

FORMAÇÃO NA
ESCOLA

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

1º AO 5º ANO

INICIATIVA



FUNDAÇÃO
VALE

PARCEIRO



roda
educativa

FORMAÇÃO NA ESCOLA

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

1º AO 5º ANO

AUTORAS

Cristiane Pelissari e Débora Samori

ORGANIZADORAS

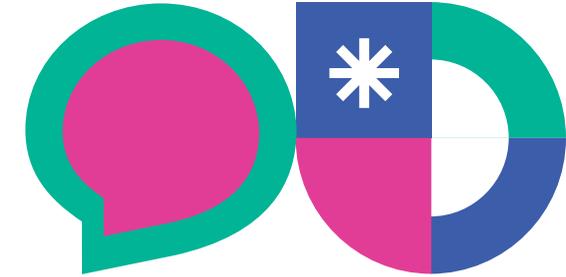
Érica de Faria Dutra, Patrícia Diaz
e Priscila de Giovani

INICIATIVA



PARCEIRO





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Situações didáticas : 1º ao 5º ano / Cristiane Pelissari, Débora Samori ; organização Érica de Faria Dutra, Patrícia Diaz, Priscila de Giovani. -- 2. ed. -- São Paulo : Comunidade Educativa CEDAC, 2024. -- (Formação na escola)

ISBN 978-85-89212-78-6

1. Livros-texto (Ensino fundamental) I. Pelissari, Cristiane. II. Samori, Débora. III. Dutra, Érica de Faria. IV. Diaz, Patrícia. V. Giovani, Priscila de. VI. Série.

24-207177

CDD-372.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino integrado : Livro-texto : Ensino fundamental 372.19

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

EXPEDIENTE

Formação na escola | Ensino Fundamental Anos Iniciais – 2ª Edição

Fundação Vale

www.fundacaovale.org

Conselho de curadores

Presidente

Maria Luiza Paiva

Diretora presidente

Flavia Constant

Diretora executiva

Pâmella De-Cnop

Equipe

Alice Natalizi
Andreia Prestes
Felipe de Faria
Fernanda Fingerl
Maykell Costa
Maria Alice Santos

Roda Educativa

(antiga Comunidade Educativa CEDAC)
www.rodaeducativa.org.br

Diretora presidente

Tereza Perez

Diretoria executiva

Patrícia Diaz
Ricardo Vilela
Roberta Panico

Coordenação pedagógica

Érica de Faria Dutra
Priscila de Giovani

Consultoria

Delia Lerner

Elaboração – Língua Portuguesa

Andréa Luize
Cristiane Pelissari
Cristiane Tavares
Debora Samori
Paula Stella

Elaboração – Artes Visuais

André Vilela
Renata Caiuby

Elaboração – 1ª edição Língua Portuguesa

Maria Madalena Monteiro da Rocha
Miriam Louise Sequerra
Renata Grinfeld
Sandra Mayumi Murakami Medrano

Elaboração – 1ª edição Artes Visuais

Flavia Ribeiro
Maria da Penha Brant
Renata Caiuby
Rosa Iavelberg

Apoio

Fernanda Martinelli
Leonardo Carlette

Produção editorial

Emily Stephano

Preparação de texto e revisão

Rafael Burgos

Projeto gráfico e diagramação

Colabora Estúdio de Design



Agradecimentos

Agradecemos a todos os municípios participantes do Escola que Vale e do Programa Trilhos da Alfabetização e equipe de formadoras de Língua Portuguesa e Arte que colaboraram e tornaram possível esta publicação.

SUMÁRIO

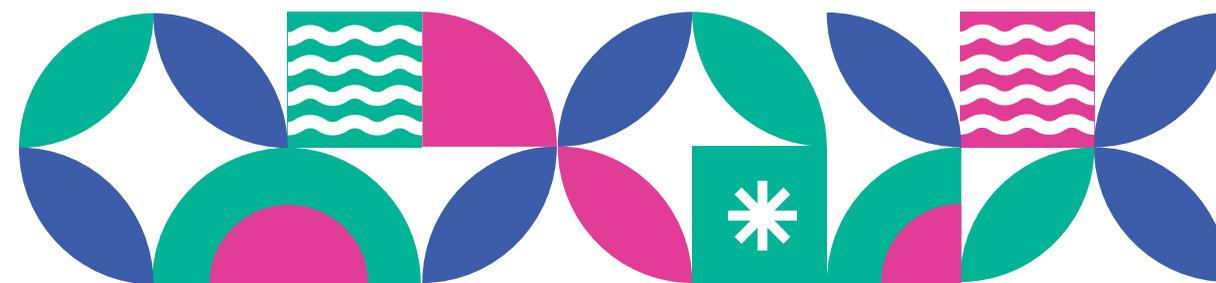
INTRODUÇÃO..... 07

1. PARTE 1

A ARTICULAÇÃO DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS..... 11

2. PARTE 2

APROFUNDAMENTO: AS QUATRO SITUAÇÕES
DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS 22





INTRODUÇÃO

As situações didáticas fundamentais – leitura e escrita por meio do professor ou professora e leitura e escrita pelos e pelas estudantes –, por sua importância na organização do ensino da Língua Portuguesa, merecem um destaque especial na distribuição do tempo didático. Elas permitem abarcar diferentes aspectos do ensino da língua escrita, favorecendo a apropriação pelo e pela estudante dos conteúdos necessários à sua formação plena como leitor e leitora e escritor e escritora.

Mas o que é uma situação didática? Trata-se de um modo de interação entre o professor ou professora, seus e suas estudantes e o objeto de conhecimento, visando à aprendizagem. Uma boa situação didática de aprendizagem deve levar em consideração algumas condições, tais como: *“os estudantes precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; precisam ter problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível entre os estudantes; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social”* (WEISZ, 2000, p. ?).

Uma rotina escolar que priorize as necessidades de aprendizagem da língua escrita de seus e suas estudantes precisa considerar a **interdependência entre essas quatro situações didáticas fundamentais, de modo que se articulem e atendam a diferentes propósitos comunicativos e didáticos**. Afinal, é por meio delas que os e as estudantes são levados a ocupar diferentes papéis ao ler e escrever – ora escrevendo e lendo por eles e elas mesmos, ora ouvindo a leitura pelo professor ou professora e participando da elaboração de um texto que o tenha como escriba.

Ao participarem, na escola, de práticas de leitura e escrita que correspondem àquelas vividas

fora da escola, parte-se do princípio de que os e as estudantes aprendem a ler *lendo* e aprendem a escrever *escrevendo*. Assim, cabe à escola transpor essas práticas sociais, resguardando seus propósitos comunicativos e aliando-os aos propósitos didáticos. Essa transposição exige, por parte do ensino, um planejamento atento ao equilíbrio dos desafios e à complexidade por trás das práticas de ler e escrever – considerando o que já sabem os e as estudantes e o que precisam aprender, durante todo o Ensino Fundamental I.

O que os e as estudantes aprendem por meio dessas situações não são apenas os conteúdos da língua em si, mas, sobretudo, as práticas envolvidas nas ações de ler ou escrever determinados textos em função de seus propósitos – daí a necessidade de garantir sua regularidade e que os e as estudantes sejam convocados a ler e escrever diariamente. Isso ocorre, sobretudo, por meio do planejamento intencional do professor ou professora: ao distribuir as propostas de leitura e escrita ao longo de um tempo, deve considerar a interdependência e a progressão de desafios colocados aos e às estudantes.

Vamos retomar um pouco as quatro situações didáticas fundamentais?

