo da leitura e da escrita. Isso significa, em outros termos, alfabetizar letrando.

O Caderno “Alfabetização e Letramento”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada, discute essa questão.

Abordaremos também alguns aspectos que podem contribuir para a organização do projeto de alfabetização da escola. Este, por sua vez, será determinado pela análise dos resultados que a escola vem alcançando nos últimos anos e pelo conhecimento das experiências prévias de leitura e escrita possíveis de serem desenvolvidas nas comunidades dos alunos. A organização do processo de trabalho deve levar em conta múltiplas dimensões: a experiência metodológica acumulada pelos professores alfabetizadores, os materiais didáticos e outros materiais de leitura disponíveis, as experiências de formação de professores previstas pela escola, os tempos e espaços destinados à alfabetização e, como não poderia deixar de ser, os parâmetros curriculares adotados pela política educacional do Estado ou do Município.

Nos últimos anos, os professores têm sido formados na perspectiva de compreender conceitos relevantes para o seu trabalho. No entanto, tanto os professores como as redes de ensino têm clamado por propostas que articulem teoria e prática de sala de aula, no sentido de oferecer modelos para a organização do trabalho em sala de aula e na escola. Daí a relevância da discussão temática deste Caderno. Abordamos diferentes dimensões que ajudam o professor a organizar o seu trabalho: a formulação do projeto pedagógico de alfabetização da escola, as estratégias de diagnóstico e avaliação das aprendizagens e alguns parâmetros que permitem elaborar um planejamento.

O Caderno está organizado em cinco seções:

1. Organização do projeto de alfabetização da escola;
2. Avaliação diagnóstica dos alunos para elaboração do planejamento ;
3. Organização da alfabetização em função dos conteúdos a serem ensinados e de capacidades a serem atingidas pelos alfabetizandos;
4. Diferentes modos de organização do trabalho de alfabetização;
5. Considerações gerais.

Abordando tais conteúdos, pretendemos dar subsídios para que o professor, ao final da leitura, seja capaz de:

- a) estabelecer estratégias coletivas de organização do trabalho de alfabetização;
- b) avaliar a aprendizagem dos alunos para definir o planejamento pedagógico em sala de aula;
- c) delimitar no quadro dos conteúdos curriculares o que é específico da alfabetização, enfatizando seu caráter organizador do trabalho;
- d) refletir sobre os diferentes modos de organização do processo de alfabetização, relacionando-os com atividades a serem planejadas na escola e na sala de aula.

Após diversas publicações sobre pesquisas indicando como as crianças aprendem a ler e escrever, na década de 90 começam a aparecer trabalhos que buscaram dar aos professores alguns esquemas organizativos para as suas aulas. Entretanto, ainda na década de 90, várias produções se recusam a fornecer explicitamente esquemas organizativos,

em nome do receio de proposições didáticas que pudessem se tornar receituários. Essas publicações, em vez disso, procuram tratar o aprendizado da escrita como um processo formal e escolar, revelando preocupação com a dimensão didática. Nessa linha, identificamos como obra importante o livro *Aprendendo a escrever*, publicado por Ana Teberosky em 1992, no qual a autora apresenta discussões sobre o sistema de escrita e algumas formas de encaminhar seu ensino. Sua preocupação didática se destaca especialmente quando ela apresenta diferentes tarefas de escrita, na forma de desafios que o professor pode trabalhar, indicando o material a ser utilizado, a natureza da atividade e as formas de intervenção do professor.

Já os trabalhos recentes da autora são de caráter mais propositivo. Em seu livro *Aprender a ler e a escrever, uma proposta construtivista*, de 2003, a autora trata do ensino da leitura e da escrita para crianças com idade na faixa de cinco e seis anos, em fase inicial da aprendizagem. A proposta está elaborada a partir dos diálogos educativos que um aprendiz dessa idade realiza com os adultos (o professor e os seus familiares), devendo esses mediadores assumir as posturas de observadores, ajudantes e incentivadores de tudo que as crianças fazem, dizem e pensam, enquanto estão aprendendo. O trabalho está organizado através da análise e da reflexão sobre as funções, os usos, as convenções e o significado da escrita. As sugestões de atividades envolvem uma diversidade de textos selecionados de livros infantis, revistas, jornais e outros impressos. Trata-se de um modelo de atuação para os professores, no qual se descreve um conjunto de ações que devem ser realizadas tanto em sala de aula quanto em casa, pelos familiares da criança.

Numa outra linha, temos a iniciativa de Beatriz Cardoso e Madza Ednir, autoras de *Ler e escrever, muito prazer* (1998), que apresenta um relato analítico das tentativas de uma professora alfabetizadora de escola pública para implementar situações específicas de ensino da escrita. Trata-se da prática singular de uma professora, mas os dilemas e soluções encontradas por ela são comuns a vários professores. Assim, o livro acaba se constituindo em modelo de ações de sucesso para outros professores.

Entre uma série de obras que se propõem mais claramente a oferecer modelos didáticos para a organização do trabalho de alfabetização, podemos citar o trabalho de Anne-Marie Chartier, Jean Hebrard e da professora Cristiane Clesse, *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*, traduzido em 1996. O livro é resultado de pesquisas sobre práticas de sala de aula realizadas na França e nos auxilia a encontrar respostas claras e objetivas para alguns dos problemas enfrentados pelos alfabetizadores em classes iniciais de alfabetização que trabalham na organização escolar de ciclos. A proposta pedagógica descrita e analisada no livro privilegia o conceito de leitura como um conjunto de práticas sociais, pois se direciona para a familiarização dos alunos com o uso da escrita

no seu contexto social, dentro e fora da escola, explorando, para isso, diferentes portadores de textos, a organização e uso das bibliotecas escolares, entre outros recursos e procedimentos. O livro focaliza o trabalho inicial com a compreensão de textos e não aborda sistematicamente a aquisição do sistema de escrita; traz, porém, uma série de atividades de ensino que podem servir de parâmetros para a organização de uma prática de alfabetização.

Outro trabalho significativo é o elaborado por diversos autores espanhóis, entre eles Luis Maruny Curto, nos livros da série *Escrever e ler* (1996, 2000). Os livros produzidos por estes autores muito contribuem para a didática da alfabetização, uma vez que apresentam uma discussão conceitual sobre os blocos de conteúdos e, em seu conjunto, uma análise do processo de apropriação da escrita pelas crianças. Além disso, os autores apresentam orientações didáticas com modelos de atividades, todas elas comentadas. O volume II apresenta uma série de fichas com planejamentos que ajudam o professor a organizar o ambiente, os materiais, as rotinas, o trabalho com cada tipo de texto e com projetos. Dentre outros livros que aparecem no início do século XXI, temos o trabalho de Myriam Nemirovsky (2002), que também estrutura modalidades de organização do trabalho.

Neste Caderno, vez por outra vamos citar as palavras ou as idéias dos autores em que nos baseamos. Nas citações, indicaremos o sobrenome do autor ou autora, a data de publicação da obra consultada e, quando for o caso, a página onde está o trecho citado. Para identificar o autor ou autora, basta localizar o sobrenome na lista bibliográfica no final do Caderno; para identificar a obra, é só conferir a data de publicação.

No entanto, ainda são muito recentes os materiais que ajudam numa nova organização e que apresentam uma proposta que atinja diferentes dimensões do planejamento, abrangendo conteúdos e opções metodológicas para os sistemas de ensino, para a escola e para a sala de aula. Nesse caso, estão mais disponíveis textos de documentos oficiais produzidos recentemente sobre a alfabetização. Uma iniciativa é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora o foco de sua proposta não esteja voltado para a alfabetização. Além disso, a produção de livros didáticos tem se renovado, procurando acompanhar as transformações da área, mas estes não têm sido considerados os materiais organizativos mais centrais, como se verá mais adiante.

1 | ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA

Reproduzimos abaixo o relato de uma professora alfabetizadora de escola pública sobre as práticas escolares de remanejamento:

Andava pela escola, alegre e ocupada com a proximidade do final da primeira etapa, quando encontrei minha antiga supervisora: “Você pode me fazer um favor? Se você não fizer, eu mesma faço”. Alegre e entusiasmada, atendi o seu pedido e apliquei em minha turma um ditado de aproximadamente quarenta palavras. Na hora do recreio, na presença dos outros professores, fui informada pela supervisora que, diante do resultado do ditado, haveria um novo remanejamento na minha classe. Embora estivesse lanchando junto com vários colegas, que tratavam o assunto em tom de brincadeira, tentei argumentar que a supervisão não estava me oferecendo a oportunidade de dar seqüência ao meu trabalho. Porém constatei que a decisão já havia sido tomada. Com dificuldade para conter a emoção, pedi para ver o resultado do ditado e a listagem dos alunos que seriam remanejados para outra sala. Ao recomençar as atividades com a turma, fui invadida por um sentimento de revolta e desespero. Como continuar a dar aulas naquele estado? Eu estava realizando atividades de verificação de aprendizagem com meus alunos. Uma sondagem diagnóstica da matéria desenvolvida. Continuar para quê, se um simples ditado basta para determinar a saída de 15 alunos de minha sala?

ATIVIDADE 1

Análise a situação vivida pela professora e discuta as possíveis conseqüências da ausência de um projeto coletivo para o seu trabalho e o da escola. Registre suas respostas individualmente, para posterior confronto com outras posições de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final desta unidade.

Você já pensou como o sucesso de um professor alfabetizador é dependente do sucesso do projeto de alfabetização da escola? O alcance da ação de um professor não pode se restringir apenas ao espaço de sua sala de aula, apesar de se concentrar mais nesse lugar. Sabe por quê? Porque vários determinantes que condicionam a alfabetização estão localizados no trabalho da escola como um todo. É mediante a análise coletiva e sistemática de problemas e soluções encontradas para a alfabetização que a escola pode buscar a elaboração do seu projeto de alfabetização. É interessante que essa análise seja feita a partir dos seguintes agrupamentos de indagações:

I. Quem são os alunos que chegam à escola todo ano? Que oportunidades tiveram de contato prévio com a escolarização, antes do ensino fundamental? Que experiências culturais vivenciam, sobretudo no que se refere ao contato e uso da leitura e escrita em suas comunidades? Na comunidade circundante, há espaços públicos de acesso à leitura (bibliotecas, livrarias, etc.)? Qual o grau de escolaridade dos pais e irmãos?

Para coleta, pesquisa e análise desses dados, vários instrumentos se colocam como fundamentais: questionários, visitas *in loco*, debates e conversas com os pais, perguntas dirigidas aos alunos, solicitação de inventário de material escrito existente em casa, solicitação para que os alunos tentem escrever o que sabem, etc.

II. Quem são os professores alfabetizadores da escola? Os professores são recrutados pela sua experiência prévia com alfabetização? Como se dá a acolhida dos professores novatos? Eles têm oportunidade de visitar a sala de colegas e assistir a suas atividades? Como se dão as trocas de experiências entre todos? Os professores alfabetizadores da escola construíram uma identidade de professor alfabetizador coerente com a importância de seu papel ou se sentem desprestigiados?

A análise dos critérios de escolha dos professores alfabetizadores deve ser permanente, uma vez que, para trabalhar com esse segmento, é importante o domínio de conhecimentos conceituais e pedagógicos complexos, é preciso se dispor a trabalhar numa faixa etária que necessita se apropriar não apenas da escrita, mas também de uma série de atitudes e comportamentos ligados à compreensão da cultura escolar e da instituição. Alguns critérios são fundamentais: escolher os professores que tenham o perfil desejado e que se disponham a socializar seus conhecimentos e dificuldades, sem receio de serem julgados negativamente por expor seu processo de reflexão.

Também a experiência anterior dos professores deve ser analisada. Para avaliá-la, não devem ser adotados parâmetros metodológicos excludentes ou muito rígidos. Não podem ser julgadas como incoerentes metodologias que levaram ao sucesso na alfabetização. A meta da escola é o sucesso da alfabetização e a liberdade de escolha de métodos pelos pro-

fessores deve ser respeitada, desde que ela não resulte em prejuízo para o processo de aprendizagem dos alunos nem entre em contradição séria com o projeto pedagógico da escola.

III. Quais têm sido os resultados alcançados pela escola em seu processo de alfabetização nos últimos anos? Com quais metodologias? A escola tem desenvolvido reflexões sobre os resultados, para, a partir daí, alterar o seu trabalho? Ou tem atribuído o possível fracasso ao perfil dos alunos que recebe?

A escola precisa manter-se alerta com relação aos seus resultados, pensando globalmente nos índices de sucesso e de fracasso e procurando entender principalmente os fatores que têm levado ao sucesso. Para esta análise, pode-se valer dos registros escritos de avaliações e de produções escritas dos alunos, de entrevistas com pais, alunos e professores e da análise da relação entre os parâmetros curriculares e resultados alcançados.

IV. Quais são as formas de organização já experimentadas pela escola que favoreceram o sucesso? Que possibilidades de organização deveriam ser pensadas? A escola dispõe de espaços e profissionais para atendimento em pequenos grupos? Qual o tempo das aulas dedicado ao processo de alfabetização? Como se prevê o relacionamento entre turmas, para trabalhos de socialização e divulgação de projetos executados?

A escola precisa ter clareza do alcance de suas formas de organização, sobretudo a formação de turmas, agindo de forma coerente com a capacidade dos professores de realizar um bom trabalho e com a função social que determina todo o trabalho com alfabetização: formar bons leitores e produtores de textos. Sabemos hoje que, em alguns casos, a opção rígida por turmas muito heterogêneas pode dificultar o trabalho do professor que não dá conta de atender a grupos diversificados. Sabemos também que a opção por turmas presumidamente homogêneas pode prejudicar o trabalho e a auto-estima dos alunos e professores que estiverem nas turmas consideradas mais fracas. Vemos, então, que qualquer que seja o critério de enturmação, o professor enfrentará diferentes ritmos de aprendizagem. A escola deve sempre acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos, seja qual for o critério de enturmação adotado.

A opção por uma organização de trabalho em sala de aula deve também prever momentos em que o professor realize um trabalho coletivo com toda a turma, ocasiões em que parte dos alunos trabalham “sozinhos” enquanto o professor prioriza o atendimento de determinado grupo e mesmo o atendimento individual de alunos.

