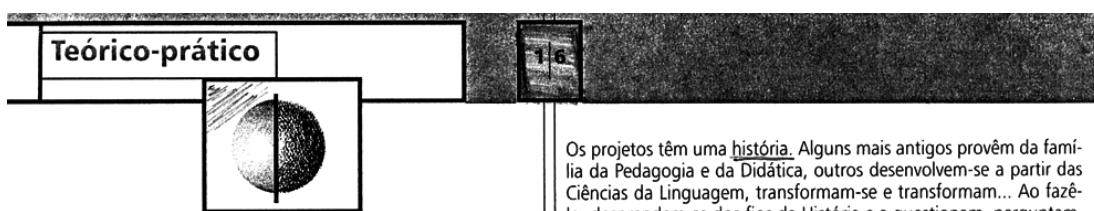


## ► Os projetos didáticos<sup>1</sup>



### Ler e escrever por projetos



**Mirta Castedo e Claudia Molinari**

Professora de Ciências da Educação e especialista em Didática da Leitura e da Escrita. Atualmente é professora titular da cátedra de Didática do Nível Primário e Observação, da Universidade Nacional de La Plata. Co-autora dos Prédesenhos Curriculares para Educação Geral Básica da Cidade de Buenos Aires e de diversos artigos. Participou e coordenou numerosos projetos de capacitação docente. Membro da Rede Latino-americana de Alfabetização / Argentina.

3nº 1054 C/521 y 522  
Tolosa/La Plata – 1900  
Argentina  
Tel: 54-221-250261  
[mirtacastedo@yahoo.com](mailto:mirtacastedo@yahoo.com)



Professora de Ciências da Educação e especialista em Didática da Leitura e da Escrita. Autora de diversas publicações sobre o tema. Coordenadora de projetos de capacitação docente no Nível Inicial e Educação Geral Básica.

[mcm@netverk.com.ar](mailto:mcm@netverk.com.ar)

Os projetos têm uma história. Alguns mais antigos provêm da família da Pedagogia e da Didática, outros desenvolvem-se a partir das Ciências da Linguagem, transformam-se e transformam... Ao fazê-lo, desprendem-se dos fios da História e a questionam, perguntam, discutem-na, obrigam-na a se ressignificar.

Hoje, em muitas escolas, podemos encontrar crianças – desde muito pequenas – que investigam o mundo que as cerca: lêem ou escutam o que lhes é lido a respeito de suas indagações, anotam, registram suas observações à luz do já estudado e expõem os resultados de seu trabalho. (ver *Ilustração 1* – página 20)

Alunos de todas as idades, que produzem cartazes para diversas campanhas, buscam as expressões mais adequadas para convencer seus destinatários, decidem as imagens e as cores mais atraentes, escolhem um determinado lugar onde acham que deve ser exposto o seu trabalho para que cause o impacto desejado. (ver *Ilustração 2* – página 20)

Crianças que editam todo tipo de publicações periódicas, selecionam informações, elaboram as suas próprias, interpretam-nas e discutem, colhem e se aprofundam sobre diversas opiniões. Crianças que recomendam suas leituras a outras crianças ou aos adultos, expressam seus gostos e preferências, selecionam o que e como dizer para ganhar um leitor a mais, e avaliam o que ler, atendendo às recomendações dos outros. (ver *Ilustração 3* – página 20)

A nós interessa tocar nos pontos em que não há total acordo ou consenso, recuperando a história recente dos projetos de leitura e escrita. Propomos-nos a defini-los sob a perspectiva de uma didática específica de conteúdos escolares. Nessa definição, tentaremos recuperar sinais de sua história que auxiliem na compreensão das múltiplas versões que existem, hoje, nas salas de aula. Procuraremos expor uma preocupação relativa ao lugar e ao sentido dos conteúdos dos projetos, lugar onde também se localizam diversas concepções.

#### Por que se ocupar de projetos na didática da leitura e da escrita

Entendemos por projeto uma forma – dentre outras – de organização de situações didáticas. Na aula, o docente organiza as situações com o propósito explícito e intencional de comunicar conteúdos aos alunos.

Como se sustenta na investigação etnográfica, as formas comunicam conteúdos: ao se variar as formas de apresentação do conteúdo – através da situação – o próprio conteúdo muda. Tal afirmação autoriza sustentar que se pode assinalar a importância de se comunicar certos conhecimentos “novos” às crianças, porém, se, para isto empregam-se matrizes anteriores de comunicação, é possível que o saber não resulte em algo novo; pode-se aprender “uma maneira de se resolver a tarefa”, porém não necessariamente o sentido do novo conteúdo. É possível que o conhecimento comunicado se transforme em outro, mas não exatamente naquele que se teve a intenção de comunicar. Além disso, se as formas de comunicação são as que asseguram, ou deveriam assegurar, a comunicação do conhecimento, são, ao mesmo tempo, as responsáveis pela não-comunicação, total ou parcial. Referimo-nos às situações nas quais todas ou algumas crianças não conseguem reconstruir o saber que se pretende comunicar. Tratar-se-ia de um problema de comunicação, isto é, um problema didático por definição, e não, como é comum se conceber, um problema de aprendizagem dos alunos.

#### Algumas anotações sobre os textos e os projetos na escola

Diante disso, parece interessante sustentar que – como assinala Delia Lerner – o objeto de ensino não é o texto em si mesmo, mas a prá-

<sup>1</sup> CASTEDO, M. e MOLINARI, C. Ler e escrever por projetos. In: *Projeto: Revista de educação*. Projeto Editora. Porto Alegre: 2002. ano III, nº 04

tica cultural que com ele se desenvolve. Não considerar tal problema, leva ao entendimento de que um projeto é qualquer série de exercícios ou de tarefas propostas a partir de um texto. Se, além disso, os exercícios podem ser resolvidos pelos alunos com o conhecimento que já possuem ou com o que o docente acaba de explicar, sem poder outorgar-lhes outro sentido do que "fazer a tarefa", estamos diante de uma das propostas didáticas mais comuns.

Vejamos um exemplo de uma série de exercícios em torno de um texto. Transcrevemos uma proposta de atividades editada na década de 70.

Nome do aluno:

5ª série: – Seção: Data:

Tarefa nº 12:

Juan Sebastián Tallón já é um poeta conhecido para ti (ver tarefa nº 4). Dele, hoje, lerás:

### Canción de las Preguntas (Fragmento)

¿Por qué no puedo acordarme del instante en que me duermo?

¿Por qué nadie puede estar sin pensar nade un momento?

¿Por qué si no sé qué dice la música la comprendo?

¿Qué vio crecer une planta?

¿A qué altura empieza el cielo?

¿De qué color es la luna?

¿Por qué no hay ángeles negros?

¿Por qué no puedo correr cuando me corren los sueños?

¿Y podrá decir, quién pueda contestar a todo esto,  
por qué en los días de lluvia  
me siento un poco más bueno,  
y lo que piensan las vacas  
que rumian en el silencio  
del atardecer, echadas  
y tristes. mirando lejos?