- Na situação de **leitura por meio do professor ou professora**, por exemplo, este não apenas promove o acesso a diferentes textos e lê para atender a diferentes propósitos, como garante uma experiência compartilhada de leitura entre todo o grupo. Dessa forma, permite que os e as estudantes conheçam diferentes gêneros textuais, considerando seus usos sociais, e também aprendam diferentes referências de textos, ampliando pessoalmente seus repertórios, conhecendo mais autores e autoras e estabelecendo relações intertextuais. Além disso, fornece a eles e elas um modelo de leitor e leitora: mostra a melhor forma de dar voz a um texto e compartilha os problemas, os prazeres e as estratégias que um leitor ou leitora lança mão para construir sentido para o texto.
- Na situação de **escrita por meio do professor ou professora**, mesmo antes de dominarem o sistema de escrita alfabético, estudantes já têm condições de produzir textos escritos. Nessa situação, o professor ou professora assume o papel de escriba e propõe o desafio de compor um texto, permitindo que enfrentem os problemas vividos por qualquer escritor ou escritora no que se refere à linguagem: quais palavras usar, como organizá-las com clareza, de modo bem escrito e adequado à situação comunicativa na qual o texto se insere. Nessas situações, estudantes aprendem algumas das práticas comuns aos escritores e escritoras 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 aprimorá-lo (para saber mais, consulte o caderno Orientações Gerais). Assim, enfrentam os problemas vividos por qualquer escritor ou escritora no que se refere à produção textual: a adequação do texto ao contexto

comunicativo em que está inserido – quem é o destinatário ou destinatária, qual sua finalidade (informar, convidar, convencer, argumentar etc.) –; o gênero, com sua forma própria de dizer, que mais se adequa à finalidade em questão; bem como a organização das palavras para que aquilo que se quer expressar fique claro e bem escrito.

- Os e as estudantes podem realizar propostas de leitura antes mesmo de o fazerem com autonomia, desde que certas condições didáticas sejam asseguradas. Quando as **situações de leitura pelo ou pela estudante** ocorrem com frequência, favorecem que eles e elas coordenem o que já conhecem sobre o texto a ser lido, seu contexto gráfico e material, as informações que obtêm a partir das orientações verbais do professor ou professora e os conhecimentos que já dispõem sobre o sistema de escrita, como indícios conhecidos (partes de palavras, letras e outras referências escritas que já conheçam). Por exemplo, estudantes podem ser convidados e convidadas a lerem textos que sabem de cor (parlendas, cantigas) ou mesmo a lista do que será oferecido na merenda, os nomes de estudantes que faltaram, livros para se ter uma ideia global do conteúdo, informações dos animais em enciclopédias ilustradas, entre outros. Essas leituras permitem que coloquem em jogo algumas estratégias de leitura, como a antecipação, a inferência, a verificação e, sobretudo, compreendam que ler é atribuir sentido aos textos escritos.
- Nas situações de **escrita pelo ou pela estudante**, estes colocam em jogo todos os conhecimentos já construídos sobre o sistema de escrita e sobre as convenções da língua – quantas e quais letras usar, em que ordem colocá-las, quando introduzir espaços entre as palavras, como ocupar o espaço do papel, além dos desafios relacionados ao ajuste do texto, tendo em vista seu propósito comunicativo. Para o professor ou professora, essas são situações valiosas para observar aquilo que cada estudante já sabe sobre a escrita – para aqueles que vivem o período de alfabetização inicial, enfrentar a escrita é condição para avançar na apropriação do sistema de escrita, organizando e reorganizando seus saberes de forma a melhor dominá-la. Mesmo que se trate de um momento em que a escrita cabe à criança, ela não estará sozinha neste desafio, pois poderá contar com a ajuda de colegas, quando estiver trabalhando em duplas ou quartetos, com quem discute diferentes ideias sobre quantas e quais letras usar, em quais posições, além de confrontar o que sabe e trocar informações sobre como escrever. O professor ou professora também cumpre um papel importante nessa situação, propondo que releiam e interpretem as próprias escritas e trazendo informações, de modo que acionem todos os conhecimentos que já construíram.

Nas situações apresentadas a seguir, o objeto de conhecimento – a língua escrita e a linguagem – envolve os aspectos notacionais, discursivos e textuais. Os aspectos notacionais são mais voltados ao domínio do sistema alfabético de escrita, quando os e as estudantes ainda não dominam o funcionamento desse sistema e as convenções que organizam a língua, como os aspectos

ortográficos, entre outros. Já os aspectos discursivos e textuais se relacionam às práticas de linguagem, ao modo de organizar o discurso, considerando diferentes gêneros discursivos, pontuação, organizadores textuais e várias situações comunicativas.

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

Este caderno é composto de duas partes principais. Na primeira delas, privilegia-se discutir a necessária articulação entre as quatro situações didáticas fundamentais, enfatizando a potência que adquirem quando combinadas em um movimento de alternância e continuidade. Para isso, uma das produções vivenciadas pelos e pelas estudantes no contexto de um projeto didático elucida a articulação e a complementaridade que essas situações podem trazer para o trabalho intencional dos professores e professoras. Na segunda parte, cada uma das situações didáticas são abordadas, considerando as aprendizagens mais importantes que propiciam, as condições didáticas que devem ser garantidas, bem como as etapas necessárias a seu encaminhamento. Há exemplos de atividades que ocorreram em salas de aula de diferentes municípios do Brasil, que consideramos como referência para outras que possam ser propostas no contexto de projetos didáticos, de sequência didáticas ou de atividades habituais de leitura ou de escrita. Esses exemplos são apresentados, primeiramente, na íntegra e, em seguida, alguns trechos referentes às intervenções realizadas pelos professores e professoras são comentados. Nesses comentários procuramos desvelar a intencionalidade do professor ou professora ao realizar tais intervenções.

Sugerimos que a leitura desse caderno ocorra de modo articulado com a leitura dos demais materiais e esperamos que os professores e professoras possam refletir sobre cada situação didática e, assim, planejar mais detalhada e intencionalmente o encaminhamento de suas aulas.

PARTE 1



1 A ARTICULAÇÃO DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

No contexto das modalidades organizativas de atividades habituais, sequências e projetos didáticos, as situações didáticas fundamentais precisam estar articuladas entre si e distribuídas no tempo. Isso significa, por exemplo, que quando o professor ou professora lê em voz alta ou atua como escriba, também se torna uma referência quanto aos comportamentos de leitores e de escritores necessários quando estiverem, os próprios estudantes, diante dessas práticas. Quando ouvem a leitura feita pelo professor ou professora ou quando ditam o texto, eles e elas começam a entender o desafio que os espera quando têm que ler e escrever por si mesmos. Assim, coordenar todas as variáveis ao ler e escrever por si mesmos é fundamental para formar estudantes mais autônomos e autônomas na relação com a língua escrita.

As situações de escrita estão sempre profundamente vinculadas às situações de leitura. Assim acontece na prática social: lemos para escrever e ao escrevermos refinamos nossa capacidade interpretativa dos textos. Na escola é imprescindível que a leitura possa gerar escritos, e os escritos possam gerar novas leituras – é nessa articulação entre leitura e escrita, na combinação das situações didáticas fundamentais, que reside a potência do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora as situações fundamentais tenham propósitos diferentes, todos são imprescindíveis para as aprendizagens dos e das estudantes e para colocar em jogo os propósitos comunicativos que se dão no contexto da leitura e da escrita como práticas sociais. Cabe, portanto, diferenciar cada uma das situações para que seus propósitos não se misturem nem se percam nas decisões didáticas dos professores e professoras. Antes de seguir a leitura, reflita sobre o planejamento semanal de uma turma de classes de alfabetização: há um equilíbrio das quatro situações didáticas fundamentais? Ou há predominância de alguma delas, como atividades de leitura por meio do professor ou professora? As crianças são convidadas a escrever e ler diariamente?

Da mesma maneira que é preciso diferenciá-las, é imprescindível articulá-las, já que algumas são condições para que seja possível o desenvolvimento de outras.