V. A escola tem se preocupado com a memória de seus procedimentos, de suas atividades e de seus projetos? A escola dispõe de espaços (biblioteca, murais, cantinhos de leitura, etc.) e tempos em que a cultura escrita pode ser vivenciada em sua plenitude?

A construção de um banco de atividades comentadas, de jogos, de livros didáticos utilizados, de projetos desenvolvidos, entre outros, é fundamental para que a escola recupere ações que vão cumprir diferentes finalidades: exposição de experiências para as Secretarias de Educação, participação em concursos, publicação de artigos e mesmo a retomada do vivido para melhoria e aprimoramento de sua didática da alfabetização.

VI. Como a escola promove a captação de materiais e como escolhe seus livros didáticos? A análise de material de alfabetização é permanente nas reuniões pedagógicas durante o ano ou é deixada apenas para os momentos em que o MEC solicita? Há possibilidade de experimentação de materiais antes da escolha? Como são acessados outros materiais como revistas, livros de literatura, jornais?

VII. Como a escola promove a formação continuada dos profissionais de alfabetização? Como garante seu tempo de formação? Como elege os participantes de cursos? Que tempo destina à formação no local de trabalho? A constituição de uma biblioteca para os profissionais de alfabetização é uma preocupação do coletivo da escola?

VIII. Como a escola avalia seus resultados como um todo? Como os comunica às famílias, aos alunos e ao coletivo da escola? Como avalia o funcionamento de seus espaços e tempos para leitura e escrita, suas escolhas de material didático, o resultado de cada professor, de cada aluno? Como avalia a construção de seu coletivo de profissionais de alfabetização? Afinal, como revê seu projeto?

IX. No projeto político pedagógico da escola há um capítulo ou tópico específico para alfabetização? Algum dos itens e questionamentos levantados neste Caderno estão nele presentes?

1.1. SÍNTESE DO QUE FOI VISTO NA SEÇÃO:

A construção do projeto pedagógico de alfabetização da escola supõe:

- u análise sistemática de problemas, das metodologias de trabalho e das soluções que a escola encontra no desenvolvimento da alfabetização;
- u levantamento do perfil dos alunos e de suas experiências com a escrita;
- u análise e definição de critérios de escolha de professores com perfil adequado, além de atenção para a formação continuada e o acompanhamento de novatos;
- u atenção para as formas de organização de tempos de acompanhamento de alunos e turmas e de espaços para vivência plena da cultura escrita;
- u registro de experiências e de projetos;
- u reflexão sobre as formas de relacionamento da escola com as famílias e de comunicação de seu trabalho aos pais.

2 | A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DOS ALUNOS PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Considere a seguinte situação: você foi designada em sua escola para trabalhar com uma classe de alunos com idades entre 6 e 7 anos, sendo que a maioria deles está frequentando a escola pela primeira vez.

ATIVIDADE 2

Responda:

- Como você organizaria seu trabalho com essa turma?
- Quais são os conteúdos da alfabetização que elegeria para ensinar?
- Por que escolheria esses conteúdos?
- Registre suas respostas para posterior confronto com outras posições de seus colegas e para reavaliação de suas concepções ao final deste Caderno.

Esta seção focalizará algumas dimensões diretamente relacionadas ao planejamento de uma prática de alfabetização, uma vez que o professor deverá tomar decisões sobre quais são os procedimentos de ensino mais apropriados para sua classe de alunos.

A abordagem proposta elegerá a avaliação da aprendizagem e do ensino como eixo desse planejamento, pois essa atividade pode informar o professor sobre a escolha e a distribuição dos conhecimentos a serem ensinados, o controle do ritmo de seu trabalho, os métodos que se praticam, as formas de participação dos alunos e a definição das exigências de trabalho que deverão ser cumpridas. Entendemos que a prática avaliativa é um importante elemento na organização do trabalho desenvolvido na escola.

2.1. A PRIMEIRA AÇÃO EDUCATIVA ESSENCIAL PARA A DEFINIÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO É O DIAGNÓSTICO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

As primeiras semanas de aula são extremamente importantes para o professor alfabetizador conhecer os seus alunos e, a partir desse conhecimento, definir os objetivos de ensino e aprendizagem do seu trabalho. Esse é, portanto, o momento para os professores elaborarem o seu planejamento de ensino. Para realizar essa tarefa, o professor precisa reunir informações importantes, já destacadas na seção anterior, tais como: quais são as práticas de escrita comuns em sua família e em sua comunidade e quais os conhecimentos e capacidades que as crianças já dominam sobre esse objeto de estudo? Enfim, é o momento em que os profissionais da escola precisam fazer as seguintes questões: o que os alunos já sabem? O que não sabem ainda? O que precisam saber?

Para obter respostas para essas indagações é preciso, portanto, realizar uma *avaliação diagnóstica*. Isso porque diagnosticar é coletar dados relevantes, através de instrumentos que possibilitem identificar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, tendo em vista objetivos e capacidades que se pretende avaliar, em relação a determinado objeto de conhecimento (por exemplo, a apropriação de princípios alfabéticos ou de certas convenções do sistema de escrita). Assim, o primeiro passo importante na elaboração de planejamento é o professor fazer um levantamento dos conhecimentos e capacidades sobre a escrita que os alunos trazem para a escola.

Para realizar o levantamento dessas informações o professor poderá criar situações diversificadas, desde as mais formais, como a aplicação de testes, até aquelas menos formais, decorrentes das observações cotidianas que faz quando os alunos realizam as tarefas propostas em sala de aula. No primeiro caso, é necessário que o professor discrimine os conhecimentos e capacidades que serão avaliados para saber quais são as atividades mais apropriadas.

Um exemplo de atividade de avaliação diagnóstica pode ser o trabalho de reconstituição de como os alunos observam e analisam os escritos presentes em sua vida cotidiana. Uma atividade interessante que pode ser realizada com esse objetivo é a exploração, pelo professor, de como os alunos reconhecem as mensagens escritas nos lugares mais freqüentados no seu bairro: os cartazes, as placas, os letreiros, as embalagens presentes em casa. Esses textos podem ser identificados facilmente em um passeio com a classe pela cidade ou pelo bairro ou através da solicitação de que os alunos tragam os escritos presentes em sua casa. O interesse da exploração desses textos é que, além de serem mais presentes na vida cotidiana, são curtos e têm funções fáceis de explicitar, tais como as de designação (nos rótulos, que dão nome aos produtos comerciais; nas placas e

letreiros que dão nome a ruas e estabelecimentos), injunção (nas instruções que vêm nas embalagens, ensinando como usar o produto) e informação (nas placas, por exemplo, informações sobre localização e a numeração das casas e estabelecimento, etc.).

Os textos de tipo injuntivo ou prescritivo são aqueles que fornecem instruções para que o leitor faça alguma coisa. Por exemplo: as receitas culinárias, as regras de um jogo, as orientações para o uso de algum aparelho eletrodoméstico.

Quanto aos materiais escritos escolhidos para análise, também é interessante que o professor procure agrupá-los distintamente quando for analisá-los em sala de aula: materiais apenas simbólicos (em placas, por exemplo); materiais que misturam símbolo e escrita (placa de velocidade); e materiais que utilizam exclusivamente a escrita. Essa forma de categorização possibilita que os alunos comparem diferentes sistemas de significação e procurem diferenciá-los.

Num primeiro momento, tomando os textos como referência, o professor deve solicitar que os alunos copiem em uma folha de papel tudo que acham que é um escrito. As palavras copiadas com mais frequência devem ser analisadas posteriormente, considerando os seguintes aspectos:

- u observações dos alunos sobre a forma: se a palavra é grande ou pequena (quantas letras possui); variedade de letras; se mistura letras, números, etc.;
- u observações quanto ao significado: o que os escritos querem dizer;
- u observações quanto ao uso: onde o escrito é encontrado; para que serve, etc.;
- u observações quanto ao valor sonoro da palavra e sua representação escrita: se o aluno realiza decomposição silábica, procurando decodificar alguma letra, sílaba ou palavra; quais letras e fonemas reconhece; se utiliza somente as letras do seu nome, etc.

As informações colhidas pelo professor nessas atividades avaliativas podem auxiliar na identificação das crianças que precisarão de mais ajuda em sua aprendizagem no tocante à compreensão do funcionamento do sistema de escrita. E, nesse sentido, é importante que o professor observe, por exemplo:

- u quais crianças reconhecem palavras escritas e as copiam de forma legível;
- u quais crianças reconhecem palavras, mas não copiam de forma legível;

- u quais crianças ainda são indiferentes ou alheias ao mundo da escrita;
- u quais fazem distinção entre letras, símbolos e imagens.

De uma maneira geral, as atividades de avaliação das aprendizagens, processadas no período em que se inicia um trabalho de alfabetização, devem ser problematizadas a partir de algumas questões:

- u até que ponto as experiências extra-escolares dos alunos com a escrita podem servir de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula?
- u até que ponto os alunos já desenvolveram ou consolidaram determinadas capacidades relativas ao uso da escrita?
- u até que ponto as capacidades desenvolvidas ou aprendidas permitirão aos alunos acompanhar, com proveito, o nível ou patamar seguinte?

Respondendo a essas questões, os professores e especialistas da escola reunirão subsídios importantes para a elaboração do planejamento dos processos de ensino para classes de alfabetização, estabelecendo os objetivos a serem alcançados, bem como os principais meios para alcançar esses objetivos. Finalmente, sugerimos que a escola e os professores planejem suas atividades tendo em vista a natureza de cada uma: se se trata de uma atividade de introdução de conteúdos ou capacidades, de trabalho sistemático com esses conteúdos e habilidades, ou de garantia ou sedimentação do aprendizado.

2.2. OS REAJUSTES NECESSÁRIOS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO:

A AVALIAÇÃO ORIENTANDO A PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Todo planejamento pedagógico elaborado para o trabalho de alfabetização, à medida que vai sendo desenvolvido em sala de aula, sempre exigirá que o professor procure aprimorá-lo, todas as vezes em que verificar que alguns alunos não estão conseguindo corresponder às expectativas de aprendizagens previstas. Ou seja, quando o professor alfabetizador detecta, por exemplo, aquelas situações particulares em que os alunos manifestam problemas de compreensão dos conceitos e definições abordados, ou então quando os alunos manifestam, de forma recorrente, alguns tipos de erros na escrita e na leitura, ou ainda quando não conseguem avançar em sua aprendizagem como era esperado, o professor precisa considerar que alguma coisa não vai bem no planejamento que está desenvolvendo. Esses podem ser alguns indicadores de que é preciso aprimorar e rever o planejamento original.

Essas situações descritas acima são bem conhecidas de todo professor alfabetizador experiente. Todos são capazes, por exemplo, de identificar os erros que seus alunos cometem quando estão aprendendo a ler e a escrever. Entretanto, muitos desses erros são difíceis de serem analisados, pois o professor não consegue saber exatamente as razões pelas quais um aluno escreveu de um jeito ou de outro uma determinada palavra, frase ou texto. São os estudos, na área da lingüística, da psicolingüística e da psicogenética da apropriação do sistema de escrita que podem nos auxiliar a compreender os erros dos alunos. Segundo, por exemplo, os estudos da psicogênese, no quadro de uma nova concepção do processo de apropriação de escrita, os “erros” são considerados “construtivos”, porque constituem hipóteses elaboradas pela criança no seu esforço por compreender aquilo que está aprendendo (seu objeto de conhecimento). Além disso, os erros são considerados úteis para o professor, porque dão pistas sobre como a criança está raciocinando e possibilitam, portanto, que ele compreenda e acompanhe seu aprendizado.

Para maior aprofundamento, consulte as referências à abordagem da psicogênese da escrita nos Cadernos “Alfabetização e letramento” e “A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita”, que fazem parte deste Módulo. Sobre “erro construtivo”, consulte o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

Sem ter acesso a novos estudos, muitos professores acreditam que é mais fácil controlar os erros dos alunos adotando um método de alfabetização mais tradicional. Mas, mesmo quando o professor decide seguir rigorosamente um determinado método de alfabetização, seja de base sintética ou analítica, não pode ter um controle absoluto sobre o processo de compreensão dos alunos sobre o sistema da escrita. Isso porque os alunos estão – durante todo o processo de aprendizagem, qualquer que seja o método adotado – construindo hipóteses sobre a escrita, interpretando como o sistema se organiza e como funciona.

Os métodos de alfabetização são abordados no Caderno “Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores”, que faz parte deste Módulo do seu Programa de Formação Continuada.

O que estamos afirmando pode ser identificado, por exemplo, naquelas situações em que o professor ensina o lha-lhe-lhi-lho-lhu e algumas palavras formadas com essas

sílabas. Nas atividades de ditado, controladas pelo professor, o aluno as escreve corretamente. Mas quando é solicitado a escrever um texto espontâneo costuma escrever coisas do tipo:

Bilhete
Pofesora goto muito de voce
Espero q meliore da qipe.
Não esqse de nós um beijo Rafael

Observe que Rafael escreveu a palavra *bilhete* corretamente e a palavra *melhore* (na terceira linha), incorretamente. Pelo tipo de erro que cometeu (“transcrição fonética”, ou seja, ele grafou a palavra como ela é pronunciada em seu dialeto), podemos inferir que o aluno demonstra ter memorizado a grafia de determinadas palavras grafadas com LH (a palavra bilhete e as que acertou no ditado), mas ainda não apreendeu a relação letra-som que envolve esse dígrafo. A particularidade do dialeto falado por esse aluno é um elemento a que a professora de Rafael precisa estar atenta no ensino dessa relação.

Para saber mais a respeito das relações entre letra e som, consulte o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que desenvolve essa questão. Esse Caderno consta dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

Quando adota um método de alfabetização e os erros dos alunos ocorrem com frequência, o professor procura seguir alguns procedimentos para tentar corrigi-los. Alguns dos procedimentos adotados no planejamento pedagógico costumam ser a repetição das lições já ensinadas, a cópia de sílabas e palavras formadas com os grupos silábicos, até que os alunos com dificuldades superem o que não foi compreendido ou simplesmente memorizem o que foi ensinado. O problema se agrava exatamente quando essas alternativas pedagógicas não funcionam, ou seja, alguns alunos continuam cometendo os mesmos erros e o professor não sabe mais o que fazer. Geralmente, essas são situações em que alguns professores, por não encontrarem outras soluções ou por não compreenderem o que realmente está acontecendo, tendem a classificar os alunos como lentos, com problemas de atenção, disléxicos e, até mesmo, em casos mais radicais, como incapazes de aprender.