### Canção das Perguntas (Fragmento)

*Por que não posso acordar no instante em que durmo?*

*Por que ninguém pode estar um momento sem nada pensar?*

*Por que, se não sei o que diz a música, comprehendo-a?*

*Quem viu uma planta crescer?*

*A que altura começa o céu?*

*De què cor é a lua?*

*Por que não há anjos negros?*

*Por que não posso correr quando correm os sonhos?*

*E poderá dizer, quem possa responder à tudo isto,  
por que nos dias de chuva  
me sinto um pouco melhor, (NT1)  
e o que pensam as vacas  
que ruminam no silêncio  
do entardecer, largadas  
e tristes, olhando longe?*

Ponto a) Analisa e responde:

- O que diz, em relação à música?
- E sobre as plantas e o céu?
- Em que estrofe fala dos anjos e o que é perguntado?
- Acreditas que as vacas pensam? Em quê?

Ponto b) Completa as seguintes expressões com adjetivos adequados:

- O céu era visto..... e a lua estava.....
- As.... vacas mostraram uns olhos..... e.....
- Esta poesia me pareceu.....

Ponto c) Relê a terceira estrofe. Qual verso expressa uma imagem de movimento?

Ponto d) Observa os termos em destaque e escreve um sinônimo:

- A vaca se "echa" no pasto.  
..... (NT2)
- A torta está "hecha".  
.....

As palavras como "echa" e "hecha", de escrita parecida e diferente significado são:.....

Nessa série de exercícios, diferente de outras propostas didáticas anteriores, existe um texto. Porém, sua função em aula está muito

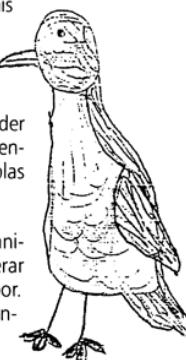
distante de seus usos sociais. Serve, simplesmente, para exemplificar conteúdos fixados pelo esboço curricular desde as ciências de referência (nesse caso, adjetivos, imagens, sinônimos, conceitos ortográficos). Esses conteúdos certamente foram ensinados "fora do texto", em aulas anteriores. O texto aparece como um "contexto" no qual localizar os conteúdos, mas exatamente uma "desculpa" a partir da qual exercitá-los. Nesses casos, para a seqüência didática de apresentação dos conteúdos, simplesmente se fracionam aqueles que a gramática ou a norma fixam e se apresentam tanta exercícios e repetições quantos se considerem necessários para fixar o fragmento do conhecimento.

Hoje, podemos reconhecer, nesse tipo de proposta, as intenções que as guiaram: dotar a gramática e a norma de algum "pseudocontexto" de aplicação, encontrar um lugar onde "funcionem", por exemplo, as definições de adjetivos ou sinônimos. Porém, também reconhecemos seus limites: a artificialidade das tarefas propostas, que deformam os usos culturais dos gêneros empregados, o absoluto divórcio entre os conceitos analisados e as restrições que definem os gêneros. O texto, de qualquer tipo, serve para exemplificar e exercitar os conteúdos que o currículo fixa.

Sobretudo, reconhecemos, aqui, uma forma de comunicação do conteúdo que, apesar da aparente intenção de contextualização do conhecimento, não mudou até a atualidade. Parte-se do conhecimento legitimado pelo docente, define-se o mesmo, dão-se exemplos, realizam-se exercícios de aplicação – nesse caso, não em frases soltas, mas num texto. Trata-se da aplicação de um conhecimento elaborado por outrem. Isso nada tem a ver com a resolução de um problema que permita aos alunos coordenar, ressignificar ou reconstruir conhecimentos anteriores, construir novos conhecimentos e desenvolver suas estratégias. Para consegui-lo, seria necessário que os alunos se defrontassem com uma situação, em que não possuíssem todos os conhecimentos nem todas as estratégias para poderem resolver, integralmente, todos os problemas.

À primeira vista, pareceria que essa forma de comunicação de conteúdos – uma série de exercícios em torno de um texto – está superada. Entretanto, cremos que – com algumas variações – ainda hoje continua vigindo. Não é casual, é a forma como estamos habituados a comunicar esse conhecimento. Pode acontecer de se ampliar os textos apresentados (não somente adaptações de histórias, relatos históricos e poesias, como também notícias, notas de divulgação ou historietas...). Imaginemos não só sujeitos, adjetivos e sinônimos, mas também paratextos, estratégias argumentativas ou estratégias de leitura... Isto é, essa velha forma de apresentação de conteúdos poderia trazer novos conteúdos. Se assim fosse, não estariamos superando muitos dos velhos e recorrentes dilemas do ensino na área: saber ler e escrever não é buscar exemplos de definições alheias – agora, nos textos – e repetir definições de outros sem coordenar com os conhecimentos que os alunos já tenham construído e a partir dos quais possam dar sentido ao novo; saber ler e escrever não é dar nomes às funções e partes constitutivas das palavras, dos enunciados e, agora, dos textos, ou reconhecer, explicitamente, as estratégias usadas para lê-los e escrevê-los, mas poder dispor de tais conhecimentos para utilizar consciente, adequadamente e criativamente a escrita nas múltiplas circunstâncias em que a mesma se apresenta.

Ter trabalhado na escola com esse tipo de organização das situações didáticas, permitiu-nos superar alguns dos problemas que acabamos de expor. Atualmente, em muitas propostas, podemos encontrar as seguintes características:



1. O texto deixa de servir para exemplificar qualquer conteúdo e passa a apresentar, sobretudo, aqueles que o definem. Por exemplo, a relação imagem-texto na propaganda, as argumentações na nota editorial, a pontuação do diálogo direto no teatro ou em algumas histórias.
2. Tais conteúdos deixam de ser apresentados antes da interpretação ou da produção do texto; são elaborados durante as próprias situações de interpretação e produção. Se necessário, mais tarde são sistematizados.

As seqüências de situações deixam de ser escolhidas em função de aplicar conhecimentos da língua, para seguir certa organização mais próxima às práticas que se desenvolvem na escrita. Entra-se em acordo com as crianças sobre quais vão ser os parâmetros da situação de comunicação, fato que, por um lado, resguarda a natureza da leitura e da escrita e, por outro, permite orientar as decisões que se tomam em aula, tanto para as crianças como para o docente. São aceitas e se promovem várias versões rascunhadas de um mesmo texto e/ou várias interpretações de um mesmo escrito – tal qual acontece fora da aula – e se propicia que tais aproximações se vão ajustando e adequando, progressivamente. Confrontações com escritores sociais e com trabalhos dos colegas de aula são favorecidas, com a intenção de que tais situações gerem tomadas de consciência que levem às aproximações mencionadas. De fato, assim acontece fora da escola, quando os escritores dão seus rascunhos para serem lidos e quando os leitores compartilham seus comentários e suas opiniões com outras pessoas.