Alguns exemplos ajudam a compreender a estreita relação entre as práticas de ler e escrever: ao ler para estudantes e propor situações de conversa sobre o lido, possibilita-se avançar na

apropriação – individual e coletiva – de sentidos. Progressivamente o conjunto de textos lidos vai se constituindo em um repertório variado de formas de se dizer, nas quais os e as estudantes podem se apoiar no momento de escrever seus próprios textos (ditados ao professor ou professora ou de próprio punho). Quando estão produzindo um texto e encontram problemas a serem resolvidos, cabe o uso de marcadores temporais – por exemplo, um procedimento inteligente de escritor e escritora é ler textos semelhantes àquele que se está produzindo e analisar como o autor ou autora resolve o problema em questão, ou seja, quais recursos utiliza para não restringir o texto a repetidos *então, depois*. Dito de outra forma, aqui se lê com PARTE 1 – A articulação das situações didáticas “olhos de escritor e escritora”. Situações como essa também podem ser organizadas quando os e as estudantes ainda não são escritores e escritoras convencionais: as escritas conhecidas afixadas no ambiente da sala (lista de nomes da turma, de títulos das histórias preferidas, dos meses do ano que constam do painel dos aniversariantes) convertem-se em fontes de consulta e apoio para produzir novos escritos.

Por meio do recorte de uma situação vivida por uma turma de 5º ano no contexto de um projeto didático, é possível destacar como pode ocorrer essa articulação entre as quatro situações didáticas.

ESCRITA (POR MEIO DO PROFESSOR OU PROFESSORA) DE UM TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS TUBARÕES

Essa atividade foi realizada com estudantes 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, a ser entregue para a biblioteca da escola, e um seminário apresentado para familiares, professores e professoras e colegas de outros anos de escolaridade. Em etapas anteriores do projeto, estudantes realizaram estudos sobre alguns animais, lendo e ouvindo a professora ler variados textos informativos; na atividade aqui analisada, eles e elas produziam o capítulo sobre os tubarões, ditando para a professora, que o registrou no quadro. Anteriormente, já haviam selecionado as informações obtidas no estudo e que poderiam compor o texto, organizando-as em um planejamento do que não podem deixar de abordar (a partir das tomadas de notas realizadas ao longo dos estudos).

Professor ou professora – Vocês já estão com todos os materiais selecionados e já fizemos o planejamento do texto que iremos escrever – que está no canto da sala em um cartaz. Agora, vamos escrever o texto sobre os tubarões: vocês ditam e eu escrevo no quadro. Todo mundo precisa participar dessa escrita. Não podemos esquecer que o texto entrará na nossa enciclopédia. As informações devem estar bem claras porque os leitores e leitoras podem não saber tanto quanto nós já sabemos sobre os tubarões, certo? Então, como começamos?

COMENTÁRIO: antes de iniciar a produção propriamente, o professor ou professora retoma o contexto no qual o texto está inserido: ele fará parte de uma enciclopédia, chegará a outros leitores e leitoras que não participaram desse estudo e que, portanto, não são tão conhecedores do assunto. Os materiais de estudo que utilizaram durante o estudo (enciclopédias, revistas especializadas) e as tomadas de notas que fizeram estão disponíveis para a consulta durante a produção. Essas ações revelam a intencionalidade do professor ou professora em travar uma relação de "escritor para escritor ou escritora" com os e as estudantes: enquanto se escreve é preciso ter como parâmetro o propósito, a finalidade daquela escrita; o leitor ou leitora para quem escrevemos e as características do gênero em questão; também se faz importante recuperar as referências sobre o assunto (os materiais de estudo), pois as informações que serão inseridas no texto precisam ser fidedignas.

Paulo – Os tubarões são uma família muito antiga de animais que viveram muito tempo...

Mariana – Mais de 400 anos.

Professor ou 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.

COMENTÁRIO: durante o momento de colocar as ideias por escrito, ou seja, enfrentar a operação de textualizar, estudantes recorrem às anotações que fizeram enquanto estudavam sobre os tubarões nas enciclopédias e revistas especializadas. O movimento de ler para saber mais sobre um assunto leva às escritas intermediárias, – as tomadas de notas – e essas são recuperadas no momento de se produzir o texto propriamente, quer dizer: a leitura gerou escritos que, recuperados, foram úteis para a produção de novos escritos.

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. (...)

[...]

Professor ou professora – Vamos ver o planejamento do que não pode faltar no nosso texto?

O que a gente já discutiu que poderia entrar agora?

COMENTÁRIO: a intervenção da professora provoca um *ir e vir* nesse planejamento do que não pode faltar no texto que estão escrevendo, de modo que os e as estudantes podem se basear naquilo que selecionaram como informações importantes e tomar decisões sobre a ordem e a maneira como essas entram no texto. Para textualizar, utilizam como referência os textos expositivos que ouviram o professor ou professora ler e, também, o que leram de maneira autônoma ao longo do projeto, fazendo, também, escolhas quanto à linguagem, as palavras e expressões a serem utilizadas, ajustando o texto ao propósito comunicativo, que é de expor aos leitores e leitoras as informações sobre o tema estudado todas as quatro situações fundamentais em um movimento simultâneo em que se articulam leitura e escrita.

Robson – Existem 250 espécies de tubarões e....

(Os e as estudantes ficam em silêncio)

Professor ou professora – Quem lembra? Temos de colocar alguma coisa sobre a classificação dos tubarões e o Robson lembrou das espécies.

Patricia – ... que pertencem a diversas famílias de... esqueci o nome... como é?

(Estudantes em silêncio)

Professor ou professora – O que mais a gente estudou?

Estudantes começam a lembrar e a professora faz uma lista na lousa dos termos: classe, sub-classe, família, ordem.

Estudantes – ... diversas famílias e ordens.

Professor ou 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 àquele livro, que tem a classificação de vários animais, porque esses nomes científicos são complicados, e a gente tem que escrever direito.

COMENTÁRIO: aqui é possível observar que, para elaborar o texto, estudantes se baseiam nas informações obtidas durante as situações de leitura (pelo professor ou professora e por eles e elas próprios), bem como nas características da linguagem (os nomes científicos), próprias do gênero discursivo em questão – um fragmento revelador de que ler (ou ouvir leitura) ensina a ler e, também, a escrever.



Alguns e algumas estudantes procuram em suas anotações, enquanto outros e outras se dirigem aos painéis da sala.

Mônica (mostrando um texto no painel) – Aqui tem. Então, pode ser assim: são da classe dos condrictes e da subclasse dos elasmobrânquios.

Professor ou professora – Vejam o que Mônica encontrou e o que está falando. Pode ficar assim?

Estudantes concordam e passam a ditar em coro.

COMENTÁRIO: mais uma vez, durante o momento de colocar as ideias por escrito – ou seja, textualizar – estudantes recorrem às anotações que fizeram enquanto estudavam sobre os tubarões nas enciclopédias e revistas especializadas.

Produto da discussão:

(...) Existem cerca de 250 espécies de tubarões pertencentes a diversas famílias e ordens. São da classe dos condrictes e da subclasse dos elasmobrânquios. (...)

[...]

Professor ou professora – Vamos ler e pensar: um leitor ou leitora que não estudou o tubarão ou outro animal marinho terá condições de saber o que são essas palavras?

Paulo – Não sei explicar essas classes!

Professor ou professora – Quais outros animais também são dessa classe e subclasse?

(Estudantes começam a falar os nomes dos animais conhecidos)

Sérgio – ...da classe dos condrictes, como as quimeras, e da subclasse dos elasmobrânquios, como a arraia.

Mariana – Os tubarões possuem o corpo bem afunilado e o focinho pontudo.

Professor ou professora – Olhem o que Mariana está falando: os tubarões possuem o corpo bem afunilado e o 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 (...)

[...]

COMENTÁRIO: a situação fundamental de escrita por meio do professor ou professora cumpre um papel imprescindível no ensino das operações inerentes à produção de texto: planejar, textualizar e revisar o texto. Nesse fragmento podemos ver estudantes ajustando a linguagem durante a textualização, balizados pelo contexto de produção no qual o texto se insere (a adequação ao gênero, a seleção das melhores palavras ou expressões para comunicar o que se quer, o cuidado com a fidelidade às informações colhidas durante os estudos sobre tubarões). São eles e elas que compõem o texto de fato. Ao ditar o texto à professora, é possível observar que Juan e Roberta preocupam-se, nesse momento, em ditar do jeito que deve ser escrito, ou seja, em linguagem escrita.