Embora existam casos de alunos com dificuldade de aprendizagem, é preciso ter clareza de que eles são raros e que demandam a ajuda de especialistas para serem detectados. A resposta para os erros dos alunos não é rotulá-los, mas

sim adotar uma atitude investigativa diante desses erros. Isso porque é somente a partir da análise dos erros que o professor poderá ajudar os alunos a avançarem na sua aprendizagem, superando os erros que manifestam.

É por essas razões que não é possível ao professor antecipar e controlar tudo que acontece durante o desenvolvimento de um planejamento de ensino, elaborado previamente. Mesmo seguindo rigorosamente cada etapa definida por um determinado método, encontraremos casos em que os alunos cometerão erros. Melhor dizendo, sempre surgirão situações em que os alunos adotam formas de raciocínio que não os levam a realizarem as produções escritas esperadas. Isso quer dizer que o modo como o professor ensina a escrita nem sempre é o modo como o aluno a compreende e interpreta. Por isso é importante investigar de forma permanente as razões que levam os alunos a cometerem erros, investigar o seu raciocínio; pois, caso contrário, o professor poderá fazer deduções equivocadas. Ou pior, ele pode acreditar que seus alunos não são capazes de aprender a ler, que seus erros representam uma dificuldade de aprendizagem insuperável que lhes impossibilita avançar.

2.3. ADOTANDO UMA ATITUDE INVESTIGATIVA DIANTE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Durante o desenvolvimento do trabalho com a prática de alfabetização, o professor poderá fazer uso de vários instrumentos avaliativos, sempre objetivando levantar informações sobre os processos de aprendizagem de seus alunos. No entanto, um dos instrumentos potenciais para a avaliação dos alunos é a observação e o registro de suas aquisições e dificuldades.

A observação dos alunos durante as atividades de escrita e leitura é muito importante, pois possibilita que o professor avalie as capacidades desenvolvidas em sua trajetória no decorrer do ano letivo ou ciclo. O professor deve se lembrar de que a falta de sistematização das suas observações pode levá-lo a fazer valorizações subjetivas e até equivocadas dos níveis de conhecimentos alcançados pelo aluno. Entretanto, sabemos que, diante do excesso de atribuições e de tarefas que realiza no dia-a-dia do trabalho, nem sempre é possível ao professor registrar suas observações, o que acaba fazendo com que se guie, muitas vezes, pelas suas intuições. Por isso é importante que o professor alfabetizador considere que, diante da impossibilidade de anotar tudo e a todo momento, é fundamental adotar algum princípio organizador do trabalho de observação; por exemplo, fazer anotações em determinadas situações da aula, elegendo determinados

grupos de alunos ou um aluno específico, geralmente aqueles com maiores dificuldades. Cabe destacar que a observação de grupos reduzidos favorece um acompanhamento mais sistemático dos alunos pelo professor. Outro aspecto importante é que se deve considerar a diversificação das atividades de avaliação que serão objeto de observação. Nesse sentido, alguns autores sugerem observar o comportamento dos alunos em situações de trabalho oral, em distintas situações de leitura e de escrita, com diferentes textos, etc. E, ainda, também é necessário pensar em formas mais objetivas e simples para os registros das informações mais relevantes (CURTO et al., 2000).

Além disso, os agrupamentos de alunos favorecem o trabalho cooperativo e autônomo, possibilitando que o professor acompanhe de perto o seu desempenho. A observação constante do professor permitirá que obtenha informações sobre o pensamento e a participação de cada aluno nas tarefas propostas e, ao mesmo tempo, oferecerá dados e questões que o auxiliem quando necessário. Vejamos um exemplo dessas situações, descrito no trabalho de Curto:

A professora propõe a escrita da palavra “CASTANHA” a um pequeno grupo de alunos.

Montse escreve no quadro A A A e lê CAS-TA-NHA.

Todos lêem juntos: CAS-TA-NHA.

A professora pergunta se todos estão de acordo. Dani diz:

Dani – Professora, eu ouço “CA”.

Prof. – Onde?

Dani – No começo. Olhe CAS-TA-NHA, CAS-CAS CAS-TA-NHA.

Prof. – O que você acha, Montse?

Montse – É, né?

Dani se levanta e acrescenta o C. Fica assim C A A A.

Montse lê, apontando o dedo: CAS - TA (A) - NHA (A). Fica surpresa ao ver que sobra o A final.

Prof. – Sobra um A?

Todos – Sim...

Montse apaga o último A. Fica C A A.

Abel – Ouço o TA, CAS TA-TA-TA NHA.

Prof. – Escreva (fica CTAA).

Prof. – Vamos ler: CAS (C) TA (T) NHA (A).

(Alguns alunos): Sobrou um A.

(CURTO et al. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre:

ArtMed, 2000, v. 1, p. 90)

A partir da observação das formas de raciocínio do grupo de alunos analisado, é possível ao professor chegar às seguintes conclusões: todo o grupo parte de uma hipótese silábica (utilizam a sílaba como pauta sonora a ser representada, mas com o registro de apenas uma letra); no entanto, são capazes de fazer (ou reconhecer em outros casos) uma análise fonética mais fina: ‘ouvem’ não só as vogais, como também as consoantes. Aí se produz uma situação de problema, de conflito cognitivo: a hipótese dominante é silábica, no entanto mais sons são ouvidos – o que fazer? Os alunos se reagrupam e discutem várias opções numa tentativa de conciliação.

Considerando ainda o exemplo descrito acima, podemos concluir que o trabalho de observação também exige do professor uma clara definição de focos, situações ou contextos, bem como a elaboração de roteiros e seleção de recursos mais adequados ao registro. Com base nessa complexidade de aspectos, é imprescindível que o registro contemple:

- u especificação de objetivos do trabalho no período em foco;
- u explicitação de conteúdos trabalhados no mesmo período;
- u explicitação de atividades e projetos desenvolvidos;
- u observações sobre níveis atingidos pela turma (aspectos comuns ou compartilhados pela maior parte) e pelo aluno particularmente focalizado;
- u sugestões de linhas de ação a serem desenvolvidas na própria classe, em outros espaços ou instâncias da escola e em interações com os familiares.

Os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e seus diferentes níveis de aquisição do sistema de escrita, avaliados ao longo do processo de ensino, também podem se tornar uma fonte de informações para as decisões relativas a reagrupamentos e de avaliação do trabalho do próprio professor. A consideração das capacidades desenvolvidas pelos alunos, registradas em relatórios ou fichas, possibilita que o professor regule sua atuação pelas necessidades de aprendizagem evidenciadas em sua turma, à luz do trabalho didático desenvolvido. Algumas questões poderiam guiar essa reflexão do professor:

- u Quais foram as lacunas do planejamento pedagógico desenvolvido em classe? (Por exemplo: foram explorados conteúdos e atividades correspondentes às capacidades demandadas aos alunos, tais como diferenças entre a linguagem oral e a escrita, dificuldades ortográficas específicas ou características dos diversos tipos e gêneros de textos?).
- u O planejamento previa uma variedade de recursos, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades no interior da turma?

Chamamos *tipos de texto* aos modelos de organização de textos ou seqüências de textos que são usuais na sociedade e na escola, como a narração, a descrição, a dissertação expositiva, a dissertação argumentativa, por exemplo. Chamamos *gêneros de texto* aos padrões textuais que têm seu uso consagrado nas diferentes situações sociais de interação falada ou escrita, como, por exemplo, o recado, a conversa telefônica, a fofoca, a letra de música, o bilhete, a notícia de jornal, a lei, o extrato bancário, a sentença judicial, o conto de fadas, o soneto, etc.

O Caderno “Leitura em Processo”, dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada, trata da noção de *gênero* e de sua importância para o aprendizado da leitura.

Essas questões ajudarão o professor a descentrar o foco das dificuldades exclusivamente dos alunos, incluindo em sua visão a avaliação das dificuldades e lacunas também inerentes ao seu planejamento. Com base nessa avaliação reflexiva, uma decisão a ser tomada pode ser a de realizar novos reagrupamentos dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, os reagrupamentos poderão adquirir uma configuração mais dinâmica e os projetos de apoio ou avanço – sejam eles paralelos ou extraturno – poderão assumir uma formulação mais consistente, contemplando atenção diferenciada a grupos reduzidos e rotativos de alunos, organizados por nível de dificuldade e com garantia de sua reinserção nas atividades coletivas e cotidianas da classe, para que nenhum grupo fique rotulado indefinidamente como grupo especial, difícil ou problemático.

2.4. O BALANÇO DAS AQUISIÇÕES DOS ALUNOS, DO TRABALHO DOCENTE E DE DEFINIÇÃO DE NOVOS OBJETIVOS

Vimos até agora como o planejamento do trabalho em sala de aula é uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico, porque ele permite, aos professores e à escola, controlar os *resultados* desse trabalho e a consecução dos objetivos definidos. E vimos também que é por meio da elaboração do planejamento, de seu desenvolvimento e de sua avaliação que a escola afirma a sua *autonomia* e o seu *saber específico*. Ao planejar, a escola controla os objetivos definidos para o seu trabalho, define os meios para alcançar esses objetivos, estabelece instrumentos para sua auto-avaliação, redefine, com base na avaliação, quais serão seus objetivos e meios. Vimos também que o planejamento não é uma mera formalidade e não pode ser delegado a um método de ensino

ou a um livro didático, por melhores que sejam. Ele deve ser resultado de um trabalho coletivo da escola, tendo como figura central o professor.

O planejamento é também imprescindível por uma outra razão. É preciso que haja uma continuidade do trabalho de alfabetização de um ano letivo para o outro. Em outras palavras, a escola precisa garantir que os resultados obtidos por um professor a cada ano sejam tomados como referência para o trabalho do ano seguinte. A avaliação final pode auxiliar nos objetivos e meios a serem definidos para esse novo planejamento. Por isso, é preciso fazer periodicamente e ao final de cada ano letivo um balanço da aprendizagem dos alunos e da prática de ensino realizada. Precisamos alertar que essa avaliação não deve ter um objetivo terminal, classificatório, mas configurar-se como uma síntese das informações já colhidas para se fazer a “passagem” para o trabalho a ser desenvolvido no ano seguinte. Com base nessas informações, é possível orientar o professor que irá assumir a classe a planejar seu trabalho de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, de modo que o trabalho de alfabetização seja retomado do ponto a que os alunos chegaram.

Para definir o planejamento pedagógico na direção e orientação da continuidade da aprendizagem dos alunos, o professor precisa ter registrado suas aquisições, precisa ter claro quais foram seus avanços e quais as dificuldades que precisam ser superadas. A partir dessas informações é que poderá traçar novos objetivos e meios de alcançá-los. Por isso é importante organizar o registro das aprendizagens dos alunos, com a intenção de fornecer uma síntese de seu percurso ou trajetória. São esses indicadores que regularão as demandas de mediação do professor e todas as formas de intervenção que poderão ser mobilizadas pela instituição e pelo sistema no ano letivo seguinte.

2.5. SÍNTESE DO QUE FOI VISTO NA SEÇÃO

A avaliação diagnóstica das aprendizagens como orientadora do planejamento de ensino supõe que

- u as metas de ensino e de aprendizagem a serem desenvolvidas no planejamento sejam definidas após a avaliação diagnóstica dos alunos;
- u a avaliação diagnóstica dos alunos tenha como objetivo investigar o que os alunos já sabem, o que não sabem e o que precisam saber sobre a leitura e a escrita;
- u a observação e a utilização de atividades formais favoreçam o levantamento de informações importantes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos;
- u o planejamento sofra ajustes e adaptações sempre que os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos exigirem a elaboração de novas metas e formas de orientação pedagógica.

3 | A ORGANIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM FUNÇÃO DOS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS E DAS CAPACIDADES A SEREM ATINGIDAS PELOS ALUNOS

Se perguntássemos a um professor quais seriam os conteúdos da alfabetização atual, o que ele poderia responder? Escreva suas hipóteses.

Cabe ao professor saber que, independentemente de uma seqüência, os conteúdos da alfabetização devem girar em torno de pelo menos alguns tópicos: a oralidade, a cultura escrita, o sistema de escrita, a leitura, a produção de textos. Alguém poderia contra-argumentar: mas estes são conteúdos de língua portuguesa que serão desenvolvidos em qualquer grau de ensino! É verdade. No entanto, a especificação de cada um desses tópicos tornará mais claro para o professor como trabalhá-los na alfabetização inicial.

3.1. ORALIDADE

O trabalho com este tópico diz respeito a um conjunto de capacidades relacionadas ao desempenho oral, tanto para compreender textos enunciados por outros quanto para produzir textos orais em diferentes situações, na escola e fora da escola, sejam essas situações informais (ouvir e dar recados, escutar e compreender o que se fala, conversar espontaneamente) ou formais (apresentar trabalhos e relatórios, debater idéias, representar uma peça teatral ou uma atividade em auditório, apresentar um jornal falado, etc.).

Na fase inicial da vivência escolar, é preciso se fazer entender e entender o que se fala para participar das interações em um grupo diferente da família ou dos amigos. É um momento de exercício da fala e da escuta de um uso público da linguagem. Na escola é preciso expor idéias e opiniões e confrontar-se com as expressões diferentes. É por isso que, na escola, um aprendizado essencial é o do reconhecimento do fenômeno social da diversidade lingüística.

Ainda no campo do desenvolvimento da oralidade, no processo inicial da alfabetização, é significativo um trabalho que muitas escolas têm realizado, relativo ao resgate de textos da tradição oral, como parlendas, trava-línguas, trovas, canções de roda, etc. A presença desses textos na sala de aula é fundamental para que não se perca essa cultura tão rica, muito presente no universo infantil. É possível utilizá-los para desenvolver a fluência, o desembaraço e a expressividade, em apresentações declamadas ou cantadas, individuais ou coletivas. Além disso, esses textos se prestam à exploração de outros conteúdos da alfabetização, porque as crianças os conhecem, gostam deles e, sabendo-os de cor, conseguem perceber com mais facilidade, quando os vêem transcritos no quadro de giz, noções iniciais importantes como a delimitação e o tamanho de cada palavra, a escansão em sílabas, a semelhança, na fala e na escrita, entre as palavras que rimam, algumas relações entre sons e letras. É necessário deixar claro para as crianças que esses textos pertencem à cultura oral e fazem parte de uma tradição que deve ser preservada, ainda que alguns deles não correspondam aos padrões da cultura escrita.