Essas propostas permitem superar alguns problemas antes enunciados. Em primeiro lugar, fazer na escola algo mais parecido com aquilo que usualmente se faz fora da escola. Além disso, trabalha-se a partir do que a criança já sabe, porque ela tem a oportunidade de pôr em jogo aquilo que conhece nas produções e interpretações iniciais. Contextualiza-se o conhecimento nas práticas da leitura e da escrita.

Entretanto, mesmo que ninguém discuta o valor de tais situações, ainda restam problemas didáticos por resolver. Por exemplo, nas aulas, as respostas das crianças a esses problemas são respostas de alunos, isto é, de crianças em situação de contrato didático. Assim, é muito frequente que, nas confrontações entre diferentes interpretações de certas expressões de uma poesia, alguns alunos demandem, desesperadamente, a interpretação “correta” ou, diante da revisão de um texto, procedam compulsivamente a ampliá-lo. Ambas são respostas de aluno em um determinado contrato didático. E, então, o problema didático surge novamente: as confrontações de interpretações e as revisões de texto são situações fundamentais. Porém, como apresentá-las e conduzi-las para que sejam interpretadas pelas crianças, mantendo os propósitos com os quais foram delineadas? Por outro lado, os problemas didáticos também persistem, quando se reconhece que os processos de interpretação e produção não são homogêneos; diferentes gêneros e em diferentes circunstâncias supõem processos diferentes. Tanto se tem insistido, por exemplo, na importância da revisão de textos, que se chega ao absurdo de se submeter à revisão um texto tão pessoal como as cartas entre amigos. Ou revisam-se tão exaustivamente as anotações para um jornal que, durante o tempo transcorrido, o fato perde a atualidade (esquecendo que, nos jornais, existe o trabalho do revisor). Em síntese, na escola continuamos pensando em um processo, enquanto fora da escola os processos são diversos e diferem em distintas circunstâncias.

A partir dessas preocupações, hoje pensamos os projetos de leitura e escrita com as características que descreveremos a seguir.

### **Projetos de leitura e escrita**

Através de situações organizadas em projetos, o docente propõe-se a criar as condições para que as crianças se aproximem e compreendam,

criticamente, as práticas que na nossa cultura se desenvolvem com a escrita e que, ao fazê-lo, se torne possível para eles compreender melhor as restrições que caracterizam as situações e os discursos nelas comprometidos.

Os projetos, como forma de organização das situações, originam-se de duas preocupações complementares:

- 1) Desde o ponto de vista do objeto, os projetos tentam dar conta do caráter processual e complexo das práticas da leitura e da escrita. Com efeito, essas práticas, fora da escola, envolvem uma série de situações prolongadas, diferentes e recursivas, cuja natureza seria dificilmente captada por situações únicas e, menos ainda, pelos chamados exercícios escolares.

Assim, por exemplo, a elaboração de um informe de uma experiência supõe, entre outras coisas, tomar notas, ler para ampliar a informação e/ou para encontrar respostas a indagações específicas, planejar o escrito, revisá-lo, editá-lo... Isto é, numerosas situações, não em qualquer ordem e, normalmente, recursivas. Por exemplo, enquanto se lê, volta-se às anotações, enquanto se escreve, modifica-se o planejamento, enquanto se revisa, vê-se a necessidade de voltar às leituras para precisar algum conceito.

Essa preocupação tenta resguardar um princípio básico de transposição: respeitar o mais possível as características do objeto a ser comunicado.

- 2) Desde o ponto de vista do sujeito, os projetos fundamentam-se como um meio para favorecer a construção de sentido por parte das crianças, as quais podem compartilhar, explicitamente, dos propósitos sociais da tarefa. Isto é, saber para que serve o que estão fazendo na escola, enquanto estão fazendo. Por exemplo, saber, explicitamente, que estão escrevendo cartazes para convencer as outras séries da necessidade de manter limpa a escola, que estão lendo para saber o que são e como funcionam as vacinas, que estão experimentando diferentes interpretações de uma história, em voz alta, para presentear as crianças do jardim de infância.

Essa preocupação vincula-se a um princípio básico, segundo o qual o sujeito constrói sentido sobre os objetos – quer dizer, os comprehende – interagindo e refletindo sobre essas interações. Dado que esses objetos são práticas de leitura e de escrita, é praticando-as que se poderá comprehendê-las. Como a linguagem apresenta-se em textos interpretados ou produzidos em circunstâncias que os restringem, orientam ou contextualizam, é possível tematizar conhecimentos sobre a escrita e a linguagem escrita, sob determinadas condições didáticas.

Pois bem, ao mesmo tempo em que um projeto se organiza para cumprir determinados propósitos sociais, ele requer propósitos didáticos. Isto é, aqueles que o docente propõe para que os alunos aprendam a escrever, ou a escrever melhor, enquanto escrevem, e aprendam a ler ou a ler melhor, enquanto lêem. Quer dizer, a intencionalidade didática supõe não somente o fazer e o fazer reflexivo, mas também um fazer e uma reflexão que assegurem a transformação do conhecimento dos alunos na direção do saber considerado significativo. Sem isso, o fazer pode ser social, mas não didático.

Essa intencionalidade didática não desconhece a natureza social das práticas de leitura e de escrita, porém, ao mesmo tempo, torna inevitável que, por momentos, separe-se das mesmas.

Analisemos a intencionalidade didática através de um exemplo de aula com crianças que não lêem nem escrevem de maneira convencional.

Nessa aula tentou-se resguardar a natureza social das práticas de leitura e escrita, ao mesmo tempo que propor um fazer e uma reflexão sobre o fazer para que as crianças possam continuar aprendendo.

O registro que transcreveremos corresponde a uma sala de aula de jardim de infância rural, para crianças de cinco anos. Faz parte de um projeto de leitura e produção de textos informativos sobre animais, destinados às famílias e à biblioteca escolar. Na origem desse projeto, professores e crianças informaram-se sobre a temática através de diferentes fontes. Entre outras, leram durante muito tempo revistas e encyclopédias.

O fragmento que apresentaremos corresponde ao trabalho realizado por um grupo de três crianças: Gustavo, Cecília e Damián. A tarefa consiste em produzir, de maneira conjunta, um texto informativo sobre os crocodilos para uma encyclopédia.

Iniciada a situação didática, embora todos possam trazer dados sobre o animal, observam-se muitas dificuldades para definir o conteúdo do texto. Logo após algumas acaloradas discussões, tentam escritas da palavra "crocodilo", pois um deles – Cecília – sugeriu escrever "crocodilo come peixes". Essas escritas de "crocodilo" não são aceitas como válidas e por isso novamente ocorrem comentários e discussões sobre a inadequação das letras utilizadas – uma inadequação justificada por todos a partir de uma conceitualização pré-silábica da escrita.

Frente a isso, Gustavo, com o entusiasmo de quem descobre uma idéia maravilhosa, traz uma das encyclopédias que falam do animal para dali copiar a palavra de que necessitam. É aqui, precisamente, que começa o que vamos analisar.

