

Formação na escola | ciclo 1

situações didáticas

situações didáticas

Introdução

Os textos a seguir detalham situações didáticas que, por sua importância na organização do ensino da Língua Portuguesa, merecem um destaque especial. São situações que permitem abarcar diferentes aspectos do ensino da linguagem escrita, favorecendo a apropriação pelo aluno dos conteúdos necessários à sua formação plena como leitor e escritor.

Uma situação didática define-se como uma maneira especial de interação entre o professor, seus alunos e o objeto de conhecimento, visando à aprendizagem. Seus três componentes básicos são o professor, o aluno e o conhecimento. Nas situações que serão apresentadas a seguir, o objeto de conhecimento é a linguagem escrita, considerando-a em dois eixos: os aspectos notacionais e os discursivos. Os aspectos notacionais são mais voltados ao domínio do sistema alfabético de escrita, quando os alunos ainda não dominam o funcionamento desse sistema e as convenções que organizam a língua, como os aspectos ortográficos, entre outros. Os aspectos discursivos são mais voltados às questões relativas à linguagem, ao modo de organizar o discurso, considerando diferentes gêneros discursivos e várias situações comunicativas.

Em cada uma das situações didáticas descritas, há uma forma de abordar o ensino da língua, um lugar atribuído aos alunos e um ao professor. Em cada uma delas, diferentes desafios são propostos aos alunos e diversas possibilidades de intervenções são exigidas do professor, para que determinado propósito – a aprendizagem pretendida – seja alcançado.

As situações didáticas

Este caderno é composto de quatro partes, cada uma delas relativas a um tipo específico de situação didática. As situações serão abordadas, num primeiro momento, considerando as aprendizagens mais importantes que propiciam, as condições didáticas que devem ser garantidas e as etapas necessárias a seu encaminhamento. Em seguida, há exemplos de atividades que ocorreram em salas de aula de diferentes municípios do Brasil, que consideramos como referências para outras que possa ser propostas no contexto de um projeto didático, de uma sequência de atividades ou atividade habitual de leitura ou de escrita. Esses exemplos são apresentados primeiramente na íntegra e, em seguida, alguns trechos referentes às intervenções realizadas pelos professores são destacados e comentados. Nesses comentários procuramos desvelar a intencionalidade do professor ao realizar tais intervenções. As situações didáticas que apresentaremos são:



Leitura pelo professor

página 8

Ao ler para os alunos textos que estes não têm condições de ler sozinhos, o professor não apenas promove o acesso ao texto como garante uma experiência compartilhada entre todo o grupo. Dessa forma, permite que os alunos conheçam diferentes gêneros textuais, considerando seus usos sociais. Além disso, por meio de seu comportamento, fornece a eles um modelo de leitor: mostra a melhor forma de dar voz a um texto e compartilha com os alunos os problemas, os prazeres e as estratégias de que um leitor lança mão para construir um sentido para o texto.



Leitura pelo aluno

página 36

Cumpridas algumas condições, os alunos podem realizar algumas atividades de leitura antes mesmo de dominar o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Criar momentos em que isso ocorra com frequência na sala de aula favorece aos alunos colocar em jogo todos os conhecimentos que já construíram sobre o sistema de escrita, além de permitir que aprendam a ler. Isto é, que compreendam que ler é atribuir sentido aos textos escritos e que é possível fazer isso quando se conta com informações sobre o texto que permitam antecipar o que pode estar escrito e, depois, verificar se tais antecipações são pertinentes.



Escrita por meio do professor

página 78

Mesmo antes de dominarem o sistema de escrita alfabético, as crianças já têm condições de produzir textos escritos, se para isso contarem com alguém que desempenhe o papel de escriba de sua produção. Nessa situação, o professor assume esse

papel e propõe aos alunos o desafio de compor um texto, permitindo que enfrentem os problemas vividos por qualquer escritor no que se refere à linguagem que utilizará: que palavras usar, como organizá-las para que aquilo que se quer expressar fique claro, bem escrito e adequado à situação comunicativa em que tal texto se insere. Nessas situações, os alunos aprendem algumas das práticas comuns aos escritores quando estão às voltas com a produção de um texto: planejar previamente o que se vai escrever, refletir sobre a melhor forma de realizar essa escrita e reler o que já escreveu para aprimorar o texto.



Escrita pelo aluno

página 102

Nas situações em que escrevem por si mesmos, os alunos colocam em jogo todos os conhecimentos já construídos sobre o sistema de escrita e sobre as convenções da língua – que letra usar, quando introduzir espaços entre as palavras, como ocupar o espaço do papel. Para o professor, essas são situações valiosas para observar aquilo que cada aluno já sabe sobre a escrita. Para os alunos, é possível sistematizar o que já sabem sobre o funcionamento da escrita, de forma a melhor dominá-la. Mesmo que se trate de um momento em que a escrita cabe ao aluno, ele não estará sozinho nessa empreitada, pois poderá contar com a ajuda de colegas, quando estiver trabalhando em duplas ou quartetos, com quem discute diferentes ideias sobre o uso e a função das letras, confronta o que sabe, troca informações sobre como escrever. O professor também tem um papel importante nessa situação, propondo questões e trazendo informações que favoreçam aos alunos acionarem todos os conhecimentos que já construíram.

As situações didáticas apresentadas podem ocorrer em diferentes contextos: ora o professor realiza a atividade habitual de leitura de contos para seus alunos; ora a leitura do professor ocorre no contexto de uma sequência de atividades em que são estudados determinado tema; em outro momento os alunos devem escrever por si mesmos as legendas para acompanhar imagens como parte do produto final de um projeto didático a que o grupo se dedica; ou, ainda, numa atividade ocasional em que se dedicam à preparação de um alimento e devem ler a lista de ingredientes de uma receita.

Como parte da coleção *Formação na Escola as Situações Didáticas* formam uma coletânea de referências para a realização de aulas diversificadas. Permitem ao leitor compreender melhor o funcionamento das atividades propostas nos outros cadernos da coleção – *Projetos, Sequências de Atividades e Atividades Habituais* – nos quais são feitas várias citações das situações didáticas aqui desenvolvidas. Sugerimos que a leitura desse caderno ocorra de modo articulado com a leitura dos outros e esperamos que o professor possa refletir sobre cada situação didática e, assim, planejar mais detalhada e intencionalmente o encaminhamento de suas aulas.



Leitura pelo professor

Ao refletirmos sobre o ensino da leitura, é comum pensarmos na capacidade que uma criança vai desenvolvendo de compreender, sozinha, o que as letras representam e de reconhecer seu traçado para, então, conseguir compreender uma mensagem escrita. Independentemente das questões metodológicas envolvidas, é bastante comum associarmos a aprendizagem da leitura com o aprender a juntar as letras por si mesmo e à capacidade de expressar oralmente um texto escrito.

Nesse mesmo contexto, uma atividade trivial, como a leitura de histórias para crianças pequenas, uma prática antiga e carregada de intimidade e de afeto, mais próxima do contexto familiar e dos rituais que antecedem o momento de a criança dormir, manteve-se por muito tempo marginal e desassociada do ensino da leitura. Tratadas como mais uma prática característica dos cuidados com a infância, essa atividade não era relacionada à aprendizagem formal da leitura.

O prazer das crianças pequenas ao ouvirem um adulto contando ou lendo uma história contribuiu para que essas atividades entrassem nas salas de aula, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos da escolaridade básica. Como uma “contaminação” das práticas familiares, as situações em que professores leem histórias para crianças pequenas são consideradas uma prática corriqueira há algum tempo.

Estudos em psicologia infantil evidenciaram que as histórias infantis, especialmente os contos tradicionais, têm um valor importante no desenvolvimento emocional das crianças, por permitir lidar com sentimentos conflituosos que fazem parte de seu universo psíquico e também porque permitem acesso a um universo fantástico que enriquece a imaginação dos pequenos.

No entanto, é recente o reconhecimento da importância da leitura para as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que foi impulsionado por pesquisas recentes, que lançaram luz na relação direta existente entre a participação de crianças pequenas em práticas mediadas pela escrita de um lado e o sucesso na alfabetização de outro¹. Tal relação emprestou outro colorido à leitura que o professor realiza para seus alunos.

Hoje sabemos que imaginar uma criança de 4 anos acompanhando a leitura em voz alta feita por sua professora, seu olhar de surpresa, os sentimentos de satisfação, alegria ou medo provocados e seus pedidos constantes para ouvir novamente a história significam, também, imaginar uma criança em processo de aprendizagem da leitura, de modo semelhante àquela que arduamente enfrenta as letras para compreender um texto.

É preciso, porém, definir com maior clareza em que sentido a leitura de um adulto contribui para formar leitores e escritores, que habilidades relacionadas à aprendizagem da linguagem escrita são favorecidas pelo ato singelo de ler uma história para uma criança. Mesmo que a leitura do professor se inspire, num primeiro momento, em práticas familiares carregadas de afeto, ao fazer parte da rotina da sala de aula essa prática passa a ser reconhecida como uma situação de ensino e requer a reflexão dos educadores para que realmente cumpra seu papel. Dito de outra forma: ao fazer parte das situações que favorecerão a aprendizagem, é preciso que se reflita sobre qual o aprendizado que essa leitura propicia, quais as condições que devem ser garantidas

para que ela realmente atinja os objetivos propostos, com que frequência deve ser realizada, que tipo de material usar, qual deve ser o seu tempo de duração para que seja produtiva – enfim, é preciso refletir sobre tal atividade como uma situação didática, a qual só atingirá o que é esperado se forem consideradas as condições que a tornarão uma atividade realmente produtiva para aquele que aprende.

Condições didáticas

Para que a leitura de contos realmente contribua para a entrada das crianças no universo literário, é interessante observar alguns cuidados que facilitem que esse ingresso se dê de maneira tranquila. A escolha das primeiras histórias, o tempo destinado à atividade, o modo de tratar o texto são aspectos que podem contribuir para o maior envolvimento das crianças.

Já assinalamos que não é recomendável trabalhar com textos de vocabulário empobrecido. Tal orientação convive com a preocupação de, inicialmente, buscar histórias com trama linear, de estrutura canônica, ou seja, que se caracterizem por apresentar um estado inicial de equilíbrio, um conflito que rompe tal situação e desencadeia vários episódios até que se alcance a resolução e se restabeleça o equilíbrio inicial. Os textos devem apresentar fórmulas tradicionais em seu início (*era uma vez*) e fim (*foram felizes para sempre*) como ocorre nos contos de fadas clássicos. São também recomendáveis as histórias de repetição, em que uma frase ou situação se repete pelo livro todo, e os contos de acúmulo, em que a cada nova personagem que surge na história, repete-se a sequência de todas as que já apareceram antes. Por sua estrutura narrativa muito simples, pela possibilidade de antecipar e repetir juntos as partes que se repetem, esses contos têm uma aceitação ótima entre os leitores iniciantes – e entre os mais experientes também!

É a partir dessas histórias com um enredo mais simples que é possível favorecer o avanço dos alunos como leitores de literatura, preparando-os para o acesso a histórias mais complexas, em que a trama linear deixa lugar a outras em que várias aventuras se desenvolvem concomitantemente, vividas por personagens secundárias, ao mesmo tempo que acontece a trama principal. A vivência como leitores de contos de estrutura canônica possibilitará que se divirtam com transgressões a esse gênero, como histórias em que aparecem bruxas boas e princesas más. Tais possibilidades de ruptura com as expectativas dos leitores são interessantes porque permitem que eles comparem essas histórias com os contos já conhecidos e tomem consciência de que nem sempre determinadas características se repetem necessariamente em todas as histórias.

Ao longo da vida escolar, o contato frequente dos alunos com os textos literários amplia sua experiência de leitores, proporcionando os elementos necessários para enfrentar textos cada vez mais complexos.

A simplicidade da trama, apontada como um critério que deve ser considerado ao escolher o que ler para crianças pequenas, não deve ser, no entanto, o único critério. É importante, além disso, que o professor busque textos que encantem, que emocionem, que divirtam, no caso da leitura de textos literários.

¹ Referência ao trabalho das professoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicado no Brasil com o título *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



No entanto, não é apenas por meio dos textos literários que o professor garantirá uma formação abrangente para a leitura. O professor também deve ler para as crianças em outras situações, como aquelas em que a turma se dedica a ler textos que ampliarão seus conhecimentos sobre um tema de estudo. Nesses casos, é importante buscar textos que preservem as características de textos expositivos que circulam socialmente, que contenham informações fidedignas e interessantes, tratadas numa linguagem científica, evitando-se aqueles em que o tema é abordado de maneira superficial e com um vocabulário empobrecido. Com isso queremos dizer que a leitura que o professor realiza deve estar de acordo com propósitos claros, compartilhados com os alunos, que correspondem aquelas que têm os leitores quando, socialmente, buscam a leitura.

Outro aspecto a ser observado no planejamento da leitura para crianças pequenas diz respeito ao tempo da atividade. É importante levar em conta que, quando ainda não construíram uma vivência mais consolidada em relação aos textos, elas têm um tempo de concentração limitado. Não é recomendável exigir que acompanhem textos muito longos. É interessante escolher, inicialmente, histórias ou outros textos mais curtos ou considerar a possibilidade de realizar a atividade em mais de um dia, lendo parte do material a cada vez. Nesse caso, é preciso decidir o melhor momento para interromper a leitura, mantendo nas crianças a expectativa de retomarem a história no dia seguinte e assegurando que se recordem do início quando a atividade for retomada.

Etapas necessárias

1. Conhecer o texto e preparar a leitura em voz alta

Antes da aula, o professor deve se dedicar a ler o texto, procurando antecipar o que encantarão seus alunos, bem como pontos que possam dificultar a leitura – passagens mais difíceis, trechos que requerem que façam inferências ou palavras pouco conhecidas. É importante que procure sanar suas próprias dúvidas quanto ao significado de algumas palavras ou sobre passagens que considere pouco claras, antes do momento de apresentar o texto aos alunos. Buscar informações sobre o autor e o ilustrador, no caso de um livro ilustrado, bem como sobre as produções anteriores de ambos enriquece a aproximação dos alunos ao que será lido. O professor deve definir o modo como as ilustrações serão apresentadas aos alunos: se vai fazer isso enquanto lê a história ou ao final da leitura. No caso de textos não literários, a leitura prévia também é importante, tanto para garantir a compreensão do que está escrito quanto para identificar passagens que demandarão explicações adicionais aos alunos ou, ainda, para decidir sobre o uso de materiais que apoiem e ampliem aquilo que é apresentado no texto, como o uso de mapas para indicar a localização de países em apoio a um texto expositivo, ou o uso de fotos ou reproduções de obras de arte, quando se lê uma biografia de um autor.

Além de aproximar-se do conteúdo do texto, o professor precisa preparar sua leitura em voz alta, buscando a melhor entonação, mudando o modo como lê quando interpreta a fala de uma personagem, quando quiser enfatizar as emoções que acompanham cada evento da história, para dar destaque a uma informação relevante na leitura

de um texto informativo, ou apenas para garantir a fluência oral. Uma boa leitura em voz alta é fundamental para garantir o envolvimento dos alunos com aquilo que é lido.

2. Preparar o ambiente para a leitura

É interessante preparar a sala de aula para garantir um clima mais propício à leitura. De acordo com o espaço e com o texto que será lido, o professor pode criar um lugar mais aconchegante, organizando as crianças sentadas numa roda a sua volta. Para evitar que a leitura seja interrompida, pode confeccionar um cartaz para pendurar na porta, avisando que naquele momento o grupo está lendo. O importante é garantir que a atividade, de alguma forma seja ritualizada, especialmente quando ela ocupa um lugar fixo na rotina da sala de aula. Se a leitura for uma atividade habitual que se repete diariamente ou semanalmente – ler histórias no final do dia ou em um dia fixo da semana, por exemplo –, as crianças terão mais facilidade de se preparar para ela.

3. Conversar sobre o que será lido

Antes da leitura, é interessante que o professor conte aos alunos o que o levou a decidir-se pela leitura daquele texto e, se for o caso, apresente alguns dados sobre o autor e o ilustrador, quando se trata de um livro ilustrado. Nesse momento inicial, também poderá compartilhar algumas características do portador de onde o texto foi retirado, mostrando-o aos alunos. No caso de um livro de contos, poderia mostrar os vários contos, o índice, a capa e a contracapa. Se for uma notícia, seria interessante trazer o jornal e o caderno em que a notícia foi publicada. Se o livro for ilustrado, é interessante nessa conversa inicial apresentar algumas de suas ilustrações, o modo como elas dividem o espaço da página com o texto escrito, explorando também algumas características das imagens, como tipo de traço, uso das cores etc.

Ainda antes da leitura, o professor também pode propor uma conversa sobre as expectativas dos alunos em relação ao texto, suscitadas pelas informações que apresentou à classe, por algumas características das imagens, do título ou daquilo que já conhecem do autor, do gênero ou do tema do texto.

Esse é o momento de combinar como será a leitura, que tipo de interrupção é pertinente, lembrando que elas deverão se restringir às que contribuam para que os alunos se envolvam com a leitura, e como será feita a apreciação das ilustrações, se ao longo da leitura ou após terminá-la.

4. A leitura

Enquanto lê, o professor empresta voz ao texto e garante o acesso dos alunos ao seu conteúdo. A entonação e o tom adequados, a clareza na pronúncia das palavras, a dramaticidade criada em determinadas passagens, o ritmo que a história requer são ingredientes que contribuem para o envolvimento do grupo.

Outro cuidado é o de ler a versão integral, sem substituir palavras por outras conhecidas. Em qualquer leitura, é comum o leitor enfrentar termos que não são conhecidos e isso não implica uma restrição à compreensão. Pelo contrário, o texto oferece um



contexto em que é possível inferir significados para as palavras difíceis. Enquanto o professor lê, o grupo de alunos compartilha a história e coloca em jogo importantes comportamentos de leitores. Um deles é a possibilidade de preencher lacunas criadas por palavras que não conhecem, inferindo seu significado. O fato de estarem em grupo permitirá que uns ajudem os outros nessa aprendizagem, compartilhando tais estratégias.

No entanto, se o não entendimento de determinadas palavras dificultar a compreensão do texto, é importante que as crianças interrompam a leitura para perguntar. Quando não for possível inferir o significado, o dicionário é um recurso, mas tem o inconveniente de interromper o fluxo da narrativa. Como alternativa, o próprio professor pode oferecer a informação solicitada.

O professor pode interromper a leitura em determinado ponto, escolhido previamente, para que os alunos imaginem o que acontecerá a partir dali. Ao antecipar os acontecimentos da história, um leitor coloca suas expectativas, pensando sobre possibilidades abertas pelo enredo criado pelo autor. No entanto, para garantir que essa atividade seja realmente produtiva, é conveniente observar o tempo de concentração dos alunos. Mesmo que algumas interrupções sejam possíveis ou necessárias, elas devem durar o mínimo possível e não ser muito frequentes.

5. Comentar o que foi lido

Depois da leitura, o momento é de explorar a opinião dos alunos sobre o que foi lido. O que acharam? Divertiram-se? Lembraram-se de outra história? Não se trata de avaliar sua compreensão, mas de propor uma conversa informal, destinada a compartilhar as impressões suscitadas pelo texto. Quando o professor também se coloca, compartilhando com os alunos aquilo de que mais gostou, essa conversa fica ainda mais rica.

No caso da leitura de um texto destinado a estudar determinado tema, a ênfase da conversa final não é a apreciação subjetiva, pois não se trata de saber se os alunos gostaram ou não, já que o objetivo que moveu a leitura não é a fruição, como costuma ocorrer com os textos literários. Nesse caso em que se adquirem novos conhecimentos, a conversa posterior é fundamental para os alunos avaliarem aquilo que aprenderam, se as questões que tinham foram sanadas, se é preciso buscar novos textos ou se o que aprenderam com essa leitura está de acordo com aquilo que já sabiam.

Independentemente do gênero textual lido, a conversa que ocorre após a leitura é importante para garantir que os alunos compartilhem interpretações sobre determinadas passagens ou sobre o texto como um todo e possam chegar a um sentido construído conjuntamente sobre o que foi lido.

Compartilhar leituras com os alunos contribui para que o grupo se constitua numa comunidade de leitores, ou seja, seus membros não apenas leem juntos, mas aprendem a partir da leitura, trocam impressões, recomendam textos uns para os outros, viajam pelos prazeres da literatura e, conseqüentemente, têm espaço para trocar as marcas que essa experiência compartilhada deixou em cada um.

O que a criança aprende a partir da leitura do professor

Quando o professor propicia que as crianças tenham acesso a diversos materiais escritos por meio de sua leitura, possibilita que elas se comportem como leitoras antes mesmo de dominarem o funcionamento do sistema alfabético de escrita. E como leitoras, terão a oportunidade de conhecer a linguagem utilizada em diferentes gêneros textuais, de refletir sobre seus usos e funções, desde que tais atividades preservem o sentido social da leitura: ler uma notícia publicada num jornal, por exemplo, deve estar a serviço da necessidade de se informar sobre determinado tema atual; ler um artigo científico permitirá aprender sobre um assunto de interesse da turma; ler uma receita garantirá que consigam preparar certo alimento; ler uma história permitirá um momento de fruição.

Essa atividade centralizada na figura do professor, além de propiciar aos alunos acesso a determinado material escrito, permitirá que vivenciem ou observem no professor os comportamentos que leitores mais experientes costumam realizar em situações como essa. No caso dos contos, os alunos poderão observar o uso de recursos relacionados à leitura em voz alta, como mudança no tom de voz e no ritmo para enfatizar o que ocorre na narrativa, além da possibilidade de ler novamente trechos não compreendidos ou considerados interessantes. Poderão ainda vivenciar outras práticas de leitores, especialmente a possibilidade de comentarem com os colegas aquilo que a história lhes suscitou.

Ao ler textos de um mesmo gênero com frequência, o professor propicia que os alunos se familiarizem com as características do gênero. Assim, é comum que as crianças já se preparem para ouvir um conto de fadas quando determinado texto se inicia pelo tão conhecido “Era uma vez”, e tal expectativa inclui imaginar que ocorrerão lutas entre o mal e o bem, surgirão elementos mágicos, provavelmente os personagens serão bruxas, princesas e príncipes encantados.

Ler contos para crianças é uma atividade fundamental: “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, de pensar e de agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu (...) As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças”².

É importante buscar contos que sejam interessantes do ponto de vista literário, evitando aqueles em que a linguagem é simples ou infantilizada, para que os alunos realmente tenham acesso a uma produção que amplie seu repertório de possibilidades de compreensão e de expressão. É inegável que o contato com uma linguagem mais rebuscada é um fator decisivo para enriquecer o vocabulário e repertório de formas expressivas verbais das crianças.

Além das aprendizagens mencionadas acima, a prática usual de leitura coloca o professor como modelo privilegiado diante de seus alunos. E é atuando como modelo que poderá comunicar a relação prazerosa que é possível estabelecer com os textos, bem como observar o valor da leitura, conteúdos fundamentais para formar leitores.

² Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 3, pág. 143. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998



A professora de uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede pública do município de Arari (MA) lê uma história para crianças. Assim como ocorre em outras salas de aula dessa rede municipal de ensino, a leitura de histórias nessa classe ocorre diariamente. Os alunos que participam da atividade já têm conhecimentos sobre a leitura e sobre o tipo de texto lido cotidianamente a eles, que são narrativas do vasto acervo da literatura infantil. A professora e as crianças estão sentadas no chão, numa roda na qual todos conseguem se ver.

antes da leitura
para garantir que os alunos
antecipem o conteúdo
do que será lido

comentário
1
página 18

Professora – Sabem como chama esse livro? *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* – apontando cada nome escrito na capa do livro, ao ler. – Alguém aqui se chama Fernandes?

Algumas crianças levantam a mão.

Professora – Será que ele é seu parente, Joênia? Será que é seu primo?

Joênia – Não! – fazendo “não” com a cabeça.

Professora – Você nunca tinha ouvido falar nele? E quem será que chama *Guilherme Augusto*? Será que é ela ou ele? – apontando para as figuras da capa.

Crianças – É ele!

Professora – Será que o livro conta a história dele?

Crianças – É!

antes da leitura
para garantir que os alunos
antecipem o conteúdo
do que será lido

comentário
2
página 18

Professora – Então, saibam que esse livro foi escrito por uma moça, que se chama Mem Fox, e quem fez essas ilustrações tão lindas foi outra moça, que se chama Julie Vivas.

Franciele – Julie Vivas?

Professora – Julie Vivas, bonito nome, né? Será que elas moram no Brasil?

Crianças – Não!

Professora – Por que vocês acham que elas não moram no Brasil?

Walter – Acho que elas moram na França!

Professora – Na França? Parece mesmo, né? Julie. Parece francês esse nome. Mas sabem onde elas moram? Num lugar muito longe, muito longe!

João – No Rio Grande do Sul?

Professora – Mais longe ainda!

Caio – São Paulo.

Professora – Mais longe ainda!

Mateus – Barcarena.

Professora – Barcarena? Você conhece Barcarena? Mais longe ainda!

Tamires – Paraguai.

Professora – Mais longe que o Paraguai!

Jeferson – Japão!

Professora – Quase no Japão! Onde será que é?

Pedro – Na China!

Professora – Quase na China! Mais longe ainda! Chama-se Austrália! Já ouviram falar da Austrália? Sabem o que tem muito na Austrália? Cangurus!

As crianças riem.

³ Fox, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Editora Brinque Book.

Professora – Vocês já viram um canguru? Aquele bichinho que pula?

Crianças – Já!

Walter – Ele tem um negocinho pra botar um menino dentro!

Professora – Isso! Ele tem uma bolsinha na barriga para guardar o filhote. Isso mesmo, Walter! Então, essa história foi escrita por essas pessoas que moram lá longe, na Austrália.

Mateus – Ela não mostra o animal? – pergunta, olhando para a capa do livro.

Professora – Que animal é esse que o Mateus está falando, que está aqui, na capa do livro?

Crianças – Tem uma galinha! – olhando para a capa do livro.

Walter – A vovó está com medo! – comentando ainda sobre a ilustração da capa do livro.

Professora – Será que a vovó está com medo? Então, eu vou começar a ler essa história. Vamos combinar o seguinte: eu vou ler para vocês e, depois, viro o livro para vocês poderem ver o desenho. Combinado?

Crianças – Combinado!

Professora – Então, o nome do livro é *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*.

A professora inicia a leitura, deixando o livro no chão, para que as crianças possam vê-lo. Elas prestam bastante atenção e, após a leitura da primeira página, a professora mostra a ilustração.

Professora – Olhem aqui o *Guilherme Augusto* – mostrando a ilustração da página recém-lida. Ele é vizinho de um asilo em que moram vários velhinhos!

Continua a leitura.

Professora – “Mas a pessoa que ele mais gostava era a senhora Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela tinha quatro nomes como ele.” Quem aqui tem quatro nomes como o *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*?

Walter – Eu tenho três!

Caio – Eu tenho cinco!

Professora – Você tem cinco nomes, Caio? – pergunta em um tom de surpresa.

Jéferson – Eu tenho quatro!

Professora – Você tem quatro? Então, fale como é seu nome completo.

Jéferson – Jéferson Alais dos Santos Suelo.

Professora – Você tem quatro nomes, como o *Guilherme Augusto* e a Dona Antonia!

Jeferson ri, fica feliz com a identificação. A professora continua a leitura.

comentário
4
página 19

antes da leitura
para combinar o que é
pertinente à atividade

comentário
5
página 20

no início da leitura
para favorecer a relação
entre texto e imagem



durante a leitura
ampliar o vocabulário
dos alunos

comentário
6
página 20

Professora – “O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto?”
O que é uma memória? – a professora repete a pergunta lida, dirigindo a sua para os ouvintes da história.

Walter – É a cabeça!

Jéferson – É o que a gente pensa!

Professora – É o que a gente pensa? É isso mesmo!

E continua a leitura.

durante a leitura
para favorecer
antecipações
do que será lido

comentário
7
página 20

Professora – “Guilherme Augusto foi visitar Dona Antonia”. O que será que ele vai fazer com esse monte de coisas? – a marionete, as conchinhas, a medalha, o ovo quentinho, o que será que ele vai fazer com isso?

Walter – Vai mostrar para a avó dele.

Professora – Ela é avó dele?

Crianças – Não!

Professora – Mas é como se fosse, não é? Ela é amiga dele. Ele vai mostrar para ela para quê? O que vocês acham? Será que é para ajudá-la a se lembrar de algo?

Crianças – É!

Professora – É? Vamos ver?

Continua a leitura.

Professora – “...pois toda memória perdida de Dona Antonia tinha sido encontrada por um menino que nem era tão velho assim”. Gostaram?

Crianças – Gostamos!

Professora – Vou mostrar para vocês o desenho que eu mais gosto desse livro – e mostra a ilustração de Dona Antonia brincando com a marionete. – O que é esse brinquedo? Quem conhece?

Franciele – É um macaquinho!

Professora – Será que é mesmo?

Julia – Não, é um gato!

Professora – É um gato?

João – É uma pessoinha!

Professora – É uma pessoinha! Vocês estão vendo que essa pessoinha está ligada por fiozinhos? Esse boneco se chama marionete e é feito de pano. Vou mostrar todas as imagens para vocês escolherem a que vocês mais gostaram – e começa a mostrar as ilustrações do livro. Vejam aqui, o que são essas pessoas?

Willian – Todos estão sentados de costas!

Professora – Isso! Todos os velhinhos do asilo estão sentados de costas. Quem será que está sentado aqui? – pergunta, apontando uma cadeira que parece vazia.

Crianças – O menino!

Professora – E por que parece que não tem ninguém?

Beatriz – Porque a gente não está vendo a cabeça dele!

Professora – E por que não estamos vendo a cabeça do menino?

Crianças – Porque ele é pequenininho!

Professora – Isso mesmo: ele é pequenininho e os outros são todos grandes.

A professora continua a mostrar as imagens, mudando de página e apontando para as personagens.

Professora – A Dona Silvano, o Sr. Cervantes, o Sr. Waldemar, que adora remar – olha o remo! Aqui a Dona Mandala, que anda de bengala, o Sr. Possante, que tem o porte de gigante.

Jéferson – Ele é gigante mesmo!

Professora – Aqui, olha o gigante! – e continua mudando de página. Olha ele indo pegar alguma coisa. O que ele está fazendo?

Crianças – Está mostrando.

Professora – Isso, mostra o que ele pegou para ela. E aqui ela aparece lembrando que passou calor com as botas no pé. Essa é a que eu falei que gosto – diz, mudando de página. E aqui ela brincando. Achou todas as memórias que ela tinha perdido. Qual imagem vocês mais gostaram?

As crianças falam ao mesmo tempo.

Mateus – Gostei da galinha!

Professora – Você gostou da ilustração da galinha, Mateus? E você, Jéferson?

Jéferson – Eu não sei!

Professora – Você não sabe? – Jéferson faz “não” com a cabeça. Graciele, você gostou de qual?

Graciele – Da galinha!

Professora – Da galinha também, Adriana?

Adriana faz “sim” com a cabeça, indicando que também gostou mais da imagem da galinha.

Professora – E Beatriz?

Beatriz – Eu gostei da mesma que a senhora gostou!

Professora – Aí você gostou da marionete? Essa aqui? – mostrando a figura. E Waldervan?

Waldervan – Do gigante!

Professora – E Joênia, qual você gostou?

Joênia – A mesma que a senhora!

Professora – É bonito esse mesmo, né?

Caio – Eu também!

Professora – Você também, Caio?

Aliante – Eu também – e aponta para essa mesma figura.

comentário
10
página 22

após a leitura
para favorecer a
recuperação do que
foi lido

comentário
11
página 23

após a leitura
para favorecer
os comentários dos alunos



Professora – Você também, Aliante? Tiago também?

Tiago faz “sim” com a cabeça.

Professora – E Fernanda? Qual você gostou?

Fernanda – Desse!

Professora – Desse também? E o Walter?

Walter – Desse também!

Professora – Desse também?

INTERVENÇÕES

antes da leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

comentário
1

Professora – Sabem como chama esse livro? *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* – apontando cada nome escrito na capa do livro, ao ler. – Alguém aqui se chama Fernandes?

Algumas crianças levantam a mão.

Professora – Será que ele é seu parente, Joênia? Será que é seu primo?

Joênia – Não! – fazendo não com a cabeça.

Professora – Você nunca tinha ouvido falar nele?

antes da leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

comentário
2

Professora – E quem será que chama Guilherme Augusto? Será que é ela ou ele? – apontando para as figuras da capa.

Crianças – É ele!

Professora – Será que o livro conta a história dele?

Crianças – É!

Antes de iniciar a leitura, a professora prepara as crianças para a história. A primeira coisa que faz é dizer-lhes o título. Enquanto o lê, mostra na capa do livro onde está escrito, indicando cada uma das palavras que o compõem. Sua preocupação é falar sobre a história que será lida, mas também sobre uma das características do portador – o livro. É como se dissesse: na capa de um livro está escrito o título e, neste livro, o título está aqui. Além disso, permite que os alunos observem a relação entre o que é dito – o título, que lê em voz alta – e o que está escrito. Ao fazer a relação entre cada palavra e a parte do título em que aparece escrita, permite que os alunos observem essa correspondência⁴.

⁴ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 2 e 3; exemplo 2, comentário 2; exemplo 3, comentários 1 e 2.

Ainda num momento prévio à leitura, a professora mostra a ilustração da capa e pede que as crianças relacionem a imagem ao título. Com suas perguntas, ela possibilita que os alunos criem expectativas sobre o que será lido e com relação à história que o livro deve contar. Para orientar as expectativas, propõe que os alunos considerem o que diz o título e a imagem que aparece na capa, ou seja, eles não adivinharão a história, mas criarão expectativas ajustadas às informações contidas na capa, que têm a função de apresentar o livro.

As expectativas criadas antes da leitura favorecem o envolvimento das crianças com o texto, pois, a partir delas, os leitores buscarão formas de confirmá-las ou não no que será lido. Essa é uma estratégia que leitores experientes utilizam muitas vezes sem se dar conta que o fazem. É como se, ao se aproximar de um texto, o leitor fizesse perguntas a ele – perguntas que espera ver respondidas por meio da leitura. Essas perguntas – ou expectativas – dependem de seus objetivos ao ler e daquilo que sabe sobre o texto.

Ao propor que os alunos imaginem o conteúdo da história, considerando o título e a imagem da capa, a professora favorece que os alunos realizem o mesmo movimento em relação à história que vão ler⁵.

⁵ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 1 e 3; exemplo 2, comentário 2; exemplo 3, comentários 1 e 2.

A professora explora duas informações: as autoras e sua origem. As crianças não necessitam dessas informações para apreciar a história. Elas não leram livros escritos por essas autoras, nem sabem bem onde fica a Austrália. Então, por que destinar tempo a essas informações? É importante lembrar que, ao ler para os alunos, queremos formá-los como leitores e, como tais, introduzi-los na cultura escrita. Ao chamar a atenção para o nome das autoras, a professora favorece que os alunos tenham acesso a uma informação elementar: textos têm autores, há alguém por trás dessa escrita, que criou essa história. O conceito da autoria é complexo, talvez ainda não seja totalmente compreendido pelas crianças. A professora não se preocupa em definir o que é um autor. Ao saberem o nome dos autores e à medida que novos textos lhes forem apresentados, as crianças vão se aproximando desse conceito e, ao mesmo tempo, passam a considerá-lo quando leem e vão se familiarizando com essa nova informação, importante para sua participação no universo letrado.

Ao saberem o país de origem dos autores, mesmo que esse lugar seja ainda muito vago – “mais distante que a China!” –, as crianças também se aproximam de outra característica da escrita: os textos encurtam distâncias e podem aproximá-los daquilo que escrevem pessoas que moram muito longe, ausentes no momento em que a leitura ocorre.

Interessante notar que essas informações não são explicitadas: são vivenciadas de maneira natural. E naturalmente serão incorporadas pelas crianças, se puderem contar com novas oportunidades de conversas como essa⁶.

⁶ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 1 e 2; exemplo 2, comentário 2; exemplo 3, comentários 1 e 2.

Nesse trecho, a professora ainda explora o possível conteúdo da história. Uma criança, pela imagem, levanta a possibilidade de a história falar do medo que a velhinha sente da galinha. A professora aproveita essa antecipação para propor uma pergunta: será que é disso que tratará a história? Deixa, assim, uma dúvida no ar, o que contribui para aguçar a curiosidade dos alunos pela história.

Para garantir uma interação mais tranquila com a história, a professora explica como fará para compartilhar as ilustrações com os alunos – escolhendo fazer isso aos poucos e ao longo da história. Como sabe da atração que as imagens exercem sobre os alunos, percebe que, se não fizer isso, os que estiverem sentados um pouco mais distantes não poderão ver as imagens durante a leitura e ficarão ansiosos. Ao explicar que dará chance a todos para que também tenham acesso a elas, indica que não há motivo para tal ansiedade.

comentário
3

antes da leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

Professora – Então, saibam que esse livro foi escrito por uma moça, que se chama Mem Fox, e quem fez essas ilustrações tão lindas foi outra moça, que se chama Julie Vivas.

Franciele – Julie Vivas?

Professora – Julie Vivas, bonito nome, né? Será que elas moram no Brasil?

Crianças – Não!

Professora – Por que vocês acham que elas não moram no Brasil?

Walter – Acho que elas moram na França!

Professora – Na França? Parece mesmo, né? Julie. Parece francês esse nome. Mas sabem onde elas moram? Num lugar muito longe, muito longe!

João – No Rio Grande do Sul?

Professora – Mais longe ainda!

Caio – São Paulo.

Professora – Mais longe ainda!

Mateus – Barcarena.

Professora – Barcarena? Você conhece Barcarena? Mais longe ainda!

Tamires – Paraguai.

Professora – Mais longe que o Paraguai!

Jeferson – Japão!

Professora – Quase no Japão! Onde será que é?

Pedro – Na China!

Professora – Quase na China! Mais longe ainda! Chama-se Austrália! Já ouviram falar da Austrália? Sabem o que tem muito na Austrália? Cangurus!

As crianças riem.

comentário
4

antes da leitura
para combinar o que é
pertinente à atividade

Professora – Que animal é esse que o Mateus está falando, que está aqui, na capa do livro?

Crianças – Tem uma galinha! – olhando para a capa do livro.

Walter – A vovó está com medo! – comentando ainda sobre a ilustração da capa do livro.

Professora – Será que a vovó está com medo? Então, eu vou começar a ler essa história. Vamos combinar o seguinte: eu vou ler para vocês e, depois, viro o livro para vocês poderem ver o desenho. Combinado?



durante a leitura
para favorecer a relação
entre texto e imagem

comentário
5

A professora inicia a leitura, deixando o livro no chão, para que as crianças possam vê-lo. Elas prestam bastante atenção e, após a leitura da primeira página, a professora mostra a ilustração.

Professora – Olhem aqui o Guilherme Augusto – mostrando a ilustração da página recém-lida. Ele é vizinho de um asilo em que moram vários velhinhos!

durante a leitura
para ampliar o vocabulário
dos alunos

comentário
6

Professora – “O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto?” O que é uma memória? – a professora repete a pergunta lida, dirigindo a sua para os ouvintes da história.

Walter – É a cabeça!

Jéferson – É o que a gente pensa!

Professora – É o que a gente pensa? É isso mesmo!

durante a leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

comentário
7

Professora – “Guilherme Augusto foi visitar Dona Antonia”. O que será que ele vai fazer com esse monte de coisas? – a marionete, as conchinhas, a medalha, o ovo quentinho, o que será que ele vai fazer com isso?

Walter – Vai mostrar para a avó dele.

Professora – Ela é avó dele?

Crianças – Não!

Professora – Mas é como se fosse, não é? Ela é amiga dele. Ele vai mostrar para ela para quê? O que vocês acham? Será que é para ajudá-la a se lembrar de algo?

Crianças – É!

Professora – É? Vamos ver?

A professora lê a primeira página e, cumprindo o que foi combinado, mostra a imagem referente a esse trecho. Mais do que mostrar, ela também relaciona o que foi lido à ilustração. Com isso, procura garantir que as crianças vão elaborando a compreensão do texto, apoiando-se na imagem e no texto.