3.2. CULTURA ESCRITA

Este conteúdo se refere ao conhecimento oriundo da vivência dos cidadãos em uma cultura letrada. Implica conhecimentos, atitudes e valores que são construídos quando as pessoas têm a chance de conviver com a cultura escrita como um todo, usufruindo plenamente dos benefícios que ela pode trazer. São também conhecimentos a serem adquiridos durante a vida toda, porque os usos da escrita e seus suportes se modificam e também porque, no decorrer da escolarização, seus usos podem se tornar cada vez mais complexos.

Portanto, esse conhecimento implica não somente os processos de ler e escrever, propriamente ditos, mas também a compreensão

- a) das finalidades dos diversos gêneros de textos escritos (por exemplo, cartas, avisos, contas de serviços públicos, documentos, notícias de jornal, reportagens, evangelhos, salmos, romances, poemas, anúncios publicitários, etc.);
- b) dos suportes de textos (livros, outdoors, cartazes, murais, jornais, etc.), das esferas de circulação dos textos na sociedade (a esfera familiar, a escolar, a jornalística, a científica, a religiosa, etc.);
- c) das formas de seu armazenamento (espaços institucionais públicos e privados onde os impressos são guardados, como livrarias, bancas, bibliotecas, etc.);
- d) das formas de aquisição dos textos (por compra, empréstimo, troca).

Finalmente, o conhecimento da cultura escrita implica também o domínio de instrumentos através dos quais se pode “inscrever” a escrita em suportes (caneta, lápis, máquinas de escrever, computadores).

Assim, a esse bloco de conteúdos pode corresponder uma série de conhecimentos e capacidades que envolvem o uso de biblioteca (da comunidade, da escola e da classe); o aprendizado da melhor forma de pegar no lápis, de usar a borracha, de datilografia e digitação; o aprendizado de práticas sociais que os alunos adquirem ao comprar, trocar ou tomar de empréstimo livros e outros materiais, ao ler em voz alta e silenciosamente, ao comentar sobre livros lidos e, finalmente, o conhecimento sobre os aspectos materiais que distinguem os diversos escritos, mesmo sem saber decifrar, de início, os escritos propriamente ditos.

Alguns dos pontos mencionados aqui são tratados no Caderno “Leitura como processo”, que faz parte dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

3.3. SISTEMA ALFABÉTICO E ORTOGRÁFICO DE ESCRITA

Este bloco de conteúdos se refere aos aspectos formais que constituem o sistema de escrita da língua portuguesa, com seu caráter alfabético e ortográfico. Trata-se de um sistema de representação dos sons da fala através das letras do alfabeto e, por isso, para dominá-lo, é necessário relacionar a escrita com a pauta sonora, saber com que signos escrevemos, como se eles relacionam com a cadeia sonora da fala, como são grafados, etc. Por outro lado, como sistema ortográfico, esse sistema requer o conhecimento de regras para a representação das relações regulares entre os sons da fala e as letras e também a aprendizagem, por memorização, de relações irregulares, aparentemente arbitrárias. Algumas regularidades e irregularidades ortográficas, de apreensão mais difícil, não serão dominadas no período inicial da alfabetização, serão sistematizadas e aprendidas ao longo da trajetória de escolarização.

No aprendizado dos conteúdos desse bloco estão implicadas várias capacidades, entre as quais mencionamos alguns exemplos: reconhecer as repetições de sons como rimas, sílabas, “começos” e terminações de palavras; saber, gradativamente, identificar e registrar as letras que as representam (domínio do sistema de representação alfabético); compreender as diferenças entre as letras e outras formas gráficas e saber grafá-las (compreensão de aspectos do grafismo); saber que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita e que as palavras são separadas por espaços em branco (conhecimento de

convenções); conhecer o alfabeto (para determinados tipos de letras e/ou para todos os tipos); escrever ortograficamente palavras usando a representação direta de sons por letras (casos de **p** e **b**, **t** e **d**, **f** e **v**), usar determinadas regras, grafar palavras irregulares frequentes em sala de aula e em outros materiais lidos.

Você pode estar dizendo: mas eu tenho clareza sobre os conteúdos desse bloco! Realmente, esse é um núcleo fundamental do trabalho com alfabetização, que, tradicionalmente, sempre esteve presente nos livros didáticos e no trabalho dos professores. No entanto, é importante concluir que, apesar de centrais, não são esses os únicos conteúdos de alfabetização. Poderíamos perguntar: o trabalho com esses conteúdos garante que os alunos escrevam bons textos e sejam bons leitores?

Os conteúdos desse bloco são básicos para a apropriação do sistema de escrita, mas não garantem habilidades relativas ao domínio de outros aspectos da linguagem escrita. Afinal, aprendemos os nomes das letras e suas combinações para escrever e ler textos e essa aprendizagem pode ser desenvolvida juntamente com as práticas de ler e escrever textos. Isso é possível porque o professor alfabetizador pode ser, de início, aquele que lê textos e escreve o que os alunos ditam e elaboram, em conjunto com o professor. Daí a importância dos outros blocos de conteúdos.

Para aprofundar sua reflexão sobre os conteúdos deste bloco, consulte o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que integra os Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

Veja também o Caderno “A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita”, que faz parte dos Módulos 1, 2 e 3.

3.4. LEITURA

Este componente se refere não apenas à capacidade de transformar símbolos escritos em palavras, mas também à capacidade de dar-lhes um sentido. Assim, implica um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades relacionadas ao mundo da leitura: (a) antecipar o que vai ser lido, valendo-se de pistas diversas, como o título e o formato dos textos, por exemplo; (b) conferir se as hipóteses levantadas foram ou não confirmadas; (c) buscar a compreensão do texto relacionando suas partes; (d) relacionar o texto lido com outras leituras; (e) utilizar pistas gráficas como ilustrações, negritos e quadros para compreender o significado, entre outras possibilidades. Para isso, o leitor

utiliza estratégias como a decodificação de palavras novas e/ou o reconhecimento instantâneo de palavras conhecidas. No entanto, decifrar e compreender um texto somente tem sentido quando buscamos um valor ou uma função para a leitura. Isso vale para toda a vida, mas, na alfabetização, se desenvolve em vários sentidos.

Enquanto os aprendizes não podem fazer tudo isso sozinhos, o professor é um dos principais mediadores dos atos de leitura. Também é ele quem planeja atividades específicas e abrangentes que possam ajudá-los a descobrir este universo na fase inicial de alfabetização. O sentido de ler, na escola, pode ser produzido pelo próprio uso escolar da leitura, já que a instituição escolar é integrante do que chamamos de universo da cultura escrita.

Há um Caderno específico sobre leitura, onde você pode aprofundar as questões discutidas aqui: “Leitura como processo”, que faz parte dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

3.4.1. A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Observe, a seguir, o exemplo de um texto de aluno de uma escola de periferia em processo inicial de alfabetização. Ele nos dá a dimensão de como esse aluno percebe a leitura, mesmo sem saber decifrar completamente os símbolos gráficos ou registrá-los corretamente por escrito.

A situação em que ele foi produzido é a seguinte: a professora trouxe uma caixa para a sala de aula e pediu aos alunos que tentassem adivinhar o que ela continha, registrando por escrito sua hipótese. O aluno produziu uma escrita emendada. A professora separou com traços as palavras, solicitou a ele que lesse o que havia escrito e, então, registrou, abaixo de cada uma, a forma ortográfica correspondente.

Texto: A CAIX MISTERIOSA (A caixa misteriosa)

Vinilson

A CIXA MISTERIOSA

EU/ A/ DT/ DACEL(com a letra d invertida) / CAX/ TI/ LIVRO
 Eu acho dentro daquela caixa tem livro
 /PA/ GTI/ LR/ O/ PA/ LEVAR/ PRA/ ISCOLA

pra gente ler ou para levar pra escola
 /AGITI/ POD (com a letra d invertida)/ SOIA/
 gente poder sonhar
 /PA/ GITI/ PRD/ PCR
 pra gente aprender a ler
 PRA/ GTI/ VIAGA
 Pra gente viajar lendo

O texto do aluno revela o trabalho que foi desenvolvido pela professora em relação à leitura, e mostra como crianças de uma comunidade popular apreendem, com clareza, várias funções da leitura, desde que tenham condições de vivenciar situações em que o livro ou outros textos impressos sejam utilizados de diferentes formas e em diversas atividades.

Assim, várias situações de leitura precisam ocorrer na escola, no contexto de um trabalho com a cultura escrita em geral. Outras devem ocorrer em momentos específicos, no intuito de ensinar a ler. Algumas habilidades cognitivas são fundamentais, desde o período inicial da leitura, e podem ser desenvolvidas para diferentes finalidades relacionadas à vivência e à compreensão da cultura escrita, ou para ensinar a ler, especificamente.

Existem vários tipos de habilidades específicas de leitura próprias do período inicial da alfabetização. Algumas precedem o ato de ler, outras são usadas durante a leitura e outras, ainda, são mobilizadas depois do ato de ler. Veja, a seguir, alguns exemplos:

- u Antes da leitura: antecipação de conteúdos pela análise do título, pelas ilustrações ou pelo formato de um texto; antecipação de hipóteses sobre o conteúdo, a partir de uma finalidade de leitura ou do formato do texto.
- u Durante a leitura: a decifração da relação entre letras e sons (lembra-se dos métodos de base sintética?); o uso do reconhecimento global e instantâneo para palavras ou expressões familiares (o que nos remete às habilidades mais trabalhadas nos métodos analíticos), a compreensão do tema tratado — pela memorização do conteúdo lido e pelo estabelecimento de relações entre o título e o texto, entre uma parte do texto e outra, entre o texto lido e outros textos.
- u Depois do ato de leitura: comentários apreciativos e resumos, relação com vivências e com outras leituras.

Os quadros, a seguir, pensados apenas como exemplos, dão pistas sobre a relação entre algumas das capacidades de leitura e a sua forma de realização, considerando diferentes graus de autonomia dos alunos, nos primeiros anos da alfabetização.

Algumas capacidades de decifração das relações letra/som e de outros aspectos gráficos

Capacidade	Primeiro nível	Segundo nível	Terceiro nível
Relacionar as letras aos seus respectivos sons, compreendendo o princípio alfabético da escrita.	Comparar nomes e palavras entre si, para perceber semelhanças sonoras.	Identificar as letras do alfabeto, relacionando-as aos sons de início, meio e final de palavras.	
	Relacionar a escrita com elementos da fala, acompanhando textos que o professor lê.	Ler palavras ou frases novas usando como pista as letras iniciais e finais e outros segmentos de palavras, tais como sufixos.	Decifrar palavras desconhecidas, com sua correspondente sílabação e vocalização, em situações de jogo e em tentativas de compreensão de um texto.
			“Ler” e interpretar a sua própria escrita, utilizando alguns conhecimentos formais, como letras ou fonemas, nomes ou sílabas conhecidos.

Algumas capacidades de reconhecimento global

Capacidade	Primeiro nível	Segundo nível	Terceiro nível
Ler, por reconhecimento global, palavras regulares e freqüentes na sala de aula.	Reconhecer palavras inteiras ou frases e textos, pelo perfil da palavra (configuração gráfica) ou por sua relação com um desenho.	Reconhecer palavras freqüentes, com rapidez.	Utilizar estratégias de leitura rápida, sem passagem pela leitura em voz alta, resumindo oralmente os conteúdos essenciais do texto.
	Reconhecer palavras significativas, tais como nomes próprios e palavras comuns usadas para organizar o tempo e o espaço na escola (dias da semana, nomes dos meses, das atividades fixas da sala, das matérias estudadas, rótulos, etiquetas, etc.)	Reconhecer textos estudados pela silhueta (formato gráfico) e memorizá-los. Utilizar estratégias de leitura rápida, sem passagem pela leitura em voz alta, resumindo oralmente os conteúdos essenciais do texto.	Utilizar a experiência da leitura para o reconhecimento rápido de palavras e expressões conhecidas.

Algumas capacidades de antecipação e utilização de pistas para interpretação e compreensão de textos

Capacidade	Primeiro nível	Segundo nível	Terceiro nível
Interpretar textos usando como estratégia pistas não-verbais e verbais.	"Descobrir" o que o texto diz, utilizando-se das imagens que o acompanham.	"Descobrir" o que o texto diz, utilizando-se de índices tais como imagem, espaçamento, suporte, números, letras e sílabas conhecidas. Relacionar legendas com imagens	
Identificar as finalidades de leitura de um texto, assim como seu gênero.	Identificar as finalidades de leitura de alguns textos e reconhecer a estrutura dos gêneros textuais mais típicos (histórias, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes) através da leitura em voz alta pelo professor.	Identificar as finalidades de leitura de alguns textos e reconhecer a estrutura dos gêneros textuais mais típicos (histórias, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes) através da leitura em voz alta pelo professor e de sua própria leitura.	Identificar as finalidades de leitura de alguns textos e reconhecer a estrutura dos gêneros textuais mais típicos (histórias, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes) através da leitura em voz alta pelo professor e de sua própria leitura.
Identificar diferentes suportes da cultura escrita, relacionando-os aos significados do texto.	Classificar, pelo formato, diversos suportes da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos.	Identificar as finalidades de leitura de alguns textos e reconhecer a estrutura dos gêneros textuais mais típicos (histórias, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes) através da sua própria leitura.	Relacionar suportes da escrita às finalidades do texto
Antecipar, antes da leitura de um texto, através de formato, títulos, imagens e outros índices, hipóteses sobre o seu conteúdo."	Antecipar o conteúdo de textos pelo título, imagem e outros dados contextuais (o tipo de suporte, o modo como o texto chegou à sala ou à escola, etc.).	Antecipar o conteúdo de alguns textos, pela descrição prévia, feita pelo professor, de seu gênero e finalidades possíveis.	Iniciar-se na leitura de textos, utilizando tamanhos de letras, negritos, etc. como pistas para recuperar idéias principais ou esquemas. Iniciar-se na leitura de textos esquemáticos, tais como gráficos, tabelas, etc.