Gustavo – Professora, vou procurar "crocodilo" na encyclopédia! (Busca o material na biblioteca da sala e abre na primeira folha. Nela, abaixo de uma foto de crocodilos, aparece o título OS CROCODILIANOS, em letras grandes. Abaixo do título, existe um texto informativo, disposto em coluna.)

Cecília – Aqui! (olhando a folha)

Damián – Por onde começamos, aqui ou aqui? (assinalando o início e o fim do título que desejam copiar)

Cecília – Vamos ver...

Gustavo – Não, aqui! (pegando o livro e procurando outra folha)

Professora – O que querem escrever?

Damián – "Cro...co...dilo come peixes".

Cecília – Ah! Olhem aqui! (arranca o livro da mão de seu colega. Vira as folhas, olhando as fotos até deter-se em uma onde há um crocodilo comendo peixes)

Damián – Então não é mentira o que eu digo (referindo-se à decisão de escrever "crocodilo come peixes")

Cecilia – Eu disse! (reivindicando a autoria da frase)

(Comentam entre si outras fotos e expõem diferentes conhecimentos vinculados com os costumes do animal.)

Professora – Claro... nesta encyclopédia lemos muita informação. Parece que aprenderam muito sobre os crocodilos.

Cecilia – Sim... os títulos...

Damián – Parem de falar e vamos procurar o título! (convidando os outros a prosseguirem com a tarefa iniciada)

Cecilia – Aqui! (assinalando uma foto)

Damián – Ái não está o título... Ái têm letras?

Cecilia – Não, mas aqui põe todos os ovos (assinalando a figura)

Damián – Mas não é o título.

(Cecilia e Gustavo continuam olhando fotos e comentando-as, enquanto Damián faz várias tentativas para chegar à primeira folha do livro.)

Damián – Parem de falar, por favor, e vamos procurar! (enquanto

consegue colocar a primeira folha diante de todos; nela, destaca-se o título OS CROCODILIANOS)

Professora – Vamos escutar Damián. Desde o início que ele quer falar e não o deixam. Ele está procurando o título e não o escutam. Damián – Este é o título? (mostrando) O que diz aqui? (todos olham o texto e ficam em silêncio)

Professora – Ái diz "os crocodilianos".

Gustavo – Não diz...

Cecilia – "Crocodilianos"? (sic)

Professora – (Explica o significado do termo.) Prestem atenção se algo do que está escrito pode servir para escrever "crocodilo".

Damián – "Os cro...codi...lianos" (pensativo e apontando o título) (Cecilia reinicia alguns comentários sobre a vida dos crocodilos. Entre si, novamente trocam informações, folheando o livro, até se deter em uma folha)

Professora – É muito interessante o que dizem, porém aqui tem um problema que não conseguimos resolver...

Damián – Se não conseguimos e não procuramos, não vamos saber nada. Se aqui diz "os crocodilos" – por exemplo – poderia ser... (apontando o título "O crocodilo do Nilo", que está diante dele)

Professora – Aqui diz "O crocodilo do Nilo" (lá, sem apontar as partes do texto). "Nilo" é o nome de um rio. Este título pode servir para escrever "crocodilo"?

Damián – Ah, sim!

Gustavo – Por que não copiamos tudo isto? (assinalando o título com seu dedo)

Professora – Prestem atenção. Em todas estas letras diz "O crocodilo do Nilo". Onde, parece a vocês, que pode dizer "crocodilo"?

(Cecilia pega o lápis primeiro. Olha o texto e inicia a cópia. Escreve O)

Professora – Ajudem a Cecilia a escrever.

Gustavo – Ei! O que vocês estão fazendo, temos que copiar isto (aponta "do Nilo"). Isto, vamos copiar.

Damián – Isto! (assinala "do Nilo")

Gustavo – Sim.

Damián – Estás escrevendo outra coisa, nós estamos copiando isto. (Cecilia pega a borracha e apaga O.)

Gustavo – Não tens que escrever isto...

Cecilia – Bom... aqui. (assinalando todo o título)

(Começa a copiar a primeira linha do título – "O crocodilo" – porém, agora, da direita para a esquerda: "oli".)

Gustavo – Mas isto não é o mesmo que isto (comparando a escrita de Cecilia com a do livro)

Damián – Isto não é assim!

Gustavo – Professora, ela não está escrevendo igualzinho a isto (mostrando as escritas), está escrevendo outra coisa... (ver ilustração 4 – página 21)

No início de um processo de produção de um texto informativo, quando as crianças estão aprendendo algumas das práticas sociais que caracterizam como produção, propõe-se o problema de localizar uma informação específica para sua escrita. A tarefa enquadra-se, então, sob o propósito de ler por si mesmos para localizar e, em seguida, copiar – de modo seletivo – tal informação.

Por que considerar que essa tarefa constitui um problema para as crianças? Quais são seus propósitos didáticos?

Em primeiro lugar, constitui um problema para as crianças, enquanto podem significá-lo como uma situação com sentido para elas. Sabem para que estão realizando a busca e a cópia da informação e podem – por sua vez – dar algumas respostas: sabem que, em alguma parte da encyclopédia, diz "crocodilo", pois sua professora leu, e têm informação gráfica, que também confirma; sabem que nos títulos podem encontrar informação relevante sobre o tema (se o texto trata dos

crocódilos, ali tem que dizer "crocódilos"); sabem identificar, através de índices tipográficos, quais são os títulos, ainda sem saber o valor sonoro convencional das letras; sabem que copiar significa olhar e reproduzir tal qual o modelo de escrita...

Porém, também essa situação é um problema, porquanto não contam com as estratégias e conhecimentos suficientes para resolvê-la integralmente.

Como não sabem ler de modo convencional, é necessário decidir onde está escrita a palavra "crocódilo", desenvolvendo algumas estratégias. Realizam antecipações, tentando coordenar a informação trazida pela leitura do adulto, o que, efetivamente, vem escrito no papel, e o que cada um conceitua acerca do que pode estar escrito em todo o título e em suas partes. Tal como vimos, as crianças ensaiam diferentes respostas frente ao texto: "O crocodilo do Nilo". Consideram que em todo o título diz "crocódilo" (recordemos Gustavo assinalando,

O propósito didático de centrar as crianças nesse problema é o de fazê-las ler para que aprendam a ler, porém, além disso, para que aprendam a ler em situações que resguardem, ao máximo possível, as características das práticas que devem aprender.

Como ato de leitura a serviço da escrita, a localização da informação a ser transcrita suscita no usuário certas restrições. São essas restrições que as crianças devem conhecer para constituírem-se em usuários competentes diante desse desafio. O propósito didático é, pois, que as crianças aprendam a ler e a escrever, construindo estratégias durante a leitura e a escrita, guiadas por um claro propósito social.