Uma das características desse tipo de texto, os livros ilustrados de literatura infantil, é a complementaridade entre o texto e as ilustrações. Ao mostrar as imagens e relacioná-las com o que leu naquela página, a professora justamente considera as duas linguagens para que as crianças construam um sentido mais rico para o texto.

A professora aproveita um trecho do texto – “O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto.” – e propõe que os alunos pensem sobre essa palavra e seu significado. Faz isso porque essa é uma palavra importante para a compreensão do texto: é a partir do significado que diferentes personagens dão a esse termo que o menino escolhe os objetos que dará de presente à velhinha para que ela também tenha suas memórias.

Ao propor que pensem no significado da palavra memória, a professora contribui para ampliar o vocabulário das crianças e garante que troquem informações sobre esse termo, importante para compreenderem a história e as imagens poéticas a ele associadas.

Deve-se observar, ainda, que essa interrupção ocorre porque a professora considerou que entender esse termo seria fundamental à compreensão do texto e, por isso, planejou-a previamente. Se não tivesse essa relevância, mesmo tratando-se de uma palavra desconhecida, a professora continuaria lendo, priorizando a compreensão global do texto, o que só é possível se as interrupções forem breves e restringirem-se apenas ao que é necessário para favorecê-la e para garantir o envolvimento dos alunos com a história⁷.

⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 3; exemplo 2, comentário 3.

A professora interrompe brevemente a leitura para que as crianças pensem no que poderá acontecer a seguir. Com isso, não espera que adivinhem aleatoriamente o que acontecerá, mas considerem tudo o que foi lido até aquele momento para pensar em possíveis continuações. Ao fazer isso, propõe que os leitores se coloquem de maneira ativa diante do texto: ao criarem possíveis continuações, coerentes com aquilo que já foi lido, as crianças saem de uma postura passiva, em que apenas esperam a história lhes ser contada. Ao pensar no que vai acontecer, um novo objetivo é proposto para essa leitura: será que o que imaginaram se concretizará?⁸

⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentários 5 e 6; exemplo 3, comentário 4.

Ao explicar o que é uma marionete, a professora expressa sua preocupação em ampliar os conhecimentos dos alunos, o que vem ao encontro das possibilidades de um livro de histórias: mesmo que não seja sua principal função, ao lerem uma história, as crianças se aproximam de objetos presentes em realidades que não são a sua, conhecem outros hábitos, outras formas de se relacionar – a leitura amplia horizontes.

Outra observação importante a fazer a partir desse trecho: a professora compartilha com os alunos sua ilustração predileta. Ao explicitar suas preferências, está transmitindo aos alunos um comportamento de leitor. Formar-se como leitor inclui falar do livro e da história, manifestar sua opinião pessoal, compartilhar o que mais apreciou na leitura e nas imagens. Ao fazer isso, ela ocupa o lugar de modelo de leitora, trazendo suas próprias impressões, antes de convidar os alunos a fazer o mesmo.

Interessante assinalar a diversidade de respostas das crianças: uma interpreta que a ilustração representa um macaquinho, outra diz que é um gato, uma terceira fala em uma pessoinha. Assim como ocorreu aqui, é comum aos textos literários permitir mais de uma interpretação. Aliás, são as diferentes possibilidades de entender um texto, ou passagens dele, que tornam tão rica sua leitura. Isso não significa que qualquer interpretação seja válida: o texto autoriza algumas leituras e não outras. Porém, é o próprio texto que permite avaliar a adequação de determinada interpretação.

Assim como ocorreu nesse exemplo, em relação aos diferentes significados atribuídos a uma imagem, nas passagens de um texto que suscitem diferentes interpretações, é interessante que a professora aceite as várias respostas dos alunos, considerando-as como possibilidades, em vez de se encarregar de definir a interpretação correta. Ao fazer isso, favorece aos alunos observarem que o próprio texto se encarrega de indicar a melhor interpretação ou permite considerar que há diversas interpretações possíveis. Ao deixar aos alunos a discussão sobre os variados pontos de vista sobre uma mesma história, a professora coloca a necessidade de voltar ao texto, reler passagens que poderão esclarecer eventuais dúvidas ou divergências, o que dá lugar ao confronto de diferentes ideias, pela releitura considerar uma delas como mais pertinente, ou, ainda, avaliar que ambas são possíveis⁹.

⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 11; exemplo 2, comentário 7.

comentário
8

após a leitura
para favorecer
os comentários dos alunos

Professora – Vou mostrar para vocês o desenho que eu mais gosto desse livro – e mostra a ilustração de Dona Antonia brincando com a marionete. – O que é esse brinquedo? Quem conhece?

Franciele – É um macaquinho!

Professora – Será que é mesmo?

Julia – Não, é um gato!

Professora – É um gato?

João – É uma pessoinha!



após a leitura
para favorecer a relação
entre texto e imagem

comentário
9

Professora – Vejam aqui, o que são essas pessoas?

Willian – Todos estão sentados de costas!

Professora – Isso! Todos os velhinhos do asilo estão sentados de costas. Quem será que está sentado aqui? – pergunta, apontando uma cadeira que parece vazia.

Crianças – O menino!

Professora – E por que parece que não tem ninguém?

Beatriz – Porque a gente não está vendo a cabeça dele!

Professora – E por que não estamos vendo a cabeça do menino?

Crianças – Porque ele é pequenininho!

Professora – Isso mesmo: ele é pequenininho e os outros são todos grandes.

Em alguns livros ilustrados de literatura infantil, as imagens reproduzem aquilo que está escrito, não acrescentando elementos à história. Em outros, imagens e texto escrito são complementares: compreender o conteúdo implica uma leitura que vai do escrito à ilustração e desta de volta ao escrito. O significado é construído nessa interação entre a linguagem visual e a escrita.

É o caso deste livro, em que as imagens têm um papel enriquecedor, por sua qualidade e pelas informações que agregam ao texto escrito. A professora sabe disso e esse, provavelmente, foi um de seus critérios de escolha. Na ilustração a que se faz referência nesse trecho, algumas personagens ocupam cadeiras enfileiradas, e estão todas de costas. Uma delas, porém, está aparentemente vazia: após lerem a história, as crianças sabem que aí está sentado o menino, o protagonista. Pela imagem, fica evidente o contraste entre Guilherme Augusto e seus amigos, os velhinhos moradores do asilo, contraste esse que torna mais tocante a relação de amizade, tema da história.

Ao permitir às crianças apreciarem a imagem e conversarem sobre suas interpretações a respeito dela, em vez de definir seu significado, a professora favorece que construam o significado a partir de partes da história lida e do que veem na figura.

após a leitura
para favorecer a recuperação
do que foi lido

comentário
10

A professora continua mostrando as imagens, mudando de página e apontando para as personagens.

Professora – A Dona Silvano, o Sr. Cervantes, o Sr. Waldemar, que adora remar – olha o remo! Aqui a Dona Mandala, que anda de bengala, o Sr. Possante, que tem o porte de gigante.

Jéferson – Ele é gigante mesmo!

Professora – Aqui, olha o gigante! – e continua mudando de página. Olha ele indo pegar alguma coisa. O que ele está fazendo?

Crianças – Está mostrando.

Professora – Isso, ele mostra o que ele pegou para ela. E aqui ela aparece lembrando que passou calor com as botas no pé. Essa é a que eu falei que gosto – diz, mudando de página. E aqui ela brincando. Achou todas as memórias que ela tinha perdido.

A professora vai passando imagem por imagem, página por página e recuperando os nomes das personagens e suas características. Ao fazer isso, permite que os alunos se apropriem da história, revisitem o que foi lido por meio das ilustrações.

É sempre interessante que após a leitura de uma narrativa o professor abra espaço para que a turma possa conversar sobre o que foi lido, para compreender melhor a história, poder saboreá-la de outra forma e comparar diferentes possibilidades de interpretação. Nesse caso, houve a enumeração de alguns elementos da história¹⁰.

¹⁰ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 5.

Um por um, a professora vai perguntando aos alunos qual a ilustração de que mais gostaram. Faz isso para garantir um momento posterior em que se comenta a própria história. No início, é comum que as crianças façam comentários mais breves e superficiais. Quando respondem a perguntas como “O que você achou da história, que parte mais gostou e por quê?” As respostas mais frequentes são: “Gostei, é legal” ou “Gostei de tal parte”, sem justificarem suas escolhas.

Para que tais comentários se aprimorem, é necessário garantir esse momento posterior, em que os alunos são convidados a comentar o que foi lido. É no exercício de situações como essa, repetidas após as leituras realizadas, que os alunos terão oportunidade de avançar em suas apreciações. Para isso, precisam contar também com o professor, um modelo que traz suas impressões, explica porque escolheu ler determinada história, indica os trechos de que gosta mais, relendo-os, se for o caso, fala sobre as emoções que lhe suscita, as outras histórias de que se lembra, e favorece que as crianças observem nas falas dos colegas algumas colocações que vão além das impressões superficiais. É assim que terão oportunidade de formar, aos poucos, um olhar mais crítico e sensível para os textos.

Ao propor a troca de impressões sobre o que foi lido, a professora permite que esse grupo vá se constituindo como uma comunidade de leitores. É importante lembrar que formar leitores não implica somente assegurar momentos em que a leitura esteja diretamente envolvida. Ao comentarem um livro lido junto com os colegas, uma atividade em que põem em jogo suas capacidades de se comunicarem oralmente, os alunos também estão formando-se como leitores. É um hábito comum entre leitores trocarem impressões e informações sobre livros, recomendarem leituras uns aos outros, discutirem diferentes possibilidades de interpretação de uma mesma obra, lerem resenhas críticas para saber mais sobre determinado título – enfim, faz parte da formação de um leitor poder falar e ouvir sobre livros¹¹.

¹¹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 8; exemplo 2, comentário 7.

após a leitura
para favorecer os
comentários dos alunos

comentário
11

Professora – Qual imagem vocês mais gostaram?

As crianças falam ao mesmo tempo.

Mateus – Gostei da galinha!

Professora – Você gostou da ilustração da galinha, Mateus? E você, Jéferson?

Jéferson – Eu não sei!

Professora – Você não sabe? – Jéferson faz “não” com a cabeça. Graciele, você gostou de qual?

Graciele – Da galinha!

Professora – Da galinha também, Adriana?

Adriana faz “sim” com a cabeça, indicando que também gostou mais da imagem da galinha.

Professora – E Beatriz?

Beatriz – Eu gostei da mesma que a senhora gostou!

Professora – Aí você gostou da marionete? Essa aqui? – mostrando a figura. E Waldervan?

Waldervan – Do gigante!

Professora – E Joênia, qual você gostou?

Joênia – A mesma que a senhora!

Professora – É bonito esse mesmo, né?

Caio – Eu também!

Professora – Você também, Caio?

Aliante – Eu também – e aponta para essa mesma figura.

Professora – Você também, Aliante? Tiago também?

Tiago faz “sim” com a cabeça.

Professora – E Fernanda? Qual você gostou?

Fernanda – Desse!

Professora – Desse também? E o Walter?

Walter – Desse também!

Professora – Desse também?



A professora da 4ª série de uma escola municipal situada em Arari (MA) lê um conto de assombração para os alunos. A atividade ocorreu no contexto de um projeto em que os alunos leram vários contos desse gênero e escolheram alguns para reescreverem, modificando o final. O produto final do projeto foi um livro com as histórias modificadas, destinado à biblioteca da escola.

preparação do ambiente
para a leitura

comentário
1
página 26

A professora e as crianças estão sentadas no chão, numa roda em que todos conseguem se ver.

antes da leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

comentário
2
página 27

Professora – Então, vamos lá. Eu trouxe dois contos para vocês, dos que nós trabalhamos e mudamos o final. Um foi o *Maria Angula*, não foi?

Crianças – Foi!

Professora – E o que eu trouxe na sexta-feira? Quem lembra o nome?

Crianças – Foi *Procissão das Almas*!

Professora – Não! O que a gente mudou o final, lembram? Caio, não lembra? Você ficou fazendo perguntas.

Crianças pensam, mas não respondem.

Professora – Eu trouxe outro conto hoje. É desse livro aqui – mostrando a capa do livro. Pela capa, já dá para perceber que é um livro de contos de assombração! Não é? É da Márcia Batista – referindo-se à autora – e seu nome é *Procurando Assombração e outras Histórias*¹². O livro tem várias histórias e eu escolhi uma bem bonita, que achei engraçada. Gostei muito e eu espero que vocês gostem! O nome do conto é *A História de Tonhão, Miguelito e a Caveira* – mostra a primeira página do conto, em que há uma ilustração. Esse conto faz parte da cultura de tradição oral do Estado de Goiás.

Inicia a leitura.

durante a leitura
para ampliar o vocabulário
dos alunos

comentário
3
página 28

Professora – “Tonhão, Fred, Heleno e mais o Zé jogavam a saideira...” – Vocês sabem o que é saideira?

Crianças – Não!

Professora – Jogavam a última partida para ir embora, por isso que chama saideira.

Continua a leitura.

durante a leitura para favorecer
a compreensão de informações
não explícitas

comentário
4
página 28

Professora – “Tonhão, Fred, Heleno e mais o Zé jogavam a saideira, reunidos na mesa iluminada com vela de cera. Cartas na mão, um a um, vão espiando, pedindo mais, passando, armando o jogo. Apostam alto, muitas notas esparramadas na mesa. Um silêncio de suspense e emoção. Ganhei! Ganhei mais uma! E dou metade desse dinheiro a quem me trouxe agora uma caveira do cemitério.” – Vocês teriam coragem de ir?

Crianças – Teria!

Professora – Às 11 horas da noite!

Rosa, balança a cabeça, dizendo que “não”.

Professora – Não tinha lua, estava tudo fechado, todo mundo dormindo – quem é que teria coragem de ir lá?

Algumas crianças levantam a mão – Eu!

Professora – E vocês acham que alguém vai ao cemitério à noite?

Crianças – Vai!

Fábio – Para ganhar dinheiro!

Professora – Bem, então vamos ver!

Continua a leitura

Professora – “Mas, do lado de fora quem estava era o Miguelito, escondido próximo à porta, tudo ouvindo e, antes do Tonhão, chega ele ao cemitério, põe-se em local bem oculto e espera.” – O que vocês acham que o Miguelito vai fazer?

Caique – Vai fazer medo!

Ana – Vai espantar ele! – referindo-se ao Tonhão, que havia aceitado o desafio de ir ao cemitério.

Professora – Será que vai fazer medo no Tonhão? E será que Miguelito também não vai encontrar uma assombração?

Ana – Ele vai espantar o outro para ele não pegar a caveira! – antecipando que talvez o Tonhão não consiga alcançar o que pretende, nem ganhar o prêmio prometido.

Professora – Será que é isso mesmo? Vamos ver!

Continua a leitura

Professora – “Já desesperado, à meia noite findando, Tonhão agarra uma (caveira) qualquer e sai correndo do cemitério. E ao correr pela rua afora, só escuta atrás de si a voz que berra sem fim – ‘Larga! Larga que essa é minha! Essa é minha!’ Esbaforido, Tonhão chega à garagem, abre a porta de supetão, joga na mesa a caveira, gritando de aflição: ‘Segurem essa cabeça que o dono dela vem aí!’ Dá meia volta e foge, derrubando o que encontra no caminho. Nisso, de mansinho, surge na porta...” – Quem?

Fábio – Miguelito!

Professora – Será que é Miguelito? – e retoma a leitura.

Professora – “Surge na porta... o Miguelito. Espia daqui e dacolá e a ninguém ele vê. Então, se dobra de rir às gargalhadas da peça que a todos prega. Recolhe na mesa o dinheiro, enfia no bolso e vai-se embora, gargalhando e repetindo: ‘larga aí que essa é minha! Larga aí que essa é minha!’ Ha! ha! ha!”

Rosa – Terminou?

Professora – Não gostaram do fim?

Roberta – Não! Porque eu pensei assim que no fim alguém ia assustá-lo!

Professora – E aí, como poderia ser o fim, Roberta? O que você acha?

Roberta – Poderia ser assim: quando ele ia fazer o que fez, assustando o outro, aí outra pessoa deveria assustá-lo!

Professora – Do mesmo jeito que ele assustou o Tonhão, não é? É, poderia ser assim!

Roberta concorda com a cabeça.

comentário
5
página 29

durante a leitura
para que os alunos antecipem
o que será lido

comentário
6
página 29

durante a leitura
para que os alunos antecipem
o que será lido

comentário
7
página 30

após a leitura
para favorecer
os comentários dos alunos

¹² Batista, Márcia. *Procurando Assombração e outras Histórias*. Editora Formato, 2001.



Claudinilson – Uma caveira de verdade poderia dizer o que ele estava dizendo.

Professora – Eu também, Claudinilson, quando li essa história, pensei em outro final. Imaginei que poderia terminar com uma caveira de verdade dando um susto no Miguelito!

Ana Maria – E que o pessoal chegasse!

Professora – E aí o pegava no flagra, não é? Descobria que era tudo uma mentira.

A menina faz “sim” com a cabeça e dá um lindo sorriso.

INTERVENÇÕES

preparação do ambiente
para a leitura

comentário
1

A professora e as crianças estão sentadas no chão, numa roda em que todos conseguem se ver.

Organizar o ambiente é importante porque os alunos começam a se preparar para a leitura antes mesmo de a atividade começar. Como esse é um momento em que a leitura é compartilhada entre todos os colegas, é importante propiciar a melhor participação de todos. A professora tem essa intenção ao organizar os integrantes do grupo de modo a ficarem próximos uns dos outros e poderem se ver.

Todos também terão acesso, igualmente, àquilo que a professora vai ler em voz alta e às ações que realizará durante leitura. Isso é importante porque a professora desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como leitores. Por meio de sua leitura, além de permitir acesso ao conteúdo dos livros, ela revela o que é ser leitor, tanto pelo que fala a partir da leitura, quanto por suas ações relacionadas ao ato de ler.

É como se fosse uma atriz que, com sua atuação, informasse na prática como se comporta um leitor enquanto lê. Sabemos que, enquanto se lê, a maioria das ações é interna, invisível ao olhar. Mesmo que não seja possível observar diretamente esses comportamentos, pois ocorrem na cabeça do leitor, os alunos terão acesso a alguns deles pela observação de suas manifestações externas e, também, por aquilo que o professor verbaliza sobre suas ações como leitor.

Além de preparar os alunos para uma situação de leitura, ao propor uma organização da classe diferente da habitual, em que os alunos ficam sentados nas suas carteiras, um atrás do outro, o professor também ritualiza o momento da leitura compartilhada. É como se dissesse, ao chamar seus alunos para que se sentem em roda no chão: “Iniciaremos agora algo muito especial: começaremos a leitura de um novo conto”. Longe de um ritual vazio de significado, essa ritualização favorece que os alunos se preparem internamente para ler, acionando lembranças de outros momentos em que ouviram leituras. Se tais momentos foram prazerosos, o anúncio de uma nova leitura criará expectativas positivas. Os alunos também se prepararão internamente para uma atividade que requer atenção e concentração, em que é preciso colocar-se de olhos e ouvidos atentos.

O fato de a professora ler para alunos de 4ª série, que já teriam condições de ler com autonomia, não diminui o valor dessa atividade? Se, antes do domínio da leitura, as crianças necessitam de um leitor para mediar seu contato com os textos, justifica-se a leitura do professor em casos em que tal domínio já foi alcançado?

Propostas em que o professor se encarrega de emprestar sua voz a um texto continuam sendo válidas para alunos mais velhos por diferentes motivos, mesmo que já dominem a leitura convencional. Há textos que ainda trazem dificuldades, o que poderia levar os alunos a desistirem facilmente. Um dos critérios para a escolha do que será lido para os alunos que já sabem ler convencionalmente é, justamente, a possibilidade de propiciar seu contato com textos que teriam dificuldade de ler com autonomia.

Outra justificativa é a possibilidade de, por meio dessa leitura, criar um espaço compartilhado de contato com o texto, em que todos podem ganhar com as impressões, dúvidas, interpretações e comentários de cada um.

Ainda preparando as crianças para uma nova leitura, a professora relembra outros contos que já leu. Há um componente especial nessa atividade que é preciso ressaltar: como diz a professora, ela tem lido vários contos de terror. Isso significa que, dentro da sala de aula, os alunos já vivenciaram outros momentos que servirão como bagagem para essa leitura: eles conhecem outros contos que compartilham com esse que será lido algumas características: a temática, as situações de suspense, o apelo ao sobrenatural etc.

Os conhecimentos sobre o gênero textual construídos pelos alunos em seu contato anterior com os outros títulos trazidos pela professora fazem com que tenham um campo de possibilidades previsto para essa leitura, criando expectativas muito mais pertinentes do que se não tivessem essa vivência. Isso favorece um envolvimento maior com o texto e também possibilita que saibam, de antemão, que tipo de personagem e cenário provavelmente encontrarão e até alguns elementos da história que costumam aparecer em contos desse gênero.

Longe de tirar a graça da história, esse conhecimento leva os leitores a apreciarem cada vez mais determinado gênero literário – leitores de livros de terror adoram conhecer uma nova história que os faça reviver o “friozinho na barriga” que esse gênero costuma causar. É como se, ao buscarem um novo texto de um gênero conhecido, os leitores dissessem a si mesmos: “Vamos ver o que o autor vai fazer para despertar em mim o prazer que sinto quando ouço histórias desse tipo”.

Para garantir que os conhecimentos construídos anteriormente pelos alunos em seu contato com esses textos sejam acionados, permitindo maior envolvimento e melhor compreensão do novo texto, a professora relembra o que já foi lido. Cada título lido anteriormente trará à memória conhecimentos e emoções que contribuirão para uma melhor aproximação a este que lhes será apresentado.

Nesse momento prévio à leitura, a professora traz, ainda, outras informações destinadas a que os alunos criem expectativas em relação ao texto: diz o nome do livro e do conto, mostra a capa e a página inicial da história, em que os alunos veem imagens relacionadas ao texto a ser lido, e informa que faz parte da tradição oral de Goiás. Essas informações levam os alunos a esperarem que a história tenha determinadas características de conteúdo e de linguagem, ao mesmo tempo que manifestam curiosidade em conhecê-la¹⁴.

¹⁴ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 1, 2 e 3; exemplo 3, comentários 1 e 2.

comentário
2

antes da leitura
para que os alunos antecipem
o que será lido

Professora – Então, vamos lá. Eu trouxe dois contos para vocês, dos que nós trabalhamos e mudamos o final. Um foi o *Maria Angula*, não foi?

Crianças – Foi!

Professora – E o que eu trouxe na sexta-feira? Quem lembra o nome?

Crianças – Foi *Procissão das Almas*!

Professora – Não! O que a gente mudou o final, lembram? Caio, não lembra? Você ficou fazendo perguntas.

Crianças pensam, mas não respondem.

Professora – Eu trouxe outro conto hoje. É desse livro aqui – mostrando a capa do livro. Pela capa, já dá para perceber que é um livro de contos de assombração! Não é? É da Márcia Batista – referindo-se à autora – e seu nome é *Procurando Assombração e outras Histórias*¹³. O livro tem várias histórias e eu escolhi uma bem bonita, que achei engraçada. Gostei muito e eu espero que vocês gostem! O nome do conto é *A História de Tonhão, Miguelito e a Caveira* – mostra a primeira página do conto, em que há uma ilustração. Esse conto faz parte da cultura de tradição oral do Estado de Goiás.

¹³ Batista, Márcia. *Procurando Assombração e outras Histórias*. Editora Formato, 2001.



Leitura de um conto de assombração

2º exemplo

durante a leitura
para ampliar o vocabulário
dos alunos

comentário
3

Professora – “Tonhão, Fred, Heleno e mais o Zé jogavam a saideira...” – Vocês sabem o que é saideira?

Crianças – Não!

Professora – Jogavam a última partida para ir embora, por isso que chama saideira.

A professora sabe, pois se preparou previamente para a leitura, que esse termo é desconhecido e importante para compreender a história. Ela, então, interrompe a leitura para dizer o que significa.

Poderia, em vez disso, ter proposto que tentassem inferir o significado por aquilo que está no texto, mas percebeu que isso não seria possível – o texto não oferece as informações necessárias para que os alunos possam fazer tal inferência. Poderia também buscar o significado no dicionário, mas isso geraria uma interrupção muito longa, em que se correria o risco de perder o envolvimento inicial com o texto. Poderia, por fim, não dizer nada e seguir a leitura, mas, provavelmente, avaliou que o desconhecimento do termo interferiria na compreensão dos alunos. A solução que encontrou, então, foi dizer o significado: informa da maneira breve, garantindo assim que os alunos logo sejam reconduzidos ao fluxo da narrativa, agora com mais elementos para compreendê-la¹⁵.

¹⁵ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 6; exemplo 3, comentário 3.

durante a leitura para
favorecer a compreensão de
informações não explícitas

comentário
4

Professora – “Tonhão, Fred, Heleno e mais o Zé jogavam a saideira, reunidos na mesa iluminada com vela de cera. Cartas na mão, um a um, vão espiando, pedindo mais, passando, armando o jogo. Apostam alto, muitas notas esparramadas na mesa. Um silêncio de suspense e emoção. Ganhei! Ganhei mais uma! E dou metade desse dinheiro a quem me trazer agora uma caveira do cemitério.” – Vocês teriam coragem de ir?

Crianças – Teria!

Professora – Às 11 horas da noite!

Rosa, balança a cabeça, dizendo que não.

Professora – Não tinha lua, estava tudo fechado, todo mundo dormindo – quem é que teria coragem de ir lá?

Uma nova interrupção durante a leitura. Sabemos que se deve evitar interromper excessivamente a leitura de uma história, garantindo que os alunos se mantenham envolvidos com a narrativa e, principalmente, para que desenvolvam essa atenção duradoura que a leitura requer. O que justifica, então, uma nova interrupção?

Com a pergunta proposta, a professora procurou favorecer que os alunos vivenciassem o conflito enfrentado pela personagem: ganhar o dinheiro da aposta é tentador, mas há o receio de enfrentar o cemitério à noite.

Dessa forma, propicia que um número maior de alunos se transporte para dentro da história, para a pele da personagem, favorecendo que percebam o conflito interno vivenciado por ela, mas não explicitado no texto. Com essa interrupção, facilita que crianças embarquem no clima criado pelo conto. Ela também permite que os alunos observem que parte da emoção despertada pelo texto não está claramente descrita, mas é preciso ler nas entrelinhas.

Por duas vezes a professora interrompe a leitura para perguntar aos alunos o que acontecerá. Em ambas, deixa que levantem possibilidades e finaliza: “Então vamos ver”. Ao propor que os alunos reflitam sobre o que acontecerá, solicita que façam em voz alta o que qualquer leitor faz, silenciosamente, ao ler um conto: ele antecipa o que acontecerá, faz suposições.

Longe de ser uma adivinhação cega, nessas antecipações se coloca em jogo uma série de conhecimentos: considera-se o que já foi lido na história, o que se sabe sobre determinado gênero – no caso de contos de terror, há a expectativa de situações em que algo assustador vai acontecer –, sobre o autor, se ele for conhecido do leitor e sobre a linguagem. Ao propor que seus alunos façam antecipações, a professora viabiliza que compartilhem esses comportamentos e favorece um clima de expectativa maior pelo que virá. Isso fica expresso no “vamos ver”. É como se colocasse um novo objetivo para a leitura, ou seja, a cada nova possibilidade levantada pelos alunos, a professora faz um novo convite para que prestem atenção e verifiquem se o que imaginaram se concretizará¹⁶.

¹⁶ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 7; exemplo 2, comentário 6; exemplo 3, comentário 4.

O modo como a professora lê e as pausas que introduz na história aumentam ainda mais o suspense criado pela narrativa. Importante notar o quanto sua preparação prévia permite encontrar o ritmo de voz mais adequado para o momento em que a trama culmina, cuidar de introduzir pausas para adiar o momento do desenlace. Tal preparação é fundamental para garantir o envolvimento do grupo.

Outro dado interessante é observar as mudanças que ocorrem entre o momento em que lê em voz alta e quando para de fazê-lo, para propor perguntas aos alunos. A mudança de uma ação (ler) a outra (fazer uma pergunta aos alunos) é sutil, mas é importante indicá-las para que as crianças aprendam a distinguir uma da outra. Em ambas a professora estabelece uma comunicação com os alunos. Mas há uma diferença importante entre elas: quando lê, ela empresta voz ao texto criado pelo autor; quando propõe um diálogo sobre o texto que está sendo lido, ela é a autora do discurso que produz e dá espaço para que seus alunos também o sejam. As crianças demonstram notar essa diferença e respondem adequadamente nos dois casos, seja ao ouvir atentamente a leitura, seja ao trocar com os colegas e com a professora suas opiniões, suposições e interpretações sobre a narrativa que estão conhecendo¹⁷.

¹⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 7; exemplo 2, comentário 5; exemplo 3, comentário 4.

durante a leitura para que
os alunos antecipem o que
será lido

comentário
5

Professora – E vocês acham que alguém vai ao cemitério à noite?

Crianças – Vai!

Fábio – Para ganhar dinheiro!

Professora – Bem, então vamos ver!

Continua a leitura

Professora – “Mas, do lado de fora quem estava era o Miguelito, escondido próximo à porta, tudo ouvindo e, antes do Tonhão, chega ele ao cemitério, põe-se em local bem oculto e espera.” – O que vocês acham que o Miguelito vai fazer?

Caique – Vai fazer medo!

Ana – Vai espantar ele! – referindo-se ao Tonhão, que havia aceitado o desafio de ir ao cemitério.

Professora – Será que vai fazer medo no Tonhão? E será que Miguelito também não vai encontrar uma assombração?

Ana – Ele vai espantar o outro para não pegar a caveira! – antecipando que talvez o Tonhão não consiga alcançar o que pretende, nem ganhar o prêmio prometido.

Professora – Será que é isso mesmo? Vamos ver!

durante a leitura para que
os alunos antecipem o que
será lido

comentário
6

Professora – “Já desesperado, à meia noite findando, Tonhão agarra uma (caveira) qualquer e sai correndo do cemitério. E ao correr pela rua afora, só escuta atrás de si a voz que berra sem fim – ‘Larga! Larga que essa é minha! Essa é minha!’ Esbaforido, Tonhão chega à garagem, abre a porta de supetão, joga na mesa a caveira, gritando de aflição: ‘Segurem essa cabeça que o dono dela vem aí!’ Dá meia volta e foge, derrubando o que encontra no caminho. Nisso, de mansinho, surge na porta...” – Quem?

Ricardo – Miguelito!

Professora – Será que é Miguelito? – e retoma a leitura.

Professora – “Surge na porta... o Miguelito. Espia daqui e dacolá e a ninguém ele vê. Então, se dobra de rir às gargalhadas da peça que a todos prega. Recolhe na mesa o dinheiro, enfia no bolso e vai-se embora, gargalhando e repetindo: ‘larga aí que essa é minha! Larga aí que essa é minha!’ Ha! ha! ha!”



após a leitura
para favorecer
os comentários dos aluno

comentário
7

Rosa – Terminou?
Professora – Não gostaram do fim?
Roberta – Não! Porque eu pensei assim que no fim alguém ia assustá-lo!
Professora – E aí, como poderia ser o fim, Roberta? O que você acha?
Roberta – Poderia ser assim: quando ele ia fazer o que fez, assustando o outro, aí outra pessoa deveria assustar ele!
Professora – Do mesmo jeito que ele assustou o Tonhão, não é? É, poderia ser assim!
Roberta concorda com a cabeça.
Claudinilson – Uma caveira de verdade poderia dizer o que ele estava dizendo.
Professora – Eu também, Claudinilson, quando li essa história, pensei em outro final. Imaginei que poderia terminar com uma caveira de verdade dando um susto no Miguelito!
Ana Maria – E que o pessoal chegasse!
Professora – E aí o pegava no flagra, não é? Descobria que era tudo uma mentira.
A menina faz “sim” com a cabeça e dá um lindo sorriso.

As crianças ficam decepcionadas com o final, mas essa decepção fundamenta-se na experiência que construíram em contato com contos de terror: em todos há, no final, algo sobrenatural que fica no ar. Nesse caso, a personagem dá um susto nas demais para se aproveitar da situação. Os alunos só se decepcionam porque, em contato com textos desse gênero, têm motivos para confiar que algo a mais deveria acontecer. É como se dissessem: falta aquela pontinha de medo que todo conto de terror deixa quando termina.

No início da atividade, a professora referiu-se a uma situação anterior, em que os alunos criaram outro final para um conto. Para esse conto, eles fazem isso naturalmente, escolhendo um final que teria características conhecidas de histórias desse tipo. Ao fazerem isso, também se colocam como leitores críticos que expressam sua opinião sobre o final que, de acordo com sua apreciação, poderia ser mais elaborado.

Provavelmente, a professora já considerara essa reação dos alunos no momento em que escolheu o conto. A quebra em suas expectativas permitiu que se colocassem de maneira tão interessante diante do texto¹⁸.

¹⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 8 e 11; exemplo 2, comentário 7.



Neste exemplo, os alunos de uma classe de Educação Infantil de uma escola municipal de Arari (MA) acompanham a leitura feita pela professora de um texto com informações sobre o lobo-guará. Essa leitura ocorreu no contexto de um projeto de estudo sobre animais brasileiros. No final desse trabalho, as crianças apresentaram seminários sobre os animais estudados para os colegas de outra classe. As crianças estão sentadas nas cadeiras organizadas em semicírculo, de frente para a lousa; a professora está em pé de frente para elas.

antes da leitura
para que os alunos
antecipem
o que será lido

comentário
1
página 33

Professora – Qual o animal que nós escolhemos?

Ricardo – A onça!

Professora – A onça? Foi, Ricardo?

Crianças – O lobo-guará!

Professora – Foi o lobo-guará. Vocês lembram do animal que nós estudamos antes do lobo-guará? – e aponta para uma lista de animais afixada na parede da classe, ao lado da lousa. – Qual foi?

Crianças – A anta!

Professora – A anta. Muito bem! Hoje nós vamos estudar sobre o lobo-guará. Alguém já ouviu falar alguma coisa sobre ele?

Crianças não respondem.

Professora – Nadinha sobre o lobo-guará? O que vocês querem saber sobre ele?

Luan – Estudar.

Professora – Estudar o quê? Quais as curiosidades que vocês têm sobre esse animal?

Roseane – O que ele come.

Professora – O que ele come, muito bem!

Tiago – Se ele come carne...

Professora – Muito bem! Mais outras perguntas, que mais vocês querem saber?

Paulo – Se ele corre muito forte.

Professora – Se ele corre muito. O que mais?

Kleber – Se ele come onça.

Luís – Se ele sai à noite para comer...

A professora vai anotando na lousa as perguntas das crianças sobre o lobo-guará.

Vera Lúcia – Se ele dorme na mata.

Professora – Agora eu vou ler e vocês vão ficar atentos para ver se vão achar alguma resposta para essas perguntas: se dá para saber como ele come, como ele se alimenta, como ele vive.

Inicia a leitura do texto.

Professora – "...e o lobo-guará está sob séria ameaça de extinção". – Vocês sabem o que quer dizer extinção? É desaparecer, qualquer hora a gente pode não ver mais o lobo-guará, só ouvir falar que existia no Brasil, lá onde é o habitat dos lobos, lá no Cerrado, onde eles moram. Acontece que homem vem destruindo esse lugar, o Cerrado, e o lobo-guará está desaparecendo.

durante a leitura
para ampliar o vocabulário
dos alunos

comentário
3
página 34

[...]

Professora – Vocês acham que o lobo-guará é muito grandão?

Paulo – Não! Ele é pequeno!

Luís – Do tamanho da onça!

Professora – Será do tamanho da onça? Ele pesa de 20 a 23 kg, então ele é um animal pequeno. Vamos ver as curiosidades de vocês – apontando as perguntas escritas na lousa. O que ele come? Vocês já me responderam que ele come carne, come inseto e come frutas. (Essas respostas foram encontradas durante a leitura do texto.) Ele corre muito? Será que ele é veloz como a anta?

Crianças – É!

Professora – Vocês ouviram eu falar aqui que ele é um bicho muito veloz?

Paulo – Ouvimos!

Professora – Ouviram? Eu disse isso? Agora vocês precisam ficar atentos e observar se o texto vai dizer se ele sai à noite para comer; se ele dorme de dia ou dorme à noite. Posso ler? Prestem bastante atenção.

Crianças – Pode!

A professora continua a leitura.

[...]

Professora – Existe lobo-guará no Brasil?

Crianças – Existe!

Professora – Muito bem, existe lobo-guará no Brasil! Mas nós não achamos a resposta para essas perguntas, as curiosidades – apontando as perguntas na lousa – se ele é muito veloz; se sai à noite para comer, se dorme de dia ou de noite. Este livro aqui não deu para matar nossa curiosidade, mas eu vou pesquisar e, na próxima aula, vou trazer outro livro que fale sobre o lobo-guará, está bom?

comentário
4
página 35

durante a leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

comentário
5
página 35

após a leitura
para favorecer a
recuperação
do que foi lido

INTERVENÇÕES

Nesse trecho, a professora prepara a leitura, trazendo algumas informações que a localizam em um trabalho maior que o grupo está desenvolvendo. Ela retoma com a turma o estudo que vêm realizando sobre animais, indicando o cartaz afixado na sala de aula. Ao situar a leitura, dá aos alunos pistas quanto ao objetivo: pesquisar informações científicas para aprender sobre o animal estudado.

Trata-se de ler para estudar e, como ocorre nas situações desse tipo, o objetivo da leitura fica delimitado: é preciso atenção às informações veiculadas, pois, provavelmente, haverá a necessidade de recuperá-las, o que farão no seminário em que compartilharão o que aprenderam. Ao lembrar os animais que já foram estudados, ela também dá dicas: essa leitura, provavelmente, seguirá passos semelhantes aos de outras já realizadas, terá objetivos parecidos e, como veremos a seguir, tratará de assuntos semelhantes, que descrevem o modo de vida do animal, sua relação com ambiente e com os outros seres vivos que aí habitam, entre outros etc¹⁹.

¹⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 1 e 2; exemplo 2, comentário 2; exemplo 3, comentário 2.

comentário
1

antes da leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

Professora – Qual o animal que nós escolhemos?

Ricardo – A onça!

Professora – A onça? Foi, Ricardo?

Crianças – O lobo-guará!

Professora – Foi o lobo-guará. Vocês lembram do animal que nós estudamos antes do lobo-guará? – e aponta para uma lista de animais afixada na parede da classe, ao lado da lousa. – Qual foi?

Crianças – A anta!



antes da leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

comentário
2

Professora – A anta. Muito bem! Hoje nós vamos estudar sobre o lobo-guará. Alguém já ouviu falar alguma coisa sobre ele?

Crianças não respondem.

Professora – Nadinha sobre o lobo-guará? O que vocês querem saber sobre ele?

Luan – Estudar.

Professora – Estudar o quê? Quais as curiosidades que vocês têm sobre esse animal?

Roseane – O que ele come.

Professora – O que ele come, muito bem!

Tiago – Se ele come carne...

Professora – Muito bem! Mais outras perguntas, que mais vocês querem saber?

Paulo – Se ele corre muito forte.

Professora – Se ele corre muito. O que mais?

Kleberson – Se ele come onça.

Paulo – Se ele sai à noite para comer...

A professora vai anotando na lousa as perguntas das crianças sobre o lobo-guará.

Vera Lúcia – Se ele dorme na mata.

Professora – Agora eu vou ler e vocês vão ficar atentos para ver se vão achar alguma resposta para essas perguntas: se dá para saber como ele come, como ele se alimenta, como ele vive.

durante a leitura
para ampliar o vocabulário
dos alunos

comentário
3

Professora – “...e o lobo-guará está sob séria ameaça de extinção”. – Vocês sabem o que quer dizer extinção? É desaparecer, qualquer hora a gente pode não ver mais o lobo-guará, só ouvir falar que existia no Brasil, lá onde é o habitat dos lobos, lá no Cerrado, onde eles moram. Acontece que homem vem destruindo esse lugar, o Cerrado, e o lobo-guará está desaparecendo.

As crianças dizem não saber nada sobre o lobo-guará. A professora muda sua pergunta inicial: O que querem saber? Com esse questionamento, traz para a conversa as expectativas das crianças sobre o texto. Tais expectativas relacionam-se à experiência anterior com o gênero textual, os textos expositivos, e com o tema: textos que descrevem o modo de vida de um animal específico. As crianças não sabem nada sobre o lobo-guará, mas sabem que textos que abordem hábitos de qualquer animal trazem informações sobre sua alimentação, sua rapidez, sobre o período do dia em que se mantém ativo.