Juan (falando com a professora) – Os tubarões são considerados agressivos e outros não. Tem tubarão que só come peixe pequeno...

Professor ou 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 ou leitora 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...

Professor ou 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.

COMENTÁRIO: a professora intencionalmente provoca um movimento de revisão durante o processo de produção: escreve da forma como o trecho foi ditado, no entanto, traz uma problematização, – da forma como está, o leitor ou leitora vai entender? – recuperando o contexto de produção. Durante essas "voltas" à textualização, a professora busca modelizar o que fazem os produtores e produtoras de textos enquanto escrevem e ajuda os e as estudantes a colocar em jogo o que aprenderam nas demais situações didáticas. A revisão é uma prática social, parte constitutiva do saber escrever; fora da escola a versão final de um texto é o resultado de muitas "voltas" ao mesmo, de modificações graduais.

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. (...)

COMENTÁRIO: nessa discussão é possível evidenciar o quanto a escolha das palavras em uma produção vincula-se à situação comunicativa: relaciona-se com o vocabulário próprio do gênero em questão que, nesse caso, se vale de conceitos mais próximos da linguagem científica: *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 – ALGUNS, AO NASCEREM, SÃO DEVORADOS PELOS PRÓPRIOS PAIS. ENTRE AS ESPÉCIES EXISTENTES DESTACAM-SE: TUBARÃO BRANCO, CAÇÃO-RAPOSA, CAÇÃO-JAGUARA, CAÇÃO-MARTELO, CAÇÃO-BICUDO, TUBARÃO BALEIA, TUBARÃO SARDINHEIRO, TUBARÃO AZULADO.

Após a escrita de um verbete por meio do ditado ao professor ou professora, a fim de deixar ainda mais evidente a articulação entre as quatro situações didáticas fundamentais, apresentamos algumas propostas desenvolvidas ao longo deste processo.

As escritas intermediárias e as tomadas de notas são registros feitos pelos e pelas estudantes que, no contexto de um projeto em que estudam para saber mais sobre um tema, se justificam para ampliar ainda mais seus conhecimentos. A tomada de notas que fazem ao ler os textos deve ser proposta para que relembrem e reelaborem as informações que consideraram mais importantes de cada parágrafo ou trecho lido (no caso de infográficos ou imagens, esquemas, tabelas e legendas). Essa atividade contribui para desenvolver a capacidade de localizar informações explícitas, bem como de selecioná-las e de inferir, tendo em vista o que estão pesquisando.

Ao ler e destacar informações, eles e elas conseguem escrever e registrar essas descobertas, ao mesmo tempo que voltam aos textos para lê-los com novos conhecimentos, tendo melhores condições para compreendê-los e interpretá-los, pois conhecem ainda mais sobre o assunto

estudado. Essas situações de **escrita pelos e pelas estudantes** ocorrem ao longo do processo e de diferentes formas, como listas, anotações das palavras-chave mais importantes de um parágrafo, na margem do texto e, também, em formato de pergunta ou pequenas sínteses. Essas escritas produzidas pelos e pelas estudantes estão ancoradas nas leituras sobre o assunto feitas pelo professor e professora e nas leituras autônomas dos próprios e próprias estudantes. As propostas da professora – ora ela lê para os e as estudantes, ora os e as estudantes leem, ora os e as estudantes são convidados a escrever – colocam em primeiro plano a profunda vinculação entre as situações de escrita e as situações de leitura presentes na prática social.

No contexto desse projeto didático, vale destacar, essas escritas servirão como fonte de consulta para a produção de outros textos expositivos ou para a preparação de um seminário, tanto coletivamente – como no exemplo em destaque – como em produções individuais ou de pequenos grupos.

Quando se trata de ler para saber mais sobre um tema, como no contexto desse projeto didático, é fundamental esta situação em que o professor ou professora realiza a leitura e estudantes, ao compartilhá-la com o texto em mãos (ou projetado), participam ativamente para construir sentidos sobre o que leem. Realizar a leitura do texto coletivamente, modelizando alguns procedimentos de estudo – como destacar e grifar partes importantes, com foco em alguns trechos que se relacionam ao que já tinham começado a observar – são ações que precisam ser explicitadas pelo professor ou professora durante a leitura juntamente com os e as estudantes. Cabe, também, fazer pequenas paradas para conversar a respeito do que leem, do que sabem, das observações e descobertas que fazem. Essa ação é importante para criar uma proximidade dos e das estudantes com o assunto do texto e as novas informações que ele apresenta de diferentes maneiras.

Ao final da leitura minuciosa, cabe ressaltar, é importante que estudantes realizem mais uma leitura para grifar as partes principais dos parágrafos e fazer pequenas anotações nas margens do texto com palavras-chave do que tratam tais trechos. Estes procedimentos não são tarefas simples, mas, ao serem realizados coletivamente, tendo o professor ou professora como referência, apóiam os e as estudantes a esboçar meios de sintetizar informações dos textos expositivos, destacando as mais relevantes. Dessa forma, espera-se que, ao realizá-las coletivamente, eles e elas também tenham conhecimentos e saibam como proceder diante dos estudos que farão em pequenos grupos/duplas, ou individualmente, em outros momentos ao longo do projeto.

Na situação em que os e as **estudantes leem por si mesmos**, em duplas ou pequenos grupos, é interessante promover uma retomada dos conceitos e ideias que já aprenderam em situações anteriores, assim como sobre a forma escrita dos textos expositivos, o que pode dar pistas e permitir antecipações que apoiem o entendimento e a compreensão do que leem. Ao longo desses textos, costumam se apresentar diferentes conceitos que, certamente, são desconhecidos pelos e pelas estudantes, mas que trazem, justamente, o desafio de se aproximarem de uma compreensão, na medida em que comentam uns com os outros e outras, realizam outra leitura – com paradas para grifar, destacar o que é mais importante e atribuir sentido a cada uma das partes lidas. Os próprios textos costumam ser organizados de modo a garantir uma explicação logo em seguida que um conceito é abordado. Vale observar, portanto, como essa recorrência e os recursos utilizados pelos autores e autoras, juntamente com os e as estudantes, podem favorecer a formação leitora.

Com este exemplo, é possível notar a estreita relação entre as situações de leitura e escrita – ora feita pelos próprios e próprias estudantes, ora por meio do professor ou professora – que um projeto didático permite ao garantir um propósito social comum: o de saber mais sobre um tema específico para compartilhar com algum público escolhido pelo grupo.



PARTE 2

2 APROFUNDAMENTO: AS QUATRO SITUAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS

* LEITURA PELO OU PELA ESTUDANTE

Mesmo antes de os e as estudantes compreenderem o sistema de escrita alfabético, é importante que o professor ou professora planeje situações com distintos objetivos, em que eles e elas possam ler por si mesmos – estamos nos referindo à leitura de listas dos nomes dos e das colegas, lista dos contos lidos na semana, textos que se sabe de cor, textos com informações sobre os animais, em enciclopédias, entre outros. Para que aqueles e aquelas que ainda não leem com tanta autonomia possam dedicar-se à leitura, é necessário que contem com muitas informações sobre o que diz o texto que podem ser fornecidas pelo professor ou professora – por exemplo, dizer aos e às estudantes que estão escritos nomes de livros e terão que localizar o livro lido no dia, ou seja, o contexto verbal explicitado no momento da atividade ou mesmo o material em que o texto está inserido, sua diagramação, títulos e subtítulos, imagens que o acompanham etc. Ao buscar informações sobre o lobo guará em enciclopédias, por exemplo, a imagem pode ajudar a antecipar o que está escrito nas informações.