Algumas capacidades de compreensão de textos

Capacidade	Primeiro nível	Segundo nível	Terceiro nível
Relacionar hipóteses sobre o texto, elaboradas antes da leitura, com o conteúdo lido.	Confrontar as hipóteses levantadas antes do acesso total ao texto com o conteúdo da leitura feita pelo professor.	Confrontar as hipóteses levantadas antes com a leitura do professor, dos colegas e com a sua própria leitura.	Confrontar as hipóteses levantadas antes com a sua própria leitura.
Interpretar textos lidos.	Interpretar textos após leitura feita pelo professor.	Ler e interpretar sua própria escrita ou a de colegas, sabendo reconhecer aspectos que podem ser melhorados.	Ler e interpretar, com distanciamento, sua própria escrita ou a de colegas, sabendo reconhecer aspectos que podem ser melhorados em função da legibilidade e clareza do texto.
Recuperar informações relevantes do texto.	Recontar textos narrativos.	Resumir oralmente textos narrativos. Mediante consulta, recuperar as principais informações de textos enumerativos e descritivos.	Resumir, por escrito, textos narrativos. Após consulta, recuperar, por escrito, informações de textos descritivos e prescritivos.

3.5. PRODUÇÃO DE TEXTOS

Este bloco relaciona-se aos conteúdos e capacidades que nos possibilitam cumprir funções específicas ligadas à escrita de textos, em várias situações. Na alfabetização, é necessário criar essas situações em sala de aula.

Produzir textos implica diferentes capacidades: definir para que se escreve e para quem se escreve; planejar a escrita relacionando-a às intenções e ao tema proposto; organizar o texto conforme o gênero textual escolhido (carta, bilhete, conto, lista, etc.), usar as convenções da escrita para tornar o texto legível para o leitor.

Essas habilidades valem para qualquer produtor de textos, mas possuem especificidades na fase de alfabetização. Podemos identificar essas especificidades nas respostas a algumas perguntas: o aluno tem autonomia para definir a finalidade do texto, organizá-lo numa estrutura adequada, determinar a forma gráfica correspondente às convenções da escrita? Se não tem autonomia, como promover seu desenvolvimento? As atividades coletivas podem ajudar? Na realização de atividades coletivas, como trabalhar as competências necessárias para a produção de textos? É preciso aprender as convenções antes de tentar produzir textos?

Poderíamos dizer que os alunos já aprendem a produzir textos quando lêem ou escutam a leitura de bons modelos e apreendem, junto, a respectiva finalidade, a estrutura global, a sintaxe das frases, o vocabulário. Também aprendem a produzir textos quando o professor escreve por eles e coloca desafios adequados, no momento da elaboração do texto.

Veja a seguir uma sugestão de atividade.

Trabalhando com os alunos

Exemplo de situação para aprendizagem da produção de textos: escrever uma carta para a diretora da escola.

Primeiramente você deve discutir a finalidade do texto com os alunos. A seguir, pode encadear perguntas do tipo: como vamos iniciar o texto? E agora, o que nós já escrevemos? Com que letras escrevemos esta ou aquela palavra? O que vamos escrever daqui para frente? E como podemos terminar? Vamos reler juntos para ver se ficou claro e se cumprimos nosso objetivo? É preciso que assinemos todos? Como vamos enviar a carta?

3.5.1. ELEMENTOS QUE AJUDAM NA ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Uma criança que ainda não sabe ler e escrever pode produzir textos e entender os usos e funções da escrita? Como trabalhar com essa situação?

Refleta sobre essas questões analisando o texto que apresentamos a seguir, levando em conta a situação em que ele foi produzido.

Condições de produção:

O texto “*A cobra que engoliu o dentista*” foi produzido por um aluno em período inicial da alfabetização. Após a leitura, em classe, pela professora, de textos de jornais noticiando um fato real, solicitou-se que os alunos reescrevessem uma notícia. A criança ditou o texto para a mãe, que o transcreveu numa folha, cumprindo o papel de escriba para o filho, que ainda não sabia registrar por escrito a sua produção.

O conceito de *condições de produção* de um texto, em geral, se refere à situação em que o texto foi elaborado: quem o produziu, a quem ele se dirige, por que motivo e com que objetivos foi feito, em que ambiente social e em que suporte deverá circular. Entretanto, para orientar as atividades de escrita em sala de aula, é importante que o professor ultrapasse essa concepção e compreenda que, além da situação física, material, o realmente importante é aquilo que o autor do texto pensa sobre a situação de escrita e de leitura de seu texto, isto é, aquilo que o autor tem em mente sobre: os objetivos que deve cumprir, o leitor a quem destina o texto (do que o leitor sabe, do que ele gosta, que expectativas e disposições ele tem), em que suporte o texto vai chegar ao leitor (papel de carta, mural, jornal, livro, computador/internet, etc.), com que apoios o leitor poderá contar durante a leitura (ilustrações, fotos, tabelas, mapas, etc.). É a partir desses fatores que quem escreve define as informações que vão entrar no seu texto, como as informações serão ordenadas e organizadas, de que gênero será o texto, o tipo de linguagem que será usado (linguagem formal e respeitosa, gíria, linguagem coloquial, etc.), o tamanho que o texto vai ter, etc.

Esse conceito é tratado nos Cadernos “Língua, texto e interação” e “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”, dos Módulos 1 e 2 deste Programa de Formação Continuada.

A cobra que engoliu o dentista

Gustavo

Um dia quatro pescadores acamparam e foram pescar quando resolveram voltar ao acampamento, reunir o grupo. De manhã, resolveram procurar o amigo pela beira do rio Araguaia e acharam a primeira pista: pedaços de roupa do dentista. Pensaram que era seqüestro ou assalto e que ele ainda estava vivo. Viram também o mato amassado. O mais inteligente pescador pensou que era uma cobra e das mais perigosas do Brasil, portanto uma sucuri. Pensou que a cobra sucuri tinha mais de dez metros e meio.

Resolveram voltar ao acampamento. Quando amanheceu foram procurar o amigo. Logo depois que já tinham procurado muito acharam uma cobra de mais de 15 metros e meio. Um pedaço da barriga da cobra estava muito grande. Pensaram que era o corpo do dentista. Usando um revólver e um pedaço de pau, atiraram na cabeça da cobra. Carregaram até o caminhão, levando-a até a cidade, colocando-a no veterinário que abriu a barriga da cobra achando o corpo do dentista.

E esta não foi uma história feliz!

Acabou.

O que esse episódio nos ensina?

É comum ouvir dos professores que os alunos, quando chegam à escola, já trazem muitos conhecimentos. Entretanto, o professor precisa relacionar os conhecimentos espontâneos com algumas necessidades escolares, próprias da tarefa da instituição escolar, para compreender o desempenho dos alunos e para levantar possibilidades concretas de intervenção.

Fora da escola, o aluno interage com vários tipos de escrita que aparecem em textos que circulam socialmente, nos jornais e revistas, na televisão, etc. Seu conhecimento espontâneo se baseia, também, na observação da maneira como seus pais se relacionam com a cultura escrita, na interação com colegas que freqüentam ou não outras escolas, na escuta de textos lidos no rádio.

É a partir dessa convivência informal com a escrita que uma criança é capaz de ditar um texto para a mãe, mesmo sem ter aprendido antes a escrever na escola. Para que

isso pudesse ocorrer no exemplo citado, algumas condições estiveram presentes, como a disposição da mãe em interagir, seu nível de escolarização, as práticas de escrita vividas pela criança em casa, os modelos sociais de interação pela via da escrita que teve chance de vivenciar. A esse conjunto de práticas sociais relacionadas a diferentes usos da cultura escrita e seus efeitos denomina-se *letramento* (esse conceito, como vimos, é aprofundado em outro Caderno deste Módulo: “Alfabetização e letramento”). Essas práticas de leitura e escrita não são fixas, pois existem possibilidades e potencialidades do uso da escrita que vão se modificando de acordo com novas exigências da sociedade. Magda Soares (1998 e 2003) afirma que o indivíduo letrado não é apenas aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. Num contexto social em que várias instituições e grupos fazem uso da linguagem escrita, a escola é uma das instituições encarregadas de ensinar formalmente os conteúdos necessários para a apropriação de competências relacionadas ao uso e funcionamento da escrita, mas não é a única via de acesso para a cultura letrada.

Gustavo deve ter tido um contexto propício de letramento, em casa, e pôde dispor da ajuda da mãe nas tarefas escolares. Para ditar o texto a sua mãe, Gustavo precisava conhecer e reproduzir a estrutura típica de uma narrativa, presente como “esqueleto” que suportou o conteúdo de seu texto. Isso pode ter sido adquirido ouvindo histórias lidas pela mãe e noticiários de televisão, observando manchetes e imagens de um jornal diário... Um outro elemento fundamental presente no texto é o conteúdo que preenche a narrativa: o ataque da sucuri ao pescador, já conhecido pela criança, uma vez que esse acontecimento foi vastamente noticiado na mídia.

Em síntese, vivendo num contexto de letramento, ouvindo a leitura de textos escritos, favorecido pelo contato com notícias e temas veiculados na mídia, Gustavo pôde desenvolver aspectos da *competência discursiva* e *textual* relativa aos textos escritos, antes de aprender a escrever na escola. Toda criança é capaz de fazer o mesmo, desde que tenha oportunidade de participar de interações sociais mediadas pela escrita.

A *competência discursiva* é o conhecimento que habilita os sujeitos ao uso adequado da língua nas diversas situações sociais de interação verbal. A *competência textual* se constitui de conhecimentos específicos sobre a configuração dos textos (a estrutura global, os recursos de coesão, etc.).

O conceito de *competência discursiva* é apresentado e discutido em dois Cadernos dos Módulos 1 e 2 deste Programa

de Formação Continuada: “Língua, texto e interação” e “Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução”.

As capacidades demonstradas por Gustavo não vêm diretamente de um ensino formal, mas do *contato e uso da linguagem escrita, em situações sociais efetivas*. Assim, pode-se dizer que possui conhecimentos prévios que são fundamentais para a produção de textos escritos: um saber sobre a *cultura escrita*. Quem convive numa sociedade letrada e observa atos de escrita e de leitura, em espaços sociais, sempre apresentará algum tipo de conhecimento prévio sobre seu uso.

Entretanto, falta a Gustavo o domínio da “*escrita da linguagem*” ou do sistema alfabético e ortográfico da escrita, para que dê conta de compreender o que a escrita representa e como é representada, uma vez que necessitou que a mãe fizesse o registro escrito. É preciso então que conheça o modo de funcionamento do nosso sistema alfabético (a relação das letras com os sons da fala, a forma como se combinam, etc.) e as formas corretas de escrever as palavras (convenções ortográficas), além de convenções de pontuação, marcas de discurso direto, etc., para escrever com autonomia, sem a dependência de um colega ou adulto que possa escrever o que ele dita. Na escola, é preciso que apareçam intervenções que levem a criança ao domínio da produção de textos (linguagem escrita) e também ao domínio da forma através da qual se registra a linguagem dos textos (escrita da linguagem).

Sabemos que muitos professores organizam rigidamente suas intervenções didáticas, tendo como objetivo ensinar os alunos, primeiro, a escrever ortograficamente pequenos textos, para só depois oferecer oportunidades de produção com níveis de complexidade maior. Entretanto, como vimos, é possível fazer propostas de produção de texto que não dependam do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Quando os professores tomam a linguagem escrita (o texto e seu funcionamento numa situação de interlocução) como foco do trabalho, o aluno pode ter oportunidade de desenvolver aspectos da competência textual e discursiva de textos escritos que não são incompatíveis com seu nível inicial de conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico. Ou seja, é possível produzir textos escritos antes de saber registrá-los graficamente. Isso pode ser conseguido a partir da produção de textos espontâneos ou planejados especialmente para o ensino da sua escrita, em situações em que o professor, os pais ou os colegas escrevem o que o aluno dita.

Havendo motivação suficiente para a produção escolar de textos autênticos, as decisões curriculares modificam-se. Será importante oferecer modelos de textos variados,

através de leituras feitas pelo professor e por colegas que se encontram em níveis diferenciados; trazer para a sala de aula discussões de temas que estejam na ordem do dia, valorizar a produção oral de textos, promover situações em que seja necessário fazer o registro escrito para organização do trabalho, para apoio à memória ou para interagir com outros, etc. Além dos ganhos quanto à dimensão textual e discursiva, essas atividades também favorecem a apropriação do sistema de escrita, porque é nesses contextos que problemas relativos ao conhecimento alfabético e ortográfico passam a ter mais sentido.

Sabemos que, para produzir um texto escrito, é necessário: (a) um motivo válido; (b) um processo de geração de idéias; (c) sua organização em frases e períodos que façam sentido, dentro de uma estrutura de texto; (d) o registro por escrito; (e) sua comunicação a alguém. O escritor que já possui todas essas habilidades produz um texto de maneira integrada. Entretanto, coordenar essa série de ações mentais e materiais, no período inicial de alfabetização, pode se tornar um problema. Assim, mesmo sabendo que essa produção ocorre de forma integrada, há algumas situações didáticas em que focalizamos certas competências mais do que outras, no sentido de direcionar e organizar didaticamente o trabalho em sala de aula.

- u Para intervir na construção do registro alfabético e ortográfico, podemos trabalhar com a reescrita de pequenos textos já conhecidos, que serão registrados em grupo, em dupla ou individualmente, conforme diagnósticos feitos da situação de cada criança e da turma. Desse modo, os alunos ficam liberados para pensar, de maneira mais direcionada, na forma correta de escrever. Nesse momento, são as decisões referentes ao registro que merecem maior atenção.
- u Um aluno pode pensar a estruturação de um texto e ditá-lo para um colega. Assim, a ação de pensar um conteúdo e organizá-lo num tipo de texto ficará a cargo de uma criança, enquanto a outra (ou as outras) pensará (ão) na melhor forma de registrá-lo. Um aluno também pode gravar um texto em gravador e, só depois, registrá-lo por escrito. Nesse segundo tipo de atividade, haverá um intervalo entre pensar o tema e a organização do texto e o seu registro.
- u Se o problema localiza-se na ação de gerar idéias para um texto, talvez seja interessante que a turma dite algo novo para o professor que, nesse momento, desempenhará a função de escrever, liberando os alunos para pensar o conteúdo. Evidentemente, não é qualquer tipo de texto ou de assunto que gera uma situação produtiva para esse tipo de atividade, mas ela é uma possibilidade.