Levantam temas que observaram ser frequentes nos textos que leram sobre outros animais. Ao anotar essas perguntas, a professora não apenas valoriza-as como expectativas válidas para um texto como esse, como cria objetivos para a leitura: são questões que todos esperam que o texto venha a responder e anotá-las na lousa permite voltar a elas após a leitura para averiguar se foram respondidas.

Com toda essa conversa e também ao anotar as perguntas formuladas, a professora favorece uma leitura mais comprometida por parte dos alunos, que entram na situação com objetivos claros para guiar sua compreensão²⁰.

²⁰ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 1, 2 e 3; exemplo 2, comentário 2; exemplo 3, comentário 1.

Nesse caso, a interrupção da leitura é importante já que o termo “extinção” é fundamental para que as crianças compreendam o que está escrito a seguir. Sabendo disso, a professora informa o significado, garantindo assim que os alunos tenham acesso a uma informação que teriam dificuldade de encontrar sozinhos, pois o texto, provavelmente, não traz os elementos suficientes para permitir a realização de uma inferência a esse respeito.

Ela também poderia propor aos alunos que tentassem dizer o que sabem sobre esse termo ou buscassem no dicionário o significado. Por se tratar de uma leitura voltada ao estudo, em que normalmente há a preocupação com o significado preciso das palavras do texto, todas essas alternativas são produtivas.

A consulta ao dicionário, interessante por permitir que os alunos conheçam e compreendam os usos desse portador, tem o inconveniente de implicar procedimentos complexos de busca que talvez não sejam dominados pelos alunos dessa classe. Além de usarem a ordem alfabética, precisarão ficar atentos às palavras que aparecem no alto de cada página como indício para a localização do vocábulo procurado, à distribuição das palavras nas colunas, à presença de abreviaturas de significado complexo etc. Como alternativa, a professora poderia se encarregar da consulta ao dicionário na presença dos alunos. Isso tornaria a busca mais ágil e, ao mesmo tempo, permitiria que as crianças observassem os passos necessários para chegar à palavra buscada.

No entanto, ela escolheu explicar o significado da palavra, provavelmente por saber que seus alunos ainda têm um tempo de concentração curto e é melhor garantir que a interrupção seja breve para que se dediquem com empenho à construção do significado do novo texto²¹.

²¹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 2; exemplo 3, comentário 3.

A professora interrompe a leitura para chamar a atenção para uma informação que será lida e que pode responder a uma das dúvidas levantadas inicialmente pelos alunos. Dessa forma, faz um alerta para as crianças, permitindo que se mantenham preparadas para receber a resposta.

Outra possibilidade interessante de garantir essa atenção aos objetivos definidos para a leitura é interrompê-la, de tempos em tempos, para discutir se até aquele ponto alguma das informações buscadas foi encontrada. Nesse caso, em vez de antecipar uma informação que será lida, propõe-se que os alunos controlem o que já leram, ou seja, a professora poderia interromper a leitura em determinado ponto para perguntar: “Nesse trecho, há uma resposta para alguma das perguntas que levantamos no início?”. A partir dessa intervenção, se espera que os alunos recuperem o trecho que leram e avaliem se está relacionado às expectativas iniciais.

Além desse questionamento, pode-se fazer outra pergunta para garantir que os alunos tenham controle sobre a compreensão do que foi lido até aquele momento: “O que aprendemos até aqui?”. Dessa forma, possibilita-se que os alunos observem se as informações veiculadas no trecho lido respondem a alguma das questões levantadas no início e também que fiquem atentos a novas informações que, apesar de não terem sido antecipadas, são interessantes para ampliar o conhecimento que têm sobre o animal estudado.

No trecho lido pode constar, por exemplo, a informação de que o lobo-guará só se reproduz quando conta com vastas extensões de terra para percorrer. Não há nenhuma pergunta inicial sobre os hábitos reprodutivos do animal, mas essa informação poderia ser percebida pelo grupo como importante, pois revela um aspecto relevante de seu modo de vida²².

²² Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 7; exemplo 2, comentários 5 e 6.

Ao assinalar que há informações que não foram respondidas, a professora indica algo importante sobre os textos científicos, voltados para ampliação de conhecimentos sobre qualquer tema: eles nem sempre suprem todas as curiosidades do leitor. Podem responder a algumas questões, trazer informações que não estavam previstas e, também, deixar dúvidas e curiosidades em aberto, que apontam para a necessidade de novas pesquisas, como promete a professora.

É importante, também, salientar que os textos expositivos deixam informações sem resposta por muitos motivos: às vezes, porque seu alcance é limitado, ou, ainda, porque algumas informações podem não ser conhecidas pelos cientistas. Nesse caso, é importante conversar com as crianças sobre o fato de que, mesmo que saibam muito sobre determinado tema, os estudiosos não dominam tudo. Algumas perguntas ainda podem ficar sem respostas e isso também acontece com as perguntas das próprias crianças. Com isso, podem aprender que o conhecimento é limitado e sempre provisório, mesmo que a busca de conhecimento não o seja. É importante que adquiram a noção de que, quando nos dedicamos a aprender sobre determinado tema, algumas perguntas podem ficar sem resposta²³.

²³ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 10.

comentário
4

durante a leitura
para que os alunos
antecipem o que será lido

Professora – Ouviram? Eu disse isso? Agora vocês precisam ficar atentos para ver se o texto vai dizer se ele sai à noite para comer; se ele dorme de dia ou dorme de noite. Posso ler? Prestem bastante atenção.

Crianças – Pode!

A professora continua a leitura.

comentário
5

após a leitura
para favorecer a recuperação do que foi lido

Professora – Muito bem, existe lobo-guará no Brasil! Mas nós não achamos a resposta para essas curiosidades da turma – apontando as perguntas na lousa – se ele é muito veloz; se sai à noite para comer, se dorme de dia ou de noite. Este livro aqui não deu para matar nossa curiosidade, mas eu vou pesquisar e, na próxima aula, vou trazer outro livro que fale sobre o lobo-guará, está bom?



Mesmo antes de os alunos compreenderem o sistema de escrita alfabético, é importante que o professor planeje situações com distintos objetivos em que eles possam ler por si mesmos.

Para que as crianças que ainda não leem convencionalmente possam dedicar-se à leitura, é necessário que contem com muitas informações sobre o que diz o texto, que podem ser fornecidas pela professora ou pelo material em que o texto está inserido, sua diagramação, títulos e subtítulos, imagens que o acompanham etc. Além das informações do texto, os leitores se valerão, nesses momentos, do que já sabem sobre o funcionamento da escrita, do conhecimento que construíram sobre as letras e os sons a ela associados, e das palavras já conhecidas. Todas essas informações permitem que os leitores iniciantes realizem atividades de leitura, como localizar em que parte de um texto pode estar escrita uma informação solicitada pela professora, encontrar determinada palavra no meio de outras ou, ainda, sabendo o que está escrito em dois ou três itens, conseguir identificá-los, mesmo que não lhes tenha sido indicado em que ordem estão escritos.

Apesar de essas situações envolverem a leitura autônoma, os alunos não enfrentarão sozinhos o caminho necessário para dar sentido ao texto proposto. O professor tem um papel importantíssimo nessa busca, tanto por escolher situações e textos em que seja possível ao conjunto dos alunos realizar o desafio proposto, quanto por estar próximo no momento em que eles se dediquem à atividade, formulando perguntas pertinentes que favoreçam sua reflexão e fornecendo informações importantes para que cada um consiga realizá-la.

Tais situações devem fazer parte de um trabalho mais abrangente, voltado para a formação de leitores, em que a leitura do aluno ocorre paralelamente ao desenvolvimento de outras formas de leitura na sala de aula: a leitura realizada pelo professor, em que ele se encarrega de ler para seus alunos, e a leitura compartilhada, em que o professor lê e os alunos acompanham o texto em seus exemplares. Isso é importante, pois, contando com um modelo de leitor experiente, com quem interagem enquanto ele lê, as crianças observam vários comportamentos que poderão reproduzir quando lerem sozinhas.

Essas propostas de leitura fazem parte de um marco em que se entende que a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita deva ocorrer ao mesmo tempo que se permite que os alunos vivenciem diferentes práticas de leitura, em variados contextos, reproduzindo o modo como a leitura é realizada em diferentes situações sociais.

Em todas as situações propostas, é importante que os alunos tenham um objetivo, ou seja, eles devem buscar uma informação previamente solicitada para realizar determinado propósito. Como veremos numa das situações comentadas, caberá aos alunos localizarem o título de uma história na cópia do índice de um livro, já que essa informação é necessária para que encontrem a página e possam ler tal história. Como parte desses objetivos compartilhados por professor e alunos, há o propósito didático, que o professor deve ter sempre em mente, de que nessas atividades os alunos desenvolvam alguns comportamentos de leitores, como considerar a letra inicial para selecionar rapidamente um item numa lista, sem necessitar ler detidamente todas as palavras; buscar entre palavras parecidas, que se iniciem pela mesma letra, por exemplo, indícios que as diferenciem e permitam certificarem-se de qual é uma e qual é outra. Além disso, também é importante que o professor tenha claro que tais atividades estão voltadas para favorecer avanços nos conhecimentos das crianças sobre o sistema alfabético de escrita.

Etapas necessárias

1. Antes da aula: decisões do professor

Para essas situações, é importante que o professor selecione textos sobre os quais os alunos tenham muitas informações, tanto no que se refere ao tema tratado como ao gênero textual, sua função e características.

Além disso, é preciso buscar textos cuja organização permita que antecipem possíveis significados em cada uma de suas partes. Para isso, é mais interessante escolher aqueles organizados de maneira mais simples e que não sejam extensos. As listas, legendas que acompanham ilustrações, títulos e índices de livros que contenham vários assuntos são especialmente indicados para tais situações.

Escolhido o texto, é importante definir também que tipo de desafio será proposto. Diferentes perguntas envolvem níveis de dificuldade variados, alguns deles mais apropriados para a bagagem de conhecimento de cada aluno. Em alguns casos, é possível propor a algumas crianças que leiam O QUE está escrito em determinado trecho do texto. Para outras, porém, tal desafio está além de suas possibilidades e será mais produtivo de busquem ONDE ESTÁ ESCRITA determinada informação. Em outras situações, ainda, é interessante que as crianças se dediquem a escolher, entre duas possibilidades, QUAL É QUAL, ou seja, o professor informa o que está escrito em dois trechos, sem mostrar o que está em cada um deles e elas têm de identificá-los.

Como em outras situações de aprendizagem, as propostas de leitura autônoma não são leituras solitárias. Ao contrário, é muito produtivo propor que os alunos se organizem em pequenos grupos – duplas ou quartetos –, para que troquem informações sobre as letras e confrontem suas hipóteses de leitura. Organizar previamente as duplas de trabalho é bastante importante.

2. O professor explica a proposta

Antes de propor a leitura aos alunos, o professor explica exatamente o que devem fazer: descobrir se determinada palavra se encontra numa lista, localizar onde está escrita uma informação previamente solicitada ou decidir, entre várias possibilidades dadas, em qual dos trechos está escrita cada palavra.

Nesse momento, o professor também deve fornecer o máximo de informação possível sobre o tema tratado: deve dizer, por exemplo, que se trata de um texto que trará informações sobre o tamanduá e que os alunos devem localizar a parte em que se abordará sua alimentação; ou informar que se trata de uma lista de frutas; ou do título de uma história já conhecida dos alunos, sem, no entanto, dizer qual é. Se for o caso, deve indicar aos alunos para prestarem atenção em determinadas informações não verbais que acompanham o texto, como as imagens ou a diagramação, as quais podem contribuir para a realização da proposta.

A importância desse momento está em garantir que os alunos contem com muitas informações contextuais – fornecidas pelo material e pelo professor – que permitam que antecipem com maior precisão o que pode estar escrito, facilitando-lhes a leitura.

3. Levantamento oral do que pode estar escrito

Em seguida, é interessante que o professor converse com os alunos sobre as informações que já têm sobre o tema ou sobre aquilo que poderá estar escrito no trecho que deve ser buscado. Ao trabalhar a leitura de uma lista de frutas, por exemplo, o professor pode propor que, antes de começarem, os alunos digam os nomes das frutas que imaginam que constarão na lista, confirmando se cada uma das sugeridas está ou não na lista. Ao propor a leitura de uma lista de títulos de histórias já conhecidas da turma, pode lembrar quais foram eles, evitando mencioná-los na mesma ordem em que se encontram escritos na lista.

Além de criar um clima mais propício para a leitura, pois os alunos se sentirão mais seguros ao contar com tais informações, como as frutas que compõem a lista que vão ler, essa intervenção favorece que usem seu conhecimento sobre as letras para certificarem-se de que, em determinado trecho, está escrito realmente aquilo que acham que está escrito.

Pode parecer que, ao propormos tais atividades, esperamos que as crianças adivinhem o que está escrito. Não é isso. A proposta é que usem os conhecimentos já construídos sobre a relação entre letras e sons e sobre as palavras cuja forma escrita já conhecem para que antecipem o que pode estar escrito no texto que têm em mãos. Na lista de frutas do exemplo, uma criança poderia atribuir a uma palavra o nome ABACAXI e, ao ser questionada sobre o motivo que a leva a tal escolha, justificaria dizendo que identifica o som A quando diz a palavra e sabe que tal som se associa à letra A, mesmo que ainda não seja capaz de compreender por que são usadas as demais letras da palavra. Ou seja, a criança lê, antecipando possíveis conteúdos e, também, utiliza outros indícios oferecidos pelas letras para verificar se sua escolha é realmente acertada. Em nosso exemplo, o fato de só existir uma palavra que se inicia por A na lista de frutas lhe dá a certeza de que ali deve estar escrita a palavra ABACAXI – o que só se tornou possível porque a professora informou o nome das frutas que compõem a lista. Caso houvesse outra palavra iniciada pela mesma letra, a criança teria de buscar outros indícios, como a letra final da palavra, para escolher qual das duas é a palavra buscada. Como se pode ver, não se trata de uma adivinhação cega, pois o tempo todo o leitor iniciante estará se apoiando nas letras e em outros indícios gráficos para dizer o que pode estar escrito.

Essa forma de ler contraria a ideia de que a única leitura possível é aquela em que se decifra letra por letra para então associar um significado à palavra. Leituras por antecipação e verificação, como a que descrevemos, estão muito mais próximas da que um leitor experiente faz ao ler qualquer texto.

4. Antecipar o que pode estar escrito e confirmar o que foi lido

É sabido que, ao lerem, os leitores experientes não se atêm à decodificação letra por letra daquilo que está escrito. Fazem isso selecionando e processando apenas algumas letras até o momento que lhes seja possível antecipar o que diz aquela palavra para, então, saltar à seguinte. A informação fornecida pelas letras é utilizada apenas na medida em que contribua para elucidar a nova palavra, que, por sua vez, deve fazer sentido com aquilo que já foi lido.

Ao lermos, antecipamos o que deve estar escrito a seguir e usamos as letras, entre outras pistas gráficas, para verificar se essa antecipação é correta. A leitura é um processo dinâmico e ativo, em que o leitor vai construindo o sentido, utilizando o que já leu e todo seu conhecimento linguístico, para realizar boas antecipações e ser ágil na sua verificação.

Ao propor a leitura a crianças que ainda não leem convencionalmente, sugerimos que o façam por antecipações e verificações, e não pela decodificação letra a letra, tarefa que além de impossível por ainda não dominarem as correspondências grafo-fônicas convencionais, cria uma ideia artificial e empobrecida da leitura: a de que se deve buscar o sentido do que está escrito na junção das letras, sem que o leitor traga aquilo que imagina estar escrito para contribuir nessa construção. Uma leitura centrada na decodificação letra por letra também não é econômica, pois sobrecarrega nossa atenção com informações irrelevantes. As informações relevantes são aquelas que contribuem para a construção de um sentido para o texto. Se, a cada palavra lida, nossa atenção é absorvida pela decodificação letra por letra, provavelmente chegaremos ao fim da frase sem recordarmos de seu início, ou seja, decodificamos, mas não compreendemos.

Durante a leitura, espera-se que os alunos antecipem o que pode estar escrito em determinado trecho e que tenham elementos para justificar tal escolha. Em nosso exemplo da lista de frutas, se uma criança indicar que em determinado local está escrita a palavra MELANCIA, é importante que reflita sobre os motivos que a levaram a essa antecipação. Ela pode ter pensado que o nome dessa fruta começa com a mesma letra de MELINA, uma de suas colegas; pode, também, ter usado outras informações, como a letra final. O importante é que seu conhecimento das letras contribua para que dê sentido à palavra escrita.

É fundamental que o professor contribua para essa reflexão e traga novas questões que permitam que a leitura se dê de forma a considerar, ao máximo, as informações escritas. No exemplo anterior, diante da explicação de que a escolha se deve à letra M inicial, o professor deve confirmar que MELANCIA realmente se inicia pela letra M, validando a informação utilizada pela criança. Porém, deve indicar que há outras palavras na lista que também se iniciam por M e perguntar como se pode saber em qual delas está escrita a palavra buscada. Ao realizar intervenções como essa, o professor valoriza as informações já utilizadas pelo aluno, quando forem adequadas, e propõe que considere também outros indícios para realizar a leitura em que as verificações tenham lugar.

Como se pode perceber, o professor não assiste passivamente à atividade das crianças. Enquanto elas leem, ele faz perguntas para ampliar-lhes o olhar, informa-as sobre o que está escrito, orienta-as para que realizem consultas nas fontes de informação existentes na classe. Nessas atividades, o professor tem o papel de incentivar os alunos para que usem o que sabem, questioná-los para que ampliem seus conhecimentos e orientá-los para o uso de procedimentos utilizados pelos leitores mais experientes.

5. Retomar coletivamente o que foi lido

Após o momento em que os alunos, individualmente ou em duplas, se dedicaram a realizar suas leituras, é interessante que o professor retome coletivamente a atividade, permitindo assim que todos observem as estratégias utilizadas pelos colegas. Como tais estratégias, em geral, referem-se ao uso das letras como indícios ou pistas de leitura que indicam que ali pode ou não estar escrita determinada palavra, essa socialização contribui para que as crianças troquem conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Esta atividade ocorreu numa classe de Educação Infantil, com crianças de 6 anos, de uma escola da rede pública do município de São José dos Campos (SP), em que a professora propõe periodicamente atividades nas quais os alunos são desafiados a ler. Para esta aula, ela organizou a classe em duplas e entregou a cada uma alguns títulos de histórias escritos em tiras de cartolina, as quais foram dispostas nas mesas de cada dupla. A professora lia os títulos em voz alta e os alunos deveriam localizá-los nas tiras dispostas em suas mesas. Todos os títulos foram escritos em letra de forma maiúscula, a mais conhecida pelas crianças.

seleção de textos
e planejamento da
atividade

comentário
1
página 42

Alguns títulos que constavam da atividade

- OS SAPATINHOS VERMELHOS
- O SOLDADINHO DE CHUMBO
- O ESQUILO ROEDOR
- PETER PAN
- PEQUENO POLEGAR

para a coordenação dos
conhecimentos dos alunos
integrantes da dupla

comentário
2
página 42

Dupla formada por Caio e Willian

A professora pede que localizem o título PETER PAN.

Caio – É o E.

Willian – É o P.

Professora – É o E ou o P?

Os dois ficam pensativos, observando as tiras.

Professora – Vejam se tem algum título que começa com E.

Willian – Peter Pan tem o P – e pega a tira onde está escrito PEQUENO POLEGAR.

Professora – E esse começa com P?

Willian rapidamente seleciona outra tira onde está escrito PETER PAN.

Professora – Então leia para mim.

Willian lê, passando o dedo embaixo do título – PETER PAN.

Professora – É esse, Caio?

Caio fica em dúvida – Tem que ter o E.

Professora – E essa palavra tem o E?

Caio aponta o E na primeira sílaba de PETER e lê – PETER PAN.

Dupla formada por Tiago e Pedro

A professora pede que localizem o título OS SAPATINHOS VERMELHOS.

Tiago rapidamente seleciona a tira onde estava escrito o título procurado.

Professora – Você acha que é esse? Por quê?

Tiago – Porque tem O.

Professora – Então lê pra mim.

Tiago lê, passando o dedo embaixo de OS SAPATINHOS VERMELHOS.

Professora – É assim que lê? Por onde a gente começa?

Pedro – É daqui – e também lê, passando o dedo embaixo de OS SAPATINHOS VERMELHOS.

Professora – Tiago, mas por que você acha que é esse? Olha esse aqui – e mostra a tira onde está escrito O SOLDADINHO DE CHUMBO. – Também começa com O.

Tiago – Mas aqui – apontando O SOLDADINHO DE CHUMBO – tem dois O.

Professora – Mas OS SAPATINHOS VERMELHOS também não tem dois Os?

Pedro, em dúvida, seleciona a tira onde está escrito O SOLDADINHO DE CHUMBO – É esse!

Professora – É esse? Como começa VERMELHOS, Pedro?

Pedro – É com V!

Professora – Onde tem VERMELHOS nessas duas tiras? – e separa as tiras com O SOLDADINHO DE CHUMBO e OS SAPATINHOS VERMELHOS das demais.

Tiago – Aqui! – apontando o V na palavra VERMELHOS.

Professora – Será que aqui está escrito VERMELHOS? Vamos ler?

Tiago lê, passando o dedo sobre OS SAPATINHOS VERMELHOS.

Dupla de Natália e Luan

A professora pede que localizem o título O ESQUILO ROEDOR.

Natália rapidamente localiza a tira correta.

Professora – Onde está, Natália? Aqui? Por quê?

Natália – Porque tem R – e aponta ROEDOR.

Luan – Começa com O e termina com R –, lendo o título O ESQUILO ROEDOR e aumentando a voz para marcar que nessa última palavra tem a letra R.

Professora – E onde começa ESQUILO, Luan?

Luan aponta o O em O ESQUILO.

Professora – ESQUILO começa com O, Luan?

Luan rapidamente aponta o E em O ESQUILO.

Professora – Ah! E onde acaba ESQUILO?

Luan e Natália apontam o O final de ESQUILO.

Professora – E onde começa ROEDOR?

Luan aponta o E em ESQUILO. Ao mesmo tempo, Natália aponta o R em ROEDOR.

Professora – Luan, se aqui antes era ESQUILO agora pode ser ROEDOR também?

Luan – Ah não! É aqui – e aponta o R em ROEDOR.

Professora – É isso! E a Natália disse para mim que ROEDOR começava e terminava com R. Não foi? – e encerra a discussão com essa dupla depois de validar uma justificativa dada no início.

comentário
4
página 44

para que os alunos deem
significado às partes
do texto

INTERVENÇÕES

sobre a seleção de textos e planejamento da atividade

comentário
1

Alguns títulos que constavam da atividade

- OS SAPATINHOS VERMELHOS
- O SOLDADINHO DE CHUMBO
- O ESQUILO ROEDOR
- PETER PAN
- PEQUENO POLEGAR

para a coordenação dos conhecimentos dos integrantes da dupla

comentário
2

A professora pede que localizem o título PETER PAN.

Caio – É o E.

Willian – É o P.

Professora – É o E ou o P?

Os dois ficam pensativos, observando as tiras.

Professora – Vejam se tem algum título que começa com E.

Willian – Peter Pan tem o P – pega a tira onde está escrito PEQUENO POLEGAR.

Professora – E esse começa com P?

Willian rapidamente seleciona outra tira onde está escrito PETER PAN.

Professora – Então leia para mim.

Willian lê, passando o dedo embaixo do título – PETER PAN.

Professora – É esse, Caio?

Caio fica na dúvida – Tem que ter o E.

Professora – E essa palavra tem o E?

Caio aponta o E na primeira sílaba de PETER e lê – PETER PAN.

A professora selecionou o material a ser usado para leitura das crianças. Ela escolheu títulos conhecidos dos alunos. As histórias foram lidas em classe e possuem elementos que favorecem a antecipação de seu significado: apresentam indícios nos quais os alunos poderão se apoiar para atribuir sentido a cada um dos textos, como palavras estáveis, ou partes orais e escritas iguais às dos nomes de colegas da classe. Ao mesmo tempo que facilita a leitura ao buscar garantir a presença dessas pistas escritas, a professora também cria algumas dificuldades ao escolher mais de um título que se inicie pela mesma letra, criando a necessidade de as crianças considerarem outras variáveis além da letra inicial. Faz isso, provavelmente, porque seus alunos já estão habituados a considerá-las em outras atividades. Dessa forma, propicia que a leitura seja uma tarefa possível de ser realizada pelos alunos, mesmo que eles ainda não saibam ler convencionalmente, levando-os a colocar em jogo conhecimentos já construídos e permitindo que avancem na construção da compreensão do sistema alfabético de escrita.

Antes da atividade, a professora também buscou ajustar o tipo de desafio que ofereceria aos alunos: o problema estabelecido era determinar qual era o título pedido, sem que esse desafio pudesse ser resolvido pela adivinhação, mas sim pela atribuição de significado ao que estava escrito por meio do jogo entre antecipação e verificação²⁴.

²⁴ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 6, comentário 1.

Diante da demanda da professora, os integrantes da dupla acionam o que sabem sobre o sistema de escrita e cada um deles considera que o título deva se iniciar por letras diferentes, embora as duas façam parte da sílaba inicial. A professora formula uma pergunta que explicita esse conflito: qual das duas? Como a dupla não consegue, por si só, sair do impasse, faz uma nova pergunta: “Algum título começa pela letra E?” Ao trazer esse questionamento, oferece um critério que permite aos alunos sair do impasse, oferecendo-lhes uma dica para que coordenem as diferentes opiniões com o material de leitura que têm em mãos. Se não existe um título que se inicie por E, é melhor abandonarem essa opção, considerando a outra possibilidade.

A professora propõe que os alunos reflitam sobre a decisão que tomaram: eles sabem que o título deve se iniciar por P e ela favorece que observem que não há somente um título iniciado por essa letra. Caio ainda não se convenceu de que sua ideia inicial não se concretizou num título – é como se dissesse: “Deve haver um título com E”. Em vez de sugerir que o aluno abandone essa ideia, a professora propõe que ele observe que no título escolhido essa letra também aparece.

Interessante perceber que a professora não dá a resposta mesmo diante de duas ideias pertinentes, que revelam que os alunos estão considerando letras que podem ser associadas ao início do título buscado e estão pensando de acordo com a hipótese silábica que formularam. Se ela dissesse: “São as duas, PETER PAN começa com o P e o E, que formam o PE”, resolveria rapidamente o problema de identificar o título correto. Porém, essa saída simples não favoreceria que as crianças, presas à ideia de que uma letra expressa uma sílaba inteira, vivenciassem o conflito resultante de seus conhecimentos. A atuação da professora diante do conflito permitiu que as duas crianças observassem que se o P é o indício que permitiu diminuir consideravelmente o número de alternativas possíveis, também é possível identificar a presença do E no início da palavra como um indício para leitura.

Com certeza, Caio e Willian ainda precisam de tempo para compreender que a sílaba é composta pelas duas letras, mas pelo modo como a professora interveio, deixou dúvidas, especialmente em Caio, que permitiram que a reflexão para compreender o funcionamento do sistema de escrita continue sendo realizada²⁵.

²⁵ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 4, comentário 5.

A professora sabe que o desafio colocado não envolve a adivinhação, mas a atribuição de significado ao que está escrito. Isso faz com que ela não se contente com a resposta certa e peça para Tiago justificar sua escolha. A resposta do aluno faz com que ela aponte outro título, considerando o mesmo critério utilizado por ele – o outro título se inicia pela mesma letra. Ao fazer isso, propõe que o menino e seu colega busquem outros indícios, além da letra inicial, para verificarem se sua antecipação está realmente correta. Os argumentos usados pelos alunos não são suficientes para decidir por um ou outro título. Ela então propõe perguntas que fazem com que a dupla volte seu olhar para dentro do texto. Isso ocorre quando pergunta a um dos alunos qual a letra inicial de VERMELHOS.

A professora sugere que considerem outras informações, além daquelas que espontaneamente utilizam – as duas crianças usaram as letras iniciais e finais do título. Como sabem o início da palavra VERMELHOS, podem usar essa informação como indício para decidir qual dos dois títulos é o buscado. Fazendo isso, a professora dá uma pista importante para coordenar estratégias de antecipação e de verificação, propondo que outras partes do texto, além do início e fim, adquiram o valor de indícios que permitem ratificar ou não o significado atribuído a um texto²⁶.

²⁶ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentários 1 e 2; exemplo 3, comentário 3; exemplo 4, comentário 4; exemplo 5, comentários 4, 5 e 7.

comentário
3

para que os alunos usem bons indícios para suas escolhas.

A professora pede que localizem o título OS SAPATINHOS VERMELHOS.

Tiago rapidamente seleciona a tira onde estava escrito o título procurado.

Professora – Você acha que é esse? Por quê?

Tiago – Porque tem O.

Professora – Então lê pra mim.

Tiago lê, passando o dedo embaixo de OS SAPATINHOS VERMELHOS.

Professora – É assim que lê? Por onde a gente começa?

Pedro – É daqui – e também lê, passando o dedo embaixo de OS SAPATINHOS VERMELHOS.

Professora – Tiago, mas por que você acha que é esse? Olha esse aqui – e mostra a tira onde está escrito O SOLDADINHO DE CHUMBO. – Também começa com O.

Tiago – Mas aqui – apontando O SOLDADINHO DE CHUMBO – tem dois O.

Professora – Mas OS SAPATINHOS VERMELHOS também não tem dois Os?

Pedro, em dúvida, seleciona a tira onde está escrito O SOLDADINHO DE CHUMBO – É esse!

Professora – É esse? Como começa VERMELHOS, Pedro?

Pedro – É com V!

Professora – Onde tem VERMELHOS nessas duas tiras? – e separa as tiras com O SOLDADINHO DE CHUMBO e OS SAPATINHOS VERMELHOS das demais.

Tiago – Aqui! – apontando o V na palavra VERMELHOS.

Professora – Será que aqui está escrito VERMELHOS? Vamos ler?

Tiago lê, passando o dedo sob OS SAPATINHOS VERMELHOS.

para que os alunos
deem significado às
partes do texto

comentário
4

A professora pede que localizem o título O ESQUILO ROEDOR.

Natália rapidamente localiza a tira correta.

Professora – Onde está, Natália? Aqui? Por quê?

Natália – Porque tem R – e aponta ROEDOR.

Luan – Começa com O e termina com R –, lendo o título O ESQUILO ROEDOR e aumentando a voz para marcar que nessa última palavra tem a letra R.

Professora – E onde começa ESQUILO, Luan?

Luan aponta o O em O ESQUILO.

Professora – ESQUILO começa com O, Luan?

Luan rapidamente aponta o E em O ESQUILO.

Professora – Ah! E onde acaba ESQUILO?

Luan e Natália apontam o O final de ESQUILO.

Professora – E onde começa ROEDOR?

Luan aponta o E em ESQUILO. Ao mesmo tempo, Natália aponta o R em ROEDOR.

Professora – Luan, se aqui antes era ESQUILO, agora pode ser ROEDOR também?

Luan – Ah, não! É aqui – e aponta o R em ROEDOR.

Professora – É isso! E a Natália disse para mim que ROEDOR começava e terminava com R. Não foi? – e encerra a discussão com essa dupla depois de validar uma justificativa dada no início.

Considerando as respostas de Natália, tem-se a impressão de que o desafio proposto a ela foi pequeno, dada a facilidade com que o resolveu. Diante disso, a professora coloca outros problemas, propondo que a dupla identifique cada palavra do título, ou seja, que observe a relação entre a parte e o todo nesse texto, no caso o título como um todo e as palavras que o compõem.

Já Luan responde às perguntas da professora de outra maneira: parece que se atém a nomear as letras iniciais e finais. Para ele, os novos desafios propostos também propiciam que abandone essa resposta pouco reflexiva e passe a associar as letras e o sentido dado ao texto e a cada uma de suas partes.

Isso fica particularmente evidente quando a professora faz a seguinte pergunta a Luan: “Se aqui antes era esquilo, agora pode ser roedor também?”. Com isso, ajuda o aluno a buscar coerência no significado que atribui a cada palavra, responsabilizando-se por uma leitura em que se pauta nas letras para definir o que, em cada parte, está escrito, em vez de dizer palavras aleatoriamente e mudar de ideia também aleatoriamente. Ao propor tal pergunta, provavelmente, a professora se baseia no que sabe sobre os conhecimentos de Luan: em situações anteriores, essa criança já deve ter demonstrado compreender que, quando determinada sequência de letras – uma palavra – está associada a um significado, não pode ser associada também a outro, ou seja, não se pode ler uma coisa e depois outra na mesma palavra escrita e que sequências de letras diferentes correspondem a significados diferentes. Apesar de tais conhecimentos pareçam óbvios para aqueles que leem convencionalmente, não o são para crianças em fase de construção da compreensão da leitura. É preciso que a professora esteja atenta ao que as crianças já sabem para que suas intervenções sejam realmente produtivas, como nessa situação.

Essa atividade aconteceu numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de São Gonçalo do Rio Abaixo (MG). Periodicamente, a professora propõe atividades em que os alunos leem por si mesmos. Nessa situação, os versos de uma cantiga bem conhecida pelas crianças foram escritos em cartolina, depois recortados em tirinhas e misturados. Organizadas em duplas, as crianças deveriam ordenar os versos na sequência em que aparecem na cantiga. A professora acompanhou o trabalho de algumas duplas.

para que os alunos usem indícios adequados para ler

comentário
1
página 47

Dupla formada por Emanuele e Isaac

Ao relerem o texto, as crianças olham para professora. Na tirinha em que leram QUEM NÃO MARCHAR DIREITO está escrito VAI PRESO PRO QUARTEL.

Professora – E aqui está escrito QUEM NÃO MARCHAR DIREITO?

Crianças fazem “não” com a cabeça e Emanuele pega a tirinha QUARTEL PEGOU FOGO.

Emanuele – Porque é o Q do QUEIJO...

Isaac puxa a tirinha QUEM NÃO MARCHAR DIREITO.

Professora separa as tiras QUEM NÃO MARCHAR DIREITO e QUARTEL PEGOU FOGO e pergunta – É uma dessas duas aqui. Qual delas é QUEM NÃO MARCHAR DIREITO?

Isaac rapidamente aponta a tirinha correta.

Professora – Como você descobriu?

Isaac – É porque aqui tem o NÃO.

[...]

A professora aponta para as duas tiras finais que estão organizadas da seguinte ordem:

A BANDEIRA NACIONAL

ACODE, ACODE, ACODE

Professora – Aqui vocês leram ACODE, ACODE, ACODE / A BANDEIRA NACIONAL. Vamos ver se está certo? Onde está escrito ACODE, ACODE, ACODE?

Emanuele pensa um pouco aponta para o verso – É aqui!

Professora – Então leia para mim e vá apontando.

Emanuele lê, apontando palavra por palavra: ACODE, ACODE, ACODE.

Professora – Como foi que você descobriu?

Emanuele – Porque repete.

para que os alunos usem indícios adequados para ler

comentário
2
página 47

INTERVENÇÕES

Ao relerem junto com a professora o texto que organizaram, os alunos se dão conta de que não é possível ler QUEM NÃO MARCHAR DIREITO na tira em que antes acharam que estava escrito este verso. A pergunta da professora funciona para eles como uma tradução desse incômodo. Eles logo percebem o erro e uma das crianças escolhe outro verso. Mesmo que inadequado, sua escolha se apoia num indício válido: a primeira letra corresponde ao som associado à primeira sílaba do verso buscado.

Em seguida, ambos se apoiam na primeira letra para escolher, mas escolhem textos diferentes. A professora realiza duas intervenções precisas e valiosas. Primeiro, ela confirma que a resposta correta está numa das duas tiras e, com essa informação, também indica que os alunos fizeram uma escolha mais pertinente do que a anterior, ou seja, que se apoiar na primeira letra para antecipar onde pode estar escrito é uma boa estratégia para ler e atribuir sentido aos textos.

Além de confirmar que o caminho escolhido é bom, ela lança um novo desafio: em qual das duas tiras está escrito o verso? Com essa intervenção, ela indica a necessidade de os alunos buscarem outros indícios, já que a primeira letra não é suficiente para responder. O aluno logo encontra um indício que lhe permite resolver o problema: ele conhece a palavra NÃO, provavelmente uma palavra estável, e a identifica numa das tiras. Assim, é capaz de apontar onde está escrito o verso que procuravam²⁷.

²⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentário 2; exemplo 3, comentário 3; exemplo 4, comentário 4; exemplo 5, comentário 1; exemplo 6, comentários 4, 5 e 7.

A professora pergunta onde está escrito ACODE, ACODE, ACODE, pois percebe que, na organização que fizeram, a ordem dos versos está invertida. Isso faz com que Emanuele reveja sua escolha e busque novos indícios para ler. A decisão que toma baseia-se numa observação do texto oral: a palavra se repete. Usa essa constatação e observa que, num dos versos, a mesma sequência de letras também se repete, o que indica que ali deve estar o verso que buscam²⁸.

²⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentário 1; exemplo 3, comentário 3; exemplo 4, comentário 4; exemplo 5, comentário 1; exemplo 6, comentários 4, 5 e 7.

comentário
1

para que os alunos usem indícios adequados para ler

Ao relerem o texto, as crianças olham para professora. Na tirinha em que leram QUEM NÃO MARCHAR DIREITO está escrito VAI PRESO PRO QUARTEL.

Professora – E aqui está escrito QUEM NÃO MARCHAR DIREITO?

Crianças fazem “não” com a cabeça e Emanuele pega a tirinha QUARTEL PEGOU FOGO.

Emanuele – Porque é o Q do QUEIJO...

Isaac puxa a tirinha QUEM NÃO MARCHAR DIREITO.

Professora separa as tiras QUEM NÃO MARCHAR DIREITO e QUARTEL PEGOU FOGO e pergunta – É uma dessas duas aqui. Qual delas é QUEM NÃO MARCHAR DIREITO?

Isaac rapidamente aponta a tirinha correta.

Professora – Como você descobriu?

Isaac – É porque aqui tem o NÃO.

comentário
2

para que os alunos usem indícios adequados para ler

A professora aponta para as duas tiras finais que estão organizadas da seguinte ordem:

A BANDEIRA NACIONAL

ACODE, ACODE, ACODE

Professora – Aqui vocês leram ACODE, ACODE, ACODE / A BANDEIRA NACIONAL. Vamos ver se está certo? Onde está escrito ACODE, ACODE, ACODE?

Emanuele pensa um pouco aponta para o verso – É aqui!

Professora – Então leia para mim e vá apontando.

Emanuele lê, apontando palavra por palavra: ACODE, ACODE, ACODE.

Professora – Como foi que você descobriu?

Emanuele – Porque repete.

Crianças de 6 anos de uma turma de Educação Infantil de uma escola pública de Parauapebas (PA) realizaram uma sequência em que estudaram as aves características da região. Nesta atividade de leitura elas estão agrupadas em duplas e trios, olhando para a professora, que está em pé na frente da lousa, segurando um livro.

para garantir que os alunos tenham as informações necessárias para ler

comentário
1
página 53

Professora – A aula de hoje é especial, é uma aula diferente. Hoje vamos ter uma aula sobre o texto Curiosidades. Mas antes de trabalhar o texto, eu gostaria de pedir a colaboração de vocês, a atenção e que vocês deixem no cantinho o material de apoio, está bem? E nós iremos para a nossa aula especial. Eu queria saber se vocês já ouviram falar no João-de-Barro?

Crianças – Não!

Professora – Ninguém ouviu falar em João-de-Barro?

Bruno, sentado à esquerda da professora – Eu já!

Professora – E o que você sabe sobre o João-de-Barro?

Bruno – Ele come terra.

Professora – Ele come terra? Ah! Será que o nome João-de-Barro é porque ele come terra? Olha, João-de-Barro é uma ave. Vocês já ouviram falar como o João-de-Barro faz o seu ninho?

Crianças – Já!