Também quando as crianças já sabem ler e escrever por si mesmas, colocam-se problemas que os adultos não têm. Esses são os problemas que é necessário resolver para aprender. Por exemplo, se trata-se de realizar uma entrevista no contexto de uma investigação sobre algum tema, é necessário:



Ilustração 1 – Criança observando os anéis de crescimento de uma árvore



Ilustração 2 – Propaganda do livro

### TÍTULO: EL GATO CON BOTAS

SE LO RECOMENDAMOS A LOS MÁS GRANDES PORQUE LOS MÁS CHICOS SE PUEDEN ASUSTAR. APARECE LA MUERTE DEL MOLINERO, TAMBIÉN APARECE UN OJO QUE SE CONVIERTE EN LEÓN Y DESPUÉS EN RATÓN. Y EL GATO SE LO COME  
A NOSOTROS NOS GUSTÓ POR EL FINAL PERO A MUCHOS NO NOS PARECIÓ JUSTO (ATAZOS LOS HIJOS TENDRÍA QUE HACERLE DEJADO LO MISMO).

SALA: FUCSIA  
TURNO: MAÑANA

(Giovanni - Maricela)

Ilustração 3 – Recomendação de leitura

initialmente, com seu dedo, a totalidade do texto); começam a copiar a primeira linha do título, da esquerda para a direita (O, observando "O crocodilo"); propõem um segmento diferente do anterior ("do Nilo"), considerando que ali é o lugar indicado e reiniciam a cópia, selecionando novamente a primeira linha porém, tentando sua reprodução, invertendo a orientação convencional da escrita (OLI, da direita para a esquerda); produzem uma versão final com orientação convencional, ainda que assegurando que em "O crocodilo", diz somente, "crocodilo".

- estudar o tema: conseguir dados sobre o entrevistado e pensar as perguntas mais adequadas na forma e no conteúdo, antes de encontrar-se com ele;
- prever as formas para conservar a informação dada pelo entrevistado, enquanto desenvolve-se a conversação (gravador e/ou anotações);
- conservar a informação que se deseje, dentre tudo o que foi exposto.

Nessas tarefas, as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre o trabalho que supõe a realização da entrevista. Porém, na escola, essa

sequência adquire características próprias, já que se tratam de crianças que estão aprendendo a ler, a escrever e a conversar em situações formais e não de entrevistadores que já o sabem. Os problemas que as crianças terão que resolver em cada uma dessas práticas são os que lhes permitirão avançar em seus conhecimentos. Por exemplo, na elaboração de uma entrevista, é frequente que os alunos queram entrevistar sem conhecer o tema sobre o qual vão perguntar, formulam perguntas sobre o que já sabem (a partir do que leram) e não sobre a nova informação que o entrevistado possa trazer, perguntem de maneira tão fechada, que o entrevistado somente possa responder com sim ou não – o que não permite que se obtenha uma informação interessante –, não agrupem as perguntas por tópicos – dando coerência à conversação –, interroguem, seguindo as perguntas já elaboradas e sem considerar as respostas anteriores e tenham problemas para selecionar o que transcrever e para elaborar o sistema de pontuação do que foi transcrito.

resolver essas questões com diferentes intervenções; quem mostra alguns recursos alternativos de resolução para serem avaliados e discutidos por todos; quem incita os alunos a resolverem o problema com as estratégias que possuem para avaliar os resultados; e quem, quando considera provisória ou definitivamente resolvida a questão, confirma as formas mais adequadas de solução.

### Um projeto em sala de aula: Os Mares do Sul

O projeto desenvolve-se em uma sala de aula de um jardim de infância público e urbano (1), com crianças de cinco anos de idade. Trata-se de montar uma mostra sobre os animais que vivem nos mares do sul argentino. Empregam-se diferentes técnicas plásticas para produzir as peças a serem expostas. Na jornada de abertura da mostra, destinada às famílias e a outros alunos do jardim de infância, será entregue aos visitantes um folheto informativo sobre os animais. De todas as atividades enunciadas, somente serão expostas as correspondentes à produção do folheto informativo.



Ilustração 4 – Escrita de Cecilia para “o crocodilo”



Ilustração 6 – Texto 1 Baleias

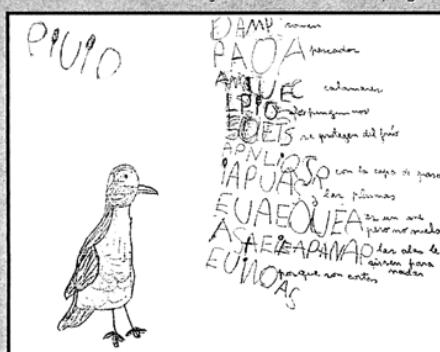


Ilustração 5 – Texto sobre o pingüim

Ilustração 7 – Texto 2 Baleias (revisado)



É justamente na elaboração desses problemas que se manifesta que os conhecimentos das crianças não são suficientes para resolver tais tarefas. Elaborá-los supõe avançar no conhecimento sobre a língua escrita. É, também, o momento em que a intervenção do docente torna-se indispensável para que seja possível. Por certo, as crianças não só não podem resolver esses problemas por si mesmas com os conhecimentos que possuem, como às vezes nem sequer os conceitualizam como problemas. É ao docente que corresponde a tarefa de organizar as situações didáticas, de maneira que tais dificuldades tornem-se observáveis por seus alunos. É, também, quem ajuda a

que características as situações de ensino apresentam, quando o propósito é comunicar essas práticas às crianças? Em especial, que características apresentam, quando, na sua maioria, ainda não leem nem escrevem convencionalmente? Quais são os problemas que terão que resolver?

As situações analisadas correspondem a três momentos da produção do folheto: a) localizar nos textos a informação sobre o tema de estudo; b) ler para informar-se sobre o tema e escrever os dados mais relevantes sobre o mesmo; c) escrever o folheto para comunicar a informação aos outros.

a) *Ensinar a ler com o propósito de localizar a informação sobre o tema*  
 Uma vez definidos os propósitos do projeto e algumas ações necessárias para seu desenvolvimento, propõe-se às crianças a explicitação de seus conhecimentos com relação ao tema: entre outros, que animais habitam nossos mares do sul e, fundamentalmente, como é possível que possam viver em lugares tão frios... Essa preocupação orientará as primeiras buscas. Será necessário saber mais e verificar algumas afirmações para poder informar melhor os visitantes.

Guiados por esse propósito, com certeza imprescindível para o desenvolvimento do projeto, se colocam alguns problemas quando as crianças devem encontrar nos livros, por si mesmas, a informação necessária.

Tal como acontece quando os adultos consultam uma biblioteca, intencionalmente a professora escolheu materiais variados para que a tarefa torne-se complexa, porém, ao mesmo tempo, possível para suas crianças. Selecionou livros e revistas que informam exclusivamente sobre o tema investigado; livros que incluem, ainda, outros temas; materiais que não contêm nenhuma informação sobre o tema; livros de história com ilustrações sobre a fauna marinha...

As crianças dispõem-se a localizar informações nesses materiais. Estão sentadas em pequenos grupos. Cada grupo conta com alguns livros e revistas.

Professora – Como havíamos combinado, agora vamos procurar a informação sobre o tema que queríamos investigar. Quando encontrarem em algum livro ou revista algo que possa servir para ler e nos informarmos... Como fizemos outras vezes para marcar, para que não se perca?