Dependendo do tipo de tema solicitado, talvez seja importante levantar conhecimentos necessários para dar “volume” às idéias, para construir referências. Para elaborar textos com foco em situações imaginárias ou que demandem uma opinião pessoal do aluno, os conhecimentos gerais que as crianças já dominam talvez sejam suficientes.

Em outros casos, no entanto, haverá necessidade de um trabalho prévio, pois não há como produzir notícias sem fatos, emitir julgamentos sem conhecimento dos assuntos, relatar fatos sem referências concretas ou imaginárias.

Na dimensão do conhecimento sobre estruturas textuais, é fundamental que as crianças ouçam leituras feitas pelo professor e por colegas. Do ponto de vista da escrita, operar com modelos já conhecidos como, por exemplo, uma notícia, um conto (alterando personagens, conflitos, situações, fatos) é uma forma de intervenção que reforça o conhecimento de uma estrutura de texto. Assim, pode-se trabalhar com modelos de textos mais fixos, mantendo-se a mesma base estrutural, mas “preenchendo-a” com conteúdos diferentes.

Por último, é fundamental que, desde o início do processo de escolarização, os alunos aprendam a escrever com finalidades variadas e para leitores (interlocutores) diferentes. Esse conhecimento é parte importante da *competência discursiva*. Sem esse ajuste a um interlocutor, um texto pode estar correto em termos ortográficos e estruturais, porém ser insuficiente para promover a comunicação desejada. Nesse sentido, não basta escrever apenas para o professor, mas também para colegas da escola e de fora dela, para os pais e demais familiares, para autoridades, para outros parceiros que trabalham na escola, a fim de que o aluno aprenda como ajustar seu texto ao interlocutor pretendido, isto é, a fim de que desenvolva sua competência discursiva.

ATIVIDADE 3

Considere suas experiências como alfabetizador e identifique qual(is) do(s) conteúdo(s) apresentado(s) na seção anterior não era(m) privilegiado(s) em seu trabalho na escola, justificando o porquê dessa não-inclusão. Em seguida, procure definir conceitualmente esse(s) conteúdo(s), apoiando-se na leitura já realizada no Caderno.

3.6. SÍNTESE DO QUE FOI VISTO NA SEÇÃO

A organização da alfabetização deve levar em conta vários conteúdos:

- u O conteúdo **oralidade** refere-se a um conjunto de capacidades relacionadas ao desempenho oral, seja para compreender textos orais enunciados por outros, seja para produzir textos orais em situações cotidianas ou formais.
- u O conteúdo **cultura escrita** é oriundo da vivência dos cidadãos em uma cultura letrada, dentro e fora da escola. Implica conhecimentos, atitudes e valores que são construídos quando as pessoas têm a chance de conviver com a cultura escrita como um todo, usufruindo plenamente dos benefícios que essa cultura pode trazer.
- u O conteúdo **sistema alfabético** refere-se à compreensão da forma como se dá a representação dos sons da fala através das letras do alfabeto. O conteúdo **sistema ortográfico** refere-se a elementos da representação alfabética, mas também a conhecimentos de várias regras que precisam ser aprendidas para se representar as palavras corretamente.
- u O conteúdo **leitura** envolve um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades relacionadas ao mundo da leitura e não apenas à capacidade de transformar símbolos escritos em palavras. Entre essas capacidades, necessárias para dar sentido ao texto, estão:
 - a) a definição de objetivos de leitura;
 - b) a antecipação do que vai ser lido;
 - c) o confronto entre as antecipações e o conteúdo do texto;
 - d) a compreensão do texto pela inter-relação de suas partes;
 - e) o estabelecimento de relações com outros textos lidos;
 - f) a utilização da decifração, da leitura global de palavras e de pistas gráficas (ilustrações, negritos, quadros, etc.) para compreender o significado dos textos.
- u O conteúdo **produção de textos** envolve a definição de para que se escreve e para quem se escreve; o planejamento da escrita relacionando-a às intenções e ao tema proposto; a organização do texto conforme o gênero textual escolhido (carta, bilhete, conto, lista, etc.); o uso das convenções da escrita para tornar o texto legível para o leitor.
- u Na alfabetização há um conteúdo nuclear, voltado para a apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita, e uma especificidade de estratégias para leitores/produtores de textos iniciantes. Isso significa que as crianças podem ler e produzir textos com a mediação do professor e de outros colegas e que não é preciso esperar que elas dominem plenamente o sistema de escrita para participarem de práticas de leitura e produção textual.

4 | DIFERENTES MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO

ATIVIDADE 4

Sabemos que há uma grande crítica a um trabalho rígido de alfabetização em que se define, de antemão, quais letras devem aparecer primeiro e em que seqüência, e se inventam textos artificiais visando à fixação de sílabas. Saindo desse modelo, quais seriam as organizações possíveis de serem implementadas em qualquer classe de alfabetização?

Um plano geral de trabalho para a alfabetização pode ser organizado em eixos mais amplos. A seguir, serão discutidos alguns deles.

4.1. CRIAR CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

Uma preocupação fundamental dos professores é criar situações que tenham significado para os alunos. Uma postura que ajuda a fazer uma leitura dos interesses, conhecimentos prévios e necessidades dos alunos é ouvir o que eles têm a dizer e observar em quais situações eles se mobilizam para realizar com entusiasmo as atividades. Além disso, podem ser criadas estratégias específicas, como assembléias de turma, que podem ser uma oportunidade de discussão e tomada de decisões coletivas sobre a organização do trabalho, ou momentos de conversa mais espontânea, como roda de casos, por exemplo.

Uma outra estratégia é a discussão sobre programas vistos na TV, livros lidos, brincadeiras, viagens, cultura e hábitos das famílias, acontecimentos que mobilizam a cidade, o país e o mundo.

É a partir da análise do contexto que o professor poderá propor temas, gêneros e tipos de textos, atividades de organização da vida diária na classe e na escola, que envolvem escrita e leitura. Evidentemente, isso não significa uma negação da função do professor de propor novas situações, mas pode ser uma espécie de pista que indica situações nas quais os alunos possam melhor se envolver.

ATIVIDADE 5

Você já experimentou solicitar, na alfabetização, que os alunos escrevam nomes de programas, de artistas, de personagens, de livros lidos, de cidades conhecidas? Faça a experiência em sua sala, se for alfabetizador, ou peça a um alfabetizador para fazer isso. Registre suas descobertas e relate para os colegas, analisando tanto o conteúdo como a forma das palavras e nomes próprios que eles dão conta de escrever sozinhos.

4.2. FAVORECER O CONTATO COM TEXTOS, COM SEU USO EFETIVO E COM A ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS FORMAIS

O contato com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a linguagem escrita se faz presente de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e se utilizem deles. Algumas situações em geral não exploradas são ricas em potencial educativo: a correspondência com os pais, os avisos para alunos, a comunicação entre turmas, os murais, as pesquisas e seus registros, os cartazes relacionados à vida escolar – como os de eventos ou campanhas. Além disso, é fundamental que sejam criados ou potencializados ambientes em que situações específicas de leitura e escrita de textos possam ser vivenciadas. Nesse caso é fundamental que se trabalhe com a biblioteca ou o cantinho de livros da sala e com a biblioteca da escola.

A escrita que circula fora da escola também requer um trabalho sistemático. Chartier *et al.* (1996) apresentam várias propostas de tratamento do “mundo da escrita” pela escola. Nesse livro, os autores tomam espaços, pessoas, locais e formas materiais de veiculação dos textos (*outdoors*, revistas, jornais, livros, folhetos, etc.), como objeto de reflexão pelos alunos. Assim, apresentam diversas formas de trabalho, a partir da educação infantil, com os escritos do espaço urbano (a escrita nas ruas do bairro), os escritos do espaço doméstico (identificação de embalagens, caixas de remédios, etc.),

propõem pesquisas em revistas de TV e apresentam situações em que são exploradas a troca de livros e revistas infantis, a prática dos vendedores de jornais, os espaços como livrarias e biblioteca do bairro, etc. Outros autores, como Teberosky e Colomer (2003), também apontam situações de organização dos escritos na escola.

O eixo **contato-uso-análise** também pode ajudar a organizar o trabalho com textos. Inicialmente, todos os gêneros e tipos de textos podem entrar para a sala de aula e quanto mais rico o contato, mais se amplia o repertório de competências. Entretanto, o professor poderá escolher e priorizar alguns gêneros de textos possíveis de serem compreendidos e utilizados com mais frequência em determinado ciclo ou turma. E, mais especificamente, poderá selecionar alguns tipos que serão mais explorados em termos de estrutura, com estudos detalhados de sua forma de organização, de sua forma de apresentação na folha, etc.

É essa postura que permite um trabalho com linguagem sem a idéia limitadora de pré-requisitos para a entrada de conteúdos na sala de aula. É também mediante um trabalho com esses pressupostos que podemos atender a alunos com diversos níveis de aprendizagem, sem tentar homogeneizar as turmas ou o processo. Assim são dadas alternativas de organização das mais variadas e ricas, com potencial para envolver a todos e sem impor limites sobre o que se deve aprender primeiro.

4.3. ELEGER ALGUNS TIPOS DE TEXTOS QUE PODEM GERAR DIVERSAS ABORDAGENS

Com relação à escolha de gêneros de textos que possam organizar a alfabetização, é importante preocupar-se com sua variedade e com a compreensão das diferentes funções que um texto pode cumprir, sabendo que eles circulam pela escola e pela sociedade em diversos suportes, como jornais, revistas, cartazes, enciclopédias. Os livros didáticos são, assim, apenas um dos muitos recursos que podem ser utilizados como fonte. Os textos podem ser trazidos pelo próprio aluno, podem ser escolhidos pela necessidade de uso no cotidiano da escola e da sala de aula, mas é também importante que o professor selecione e apresente outros gêneros que considerar importantes para ampliar o repertório das crianças.

Com relação aos tipos de texto, existem várias possibilidades de classificação, que se orientam por princípios e objetivos diversos. Escolhemos uma delas, descrita em Luís Maruny Curto *et al.* (1996, p. 182), que pode ajudar a pensar um planejamento em sala de aula durante um ano ou ciclo:

Proposta de tipologia textual

Escrevemos e lemos para	Tipo de texto	Exemplos*
Recordar, registrar, localizar, ordenar dados concretos, informações pontuais.	Enumerativos	Listas, agendas, horários, índices, cartazes, dicionários, guias.
Informar e nos informar sobre temas gerais, acontecimentos, fatos.	Informativos	Notícias, anúncios, correspondência, diários, revistas.
Expressar-nos pessoalmente, nos distrair, desenvolver a sensibilidade artística, partilhar emoções.	Literários	Contos, narrativas, romances, teatro, poesia, histórias em quadrinhos, músicas.
Estudar, aprender, ensinar, demonstrar, comunicar conhecimentos, discutir idéias...	Expositivos	Livros-texto, revistas, monografias, biografias, relatórios, definições.
Ensinar e aprender a fazer coisas, comunicar instruções, regular o comportamento.	Prescritivos	Receitas, regras, instruções de jogos, de uso de eletrodomésticos, de trabalhos manuais.

* Nesse quadro os exemplos que concretizam os tipos de textos coincidem com o que estamos chamando de gênero neste Caderno (CURTO *et al.* Ensinar a escrever. In: *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996, p. 182)

A orientação de lidar com uma variedade de textos não impede que o professor estabeleça critérios para a sua seleção. Esses critérios podem se relacionar com uma tipologia, com necessidades específicas de um momento (como ler por prazer ou ler para buscar um conhecimento específico), com as idades e interesses das crianças da turma (por exemplo, alunos mais novos apreciam muito os contos de fada e as histórias), com as possibilidades de compreensão de um grupo de alunos, etc.

É importante considerar também que, dependendo da etapa e dos objetivos do trabalho, determinados gêneros de textos podem ser lidos e comentados pelo professor, outros poderão ser lidos independentemente pelos alunos. Para alguns textos, é mais fácil exigir uma competência de leitura, mas não se poderá exigir o mesmo na produção escrita; para outros pode-se trabalhar escrita e leitura no mesmo nível de exigência. É nessa relação que se apresentam diferenças no planejamento de trabalho em ciclos: que capacidades os alunos já adquiriram para leitura e para escrita? Os alunos já lêem uma notícia com compreensão? Quando o professor pode colocar como meta também a escrita competente de notícias?

Assim, voltamos a afirmar que, desde a alfabetização inicial, é possível que as crianças tenham contato com textos diversificados, mesmo que ainda não saibam ler e escrever sozinhas. O que difere é o nível de exigência que pode ser feito para um grupo ou outro, dentro do primeiro ciclo.

4.4. ATIVIDADES ESPECÍFICAS QUE POSSAM SER DESENVOLVIDAS DURANTE TODO O PERÍODO

As possibilidades de organização do trabalho por atividades, que são sugeridas neste item, constituem um leque amplo do qual o professor poderá lançar mão, podendo acrescentar novos problemas e ampliar as atividades mediante a sua experiência e o diagnóstico de cada grupo de alunos. Em determinado período algumas atividades poderão ter mais destaque; para alguns alunos poderá ser necessário fixar um programa de trabalho específico, mas é importante que as atividades sejam oportunidades amplas de trabalho durante todo o ano ou ciclo, para todos.

Reproduzimos a seguir, algumas sugestões gerais de organização por atividades, apresentadas por Curto *et al.* (1996, p.179-180), as quais o professor pode ter como parâmetro durante a alfabetização.

Atividades sobre as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita

- u explicação de textos
- u leitura de textos pelo professor
- u reconstrução oral de contos e narrativas
- u ditado para o professor
- u memorização de textos (canções, poemas, refrões)
- u declamação e dramatização
- u exposições orais
- u tomar notas (para alunos que já dominam o sistema alfabético)
- u preparar debates

Atividades para o aprendizado do sistema alfabético

- u diferenciação entre letras, desenhos e números
- u escrita e reconhecimento do nome próprio
- u escrita coletiva de palavras e textos
- u completar palavras escritas
- u confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores

- u interpretação da própria escrita
- u interpretação de textos com imagens
- u leitura de textos memorizados
- u interpretação de textos a partir de: localizar, completar, escolher...