Além dessas informações do contexto, os leitores e leitoras se valerão, nesses momentos, do que já sabem sobre o funcionamento da escrita, do conhecimento que construíram sobre os indícios que já reconhecem em palavras, partes de palavras e letras conhecidas. Tais propostas certamente favorecem avanços conceituais sobre o sistema alfabético de escrita, já que, ao ler com um propósito compartilhado, eles e elas têm que fazer escolhas diante dos textos que utilizam como referência, considerando quantas letras, quais e em que posição precisam estar grafadas para serem utilizadas como indícios para ler e verificar se o que buscam está mesmo escrito e onde está escrito. Veremos exemplos a seguir.

Coordenar todas essas informações, com apoio do professor ou professora, dos e das colegas e de escritas que compõem o ambiente da sala, permite que os leitores e leitoras iniciantes realizem atividades de leitura, como localizar em que parte de um texto pode estar escrita uma informação solicitada, encontrar determinada palavra no meio de outras ou, ainda, sabendo o que está escrito em dois ou três itens, identificá-los, mesmo que não lhes tenha sido indicada em que ordem estão escritos.

Para estudantes que já conseguem ler com mais autonomia, também é importante que o professor ou professora planeje e antecipe desafios para lerem por eles e elas mesmos e, para isso, lance mão de algumas estratégias – por exemplo, a escolha de textos que, num primeiro momento, têm mais familiaridade para que construam sentidos, compreendam e, assim, possam adquirir fluência¹ na leitura. Conforme avançam na construção da proficiência leitora, estarem diante de textos de diferentes gêneros ou que tratam de assuntos sobre os quais têm menos informações traz novos desafios para os jovens leitores e leitoras. Assim, a redução na previsibilidade do texto torna o ato de ler mais complexo, pois requer que estudantes coloquem em jogo outras estratégias para ler, atribuir sentido e compreender o que leem, adquirindo, também, fluência na leitura.

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

Tais situações devem fazer parte de um trabalho mais abrangente, voltado para a formação de leitores e leitoras, em que a leitura do e da estudante ocorre paralelamente ao desenvolvimento de outras formas de leitura na sala de aula: a leitura realizada pelo professor ou professora, em que ele ou ela se encarrega de ler para seus e suas estudantes. Isso é importante, pois, contando com um modelo de leitor ou leitora experiente, com quem interagem enquanto ele ou ela lê, estudantes observam vários comportamentos de leitor e leitora que poderão reproduzir quando lerem sozinhos. Essas propostas de leitura fazem parte de um marco – em que se entende que a aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita deve ocorrer ao mesmo tempo que se permite que os e as estudantes vivenciem diferentes práticas de leitura, em variados contextos, resguardando o modo como a leitura é realizada em diferentes situações sociais. Em todas as situações propostas, é importante que os e as estudantes tenham um objetivo, saibam para quê estão lendo, ou seja, devem buscar uma informação previamente solicitada para realizar determinado propósito.

¹ Não estamos considerando “fluência” como a habilidade de ler corretamente palavras em voz alta numa dada velocidade. Quando falamos de crianças leitoras autônomas e fluentes, nos referimos à possibilidade de ler e de compreender o que se lê. Para isso, é fundamental que os e as estudantes saibam colocar em prática distintas estratégias leitoras, sobretudo estabelecendo um interjogo entre antecipação e verificação, realizando inferências, utilizando seus conhecimentos sobre autoras e autores, gêneros etc. Temos como premissa que ler de forma fluente é ser capaz de construir significados e atribuir sentidos aos textos.

Como parte desses objetivos compartilhados por professor ou professora e estudantes, há o propósito didático – que ele ou ela deve ter sempre em mente – de que, nessas atividades, os e as estudantes desenvolvam alguns comportamentos de leitores e leitoras. Por exemplo, entre aqueles e aquelas que ainda leem sem tanta autonomia, considerar uma parte conhecida de uma palavra para selecionar rapidamente um item numa lista, sem necessitar ler detidamente todas elas; buscar entre palavras parecidas, que se iniciem pela mesma letra, por exemplo, indícios que as diferenciem e permitam identificar qual é uma e qual é outra; entre estudantes que já leem com alguma autonomia, o desafio está em que leiam textos cada vez mais complexos e de diversos assuntos – não apenas aqueles que já possuem familiaridade –, antecipando e verificando o que leram, atribuindo diferentes interpretações, voltando ao texto para confirmarem suas hipóteses, buscando trechos que validem ou refutem o que pensavam anteriormente. Com esses e essas estudantes, é fundamental compartilhar os propósitos da leitura e promover situações em que possam dialogar sobre as estratégias que funcionam melhor para lerem com fluência. Cabe ressaltar que a preparação para ler em voz alta, como no caso de ler um conto em uma roda de leitura, além de recitar um poema ou participar de uma leitura dramática, são práticas que apoiam a construção de habilidades de compreensão leitora.

ETAPAS NECESSÁRIAS

1. Antes da aula: decisões do professor e da professora

Para essas situações, é importante que o professor ou professora selecione textos sobre os quais os e as estudantes 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 – indica-se, por exemplo, as listas, legendas que acompanham ilustrações, uma cantiga que estudantes conhecem de memória, títulos e índices de livros que contenham vários assuntos. Escolhido o texto, é importante definir que tipo de desafio será proposto. Diferentes perguntas envolvem níveis de dificuldade variados, alguns deles mais apropriados para a bagagem de conhecimento de cada estudante.

Como em outras situações de aprendizagem, as propostas de leitura autônoma não são leituras solitárias. Ao contrário, é muito produtivo propor que estudantes 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 ou professora explica a proposta

Antes de propor a leitura aos e às estudantes, o professor ou professora 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, em qual dos trechos está escrita cada palavra.

Nesse momento, o professor ou professora também deve fornecer o máximo de informações possíveis sobre o tema tratado: deve dizer, por exemplo, que se trata de um texto que trará informações sobre o tamanduá e que estudantes 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, sem, no entanto, dizer qual é. Se for o caso, deve indicar 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 e as estudantes contem com muitas informações contextuais – fornecidas pelo material e pelo professor ou professora – que permitam que antecipem, com maior precisão, o que pode estar escrito, facilitando-lhes a leitura.

Em alguns casos, é interessante propor que estudantes, ao saberem qual texto têm diante deles e delas (dito fora de ordem, ou sem indicação de sua localização), tenham que buscar ONDE ESTÁ ESCRITA determinada informação, como uma palavra em uma lista, um verso em uma cantiga, ou mesmo algum trecho mais longo, como a descrição da casinha de doces no conto João e Maria.

VOCÊ E SEU COLEGA DE DUPLA CIRCULARÃO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FRUTA OFERECIDA NA MERENDA DA ESCOLA.

MELANCIA
BANANA
MELÃO
ABACAXI
GOIABA

Pode ser interessante propor que se dediquem a escolher, entre duas possibilidades, QUAL É QUAL, ou seja, o professor ou professora informa o que está escrito em dois trechos, sem mostrar o que está em cada um deles, ou dizendo-os fora de ordem, e eles e elas têm de identificá-los. Para outros e outras, porém, pode ser interessante propor um desafio a mais: oferecer as pistas anteriores já citadas e pedir para que leiam O QUE está escrito em determinado trecho do texto. Cabe salientar, é fundamental, após todas essas intervenções, que o professor

ou professora peça para que justifiquem por que acham ONDE ESTÁ ESCRITO, QUAL É QUAL E O QUE ESTÁ ESCRITO e que, para isso, tenham que retomar os textos e buscar indícios escritos sobre os quais baseiam suas escolhas (letras iniciais, mediais ou finais, partes de palavras conhecidas, quantidade de letras/palavras e/ou o tamanho dos textos etc.).