Professora – O João-de-Barro não trabalha sozinho. É o que está acontecendo aqui agora! Ele trabalha junto com o seu par, construindo o seu ninho. Ele é uma das aves mais populares do Brasil. E agora vocês vão ter a oportunidade de ver a foto do João-de-Barro – e mostra a página do livro com a foto. Essa imagem do João-de-Barro é pequenininha, mas vai dar para vocês verem. Não se preocupem que eu vou de mesa em mesa – começa a mostrar para as crianças, mais de perto. Estão vendo o João-de-Barro e o seu ninho? – mostrando a figura para cada criança, individualmente.

Professora – Agora, pela imagem que vocês viram, vocês acham que a casa do João-de-Barro é só de barro?

Crianças – Não!

Professora – Tem outros materiais?

Crianças – Tem madeira, cimento!

Professora – Ele usa madeira e cimento? Então, hoje, com esse texto que vamos ler, nós vamos descobrir quais os materiais que o João-de-Barro utiliza para construir o seu ninho, está bem?

Crianças – Está!

Professora – Agora nós vamos fazer a leitura do texto. Vocês vão ouvir e, assim, poder descobrir quais os materiais que o João-de-Barro utiliza. Eu estou dando uma dica para vocês. Depois vocês vão descobrir, lendo o texto.

Professora iniciando a leitura – “Você sabia que o João-de-Barro é uma das aves mais populares do Brasil? Constrói seu ninho junto com seu par. Eles usam barro úmido, esterco e palha. O ninho tem forma de forno. O trabalho demora de 15 a 18 dias. As paredes da casinha têm de 3 a 4 centímetros.”

Professora – Agora eu vou distribuir o texto para vocês, um texto para cada dupla ou para cada trio, para que façam a leitura juntos – e distribui os textos.

para garantir que os alunos tenham as informações necessárias para ler

comentário
2
página 54

Trio 1, formado por meninas

Professora – Eu vou ler para vocês e, nessa leitura, vocês vão listar o que o João-de-Barro utiliza para construir o seu ninho, ok? Eu vou ler a comanda: LEIA O TEXTO E LISTE O QUE JOÃO-DE-BARRO UTILIZA PARA CONSTRUIR O SEU NINHO – e entrega a folha que contém o texto para as crianças. – Vocês vão ler e em seguida vão listar os materiais que a ave utiliza para construir seu ninho –, mostrando o espaço destinado para a escrita. – Vamos lá, trabalhando os três em equipe! Comecem!

Professora, dirigindo-se a outras duplas e outros trios – Agora eu vou ler para todos vocês. Antes, eu vou distribuir o material de mesa em mesa. É uma folha com o texto para o grupo, as duplas e os trios. Assim vai ficar mais fácil um ajudar o outro a encontrar o que nós estamos procurando. Eu vou ler a comanda: LEIA O TEXTO E LOCALIZE ONDE DIZ O QUE O JOÃO-DE-BARRO UTILIZA PARA CONSTRUIR O SEU NINHO. Lembrem-se que é uma folha para o grupo. Podem se juntar, ficar juntinhos, como o João-de-Barro faz quando constrói o seu ninho. Vamos procurar onde diz isso. Eu vou circular entre as duplas.

Dupla 1, formada por meninas

Professora, sentando com a dupla – Onde diz os materiais que o João-de-Barro utiliza para construir o seu ninho?

Meninas apontam – É aqui!

Professora – Por que vocês acham que é aqui? Onde diz BARRO?

Débora – É B e A.

Professora – Ah! É BA? Olha, a coleguinha está dizendo que é BA. É aqui o BA? – apontando para uma palavra no texto.

Eliane – Não!

Professora – Aqui realmente tem a letrinha B, mas depois tem a letrinha A?

Meninas – Não!

Professora – Então vamos procurar mais. Vou deixar vocês procurando!

Dupla 2, formada por um menino e uma menina

Professora – Já encontraram? Onde diz?

O menino aponta uma palavra.

Professora – É aqui?

Luiza – É B e A!

Professora – Mas onde é BA?

Crianças procuram.

Professora – Vão procurando, procurem BARRO.

para que os alunos usem
indícios adequados para ler

comentário
3
página 54

Trio 2, formado por meninas

Professora, agora com um trio de meninas – BA é aqui? – apontando uma palavra.

Ruth – Não!

Professora – Não é! A coleguinha está dizendo que não é aqui onde você apontou, Ruth. E onde estaria BARRO?

Meninas procuram.

Ruth aponta uma palavra.

Professora – Ah! É verdade, aqui tem a letrinha B. Mas você disse B e A. Aqui tem A depois do B? – referindo-se à indicação da menina, a palavra BRASIL.

Professora, falando para todas as crianças e apontando para uma lista afixada na parede da classe – Olhem aqui! Na lista de eletrodomésticos tem a palavra BATEDEIRA, que vai ajudar vocês a encontrar BARRO, pois tem B e A.

As crianças se levantam para olhar a palavra indicada na lista.

Professora – Então, agora procurem a palavra BARRO!

Dupla 3, formada por meninos

Professora – Quais são os materiais que ele utiliza para fazer seu ninho?

Murilo – Mato.

Professora – Mato? Só mato? Que mais? João-de-barro! É uma dica. Qual o material que ele utiliza para construir?

Murilo – É um negócio preto!

Professora – Mas como chama esse negócio preto?

Murilo – Mas não tem um negócio preto?

Professora – O texto diz que os materiais que o João-de-Barro utiliza para construir seu ninho são barro úmido, esterco e palha. Onde diz BARRO? Procure aqui os materiais – apontando para o texto.

Murilo aponta para uma palavra.

Professora – Ah! Encontrou? BARRO! Circula a palavra.

Meninos encontram e circulam a palavra.

Professora – Além do barro úmido, ele utiliza esterco e palha – lendo e apontando as palavras no texto. Descobriram!

Trio 1

As meninas estão apontando para uma palavra.

Professora – Aqui está escrito BARRO?

Meninas – Não!

Professora – Estão perto. No texto diz que ele utiliza três materiais para construir: barro úmido, esterco e palha. É para localizar onde diz a palavrinha BARRO.

Meninas procuram no texto.

Professora – Vamos ver? Vocês estão quase perto de conseguir.

Uma das meninas aponta o dedo para a linha onde está escrito BARRO.

Professora – Estão quase conseguindo! Está pertinho!

Menina1 – B A!

Professora – B A !

Meninas encontram a palavra BARRO no nome João-de-Barro.

Professora – Acharam! Então, olha só, além de barro, o texto diz: BARRO ÚMIDO, ESTERCO E PALHA – apontando para essas palavras enquanto lê. Vocês viram que além do barro tinha esterco e palha?

Dupla 4, formada por um menino e uma menina

A dupla já havia encontrado a palavra e a circulado.

Professora – Conseguiram! Que legal! – apontando para a parte do texto em que estava a palavra e lendo BARRO ÚMIDO, ESTERCO E PALHA.

Dupla 5, formada por duas meninas

Professora – Olhem só, Ivana e Sheron, o texto diz: BARRO ÚMIDO, ESTERCO E PALHA. Esses são os materiais utilizados para o João-de-Barro construir seu ninho. Onde diz BARRO?

Sheron aponta uma palavra.

Professora – BARRO começa com essa letrinha aqui? – apontando para a palavra indicada por Sheron.

Ivana – Não!

Professora – Então qual é a letrinha?

Ivana – O U.

Professora – BARRO. Olha só, vamos ver se aquele cartaz que tem BATEDEIRA pode ajudar. Vai com as meninas até o cartaz e aponta para a palavra BATEDEIRA. – É com U que começa?

Meninas – Com B!

Professora, já de volta à mesa com as meninas – Vamos procurar BARRO.

Ivana – B de bola!

Professora – B de bola, parabéns! Lá no cartaz de eletrodomésticos, a gente viu que BATEDEIRA também começa com a letrinha B. E depois do B, que letrinha vem?

Sheron – O A.

Professora – E aqui é A? – apontando para a segunda letra de uma palavra indicada pelas meninas.

Sheron – Não!

Professora – Então vamos procurar mais adiante. Será que aqui no texto só tem essa palavrinha que começa com a letra B?

Ivana procura com a ajuda do lápis, mas não encontra.

A professora cobre com a mão a parte inicial do texto para que as meninas se concentrem no trecho em que está escrita a palavra procurada – O texto diz BARRO ÚMIDO.

Ivana tenta procurar com o lápis a palavra na parte que está escondida pela mão da professora.

Professora – Você acha que está por aqui? Olha, o texto é grande – apontando para a parte do texto que as meninas não estavam examinando. Vocês estão olhando como se fosse a lista dos eletrodomésticos, mas não é. A lista tem BATEDEIRA, que vai ajudar a gente a encontrar a palavrinha BARRO. Vocês já viram que BARRO começa com B. Onde diz BARRO?

Meninas não conseguem encontrar.

Professora – Vamos ver lá no mural, que tem outra palavra que pode ajudar. No mural, há um cartaz com uma parlenda, que contém a palavra BARRIGA. A professora aponta para a palavra BARRIGA.

Ivana aponta para a sílaba BA.

Professora – Agora, vamos encontrar a palavra BARRO.

Voltam para a mesa em que está o texto sobre a ave.

Professora – Onde diz BARRO? Usem o dedinho para procurar.

As meninas apontam de novo a palavra já descartada, que também começa com a letra B.

Professora – Sim, mas a gente já viu que não é essa palavra. Vai procurando a palavra BARRO com o dedinho – e segura no dedo das meninas para indicar como se procura.

Ivana – Achei! – e circula somente a sílaba BA da palavra BARRO.

Professora – O texto diz: BARRO ÚMIDO, ESTERCO E PALHA.

Ivana – Eu achei!

Professora, falando para todas as crianças – Vocês são os melhores alunos da escola da roça! Olhem só, vocês conseguiram encontrar a informação que queríamos. Qual era?

Crianças – BARRO!

Professora – BARRO ÚMIDO, que mais?

Crianças, falando juntas – ESTERCO E PALHA. São esses três materiais que o texto diz.

INTERVENÇÕES

A professora explica ao grupo que lerão um texto sobre o João-de-Barro. Ao informar o tema, permite que os alunos acionem o que sabem sobre esse animal em especial e sobre textos que descrevem o modo de vida de animais de maneira geral. A partir dessa informação simples, qualquer leitor se aproximará do texto munido de elementos que facilitarão sua compreensão: saberá que se descreverá alguns comportamentos desse animal, mesmo que não conheça essa ave, provavelmente encontrará informações sobre sua alimentação, sobre o cuidado com filhotes etc. Como sabemos, ler um texto sobre o qual se tem muitas hipóteses acerca do conteúdo, facilitando a compreensão.

No caso específico de leitores que ainda não leem convencionalmente, a pista sobre o tema abordado é mais importante ainda: provavelmente o nome da ave, informado pela professora, estará escrito diversas vezes.

Para ampliar ainda mais as informações prévias dos alunos, ela inicia uma conversa sobre aquilo que sabem e, percebendo que não contam com informações prévias, ela as fornece: diz a todos que o João-de-Barro é uma ave, que conta com seu par para a construção do ninho e mostra uma imagem do ninho, o que dará boas pistas para a proposta de leitura, pois ao vê-los os alunos podem ter uma ideia do material de que é construído.

Em seguida, a professora apresenta a proposta de leitura: devem buscar uma informação específica, os materiais usados para a construção do ninho do João-de-Barro. Antes disso, pede que os alunos digam o que acham. Esse encaminhamento também tem por objetivo favorecer que contem com mais informações sobre o que será lido²⁹.

²⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 2; exemplo 4, comentário 6; exemplo 6, comentário 3.

comentário 1

para garantir que os alunos tenham informações necessárias para ler

Professora – A aula de hoje é especial, é uma aula diferente. Hoje vamos ter uma aula sobre o texto Curiosidades. Mas antes de trabalhar o texto, eu gostaria de pedir a colaboração de vocês, a atenção e que vocês deixem no cantinho o material de apoio, está bem? E nós iremos para a nossa aula especial. Eu queria saber se vocês já ouviram falar no João-de-Barro?

Crianças – Não!

Professora – Ninguém ouviu falar em João-de-Barro?

Bruno, sentado à esquerda da professora – Eu já!

Professora – E o que você sabe sobre o João-de-Barro?

Bruno – Ele come terra.

Professora – Ele come terra? Ah! Será que o nome João-de-Barro é porque ele come terra? Olha, João-de-Barro é uma ave. Vocês já ouviram falar como o João-de-Barro faz o seu ninho?

Crianças – Já!

Professora – O João-de-Barro não trabalha sozinho. É o que está acontecendo aqui agora! Ele trabalha junto com o seu par, construindo o seu ninho. Ele é uma das aves mais populares do Brasil. E agora vocês vão ter a oportunidade de ver a foto do João-de-Barro – e mostra a página do livro com a foto. Essa imagem do João-de-Barro é pequeninha, mas vai dar para vocês verem. – Não se preocupem que eu vou de mesa em mesa – começa a mostrar para as crianças, mais de perto. – Estão vendo o João-de-Barro e o seu ninho? – mostrando a figura para cada criança, individualmente.

Professora – Agora, pela imagem que vocês viram, vocês acham que a casa do João-de-Barro é só de barro?

Crianças – Não!

Professora – Tem outros materiais?

Crianças – Tem madeira, cimento!

Professora – Ele usa madeira e cimento? Então, hoje, por esse texto que vamos ler, nós vamos descobrir quais os materiais que o João-de-Barro utiliza para construir o seu ninho, está bem?

para que os alunos usem indícios adequados para ler

comentário 3 página 54

para garantir que os alunos tenham informações necessárias para ler

comentário
2

Professora – Agora nós vamos fazer a leitura do texto. Vocês vão ouvir e, assim, poder descobrir quais os materiais que o João-de-Barro utiliza. Eu estou dando uma dica para vocês. Depois vocês vão descobrir, lendo o texto.

Professora inicia a leitura – “Você sabia que o João-de-Barro é uma das aves mais populares do Brasil? Constrói seu ninho junto com seu par. Eles usam barro úmido, esterco e palha. O ninho tem forma de forno. O trabalho demora de 15 a 18 dias. As paredes da casinha têm de 3 a 4 centímetros.”

Professora – Agora eu vou distribuir o texto para vocês, um texto para cada dupla ou para cada trio, para que façam a leitura juntos – e distribuí os textos.

Antes de propor que os alunos se dediquem à leitura por si mesmos, a professora lê o texto. Como eles não sabem ler convencionalmente, necessitam do máximo de informações sobre o texto para realizar a proposta. Ao ler para os alunos um texto organizado de forma mais complexa do que ocorre numa lista, em que cada palavra ou item ocupa uma linha, ela oferece a resposta à questão que inicialmente propõe, ou seja, os alunos já sabem quais os materiais usados na construção do ninho do João-de-Barro.

Porém, ao solicitar que as crianças escrevam o nome dos materiais, leva-os a buscarem no texto que leu e distribuiu as palavras que correspondem aos tais materiais. A tarefa de leitura dos alunos é a de localizar no texto essas palavras para copiá-las nas linhas destinadas a esse fim.

A tarefa é formulada pela professora na pergunta sobre os materiais que o João-de-Barro utiliza para fazer o ninho e seria difícil para as crianças responderem sem a leitura prévia da professora. A partir dessa leitura, a pergunta original converte-se em “onde estão escritas as palavras barro, esterco e palha”. As crianças devem localizar as palavras no texto já conhecido para então poder copiá-las³⁰.

³⁰ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 1; exemplo 4, comentário 6; exemplo 6, comentário 3.

para que os alunos utilizem indícios adequados para ler

comentário
3

Professora, falando para todas as crianças e apontando para uma lista afixada na parede da classe – Olhem aqui! Na lista de eletrodomésticos tem a palavra BATEDEIRA, que vai ajudar vocês a encontrar BARRO, pois tem B e A.

As crianças se levantam para olhar a palavra indicada na lista.

Professora – Então, agora procurem a palavra BARRO!

(...)

Professora – Vamos ver lá no mural, que tem outra palavra que pode ajudar. No mural, há um cartaz com uma parlenda, que contém a palavra BARRIGA. A professora aponta para a palavra BARRIGA.

Ivana aponta para a sílaba BA.

Professora – Agora, vamos encontrar a palavra BARRO.

As crianças encontram muita dificuldade para localizar a palavra barro. Mesmo apoiando-se nas letras, a atividade não é fácil para elas. A professora sugere, então, que consultem materiais afixados na classe: cartazes com listas de palavras estáveis, como a lista de eletrodomésticos ou com textos conhecidos de memória, como a parlenda. Ela aponta palavras que se iniciam pela mesma sílaba da que estão procurando para então propor novamente que os alunos busquem barro no texto que estavam lendo³¹.

³¹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentários 1 e 2; exemplo 4, comentário 4; exemplo 5, comentário 1; exemplo 6, comentários 4, 5 e 7.

A atividade de leitura transcrita a seguir ocorreu numa sala de 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 7 anos, em uma escola municipal de Parauapebas (PA). As crianças, organizadas em duplas, acompanharam a leitura de *A História da Ameba* feita pela professora, sendo que cada dupla contava com um exemplar do livro para realizar as atividades propostas.

³² Stringle, Berny e Robb, Jackie, *A História da Ameba*, Coleção Lelé da Cuca, Ed. Ática

Professora – Bom dia, crianças!

Crianças – Bom dia!

Professora – Hoje é o dia que eu vou ler para vocês uma história muito interessante. É *A História da Ameba*. Vocês conhecem essa história?

Crianças – Não!

Professora – Não? Pois vão conhecer a partir de agora. Primeiro, vocês estão em duplas, não estão?

Crianças – Estamos!

Professora – Tem alguém que está em trio?

Crianças – Tem!

Professora – Então, vocês vão partilhar a leitura. O que é partilhar? Vocês vão ler juntos. Você vai ler com quem? – pergunta à criança que está à sua esquerda.

Antônia – Com o coleguinha!

Professora – Vai ler com o coleguinha! Muito bem. Mas primeiro eu vou falar para vocês o que vamos fazer e vou distribuir o livrinho de *A História da Ameba*. Um grupo vai ficar com *A História do Gato*, certo? – e mostra esse livro. Quem vai ficar com *A História do Gato*? Vocês três? – dirigindo ao trio que está à sua direita e entregando-lhe o livro. – Vocês vão fazer a leitura e depois passar informação para os outros, ok? Não folheiem ainda, esperem eu terminar de distribuir os livros para todas as duplas – e começa a distribuir os livros de *A História da Ameba* para as outras duplas. – Não abram! Eu sei que a curiosidade é grande! Todos receberam?

Crianças – Recebemos!

Professora – Agora eu vou passar em cada dupla e ler para vocês. E vou falar qual é a palavrinha que vocês terão de procurar. Vou passar primeiro aqui – referindo-se ao trio que está com *A História do Gato*. – Depois vou passar na turma que está para cá – indicando as próximas duplas com quem vai trabalhar. – E depois com cada um de vocês. Todos entenderam?

Crianças – Entendemos!

Professora – Ainda não abram o livro. Esperem eu passar com a dupla para a história ficar mais interessante! Vocês não querem conhecer?

Crianças – Queremos!

Trio 1, formado por Roberta, Ludmila e Larissa

Professora, lendo o título escrito na capa do livro – *A História do Gato*. – Vocês têm de me dizer qual a parte que acharam mais interessante, certo? Vocês têm de ler toda a historinha – mostrando a primeira página. – Começa aqui e vai até... Até onde vai a história? Pergunta às meninas que estão folheando o livro até a última página. Vocês vão lendo. E eu passo aqui depois para falar o que vocês têm que fazer, está bem?

Dupla 1, formada por duas meninas

Professora – Vocês vão ler a história da...?

Meninas – Ameba!

Professora – Primeiro vão fazer a leitura. Depois vão localizar onde diz por que a ameba se sente sozinha. Está certo? Podem começar, devagar e com atenção, tudo bem?

Dupla 2, formada Serginho e Ingrid

Professora – Vocês vão fazer a mesma coisa que o outro grupo, certo? Vocês vão fazer a...?

Serginho – Leitura!

Professora – Isso. Depois irão procurar a parte que fala por que a ameba...

Serginho – Estava sozinha!

Professora – Muito bem! Quando vocês terminarem, aguardem porque eu vou passar aqui para saber se vocês encontraram onde diz isso, está bem?

Dupla 3, formada por Gustavo e Aninha

Professora – Vamos fazer assim: eu vou ler para vocês um pedaço da história e pedir para vocês encontrarem uma palavrinha, está bem?

Crianças – Está!

Professora, mostrando a página do livro que selecionou para as crianças acompanharem a leitura, começa a ler – “A ameba era tal qual uma gotinha e vivia no lago bem sozinha. O aniversário dela chegou, nem bolo ela encontrou!” – Agora vocês vão localizar nesse pedacinho aqui a palavra ANIVERSÁRIO – e mostra as duas páginas que acabara de ler, arrumando a posição do livro para que as duas crianças possam ler. – Vocês dois precisam encontrar onde está a palavra ANIVERSÁRIO.

Gustavo, apontando para uma palavra – Está aqui!

Professora – Por que você acha que essa palavra é ANIVERSÁRIO, Gustavo?

As crianças olham para o livro, mas não conseguem responder.

Professora – Você acha que ANIVERSÁRIO começa com que letra?

Gustavo – A?

Professora – E com que letra termina ANIVERSÁRIO? – diz, enfatizando a letra O. – Gustavo, onde você disse que estava a palavra ANIVERSÁRIO? Você falou que a palavra começa com a letra...?

Gustavo – A!

Professora – Depois do A vêm outras letrinhas. E qual a letrinha que vem depois do A? Aninha, você também pode ajudar! ANIVERSÁRIO começa com que letra?

Gustavo – Com A!

para que os alunos compreendam a atividade

comentário
1
página 61

para que os alunos compreendam a atividade

comentário
2
página 61

para que os alunos compreendam a atividade

comentário
3
página 61

para que os alunos usem indícios adequados para ler

comentário
4
página 62

para a coordenação dos conhecimentos dos alunos integrantes da dupla

comentário
5
página 62

Professora – É, Aninha? Você concorda?

Aninha faz “sim” com a cabeça.

Professora – Então, leia para mim, onde está ANIVERSÁRIO?

Aninha, com o dedo na palavra – A-NI- VERSÁRIO.

Dupla 4, formada por Clenilson e Luian

Professora – Eu vou fazer a leitura primeiro e vocês irão descobrir onde está escrita a palavra que eu quero, ok? Vou ler no meu livro, que é igual ao de vocês – “A ameba era tal qual uma gotinha e vivia no lago bem sozinha. O aniversário dela chegou, nem bolo ela encontrou!”. Agora eu vou pedir para vocês encontrarem a palavra ANIVERSÁRIO.

Os dois meninos tentam ler o trecho, enquanto a professora repete a palavra bem devagar – ANIVERSÁRIO.

Clenilson vai seguindo com o dedinho pelas palavras.

Luian – ANIVERSÁRIO?

Professora – ANIVERSÁRIO! Pode estar aqui ou aqui – mostrando as duas páginas possíveis ao perceber que Clenilson estava concentrado apenas na primeira página.

Clenilson começa então a seguir com o dedo as palavras da outra página.

Trio 1

Professora – O que vocês descobriram sobre o gato da história?

Meninas começam a falar juntas.

Professora – Esperem, não estou escutando, vou ouvir uma de cada vez. Ludmila, o que você encontrou na história do gato?

Ludmila não diz nada.

Professora – E você, Roberta, o que achou?

Roberta – Que ele só andava todo desarrumado.

Professora – Sempre desarrumado? E você, Larissa, o que você achou do gato?

Larissa – Pulga.

Professora – Que mais vocês acharam de interessante na história do gato?

As crianças não respondem.

Professora – Então agora vocês vão ler onde é que está falando sobre o jeito do gato ser. Onde fala isso?

Meninas abrem o livro e começam a ler o trecho. Ludmila, que está no meio, lê e as outras duas acompanham.

Professora – Ok! Olha, a parte que eu queria ouvir de vocês. Vocês acabaram de ler que o gato *era* fedorento e relaxado. Muito bem!

para socializar a leitura realizada pelos diferentes grupos

comentário
7
página 63

Dupla 1

Professora – Vocês iam procurar a parte em que a ameba se sentia sozinha. Leiam para mim, o que aconteceu?

Meninas leem o trecho.

Professora – Muito bem!

Dupla 2

A professora pede que leiam o trecho, a menina lê a primeira página e o menino, a segunda.

Serginho – O ANIVERSÁRIO DELA CHEGOU, MAS NEM BOLO ELA GANHOU.

Professora – E aí, crianças? O que vocês descobriram?

Serginho – Que ela ficou sozinha.

Professora – E você? – dirigindo à menina.

Laura concorda.

Professora – Que mais vocês acharam interessante?

Serginho – O aniversário.

Laura – Que no aniversário ela estava se sentindo sozinha.

Professora – E o que aconteceu no final da história?

Laura – Ela fez o aniversário.

Professora – E continuou se sentindo sozinha?

Laura – Não!

Professora – Mas por que ela não continuou sentindo-se sozinha?

Laura não responde.

Professora fica na frente de todas as crianças, com o livro *A História da Ameba* na mão, e promove a socialização das leituras feitas.

Professora – Todos olhando aqui, para mim. Como é o nome da história que nós acabamos de ler? – mostrando a capa do livro.

Crianças – Ameba!

Professora – Ameba? É *A História da Ameba*. Quem gostou levanta a mão!

Crianças, levantando as mãos – Eu!

Professora – Vocês gostaram? Que bom! As coleguinhas aqui leram outra historinha e, depois, vão contar para todos o que acharam da *História do Gato*. Quem leu *A História da Ameba* vai contar quais foram as palavras que eu pedi para vocês localizarem

Netinho – AMIGO.

Professora – AMIGO, que mais?

Gabriel – SOLIDÃO.

comentário
8
página 63

para socializar a leitura realizada pelos diferentes grupos

Várias crianças falam ao mesmo tempo.

Professora – Um de cada vez. Cada dupla que quiser falar vai levantar a mão. Vamos começar por aqui, a dupla do Gabriel e do Netinho. Quais foram as palavras que vocês encontraram?

Netinho – AMIGO e SOLIDÃO.

Professora – E vocês? – dirigindo-se à dupla ao lado, Wilson e Ian. – Quais foram as palavras que procuraram?

Ian – CARTÃO e FESTA.

Professora – Isso! Alguém mais encontrou alguma palavra diferente das que já foram faladas?

Juliana levanta a mão.

Professora – Quais foram, Juliana?

Juliana – BOLO e ANIVERSÁRIO.

Professora – E a dupla do Levinson e do Moisés? Qual palavra que vocês encontraram?

Moisés – BISCOITO.

Professora – Levinson, encontraram outra?

Levinson – AMIGO.

Professora – E vocês, Gustavo e Aninha? Que palavra vocês encontraram?

Gustavo – ANIVERSÁRIO.

Professora – Ingrid e Serginho, o que foi que eu pedi para vocês localizarem?

Ingrid – Por que ela fica sozinha.

Professora – Descobriu por que ela vivia sozinha, não foi? E vocês? – dirigindo-se para a dupla ao lado. – A mesma coisa, não foi? Agora a Roberta, Ludmila e Larissa irão falar o que elas descobriram sobre o gato.

Ludmila – Que ele anda sujo.

Professora – Foi, Ludmila?

Ludmila faz “sim” com a cabeça.

Professora – Larissa, você encontrou alguma coisa sobre o gato?

Larissa faz “não” com a cabeça.

Professora – Não? Mas você não estava participando da leitura da historinha? O que te chamou a atenção?

Larissa não responde.

Professora – Você gostou da história do gato?

Larissa faz “sim” com a cabeça.

INTERVENÇÕES

Num primeiro momento, a professora explica a proposta para todos. Em seguida, retoma a explicação apenas para o trio de crianças encarregado da leitura do livro *A História do Gato* – os demais grupos leram *A História da Ameba*. Essa diferença, provavelmente, deveu-se ao menor número de exemplares do livro da ameba em relação ao número de duplas. Em vez de formar grupos maiores, o que dificultaria a leitura compartilhada, a professora optou por essa solução.

Para definir, porém, quem ficaria com o livro diferente, ela escolheu crianças que já dominavam a leitura e lhes propôs um grande desafio: ler o livro todo para contar aos colegas. Ou seja, a professora propõe desafios diferentes, considerando o conhecimento que cada um já construiu, fato que demonstra que ela sabe o que cada um conhece a respeito da leitura. Após explicar a esse grupo o que deveria fazer, ela o deixa sozinho trabalhando e só volta a interagir com ele no fim da aula, o que também indica sua segurança na possibilidade de esses alunos lerem com autonomia³³.

³³ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 4, comentários 2 e 3; exemplo 6, comentário 2.

Mesmo sendo uma proposta diferente da que foi feita para a dupla anterior, a professora também pressupõe que as crianças dessa dupla têm autonomia para ler: ela propõe que leiam todo o texto e busquem a resposta para uma questão específica. Ao propor uma pergunta, está norteando a leitura do texto, indicando um objetivo claro para a atividade de ler. Isso guiará a leitura das crianças e favorecerá que se envolvam com a tarefa de maneira mais ativa, pois buscam uma informação específica³⁴.

³⁴ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 4, comentários 1 e 3; exemplo 6, comentário 2.

Bem diferente das propostas anteriores, nesse caso a professora não propõe que leiam a história inteira, mas apenas uma página. Além disso, ela lê a página indicada, pedindo aos alunos que a acompanhem em seus livros. Esse encaminhamento, tão diferente dos dois anteriores, indica que essas crianças não têm a mesma autonomia, necessitando contar com muitas informações sobre o que está escrito. A proposta de trabalho não é que digam o que está escrito nas páginas, já que ela garante, por sua leitura, que tenham acesso a essa informação. A proposta é que encontrem onde está escrita uma palavra específica – um desafio mais fácil e adequado ao que esses alunos sabem. Conhecendo o que está escrito, seu desafio é encontrar entre as palavras contidas no texto dessas páginas a palavra indicada pela professora. Para isso utilizam as letras como indícios³⁵.

³⁵ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 4, comentário 1 e 2; exemplo 6, comentário 2.

comentário 1

para que os alunos compreendam a atividade

Professora – Vai ler com o coleguinha! Muito bem. Mas primeiro eu vou falar para vocês o que vamos fazer e vou distribuir o livrinho de *A História da Ameba*. Um grupo vai ficar com *A História do Gato*, certo? – e mostra esse livro. Quem vai ficar com *A História do Gato*? Vocês três? – dirigindo ao trio que está à sua direita e entregando-lhe o livro. – Vocês vão fazer a leitura e depois passar informação para os outros, ok? Não folheiem ainda, esperem eu terminar de distribuir os livros para todas as duplas – e começa a distribuir os livros de *A História da Ameba* para as outras duplas. – Não abram! Eu sei que a curiosidade é grande! Todos receberam?

(...)

Professora, lendo o título escrito na capa do livro – *A História do Gato*. – Vocês têm de me dizer qual a parte que acharam mais interessante, certo? Vocês têm de ler toda a historinha – mostrando a primeira página. – Começa aqui e vai até... Até onde vai a história? – Pergunta às meninas que estão folheando o livro até a última página. – Vocês vão lendo e e eu passo aqui depois para falar o que vocês têm que fazer, está bem?

comentário 2

para que os alunos compreendam a atividade

Professora – Vocês vão ler a história da...? Meninas – Ameba!
Professora – Primeiro vão fazer a leitura. Depois vão localizar onde diz por que a ameba se sente sozinha. Está certo? Podem começar, devagar e com atenção, tudo bem?

comentário 3

para que os alunos compreendam a atividade

Professora – Vamos fazer assim: eu vou ler para vocês um pedaço da história e pedir para vocês encontrarem uma palavrinha, está bem?
Crianças – Está!
Professora, mostrando a página do livro que selecionou para as crianças acompanharem a leitura, começa a ler – A ameba era tal qual uma gotinha e vivia no lago bem sozinha. O aniversário dela chegou, nem bolo ela encontrou! – Agora vocês vão localizar nesse pedacinho aqui a palavra ANIVERSÁRIO – e mostra as duas páginas que acabara de ler, arrumando a posição do livro para que as duas crianças possam ler. Vocês dois precisam encontrar onde está a palavra ANIVERSÁRIO.

para que os alunos utilizem indícios adequados para ler

comentário
4

Gustavo, apontando para uma palavra – Está aqui!

Professora – Por que você acha que essa palavra é ANIVERSÁRIO, Gustavo?

As crianças olham para o livro, mas não conseguem responder.

Professora – Você acha que ANIVERSÁRIO começa com que letra?

Gustavo – A?

Professora – E com que letra termina ANIVERSÁRIO? – diz, enfatizando a letra O. – Gustavo, onde você disse que estava a palavra ANIVERSÁRIO? Você falou que a palavra começa com a letra...?

Gustavo – A!

Professora – Depois do A vêm outras letrinhas. E qual a letrinha que vem depois do A? Aninha, você também pode ajudar! ANIVERSÁRIO começa com que letra?

Gustavo – Com A!

para favorecer a coordenação dos conhecimentos dos integrantes da dupla

comentário
5

Professora – É, Aninha? Você concorda?

Aninha faz “sim” com a cabeça.

Professora – Então, leia pra mim, onde está ANIVERSÁRIO?

Aninha, com o dedo na palavra – A-NI-VERSÁRIO.

para garantir que os alunos tenham as informações necessárias para ler

comentário
6

Professora – Eu vou fazer a leitura primeiro e vocês irão descobrir onde está escrita a palavra que eu quero, ok? Vou ler no meu livro, que é igual ao de vocês – A ameba era tal qual uma gotinha e vivia no lago bem sozinha. O aniversário dela chegou, nem bolo ela encontrou!”. Agora eu vou pedir para vocês encontrarem a palavra ANIVERSÁRIO.

Os dois meninos tentam ler o trecho, enquanto a professora repete a palavra bem devagar – ANIVERSÁRIO.

Clenilson vai seguindo com o dedinho pelas palavras.

Luian – ANIVERSÁRIO?

Professora – ANIVERSÁRIO! Pode estar aqui ou aqui – mostrando as duas páginas possíveis ao perceber que Clenilson estava concentrado apenas na primeira página.

Clenilson começa então a seguir com o dedo as palavras da outra página..

As crianças localizam a palavra solicitada, mas não verbalizam o indício que utilizaram para isso. Tal informação é importante para que fique claro que não se trata de adivinhar qual é a palavra, mas de usar indícios pertinentes que permitam antecipar o que está escrito. Como inicialmente as crianças não conseguem justificar por que escolheram determinada sequência de letras como sendo a palavra solicitada, a professora faz perguntas que permitem explicitar esses indícios: ela pergunta pela letra inicial da palavra ANIVERSÁRIO, deixando claro que essa informação pode ajudá-las a descobrir ou justificar a escolha da palavra³⁶.

³⁶ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentários 1 e 2; exemplo 3, comentário 3; exemplo 5, comentário 1; exemplo 6, comentários 4, 5 e 7.

Em vez de confirmar se a resposta da criança está correta, a professora propõe que a colega da dupla opine sobre a pertinência da resposta. Ela pergunta se Aninha concorda e, em seguida, pede que leia a palavra sugerida de maneira a corresponder cada parte da escrita a cada sílaba oral³⁷.

³⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 2.

As crianças concentram-se em buscar a palavra solicitada numa parte restrita do texto. Ao perceber isso, a professora indica que o texto não ocupa apenas uma página, mas as duas. Essa informação permite que os alunos passem a também explorar as palavras escritas na outra página³⁸.

³⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 2; exemplo 6, comentário 3.

Após ter sugerido a leitura do livro, a professora deixou esse trio trabalhando, sabendo que as meninas conseguiriam ler sozinhas. No final da atividade, propõe que as crianças compartilhem com ela o que leram. As meninas conseguem trazer poucas informações – comentar o livro ainda parece ser difícil para elas –, mas fazem a leitura em voz alta, manifestando boa fluência³⁹.

³⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 4, comentário 8.

comentário
7

Professora – O que vocês descobriram sobre o gato da história?

Meninas começam a falar juntas.

Professora – Espera, não estou escutando, vou ouvir uma de cada vez. Ludmila, o que você encontrou na história do gato?

Ludmila não diz nada.

Professora – E você Roberta, o que achou?

Roberta – Que ele só andava todo desarrumado.

Professora – Sempre desarrumado? E você Larissa, o que você achou do gato?

Larissa – Pulga.

Professora – Que mais vocês acharam de interessante na história do gato?

As crianças não respondem.

Professora – Então agora vocês vão ler onde é que está falando sobre o jeito do gato ser. Onde fala isso?

Meninas abrem o livro e começam a ler o trecho. Ludmila, que está no meio, lê e as outras duas acompanham.

Professora – Ok! Olhem, a parte que eu queria ouvir de vocês. Vocês acabaram de ler que o gato era fedorento e relaxado. Muito bem!

comentário
8

Professora – Todos olhando aqui, para mim. Como é o nome da história que nós acabamos de ler? – mostrando a capa do livro.

Crianças – Ameba!

Professora – Ameba? É A História da Ameba. Quem gostou levanta a mão!

Crianças, levantando as mãos – Eu!

Professora – Vocês gostaram? Que bom! As coleguinhas aqui leram outra historinha e, depois, vão contar para todos o que acharam de *A História do Gato*. Quem leu *A História da Ameba* vai contar quais foram as palavras que eu pedi para vocês localizarem.

A professora termina a aula, propondo que cada grupo de crianças explique aos demais as tarefas que realizou: alguns contam as palavras que foram solicitados a buscar e outros se referem às perguntas sobre o texto feitas pela professora. Mesmo que, nesses casos, as respostas das crianças sejam mais evasivas, o que revela a dificuldade em recuperar oralmente o que foi lido, esse momento reflete a preocupação de que todos possam partilhar as atividades e os conhecimentos utilizados para realizá-las⁴⁰.

⁴⁰ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 4, comentário 7.

A atividade é realizada numa sala de 1º ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede municipal de Aimorés (MG). As crianças estão sentadas em duplas, com uma folha de exercício em sua frente, em que está escrita uma lista de frutas, palavras cuja grafia as crianças já conhecem. Para que as reconhecessem, foram propostas várias atividades anteriores a esta. Na situação apresentada, as crianças deveriam marcar as frutas que gostariam de incluir numa salada de frutas que seria preparada em classe.

para que os alunos usem indícios adequados para ler

comentário
1
página 65

Dupla 1

Professora – Vocês sabem que palavra é essa que vocês marcaram?

Eduarda – MAÇÃ.

Professora – MAÇÃ! Por que vocês acham que aqui está escrito maçã?

Eduarda – Tem isso aqui – indicando o acento.

Professora – Ah, porque tem o til. Mas e essa aqui? – mostra outra palavra na lista.

Eduarda – Essa aqui? É MAMÃO.

Professora – Mas o MAMÃO também tem til. E agora? Qual é MAÇÃ e qual é MAMÃO?

Eduarda – Essa aqui é MAÇÃ e essa é MAMÃO – apontando para as palavras.

Professora – Com que letra começa MAÇÃ?

Eduarda – Com M.

Professora – O M e o A. E MAMÃO?

Eduarda – O M e o A.

Professora – o M e o A. MAÇÃ tem til, MAMÃO também tem til...

Eduarda, apontando para a palavra MAÇÃ – Mas aqui tem aquele negocinho – referindo-se ao Ç.

Professora – Ah, está bem!

Eduarda – Por isso aqui é MAÇÃ e aqui é MAMÃO.

Professora – Tem esse cedilha, não é? Então, está bom!

Dupla 2

Professora – O que é aquilo ali? – apontando para uma letra em uma palavra.

Lurdes – Ç.

Professora – E esse aqui? Vocês marcaram o que aqui? Que palavra é essa?

Lurdes – BANANA.

Professora – BANANA?

Lurdes – ABACAXI!

Professora – ABACAXI começa com que letra?

Lurdes – A.

Professora – Mas essa aqui também não começa com A?

Graaça – Abacate!

Professora – Então essa aqui é o quê?

Lurdes – ABACATE.

Professora – Mas como vocês sabem que aqui está escrito ABACAXI e aqui ABACATE? Começa igual!

Lurdes – Porque aqui tem X – apontando a palavra ABACAXI.

Professora – E aqui tem o quê?

Lurdes – T.