Atividades de produção de textos

- u cópia de textos
- u ditados (o aluno dita ao professor, um aluno dita a outro(s), o professor dita aos alunos)
- u escrita de textos memorizados
- u reescrita de textos conhecidos (repetir, fazer alterações, escrever diferentes versões do texto...)
- u completar textos incompletos, com lacunas, etc.
- u escrever textos originais
- u atividades de edição, reprografia e impressão

Atividades de interpretação e compreensão de textos

- u leitura por parte do professor
- u leitura em voz alta ou silenciosa
- u leitura de textos com lacunas, incompletos...
- u reconstrução de textos fragmentados e desordenados
- u relacionar e classificar textos distintos
- u resumo e identificação da idéia principal
- u atividades de biblioteca e de gosto pela leitura
- u atividades de arquivo e classificação de textos

(Curto et al. Ensinar a escrever. In: _____. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996, p. 179-180)

O Caderno "A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita", que faz parte dos Módulos 1, 2 e 3 do seu Programa de Formação Continuada, traz sugestões e análises de várias atividades relacionadas com a apropriação do sistema de escrita.

4.5. ALGUMAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SIGNIFICATIVA DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Levando em consideração o contexto de significação, os temas de interesse, a diversidade textual, as atividades gerais que podem ser desenvolvidas, os conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, torna-se necessário trabalhar com a organização de atividades em unidades mais amplas. Algumas estratégias e unidades são capazes de promover uma mobilização e envolvimento dos alunos. Como exemplo, citamos:

- a) Jogos e desafios (com organização conjunta de professor e alunos, especificando-se momentos e dias específicos, material utilizado, formas diferenciadas de participação dos alunos, organização do grupo para trabalho, etc.). Os jogos possibilitam que determinadas abordagens do sistema, como as relações entre sons e letras, o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras, sejam trabalhadas em situações desafiadoras e lúdicas, sem se recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise.

Tomemos, por exemplo, um jogo de Bingo, em que o professor dita letras do alfabeto e quem completar primeiro a cartela ganha o jogo. É um jogo aparentemente simples, que contém diversos aspectos organizadores e se presta a uma infinidade de conteúdos de alfabetização e capacidades exigidas.

Vejamos algumas situações possíveis:

- u Os alunos recebem apenas a cartela sem as letras e consultam o alfabeto da sala de aula para escolher quais letras colocar, preenchendo a cartela à sua escolha. À medida que professor sorteia, os alunos vão marcando, o que exige conhecimento do alfabeto, habilidade de grafar as letras e reconhecimento da letra ditada.
- u O professor fornece a cartela preenchida com palavras conhecidas e dita as palavras que serão marcadas na cartela (isso exige identificação e reconhecimento global de palavras ditadas). Se o professor apresenta a palavra ao ditar, exige-se a habilidade de comparação; se não apresenta a palavra, exige-se a memorização. Se o professor apenas mostra a palavra sorteada, os alunos exercitam a leitura quando têm que descobrir qual é a palavra.
- u O professor preenche a cartela com letras e sorteia palavras para os alunos identificarem a letra inicial. Nesse caso, se o professor dita e mostra a palavra, os alunos vão identificar a letra, mas se o professor não mostra a palavra, os alunos têm que selecionar na cadeia sonora o primeiro fonema e descobrir a letra correta que lhe corresponde na cartela.

Pelos poucos exemplos propostos para um “mesmo jogo”, percebe-se que são inúmeras as possibilidades e que é preciso que o professor saiba qual conteúdo e quais capacidades são exigidas em cada modalidade que escolher.

Além disso, há desafios em torno da escrita e leitura de palavras que não se enquadram em jogos conhecidos, mas que podem ser propostos pelo professor no plano de palavras como, por exemplo, solicitar que um aluno escolha uma palavra trabalhada em classe e vá dando pistas, tais como letra ou sílaba inicial ou final, número de letras, indicações sobre o significado, entre outras, para a turma adivinhar qual é. Quando os alunos aprendem a dar pistas e a segui-las, aprendem também a lidar com informações importantes sobre o sistema de escrita. Dentre inúmeras situações de trabalho com textos e frases, podem ser propostos desafios como: montar novamente uma pequena história lida, a partir de frases recortadas; produzir uma ilustração mediante a leitura de uma expressão ou frase; pegar palavras desordenadas e formar frases com sentido. Em todas esses casos, é o aspecto lúdico e desafiador que dá sentido à organização da atividade, mas a intenção primordial do professor é trabalhar os conhecimentos formais de escrita, sempre considerando as metas que quer alcançar e o que as crianças elaboram durante essas tarefas. A isso Ana Teberosky chama de trabalho com aspectos técnicos do sistema de escrita.

- b) Trabalho com temas. Nessa forma de organização, elege-se ou propõe-se um tema, como Brincadeiras, Cinema ou Esportes, por exemplo, estimulando-se a leitura e o registro de textos relacionados ao tema escolhido. Cabe ressaltar que, nesse caso, é preciso não perder de vista que o tópico de estudo é o tema, mas que as atividades de leitura e escrita em torno dele é que contribuem para o processo da alfabetização.

Se, por exemplo, o grupo estiver estudando o tema *Brincadeiras de nosso tempo e do tempo de nossos avós*, vai precisar registrar por escrito listas de nomes de brincadeiras, fazer esquemas comparativos das brincadeiras de outros tempos que ainda permanecem e daquelas desconhecidas, vai poder produzir convites para avós, criar legendas para exposição de brinquedos, entre várias outras coisas. Todas essas atividades vão exigir do professor que apresente exemplos de gêneros de texto, que solicite às crianças que tentem escrever, com sua ajuda, uma carta convite ou um cartaz. Exigem também que ele proponha jogos e desafios para a escrita ou reconhecimento de nomes de brincadeiras, que indague aos alunos e também os informe sobre o alfabeto, sobre os sons iniciais e finais de palavras que já conhecem, sobre pedaços de palavras que ajudam a escrever outras, sempre coordenando as necessidades do estudo de um tema com as necessidades de ensinar a ler e escrever. Em todas essas situações é necessário rever o planejamento geral do tema, para pensar especificamente as necessidades de escrita e leitura que o trabalho com o tema exige.

Abaixo apresentamos o exemplo de um trabalho com tema que gerou uma produção de textos, durante o qual foram abordados aspectos formais do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

PRODUÇÃO DE TEXTO: A LEITURA E A ESCRITA DE UMA PEQUENA HISTÓRIA

Contexto: Trabalho dentro da Unidade *Brincadeiras*

Atividade: Formação de uma pequena história coletiva e sua posterior escrita pelas crianças

Objetivos:

- Formação de uma história coletiva na qual cada criança pudesse se reconhecer
- Trabalho com a seqüência de ações, de forma organizada
- História formada oralmente como apoio para a escrita
- Produção de um texto

Desenvolvimento da atividade

- Texto idealizado oralmente pela turma: *O jogo de futebol*
Careca estava jogando futebol. Ele chutou a bola e fez um gol
- Ditado do texto para a professora e leitura coletiva no quadro
- A professora apagou o quadro e solicitou que cada criança escrevesse o texto usando como índice o título copiado no quadro e os cartazes da sala contendo outras histórias já trabalhadas.

O TEXTO DE MÁRCIO (aluno de primeira série, no primeiro ano de escolarização, que manifestava uma hipótese silábica da escrita)

O JOGO DE FUTEBOL
CAITEOOAFUTEBOLLCTBLAO

cait =Careca

e = estava

ooa = jogando

futebol = futebol

ct = chutou

bla = bola

o = gol

A professora retomou o texto junto com o grupo, pedindo que alguma criança viesse escrever Careca. Thiago se ofereceu para escrever, explicando para Márcio que:

“Careca era o CA de CAVALO, o “R” de RODA e o “E” e de novo o CA de CAVALO”.

Para a escrita de ESTAVA, o próprio Márcio achou a palavra num cartaz de palavras novas que estava dependurado na classe.

Na palavra JOGANDO, Márcio teve ajuda dos colegas que mostraram que ele deveria pegar no título a palavra JOGO e acrescentar “DO” de MEDO. Márcio procurou no cartaz a palavra MEDO e localizou a sílaba DO. A professora fez uma intervenção no sentido de ajustar a palavra “jogando”. Para a palavra futebol não houve problema, pois Márcio sabia reconhecê-la na escrita do título. Nesse momento, Márcio tinha escrito: CARECA ESTAVA JOGANDO FUTEBOL. Uma criança explica que ele deveria colocar um ponto final: “Agora você põe ponto, uma bolinha, porque você já disse que ele jogou futebol.”

Para escrever ELE Márcio conhecia a letra “E”, e recebe informação sobre o LE: “É o “L” e mais o “E” que você já escreveu”.

Na palavra CHUTOU, Márcio vai até os cartazes da classe, onde a professora pediu que ele achasse a palavra “CHUPETA”. Depois de algumas tentativas, Márcio localizou-a e apontou a letra “C” como “CHU”, sendo necessária a ajuda da professora para que ele separasse o “CHU”. Depois, com a ajuda dos colegas: “TO é o “T” de TATU e o “O”. O “U” você já escreveu.”

Para BOLA, Márcio logo percebeu que faltava uma letra e ele mesmo acrescentou o “O” dizendo: “Não pode ser só essa, né?” (apontando o B).

Finalmente outra criança mostrou que para escrever GOL, seria preciso o G de GATO. Logo Márcio escreveu G e acrescentou: “Precisa ser de mais uma letra, né?” E escreve o “O”.

A professora interveio novamente para a escrita do L final e pediu a Márcio que pensasse quantas partes (sílabas) tinha a palavra GOL. Na primeira tentativa, ele falou: - “Duas partes, o GO e o OL.”

Mas outras crianças questionaram essa resposta, criticando; só um colega concordou. A professora pediu que ele pensasse novamente e então Márcio respondeu:

- “GOL é uma parte?”

A professora confirma a resposta e pede que Márcio conte quantas letras tem a palavra GOL:

- “Três”.

E quantas partes (sílabas)?

- “Uma”.

A história completa foi lida por Márcio junto com a classe.

(Atividade descrita no texto de Silva, M. A. S. e Espinosa, R. C. M. A leitura e a escrita numa abordagem interacionista: uma experiência em sala de aula, *Revista ANDE*, São Paulo: Cortez, 1990, n. 15, p. 17-24. Adaptação.)

A situação da escrita de Márcio nos mostra a importância de se explorar determinadas competências e de como fazê-lo. Iniciaremos nossos comentários com uma observação sobre a própria atividade em si. A professora criou uma situação significativa, dentro de uma unidade de estudos, da qual todos puderam participar. Utilizou um planejamento oral para a formação da pequena história e apresentou-se como alguém que poderia escrever para o grupo, na primeira fase da atividade.

Um fato que chama a atenção é o tamanho do texto produzido. Apesar do título e da extensão de apenas duas frases, o texto apresenta-se com sentido e possibilita que o aluno não despenda um esforço muito grande de memória e de análise para tentar reproduzi-lo. A situação de reescrita de textos muito longos pode desenvolver determinadas habilidades de crianças que dispõem de um repertório maior de recurso. Já para outras pode ser um fator de dificuldade, porque elas podem ter muitos elementos para observar, no momento de reescrever o texto.

Além disso, a professora já propõe, de saída, que o título sirva de apoio para consulta e indica outras pistas ou indícios que podem ajudar o aluno a recuperar informações – como cartazes contendo histórias. Em outras situações, são muito úteis os nomes dos alunos, as listas de nomes de histórias, de brincadeiras, de material que precisa ser trazido para classe, de palavras afixadas abaixo de um alfabeto, recursos esses que se constituem como palavras estáveis que ajudam a escrever outras. Outro repertório é o das palavras já estabilizadas na memória e que são significativas para cada uma das crianças ou para a classe.

Outra questão que merece atenção é que, na atividade dirigida a Márcio, outras crianças puderam participar, como o primeiro colega que indicou pistas sobre a escrita da palavra *careca*, recuperando nomes de sílabas (**ca**) e nome de letras (**r** e **e**). A palavra *estava* Márcio localizou num cartaz de palavras. Assim, ele recuperou informações como letras, sílabas e palavras inteiras, “pedaços” de palavras (o uso de *jogo* para escrever *jogando*), demonstrando que não há uma forma rígida de análise das partes e que cada uma se mostra conveniente, no momento certo, para cada aluno.

A professora, por seu lado, consegue criar um clima de cooperação, em que as outras crianças não se sentem excluídas do processo: o foco dirige-se para Márcio, mas essa é uma atividade que permite que crianças de vários níveis se sintam participantes. Nos momentos em que a atuação dos colegas não é suficiente, a professora completa com informações relevantes, como o acréscimo do **n** em *jogando*, e quando apresenta questões relativas ao número de letras em sílabas diferentes.

Na oportunidade de interação, Márcio entende e utiliza diversas informações dadas pelos colegas e pela professora, confrontando sua escrita com o modelo apontado pelo outro. O tamanho do texto possibilita que os alunos se concentrem, que a professora dê atenção especial ao Márcio e que a atividade transcorra da melhor forma possível.

O trabalho específico com o sistema alfabético pode se desenvolver fora das situações de uso e do texto? Na atividade descrita acima, a professora apoiou-se no texto, mas priorizou os “aspectos técnicos” da escrita, usando uma forma de conciliação. Muitos professores têm dificuldade em fazer isso, pois se abordarem essas questões em todos os textos trabalhados em classe, as crianças não terão oportunidade de aprender aspectos mais amplos do texto e vivenciar sua leitura e escrita de maneira mais prazerosa e significativa. Essa preocupação dos professores é relacionada à crítica, feita nos últimos anos, sobre o uso do texto como pretexto para ensinar gramática e outros componentes da língua. No entanto, tendo clareza sobre onde quer chegar e como chegar, o professor saberá equilibrar bem as abordagens dos diferentes blocos de capacidades a serem desenvolvidas, sem sacrificar metas e sem deixar de explorar especificidades de conteúdos e procedimentos.

- c) Trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado tipo de texto. Para esse trabalho, escolhe-se um texto que pode ser aquele planejado com antecedência ou o que aparece espontaneamente na ordem do dia (por exemplo, em torno de um conto, de um aviso ou de uma receita, podendo-se organizar uma unidade diária, semanal ou quinzenal de trabalho). Exibimos a seguir uma ficha que organiza o trabalho com um gênero de texto – o cartaz –, apresentada por *Curto et al.* (2000, p. 41, vol. 2).