3. Levantamento oral do que pode estar escrito

Em seguida, é interessante que o professor ou professora converse com os e as estudantes 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, pode propor que, antes de começar, estudantes digam os nomes das frutas que imaginam que constarão na lista, confirmando se cada uma das sugeridas está ou não. 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 e as estudantes se sentirão mais seguros e seguras ao contar com tais informações –, essa intervenção favorece que usem seu conhecimento sobre os indícios utilizados para ler e certifiquem-se de que, em determinado trecho, está escrito realmente aquilo que imaginam.

Essas propostas os levam a colocar em jogo estratégias de leitura, como antecipação, inferência e verificação, pois precisam utilizar conhecimentos já construídos sobre a relação entre partes escritas e partes faladas para que antecipem o que pode estar escrito no texto que têm em mãos. Numa situação de leitura de uma 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, diria 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 o professor ou 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, ou outra parte bastante marcante, como o som do X, para escolher qual das duas é a palavra buscada.

Durante todo o tempo o leitor ou a leitora iniciante estará se apoiando nas letras e em outros indícios gráficos para dizer o que pode estar escrito. Essa forma de ler amplia a ideia de que a única estratégia de leitura possível é a decifração, em que se lê letra por letra para, então, associar um significado à palavra. Leituras por antecipação e verificação, como as descritas e as que serão apresentadas a seguir, estão muito mais próximas da que um leitor ou leitora experiente faz ao ler qualquer texto e, portanto, ajudam aos leitores e leitoras iniciantes a realizar as estratégias

necessárias para que construam, diante de todas as condições oferecidas, cada vez mais recursos para se aproximarem de uma leitura mais autônoma.

Como se pode perceber, o professor ou professora não assiste passivamente à atividade das crianças. Enquanto todas leem, ele ou ela 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 e pede que justifiquem suas escolhas, com base nas informações oferecidas pelos textos e seus contextos. Nessas atividades, o professor ou professora cumpre o papel de incentivá-los e incentivá-las para que usem o que sabem, questionar para que ampliem seus conhecimentos e orientar para o uso de procedimentos utilizados pelos leitores e leitoras mais experientes.

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

É sabido que, ao ler, os leitores e leitoras experientes não se atêm à decifração, letra por letra, daquilo que está escrito. O olhar salta – o que ocorre durante a leitura é que 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 muitas pistas, inclusive parte das letras, para verificar se essa antecipação é correta. A leitura é, sobretudo, um processo dinâmico e ativo, em que o leitor ou leitora vai construindo o sentido do que lê, utilizando todo seu repertório e conhecimento linguístico sobre o assunto que está lendo para realizar boas antecipações e ser ágil na sua verificação. Ao propor a leitura a crianças que ainda não leem com autonomia, o que se sugere é que o façam por antecipações e verificações, e não pela decifração letra a letra, tarefa que, além de impossível, por ainda não dominarem as correspondências entre o que se fala e o que se escreve, cria uma ideia reduzida da leitura – de que se deve buscar o sentido do que está escrito na junção das letras, sem que o leitor ou leitora traga aquilo que imagina estar escrito para contribuir nessa construção. Uma leitura centrada apenas na decifração letra por letra também não é econômica, pois sobrecarrega a atenção de quem lê com informações irrelevantes – essas informações relevantes, vale lembrar, são aquelas que contribuem para a construção de um sentido para o texto. Se, a cada palavra lida, a atenção do leitor ou da leitora é absorvida pela decifração letra por letra, provavelmente o leitor inicial chegará ao fim da frase sem recordar seu início, ou seja, decifrou, mas não compreendeu.

5. Retomar coletivamente o que foi lido

Após o momento em que os e as estudantes, individualmente ou em duplas, se dedicaram a realizar suas leituras, é interessante que o professor ou professora retome coletivamente a

atividade, permitindo que todos e todas observem as estratégias utilizadas pelos e pelas colegas. Como tais estratégias, em geral, referem-se ao uso das letras como indícios ou pistas de leitura, essa socialização contribui para que as crianças troquem conhecimentos sobre o sistema de escrita, ampliando suas reflexões e hipóteses.



LEITURA DE TÍTULOS DE HISTÓRIAS CONHECIDAS PELOS E PELAS ESTUDANTES

Contextualização: a atividade descrita a seguir ocorreu numa classe de 1º ano, de uma escola da rede pública do município de São José dos Campos (SP), em que a professora propõe, periodicamente, atividades nas quais estudantes são desafiados a ler. Para esta aula, ela organizou o grupo em duplas e entregou a cada uma títulos de histórias escritos em tiras de cartolina, as quais foram dispostas nas mesas de cada dupla. Nessa dinâmica, a professora lia os títulos em voz alta e estudantes deveriam localizá-los nas tiras dispostas em suas mesas. Todos os títulos foram escritos em letra de forma maiúscula, a mais conhecida pelos e pelas estudantes.

Alguns títulos que constavam da atividade

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

DUPLA FORMADA POR JOÃO E WILLIAN

(A professora pede que localizem o título PETER PAN)

João – 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 – Aqui está escrito Peter Pan? Leia para mim.

(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, João?

(João fica em dúvida – tem que ter o E)

Professora – E essa palavra tem o E?

(João aponta o E na primeira parte de PETER e lê – PETER PAN)

Professora pergunta – Para onde você olhou para descobrir se era PETER PAN?

João – Para esse E, tem duas vezes (referindo-se ao nome PETER).

INTERVENÇÕES PARA A COORDENAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA DUPLA

Diante da demanda da professora, os integrantes da dupla acionam o que sabem sobre o sistema de escrita e cada um considera que o título deva se iniciar por letras diferentes, embora as duas façam parte da parte 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 e às estudantes saírem 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 outra possibilidade. A professora propõe, então, que estudantes 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. João 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 a criança abandone essa ideia, a professora propõe que ele observe que, no título escolhido, essa letra também aparece, já que se trata de uma letra pertinente.

Interessante destacar que a professora não dá a resposta, mesmo diante de duas ideias pertinentes, que revelam que os e as estudantes estão considerando letras que podem ser associadas ao início do título buscado, e estão pensando de acordo com a hipótese 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, mais do que desejar que eles e elas acertem, essa saída simples não favoreceria que as crianças refletissem e vivenciassem o conflito resultante de seus conhecimentos. Com certeza, João e Willian ainda precisam de tempo para compreender que as partes escritas podem ser compostas por mais de uma marca gráfica para cada parte falada – entretanto, pelo modo como a professora interveio, deixou dúvidas, especialmente em João, que permitem que a reflexão permaneça.

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 têm 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? Até onde vai a palavra VERMELHOS?

Pedro – Até aqui – (e indica a letra S da palavra correspondente).

(Tiago lê, acompanhando com o dedo sobre OS SAPATINHOS VERMELHOS)

INTERVENÇÕES PARA QUE OS E AS ESTUDANTES

USEM BONS INDÍCIOS PARA SUAS ESCOLHAS

A professora sabe que o desafio colocado não envolve a adivinhação, mas a atribuição de significado ao que está escrito, o que faz com que ela não se contente com a resposta certa e peça para Tiago justificar sua escolha. A resposta do estudante 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, devolve o problema que os leitores e leitoras experientes utilizam ao ler para que ambos busquem outros indícios, além da letra inicial, para verificar se sua antecipação está realmente correta. Como os argumentos usados pelos estudantes 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 – por exemplo, 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 a dupla já conhece o início da palavra VERMELHOS, pode 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 texto.