Professora – Então, o ABACAXI tem o X e o ABACATE tem o T. Então está certo.

INTERVENÇÕES

Numa lista de nomes dos alunos da classe, palavras bastante conhecidas, uma professora constatou, após elaborar várias atividades de leitura dessas palavras, que as crianças sabiam diferenciar o nome Yan e Yasmin usando o seguinte critério: os dois começam com essa letra, o Y, mas Yan é pequeno e Yasmin é maior. Se encontrassem qualquer um dos nomes no meio de outra coleção de palavras, provavelmente não saberiam identificá-los, já que os indícios utilizados incluíam a comparação entre palavras conhecidas.

Da mesma forma, as crianças do exemplo parecem conhecer bem a lista de frutas e usam, para diferenciar uma da outra, critérios bem interessantes: o til é o indício explicitado para identificar a palavra MAÇÃ. A professora problematiza a resposta dos alunos, aproveitando esse mesmo critério, e aponta para outra palavra que apresenta o mesmo acento: MAMÃO. Como se tratam de palavras bem parecidas, elas utilizam outro índice: o Ç. Numa lista de palavras que já conhecem, as crianças buscam elementos de diferenciação que lhes permitam essa leitura rápida, por indícios. Ao fazerem isso, não apenas descobrem uma forma de realizar a tarefa proposta pela professora, mas aprendem a se basear em índices textuais – letras, acentos e outros sinais gráficos do texto escrito – para verificarem suas antecipações, uma estratégia importante para aprenderem a ler⁴¹.

⁴¹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentários 1 e 2; exemplo 3, comentário 3; exemplo 4, comentário 4; exemplo 6, comentários 4, 5 e 7.

comentário
1

para que os alunos usem indícios adequados para ler

Professora – Vocês sabem que palavra é essa que vocês marcaram?

Eduarda – MAÇÃ.

Professora – MAÇÃ! Por que vocês acham que aqui está escrito maçã?

Lurdes – Tem isso aqui – indicando o acento.

Professora – Ah, porque tem o til. Mas e essa aqui? – mostra outra palavra na lista.

Lurdes – Essa aqui? É MAMÃO.

Professora – Mas o MAMÃO também tem til. E agora? Qual é MAÇÃ e qual é MAMÃO?

Lurdes – Essa aqui é MAÇÃ e essa é MAMÃO – apontando para as palavras.

Professora – Com que letra começa MAÇÃ?

Lurdes – Com M.

Professora – O M e o A. E MAMÃO?

Lurdes – O M e o A.

Professora – o M e o A. MAÇÃ tem til, MAMÃO também tem til...

Lurdes, apontando para a palavra MAÇÃ – Mas aqui tem aquele negocinho – referindo-se ao Ç.

Professora – Ah, está bem!

Lurdes – Por isso aqui é MAÇÃ e aqui é MAMÃO.

Professora – Tem esse cedilha, não é? Então está bom!

A atividade ocorreu numa classe do 1º ano de uma escola municipal do Ensino Fundamental em Rio Piracicaba, em Minas Gerais. Foi realizada no período em que a professora lia diariamente histórias publicadas em um livro de contos clássicos dos irmãos Grimm. Alguns dos títulos já eram bem conhecidos das crianças, outros não, mas seriam lidos nos dias seguintes. A professora planejou a atividade, selecionando previamente uma lista de títulos em que três eram conhecidos e outros não, mas tinham algo em comum com os primeiros, dando margem à reflexão dos alunos. A atividade se desenvolve com professora na frente da lousa e as crianças sentadas em duplas, de frente para ela. A lista apresentada era a seguinte:

seleção de textos e planejamento da atividade

comentário
1
página 72

ÍNDICE

A GATA BORRALHEIRA	13
DONA OLA	35
JOÃOZINHO E MARIAZINHA	79
OS TRÊS HOMENZINHOS DA FLORESTA	134
CHAPEUZINHO VERMELHO	144
AS TRÊS FIANDEIRAS	158
AS TRÊS PENAS	161
JORINDA E JORINGEL	163
A MORTE MADRINHA	174
O GATO DE BOTAS	187

para que os alunos compreendam a atividade

comentário
2
página 73

Professora – Nós vamos fazer assim: uma parte da turma vai fazer palavras cruzadas. Outra parte vai trabalhar comigo nessa lista de títulos. Algumas dessas histórias eu já li pra vocês. Eu vou ditar os títulos das histórias que nós temos estudado e vocês vão procurá-los na lista. Na semana que vem a gente troca: quem fez palavras cruzadas agora vai trabalhar com a lista de títulos e quem fez a lista de títulos hoje vai fazer palavras cruzadas, está certo? Então eu vou entregar as atividades de palavras cruzadas para vocês. Vocês vão olhar e começar a fazer e depois eu vou circular para ajudar vocês no que precisarem, certo?

Crianças – Certo!

Professora, distribuindo a cruzadinha para os que vão desenvolver essa atividade – Na segunda folha está o banco de palavras. Vocês vão procurar aqui as palavras para preencher a cruzadinha, de acordo com o nome das figuras, certo?

para garantir que os alunos tenham as informações necessárias para ler

comentário
3
página 73

Professora – Agora, vou entregar a lista de títulos das historinhas que a gente tem estudado – e mostra a lista de títulos. – Esses títulos pertencem a este livro aqui – mostrando um livro. – Que livro é esse?

Crianças – Os *Contos de Grimm*!

Professora – Vocês lembram de alguma historinha que está aqui e que eu já li na sala?

Crianças – DONA OLA, O SAPO REI, A COBRA BRANCA, OS SETE CABRITINHOS, RAPUNZEL, O LOBO E O CABRITINHO.

A professora repete os nomes das histórias que as crianças falaram.

Professora – Eu vou entregar a lista e vocês vão dar uma primeira olhada nos títulos das historinhas. Eu vou falar para vocês os títulos das historinhas que estão escritos aqui e depois eu vou pedir para vocês localizarem alguns desses títulos, está certo? – e começa a entregar a folha com os títulos das histórias para cada criança.

Professora – Nesses títulos têm sete historinhas que já foram lidas na sala, nós escolhemos juntos e eu li, e tem três historinhas que eu ainda não li. Uma dessas três historinhas é a que nós vamos procurar. Depois nós vamos achar a página do livro e, amanhã, eu conto a historinha para vocês. Podem dar uma primeira olhada. Essa listinha foi tirada daqui – mostrando o livro. – É o índice do livro dos Irmãos Grimm. Não tem todas as historinhas porque não caberiam nessa folha. Mas o número da página está certinho e o título é igualzinho ao que está no livro. Vou pegar minha cadeira e cada hora eu sento com uma dupla para estudarmos. Agora que vocês já deram uma olhadinha, vamos lembrar quais as historinhas que estão na lista. Eu vou falar as que têm e as que vocês não conhecem também – e cita os títulos fora da ordem em que estão no índice. – Agora eu vou ditar algumas e vocês vão procurar na lista, certo? Então, vamos lá!

Dupla 1, formada por Paloma e Deiseane

Professora – Vamos procurar aqui? Deiseane, fica pertinho para ajudar a Paloma. Eu quero que vocês procurem A MORTE MADRINHA.

Paloma aponta diretamente o título solicitado.

Professora – Por que você acha que este é A MORTE MADRINHA?

Paloma – Porque começa com A.

Professora – Mas, essa aqui também começa com A – apontando para A GATA BORRALHEIRA. – Por que você acha que aqui está escrito A MORTE MADRINHA? Que outra palavrinha que você viu aqui que fez você achar que este é A MORTE MADRINHA?

Paloma não responde.

Professora – A MORTE MADRINHA começa como?

Paloma – Com A.

Professora – E depois? E como termina?

Paloma – Com A também.

Professora, apontando para A GATA BORRALHEIRA – Mas aqui começa com A e termina com A também. E por que essa não é A MORTE MADRINHA? – apontando para o título certo. – O que está escrito aqui? – e indica a sílaba MA, de MADRINHA.

Paloma – MA... MADRASTA!

Professora – MADRASTA? Mas como é o título que eu pedi? A morte da...? Põe o seu dedinho no texto e lê aqui para mim – apontando o título inteiro.

Paloma, acompanhando com o dedo – A MORTE MADRINHA.

Professora – Onde que está MORTE?

Paloma aponta para as letras MO da palavra MORTE.

para que os alunos usem indícios adequados para ler

comentário
4
página 74

Professora – MORTE começa com que letra?

Paloma – M.

Professora – Você também acha que aqui está escrito A MORTE MADRINHA, Deiseane? – apontando para esse título.

Deiseane – Não.

Professora – Qual você acha, nessa folha, que é A MORTE MADRINHA?

Deiseane aponta OS TRÊS HOMENZINHOS DA FLORESTA.

Professora – Por que você acha que aqui está A MORTE MADRINHA?

Deiseane não responde.

Professora – Você falou comigo que MORTE começa como?

Deiseane – Com O.

Professora – Você acha que MORTE começa com O? Quando eu perguntei para Paloma como começava MORTE, você falou que era com que letra?

Deiseane – A.

Professora – Com A? E esse aqui começa com O – apontando para OS TRÊS HOMENZINHOS DA FLORESTA. Então, qual poderia ser A MORTE MADRINHA?

Deiseane aponta para JORINDA E JORINGEL.

Professora – Você acha que é essa aqui? Mas A MORTE MADRINHA você já falou um monte de vezes, começa como?

Deiseane – A.

Professora – E que letra é essa? – apontando para o J, de JORINDA. – Pode ser essa, então?

Deiseane – Não.

Professora – Então qual que você acha que pode ser? Quais aqui que têm A, para a procura ficar mais fácil?

Deiseane aponta para A MORTE MADRINHA.

Professora – Só essa aí que tem A?

Deiseane aponta também para AS TRÊS PENAS, AS TRÊS FIANDEIRAS e A GATA BORRALHEIRA.

Professora – A MORTE MADRINHA, como será que é MADRINHA, então? Como começa?

Deiseane aponta para a letra A, inicial do título A MORTE MADRINHA.

Professora – Por que você acha que é essa? MADRINHA começa igual o nome de quem aqui da sala?

Deiseane – MARIA LUIZA.

Professora – E o nome de MARIA LUIZA começa com que letra?

Deiseane – M.

Professora – Então, qual você acha que é? Põe o dedinho para mim em qual você acha que começa igual à MARIA LUIZA.

Deiseane, acompanhando com o dedo – A MORTE MADRINHA.

Professora – Onde está escrito MORTE?

Deiseane aponta para as letras MO de MORTE.

Professora – E MADRINHA?

Deiseane aponta para a palavra MADRINHA.

Professora – Está certo. Agora, vamos procurar outro título. Eu quero que vocês procurem JOÃOZINHO E MARIAZINHA.

Paloma aponta diretamente para este título.

Professora – Qual você acha que é JOÃOZINHO E MARIAZINHA, Deiseane?

Deiseane aponta para DONA OLA.

Professora – Como você acha que começa JOÃOZINHO?

Deiseane – Com JO.

Professora – E JO é como?

Deiseane – Com O – e aponta para o título correto.

Professora – Aqui? E onde está escrito JOÃOZINHO?

Deiseane aponta também para a palavra JORINDA, do título JORINDA E JORINGEL.

Professora, apontando para os dois títulos indicados – É esse ou esse? Porque os dois têm JO. Qual pode ser JOÃOZINHO E MARIAZINHA?

Deiseane aponta para JOÃOZINHO E MARIAZINHA.

Professora – Por que é este e não o outro?

Deiseane não responde.

Professora – MARIAZINHA termina como?

Deiseane – A.

Professora – Qual desses dois você acha que é, então?

Deiseane aponta o título correto.

Professora – Vamos ler comigo. Leia passando o dedinho para eu saber onde você está lendo.

Deiseane lê, passando o dedo pelas palavras, mas sem diferenciá-las.

Professora – Onde começa MARIAZINHA?

Deiseane indica o M, de MARIAZINHA.

Professora – E aonde termina MARIAZINHA?

Deiseane indica o A final de MARIAZINHA.

Professora – E JOÃOZINHO? Termina onde?

Deiseane aponta para a letra O no final de JOÃOZINHO e para o E, que está entre os dois nomes.

Professora – Termina no O ou termina no E?

Deiseane – No E.

comentário
5
página 75

para que os alunos usem indícios adequados para ler

para que os alunos compreendam o propósito comunicativo da atividade

comentário
6
página 76

Professora – No E? JOÃOZINHO – diz, reforçando o O final. – Termina no O ou no E?

Deiseane – No O.

Professora – No O? JOÃOZINHO E MARIAZINHA? – lendo com os dedos e mostrando onde está cada palavra.

Deiseane – É.

Professora – Está joia. Agora eu vou pedir para vocês procurarem o título de uma historinha que a gente não conhece, está bem? Vocês vão procurar essa historinha e, depois, vamos saber o número da página do livro em que ela está. É só acompanhá-la. Esse que a Deiseane leu, JOÃOZINHO E MARIAZINHA, está na página 79 – mostrando com o dedo a linha que indica a página da história. – A que eu vou ditar agora nós temos de localizá-la para saber em que página está e marcar no livro, está certo? Vocês vão procurar AS TRÊS PENAS.

As meninas começam a procurar.

Professora – Qual vocês acham que é AS TRÊS PENAS?

Deiseane aponta para um título.

Professora – Muito bem. Agora, vamos esperar a colega achar o título também.

Paloma aponta o título correto.

Professora – Deiseane, qual você acha que é?

A menina aponta para OS TRÊS HOMENZINHOS DA FLORESTA.

Professora – Por que você acha que aqui está escrito AS TRÊS PENAS?

Deiseane – Eu acho que é essa – e aponta para outro título, JORINDA E JORINGEL.

Professora – E por que você acha que essa aqui é AS TRÊS PENAS?

Deiseane – É essa aqui – e aponta para o título correto, que está acima do indicado anteriormente.

Professora – É essa ou essa? – apontando para os dois títulos que estão próximos.

Deiseane – É essa – apontando para AS TRÊS PENAS.

Professora – E por que você acha que é esse? Como começa AS TRÊS PENAS?

Deiseane muda de ideia novamente e aponta para o primeiro título da lista – É essa aqui.

Professora – Esse aqui? Então lê para mim.

Deiseane – AS TRÊS PENAS – lendo o título A GATA BORRALHEIRA.

Professora – Onde está escrito PENAS?

Deiseane aponta uma parte da palavra BORRALHEIRA.

Professora – E TRÊS?

Deiseane aponta para a palavra GATA.

Professora – Como você acha que começa TRÊS?

Deiseane – T.

Professora – Alguma dessas palavrinhas aqui começa com T?

Deiseane – Não.

Professora – Então, será que é esse aqui ou é outro?

Deiseane – É outro.

Professora – Então vamos procurar algum desses títulos aqui que tenha uma palavrinha que comece com T.

Deiseane faz “não” com a cabeça, querendo dizer que não encontrou.

Professora – Não tem nenhum com a palavrinha que começa com T?

Deiseane – Não.

Professora – Mas e o título AS TRÊS PENAS? Começa com que letrinha?

Deiseane – A.

Professora – Então, qual aí começa com A?

A menina aponta para A GATA BORRALHEIRA.

Professora – De todos os títulos, só esse começa com A?

Deiseane aponta para os outros títulos que também começam com a letra A.

Professora – Então nós temos quatro títulos que se iniciam com a letra A. Como eu vou saber qual é? – pergunta, marcando um X ao lado de cada um dos títulos que começam com A. Qual a outra palavrinha? Como se escreve PENAS?

Deiseane começa a falar várias letras aleatoriamente.

Professora – Qual você acha que é? Onde você leu isso que você falou?

Deiseane aponta para uma palavra.

Professora – Aqui? Lê para mim então.

Deiseane lê o título correto seguindo com o lápis.

Professora – Circula a palavra PENAS.

Deiseane circula corretamente a palavra PENAS.

Professora – E TRÊS?

Deiseane circula AS TRÊS.

Professora – O título é TRÊS PENAS ou AS TRÊS PENAS?

Deiseane – AS TRÊS PENAS.

Professora – AS TRÊS PENAS? E onde está escrito TRÊS?

Deiseane aponta corretamente.

Professora – Paloma, você confirma ou você acha que é outra?

Paloma – Eu acho que é esse – confirmando o título encontrado pela colega.

comentário
7
página 76

para que os alunos usem indícios adequados para ler

para que os alunos compreendam o propósito comunicativo da atividade

comentário
8
página 77

Professora – Ah! E está em qual página, Paloma? Acompanhe com o dedinho para você descobrir a página.

Paloma chega ao número correspondente ao título em questão.

Professora – Este número aqui, Paloma, é a página 161, certo? Vamos olhar no livro se realmente AS TRÊS PENAS está na página 161? – diz, pegando o livro.

As meninas abrem o livro, procurando o conto nas páginas iniciais.

Professora – Se é 161, é mais para trás um pouquinho, não é?

As meninas continuam folheando o livro e chegam ao índice.

Professora – Vamos olhar o índice e ver se aqui também diz que é na página 161? Vejam: 161, AS TRÊS PENAS, igualzinho. Vamos achar? Vou passar um pouco, aqui está na página 47. É mais para frente. Aqui está na 151, o 161 é mais ainda. Aqui, 161, qual é o título?

Meninas – AS TRÊS PENAS.

Professora – Então eu vou pegar um papelzinho e marcar a página, porque amanhã eu vou ler essa história que vocês acharam o título, certo? Amanhã vocês vão me lembrar de ler essa história que vocês acharam.

INTERVENÇÕES

seleção de textos e planejamento da atividade

comentário
1

ÍNDICE	
A GATA BORRALHEIRA	13
DONA OLA	35
JOÃOZINHO E MARIAZINHA	79
OS TRÊS HOMENZINHOS DA FLORESTA	134
CHAPEUZINHO VERMELHO	144
AS TRÊS FIANDEIRAS	158
AS TRÊS PENAS	161
JORINDA E JORINGEL	163
A MORTE MADRINHA	174
O GATO DE BOTAS	187

Por essa lista, percebe-se o cuidado da professora na escolha dos títulos que serão propostos para leitura: vários já são conhecidos dos alunos, pois ela os leu recentemente. Alguns se iniciam pelas mesmas letras, o que desafiará as crianças, já acostumadas a se guiarem pela letra inicial para localizarem o que deve ser lido, obrigando-as a buscarem outros indícios para sua leitura.

A disposição dos títulos, reproduzindo o formato do livro, favorece que as crianças comparem diferentes escritas para encontrar aquela que buscam. A professora também se preocupou em usar a mesma diagramação e informações de um índice real, o que permitirá aos alunos refletir sobre o sistema de escrita alfabético enquanto vivenciam o uso de um material que tem uma função social clara. Com esse último aspecto, ela procura garantir que as crianças aprendam sobre o sistema de escrita ao mesmo tempo que ampliam o que sabem sobre os diferentes gêneros textuais e seus usos. Ela explicitará melhor sua preocupação quando apresentar a atividade⁴².

⁴² Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 1.

A decisão da professora de trabalhar duas atividades distintas tem uma determinação clara: ela sabe da necessidade de intervir junto ao maior número de crianças para que elas tirem todo o proveito possível da leitura. Por isso, parte do grupo fará algo em que sua ajuda não é necessária, para que os demais contem com seu apoio mais próximo. Para garantir, porém, que todos realizem essa atividade e contem com sua intervenção, ela realizará uma proposta semelhante na semana seguinte, provavelmente a mesma, variando os títulos propostos para leitura⁴³.

⁴³ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 4, comentários 1, 2 e 3.

Na explicação da atividade, a professora toma vários cuidados. Mostra o livro do qual foi copiada parte do índice, um livro que as crianças conhecem porque várias de suas histórias foram lidas em sala de aula. Explica que parte do índice desse livro foi copiada e justifica: eles precisam saber a página do livro em que se encontra a história que será buscada, informação essa que consta da lista e do índice. Cria, assim, um propósito social para a leitura, ou seja, as crianças lerão com o mesmo objetivo que as pessoas costumam ter ao consultar o índice de um livro.

Para as crianças, o propósito social explicitado – descobrir o número da página da história que será lida – orientará a leitura e dará um sentido a ela. O propósito didático da atividade, que a professora tem claro o tempo todo e que orientará suas intervenções, é o de favorecer avanços na compreensão das crianças sobre o sistema de escrita. Ao trabalhar com esses dois propósitos, a professora põe em prática uma concepção em que o ensino da língua ocorre ao mesmo tempo que as crianças aprendem a tomar parte nas práticas sociais de leitura⁴⁴.

⁴⁴ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentários 1 e 2; exemplo 4, comentário 6.

comentário
2
para que os alunos compreendam a atividade

Professora – Nós vamos fazer assim: uma parte da turma vai fazer palavras cruzadas. Outra parte vai trabalhar comigo nessa lista de títulos. Algumas dessas histórias eu já li pra vocês. Eu vou ditar os títulos das histórias que nós temos estudado e vocês vão procurá-los na lista. Na semana que vem a gente troca: quem fez palavras cruzadas agora vai trabalhar com a lista de títulos e quem fez a lista de títulos hoje vai fazer palavras cruzadas, está certo? Então eu vou entregar as atividades de palavras cruzadas para vocês. Vocês vão olhar e começar a fazer e depois eu vou circular para ajudar vocês no que precisarem, certo?

comentário
3
para garantir que os alunos tenham as informações necessárias para ler

Professora – Agora, vou entregar a lista de títulos das historinhas que a gente tem estudado – e mostra a lista de títulos. – Esses títulos pertencem a este livro aqui – mostrando um livro. – Que livro é esse?

Crianças – Os Contos de Grimm!

Professora – Vocês lembram de alguma historinha que está aqui e que eu já li na sala?

Crianças – Dona Ola, O Sapo Rei, A Cobra Branca, Os Sete Cabritinhos, Rapunzel, O Lobo e o Cabritinho.

A professora repete os nomes das histórias que as crianças falaram.

Professora – Eu vou entregar a lista e vocês vão dar uma primeira olhada nos títulos das historinhas. Eu vou falar para vocês os títulos das historinhas que estão escritos aqui e depois eu vou pedir para vocês localizarem alguns desses títulos, está certo? – e começa a entregar a folha com os títulos das histórias para cada criança.

Professora – Nesses títulos têm sete historinhas que já foram lidas na sala, nós escolhemos juntos e eu li, e tem três historinhas que eu ainda não li. Uma dessas três historinhas é a que nós vamos procurar. Depois nós vamos achar a página do livro e, amanhã, eu conto a historinha para vocês. Podem dar uma primeira olhada. Essa listinha foi tirada daqui – mostrando o livro. – É o índice do livro dos irmãos Grimm. Não tem todas as historinhas porque não caberiam nessa folha. Mas o número da página está certinho e o título é igualzinho ao que está no livro. Vou pegar minha cadeira e cada hora eu sento com uma dupla para estudarmos. Agora que vocês já deram uma olhadinha, vamos lembrar quais as historinhas que estão na lista. Eu vou falar as que têm e as que vocês não conhecem também – e cita os títulos fora da ordem em que estão no índice. Agora eu vou ditar algumas e vocês vão procurar na lista, certo? Então, vamos lá!

para que os alunos usem
indícios adequados para ler

comentário
4

Professora – Você também acha que aqui está escrito A MORTE MADRINHA, Deiseane? – apontando para esse título.

Deiseane – Não.

Professora – Qual você acha, nessa folha, que é A MORTE MADRINHA?

Deiseane aponta OS TRÊS HOMENZINHOS DA FLORESTA.

Professora – Por que você acha que aqui está A MORTE MADRINHA?

Deiseane não responde.

Professora – Você falou comigo que MORTE começa como?

Deiseane – Com O.

Professora – Você acha que MORTE começa com O? Quando eu perguntei para Paloma como começava MORTE, você falou que era com que letra?

Deiseane – A.

Professora – Com A? E esse aqui começa com O – apontando para OS TRÊS HOMENZINHOS DA FLORESTA. – Então, qual poderia ser A MORTE MADRINHA?

Deiseane aponta para JORINDA E JORINGEL.

Professora – Você acha que é essa aqui? Mas A MORTE MADRINHA você já falou um monte de vezes, começa como?

Deiseane – A.

Professora – E que letra é essa? – apontando para o J, de JORINDA. – Pode ser essa, então?

Deiseane – Não.

Professora – Então qual que você acha que pode ser? Quais aqui que têm A, para a procura ficar mais fácil?

Deiseane aponta para A MORTE MADRINHA.

Professora – Só essa aí que tem A?

Deiseane aponta também para ASTRÊS PENAS, AS TRÊS FIANDEIRAS e A GATA BORRALHEIRA.

Professora – A MORTE MADRINHA, como será que é MADRINHA, então? Como começa?

Deiseane aponta para a letra A, inicial do título A MORTE MADRINHA.

Professora – Por que você acha que é essa? MADRINHA começa igual ao nome de quem aqui da sala?

Deiseane – MARIA LUIZA.

Professora – E o nome de MARIA LUIZA começa com que letra?

Deiseane – M.

Professora – Então qual você acha que é? Põe o dedinho para mim em qual você acha que começa igual a MARIA LUIZA.

Deiseane está muito confusa. Ora diz que o título buscado se inicia por O, ora diz que é com A. Sua confusão justifica-se: provavelmente, para escrever, ela utiliza uma letra para representar cada sílaba e escolhe, preferencialmente, as vogais. No momento em que a professora pergunta como se inicia a palavra MORTE, do título A MORTE MADRINHA, ela diz que é com O e usa esse indício para buscar um título que se inicie por essa letra. Ao perceber que essa pista não funciona, ela escolhe outro qualquer.

A professora então diz novamente o título, o que permite que a aluna identifique outra letra inicial, A, e selecione vários títulos com essa letra.

Para ajudá-la, a professora propõe que reflita sobre a palavra MADRINHA, para que observe outros indícios, pois apenas a análise da letra inicial ou final dos títulos não a ajudará. Porém, como ocorreu na palavra MORTE, a aluna escolhe a vogal da primeira sílaba, indício que também não a ajudará. Para ampliar seu olhar, a professora propõe que se recorde de uma palavra conhecida – o nome de uma colega – para descobrir a letra inicial de MADRINHA. Deiseane consegue, então, identificar o M, letra que de fato contribui para que localize o título correto, bem como as palavras que o compõem⁴⁵.

⁴⁵ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentários 1 e 2; exemplo 3, comentário 3; exemplo 4, comentário 4; exemplo 5, comentário 1; exemplo 6, comentários 5 e 7.

Deiseane ainda está confusa, mas dessa vez parece usar mais adequadamente os indícios oferecidos pelas letras. Apesar de citar a letra O como a inicial de JOÃOZINHO E MARIAZINHA, ela escolhe dois títulos que indicam que sabe que deve buscar o J como indício para localizar o título procurado. A pergunta da professora, que volta sua atenção para o som final do título, permite que localize, com alguma segurança, o título correto. Ao ler cada parte desse título, ela parece usar a informação anterior, sobre o nome da colega MARIA LUÍZA para encontrar o início da palavra MARIAZINHA.

Ao se apoiar no som da palavra isolada, talvez soubesse que JOÃOZINHO termina com O. Porém o título, além dos nomes das personagens, tem o E entre um e outro. Se o O, que reconhece como a letra associada ao som final, for o final de JOÃOZINHO, e o M for o início de MARIAZINHA, que significado tem o E que aparece entre as duas palavras? É interessante lembrar que as crianças, no início de sua aprendizagem da leitura, acham que somente os nomes são escritos. Talvez Deiseane não considere que o E, identificado no título oral, deva também estar no título escrito e, por isso, aquela letra que aparece no meio dos dois nomes é entendida como fazendo parte do primeiro.

No entanto, quando a professora enfatiza pela fala o som final da palavra JOÃOZINHO, reforça para Deiseane que é preciso se apoiar na pronúncia da palavra para identificar a letra final.

A professora tem uma atitude bastante sensível: considera que sua aluna está pensando sobre a escrita, mas ainda necessita de tempo para realmente compreender várias das informações que foram explicitadas. Ela então vai mostrando para a menina onde está escrita cada parte do título. Com isso, permite que ela observe que existe uma correspondência entre cada parte do título oral e de sua escrita, inclusive o E, que liga os dois nomes. Essa é uma intervenção importante, nesse momento, por permitir que a aluna tenha acesso a outra forma de compreender o funcionamento da leitura⁴⁶.

⁴⁶ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentários 1 e 2; exemplo 3, comentário 3; exemplo 4, comentário 4; exemplo 5, comentário 1; exemplo 6, comentários 4 e 7.

Deiseane, acompanhando com o dedo – A MORTE MADRINHA.

Professora – Onde está escrito MORTE?

Deiseane aponta para a sílaba MO de MORTE.

Professora – E MADRINHA?

Deiseane aponta para a palavra MADRINHA.

comentário
5

para que os alunos usem
indícios adequados para ler

Professora – Qual você acha que é JOÃOZINHO E MARIAZINHA, Deiseane?

Deiseane aponta para DONA OLA.

Professora – Como você acha que começa JOÃOZINHO?

Deiseane – Com JO.

Professora – E JO é como?

Deiseane – Com O – e aponta para o título correto.

Professora – Aqui? E onde está escrito JOÃOZINHO?

Deiseane aponta também para a palavra JORINDA, do título JORINDA E JORINGEL.

Professora, apontando para os dois títulos indicados – É esse ou esse? – Porque os dois têm JO. Qual pode ser JOÃOZINHO E MARIAZINHA?

Deiseane aponta para JOÃOZINHO E MARIAZINHA.

Professora – Por que é este e não o outro?

Deiseane não responde.

Professora – MARIAZINHA termina como?

Deiseane – A.

Professora – Qual desses dois você acha que é, então?

Deiseane aponta o título correto.

Professora – Vamos ler comigo. Leia passando o dedinho para eu saber onde você está lendo.

Deiseane lê, passando o dedo pelas palavras, mas sem diferenciá-las.

Professora – Onde começa MARIAZINHA?

Deiseane indica o M, de MARIAZINHA.

Professora – E aonde termina MARIAZINHA?

Deiseane indica o A final de MARIAZINHA.

Professora – E JOÃOZINHO? Termina onde?

Deiseane aponta para a letra O no final de JOÃOZINHO e para o E, que está entre os dois nomes.

Professora – Termina no O ou termina no E?

Deiseane – No E.

Professora – No E? JOÃOZINHO – diz, reforçando o O final. – Termina no O ou no E?

Deiseane – No O.

Professora – No O? JOÃOZINHO E MARIAZINHA? – lendo com os dedos e mostrando onde está cada palavra.

Deiseane – É.

para que os alunos compreendam o propósito comunicativo da atividade

comentário
6

Professora – Está joia. Agora eu vou pedir para vocês procurarem o título de uma historinha que a gente não conhece, está bem? Vocês vão procurar essa historinha e, depois, vamos saber o número da página do livro em que ela está. É só acompanhá-la. Esse que a Deiseane leu, JOÃOZINHO E MARIAZINHA, está na página 79 – mostrando com o dedo a linha que indica a página da história. A que eu vou ditar agora nós temos de localizá-la para saber em que página está e marcar no livro, está certo?

para que os alunos usem indícios adequados para ler

comentário
7

Professora – Mas e o título AS TRÊS PENAS? Começa com que letrinha?

Deiseane – A.

Professora – Então, qual aí começa com A?

A menina aponta para A GATA BORRALHEIRA.

Professora – De todos os títulos, só esse começa com A?

Deiseane aponta para os outros títulos que também começam com a letra A.

Professora – Então nós temos quatro títulos que se iniciam com a letra A. Como eu vou saber qual é? – pergunta, marcando um X ao lado de cada um dos títulos que começam com A. – Qual a outra palavrinha? Como se escreve PENAS?

Nesse encaminhamento, a professora reforça o propósito comunicativo da atividade: localizar o título para saber o número da página em que se encontra a história no livro. Ela explica isso de maneira detalhada para garantir que as alunas compreendam a importância dessa leitura⁴⁷.

⁴⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 6, comentário 8.

A professora percebe que a tarefa é difícil para Deiseane. Então, para facilitar, sem abrir mão de oferecer-lhe um desafio possível, assinala todos os títulos que se iniciam pela letra já identificada pela menina. Quando a professora faz isso, permite que a aluna concentre sua atenção num número menor de possibilidades, facilitando a localização e a leitura do título correto⁴⁸.

⁴⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentários 1 e 2; exemplo 3, comentário 3; exemplo 4, comentário 4; exemplo 6, comentários 4 e 5.

Com esse encaminhamento, a professora garante que as duas meninas cumpram todas as etapas necessárias para chegar à página do livro em que se encontra o início da história, a partir da consulta ao índice. Primeiro, elas conferem se o índice confirma a informação contida na folha usada na atividade. Em seguida, a professora oferece informações sobre o número – trata-se de um número alto, provavelmente difícil de ser interpretado pelos alunos –, e sobre como chegar a ele de maneira mais rápida, sem folhear as páginas uma por uma. Em relação a essas duas informações, a professora assume encaminhamentos mais diretivos, em vez de favorecer a reflexão das crianças. Faz isso por entender que, nesse momento, é mais importante refletirem sobre as letras para garantir a leitura. Se a esse desafio se somar esse outro, interpretar os números, a tarefa se tornará excessivamente complexa e, provavelmente, perderá eficácia.

Quando encontram a página, conferem se realmente a história é aquela que buscavam e marcam a página do livro. Nesse ato simples, a professora comunica às crianças um procedimento comum entre leitores experientes: o de marcar uma página para poder recuperá-la facilmente em outro momento⁴⁹.

⁴⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 6, comentário 6.

comentário
8

para que os alunos compreendam o propósito comunicativo da atividade

Professora – Ah! E está em qual página, Paloma? Acompanhe com o dedinho para você descobrir a página.

Paloma chega ao número correspondente ao título em questão.

Professora – Este número aqui, Paloma, é a página 161, certo? Vamos olhar no livro se realmente AS TRÊS PENAS está na página 161? – diz, pegando o livro.

As meninas abrem o livro, procurando o conto nas páginas iniciais.

Professora – Se é 161, é mais para trás um pouquinho, não é?

As meninas continuam folheando o livro e chegam ao índice.

Professora – Vamos olhar o índice e ver se aqui também diz que é na página 161? Vejam: 161, AS TRÊS PENAS, igualzinho. Vamos achar? Vou passar um pouco, aqui está na página 47. É mais pra frente. Aqui está na 151, o 161 é mais ainda. Aqui, 161, qual é o título?

Meninas – AS TRÊS PENAS.

Professora – Então eu vou pegar um papelzinho e marcar a página, porque amanhã eu vou ler essa história que vocês acharam o título, certo? Amanhã vocês vão me lembrar de ler essa história que vocês acharam.



Escrita por meio do professor

... aquele que dita (um texto) precisa pensar e produzir o texto oralmente, mas como se fosse por escrito⁵⁰

Para ensinar a escrever, há momentos em que se propõe aos alunos que escrevam por si mesmos, individualmente ou em pequenos grupos. Em outros momentos, a produção se concretiza pelo ditado ao professor.

Nessa atividade, os alunos elaboram um texto em grupo, no papel ou na lousa, mas em vez de serem eles a escrevê-lo, é o professor que assume a tarefa de colocar as letras. Ao ocupar o papel de escriba, o professor apenas transcreve aquilo que é ditado pelo grupo. Esse ditado é fruto de uma elaboração textual que é discutida e combinada entre os alunos-autores. Trata-se da produção do texto oral com destino escrito.

Antes de chegar à elaboração final de cada trecho do texto, é preciso que a turma discuta, primeiro, aquilo que pretende escrever – combine o que será escrito. Em seguida, os alunos devem conversar sobre a organização do texto, ou seja, escolher as melhores palavras para expressar o conteúdo que pretendem comunicar, combinando como dizer o que querem dizer.

No momento de escrever, os alunos ditam para o professor escrever. Devem fazer isso lentamente, considerando o ritmo de escrita do professor, que, por sua vez, escreve exatamente o que foi ditado, palavra por palavra, mesmo que não considere aquela a melhor forma de escrever. Em alguns momentos, o professor propõe pausas para reler o que foi escrito até aquele momento. Essa leitura enquanto o texto é escrito tem a função de devolver aos autores sua própria produção, para que possam lembrar o que já foi escrito e decidir o que ainda falta escrever, avaliando se o que combinaram de registrar está claro ou se há problemas na forma como se escolheu escrever, se faltam informações, se algumas passagens não estão claras, se há palavras excessivamente repetidas etc.

Com essa proposta, mesmo alunos que ainda não escrevem convencionalmente têm a oportunidade de elaborar textos e lidar com toda a complexidade dessa atividade, ou seja, têm contato com as múltiplas decisões que qualquer escritor enfrenta enquanto redige um texto. Eles têm de decidir o que dizer – o conteúdo –; as melhores palavras para escrever aquilo que desejam comunicar e como relacionar diferentes partes do conteúdo a ser escrito, que podem ser as diferentes partes de uma história, os temas de um texto de divulgação científica sobre um animal estudado etc. Ao longo do processo, devem reler o que já foi escrito para saber se tudo foi devidamente apresentado; avaliar se o que foi escrito está suficientemente claro, considerando o leitor a quem o texto se destina; se o modo como o texto foi escrito e se as palavras escolhidas em cada momento são as mais adequadas para os objetivos pretendidos ou se podem ser substituídas por outras, para que fique mais claro, mais belo, mais interessante ou mais adequado, sempre considerando as especificidades de cada texto e a relação entre os autores e os destinatários.

⁵⁰ Fabbretti, D. e Teberosky, A. Escribir en Voz Alta. Monografia publicada na revista Leer y Escribir; Cuadernos de Pedagogia, 1993, julho-agosto, pág. 216.

Etapas necessárias

1. O professor explica a proposta

A atividade sempre tem início com a explicação do professor sobre o texto a ser escrito, para quem se destina e quais os objetivos que deve cumprir. Esse é um momento importante em que se compartilha com os alunos a situação comunicativa, que, por sua vez, definirá o tipo de conteúdo – o que deverá ser comunicado –, seus objetivos, o que será escrito e como será comunicado; ou seja, a linguagem mais adequada, que depende do gênero textual e da relação entre os autores e os leitores a quem se destina.

2. Planejamento do texto

Após a explicação, na etapa seguinte, a turma deve decidir o que é relevante constar no texto – seu conteúdo – e em que ordem as informações devem ser apresentadas. Ao propor essa discussão aos alunos – que são os autores do texto a ser produzido –, o professor explicita pela ação que um texto pode ser pensado, definindo-se o que se dirá, antes de se começar a escrevê-lo. Nesse momento, os alunos vivenciam que a produção de um texto vai além do ato de grafar letras, ela se inicia quando seu autor – ou autores, quando a produção é coletiva – pensa e conversa sobre o que irá escrever, ou seja, planeja seu texto.

3. O ditado para o professor

Decidido o que constará no texto, o professor intervém para que os alunos transformem em palavras cada uma das informações que comporão o texto. Eles devem, nesse momento, assumir o papel daqueles que elaboram e ditam o texto, transformando o texto oral, que inicialmente foi discutido e comentado entre todos, num texto escrito. A cada sugestão de um aluno de como determinada informação pode ser expressa, deve-se propor aos demais que reflitam e verifiquem se concordam que aquilo que foi sugerido é a melhor forma de dizer o que pretendem, estimulando as crianças a buscarem formas alternativas de dizerem a mesma coisa. Fica claro, assim, que o conteúdo pode ser expresso de diferentes maneiras, algumas mais adequadas que outras aos propósitos de cada produção escrita.

Quando chegam a um acordo sobre a melhor forma de expressar as ideias de determinado trecho, pede-se aos alunos que ditem. No ditado, eles precisam aprender a diferenciar, como falas distintas, os comentários sobre aquilo que querem escrever e aquilo que ditam, ou seja, o texto propriamente dito. Devem considerar, também, que quando ditam é preciso falar mais vagarosamente, de acordo com o ritmo de escrita do professor, que deve grafar cada uma das palavras que os alunos escolheram para compor o texto ditado.

De tempos em tempos, o professor deve propor uma releitura do que foi escrito até aquele momento para que os alunos observem o que já foi escrito e o que ainda falta escrever. Essa releitura também permite que avaliem se o texto está claro, se diz aquilo que tinham a intenção de escrever, se a linguagem está adequada, se há problemas no modo como as informações foram escritas, como repetições excessivas de



algumas palavras. Ao detectarem problemas, as alterações devem ser discutidas e o texto, alterado, realizando, como faria qualquer escritor, pequenas revisões durante o processo de elaboração e escrita. Tais mudanças podem ser sugeridas pelos alunos ou pelo professor.