Crianças:

– Colocamos papéis.

– Com marcadores (referem-se a tiras de papel).

Professora – Bem, procurem nos livros com os colegas da mesa, leiam e decidam, entre vocês, o que pode servir e o que não. Marquem o que acharem. Enquanto isso, eu passo pelas mesas para ajudá-los... (Todas as crianças pegam algum material. Folheiam rapidamente ou se detêm a olhar uma página atentamente. Realizam a ação de maneira individual ou coletiva, trocando comentários sobre o que "diz". Recortam pedaços de papel e colocam marcadores em algumas folhas. Dividem ou discutem essas decisões. Chamam a professora para que leia algum fragmento ou para perguntar sobre o que desconhecem. Trocam materiais com as crianças das outras mesas, olham e opinam sobre o que elas assinalaram...)

Professora – Por que este livro não serve? (assinalando um texto que tinha sido separado por um pequeno grupo de crianças)

Criança – Porque este livro é de selva (assinalando a capa onde aparece a imagem de um papagaio e que tinha sido lido pela professora há algum tempo). Este não serve para nós, porque tem que fazer frio.

(Uma menina tem em suas mãos uma volumosa encyclopédia. Olha as primeiras folhas onde aparece um índice, folheia algumas páginas centrais e volta ao índice.)

Professora – Como fazíamos nas outras vezes para procurar nos livros, para encontrar mais rápido o que buscávamos?

Crianças:

– Aqui! (mostrando o índice à professora)

– Sim (intervém outro colega), esses números servem para procurar as páginas. Lé.

Professora – "Visita ao zoológico. Nossa amigo da árvore. As aves em liberdade. Um passeio na lagoa. A tartaruga marinha. O pingüim."

Crianças:

– Isso pode ser.

– Do pingüim, por aí, pode nos servir...

Professora – Bem, aqui diz página 125 (mostrando o índice). Onde procuro?

(As crianças abrem o livro e mostram o número 35, ao pé da página. Com ajuda da professora, localizam o 125.)

Professora – Agora prestem atenção e decidam, entre vocês, o que serve.

(Uma menina de outro grupo interrompe.)

Criança – Vem, profe, já encontrei. Lé o que diz aqui (mostrando o título de uma revista e os epígrafes localizados abaixos da imagem de um rio).

Professora – Já vou...

Durante a exploração do material, as crianças colocam marcadores nos textos. Com isso, antecipam seu conteúdo, levando em consideração alguns índices textuais e paratextuais, compartilham a escolha com outros colegas, verificam ou rechaçam suas antecipações, discutindo entre eles.

A professora participa ativamente do processo de seleção: lê o que vão assinalando, ajudando-os a confirmar ou revisar suas antecipações; propõe considerar os dados fornecidos pelo material que ainda não foram considerados pelas crianças (assinala alguma imagem, lê títulos e epígrafes, lê algum fragmento, lê um índice temático e ajuda-os a encontrar a página...).

A tarefa não é resolvida de maneira imediata, necessita da continuidade de três aulas para decidir quais os materiais a serem conservados e quais incluir para sua posterior utilização.

b) *Ler para informar-se sobre o tema e escrever os dados mais importantes sobre o mesmo*

Nessa situação, a professora propõe às crianças trabalharem com alguns dos materiais selecionados, porém, agora, para ler com o propósito de informar-se sobre o tema, ao mesmo tempo que registram de maneira escrita alguns dados relevantes. É imprescindível para o seguimento do projeto saber mais para poder informar melhor aos outros. Esse é o sentido que as crianças dão à tarefa.

Durante vários dias, a docente lê alguns fragmentos dos livros e revistas selecionados. Comentam entre si a informação obtida, assombram-se e refletem sobre algumas curiosidades e anotam, num papel cartaz, alguns dados importantes:

#### O que vamos investigar dos animais?

- Como nascem
- Como se deslocam
- Como resistem ao frio
- Como se alimentam (o que comem)

#### Averiguamos que não há:

- Ursos polares
- Delfins
- Orcas

#### Estes animais vivem em nossos mares do sul:

- Pingüins\*
- Gaivotas\*
- Elefantes marinhos
- Lobos marinhos\* (2)
- Baleias

Nesse "ajuda-memória", a professora registrou, em primeiro lugar, os acordos alcançados quanto ao que investigar sobre os animais que vivem nas zonas frias de nosso país. Através das diferentes sessões

de leitura e comentários grupais, tomou nota, também, de algumas informações importantes: os animais que acharam ser típicos desse lugar e que, através da leitura, descobrem que é uma informação errônea; os animais que, efetivamente, vivem nos mares do sul argentino, com algumas de suas características. Um fragmento de leitura e comentários sobre "as baleias" ilustra a respeito:

Professora – "Tem uma capa de gordura que está sob sua pele" (lê). Isto, os outros animais também tinham.

Menina – Sim, também leste dos pingüins.

Professora – Sim, os pingüins, os elefantes marinhos...

Menina – Mas tem outros animais que vivem debaixo da água, que é muito frio aí e que têm o mesmo para proteger-se...

A professora lê alguns dos textos durante várias aulas. Para isso, sabe ser necessário criar certas condições didáticas:

- sabe que, em geral, convém selecionar previamente textos breves ou fragmentos não muito extensos, pois, diferente das histórias, o tipo de texto e a experiência das crianças em relação aos mesmos, não permitem, por agora, uma atenção prolongada;
- sabe que, quando lê, deve respeitar o texto original, evitando deformar a linguagem escrita que caracteriza esse tipo de texto, pois também é um conteúdo que comunica às crianças, no transcurso da leitura;
- ao respeitar o texto original, sabe que, em muitas oportunidades, o que lê não é totalmente compreendido pelas crianças. Frente a isso, às vezes, optará por ampliar o texto, trazendo mais informação, ou aceitará, tal como muitas vezes ocorre com os leitores, que as crianças não compreendam todo o escrito.

Durante a leitura, comenta com as crianças aspectos vinculados ao tema: falam sobre as baleias, os lobos marinhos, as orcas, os pingüins... No transcurso desses comentários, faz anotações para conservar alguns dados relevantes.

Sob a forma de um esquema de conteúdo, em algumas ocasiões, propõe o que e como escrever, e, em outras, propõe às crianças que decidam qual informação acham necessário conservar e como coloca-lá para ressaltar sua importância. Nesse caso, "atua" como usuária de um tipo particular de escrito, ao mesmo tempo que, em algumas ocasiões, convida as crianças a fazê-lo por si próprias.

c) *Escriver o folheto para comunicar a outros a informação*  
Propõe-se aqui trabalhar o processo de escrita do texto. Decidir o que e como escrever, produzir o escrito e retornar ao mesmo de maneira diferente, para sua revisão.

Em pequenos grupos as crianças irão produzir os textos para os folhetos. Cada pequeno grupo escreverá sobre um animal diferente. Dessa maneira, os escritos de todos estarão incluídos no material final.