INTERVENÇÕES SOBRE A SELEÇÃO DE TEXTOS E PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

Alguns títulos que constavam da atividade

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

A professora selecionou o material a ser usado para leitura pelos e pelas estudantes, escolhendo títulos conhecidos por eles e elas. Outra opção é oferecer uma agenda de leitura das histórias a serem lidas por ela durante a semana, em que iriam marcando, dia a dia, os títulos lidos – o importante é que sejam histórias que já circularam, ou circulam, entre o grupo para que os e as estudantes possuam elementos que favoreçam a antecipação do significado do que pode estar escrito. Além disso, os títulos escolhidos apresentam indícios nos quais estudantes poderão se apoiar para atribuir sentido a cada um dos textos, como palavras que usam como referência – por exemplo, partes escritas iguais às dos nomes de colegas de classe. Ao mesmo tempo que facilita a leitura, ao buscar garantir a presença dessas pistas escritas, a professora gera dificuldades ao escolher mais de um título que inicie ou termine pela mesma letra, criando a necessidade das crianças considerarem outras variáveis além da letra inicial ou final – faz isso, provavelmente, porque seus e suas estudantes já estão habituados a considerá-las em outras atividades. Dessa forma, propicia que a leitura seja uma tarefa possível, mesmo que eles e elas ainda não saibam ler com autonomia, mas não menos desafiante, já que precisam olhar para outras partes de cada título para identificar onde está escrito o que procuram.

Estudantes precisam colocar em jogo conhecimentos já construídos e, por meio de aproximações sucessivas (ao participarem regularmente de propostas desse tipo), avançarem na compreensão do sistema alfabético de escrita. Antes da atividade, a professora também buscou ajustar o tipo de desafio que ofereceria: 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 verificação.



ORDENAR VERSOS DA CANTIGA MARCHA SOLDADO

CONTEXTUALIZAÇÃO:

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 e as estudantes leem por si mesmos. Nessa situação, os e as estudantes tinham o propósito de reunir os versos escritos em tiras (cada dupla tinha um conjunto de versos recortados e misturados) para compor a cantiga inteira. Em seguida, ela seria registrada por outros e outras estudantes para compor a coletânea em um varal a ser compartilhado com as demais turmas da escola – com essa turma responsável por ensinar as crianças a brincarem. Organizadas em duplas, as crianças deveriam ordenar os versos na sequência em que aparecem na cantiga – a professora acompanhou o trabalho de algumas duplas.

DUPLA FORMADA POR EMANUELE E ISAAC

(Ao relerem o texto, estudantes olham para a 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 – Por que você acha que é essa??

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. Onde está escrito ACODE, ACODE, ACODE?

(Emanuele pensa um pouco e aponta para o verso correto) – É aqui!

Professora – Então leia para mim e vá apontando.

(Emanuele lê, apontando palavra por palavra) – ACODE, ACODE, ACODE.

Professora – O que fez você achar que aí está acode, acode, acode?

Emanuele – Porque repete.

Professora – Boa essa estratégia, Emanuele.

Intervenções para que os e as estudantes usem indícios adequados para ler

Ao relerem junto com a professora o texto que organizaram, estudantes 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 como uma tradução desse incômodo. Eles e elas 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 parte do verso buscado. Em seguida, ambos se apoiam na primeira letra para escolher, mas selecionam textos diferentes. A professora, então, realiza duas intervenções valiosas: primeiro, ela confirma que a resposta correta está numa das duas tiras e, com essa informação, também indica que estudantes 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 disso, ela lança um novo desafio: em qual das duas tiras está escrito o verso? Com essa intervenção, a docente indica a necessidade de estudantes buscarem outros indícios, já que a primeira letra não é suficiente para responder. O estudante 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, selecionando, é capaz de apontar onde está escrito o verso que procuravam.

Mais adiante, 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 rejeite sua escolha e busque novos indícios para ler. A decisão que toma, vale dizer, baseia-se numa observação do texto oral: a palavra se repete. Ela usa essa constatação e a relação que já estabelece entre o que se fala e o que está escrito, e observa que, num dos versos, a mesma sequência de letras também se repete, o que indica que ali deve estar o verso que buscam.



LEITURA DE TÍTULOS DE HISTÓRIAS

Contextualização: a atividade ocorreu numa classe do 2º ano de uma escola municipal do Ensino Fundamental em Rio Piracicaba (MG). 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 e das estudantes. A atividade se desenvolve com a professora à frente do quadro e as crianças sentadas em duplas, de frente para ela. A lista apresentada era a seguinte:

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

Professora – Nós vamos fazer assim: uma parte da turma, em duplas, realizará uma atividade no caderno e outra trabalhará comigo nessa lista de títulos. Algumas dessas histórias eu já li pra vocês. 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 a atividade no caderno agora vai trabalhar com a lista de títulos e quem fez a lista de títulos hoje vai fazer a atividade no caderno, está certo? Então eu vou entregar as atividades de palavras cruzadas para vocês, que devem 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?

Professora – Agora, vou entregar a lista de títulos dos contos 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 história 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 histórias. Eu vou falar para vocês os títulos dos contos que estão escritos aqui e depois pedirei 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 há sete historinhas que já foram lidas na sala, nós escolhemos juntos e eu li, e há três histórias que eu ainda não li. Uma dessas é a que nós vamos procurar.

Depois, vamos achar a página do livro e, amanhã, eu a leio para vocês. Podem dar uma primeira olhada. Essa lista foi tirada daqui (mostrando o livro) – É o índice do livro dos Irmãos Grimm. Não tem todas as histórias 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 vez eu sento com uma dupla para estudarmos. Agora que vocês já deram uma olhadinha, vamos lembrar quais as histórias 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 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? Qual outra palavra daqui fez você achar que este é A MORTE MADRINHA?

(Paloma não responde)

Professora – A MORTE MADRINHA começa como?

Paloma – Com A.

Professora – E depois? 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 palavra MADRINHA, sem ler).

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 a palavra MORTE)

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? Vamos procurar alguma palavra que também começa como Morte: morcego ajuda?

(Professora escreve MORCEGO em uma folha à parte e pergunta) – Que parte de morcego nos ajuda a localizar morte?

Paloma – Aqui (e sinaliza MO)

Professora – O que acha, Deiseane?

(Deiseane concorda com a cabeça)

Professora – Então lê para mim mostrando cada parte.

Deiseane lê: A MORTE MADRINHA (apontado para cada palavra)

Professora – Muito bem, aqui está escrito A Morte madrinha. Qual é a página para a gente localizar a história?

(Paloma e Deiseane apontam o número)

Professora – Isso, é na página 174.

INTERVENÇÃO: SELEÇÃO DE TEXOS E PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

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 e das estudantes, pois ela os leu recentemente. Alguns se iniciam pelas mesmas letras, o que desafiará as crianças, já acostumadas a se guiar pelo começo da palavra para localizar o que deve ser lido, obrigando-as a buscar outros indícios para sua leitura. A disposição dos títulos, reproduzindo o formato do livro, favorece que eles e elas 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 e às estudantes refletir sobre o sistema de escrita alfabético, enquanto vivenciam o uso de um material com uma clara função social. Ela explicitará melhor sua preocupação quando apresentar a atividade.

INTERVENÇÃO PARA QUE OS E AS ESTUDANTES COMPREENDAM A ATIVIDADE

Professora – nós vamos fazer assim: uma parte da turma, em duplas, realizará uma atividade no caderno e outra trabalhará comigo nessa lista de títulos. Algumas dessas histórias eu já li para 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 a atividade no caderno agora trabalhará com a lista de títulos e quem fez a lista de títulos hoje vai fazer a atividade no caderno, está certo? Então eu vou entregar as atividades de palavras cruzadas para vocês. Vocês vão começar a fazer e, depois, vou circular para ajudá-los no que precisarem, certo?

A decisão da professora de trabalhar duas atividades distintas tem uma determinação clara: ela sabe da necessidade de intervir junto ao maior número de estudantes para que 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 leitura.

INTERVENÇÃO PARA GARANTIR QUE OS E AS ESTUDANTES TENHAM INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA LER

Professora – Agora, vou entregar a lista de títulos dos contos 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 história 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 darão uma primeira olhada nos títulos das histórias. Falarei para vocês os títulos dos contos que estão escritos aqui e, depois, vou pedir para vocês localizarem alguns deles, está certo? (e começa a entregar a folha com os títulos das histórias para cada criança).