Ao apontar problemas no texto, o professor não deve apresentar soluções, mas lançar às crianças o desafio de resolvê-los. Nessas releituras, explicita-se que a escrita se compõe de vários momentos de re-elaboração do que se escreveu para aprimorar o que já foi produzido. Apesar de importantes, essas interrupções para reler o que já se escreveu devem ser breves para não comprometer o ritmo da produção e para não cansar as crianças.

O ditado prossegue até que os alunos considerem que o texto já pode ser encerrado: tudo o que planejaram foi incluído e estão satisfeitos com a forma como cada trecho foi elaborado.

4. Revisão após a escrita para aprimorar o texto

A releitura ou revisão do que se escreveu pode ser realizada logo após a escrita do texto ou alguns dias depois. Sua finalidade é avaliar se não faltam informações importantes, considerando o propósito da escrita, e se estão claras e bem redigidas. Assim como ocorreu nas leituras feitas durante a produção, nesse momento o professor aponta questões e propõe aos alunos que discutam as melhores formas de superá-las. O texto é revisado, palavras são riscadas ou apagadas e substituídas por outras e a ordem em que algumas informações são apresentadas é alterada quando se considera necessário. Todas essas ações têm o objetivo explícito de aprimorar o texto, fazer com que aquilo que está registrado fique escrito da melhor maneira possível por essas crianças. Implicitamente, elas têm a oportunidade de vivenciar a produção como algo que envolve diferentes ações – elaborar, ditar ou escrever, reler, corrigir, mudar a ordem, substituir palavras etc. – sendo que não há uma linearidade entre elas, mas um processo de voltar ao que foi escrito para que seja aprimorado.

Como sabem os escritores mais experientes e como os alunos, que são escritores em formação, precisam aprender, escrever requer diferentes etapas.

5. Passar o texto a limpo e enviá-lo aos destinatários

Depois de revisto, o texto coletivo deve ser passado a limpo para que possa ser lido pelo leitor ou leitores a quem se destina.

O que os alunos aprendem nessa atividade

O ditado para o professor permite que os alunos centrem esforços na produção das ideias e na forma de organizá-las por escrito – a escolha das melhores palavras para expressar cada uma das informações que têm a intenção de incluir no texto. Sendo assim, potencializa o aprendizado das questões relacionadas à discursividade, ou seja, à organização da linguagem mais adequada à situação comunicativa em que está inserida a proposta.

Como atividade de produção de texto, permite instalar a ideia de que é necessário, em muitas situações, planejar o que se vai escrever, bem como a de que é preciso fazer revisões durante e após o processo de escrever. As intervenções do professor e a discussão entre os alunos permitem que todos percebam a maneira como tais práticas se desenvolvem.

Outra aprendizagem favorecida é a de que os alunos assumam a ação de ditar e, ao fazê-lo, transformem o texto oral, falado e comentado em texto escrito. As intervenções do professor para controlar o ritmo do ditado permitem que aprendam a coordenar aquilo que ditam e aquilo que é escrito, colocando em evidência também a relação entre as palavras ditas e sua grafia.

Por fim, ao acompanhar a escrita feita pelo professor as crianças se aproximam das características da escrita: o formato das letras, a direção em que se escreve, a presença de espaços entre as palavras, as marcas gráficas além das letras, como os sinais de pontuação, a distribuição do texto na folha ou na lousa. Mesmo que essa atividade não tenha como foco principal a aprendizagem do sistema de escrita, favorece a ampliação desses conhecimentos.



Escrita da fábula *O Leão e o Ratinho*

1º exemplo

A atividade transcrita foi realizada numa classe de 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 anos, de uma escola da rede municipal de Governador Valadares (MG). Antes de realizá-la, as crianças tinham ouvido a leitura de outras fábulas e conversado a respeito delas, trocando impressões e opiniões pessoais.

Professora – Como começa?

Pedro – Um leão cansado, espichado numa árvore...

Marcelo – Cansado de caçar...

Pedro – Deitou numa sombra gostosa de uma árvore.

Maria – Espichou... espichado...

Professora – Deitado? Espichado? – e registra na lousa:

UM LEÃO, CANSADO DE CAÇAR, DEITOU ESPICHADO DEBAIXO DE UMA SOMBRA BOA DE UMA ÁRVORE.

Professora, percebendo que apenas alguns alunos estavam conduzindo a atividade – Deixa o Daniel falar.

Mariana, falando bem baixinho – Os ratinhos vieram passear em cima do leão.

[...]

Professora – Agora o Daniel.

Daniel, falando bem baixinho – Os outros fugiram e ficou só um preso.

João – Só um que ficou debaixo da pata dele...

Fernanda – Todos fugiram, menos um...

Daniel – Todos fugiram, menos um que o leão prendeu debaixo de sua pata.

E a professora registra:

TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM QUE O LEÃO PRENDEU EM SUA PATA.

[...]

ELE DAVA URROS DE RAIVA E FAZIA TODA A FLORESTA TREMER.

Professora – O Alex falou GRITOU e a Vera Lúcia falou URROS. O que fica melhor a gente colocar, de acordo com a história?

Crianças – URROS.

João – Aí a cidade ficou tremendo de medo...

Professora – A cidade que tremia?

Ana Cristina – É a floresta.

Professora – É a floresta! Então vamos colocar assim: ELE... Que palavrinha a gente coloca aqui? DAVA?

Professora – É DAVA urros? Ou SOLTAVA urros?

Crianças – DAVA!

para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

comentário
1
página 83

para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

comentário
2
página 84

para garantir o conteúdo do texto

comentário
3
página 84

para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

comentário
4
página 84

Professora vai registrando na lousa e falando em voz alta o que está escrevendo – DAVA URROS DE RAIVA. E a floresta fazia o que mesmo? – E FAZIA TODA A FLORESTA

Crianças – TREMER...

A produção final ditada para a professora ficou assim:

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE CAÇAR, DEITOU ESPICHADO DEBAIXO DE UMA SOMBRA BOA DE UMA ÁRVORE. OS RATINHOS VIERAM PASSEAR EM CIMA DO LEÃO, ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM QUE O LEÃO PRENDEU EM SUA PATA. O RATINHO IMPLOU E O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO. UM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NUMA REDE DOS CAÇADORES. ELE DAVA URROS DE RAIVA E FAZIA TODA A FLORESTA TREMER. APARECEU UM RATINHO E ROEU AS CORDAS E DEIXOU QUE O LEÃO FOSSE EMBORA.

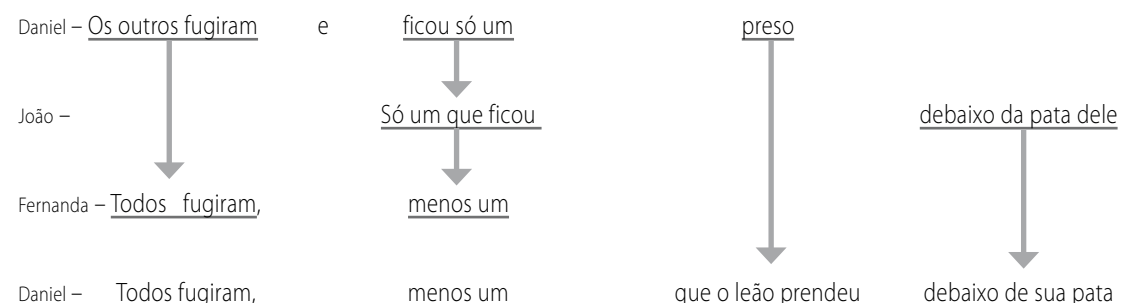
comentário
5
página 85

para favorecer a construção de conhecimentos sobre o sistema de escrita

INTERVENÇÕES

Neste trecho fica claro que as crianças estão preocupadas não apenas com o conteúdo que foi expresso por Daniel de início. Elas discutem cada parte do enunciado, reformulando-o para aperfeiçoá-lo. Provavelmente, essa clareza é resultado de sua vivência como leitoras de textos literários, e também de outras experiências de produção textual, como nessa, em que a professora atuou no sentido de favorecer tal preocupação com a linguagem.

Vamos observar como o enunciado foi se transformando:



É interessante observar como o enunciado vai se construindo aos poucos, com a colaboração de vários parceiros – é por isso que se fala de uma autoria coletiva. Pode-se dizer que a criança 1 construiu o enunciado que foi considerado mais adequado pelo grupo, mas ela não o faria sem as construções parciais feitas pelas crianças 6, 7 e 8⁵¹.

⁵¹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentários 5 e 6; exemplo 3, comentário 2.

comentário
1

para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

Professora – Agora o Daniel.
Daniel, falando bem baixinho – Os outros fugiram e ficou só um preso.
João – Só um que ficou debaixo da pata dele...
Fernanda – Todos fugiram, menos um...
Daniel – Todos fugiram, menos um que o leão prendeu debaixo de sua pata.



para garantir a
reflexão sobre a
linguagem escrita

comentário
2

Professora – O Alex falou GRITOU e a Vera Lúcia falou URROS. O que fica melhor a gente colocar de acordo com a história?

Crianças – URROS.

Aqui a situação é outra, a comparação tem outra justificativa. A professora propõe que as crianças reflitam sobre o uso das palavras sugeridas, apesar de ambas terem significados equivalentes. Ao propor essa escolha, indica aos alunos que pensar na linguagem implica também decidir que palavra escolher, considerando não apenas seu significado, mas também o efeito retórico que terá.

Se as crianças escrevessem O LEÃO GRITAVA ou O LEÃO SOLTAVA URROS, o sentido da história seria o mesmo, mas discutir qual das duas é melhor leva os alunos a pensarem qual expressa de maneira mais adequada o que se quer comunicar, qual provoca no leitor o efeito que se pretende.

para garantir o
conteúdo do texto

comentário
3

João – Aí a cidade ficou tremendo de medo...

Professora – A cidade que tremia?

Ana Cristina – É a floresta.

A professora faz intervenções para que os termos escolhidos pelos alunos sejam mais precisos no sentido de garantir ao leitor a compreensão da história. Nesse trecho, propõe que reflitam sobre duas palavras – CIDADE e FLORESTA – cujo significado é diferente, sendo que somente uma delas está de acordo com a história que estão re-escrevendo⁵².

⁵² Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentários 2, 3 e 4; exemplo 3, comentário 1.

para garantir a
reflexão sobre a
linguagem escrita

comentário
4

Professora – É a floresta! Então vamos colocar assim: ELE... Que palavrinha a gente coloca aqui? DAVA?

Professora – É DAVA urros? Ou SOLTAVA urros?

Crianças – DAVA!

Novamente a professora propõe a reflexão sobre o uso de expressões que têm o mesmo significado – DAVA URROS ou SOLTAVA URROS. Como já vimos no exemplo anterior, essa discussão é essencial para que as crianças lidem com as múltiplas possibilidades da linguagem, que tem muitas palavras que significam a mesma coisa, cada uma com efeitos diferentes na elaboração do texto e resultando em impressões diferentes para o leitor – um texto despertará maior interesse ou maior emoção, dependendo dessas escolhas. Mesmo considerando que DAVA URROS é mais coloquial, ou seja, mais distante da linguagem literária, ela prefere respeitar a opção sugerida pelos alunos, cuidando assim da principal condição da atividade: são as crianças as autoras do texto, portanto, elas que definirão as palavras usadas para elaborá-lo.

comentário
5

para favorecer a construção de conhecimentos sobre o sistema de escrita

Professora vai registrando na lousa e falando em voz alta o que está escrevendo – DAVA URROS DE RAIVA.

Dizer em voz alta aquilo que escreve, que foi formulado e ditado pelos alunos, é uma estratégia muito interessante para favorecer que eles observem a relação entre o que se fala e o que se escreve. Nesse caso, ao dizer cada palavra enquanto a registra, a professora permite que observem os seguintes aspectos:

- Todas as palavras ditadas devem ser registradas – algumas crianças em processo de construção da compreensão da leitura têm a hipótese de que não são todas as palavras de um enunciado que aparecem escritas, apenas os nomes.
- As palavras são escritas com letras – já sabemos que em algum momento inicial do processo de alfabetização as crianças consideram que é possível grafar usando símbolos inventados ou grafismos repetidos e alinhados, como os pauzinhos ou bolinhas.
- Há uma relação entre a maneira como a palavra é dita, sua sonoridade, e as letras usadas para grafá-la.
- A necessidade de incluir espaços separando as palavras escritas, o que não ocorre na fala, quando são ditas sem pausas.

Cada criança poderá observar relações diferentes entre o que a professora diz e o que está escrito. Isso dependerá dos conhecimentos que cada uma já construiu. Porém, todas podem aprender a partir dessa informação oferecida pela professora numa situação contextualizada de escrita como a que foi exemplificada.



Escrita de um texto de divulgação científica sobre os tubarões

2º exemplo

Essa atividade foi realizada com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal de Açailândia (MA), durante o desenvolvimento de um projeto didático cujos produtos finais eram uma enciclopédia sobre animais marinhos e um seminário apresentado para pais, professores e colegas de outros anos de escolaridade. Em etapas anteriores do projeto, os alunos estudaram alguns animais; na atividade aqui analisada, eles produziram o capítulo sobre os tubarões, ditando-o para a professora, que o escreveu na lousa. Anteriormente já haviam feito a seleção das informações obtidas no estudo e que poderiam compor o texto, organizando-as em um roteiro.

para que os alunos compreendam a atividade e aprendam sobre as etapas de planejamento e revisão

comentários
1 e 7
p. 89 e 92

Professora – Vocês já estão com todos os materiais selecionados e já fizemos o roteiro do texto que iremos escrever – que está no canto da sala em um cartaz. Agora vamos escrever um texto sobre os tubarões: vocês ditam e eu escrevo na lousa. Todo mundo precisa participar dessa escrita. Não podemos esquecer que o texto vai entrar na nossa enciclopédia. As informações devem estar bem claras porque os leitores podem não saber tanto quanto nós já sabemos sobre os tubarões, certo? Então, como começa?

para garantir o conteúdo do texto

comentário
2
página 90

Paulo – Os tubarões são uma família muito antiga de animais que viveram muito tempo...

Mariana – Mais de 400 anos...

Professora – Muito bem, são duas informações parecidas. Se eu falo só muito antiga dá para saber quanto tempo? Como a gente pode aproveitar a informação do Paulo e da Mariana?

Paulo, ditando o texto – ... fazem parte de uma família muito antiga de animais...

Roberta – No meu caderno está escrito 400 milhões. Põe assim: vivem há mais de 400 milhões de anos.

Produto da discussão, escrito na lousa:

OS TUBARÕES FAZEM PARTE DE UMA FAMÍLIA MUITO ANTIGA DE ANIMAIS QUE VIVE HÁ MAIS DE 400 MILHÕES DE ANOS. (...)

[...]

Professora – Vamos ver o nosso roteiro? O que a gente já discutiu que poderia entrar agora?

Robson – Existem 250 espécies de tubarões e....

Os alunos ficam em silêncio.

Professora – Quem lembra? Temos de colocar alguma coisa sobre a classificação dos tubarões e o Robson lembrou das espécies.

Patrícia – ... que pertencem a diversas famílias de... esqueci o nome... como é?

Alunos em silêncio.

Professora – O que mais a gente estudou?

Os alunos começam a lembrar e a professora faz uma lista na lousa dos termos: classe, subclasse, família, ordem.

Alunos – ... diversas famílias e ordens.

Professora – Aqui na lista vocês também indicaram classe e subclasse. Isso não é importante colocar? E quem for ler vai saber qual é a classe dos tubarões se não dissermos o nome da classe? Voltem naquele livro que tem a classificação de vários animais, porque esses nomes científicos são complicados e a gente tem que escrever direito.

Alguns alunos procuram em suas anotações enquanto outros se dirigem aos painéis da sala.

Mônica, mostrando um texto no painel – Aqui tem. Então, pode ser assim: são da classe dos condrícteos e da subclasse dos elasmobrânquios....

Professora – Vejam o que Mônica encontrou e o que está falando. Pode ficar assim?

Os alunos concordam e passam a ditar em coro.

Produto da discussão:

(...) EXISTEM CERCA DE 250 ESPÉCIES DE TUBARÕES PERTENCENTES A DIVERSAS FAMÍLIAS E ORDENS. SÃO DA CLASSE DOS CONDRÍCTEOS E DA SUBCLASSE DOS ELASMOBRÂNQUIOS. (...)

[...]

Professora – Vamos ler e pensar se um leitor que não estudou o tubarão ou outro animal marinho vai ter condições de saber o que são essas palavras?

Paulo – Não sei explicar essas classes!

Professor – Quais outros animais que também são dessa classe e subclasse?

Os alunos começam a falar os nomes dos animais conhecidos.

Sérgio – ...da classe dos condrícteos, como as quimeras, e da subclasse dos elasmobrânquios, como a arraia.

Mariana – Os tubarões possuem o corpo bem afunilado e o focinho pontudo...

Professora – Olhem o que Mariana está falando: os tubarões possuem o corpo bem afunilado e focinho pontudo. E o Sérgio falou que a arraia também é da subclasse dos elasmobrânquios. Como a gente pode falar que as características deles são semelhantes por pertencerem à mesma subclasse?

Juan – Assim: ...e por ser parente da arraia, possui o corpo com formato afunilado, o focinho pontudo...

Roberta – Fica melhor assim: ...e por ser seu parente próximo, possui...

Produto da discussão:

(...) POR SER PARENTE PRÓXIMO DA ARRAIA, POSSUI O CORPO COM O FORMATO AFUNILADO, O FOCINHO PONTUDO, O ESQUELETO CARTILAGINOSO (...)

comentários
3 e 8
p. 90 e 93

para garantir o conteúdo do texto e para que os alunos aprendam sobre as etapas de planejamento e revisão

comentário
4
página 91

para garantir o conteúdo do texto



para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

comentário
5
página 91

[...]

Juan, falando com a professora – Os tubarões são considerados agressivos e outros não. Tem tubarão que só come peixe pequeno...

Professora, registrando a informação na lousa do jeito que foi ditada – Vamos ler o que ele ditou – e lê em voz alta. – Vocês acham que do jeito que está escrito dá para o leitor entender que nem todos os tubarões são agressivos?

Patrícia – Então coloca: alguns tubarões são considerados agressivos e outros não. Alguns tubarões só comem peixes pequenos...

Professora, lendo as duas passagens – ...alguns tubarões ...alguns tubarões. O que faremos?

Paulo – É só tirar um. Deixe assim: ...e outros não, comem apenas peixes pequenos.

Produto da discussão:

(...) ALGUNS TUBARÕES SÃO CONSIDERADOS AGRESSIVOS E OUTROS NÃO. POIS EXISTEM TUBARÕES QUE SÓ SE ALIMENTAM DE PEIXES PEQUENOS (...)

[...]

José Carlos – Tem aquilo lá do dente do tubarão...

Professora – Olha aqui o que o Zeca está falando. Ainda não falamos do dente do tubarão. Dá para colocar aqui, depois dessa parte que fala da reprodução?

Paulo – Coloca perto da parte que a gente falou do esqueleto...

Roberta – Assim... Os dentes ficam na camada que eles têm na boca...

Vilma – Na mucosa...

Professora – Gente, a Roberta falou na camada que eles têm na boca e a Vilma falou em mucosa. O que é melhor colocar? Qual das duas palavras dá mais pista sobre o lugar exato onde são fixados os dentes?

Junior – Presos na mucosa.

[...]

Produto da discussão:

(...) POR SER PARENTE PRÓXIMO DA ARRAIA, POSSUI O CORPO COM O FORMATO AFUNILADO, O FOCINHO PONTUDO, O ESQUELETO CARTILAGINOSO E OS DENTES DISPOSTOS EM FILEIRAS SOBRE A MUCOSA QUE LHE REVESTE A BOCA. (...)

Versão final

Tubarão

OS TUBARÕES FAZEM PARTE DE UMA FAMÍLIA MUITO ANTIGA DE ANIMAIS, QUE VIVE HÁ MAIS DE 400 MILHÕES DE ANOS.

EXISTEM CERCA DE 250 ESPÉCIES DE TUBARÕES PERTENCENTES A DIVERSAS FAMÍLIAS E ORDENS. SÃO DA CLASSE DOS CONDRÍCTEOS E DA SUBCLASSE DOS ELASMOBRÂNQUIOS. POR SER PARENTE PRÓXIMO DA ARRAIA, POSSUI O CORPO COM O FORMATO AFUNILADO, O FOCINHO PONTUDO, O ESQUELETO CARTILAGINOSO E OS DENTES DISPOSTOS EM FILEIRAS SOBRE A MUCOSA QUE LHE REVESTE A BOCA.

O TAMANHO DOS TUBARÕES VARIA POR ESPÉCIE, ASSIM COMO A SUA COR, SENDO QUE A MAIS COMUM É CINZA COM REFLEXOS AZULADOS.

ALGUNS TUBARÕES SÃO CONSIDERADOS AGRESSIVOS E OUTROS NÃO. POIS EXISTEM TUBARÕES QUE SÓ SE ALIMENTAM DE PEIXES PEQUENOS.

OS PRIMEIROS TUBARÕES ERAM OVÍPAROS, AGORA SUA NOVA GERAÇÃO NASCE DIRETAMENTE DE SUAS MÃES ONDE ALGUNS AO NASCEREM SÃO DEVORADOS PELOS PRÓPRIOS PAIS.

ENTRE AS ESPÉCIES EXISTENTES DESTACAM-SE: TUBARÃO BRANCO, CAÇÃO-RAPOSA, CAÇÃO-JAGURA, CAÇÃO-MARTELO, CAÇÃO-BICUDO, TUBARÃO BALEIA, TUBARÃO SARDINHEIRO, TUBARÃO AZULADO.

INTERVENÇÕES

É interessante observar nesse trecho o modo como a professora compartilha com os alunos aquilo que farão na atividade: “Vamos escrever um texto sobre os tubarões”. E como a produção se dará: “Vocês ditam e eu escrevo na lousa”. Bem como o propósito social dessa produção: “Não podemos esquecer que o texto vai entrar na nossa enciclopédia. As informações devem estar bem claras porque os leitores podem não saber tanto quanto nós já sabemos sobre os tubarões”. Na última parte de sua fala, quando menciona o leitor definido para o texto, lembrando o que já havia sido compartilhado com os alunos, a professora garante a existência de uma condição que favorece o processo de produção textual e o torna semelhante ao que acontece com os escritores nas práticas sociais, que levam em conta o que pretendem comunicar e quem é o leitor.

Ela também se preocupa em frisar que essa é uma produção em que todos serão coautores. Isso ocorre quando diz o que farão, incluindo-se no processo: “Vamos escrever um texto”. E também quando pede a participação do grupo, enfatizando que o resultado seja representativo do grupo e não apenas de alguns alunos: “Todo mundo precisa participar dessa escrita”.

comentário
1

para que os alunos compreendam a atividade

Professora – Vocês já estão com todos os materiais selecionados e já fizemos o roteiro do texto que iremos escrever – que está no canto da sala em um cartaz. Agora vamos escrever um texto sobre os tubarões: vocês ditam e eu escrevo na lousa. Todo mundo precisa participar dessa escrita. Não podemos esquecer que o texto vai entrar na nossa enciclopédia. As informações devem estar bem claras porque os leitores podem não saber o tanto quanto nós já sabemos sobre os tubarões, certo? Então, como começa?



Escrita de um texto de divulgação científica sobre os tubarões

2º exemplo

para garantir o
conteúdo do texto

comentário
2

Paulo – Os tubarões são uma família muito antiga de animais que viveram muito tempo...

Mariana – Mais de 400 anos...

Professora – Muito bem, são duas informações parecidas. Se eu falo só muito antiga dá para saber quanto tempo? Como a gente pode aproveitar a informação do Paulo e da Mariana?

Paulo, ditando o texto – ... fazem parte de uma família muito antiga de animais...

Roberta – No meu caderno está escrito 400 milhões. Põe assim: vivem há mais de 400 milhões de anos.

Produto da discussão escrito na lousa:

OS TUBARÕES FAZEM PARTE DE UMA FAMÍLIA MUITO ANTIGA DE ANIMAIS QUE VIVE HÁ MAIS DE 400 MILHÕES DE ANOS. (...)

Nessa conversa, os alunos recordam informações sobre o tema, já pensando em como formulá-las num texto. O trecho ditado por Paulo – “Os tubarões são uma família muito antiga de animais que viveram muito tempo” – está praticamente pronto, mas a informação final – “viveram muito tempo” – não satisfaz Mariana, que a considera imprecisa, sugere que se acrescente outra informação – “mais de 400 anos” – que garantirá maior consistência ao trecho.

É interessante observar o papel da professora nesse diálogo: ela sugere que pensem numa maneira de unir o que foi dito pelos dois alunos. Com isso, indica a necessidade de refletirem sobre uma forma de juntar duas informações complementares. Como mediadora da discussão entre os alunos, aponta o problema das informações serem parecidas, mas, em vez de solucioná-lo, propõe que pensem sobre ele, formulando uma pergunta – Como a gente pode aproveitar a informação do Paulo e da Mariana?

Enquanto isso, Roberta, outra aluna, também preocupada com a precisão das informações, usa de maneira muito apropriada anotações que realizou durante o estudo, corrige a colega – No meu caderno está escrito 400 milhões – e arrisca uma solução para a pergunta da professora. – “Põe assim: vivem há mais de 400 milhões de anos”. Ao consultar suas anotações, a aluna não apenas contribui para a qualidade da informação que será veiculada no texto, como dá sentido às atividades feitas anteriormente, na etapa de estudo, quando leram e anotaram as informações relevantes. Com isso, ela põe em prática algo já antecipado pela professora quando explicou a proposta: a importância de consultarem as anotações⁵³.

⁵³ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentário 2 e 4; exemplo 3, comentário 1.

para garantir o
conteúdo do texto

comentário
3

Professora – Aqui na lista, vocês também indicaram classe e subclasse. Isso não é importante colocar? Quem for ler vai saber qual é a classe se não dissermos o nome da classe? Voltem naquele livro que tem a classificação de vários animais, porque esses nomes científicos são complicados e a gente tem que escrever direito.

Alguns alunos procuram em suas anotações enquanto outros se dirigem aos painéis da sala.

Mônica, mostrando um texto no painel – Aqui tem. Então, pode ser assim: são da classe dos condrícteos e da subclasse dos elasmobrânquios....

Professora – Vejam o que Mônica encontrou e o que está falando. Pode ficar assim?

Alunos concordam e passam a ditar em coro.

Produto da discussão:

(...) EXISTEM CERCA DE 250 ESPÉCIES DE TUBARÕES PERTENCENTES A DIVERSAS FAMÍLIAS E ORDENS. SÃO DA CLASSE DOS CONDRICTEOS E DA SUBCLASSE DOS ELASMOBRANQUIOS. (...)

Como ocorreu no primeiro comentário desse exemplo, a professora ocupa o papel de mediadora das contribuições dos alunos. Ela assinala as contribuições diferentes e propõe que a turma reflita sobre uma forma de uni-las. Os alunos assumem essa tarefa com tranquilidade, como ocorre na fala de Juan – Assim: ...e por ser parente da raia, possui o corpo com formato afunilado, o focinho pontudo...– ou de Roberta – Fica melhor assim: ...e por ser seu parente próximo, possui...

É interessante notar a qualidade da participação das crianças e a propriedade como se referem ao conteúdo aprendido. Mais interessante ainda é frisar que isso tudo é orquestrado por uma professora que, em vez de fazer pelos alunos, lhes coloca problemas que os fazem pensar e assumir um papel ativo na aula e, como escritores, colocarem-se como autores do texto⁵⁵.

⁵⁵ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentários 2 e 3; e exemplo 3, comentário 1.

É interessante notar o encaminhamento da professora: num primeiro momento, anota a informação exatamente como foi ditada pelo aluno. Só depois, no momento de reler, propõe que reflitam sobre um problema que já havia percebido, ou seja, a falta de clareza no modo como a informação foi formulada. Em um texto de divulgação científica isso é problemático.

Se, num primeiro momento, favorece que Juan explicita o conteúdo da forma como lhe ocorre, depois de registrada a informação, propõe que todos reflitam sobre a linguagem que utilizarão para que a informação fique clara para o leitor.

Ela não arruma o trecho inicialmente ditado enquanto está escrevendo. Pelo contrário, ela devolve o problema para a turma, deixando que a solução surja do grupo. As crianças sugerem uma alternativa, verbalizada por Patrícia. A professora, novamente, anota a mudança no enunciado e, mais uma vez, aponta, depois de escrever, que ainda há questões, porém de outra ordem. Dessa vez não é a clareza da informação, mas a repetição da expressão “alguns tubarões” que resulta inadequada. Novamente, a questão é proposta aos alunos que buscam então um novo enunciado – dessa vez aceito.

Pode-se perguntar se isso não torna a atividade longa. É verdade que a professora ganharia tempo se já sugerisse formas de melhorar o texto. Se ela mesma melhorasse o texto no momento de escrevê-lo, agilizaria mais ainda. No entanto, tal rapidez se daria à custa do objetivo da atividade: numa produção oral com destino escrito como essa, o que se coloca aos alunos é a possibilidade de lidarem coletivamente com as dificuldades e os problemas enfrentados por qualquer escritor enquanto se dedica a escrever. Problemas que queremos que os alunos enfrentem para, a partir de sua reflexão e da troca com os colegas, se apropriem de recursos com os quais possam contar, no futuro, no momento em que tiverem de enfrentar, sozinhos, o desafio de produzir um texto. Se a professora, para ganhar tempo, resolvesse os problemas pelos alunos, teria um bom texto como resultado, porém este não contribuiria para as aprendizagens esperadas⁵⁶.

⁵⁶ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 1; exemplo 2, comentário 6 e exemplo 3, comentário 2.

comentário
4

para garantir o
conteúdo do texto

Professora – Olhem o que Mariana está falando: os tubarões possuem o corpo bem afunilado e focinho pontudo. E o Sérgio falou que a raia também é da subclasse dos elasmobrânquios. Como a gente pode falar que as características deles são semelhantes por pertencerem à mesma subclasse?

Juan – Assim: ...e por ser parente da raia, possui o corpo com formato afunilado, o focinho pontudo...

Roberta – Fica melhor assim: e por ser seu parente próximo, possui...

Produto da discussão:

(...) POR SER PARENTE PRÓXIMO DA ARRAIA, POSSUI O CORPO COM O FORMATO AFUNILADO, O FOCINHO PONTUDO, O ESQUELETO CARTILAGINOSO (...)

comentário
5

para garantir
a reflexão sobre a
linguagem escrita

Juan, falando com a professora – Os tubarões são considerados agressivos e outros não. Tem tubarão que só come peixe pequeno...

Professora, registrando a informação na lousa do jeito que foi ditada. – Vamos ler o que ele ditou. E lê em voz alta. – Vocês acham que do jeito que está escrito dá para o leitor entender que nem todos os tubarões são agressivos?

Patrícia – Então coloca: alguns tubarões são considerados agressivos e outros não, alguns tubarões só comem peixes pequenos...

Professora, lendo as duas passagens – ...alguns tubarões ...alguns tubarões. O que faremos?

Paulo – É só tirar um. Deixe assim: ...e outros não, comem apenas peixes pequenos.

Produto da discussão:

(...) ALGUNSTUBARÕES SÃO CONSIDERADOS AGRESSIVOS E OUTROS NÃO. POIS EXISTEM TUBARÕES QUE SÓ SE ALIMENTAM DE PEIXES PEQUENOS (...)



para garantir
a reflexão sobre a
linguagem escrita

comentário
6

José Carlos – Tem aquilo lá do dente do tubarão...

Professora – Olha aqui o que o Zeca está falando. Ainda não falamos do dente do tubarão. Dá para colocar aqui, depois dessa parte que fala da reprodução?

Paulo – Coloca perto da parte que a gente falou do esqueleto...

Roberta – Assim: Os dentes ficam na camada que eles têm na boca...

Vilma – Na mucosa...

Professora – Gente, a Roberta falou na camada que eles têm na boca e a Vilma falou em mucosa. O que é melhor colocar? Qual das duas palavras dá mais pista sobre o lugar exato onde são fixados os dentes?

Junior – Presos na mucosa.

Duas questões são abordadas nessa passagem. Um dos alunos propõe incluir uma informação. A professora acata a sugestão, mas coloca uma questão: em que parte do texto tal informação ficará melhor? A sugestão de Paulo é interessante porque permite que se mantenha uma das características dos textos de divulgação científica: as informações aparecem em blocos de assuntos – é mais adequado falar dos dentes no momento em que se referir ao esqueleto do animal.

Roberta aproveita para sugerir que essa informação seja incluída na forma de um enunciado escrito, diferenciando a linguagem mais propriamente oral, usada por José Carlos – Tem aquilo lá do dente do tubarão – da linguagem escrita.

Outra aluna, porém, sugere o uso de um termo mais preciso. A professora aponta a diferença entre as duas expressões – camada que eles têm na boca e mucosa – para propor que a turma decida qual é a melhor⁵⁷.

⁵⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 1; exemplo 2, comentário 5; exemplo 3, comentário 2.

para que os alunos aprendam
sobre as etapas de
planejamento e revisão

comentário
7

Professora – Vocês já estão com todos os materiais selecionados e já fizemos o roteiro do texto que iremos escrever – que está no canto da sala em um cartaz. Agora vamos escrever um texto sobre o tubarão: vocês ditam e eu escrevo na lousa. Todo mundo precisa participar dessa escrita. Não podemos esquecer que o texto vai entrar na nossa Enciclopédia. As informações devem estar bem claras porque os leitores podem não saber tanto quanto nós já sabemos sobre o tubarão, certo? Então, como começa?

Nesse trecho, a professora assinala os materiais que serão consultados para a produção do texto, que é a etapa final de um estudo sobre os tubarões realizado em classe – faz parte de um projeto. Ao mesmo tempo que garante que os alunos se organizem para a atividade de escrita, acionando mentalmente os conhecimentos que construíram sobre os tubarões, e tendo à mão os materiais usados no estudo para que possam recorrer a eles, a professora faz com que toda a etapa anterior, de estudo do animal, ganhe sentido, pois é a partir das informações aprendidas que os alunos terão subsídios para produzirem o texto.

Ela já havia proposto, em uma aula anterior, que os alunos pensassem no que iriam escrever – o conteúdo – e em que ordem as informações deveriam ser apresentadas, registrando tudo isso – já fizemos o roteiro do texto que iremos escrever –, que está no canto da sala em um cartaz. É interessante notar que esse roteiro foi construído com os alunos, discutido e negociado entre eles. Podemos considerar que essa etapa anterior garantiu que eles refletissem sobre o texto antes de sua textualização. Com isso, vivenciaram que a produção começou bem antes da escrita, desde o momento em que o roteiro foi colocado no papel, assim como acontece com os escritores que pensam e planejam um texto antes e durante sua execução.

Todos esses cuidados anteriores à produção permitem que, no momento da escrita, os alunos já estejam aquecidos, saibam o que escrever e em que ordem as informações serão apresentadas⁵⁸.

⁵⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentário 8; exemplo 3, comentário 5; exemplo 4, comentário 1.

A professora relembra o roteiro produzido na aula anterior – Aqui na lista, vocês também indicaram classe e subclasse. Ao fazer esse comentário, está pondo em prática um comportamento necessário quando se escreve um texto em que é preciso controlar, passo a passo, as informações já mencionadas e as que ainda faltam incluir, utilizando-se para isso um plano prévio. Além de dar sentido ao roteiro produzido na aula anterior, ensina, na prática, um interessante comportamento de escritor: usar um roteiro construído previamente para orientar a produção de texto⁵⁹.

⁵⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentário 7; exemplo 3, comentário 5; exemplo 4, comentário 1.

comentário
8

para que os alunos aprendam
sobre as etapas de
planejamento e revisão

Professora – Aqui na lista vocês também indicaram classe e subclasse. Isso não é importante colocar? Quem for ler vai saber qual é a classe dos tubarões se não dissermos o nome da classe? Voltem naquele livro que tem a classificação de vários animais, porque esses nomes científicos são complicados e a gente tem que escrever direito.



Em São Gonçalo do Rio Abaixo (MG), depois de realizar um projeto didático no qual leram e escreveram vários contos de fadas, os alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal fazem uma atividade em que ditam à professora a indicação literária de um de seus contos preferidos.

para que os alunos aprendam sobre as etapas de planejamento e revisão

comentário
1
página 96

[...]

Professora – O que não pode faltar nesse tipo de texto?

Crianças – Não pode pôr o final se não a pessoa não vai querer ler o livro.

Professora – Então o que a gente tem que pôr?

Marília – Tem que pôr lá que a pessoa que vai ler o livro vai gostar...

Micael – Se quiser.... ah, sei lá...

Professora – Não. Fala direito.

Micael – Se quiser saber o final desta história, leia o livro que você vai saber, se ler.

Samuel – Tem que colocar uma curiosidade para que as pessoas queiram ler o livro.

Marília – Tem que colocar o nome do título, depois o nome do autor, se o livro não tiver autor, tem que colocar Contos Clássicos.

Professora – É. Este não tem autor, não é? – referindo-se ao livro que estão indicando.

[...]

Professora – Nós vamos começar a fazer a indicação deste livro – *Branca de Neve e os Sete Anões*. Vocês vão ditar para mim e eu vou escrever. Então vamos lá. O nome do livro é...

Crianças, ditando – *Branca de Neve e os Sete Anões*.

Professora – Não tem autor, mas nós podemos escrever o quê?

Daniilo – Contos Clássicos.

Outras crianças repetem o que a primeira falou.

Professora, escrevendo – Este é da coleção Contos Clássicos...

Professora – Agora pode falar, Micael. O Micael vai falar a ideia que teve para a gente começar e ir melhorando.

Micael – Era uma vez uma princesa... que morava num castelo...

Professora – Eu vou escrever para não esquecer. E registra como Micael ditou.

Crianças – Não é princesa, é rainha.

Professora – É rainha ou princesa?

Crianças – É rainha. A professora muda o texto inicial.

Ana Flávia – ...que queria ter uma filha...

Roberta – ...que desejava...

Outros alunos – ...que desejava ter uma filha...

Professora, escrevendo na lousa – Devagar! ...desejava ter...

Crianças – ...uma filha.

para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

comentário
3
página 96

[...]

Professora – Então vamos dar uma lidinha até o pedaço que a gente já escreveu. E lê o que escreveu. E aí?

Crianças – Aí...

Samuel – Aí a rainha deu a luz.

[...]

Professora – Vamos lembrar de uma coisa: na indicação de uma história a gente pode escrever tudo? Vocês já não estão contando a história toda?

Ana Maria – O final a gente não conta.

Professora – Mas não é só o final, não é? Se a gente for contando a história toda...

Crianças falam ao mesmo tempo.

Samuel – Está faltando uma curiosidade aí.

Professora – Ouçam! O Samuel está falando que está na hora de pôr uma curiosidade, uma coisa para chamar atenção.

Paulo – É o final mesmo, uai!

Samuel – Se quiser...

Juliana – Se quiser saber o final, leia o livro.

Professora – Mas antes nós temos que escrever uma parte interessante da história. O leitor vai ficar curioso, vai ter curiosidade de saber o que vai acontecer com a Branca de Neve. Vamos escrever essa curiosidade – o que vai acontecer com a Branca de Neve?

Professora – Então, o que a gente vai pôr para o leitor ficar curioso?

Marília – Leia a história para saber o que aconteceu...

Algumas crianças, em coro – Se você quiser saber o que vai acontecer com a Branca de Neve, leia o livro.

Professora – Vou escrever para não esquecer – e segue escrevendo, enquanto as crianças ditam rapidamente.

Professora – Eu parei no saber...

Vitor – O quê?

Professora – Eu parei no saber.

Crianças retomam o ditado mais devagar e em coro – ...saber... o que... vai... acontecer... com.... Branca de Neve..., leia... o livro...

Professora – Será que alguém vai querer mudar alguma coisa? Samuel, você gostou?

Samuel – Eu gostei.

Professora – Acho que a gente colocou as partes principais sem contar o livro. Quem ler essa indicação vai ter vontade de ler o livro?