Antes de começar a produzir, a professora indica-lhes que devem estabelecer alguns "acordos" quanto ao que vão escrever e como se organizarão para fazê-lo. As crianças contêm com muita informação sobre o tema e devem decidir em cada grupo o que colocar, quem ou quantos escreverão e/ou ditarão, como colocarão em língua escrita "para que se pareça a como dizem nos livros", quais e quantas letras parecem ser as mais indicadas. De todas essas questões, fala-se antes, durante e depois da situação de escrita.

Natalia, Marina e Anaília escrevem sobre pingüins...  
(Marina escreveu PIUJO – "pingüino" (NT3) – como título na margem esquerda da folha. Na margem direita, Natalia escreveu "comen": OAMP)

Professora – O que estão escrevendo?

Analia – Botamos "pingüino" e estamos botando "que comen pescados y calamares"...

Professora – Bem... (outras crianças reclamam. Dirige-se a elas) (Natalia continua com o lápis na mão, porém agora para escrever "pescados", conforme recordam os colegas.)

Marina – "Pescadooss... pees...pe, pee... la pe" (olhando para Natalia)

Analia – Não, o "ee, ee, eee, e" (tirando o lápis de Natalia e repetindo para decidir sobre a primeira letra de "pescados")

Marina – O "pe", o "pe"... (arranca o lápis da mão de Analia e escreve P num canto da folha).

Com um palito para cá e assim (descrevendo sua forma).

(Mostra a letra para Natalia e entrega-lhe o lápis. Abaixo de OAMP ("comen") Natalia copia P. Após outras trocas, completam a palavra "pescados" da seguinte forma: PAOA. Fica escrito: OAMP "comen" PAOA "pescados".)

O texto completo é o seguinte:

"Pingüino"

"Comen  
pescados  
y calamares.  
Los pingüinos  
se protegen del frío  
con la capa de grasa  
y las plumas.

Es un ave pero no vuela  
las alas le sirven para nadar  
porque son cortas". (NT4)  
(ver ilustração 5 – página 21)

A professora transcreve em cada folha o texto organizado pelas crianças, procurando manter dessa maneira aquilo que conseguiram escrever sobre cada animal (escreve tal qual as crianças dizem ter escrito em seu sistema de escrita). Nesse caso, a transcrição é um recurso necessário para se alcançar propósitos de comunicação e didáticos. Torça-se necessária para que os destinatários possam se informar (as crianças sabem que escrevem num sistema de escrita que, em parte, é diferente daquele que os "grandes" usam). Porém, também nesse caso, a transcrição torna-se necessária porque permite recuperar o objeto de maneira diferida, para sua revisão.

Tal como acontece na prática dos bons usuários, o retorno ao texto na situação de revisão permite também às crianças pequenas uma nova instância de reflexão sobre o escrito. Novos problemas podem ser discutidos entre elas.

Nessas situações de revisão, a docente reúne as crianças dias depois da escrita. Mostra todas as produções e, com ajuda de seus autores, lê os textos elaborados por cada um dos grupos, solicitando opinião sobre a comunicabilidade do escrito. Nessa respeitosa troca de opiniões – na qual se resguarda a decisão dos autores em realizar ou não modificações em seus escritos, abre-se um espaço de reflexão entre os colegas e com o docente, sobre alguns dos problemas que a própria escrita suscita.

O texto elaborado sobre as baleias gera comentários interessantes. (ver ilustração 6 – página 21)

"Ballena

Que son  
Mamíferos  
Que toman leche  
Materna

que salen para  
respirar  
tienen capa de grasa  
comen plancton y cril  
el cril son unos  
animalitos  
el plancton y el cril  
son unos ani  
malitos y algas  
no tienen dientes  
las ballenas." (NT5)

Opiniões dos colegas diante do texto:

- "Repete muito 'que são, que são, que são'"; "nos livros não diz 'são, são, são'".
- "Fica melhor com 'tiram a cabeça para respirar' ..." (no lugar de "que saem para respirar").

Dante desses comentários, aceitos como válidos pelos autores, decidem reescrever o texto. A nova escrita testemunha as transformações: (ver ilustração 7 – pagina 21)

"Ballena  
Las ballenas son mamíferos  
toman leche materna  
sacan la cabeza para respirar  
tienen capa de grasa para el frío  
las no tienen dientes  
tienen barbas  
comen plancton y  
cril que son algas y  
animalitos microscópicos." (NT6)

As crianças reorganizam o texto sobre as baleias, usando as sugestões dadas pelos colegas na situação didática de revisão. Os comentários realizados diante do texto da "baleia" e sua reescrita, ilustram os problemas que podem tematizar mesmo sem saber escrever com o sistema de escrita convencional.

A informação sobre as baleias e os pinguins, junto com os textos sobre a foca e o elefante marinho, entre outros, fazem parte do fórum que entregam aos visitantes da mostra.

### Para concluir

Com o relato que acabamos de expor propusemo-nos a exemplificar muitas das questões que colocamos ao longo deste artigo. Por um lado, apresentamos um processo de interpretação e produção de textos semelhante à prática habitual. Por outro lado, durante seu desenvolvimento, os alunos puderam dar sentido ao novo, a partir de seus conhecimentos já construídos, confrontando-os e coordenando-os com os de seus colegas e do docente. Organizar as situações em torno de um projeto permitiu-nos ter presente esses dois aspectos.

Na história da Didática, levar em conta a atividade do aluno não é uma preocupação nova. Inscribe-se numa linha representada por todos aqueles que reconhecem que é indispensável para a construção do conhecimento. Hoje, já não pensamos na mera atividade efetiva, porque sabemos que a verdadeira atividade construtiva supõe, sempre, reflexão, e sabemos que não se trata de uma atividade individual, porque a reconstrução do saber socialmente construído é sempre produto da interação com os outros.

### Notas da autora:

(1) Docente: Graciela Brena. Jardim de Infância da Escola "Joaquín V. González". Universidade Nacional de La Plata. Rep. Argentina.

(2) \* Em cada caso, junto ao nome do animal, constam alguns dados que todos consideram importantes.

### Notas da tradutora:

(NT1) Aqui, o sentido dado pelo poeta de "más bueno" é o de ser um ser humano melhor do que o sujeito já era, no sentido filosófico. Foi traduzido como "melhor", pelo simples motivo de não ser possível usar a expressão "mais bom".

(NT2) Neste caso, mantivemos as palavras no espanhol, porque em português, neste contexto, elas não manteriam as características pelas quais foram destacadas pela professora que planejou a tarefa: têm sonoridade idêntica e semelhança na forma de escrever, porém significados completamente diferentes.

(NT3) Optou-se por manter as escritas das crianças em espanhol (tanto no corpo do texto como nas ilustrações), assim como as referências sobre as palavras que estão tentando escrever, para que o leitor possa perceber as relações que as crianças estabelecem.

(NT4) "Pingüim/Comem/pescados/e lulas/Os pingüins/protegem-se do frio/com a capa de gordura/e as penas/É uma ave, porém não voa/as asas lhe servem para nadar/porque são curtas."