Elaboração de um cartaz anunciando uma atividade de aula

Nível recomendado	Quatro, cinco e seis anos
Funcionalidade	O cartaz servirá para anunciar a outros alunos da escola, ou a pessoas de fora da escola, uma atividade que será realizada.
Desenvolvimento da atividade	<p>Análise das características da situação que dá oportunidade de elaborar o cartaz: o espetáculo que se anunciará.</p> <p>Análise da função do cartaz; necessidade de que seja compreendido pelos destinatários e características dos mesmos; informação que deve conter, mecanismos que estimulem a assistência à atividade, etc.</p> <p>Lembrança das características dos cartazes.</p> <p>Elaboração coletiva do pré-texto.</p> <p>Elaboração do esboço do cartaz.</p> <p>Escrita do rascunho, correção e edição.</p>
Conteúdos específicos	<p>Características dos cartazes.</p> <p>Procedimentos e escrita dos cartazes.</p> <p>Correção completa.</p> <p>Articulação de mensagens verbais com imagens, recursos plásticos e tipográficos, etc.</p> <p>Edição com materiais adequados.</p> <p>Reprodução, se for o caso.</p>
Material	Papel de tamanho A3. Rotuladores, pinturas, carimbos, etc.
Orientações didáticas	A tarefa pode ser feita em duplas ou grupos muito reduzidos. Conforme a intenção e difusão do cartaz, podem-se fazer vários exemplares na aula, ou, então, é possível que o grupo opte por um cartaz vencedor, que deverá ser reproduzido posteriormente. A atividade requer que se tenha visto vários modelos de cartazes previamente.

(CURTO et al. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: ArtMed, 2000, v. 2, p. 41. Adaptação)

Ainda no mesmo texto referido (p. 43) há a proposta de uma seqüência de planejamento para a leitura de um cartaz. Isso demonstra que as atividades de leitura e escrita, embora ligadas, exigem estratégias diferenciadas. Mas você deve estar pensando: e os conteúdos do sistema alfabético e ortográfico não aparecem nesta situação?

A ficha apresentada por Myriam Nemirovsky (2002, p. 21), permite verificar como a autora define aspectos relacionados à caracterização dos gêneros de textos a serem trabalhados (coluna da esquerda) e conteúdos do sistema alfabético e ortográfico da escrita (coluna da direita) que serão necessários para o registro e leitura. Todos eles podem ser objeto de sistematização.

Estrutura do Planejamento

Propriedade do gênero de texto	Propriedades do sistema de escrita
Função	Diferença desenho-escrita
Autor/autores	Propriedades qualitativas
Público potencial	Propriedades quantitativas
Relação com a realidade	Direcionalidade do sistema
Extensão	Tipos de letra
Fórmulas fixas	Ortografia
Vocabulário	Pontuação
Categorias gramaticais	Separação entre palavras
Estrutura do texto	
Tipografia	
Formato	
Uso posterior em leitura	
Modo de leitura	
Relação título-conteúdo	
Relação imagem-texto	
Suporte	
Tempos ou modos verbais	
Personagens	
Temática	

(NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed. 2002, p. 21. Adaptação)

- d) **Organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola.** Essas atividades referem-se ao uso da biblioteca de classe e da escola, dos murais, jornais e outros espaços em que a escrita circula para comunicação com outras turmas e com a comunidade. A organização e o uso desses espaços podem se constituir em projetos específicos, que geram várias unidades de estudo sobre a cultura escrita e sobre o sistema de escrita, porque sua utilização autônoma exige a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como já foi mencionado, na sociedade, os espaços de circulação e armazenamento dos textos são parte integrante das práticas de leitura e escrita, caracterizam e constituem essas práticas. Assim, lidar com essas questões na escola (onde o texto circula, onde ele é “armazenado” e pode ser buscado pelos leitores) ajuda o aluno a compreender práticas sociais de leitura e escrita e a querer participar delas, porque aí ler e escrever fazem sentido, têm razão de ser. Acreditamos que os espaços e modos de escrita escolares não são “de mentira”: são autênticos e podem ser ainda mais valorizados quando percebemos claramente as suas funções. Assim, a biblioteca de classe, a biblioteca escolar, os murais de sala e de corredores e pátios são muito importantes para dar sentido à comunicação escrita na escola. Biblioteca é um local de socialização que introduz os alunos num ambiente institucionalizado de armazenamento, circulação e acesso aos textos e deve ser usada para os fins adequados, seja de forma autônoma e mais livre ou em atividades programadas em coletivo. A biblioteca de classe também é um ótimo espaço para se ter os mais diversos materiais ao alcance das mãos e dos olhos dos alunos, para atividades livres ou dirigidas, e sua organização (inventário de materiais, fichas de empréstimo, etc.) é uma excelente oportunidade para se aprender sobre o sistema alfabético e

ortográfico e sobre as formas de organização da cultura escrita. Os murais devem ser incentivo para a produção autêntica de textos e para a leitura dos alunos e terão tanto mais sentido quanto mais cumprirem a função de informar, de expressar idéias, de comunicar com outros grupos.

- e) Organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola. O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Apresentamos a seguir várias delas e ressaltamos que, durante a leitura e a escrita, o professor deverá fazer, sempre que possível, abordagem dos aspectos formais do sistema, fornecendo informações necessárias para que se realize a leitura ou registro para o coletivo e para cada solicitação individual dos alunos:
- u chamada;
 - u organização da agenda do dia e da semana (hora de trabalho com o alfabeto, com jogos, com cópia de textos e de palavras, com assembléia de turma, momentos de contar e ler histórias, etc.);
 - u utilização do calendário, com datas, dias da semana e horários para marcar tempo entre uma atividade e outra;
 - u agenda dos alunos, com pequenos lembretes sobre tarefas e materiais a serem utilizados, assim como correspondência com as famílias;
 - u listas de materiais a serem trazidos, de livros lidos, de personagens de histórias com suas características;
 - u registro, em caderno, de palavras aprendidas;
 - u horários e dias de organização e de frequência a bibliotecas ou de atividades extraclasse;
 - u pequenos relatórios de atividades realizadas.

Nas situações cotidianas, é importante reconhecer rapidamente palavras para saber o que fazer ao se ler “Hora do recreio” ou “Atividade de biblioteca”, ou reconhecer o nome próprio numa pasta de materiais, o que nos lembra as estratégias utilizadas nos métodos global e natural. Por outro lado, quando se trata de escrever com consciência das relações entre som e letra, estratégia dos métodos sintéticos, o aluno pode consultar o calendário (sozinho ou com ajuda do professor) para escrever uma palavra nova como sapato, por exemplo, analisando as palavras *segunda*, *sexta* e *sábado*, presentes no calendário. Quando o professor domina essas estratégias e sabe explorá-las, as situações do cotidiano são muito bem aproveitadas.

- f) Organização por Projetos de trabalho. Trata-se da proposição de projetos específicos relacionados ao estudo de um assunto, às formas de organização da turma no cotidiano, à produção de eventos, como feiras de cultura e peças de teatro, e de materiais como brinquedo, mural, jornal falado ou livro. Essas situações podem gerar uma grande unidade de trabalho que, para ser planejada e executada em conjunto com os alunos, necessitará de várias situações de leitura e registro escrito, através das quais o professor deverá explorar, intencional e sistematicamente, aspectos da cultura escrita, do sistema de escrita propriamente dito, da leitura e da produção de textos.

Isso é necessário porque a turma poderá aprender muito bem como montar uma feira de cultura, ou alcançar um ótimo resultado de ampliação de conhecimentos num projeto de estudos sobre animais marinhos sem, contudo, aprofundar seus conhecimentos sobre os textos utilizados no projeto e sobre as formas de escrita de palavras e de textos referentes ao tema estudado.

- g) Organização pelo livro didático escolhido. O livro didático prevê diferentes tipos de organização, baseados em lições isoladas, em unidades, em temas ou em projetos, que são propostos pelo autor externamente ao contexto de sala de aula. Assim, embora o professor possa tomar o livro didático como fio condutor, não deve deixar de enriquecer o trabalho com outras atividades sugeridas pelo cotidiano da sala de aula e que atendam às necessidades dos alunos. Há também diversas propostas de livros didáticos que podem se aproximar mais das expectativas do professor e, por isso, é importante que ele escolha o livro que melhor corresponda a seus objetivos, às características dos alunos e à proposta pedagógica da escola.

Existem múltiplas formas ou estratégias de organização que podem ser escolhidas pelo professor. Curto (1996) e Nemirovsky (2002) apresentam exemplos de várias formas de organização de seqüências. É bem produtivo, aliás, que o professor varie suas formas de organização. Isso porque algumas delas podem cansar pela repetição e, além disso, determinada estratégia, sozinha, pode não ser a melhor para abordar com maior sistematicidade as questões e conteúdos da alfabetização, como é o caso do trabalho com projetos, por exemplo. Para se sentir mais seguro, o professor poderá escolher, também, uma forma híbrida de organização para o trabalho durante o ano, avaliando sempre o alcance de cada uma de suas opções. Em todas as estratégias, vale ressaltar o papel fundamental do professor no direcionamento das atividades de planejamento e sistematização e a observância do que se quer alcançar como resultado específico da alfabetização.

4.6. SÍNTESE DO QUE FOI VISTO NA SEÇÃO

Na organização do trabalho de alfabetização, o professor:

- u deve criar contextos significativos, o que supõe levantar conhecimentos prévios dos alunos, pesquisar seus interesses e necessidades para escolher conteúdos a serem trabalhados na alfabetização;
- u deve favorecer o contato dos alunos com os mais variados textos, incentivar o uso de muitos deles e selecionar alguns deles para análise com seus alunos;
- u pode organizar atividades específicas de alfabetização a serem usadas de forma flexível durante todo o ano, entre as quais listamos, por exemplo: a) o uso de jogos e desafios, b) o trabalho com temas, c) o trabalho a partir da necessidade de escrever ou ler um tipo de texto, d) a organização de espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola, e) a organização em torno do cotidiano da sala de aula, f) a eleição de um projeto, g) o uso do livro didático.

5 | CONSIDERAÇÕES GERAIS

Neste Caderno, elegemos abordar a organização geral do projeto da escola, as modalidades organizativas que se dão em torno da avaliação, o estabelecimento de metas relacionadas aos conteúdos e, finalmente, sugerimos diferentes formas de organização do trabalho em sala de aula e na escola. Ressaltamos que a definição de conteúdos é fundamental, mas esta precisa se integrar em diferentes modos de organização e em atividades coerentes com a busca de sentido e com o objetivo de formação de bons leitores e produtores de texto. Relembramos que as práticas de sucesso já consolidadas, assim como as experimentações realizadas em sala de aula terão melhor repercussão se a escola, dentro de seu projeto geral, estabelecer horizontes coletivos a serem alcançados, com muito respeito às práticas de sucesso acumuladas, mas com um olhar que busca a contribuição do novo. Reforçamos a importância de buscar consolidar uma didática da alfabetização clara que seja socializada e divulgada para os professores. Esse foi apenas um começo.

U | APÊNDICE

Resposta das questões propostas nas atividades do Caderno

ATIVIDADE 1

A ausência de um projeto coletivo na escola pode ter, dentre outras, as seguintes conseqüências: desarticulação entre as ações dos diferentes profissionais envolvidos no trabalho de alfabetização; descontinuidade das práticas desenvolvidas pelos professores; presença de decisões arbitrárias tomadas por alguns profissionais; fracasso ou sucesso no ensino relacionados apenas a competências dos professores. A ausência de projeto coletivo também não possibilita reflexões sobre as experiências, as conquistas e as frustrações, espelhadas nas práticas e nos sentimentos de seus pares; não permite uma orientação teórica e metodológica comum a todas as práticas.

ATIVIDADE 2

Respostas possíveis para a questão: a organização do trabalho será definida a partir de um levantamento das experiências e dos conhecimentos dos alunos quanto à linguagem escrita; os conteúdos são aqueles relacionados ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, tais como a aquisição do sistema da escrita, leitura, produção de texto e oralidade; esses conteúdos deverão ser ensinados porque fazem parte do conjunto de conhecimentos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita.

ATIVIDADE 3

Respostas possíveis de serem apresentadas, considerando-se a diversidade das experiências dos professores com alfabetização: ensinar ao aluno a ler e a escrever; ensinar os alunos a codificar e decodificar letras do alfabeto; ensinar ao aluno o sistema da escrita, a leitura e a produção de texto; ensinar as capacidades referentes à cultura escrita, à apropriação do sistema alfabético, leitura, produção de texto e oralidade.

ATIVIDADE 4

As respostas poderão variar entre um ou mais dos conteúdos apresentados (cultura escrita, oralidade, sistema alfabético e ortográfico, leitura e produção de texto).

ATIVIDADE 5

A escrita das palavras pelos alunos poderá variar muito, pois dependerá dos níveis de conhecimentos que já possuem sobre o sistema de escrita ortográfica. Por isso, as análises dessas produções dos alunos deverão ser realizadas no coletivo do grupo, considerando, por exemplo: formas de grafia de nomes memorizados pelas crianças, formas de grafia que se assemelham ou contenham apenas letras pertencentes ao nome da criança; formas de grafias mais próximas das regras ortográficas, etc. O importante é que o grupo participe das análises e levante hipóteses explicativas para essas produções, que deverão ser registradas, para serem retomadas no decorrer do curso.

U | REFERÊNCIAS

- BREGUNCI, M. das Graças C. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1996. (Cadernos Intermédio. v. 1, ano 1).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARDOSO, Beatriz e EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer*. São Paulo. Ática, 1998.
- CHARTIER, Anne Marie *et al.* *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CURTO, Luis Maruny *et al.* Ensinar a escrever. In: __. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1996.
- CURTO, Luis Maruny *et al.* *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed. 2000. Volumes I e II.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985a.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985b.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Funcionalidade da língua escrita na escola. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 3, n. 16, p. 49-58. jul./ago. 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- ROXO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- SHORES, E. & GRACE, C. *Manual de Portfólio: uma guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Silva, M. A. S.; Espinosa, R. C. M. A leitura e a escrita numa abordagem interacionista: uma experiência em sala de aula. *Revista ANDE*. São Paulo: Cortez, ano 9, n. 15, p. 17-24, 1990.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1992.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed. 2003.