Crianças – Vai.

Ana Flávia – Porque vai saber metade da história e, aí, vai querer ler o livro.

comentário
4
página 97

para garantir o gênero do texto

comentário
5
página 97

para que os alunos aprendam a ditar um texto



INTERVENÇÕES

para propiciar aprendizagens sobre as etapas de planejamento e revisão

comentário
1

Professora – O que não pode faltar nesse tipo de texto?

Crianças – Não pode pôr o final se não a pessoa não vai querer ler o livro.

Professora – Então o que a gente tem que pôr?

Marília – Tem que pôr lá que a pessoa que vai ler o livro vai gostar...

Micael – Se quiser.... ah, sei lá...

Professora – Não. Fala direito.

Micael – Se quiser saber o final desta história, leia o livro que você vai saber se ler.

Samuel – Tem que colocar uma curiosidade para que as pessoas queiram ler o livro.

Marília – Tem que colocar o nome do título, depois o nome do autor, se o livro não tiver autor, tem que colocar Contos Clássicos.

Com sua pergunta inicial, a professora propõe que as crianças reflitam, antes de iniciarem sua produção, sobre aquilo que deverá ser incluído no texto. Ao fazer isso, explicita uma importante prática do escritor: a de que o texto começa a ser elaborado antes mesmo de ele se ocupar da escrita propriamente. A intervenção faz com que os alunos pensem sobre o conteúdo do texto antes de o começarem. Ter claro esse conteúdo, construído a partir de diferentes sugestões dos alunos sobre o que deve constar e o que não é adequado, permite que antecipem, em linhas gerais, como será o texto. Tornam assim mais eficiente o trabalho de textualização que seguirá esse momento de reflexão sobre o que pretendem escrever.

Essa etapa prévia da produção de um texto chama-se planejamento. É comum pensar no planejamento como uma etapa anterior, como nessa passagem, mas nem sempre é assim. O texto está em planejamento todas as vezes que o escritor pensar naquilo que incluirá nele e isso pode ocorrer enquanto escreve ou até depois de terminada a primeira versão, quando o autor resolve incluir uma informação que antes não considerara necessária ou interessante⁶⁰.

⁶⁰ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentários 7 e 8; exemplo 3, comentário 5; exemplo 4, comentário 1.

para garantir o conteúdo do texto

comentário
2

Professora – Agora pode falar Micael. O Micael vai falar a ideia que teve para a gente começar e ir melhorando.

Micael – Era uma vez uma princesa... que morava num castelo...

Professora – Eu vou escrever para não esquecer. E registra como Micael ditou.

Crianças – Não é princesa, é rainha.

Professora – É rainha ou princesa?

Crianças – É rainha. A professora muda o texto inicial.

A professora convida o grupo a refletir sobre um enunciado inicialmente construído por uma das crianças, Micael. Propõe que ele o verbalize e escreve na lousa para que as crianças o considerem como ponto de partida. Uma mudança é sugerida – a substituição de princesa por rainha – e a professora propõe aos alunos a pergunta sobre o uso de um ou outro termo; buscando, assim, que todos opinem sobre qual dos dois está de acordo com a história que estão indicando.

para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

comentário
3

Ana Flávia – ... que queria ter uma filha...

Roberta – ...que desejava...

Outros alunos – ...que desejava ter uma filha...

Professora, escrevendo na lousa – Devagar! ...desejava ter...

Crianças – ...uma filha.

A escolha entre os termos QUERIA e DESEJAVA é interessante. Nessa situação podemos considerá-los equivalentes, mas as crianças são unânimes na preferência pelo segundo. Novamente aqui a discussão não se restringe ao conteúdo, mas à busca da melhor forma de expressar, à procura pela maior semelhança com a linguagem empregada nos textos que conhecem, uma discussão que revela a sensibilidade dos alunos aos aspectos discursivos⁶¹.

⁶¹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 2, 3, 4; exemplo 2, comentários 5 e 6.

A professora aponta outra questão discursiva: as crianças estão escrevendo a história e haviam se proposto a produzir uma indicação literária. Percebendo a confusão, ela interrompe a produção para relembrar o objetivo da proposta, retomando as características do texto que pretendem produzir. Por isso questiona se podem escrever tudo o que sabem sobre o conto que estão indicando. Alguém responde que não pretendem revelar o final da história e a professora lembra que não é apenas o desfecho que deve ficar de fora da indicação e segue questionando: se a gente for contando a história toda..., mas é interrompida pelas vozes das crianças antes que possa concluir seu pensamento e a problematização que havia iniciado.

Uma das crianças traz a sugestão de que incluam na indicação que estão elaborando uma curiosidade sobre a história, ou seja, propõe que parem de contá-la e pensem uma curiosidade sobre ela. A professora não perde a chance, chamando a atenção de todos para essa fala, para que compreendam que é preciso mudar de foco.

As crianças ditam um enunciado sem prestar atenção ao ritmo de escrita da professora. No meio da escrita, ela diz aos alunos: – Eu parei no saber –, informando o trecho que escreveu até aquele momento. Com isso, transmite a necessidade de os alunos adequarem o ritmo da fala enquanto ditam ao ritmo de sua escrita, que é mais lento. Nesse momento, as crianças passam a ditar de modo mais pausado, palavra por palavra, para que a professora possa escrevê-la.

Quando essa atividade é proposta para crianças que não dominam o funcionamento do sistema de escrita, esse procedimento permite que observem tanto o ritmo de escrita da professora quanto a relação entre o que falam e as palavras escritas, favorecendo de maneira interessante que relacionem o oral e o escrito.

comentário
4

para garantir o gênero do texto

Professora – Vamos lembrar de uma coisa: na indicação de uma história a gente pode escrever tudo? Vocês já não estão contando a história toda?

Ana Maria – O final a gente não conta.

Professora – Mas não é só o final, não é? Se a gente for contando a história toda...

Crianças falam ao mesmo tempo.

Samuel – Está faltando uma curiosidade aí.

Professora – Ouçam! O Samuel está falando que está na hora de pôr uma curiosidade, uma coisa para chamar atenção.

comentário
5

para que os alunos aprendam a ditar um texto

Professora – Então, o que a gente vai pôr para o leitor ficar curioso?

Marília – Leia a história para saber o que aconteceu...

Algumas crianças, em coro – Se você quiser saber o que vai acontecer com a Branca de Neve, leia o livro.

Professora – Vou escrever para não esquecer. E segue escrevendo, enquanto as crianças ditam rapidamente.

Professora – Eu parei no saber...

Vitor – O quê?

Professora – Eu parei no saber.

Crianças retomam o ditado mais devagar e em coro – ... saber... o que... vai... acontecer... com.... Branca de Neve..., leia... o livro...



A atividade transcrita e analisada nesse exemplo ocorreu numa classe de 2ª ano do Ensino Fundamental, com crianças de 7 a 8 anos, de uma escola municipal de Aimorés (MG). De forma semelhante ao que ocorreu no exemplo do texto sobre os tubarões, as crianças realizaram um estudo sobre o lobo-guará e a atividade foi proposta como uma reapresentação daquilo que foi aprendido pelos alunos, tanto sobre o animal estudado quanto sobre o tipo de texto lido em vários momentos ao longo do desenvolvimento do projeto – expositivos ou de divulgação científica. Os alunos ditam o texto para a professora. O produto final escolhido, nesse caso, é uma enciclopédia que seria doada a um grupo de crianças menores, matriculadas na mesma escola.

Trecho 1

Robson, ditando para a professora – O lobo-guará é um animal selvagem, carnívoro, mamífero.

Guilherme – ... gosta de caçar à noite...

Outra criança sugere que escrevam primeiro o que ele come. A professora acata a sugestão.

Crianças, ditando ao mesmo tempo – Ele come aves, répteis, frutas, roedores e muita fruta do lobo.

A professora registra tudo o que vão ditando e propõe que releiam para fazer uma revisão.

O LOBO-GUARÁ É UM ANIMAL SELVAGEM, CARNÍVORO E MAMÍFERO. ELE COME AVES, RÉPTEIS, FRUTAS, ROEDORES E MUITA FRUTA DO LOBO.

As crianças não identificam o que pode ser modificado e a professora sugere que sigam com a produção.

Crianças – Ele é o maior canídeo brasileiro...

Daniele – E tem a cor avermelhada...

Professora, registra o que estão ditando – Ele é o maior canídeo brasileiro e tem a cor avermelhada.

[...]

Professora – A Daniele disse que ele tem a cor avermelhada e agora os meninos querem falar sobre o peso e o tamanho dele... Está certo?

Crianças – Está.

Professora, retomando o texto e lendo-o em voz alta – Ele tem a cor avermelhada... – e que outra informação eu coloco?

Crianças – Pernas compridas...

Professora – O que mais?

Robson – Ele mede 1,70 m...

Cristina – ...até 1,90 m.

Professora, registrando – ...mede de 1,70 a 1,90 metro

Cristina – ... e pesa de 20 a 23 quilos...

[...]

A professora relê o que escreveram:

ELE VIVE NO BRASIL, NA BOLÍVIA, NA ARGENTINA E NO PARAGUAI. A LOBA TEM DE TRÊS A CINCO FILHOTES. ELA TROCA SEUS FILHOTES DE TOCA A CADA TRÊS DIAS.

[...]

Professora – Mas nós temos que explicar para as pessoas por que ela troca de toca a cada três dias...

Marcos – Porque os caçadores pegam...

Beatriz – ...os predadores!

Professora – Ah! Os predadores...

Marcos – ...comem...

Professora – Por causa de quem então? E registra no quadro:

A LOBA TEM DE TRÊS A CINCO FILHOTES. ELA TROCA SEUS FILHOTES DE TOCA A CADA TRÊS DIAS POR CAUSA DOS PREDADORES.

[...]

Professora – Já acabou a informação?

Criança sugere que retomem um trecho anterior – Está escrito FRUTAS, ROEDORES E MUITAS FRUTAS DO LOBO. Já está escrito FRUTAS.

Professora – Nós vamos voltar um pouquinho ali, porque a Marília está achando que tem uma coisa estranha. Mas o Leonardo está lembrando que no texto também fala que tem fruta e tem fruta do lobo...

Marília – Mas é diferente da outra fruta...

A professora relê o trecho em voz alta, riscando a palavra FRUTAS – Ele come aves, répteis, frutas, roedores e muita fruta do lobo.

A maioria prefere que deixe do jeito que estava.

[...]

Professora relê o texto todo em voz alta.

O LOBO-GUARÁ É UM ANIMAL SELVAGEM, CARNÍVORO E MAMÍFERO. ELE É UM CAÇADOR SOLITÁRIO. ELE COME AVES, RÉPTEIS, FRUTAS, ROEDORES E MUITA FRUTA DO LOBO.

ELE É O MAIOR CANÍDEO BRASILEIRO E TEM A COR AVERMELHADA, PERNAS COMPRIDAS E MEDE DE 1,70 A 1,90 METRO E PESA DE 20 A 23 QUILOS.

ELE VIVE NO BRASIL, NA BOLÍVIA, NA ARGENTINA E NO PARAGUAI.

A LOBA TEM DE TRÊS A CINCO FILHOTES. ELA TROCA SEUS FILHOTES DE TOCA A CADA TRÊS DIAS POR CAUSA DOS PREDADORES.

ELE CAÇA À NOITE.

Professora – ELE CAÇA À NOITE foi a última informação que vocês lembraram. Vocês acham que ela está no lugar certo ou tem que mudar? A Renata acha que neste lugar está sem ritmo.

Renata – Está no lugar errado... é depois de comida.

O restante da classe não aceita a mudança.

A professora encerra a atividade e pede que todos copiem o que produziram.



INTERVENÇÕES

para que os alunos aprendam sobre as etapas de planejamento e revisão

comentário
1

Professora relê o texto todo em voz alta.

O LOBO-GUARÁ É UM ANIMAL SELVAGEM, CARNÍVORO E MAMÍFERO. ELE É UM CAÇADOR SOLITÁRIO. ELE COME AVES, RÉPTEIS, FRUTAS, ROEDORES E MUITA FRUTA DO LOBO.

ELE É O MAIOR CANÍDEO BRASILEIRO E TEM A COR AVERMELHADA, PERNAS COMPRIDAS E MEDE DE 1,70 A 1,90 METRO E PESA DE 20 A 23 QUILOS.

ELE VIVE NO BRASIL, NA BOLÍVIA, NA ARGENTINA E NO PARAGUAI.

A LOBA TEM DE TRÊS A CINCO FILHOTES. ELA TROCA SEUS FILHOTES DE TOCA A CADA TRÊS DIAS POR CAUSA DOS PREDADORES.

ELE CAÇA À NOITE.

Professora – ELE CAÇA À NOITE foi a última informação que vocês lembraram. Vocês acham que ela está no lugar certo ou tem que mudar? A Renata acha que neste lugar está sem ritmo.

Renata – Está no lugar errado... é depois de comida.

O restante da classe não aceita a mudança.

A professora encerra a atividade e pede que todos copiem o que produziram.

Terminada a primeira versão do texto, uma criança propõe uma alteração na ordem em que aparece determinada informação. Retoma a primeira escrita para propor a mudança que considera que tornará o texto mais bem escrito. Assume uma postura de revisora do texto produzido.

A professora abre espaço para essa reflexão. Independentemente da decisão dos alunos, quando as crianças são convidadas a revisar um texto, precisam reler o que foi escrito, pensar se a colocação da colega é pertinente ou não, decidir por uma ou outra forma de escrever o texto. Em todas essas ações, ocupam-se de revisar seu texto, distanciando-se dele, na medida do possível, e ocupando por alguns momentos a posição do leitor, mesmo que, no final, decidam mantê-lo como estava. É interessante observar que, apesar do questionamento ter partido de uma das alunas, foi a professora, com a pergunta que lançou à classe, que favoreceu que o grupo se colocasse no lugar de revisor⁶².

⁶² Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentários 7 e 8; exemplo 3, comentário 5; exemplo 4, comentário 1.



Escrita pelo aluno

Mesmo antes de dominarem o funcionamento do sistema alfabético de escrita, os alunos podem e devem dedicar-se a escrever por eles mesmos, em diferentes propostas. Isso pode ocorrer quando toda a classe produz um único texto, que os alunos ditam para que o professor escreva⁶³; ou quando as próprias crianças escrevem palavras cuja forma escrita já conhecem, como seus nomes no material escolar para identificá-lo; ou quando produzem textos por si mesmos, arriscando-se a grafá-los sem que conheçam a grafia convencional das palavras de que são compostos. As atividades que passaremos a abordar referem-se ao segundo tipo.

Escrever por si mesmos não significa, porém, escrever sozinhos. A situação pode ser proposta para pequenos grupos, de duas a quatro crianças, o que favorece que os integrantes troquem ideias sobre o que incluir no texto e sobre a melhor forma de escrever, tanto no que se refere à linguagem a ser empregada em cada passagem do texto, quanto à escrita, ou seja, que letras devem incluir e em que ordem, se devem deixar ou não espaços entre as palavras, se precisam ou não mudar de linha para continuar a escrever o que têm a intenção de comunicar.

Para que os alunos realmente enfrentem o desafio de escrever é preciso que o professor se abstenha de mostrar a escrita correta com a expectativa de que a reproduzam. Isso não significa que não deva intervir enquanto os alunos se dedicam a escrever. Pelo contrário, o professor atua de maneira a garantir que todos trabalhem e, enquanto escrevem, coloquem em jogo tudo o que sabem sobre a escrita, além apresentar fontes de informações ou indicar as que podem ser encontradas na sala de aula.

Como em todas as outras situações de escrita, é importante que existam propósitos claros e compartilhados com os alunos – os objetivos que se pretende alcançar com o texto que é produzido – e que tais propósitos se apoiem em situações comunicativas que exemplifiquem os usos reais que a escrita assume no meio social: os alunos podem escrever uma lista de ingredientes que serão utilizados para preparar um alimento que produzirão, elaborar um convite para que colegas de outra turma venham assistir a um sarau literário organizado pela classe, ou, ainda, escrever as legendas que acompanharão imagens de animais que foram estudados pela turma e que comporão um mural, veículo que permitirá compartilhar o que aprenderam com a comunidade escolar.

Dessa forma, garante-se que durante a atividade os alunos enfrentem problemas semelhantes aos dos escritores experientes ao utilizarem a escrita no cotidiano. Precisam, por exemplo, pensar no leitor para quem escrevem, considerando as informações que ele já possui; decidir se o texto terá um tom mais formal ou informal, dependendo do seu propósito e da relação entre escritores e leitores; escolher as melhores palavras para expressarem o conteúdo do texto, para que fique claro e bem escrito; refletir sobre as letras e resolver dúvidas em relação à escrita; pensar no que vão escrever; reler o que escreveram até determinado momento, reorganizando o texto depois de escrito, procurando sanar problemas e melhorá-lo.

O professor não deve mostrar a escrita correta, mas garantir que, nas situações previstas, os alunos contem com o maior número possível de informações que lhes garantam escrever da maneira mais próxima da correta, ou seja, não se espera apenas que os alunos escrevam como puderem, mas que escrevam da melhor maneira possível.

Sabe-se que não escreverão corretamente, pois ainda não dominam o sistema de escrita alfabético. No entanto, se procura garantir que os alunos se interroguem sobre como devem escrever e, ao mesmo tempo, disponham de materiais que lhes permitam pesquisar sobre tais questões.

Para isso, é condição indispensável que contem com um grande repertório de informações sobre a escrita. Na classe deve haver diversos materiais com escritas que as crianças conhecem e sabem o que está escrito nelas, como cartazes com os nomes dos colegas, uma parlenda que foi aprendida, os livros lidos recentemente, cujos títulos são facilmente identificados em suas capas. Para que esses materiais cumpram realmente a função de informar sobre a escrita, os alunos precisam saber que função cumprem e o que está escrito neles. Não basta estarem expostos na classe, é preciso que sejam utilizados com frequência com propósitos claros.

Contar com tais fontes de informação não significa também que todos os alunos as utilizarão da mesma forma. Para algumas crianças, os textos afixados na sala de aula permitem que observem a variedade e a quantidade das marcas gráficas usadas para escrever. Muitas vezes, e com a ajuda do professor, essa informação permite que abandonem os risquinhos e bolinhas que costumavam utilizar em suas produções escritas iniciais e passem a conhecer e usar letras, mesmo que não o façam de maneira convencional. Para outras crianças, interessa pesquisar o valor sonoro associado a essas letras. Nesses casos, os cartazes com escritas que se encontram na classe permitem que observem que, para escrever as letras iniciais da palavra LARANJA, por exemplo, podem buscar o nome de LAURA, umas das meninas da turma.

Etapas necessárias

1. Antes da aula: decisões do professor

A primeira decisão que o professor precisa tomar é a escolha do texto que será proposto aos alunos. É interessante que eles contem com o máximo de informações sobre esse texto, para que, no momento da atividade, possam se dedicar a refletir sobre as questões relacionadas ao sistema de escrita: quantas e quais letras utilizar, em que ordem devem aparecer, onde incluir espaços etc.

Nesse sentido, atividades como as escritas de textos que os alunos têm de memória, mas não decoraram a forma escrita, são bastante oportunas. O domínio do texto – saber exatamente que palavras o compõem – permite que os alunos, ao recuperá-lo pela memória, reflitam mais detidamente sobre o uso das letras. Outras atividades bastante interessantes são as escritas de listas, uma vez que a simplicidade da organização desse tipo de texto permite que as crianças decidam rapidamente o que será incluído em cada item para, então, dedicarem-se à escrita propriamente. Outros textos curtos, tais como os títulos ou as legendas que acompanham fotos também são apropriados, uma vez que é possível combinar previamente o que será escrito, guardar na memória esses enunciados curtos e, em seguida, grafá-los.

⁶³ Veja nesta edição Escrita por Meio do Professor



Outra decisão importante a ser tomada previamente pelo professor refere-se ao tipo de agrupamento em que os alunos estarão organizados. Quando se tem a intenção de avaliar os conhecimentos de cada aluno sobre o sistema de escrita alfabético, é produtivo que eles trabalhem sozinhos. Para o professor, avaliar o que cada criança já compreendeu sobre o sistema de escrita é fundamental para o bom planejamento do trabalho pedagógico.

No entanto, quando a intenção não é avaliar o que o aluno já sabe, mas promover avanços em relação ao que sabe, é interessante que trabalhem em parceria com outros colegas, especialmente em duplas. Essas situações favorecem que, enquanto escrevem, os integrantes da dupla coloquem em jogo suas ideias e um possa aprender com os conhecimentos já apropriados pelo outro. Vale lembrar que a escolha de tais agrupamentos não é aleatória: para que sejam realmente produtivos, ou seja, possibilitem novas aprendizagens para todos os integrantes, é preciso que as crianças tenham conhecimentos ligeiramente diferentes sobre o sistema de escrita, porém próximos. Crianças que escrevem segundo hipóteses mais primitivas quanto ao sistema de escrita tendem a assumir uma posição muito passiva em relação a colegas que já escrevem de acordo com hipóteses mais elaboradas. Com isso, a produção final pode ser uma escrita bastante avançada, mas para chegar a ela não houve troca de informações, pois apenas um dos alunos colocou em jogo o que sabia enquanto o colega apenas copiou o que era feito pelo que sabia mais.

2. O professor explica a proposta

Definido o texto a ser proposto e o agrupamento em que se trabalhará, decisões que devem ser tomadas antes da aula ter início, é preciso compartilhar a atividade com as crianças: O que será escrito? A quem se destina? Para que servirá esse texto? As respostas a essas perguntas definem a situação comunicativa em que se insere o texto a ser produzido. Tais definições permitem que os alunos tenham mais claro o que poderá ser escrito – o tipo de informações que devem compor o texto – e o tipo de linguagem que deverá ser usada, dependendo dos objetivos que pretendem alcançar e dos destinatários do texto. Por exemplo, a proposta de escrita de um convite, para que colegas de outra turma venham lanchar com a classe, acionará ideias diferentes sobre o que deve constar e como escrever o texto do que a escrita de legendas que acompanharão fotos dos animais que serão expostas no mural da escola, para compartilhar os conhecimentos aprendidos pela turma durante o estudo realizado ao longo de um semestre.

3. Relembrar ou combinar o que será escrito

Antes de propor aos alunos que se dediquem à escrita, é interessante relembrar o texto que será escrito. Poderá ser um texto memorizado, como uma cantiga aprendida na semana anterior e que deverá compor uma coletânea preparada pela turma, ou como uma adivinha trazida por um colega e que será registrada no caderno de adivinhas para lembrarem-se dela em outro momento. Pode ser, também, um texto não memorizado, mas sobre o qual os alunos contam com muitas informações, como uma lista de animais do mar que eles gostariam de incluir num álbum que será preparado pela turma.

Combinar o que será escrito é algo que pode ser definido pelo grupo: por exemplo, todos escreverão a lista de ingredientes da receita de pão de queijo que será enviada à merendeira da escola. Para isso, o professor relê a receita e todos combinam os produtos que serão incluídos na lista. Mas essa definição pode ser uma tarefa para cada dupla ou criança. No caso citado da escrita de legendas, cada dupla precisa combinar previamente o que dirão sobre diferentes animais. Saber o texto antes de escrevê-lo favorece que os alunos possam se ocupar de coisas diferentes em cada momento: antes de escrever, definem o conteúdo e a linguagem que será utilizada. Quando esse enunciado estiver pronto, a tarefa de colocá-lo por escrito envolverá outro desafio: o de refletir sobre a escrita propriamente, sobre as letras e sobre como organizá-las para que fique escrito o que se teve a intenção de escrever.

4. Colocar o texto no papel

No momento da escrita, é preciso coordenar várias atividades: a escolha das letras para grafar cada uma das palavras deve ser coordenada com a observação do que já foi escrito e o que ainda falta escrever. O ir e vir que caracteriza as situações de escrita de qualquer escritor também fica evidente nas escritas dos escritores iniciantes: escrever, pensar sobre o que já se escreveu e o que ainda precisa ser colocado no papel, reler para saber se realmente se escreveu aquilo que se pretendia e também para verificar se está com todas as letras necessárias para que seja legível são exemplos de ações que nesse momento podem ser vivenciadas pelas crianças.

Também aqui, quando a situação é proposta em duplas ou quartetos, há decisões que o professor precisa tomar: quem se encarregará, em cada momento, de grafar as letras? Essa tarefa poderá ficar para uma única criança enquanto as demais ditam e acompanham a escrita daquele que ocupa o lugar de escriba; pode ser feita em rodízio, com as crianças trocando de posição, ou ainda, ser feita por todos os integrantes do grupo, numa situação em que todos escrevem, cada um em seu papel, discutindo com os colegas o que escreverão e que letras utilizarão para grafar as palavras. Nesse caso, eles precisam chegar a um acordo, já que seus textos devem ficar iguais. Por isso, esse encaminhamento é mais produtivo quando as crianças estão organizadas em duplas.

5. Rer o que se escreveu

Logo que terminam de escrever, é interessante que, com a ajuda do professor, as crianças releiam sua produção e avaliem se é possível melhorá-la no sentido de aproximar o resultado do trabalho da escrita convencional.

Após a primeira versão do texto e dependendo da produção realizada, é possível propor uma nova etapa, em que o texto será revisado. Nesse sentido, pode-se pensar em parcerias entre os grupos. Uma dupla de alunos pode ajudar outra, sugerindo mudanças no texto inicialmente produzido, especialmente as relacionadas ao sistema de escrita. Também é possível que o professor escolha uma das produções para que todos a revisem coletivamente, com a sua ajuda, promovendo assim a troca de informações entre todas as crianças.



O que os alunos aprendem nessa atividade

Como em todo o ato de escrita, quando se dedicam a escrever seus textos, os alunos se deparam com os problemas enfrentados por qualquer escritor: o que escrever, de que forma expressar o que se pretende para cumprir os objetivos buscados ou para causar determinado efeito nos leitores a quem o texto se destina, refletir sobre a melhor linguagem a utilizar e sobre o conteúdo do texto antes e durante a produção, avaliar o que já foi escrito, o que ainda precisa ser incluído, reler para observar se o texto está adequado e compreensível, se é preciso mudar algo, avaliar se é preciso passar a limpo, se haverá ilustrações acompanhando o texto. Isto é, todas as decisões complexas que a escrita de textos reais requer e que é preciso que os alunos aprendam a considerar, para que gradativamente desenvolvam os recursos adequados para lidar com eles.

“É no âmbito das práticas de escrita que as crianças dos primeiros anos de escolaridade se esforçam para compreender as letras e a natureza do sistema alfabético. Nesse processo, o professor deve intervir para que coloquem em ação suas ideias sobre a escrita, criando oportunidades para que possam confrontá-las com as ideias de seus companheiros, oferecendo-lhes as informações necessárias de maneira direta ou por meio de materiais impressos. Nessas situações de produção, complexas, mas possíveis, as crianças avançam em seus conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita”⁶⁴. Busca-se com tais atividades que os alunos escrevam, em cada produção, da melhor forma que puderem. Favorecidos pela interação com os colegas, contando com diferentes fontes de informação e com as intervenções de escritores experientes, principalmente as do professor, espera-se que escrevam de maneira cada vez mais próxima da convencional.

⁶⁴ Ministério da Educação de Argentina, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, *Propuestas para el aula*, Buenos Aires - EGB1 – Lengua - pág. 22



Esta atividade foi realizada em uma turma de Educação Infantil de uma escola rural de Arari (MA). Para realizar a escrita da letra de uma canção que já conheciam bem, uma atividade realizada habitualmente nessa turma, as crianças de 4 a 5 anos, estavam agrupadas em mesas, para que pudessem colaborar umas com as outras enquanto enfrentavam desafios relacionados com a construção de conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita da Língua Portuguesa, com o apoio da professora.

para favorecer o uso de informações que ajudem no momento de escrever

comentário
1
página 112

Professora – Vamos fazer a nossa leitura como todos os dias, está bem? Vamos ler esta lista bem aqui – apontado para uma lista de nomes que está colada na parede.

As crianças leem os nomes junto com a professora, um a um.

para que os alunos compreendam a atividade

comentários
2 e 3
página 113

Professora – Muito bem! Nessa aula nós vamos trabalhar um texto de memória, vocês vão escrever em duplas. Vai ser um texto por dupla. Um vai cantando e o outro vai escrevendo. A cantiga é *Marcha Soldado*. Vamos lembrar da cantiga?

Vera – Já sei!

Professora – Já sabe? Vamos cantar!

Todos cantam *Marcha Soldado*.

para o estabelecimento de parcerias produtivas

comentário
4
página 113

Professora – Agora, vamos formar as duplas. Umas vão escrever com lápis e papel, outras vão trabalhar com o alfabeto móvel, está bem?

A professora organiza os grupos e as crianças sentam-se com seus parceiros, duas duplas em cada mesa. Depois, distribui as letras móveis para os grupos que vão trabalhar com esse material.

Professora – Podem começar a trabalhar!

Crianças tiram as letras móveis dos envelopes, enquanto a professora circula pela sala, lembrando a letra da música *Marcha Soldado*.

Dupla 1, formada por Daiane e Tainá

Daiane – MA, MA, M e A – dizendo a parte da palavra que pretende escrever e identificando as letras correspondentes. Ela procura as letras desejadas entre as dispostas sobre a mesa e, quando as encontra, forma AM.

Tainá – Não, primeiro é o M!

Aluno, trabalhando individualmente.

Professora – Marquinhos, como se escreve MARCHA?

Marquinhos – MA, M e A.

Professora indica onde ele deve escrever.

Professora – MARCHA.

Marquinhos, pensando na sílaba CHA – A!

Professora – Muito bem!

Marquinhos escreve MARCHA – MAA.

Professora – MARCHA SOLDADO. Vai falando bem devagar SOLDADO.

Marquinhos – S.

Professora – Muito bem! SOLDADO.

Marquinhos – o A! – referindo-se à sílaba DA.

Professora – Muito bem!

Marquinhos – O! – e escreve SAO para SOLDADO.

Professora – O, muito bem!

Professora – CABEÇA DE PAPEL. CABEÇA.

Marquinhos, pensando na sílaba CA – A! R e A!

Professora – Não! Olha, CA, tem R? – pronunciando a sílaba.

Marquinhos – A.

Professora – C!

Marquinhos – O C e o A – e escreve ABSA para CABEÇA.

Professora – Muito bem!

Professora – DE PAPEL. DE – pronunciando a palavra com ênfase, mas fala DI.

Marquinhos – I!

Professora – Certo!

Dupla 2, formada por Maria e Henrique

Henrique – Marcha soldado.

Maria – SOLDA! DA – acentua a segunda sílaba da palavra que está sendo escrita e a repete.

Henrique – CABEÇA – ditando a próxima palavra a ser escrita.

Maria – ÇA! C e A! – pronunciando a última sílaba e decompondo-a, segundo sua hipótese.

Henrique tenta ler o que escreveu, ajustando a pauta oral à pauta escrita – MARCHA SOLDADO CABEÇA... – ele escreve KDIPDITE para CABEÇA DE PAPEL.

Dupla 3, formada por Sebastião e Jonas

Os meninos já escreveram MACA SOLDADO CABÇA DE PAPEL SI NAO MACAR. Estão na parte VAI PRESO NO QUARTEL.

Sebastião – VAI, V e A – escrevem VAI.

Jonas – PRESO, P O – mencionando a palavra e as letras que supõe serem necessárias para grafá-la.

Sebastião – Q – sugerindo a letra para iniciar a palavra seguinte.

Professora, aproximando-se da dupla – Onde você quer botar o Q? Vamos ler. Aponta para MACA e lê MARCHA, está certo? O que falta?

Jonas – O CHA.

Professora – CHA! Como se escreve CHA? É o X? CHA de quê?

comentário
6
página 115

para problematizar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita



Jonas – Não! CHA de CHAPÉU!

Professora – Então o que está faltando?

Jonas – O C!

Professora – O C já está aqui, falta o quê?

Sebastião – Pega a letra H.

Professora – Ah! Muito bem!

Sebastião coloca o H entre o C e A que já estavam sendo usados para grafar essa sílaba e para escrever MARCHA.

Professora – MARCHA SOLDADO. Vamos ler o que está aqui – apontando para CABCA.

Sebastião, acompanhando a leitura – Tem o E! – e coloca E entre o B e C, formando CABECA.

Professora continua lendo o que já escreveram – DE PAPEL. O SI, como é que se escreve o SI? – apontando para a letra I.

Jonas – O S ...

Sebastião – P.

Professora – Vamos pensar aqui. Eu já ensinei para vocês. A gente fala SI, mas escreve como?

Jonas – É o C...

Jonas – É o S e...

Professora – DI – apontando para DE – você escreveu como?

Sebastião – D e o E.

Professora – E o SI?

Sebastião – Eu vou colocar o E.

Professora – Muito bem! – e continua a ler. MARCHAR, está certo aqui? – apontando para onde está escrito MACAR. – Não está faltando alguma coisa?

Sebastião – C e o H?

Professora – H!

Os meninos colocam o H para completar a escrita da palavra MARCHAR.

Professora – Escutem bem o que eu vou falar MARCHAR – acentuando o R da primeira sílaba. – MAR tem uma letra que arrasta. MAR...

Dupla 4, formada por Carol e Rita

Professora – Cabeça! Escrevam CABEÇA bem aqui! Como se escreve CA?

Carol – Com A!

Professora – Que mais?

Carol escreve CAB.

Professora – CABEÇA.

Rita – O S...

Dupla 2

O menino lê o que escreveu, aponta para sua escrita e canta – MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL. PA, P, de papai!

Dupla 4

Professora – Papel, PEL.

Carol, escrevendo – O L de lição.

Professora – Sim, mas antes desse L tem outra letra, não tem? Ouça, Carol, PEL, o EL, qual é a letra?

Carol pensa.

Professora – Diga!

Carol – I!

Professora – o I? PEL – pronunciando a sílaba novamente. – Pensa bem!

Aa alunas escreveram CABSIPPL para CABEÇA DE PAPEL.

Professora – SE...

Carol escreve SI.

Professora – NÃO MARCHAR DIREITO, NÃO – dizendo a palavra isoladamente.

Carol – A!

Professora – Ouve mais uma vez: NÃO.

Carol – A.

Professora – Qual foi a letra que você ouviu?

Carol – O.

Professora – E o que mais?

Carol – E o A – escreve AO para NÃO.

Carol, para a colega de dupla – Falta só uma linha, não falta? – e aponta o dedo para a parte da cantiga que estava escrevendo – MARCHAR DIREITO. E diz o verso final: VAI PRESO NO QUARTEL, antecipando, portanto, o quanto falta para concluírem a tarefa.

Carol – MA – e escreve MA, de MARCHAR.

Dupla 3

Professora – QUARTEL. QUA – começa com que letra?

Sebastião – Q.

Professora – Será que não tem um Q sobrando? – referindo-se às letras dispostas sobre a mesa.

Sebastião pega o Q e coloca no início da palavra, que estava escrita ATEL.

Professora – QUA, QUA.



Sebastião – o Q, o R.

Professora – Tem o R. Aqui, tem muitos Rs sobrando. Não pode sobrar nenhum – referindo-se à combinação de que todas as letras entregues à dupla deveriam ser usadas na escrita da canção.

Professora, olhando para todo o texto já montado e apontando para a primeira palavra – Repitam comigo MAR.

Meninos – MA.

Professora – Não é MA, é MAR – acentuando o som do R.

Jonas – Faltou o R!

Professora – Faltou o R, não faltou? Então vamos colocar.

Sebastião coloca o R no final da primeira sílaba da palavra MARCHA.

Professora – Certo! MARCHA! – e continua lendo as outras palavras, apontando para cada uma delas, ajudando as crianças a identificarem onde pode estar faltando alguma letra.

Professora – SE NÃO MARCHAR – apontando para MACHAR.

Meninos – Coloquem outra letra R em MARCHAR.

Professora – QUARTEL – acentuando novamente o R.

Os meninos colocam o último R e formam QUARTEL.

Professora – Estão de parabéns! – e bate palmas.

Dupla 6, formada por uma menina e um menino

Menina tenta ler, acompanhando com o dedo o que escreveram até o momento – MARCHA SOLDADO...

INTERVENÇÕES

para favorecer o uso de informações que ajudem no momento de escrever

comentário
1

Professora – Vamos fazer a nossa leitura como todos os dias, está bem? Vamos ler esta lista bem aqui – apontado para uma lista de nomes que está colada na parede.

Crianças leem os nomes junto com a professora, um a um.

Antes da atividade, a professora propõe uma situação aparentemente usual: ler a lista de nomes. Mesmo que não tenha relação direta com a proposta de escrita que virá a seguir, identificar a forma escrita de algumas palavras, como os nomes dos colegas, é um conhecimento útil para as crianças enquanto se dedicam a escrever. Isso ocorre porque, quando compreendem que a escrita representa os sons da fala, observam que cada letra é associada a um som. No início, porém, isso não significa associá-la a fonemas, nem mesmo estabelecer as correspondências adequadas entre as letras do alfabeto e os respectivos valores sonoros a serem representados por meio delas.

Ao escrever, a criança faz uma análise oral da palavra a ser escrita e identifica que se inicia por determinado som, que ela associará a uma letra. Se ela ainda não conhecer o valor sonoro das letras, mas souber palavras que contenham aquele som, como MA do nome da colega MARIA, e também conhecer sua forma escrita, terá subsídios mais seguros para escolher a melhor letra para escrever a palavra que pretende.

Antes de iniciar a atividade, a professora procura garantir que as crianças saibam muito bem o texto que será escrito. Sua escolha recai sobre um texto que já sabem de memória, o que sugere que houve um trabalho prévio para que a cantiga fosse aprendida por todos. Mesmo assim, para deixar as crianças mais seguras, ela propõe que a relembrem, cantando antes do momento de escrever.

A escolha de um texto memorizado e relembra-lo antes do momento de começar a atividade facilitam o trabalho das crianças porque, como sabem exatamente o que vão escrever, não precisam elaborar o texto e podem dedicar-se a pensar exclusivamente no modo de escrever. Vão analisar cada parte do que pretendem grafar e relacionar essas partes às letras⁶⁵.

⁶⁵ Ver outra intervenção desse tipo no exemplo 1, comentário 3; exemplo 2, comentário 1.

A professora propõe a escrita em duplas. Dessa forma, procura favorecer que, além de cada criança colocar em jogo seus conhecimentos sobre o sistema alfabético, elas trocarão informações enquanto escrevem, discutindo sobre as letras que pensam ser necessárias em cada momento. Ao propor essa conversa sobre a escrita, a professora permite que se institua um espaço maior de reflexão, pois cada criança não estará sozinha com seus conhecimentos, mas terá que confrontar suas ideias com as do colega. Em alguns momentos, as ideias serão coincidentes, e cada um se assegurará do que sabe. Em outros, podem ocorrer conflitos – um acha que deve usar uma letra, enquanto o outro sugere utilizar outra. Isso permitirá que cada criança considere a ideia do parceiro, confronte com o que ela mesma havia pensado, podendo rever, aprimorar ou reformular uma ideia para resolver uma contradição ou um problema. Em outras palavras, a interação entre as crianças com frequência cria o incômodo necessário para que as certezas decorrentes das hipóteses de escrita do aluno sejam postas em dúvida, favorecendo avanços em relação à construção do conhecimento sobre o sistema alfabético⁶⁶.

⁶⁶ Ver outra intervenção desse tipo no exemplo 1, comentário 2; exemplo 2, comentário 1.

A professora escolhe quem trabalhará com quem e, por meio dessa preocupação, nos indica que tal escolha não se dá apenas pela simpatia de uma criança pela outra, o que se resolveria se deixasse aos alunos a escolha dos parceiros de trabalho. A composição de agrupamentos produtivos é uma atribuição da professora, ou seja, a ela cabe propor duplas em que buscará garantir que os alunos tenham contribuições a oferecer uns aos outros para favorecer as trocas. Sabemos que, para que os agrupamentos sejam realmente produtivos, os integrantes devem ter conhecimentos diferentes, porém essa diferença não pode ser tão grande que impeça as trocas. Não seria adequado reunir uma criança que já avançou muito em relação à compreensão do sistema de escrita, que trabalhe com a hipótese alfabética ou silábico-alfabética, por exemplo, e outra que ainda está num momento anterior em relação à aprendizagem desse conteúdo, como as que escrevem com hipóteses pré-silábicas. Numa situação assim, uma das crianças dominaria – sem aprender nada com a colega – e a outra ficaria numa posição passiva, apenas aceitando as propostas da colega, sem que isso a beneficiasse, pois estaria além de sua possibilidade de compreensão naquele momento⁶⁷.