(NT5) "Baleia/São/Mamíferos/Que tomam leite/Materno/que saem para respirar/têm capa de gordura/comem plancton e cril/os cril são uns/ animaizinhos/o plancton e o cril/são uns ani/maizinhos e algas/ não têm dentes/as baleias."

(NT6) "Baleia/As baleias são mamíferos/tomam leite materno/tiram a cabeça para respirar/têm capa de gordura para o frio/não têm dentes/ têm barbas/comem planctons e/cril que são algas e/animais microscópicos."

### Referências bibliográficas:

- CASTEDO, Mirta. Construcción de lectores y escritores, en *Lectura y Vida*, Año 16, N° 3, 1995.
- CASTEDO, Mirta, MOLINARI, María Claudia, SIRO, Ana Isabel. *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.
- EDWARDS, Verónica. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. (Tesis de Maestría). México. Dirección de Investigaciones Educativas, 1985.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetización, teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997.
- KAUFMAN, A.M., CASTEDO, M., TERUGGI, L. y MOLINARI, C. *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- KAUFMAN, Ana María (comp.), CASTEDO, Mirta, MOLINARI, Claudia, WOLMAN, Susana. *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Santillana, 2000.
- LERNER, Delia. "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1, 1996.
- LERNER, Delia. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner: *Piaget-Vygotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- LERNER, D. "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular", en *Textos en contexto*, n° 4. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, 1998.
- LERNER, D., RODRÍGUEZ, M.E., CASTEDO, M.; LEVY, H. y otros. "Prácticas del Lenguaje", en *Pre-Diseño Curricular de EGB 1 y 2*. Dirección de Curriculum – Dirección de Planeamiento – Secretaría de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.
- MOLINARI, M. Claudia. "Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el jardín de infantes". *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Año 19-2, pág. 5-10, Junio de 1998.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.
- TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. México, Anthropos, 1993.



## **GESTÃO DO TEMPO, APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES<sup>2</sup>**

---

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

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

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

---

<sup>2</sup>LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002; pp.87-92.

1. Os projetos – além de oferecer, como já assinalamos, contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito – permitem uma organização muito flexível do tempo: segundo o objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias, ou se desenvolver ao longo de vários meses. Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto. Por outro lado, a sucessão de projetos diferentes – em cada ano letivo e, em geral, no curso da escolaridade – torna possível voltar a trabalhar sobre a leitura de diferentes pontos de vista, para cumprir diferentes propósitos e em relação a diferentes tipos de texto.

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

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

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

As atividades habituais também são adequadas para cumprir outro objetivo didático: o de favorecer a aproximação das crianças a textos que não abordariam por si mesmas por causa de sua extensão. Ler cada semana um capítulo de um romance é uma atividade que costuma ser frutífera nesse sen-

tido. A leitura é compartilhada: a professora e os alunos lêem alternadamente em voz alta; escolhe-se um romance de aventuras ou de suspense que possa captar o interesse das crianças e se interrompe a leitura em pontos estratégicos, para criar expectativa. Algumas crianças – nem sempre as mesmas – se interessam tanto que conseguem o livro para continuar lendo em casa e depois contam a seus colegas os capítulos que já leram para que a leitura compartilhada possa avançar.

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

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

Ao contrário dos projetos, que se orientam para a elaboração de um produto tangível, as seqüências incluem situações de leitura cujo único propósito explícito – compartilhado com as crianças – é ler.

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

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

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

A) *Situações ocasionais*: em algumas oportunidades, a professora encontra um texto que considera valioso compartilhar com as crianças, embora pertença a um gênero, ou trate de um tema que não tem correspondência com as atividades que estão realizando nesse momento; em outras ocasiões, os alunos – ou alguns deles – propõem a leitura de um artigo jornalístico, um poema

ou um conto que os impressionou e cuja leitura a professora também considera interessante. Nesses casos, não teria sentido nem renunciar a ler os textos em questão porque não têm relação com o que se está fazendo, nem “inventar” uma relação inexistente; se sua leitura permite trabalhar sobre algum conteúdo significativo, a organização de uma situação independente estará justificada.

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

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

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

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

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

Em terceiro lugar, as modalidades de trabalho adotadas durante a alfabetização inicial são basicamente as mesmas que se põem em ação, uma vez que as crianças se apropriaram do sistema alfabético de escrita. Como as situações didáticas que se apresentam antes e depois de as crianças aprenderem a ler e escrever no sentido convencional do termo estão orientadas pelo mesmo propósito fundamental – criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa que os torna necessários –, o esforço por reproduzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita está sempre presente. Realmente, desde o início da escolaridade se lê e se escreve para cumprir propósitos definidos, centra-se o trabalho nos textos, analisa-se criticamente o lido, discutem-se diferentes interpretações e se chega a acordos, leva-se em conta o ponto de vista do destinatário quando se escreve, revisam-se cuidadosamente os escritos produzidos... As atividades devem permitir articular dois objetivos: conseguir que as crianças se apropriem progressivamente da “linguagem que se escreve” – do que esta tem de específico e diferente do oral-conversacional, dos diversos gêneros do escrito, da estrutura e do léxico que são próprios de cada um deles – e que aprendam a ler e escrever por si mesmas. Em alguns casos, o professor atua como mediador, lendo diferentes textos para as crianças, ou escrevendo os textos ditados que elas compõem oralmente; em outros casos, as situações de leitura tendem a deparar diretamente as crianças com os textos, para buscar informações que necessitam, para localizar um dado determinado, para buscar indícios que lhes permitam verificar ou rejeitar suas antecipações sobre o que está escrito. E, do mesmo modo, as situações de escrita apresentam para as crianças desafios de produzir textos por si mesmas, o que as leva a se concentrar não só na “linguagem que se escreve”, como também em como fazer para escrever, em apreender cada vez melhor o modo particular como o sistema de escrita representa a linguagem. Quando a situação exige que as crianças leiam ou escrevam diretamente, a atividade pode referir-se a textos completos ou se focalizar em algum fragmento de um texto que foi lido, produzido ou ditado pela professora, pode ser individual ou grupal, pode responder a um propósito imediato do ponto de vista das crianças – por exemplo, fazer cartazes e convites para divulgar a função teatral que se está preparando – ou responder somente a um propósito cujo cumprimento não é imediato, mas é altamente significativo para as crianças nesta etapa: aprender a ler e escrever.

Delineamos uma modalidade alternativa de distribuição do tempo didático, uma modalidade que responde à necessidade de produzir uma mudança qualitativa na apresentação da leitura. Não podemos concluir este item sem

reconhecer que o tempo escolar é insuficiente também desde a perspectiva aqui proposta, que sempre é necessário selecionar e deixar de lado aspectos que preferiríamos incluir, que a escolha é sempre difícil e que o único guia que até agora encontramos para decidir é este: administrar o tempo de tal modo que o importante ocupe sempre o primeiro lugar.