⁶⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentário 2.

comentário
2

para que os alunos compreendam a atividade

Professora – Muito bem! Nessa aula nós vamos trabalhar um texto de memória, vocês vão escrever em duplas, um texto para cada dupla. Um vai cantando e o outro vai escrevendo. A cantiga é *Marcha Soldado*. Vamos lembrar da cantiga?

Criança 1 – Já sei!

Professora – Já sabe? Vamos cantar!

Todos cantam *Marcha Soldado*.

comentário
3

para que os alunos compreendam a atividade

Vai ser um texto por dupla. Um vai cantando e o outro vai escrevendo.

comentário
4

para o estabelecimento de parcerias produtivas

Professora – Agora, vamos formar as duplas. Umas vão escrever com lápis e papel, outras vão trabalhar com o alfabeto móvel, está bem?

Professora organiza os grupos e as crianças sentam-se com seus parceiros, duas duplas em cada mesa.



para o controle do que já foi escrito e do que falta escrever

comentário
5

Professora – Marquinhos, como se escreve MARCHA?
Marquinhos – MA, M e A.
Professora indica onde ele deve escrever.
Professora – MARCHA.
Marquinhos, pensando na sílaba CHA – A!
Professora – Muito bem!
Marquinhos escreve MARCHA – MAA.
Professora – MARCHA SOLDADO. Vai falando bem devagar SOLDADO.
Marquinhos – S.
Professora – Muito bem! SOLDADO.
Marquinhos – o A! – referindo-se à sílaba DA.
Professora – Muito bem!
Marquinhos – O! – e escreve SAO para SOLDADO.
Professora – O, muito bem!
Professora – CABEÇA DE PAPEL. CABEÇA.
Marquinhos, pensando na sílaba CA – A! R e A!
Professora – Não! Olha, CA, tem R? – pronunciando a sílaba.
Marquinhos – A.
Professora – C!
Marquinhos – O C e o A – e escreve ABSA para CABEÇA.
Professora – Muito bem!
Professora – DE PAPEL. DE – pronunciando a palavra com ênfase, mas fala DI.
Marquinhos – I!
Professora – Certo!

A professora planejou com antecedência o que será escrito, procurando garantir as situações que assegurem que os alunos colocarão em jogo, da melhor maneira, tudo o que sabem sobre o sistema de escrita. As crianças não precisam preocupar-se com a linguagem porque o texto está memorizado. Elas têm um colega para conversar sobre as dúvidas ou trocar conhecimentos e contam com materiais que fornecem informações sobre a escrita – a lista de nomes, o alfabeto etc. Além disso, enquanto trabalham, a professora circula pelos grupos e propõe questões, ajuda a monitorar o que já foi escrito e o que falta escrever. Não o faz para garantir que as crianças escrevam corretamente, pois sabe que não dominam o sistema de escrita alfabético. Seu objetivo é contribuir para que reflitam ainda mais sobre a escrita. No trecho do diálogo transcrito ao lado, a professora ajuda o aluno a controlar o que precisa ser escrito quando pergunta pela grafia das palavras MARCHA e DE. Ao registrar a palavra MARCHA, Marquinhos escreve a primeira sílaba completa, provavelmente porque já conhece outra palavra que a contém e sabe reproduzir as letras que a compõem na ordem correta, mas para a segunda sílaba, escolhe e nota apenas o A. Essa resposta, apesar de incorreta, é aceita pela professora, provavelmente porque ela sabe que isso representa aquilo que o aluno é capaz de produzir no momento⁶⁸.

⁶⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentários 2 e 3

Nos trechos acima, a professora faz intervenções junto a crianças que provavelmente já compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfabético, mas têm questões relacionadas à ortografia. No primeiro caso, ela propõe que reflitam sobre a escrita da sílaba CHA e que relembrem palavras conhecidas. Ela pergunta – CHA de quê? Ao lembrarem de CHAPÉU, as crianças identificam a falta do H para completar a grafia convencional da sílaba.

Na segunda produção, as crianças escrevem como falam – SI em vez de SE. Para resolver o problema, ela as remete a sua própria produção anterior – eles conseguem observar que se fala DI e se escreve DE, pois grafaram dessa forma a palavra anteriormente. Ao propor essa reflexão, os alunos logo observam que ocorre o mesmo com SE e substituem o I por E⁶⁹.

⁶⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 2, comentário 3; exemplo 3, comentários 8 e 9.

comentário
6

para problematizar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita

Professora, aproximando-se da dupla – Onde você quer botar o Q? Vamos ler. Aponta para MACA e lê MARCHA, está certo? O que falta?
Jonas – O CHA.
Professora – CHA! Como se escreve CHA? É o X? CHA de quê?
Jonas – Não! CHA de CHAPÉU!
Professora – Então o que está faltando?
Jonas – O C!
Professora – O C já está aqui, falta o quê?
Sebastião – Pega a letra H.
Professora – Ah! Muito bem!
Sebastião coloca o H entre o C e A que já estavam sendo usados para grafar essa sílaba e para escrever MARCHA.
Professora – MARCHA SOLDADO. Vamos ler o que está aqui – apontando para CABCA.
Sebastião, acompanhando a leitura – Tem o E! – e coloca E entre o B e C, formando CABECA.
Professora continua a ler o que já escreveram – DE PAPEL. O SI, como é que se escreve o SI? – apontando para a letra I.
Jonas – O S...
Sebastião – P.
Professora – Vamos pensar aqui. Eu já ensinei para vocês. A gente fala SI, mas escreve como?
Jonas – É o C...
Jonas – É o S e...
Professora – DI – apontando para DE – você escreveu como?
Sebastião – D e o E.
Professora – E o SI?
Sebastião – Eu vou colocar o E.

A situação utilizada neste exemplo ocorreu numa classe de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo (SP). A professora propõe periodicamente a escrita de um texto memorizado para que seus alunos tenham oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita. Nesse caso, o texto era conhecido por fazer parte do livro de jogos da turma⁷⁰. As crianças estão sentadas em dupla, com as carteiras colocadas de frente para a lousa. Na transcrição a seguir foram intercaladas as cenas captadas em sala de aula, enquanto os alunos realizavam a escrita da cantiga, com a análise feita pela professora sobre as situações registradas em vídeo.

⁷⁰ Este exemplo faz parte do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Módulo 1, Programa 5 – Escrever para Aprender.

para que os alunos compreendam a atividade

comentário
1
página 118

Professora – A atividade de hoje é a escrita de uma música que vocês já conhecem, e essa música faz parte do nosso livro de brincadeiras. Sabem qual é?

As crianças não respondem.

Professora – A música é *Atirei o Pau no Gato*. Vocês lembram?

Crianças – Lembramos!

Professora – Então vamos cantar para lembrar.

As crianças cantam a música.

Professora – Muito bem! Então agora vocês vão escrever, usando a folha que está na carteira. Combinem quem vai escrever primeiro, quem vai ditar. Podem começar.

Professora, analisando a cena – A atividade de hoje foi a escrita de um texto que eles já sabem de memória, um tipo de atividade permanente na sala, que fazem pelo menos uma vez por semana. E essa atividade propõe desafios para a classe toda – tanto para as crianças que já leem e escrevem convencionalmente, quanto para as que ainda não o fazem.

Dupla 1, formada por Mariana e Adriana

As meninas leem para a professora o que já escreveram, usando letras móveis.

Mariana – ATIREI O PAU NO GATO – acompanhando com o dedo o que escreveu: A TIRE O.... MCPOGN TO TO.

Professora – apontando para uma palavra – Como é? O que está escrito aqui mesmo?

Adriana – PAU.

Professora – Puxa, onde está escrito PAU?

Mariana separa do restante do texto a parte em que estão escritas as letras MCP, que correspondem a palavra PAU.

Professora – Aqui está escrito PAU? Leia para mim.

Mariana – PAU – apontando as letras MCP.

Professora – Com que letra termina PAU?

Mariana – O.

Professora – O? Então vamos lá, achar um O.

Mariana pega a letra O.

Dupla 3, formada por Mateus e Samuel

Eles estão escrevendo o início da música: A TERI O PAU. Enquanto escrevem, vão nomeando as letras que precisam.

Mateus – NO, N e O.

Samuel escreve GA.

Mateus – TO. O T e o O.

Professora, analisando a cena – O Mateus e o Samuel são duas crianças recém-alfabetizadas e têm um monte de problemas para resolver. O Mateus não tem preocupações em segmentar as palavras, mas o Samuel já tem. Ele separa demais e o Mateus junta demais. Então, juntos, eles conseguem discutir alguns problemas. Muitas vezes o Samuel separa e o Mateus diz que é para ficarem juntas. Eles têm que tomar decisões sobre o que fazer naquele momento.

Samuel – TO.

Mateus – T e o O.

Professora, analisando a cena – A gente tem que saber o que perguntar para cada dupla. Se as crianças ainda não têm uma hipótese de escrita alfabética, eu não posso questionar sua ortografia. Nesse momento elas não vão dar conta disso.

Dupla 4, formada por Jucélio e Johnny

Professora, dirigindo-se a um dos meninos – Leia bem alto.

Jucélio – ATIREI O PAU NO GATO TO TO, MAS O GATO TO TO NÃO MORREU – lê, apontando com o dedo a escrita AIEOTOHOOIOHOO AIE.

Professora, analisando a cena – Enquanto eles estão fazendo a atividade, eu acompanho algumas duplas, fazendo intervenções. E para cada dupla que eu organizo, eu sei o que eu devo perguntar enquanto escrevem. Eu sei o que eles já sabem. Então, tenho que fazer perguntas para que eles pensem sobre o que escreveram e possam avançar. No caso do Jucélio e do Johnny, eu não poderia questioná-los se o que escreveram eram palavras separadas ou se tudo era junto. Nesse momento, se os dois têm uma hipótese silábica com valor sonoro, não estão pensando em separar ou não separar. Eu também não poderia perguntar sobre a ortografia, pois eles também não estão dando conta desse assunto. Por isso, é importante conhecer o que cada criança está pensando e o que sabe. Só assim é possível perguntar o que ela está fazendo naquele momento. Eu registro como eles estão em diferentes momentos – e mostra uma pasta com escritas de cada aluno da turma produzidas em diferentes datas. Pelo menos uma vez a cada bimestre, eu faço uma entrevista, pego um texto que escreveram ou que leram e registro. Assim eu posso saber o que perguntar para cada um.

INTERVENÇÕES

para que os alunos compreendam a atividade

comentário 1

Professora – A atividade de hoje é a escrita de uma música que vocês já conhecem, e essa música faz parte do nosso livro de brincadeiras. Sabem qual é?

As crianças não respondem.

Professora – A música é *Atirei o Pau no Gato*. Vocês lembram?

Crianças – Lembramos!

Professora – Então vamos cantar para lembrar.

Crianças cantam a música.

Professora – Muito bem! Então agora vocês vão escrever, usando a folha que está na carteira. Combinem quem vai escrever primeiro, quem vai ditar. Podem começar.

sobre o uso de diferentes materiais

comentário 2

As meninas leem para a professora o que já escreveram, usando letras móveis.

A I E O T O H O O I O O H O O

A I E

Aluno escreve com letras móveis

A T X R E O P A A O

N O G A T O T O T O

M A O

A T E R I O P A U

Com lápis e papel pautado

Para garantir que os alunos saibam o que vão escrever, a professora relembra a letra da música. Com isso, favorece que, no momento da escrita, as crianças se dediquem exclusivamente à reflexão sobre a escolha das letras, como e em que sequência serão combinadas. Ela também orienta a produção, propondo o trabalho em duplas. Faz isso porque sabe que essa atividade requer um cuidado especial para que os alunos realmente troquem informações. Trabalhar em duplas é uma aprendizagem que requer ouvir o colega, confrontar o que ele diz com o que se pensa, discutir as ideias divergentes, ceder quando parece que o outro tem razão, argumentar a respeito das próprias ideias quando se crê que estão corretas. Essa prática é importante tanto do ponto de vista da aprendizagem da escrita quanto das normas e dos valores relacionados à convivência. É uma vivência importante que requer que várias situações como essa tenham lugar ao longo da escolaridade⁷¹.

⁷¹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentários 2 e 3.

A professora propõe a mesma atividade para todos os alunos da turma, mas oferece diferentes materiais – algumas duplas escreverão a cantiga utilizando as letras móveis e outras usando lápis e papel, tal como ocorreu no exemplo anterior, na escrita da letra da cantiga *Marcha Soldado*.

Pode-se perceber que o critério utilizado para escolher uma ou outra opção foi a diferente compreensão do sistema alfabético de escrita entre os alunos. As duplas compostas por crianças que já escrevem alfabeticamente usaram lápis e papel. Aquelas que trabalham com as hipóteses silábica ou pré-silábica escreveram o texto com as letras móveis.

Ao utilizar as letras móveis, as crianças estão dispensadas da tarefa de traçar cada letra. Por suas características, as letras móveis, acessíveis aos olhos e às mãos das crianças, possibilitam que experimentem maior variedade de letras. Usando o lápis, poderiam restringir-se àquelas cuja forma gráfica conhecem e as que sabem traçar. As letras móveis facilitam o trabalho de substituir uma por outra, acrescentar, eliminar ou deslocar letras em decorrência da discussão na dupla ou da intervenção da professora. No entanto, é interessante que as crianças que escrevem convencionalmente vivenciem os problemas mais usuais enfrentados pelos escritores, sendo o traçado da letra um deles.

A T I R E
M C P O G N T O T O M A O M
G A T O S O N O R O

Criança escreve com as letras móveis A TIRE MCPOGN TO TO MAOM GA TO SONO RO

A T I R E
M C P O G N T O T O M A O
G A T O S O N O R O

É interessante observar nesse trecho que a intervenção da professora não se dá para garantir a escrita correta, mas para que as crianças coloquem em jogo, enquanto escrevem, aquilo que ela já sabe que são capazes de fazer em relação à escrita. Assim, quando propõe isolar a série de letras que a dupla atribuiu à palavra PAU, é para que pensem na sonoridade da palavra e no conhecimento que construíram sobre as letras. A pergunta que propõe – Com que letra termina? – revela isso. Isso indica que a professora mantém um registro sistemático das hipóteses de escrita de seus alunos, já sabe que a aluna conhece o valor sonoro de algumas letras, especialmente as vogais. Ao escrever PAU da forma como ela e sua companheira o fizeram inicialmente, tal conhecimento não foi colocado em jogo. A professora intervém, então, para garantir isso. Seu interesse não reside em obter das alunas um resultado correto, mas em propiciar que sigam pensando e aprendendo sobre a escrita enquanto realizam a atividade. A pergunta que faz às alunas – Com que letra termina essa palavra? – evidencia que sua escrita inicial não está de acordo com o que já construíram a respeito da correspondência entre letras e sons. A intervenção da professora tem o sentido de garantir que coordenem a tarefa de escrita proposta e os conhecimentos que já construíram sobre o sistema de escrita.

A sugestão de que as meninas isolem a sequência de letras que definiram como PAU favorece que se debrucem sobre um trecho do texto para melhorá-lo. Seria muito difícil propor que pensassem nas letras dessa palavra estando ela no fluxo de escrita em que antes se encontrava. Ao solicitar isso, a professora não descaracteriza o texto inicial, que está escrito emendado, mas põe em evidência apenas um trecho dele para que possam pensar sobre as letras que o compõem e as que ainda devem ser incluídas. É interessante observar que, na produção dessas meninas, os espaços entre palavras são inseridos de maneira não convencional, o que é esperado, já que essa conquista costuma ser posterior à compreensão do sistema alfabético⁷².

⁷² Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 6; exemplo 3, comentários 8 e 9.

comentário 3

para problematizar os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita

Mariana – ATIREI O PAU NO GATO – acompanhando com o dedo o que escreveu: A TIRE O.... MCPOGN TO TO.

Professora, apontando para uma palavra – Como é? O que está escrito aqui mesmo?.

Adriana – PAU.

Professora – Puxa, onde está escrito PAU?

Mariana separa do restante do texto a parte em que estão escritas as letras MCP, que correspondem a palavra PAU.

Professora – Aqui está escrito PAU? Leia para mim.

Mariana – PAU – apontando as letras MCP.

Professora – Com que letra termina PAU?

Mariana – O.

Professora – O? Então vamos lá, achar um O.

Mariana pega a letra O.

Esta atividade foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo (SP), que vinha se dedicando à leitura de várias lendas brasileiras⁷³. As crianças estavam organizadas em duplas previamente formadas pela professora e usavam letras móveis. Transcrevemos a seguir a conversa da professora com uma dupla de alunos, que escreve de acordo com a hipótese silábica.

⁷³ Este exemplo faz parte do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Módulo 1, Programa 5 – Escrever para Aprender.

para favorecer o conhecimento do texto a ser escrito

comentário
1
página 123

para favorecer o uso do conhecimento sobre o sistema da escrita

comentário
2
página 123

Professora, ditando para os alunos – CAIPORA, O PAI DO MATO. Esse é comprido, heim? CAIPORA, O PAI DO MATO – repete.

Professora – Começa com que letra?

Diogo – C.

Professora – C? Então pega o C. Qual é o C, Luís?

Luís procura a letra entre várias dispostas sobre a mesa.

Professora – Deixa o Luís procurar. Olha aqui no alfabeto – diz, mostrando uma tabela com todas as letras do alfabeto que se encontrava no centro da mesa. – Qual é o C?

Luís mostra a letra correta.

Professora – E agora, CA-I-PORA, que letra você vai usar?

Luís – K!

Professora – O Diogo usou o C. Você acha que teria que ser o K?

Professora – E agora: CA-I-PORA.

Diogo – I, falta o I! – já estava escrito CA com letras móveis.

Professora – Agora, vamos deixar o Luís pensar. Luís, CAIPORA, como é que você vai resolver? Que letra tem? Leia até aqui o que nós escrevemos.

Luís, apontando com o dedo para CAI, lê CAIPORA, como se a palavra já estivesse completa.

Diogo – Não é tudo isso CAIPORA – querendo dizer que ainda não está escrito CAIPORA em CAI.

Professora – Então como que é, Diogo?

Diogo lê, apontando com o dedo para CAI – CA-I – em seguida diz PORA, apontando para a parte da mesa em que ainda não está escrita a continuação da palavra.

Professora – Pega lá – referindo-se às letras móveis.

Luís pega a letra P.

Professora – E agora, que falta para CAIPORA, Diogo?

Diogo – É o R.

Professora – O R? Então pega.

Os dois procuram a letra R.

Professora – Qual é o R, Luís?

Encontram o R e complementam a palavra CAIPR.

Professora – E agora? Lê aí, Diogo.

Diogo lê, apontando com o dedo – CAIPORA – onde está escrito CAIPR. Ele faz a correspondência P igual a PO e R igual a RA.

Professora – Terminou? Você acha que terminou, Luís? O que você acha? Mostra com o dedinho e lê. Veja se terminou ou se precisa colocar mais alguma coisa ou se precisa tirar alguma coisa.

Luís – Tem que colocar.

Professora – Colocar o quê? Vamos lá, mostra com o dedinho e leia.

Luís – CAIPORA – lendo a palavra toda no que escreveram até o momento, CAIPR.

Diogo pega a letra A para finalizar a palavra – Tá faltando o A – fica CAIPRA.

Professora – Leia mostrando, Luís.

Luís lê, mostrando com o dedo – CAIPORA – Ele faz a correspondência entre a sílaba oral PO com a letra P.

Professora – E o resto do que eu ditei, O PAI DO MATO? O que nós vamos usar agora para escrever O PAI DO MATO?

Diogo – É o O.

Professora – O. Muito bem. E PAI...

Diogo – é o P.

Professora – O P?

Diogo – P e A.

Professora pergunta para Luís – Ele já escreveu PAI ali?

Luís – Já.

Professora – Já? Olha lá. Como é que você acha que é PAI? Leia ali..

Diogo lendo onde está escrito O PA – O PAI – percebe, então, que falta uma letra. – É o E! – Ele pega a letra E e completa O PAE.

Professora – DO MATO.

Diogo – D e O.

Luís diz que MATO começa com A.

Professora – É o A? O que você acha, Diogo? Começa com que letra?

Diogo – O M.

Professora – Então pega o M. E você pega o A, Luís.

Diogo pega a letra M.

Professora – Você chamou essa letra de?

Diogo – MA.

Professora – Qual o nome dessa letra?

Diogo pensa, mas não responde.

Professora – É M. Você, Luís, disse que era com A.

comentário
5
página 125

para favorecer a troca entre os integrantes da dupla

comentário
6
página 125

para favorecer o controle do que já foi escrito e do falta escrever

comentário
7
página 126

para favorecer a troca entre os integrantes da dupla



para favorecer o uso de conhecimentos sobre o sistema de escrita

comentário
8
página 127

Luís pega o A.

Professora – E agora? Ele pegou o M e você pegou o A. Qual vai primeiro?

Luís – A.

Professora – O A? Põe o A. O que você acha, Diogo?

Diogo – Que é o M.

Professora – Você acha que é o M?

Diogo faz sim com a cabeça.

Professora – Então arruma.

Diogo arruma as letras, colocando-as na ordem que considera correta para grafar a sílaba inicial da palavra MATO.

Professora – Agora leia, Diogo. Desde o começo, volta lá no Caipora...

Diogo lê, apontando com o dedo – CA- E- PORA. Ah não! Tinha que ter o E.

Professora – É CA-I-PORA.

Diogo continua a leitura – CAIPORA, O PAI DO MA... Agora é o T e O – indicando o que deve ser acrescentado para concluírem.

Professora – Você, Luís, acha que é T e O? Precisa das duas letras? O que você acha? Qual você colocaria?

Luís – O.

Professora – Só o O? Você concorda com ele, Diogo?

Diogo faz que “sim” com a cabeça.

Professora – Vai só o O?

Diogo – Não! O T.

Professora – O T também? Então pega.

Diogo pega a letra T e a letra O e completa a palavra MATO.

Professora – Agora o Luís lê, desde o começo, mostrando com o dedinho.

Luís, apontando para a letra A – CA.

Professora – Começa na segunda letra? CAIPORA, O PAI DO MATO.

Luís – CA-I-PO-RA – onde está escrito CAIPRA – O PAI DO MATO. A correspondência que faz entre o escrito e o que consegue ler não é convencional e, ao terminar de pronunciar o enunciado, seu dedo ainda se encontra no meio da última palavra, na letra A de MATO.

Professora – Se começa ali e termina aqui – indicando as extremidades do que escreveram – por que você parou aí? Começa de novo.

Luís – CAIPORA, O PAI DO MATO – termina novamente com o dedo na sílaba MA, de MATO.

Professora – E aí? O que teria que acontecer, Diogo?

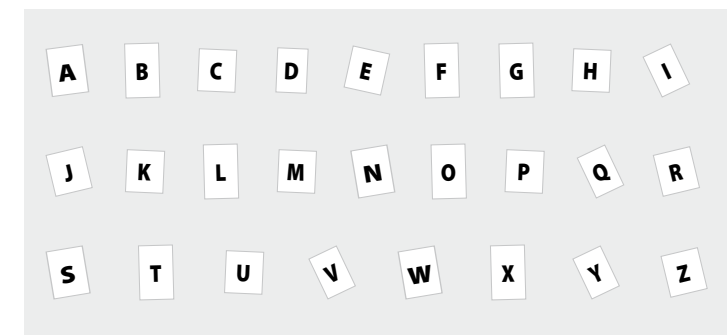
Diogo lê apontando com o dedo – CAIPORA, O PAI DO MATO – e termina apontando para a sílaba TO.

para favorecer o uso de conhecimentos sobre o sistema de escrita

comentário
9
página 127

A professora propõe o ditado de nomes de personagens do folclore brasileiro, um tema que foi objeto de estudo das crianças anteriormente. Essa escolha já nos indica algumas das suas preocupações – não são palavras descontextualizadas, há um conhecimento decorrente de já terem lido sobre esses seres, assim como sobre sua forma escrita, mesmo que não a tenham memorizado.

Ao ditar, a professora fala normalmente, sem silabar, sem artificializar as palavras. Isso é importante para garantir que o trabalho de analisar cada palavra seja feito pelos próprios alunos, de acordo com suas hipóteses de escrita. Por meio do ditado, a professora garante que o conteúdo a ser escrito seja completamente conhecido, restando aos alunos o trabalho de refletir sobre as letras, analisá-las e escolher as que serão usadas para compor o nome. No caso de crianças que trabalham com hipóteses silábicas, como as do exemplo, elas identificarão por meio dessa análise quais sílabas orais compõem a palavra, o que lhes indica a letra a ser escolhida em cada caso.



A professora propõe a Luís que procure a letra. Ela sabe que esse é um desafio para ele, que parece ter dúvidas quanto ao nome das letras. Para facilitar a tarefa de procurá-las no conjunto, indica como apoio importante o alfabeto impresso, previamente distribuído a todas as duplas. O aluno o consulta, mostra à professora que sabe qual a letra a ser utilizada, e isso orienta seu olhar para buscá-la entre tantas outras que se encontram dispostas aleatoriamente sobre a mesa, como se estivessem embaralhadas.

comentário
1

para favorecer o conhecimento do texto a ser escrito

Professora, ditando para os alunos – CAIPORA, O PAI DO MATO. Esse é comprido, heim? CAIPORA, O PAI DO MATO – repete.

comentário
2

para favorecer o uso de conhecimentos sobre o sistema de escrita

Professora – Começa com que letra?

Diogo – C.

Professora – C? Então pega o C. Qual é o C, Luís?

Luís procura a letra entre várias dispostas sobre a mesa.

Professora – Deixa o Luís procurar, olha aqui no alfabeto – diz, mostrando uma tabela com todas as letras do alfabeto que se encontrava no centro da mesa. Qual é o C?

Luís mostra a letra correta.

para promover as trocas
entre os integrantes
da dupla

comentário
3

Professora – Agora, vamos deixar o Luís pensar. Luís, CAIPORA, como é que você vai resolver? Que letra tem? Leia até aqui o que nós escrevemos.

Luís, apontando com o dedo para CAI, lê CAIPORA, como se a palavra já estivesse completa.

Diogo – Não é tudo isso CAIPORA – querendo dizer que ainda não está escrito CAIPORA em CAI.

Professora – Então como que é, Diogo?

Diogo lê, apontando com o dedo para CAI – CA-I. Em seguida diz PORA, apontando para a parte da mesa em que ainda não está escrita a continuação da palavra.

para favorecer o controle
do que já foi escrito e do que
falta escrever

comentário
4

Diogo lê, apontando com o dedo para CAI – CA-I. Em seguida diz PORA, apontando para a parte da mesa em que ainda não está escrita a continuação da palavra.

Professora – Pega lá – referindo-se às letras móveis.

Luís pega a letra P.

Professora – E agora, que falta para CAIPORA, Diogo?

Diogo – É o R.

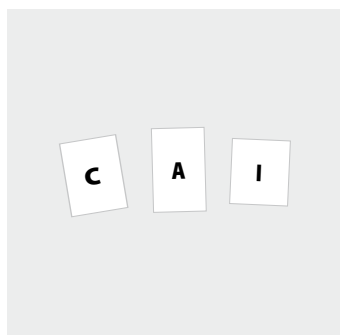
Professora – O R? Então pega.

Os dois procuram a letra R.

Essa intervenção inicial da professora é muito importante. Como se pode notar pela transcrição do diálogo, Diogo costuma dominar as decisões. Luís prefere observar e fazer o que o colega sugere. Ela interfere nesse funcionamento, abrindo mais espaço para Luís pensar. Somente depois de Luís se manifestar é que pede a Diogo pra que diga o que está escrito naquela parte da palavra.

A intervenção não se dá apenas para favorecer que Luís se coloque mais ativamente. Provavelmente, a intenção da professora é favorecer que essa criança, até o momento mais reservada em suas colocações, possa manifestar suas hipóteses, que têm sido diferentes das formuladas por seu companheiro, tornando explícito o confronto entre as interpretações de um e de outro, o que favorece o avanço na reflexão de ambos⁷⁴.

⁷⁴ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 5.



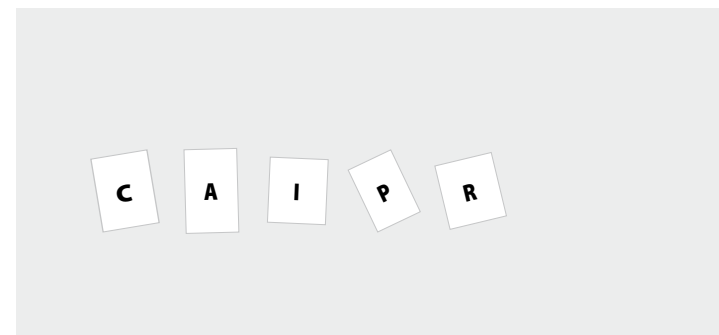
Criança forma palavra com as letras móveis: CAIP

Fica claro o quanto a professora monitora a produção e favorece que os meninos pensem em cada parte da palavra a partir do que já foi escrito. Ela não faz a análise por eles, o que aconteceria se dissesse – “Está escrito CAI, agora pensem no PO”. Em vez disso, ela relembra a palavra e propõe que releiam o que já escreveram, para que fiquem mais fácil identificarem o que falta e decidirem como registrá-lo.

É interessante observar o modo como as crianças colaboram uma com a outra na reflexão sobre a escrita. Diogo sugere uma letra, que logo é providenciada por Luís. Este último não sugere letras, mas está atento e acompanha a reflexão do companheiro, ao mesmo tempo que também reflete sobre a escrita.

A participação da professora nesse processo resume-se a favorecer que os alunos observem o que já fizeram, para pensar no que precisam fazer. Ela evita direcionar a escolha das letras, sabendo que é importante que as crianças se responsabilizem por fazê-la, condição para que coloquem em jogo seus conhecimentos sobre a escrita⁷⁵.

⁷⁵ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 5; exemplo 3, comentário 6.



Com as letras móveis, criança forma a palavra CAIPR

Nessa sequência, as perguntas da professora são fundamentais – ela propõe que releiam o que escreveram para ver se falta algo. Tanto Diogo como Luís, mesmo que tenham dúvidas, leem a palavra, associando uma letra escrita a cada sílaba oral e contentam-se com sua produção. É interessante que a primeira resposta de Luís de que falta algo não é motivada por um problema observado em sua leitura, já que ela faz uma correspondência satisfatória entre as letras usadas e a palavra dita. É a professora que o convida a reler e, apontando letra a letra. Ele reconsidera o que havia dito há pouco e concorda que a palavra permaneça como está. Diogo, no entanto, está pensando enquanto Luís relê. Algo o incomoda e ele propõe a inclusão do A⁷⁶.

⁷⁶ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentário 3.

A professora pede a um dos alunos que leia o que o colega acabou de escrever e pergunta se a palavra está completa. Faz isso em vez de dizer “Vocês já escreveram PA, agora escrevam I para completar PAI”. Ao pedir que releiam o que já escreveram, ela favorece que as próprias crianças utilizem um procedimento que as ajudem a controlar o que já foi escrito e o que falta. No entanto, a resposta de Luís é que sim, já terminaram. A professora sabe que ambos podem fazer uma produção melhor do que PA para PAI, mas, em vez de dizer isso, pede a Diogo, o parceiro de Luís, que opine a respeito da suposição do colega. Se inicialmente ele concorda que a palavra está completa, logo percebe que falta uma letra e escolhe acrescentar o E. Com essa escolha, faz um erro que chamamos de hiper-correção, ou seja, a criança já sabe que são comuns palavras cuja pronúncia termina com I serem escritas com E, como acontece em TOMATI/TOMATE, mas generaliza esse conhecimento, que não se aplica a esse caso. Ao propor a Diogo que diga se concorda ou não com Luís, a professora favorece a discussão e a troca, para que um deles, Luís, se beneficie com aquilo que já o outro já domina⁷⁷.

⁷⁷ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 5; exemplo 3, comentário 4.

comentário
5

para promover as trocas
entre os integrantes
da dupla

Professora – E agora? Lê aí, Diogo.

Diogo lê, apontando com o dedo – CAIPORA – onde está escrito CAIPR. Ele faz a correspondência P igual a PO e R igual a RA.

Diogo lê, apontando com o dedo – CAIPORA – onde está escrito CAIPR. Ele faz a correspondência P igual a PO e R igual a RA.

Professora – Terminou? Você acha que terminou, Luís? O que você acha? Mostra com o dedinho e lê. Veja se terminou ou se precisa colocar mais alguma coisa ou se precisa tirar alguma coisa. O que você acha?

Luís – Tem que colocar.

Professora – Colocar o quê? Vamos lá, mostra com o dedinho e leia.

Luís – CAIPORA – lendo a palavra toda no que escreveram até o momento, CAIPR.

Diogo pega a letra A para finalizar a palavra – Tá faltando o A – fica CAIPRA.

comentário
6

para favorecer o controle
do que já foi escrito e do
que falta escrever

Professora pergunta para Luís – Ele já escreveu PAI ali?

Luís – Já.

Professora – Já? Olha lá. Como é que você acha que é PAI? Leia ali..

Diogo lendo onde está escrito O PA – O PAI – percebe, então que falta uma letra. – É o E! – Ele pega a letra E e completa O PAE



Ditado de uma lista de personagens do folclore brasileiro

3º exemplo

para promover as trocas
entre os integrantes
da dupla

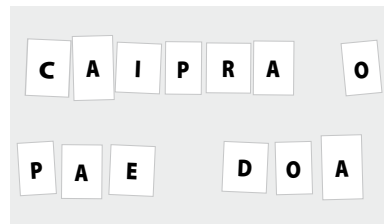
comentário
7

Professora – DO MATO.
Diogo – D e O.
Luís diz que MATO começa com A.
Professora – É o A? O que você acha, Diogo? Começa com que letra?
Diogo – O M.
Professora – Então pega o M. E você pega o A, Luís.
Diogo pega a letra M.
(...)
Professora – E agora? Ele pegou o M e você pegou o A. Qual vai primeiro?
Luís – A.
Professora – O A? Põe o A. O que você acha, Diogo?
Diogo – Que é o M.
Professora – Você acha que é o M?
Diogo faz sim com a cabeça.

Observamos aqui uma diferença no pensamento dos dois meninos. Luís diz que para escrever a sílaba MA de MATO é preciso o A. Já Diogo acha que é o M. Diante dessa divergência, a professora percebe a oportunidade de uma problematização interessante – ela destaca as duas letras citadas, separando-as das demais e colocando-as no canto da mesa. Luís, que escreve segundo a hipótese silábica, escolhe o A. Diogo, que no transcorrer da atividade passa de respostas silábicas com valor sonoro de consoantes para respostas alfabéticas, não discorda do colega, mas diz que o M deve vir antes do A. Até há pouco tempo poderia surgir um conflito entre os alunos, porque um deles sugere a vogal e o outro teria escolhido apenas a consoante. Mas isso é superado por esse último, que passa a considerar que são necessárias as duas letras, sendo que a consoante deve vir antes. A hipótese que formula lhe servirá para escrever convencionalmente muitas sílabas, embora não se aplique a todas as sílabas existentes na Língua Portuguesa, pois nem sempre a consoante vem antes da vogal.

É interessante observar o quanto a professora aproveita as chances de fazer os alunos pensarem. Ela os ajuda a antecipar a sílaba que devem escrever a seguir, ao reler o que já foi escrito. Solicita que sugiram as letras, separa essas letras num espaço reservado da mesa para que ganhem destaque e propõe o confronto entre as duas ideias. Fica claro que não é ela que faz Diogo acertar. É ele que está pensando, revendo mentalmente suas hipóteses, refletindo sobre sua escrita. Mas é a professora que organiza o espaço e as perguntas que potencializam essa reflexão⁷⁸.

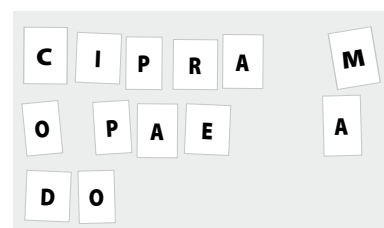
⁷⁸ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 3, comentários 3 e 5.



Aluno continua a frase: CAIPRA O PAE DOA



E completa a escrita: CAIPRA O PAE DOMA



Se no início, ambos escreviam com hipótese silábica – um escolhendo preferencialmente as consoantes, o outro quase invariavelmente as vogais –, nesse momento da atividade a distância entre as duas crianças tornou-se muito grande. Luís observa que Diogo agora escolhe duas letras para formar a sílaba. No entanto, essa informação não é compreensível para ele, que continua a considerar apenas a vogal e segue se contentando com uma única letra para representar cada sílaba. A pergunta da professora torna explícito que Diogo acha que são duas letras e contribui para inserir uma dúvida nas certezas de Luís sobre sua maneira de pensar a escrita. Já Diogo se fortalece cada vez mais em suas ideias. A professora o instiga a acreditar que realmente teve uma ideia luminosa e que começou a entender algo valioso: a correspondência entre as partes orais da palavra e as letras usadas para representá-las requer que considere unidades menores do que a sílaba oral, é preciso considerar os fonemas⁷⁹.

⁷⁹ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 6; exemplo 2, comentário 3; exemplo 3, comentários 9.

Quando a dupla termina de escrever, a professora sugere que releiam, pedindo que Luís faça isso. Com essa intervenção, coloca a criança numa posição incômoda – o escrito está próximo do convencional, mas Luís faz um tipo de leitura em que atribui a cada letra o valor de uma sílaba. Ela sabe que na leitura que esse aluno fará sobrarão letras – o que de fato ocorre. Por mais que tente, acatando o pedido da professora para que leia novamente, Luís não resolve o enigma. É claro que se incomoda pelo fato de sua leitura deixar sobrar letras. O valor dessa intervenção está em justamente criar esse incômodo, esse desequilíbrio, que será o motor para que Luís, assim como Diogo, também abandone a hipótese silábica. Isso não aconteceu ainda, mas o fato de sentir-se inseguro em relação à validade dessa hipótese é que o fará buscar outra explicação para o funcionamento da escrita. A intervenção da professora, como vemos, não se dá no sentido de responder ou ensinar. Sua pergunta tem a intenção de promover um espaço interno de dúvida em Luís, necessário para que ele reorganize seus conhecimentos, formulando outra hipótese que dê conta das letras que sobram⁸⁰.

⁸⁰ Ver outras intervenções desse tipo no exemplo 1, comentário 6; exemplo 2, comentário 3; exemplo 3, comentários 8.

comentário
8

para favorecer o uso de
conhecimentos sobre
o sistema de escrita

Diogo continua a leitura – CAIPORA, O PAI DO MA... Agora é o T e O – indicando o que deve ser acrescentado para concluir.

Professora – Você, Luís, acha que é T e O? Precisa das duas letras? O que você acha? Qual você colocaria?

Luís – O.

Professora – Só o O? Você concorda com ele, Diogo?

Diogo faz sim com a cabeça.

Professora – Vai só o O?

Diogo – Não! O T.

Professora – O T também? Então pega.

Diogo pega a letra T e a letra O e completa a palavra MATO.

comentário
9

para favorecer o uso de
conhecimentos sobre
o sistema de escrita

Professora – Agora o Luís lê, desde o começo, mostrando com o dedinho.

Luís, apontando para a letra A – CA.

Professora – Começa na segunda letra? CAIPORA, O PAI DO MATO.

Luís – CA-I-PO-RA – onde está escrito CAIPRA – O PAI DO MATO. A correspondência que faz entre o escrito e o que consegue ler não é convencional e, ao terminar de pronunciar o enunciado, seu dedo ainda se encontra no meio da última palavra, na letra A de MATO.

Professora – Se começa ali e termina aqui – indicando as extremidades do que escreveram – por que você parou aí? Começa de novo.

Luís – CAIPORA, O PAI DO MATO – termina novamente com o dedo na sílaba MA, de MATO.

Professora – E aí? O que teria que acontecer, Diogo?

Diogo lê apontando com o dedo – CAIPORA, O PAI DO MATO – e termina apontando para a sílaba TO.