Professora – Nesses títulos há sete historinhas que já foram lidas na sala, nós escolhemos juntos e eu li, e há três histórias que eu ainda não li. Uma dessas é a que nós vamos procurar. Depois nós vamos achar a página do livro e, amanhã, eu a leio para vocês. Podem dar uma primeira olhada. Essa lista foi tirada daqui (mostrando o livro) – É o índice do livro dos Irmãos Grimm. Não tem todas as histórias 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 vez eu sento com uma dupla para estudarmos. Agora que vocês já deram uma olhadinha, vamos lembrar quais as histórias que estão na lista. Eu vou falar as que têm e as que vocês não conhecem também (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!

Na explicação da atividade, a professora toma vários cuidados. Mostra o livro do qual foi copiada parte do índice, um livro que estudantes conhecem porque várias de suas histórias foram lidas em sala de aula. Explica que parte do índice deste livro foi copiada e justifica: eles e elas 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, estudantes 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 em que os e as estudantes aprendem a tomar parte nas práticas sociais de leitura.

INTERVENÇÕES PARA QUE OS E AS ESTUDANTES USEM BONS INDÍCIOS PARA SUAS ESCOLHAS

[...] Professora – Você falou comigo que MORTE começa como?

Deiseane – Com O.

Professora – Você acha que MORTE começa com O? Vamos procurar alguma palavra que também começa como Morte?

(Professora espera a criança pensar e sugere) Morcego ajuda?

Deiseane – Sim

(Professora escreve MORCEGO em uma folha à parte e pergunta) Que parte de morcego nos ajuda a localizar morte?

Paloma – Aqui (e sinaliza MO)

Professora – O que acha, Deiseane?

(Deiseane concorda com a cabeça)

Professora – Então lê para mim mostrando cada parte

Deiseane – A MORTE MADRINHA (lê cada palavra apontando a parte correspondente)

Professora – Muito bem, aqui está escrito A Morte Madrinha. Qual é a página para a gente localizar a história?

Paloma e Deiseane apontam o número.

Professora – Isso, é na página 174.

Neste recorte da cena, algumas das respostas da estudante levam a professora a trazer para a reflexão outros títulos segundo o mesmo critério – títulos que começam da mesma maneira. Porém a professora sabe que, nesse caso (como em muitos outros quando se está lendo com autonomia), olhar apenas para este indício não é suficiente para ler e compreender, atribuir sentido ao que se leu. Então, problematiza e explicita isso, pedindo que Deiseane procure outros títulos que começam do mesmo jeito. Ao fazer isso, devolve o problema que os leitores e leitoras experientes utilizam ao ler para que busque outros indícios, além da letra inicial, para verificar se sua antecipação está realmente correta. Assim, ela propõe que foque sua atenção em outra parte do título para identificar outros indícios que sejam mais eficientes na estratégia de verificação: “Você acha que MORTE começa com O? Vamos procurar alguma palavra que também começa como Morte? (Professora espera a criança pensar e sugere) morcego ajuda?” Assim, a professora oferece um problema e, ao mesmo tempo, indica **uma referência escrita** no ambiente na qual a estudante pode se basear para verificar se sua antecipação está correta. 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 texto, além de apoiar o uso de referências de outros textos que estão no ambiente, os quais são fontes seguras de informação para estudantes que estão no processo de construção dessa autonomia leitora (como a lista de nomes da sala, por exemplo).

IMPORTANTE DESTACAR

Por meio dos exemplos citados até aqui, podemos afirmar que as professoras em questão compreendem que o sistema de escrita alfabética não é um código de representação da fala, e sim um sistema de representação. Isso implica entender que não há uma correspondência biunívoca entre o som e o grafema, por isso elas não fazem intervenções com foco na emissão “oral da palavra”. Por outro lado, sabem que os e as estudantes precisam analisar palavras escritas, oferecendo contextos que permitam enfrentar os textos, coordenando diversas informações em um processo de antecipação e verificação constante, e assim não condenando os e as estudantes a ficarem presos à decifração.



LEITURA DO POEMA GAVETAS, DE ROSEANA MURRAY

CONTEXTUALIZAÇÃO

A atividade ocorreu numa classe do 4º ano de uma escola municipal do Ensino Fundamental em São Paulo. Foi realizada no período em que estudantes vivenciaram uma sequência didática de leitura de poemas, em que colecionavam num caderno aqueles que se tornavam conhecidos e preferidos pelo grupo. A professora realizava sessões em que estudantes liam em pequenos grupos, a partir de autores e autoras conhecidos, e iam ampliando seu repertório de poemas conhecidos para compor suas coleções. Também vivenciaram sessões em que, a partir da escolha dos favoritos, se preparavam para lê-los em voz alta e compartilhá-los com os e as colegas da mesma sala e de outras turmas. Nesta atividade, estudantes têm cada um uma cópia do poema em mãos e o leem. Chama-se “Gavetas” e ainda é desconhecido para eles e elas, da autora brasileira Roseana Murray, esta sim, bastante conhecida por já terem lido outros poemas e conhecerem outras de suas produções.

Vamos observar uma proposta em que a intencionalidade é avançar em leitura com autonomia? Os e as estudantes já se apropriaram do sistema de escrita e o desafio colocado reside na fluência leitora.

Professora (para um grupo de quatro estudantes) – Temos aqui um poema de uma autora que vocês já conhecem.

Filipa – Roseana Murray.

Professora – E olha só como se chama esse poema...

Theo – Gavetas

Professora – Você pode ler para mim?

Caio – Com delicade..za...abrir as...gavetas que guardam as palavras de se..seda. Deixe sempre ao alcance-ce de um so-sopro prontas prum voo para ouvir...para o ouvido, para a boca. Palavras de seda são como borboletas douradas que pousam no coração do outro (lê gaguejando um pouco, sem entonação e errando a pronúncia de algumas palavras).

Professora – Vamos ler juntos agora? Vou lendo e vocês acompanham junto comigo (professora lê com entonação e pontuação enquanto estudantes acompanham em seus textos)

Professora – Sobre o que trata esse poema que se chama “Gavetas”?

Caio – Sobre coisas que têm na gaveta, tipo, seda, rimas...

Theo – Eu guardo meus carrinhos na minha gaveta lá de casa, mas no poema não são coisas comuns assim.

Professora – O que são? A gente guarda rimas na gaveta?

Filipa – Não.

Professora – Então lê de novo esse trequinho pra gente pensar...

Caio – Com delicadeza abrir as gavetas que guardam palavras de seda.

Professora – O que será que ela quer dizer com “palavras de seda”?

Caio – De seda? Palavras cuidadosas, delicadas...

Carolina – Minha mãe tem um lenço de seda e ela sempre diz que é bem fino, delicado. Será que é isso que quer dizer palavras de seda?

Filipa – Deve ser algo como palavras bonitas, que são de toque agradável.

Professora – Seda é um tecido que é bem macio, suave, fininho... o que será então que quer dizer?

Theo – (pensa um pouco) Palavras de delicadeza?

Professora – E isso faz vocês pensarem que trata sobre o quê esse poema?

Carolina – Delicadezas... palavras.

Professora – Vamos ler mais um trequinho?

Caio – Gavetas delicadas para entrar com poesia no ouvido das pessoas

Professora – E fazer o quê?

Caio – Com que elas se alegrassem, tipo “borboletas pousando no coração do outro”...

Carolina – Nossa! É tão lindo pensar que borboletas pousam no coração do outro, porque ela não quis dizer que isso acontece de verdade, acho que ela quis dizer que borboletas são insetos que dão alegrias.

Theo – Deve ser isso mesmo, sentimentos bons... palavras delicadas, sentimentais, para a gente sentir mesmo com as palavras calmas.

Professora – Acho que é disso, né, que essas gavetas estão falando de sentimentos, que a gente pode expressar para os outros, que fazem chegar os sentimentos

Caio – Fundo...

Professora – Isso... vocês gostaram desse poema? Acham que ele pode ir para a nossa coleção?

Estudantes (quase todos juntos) – Sim!

Professora – Quais das expressões e palavras que a autora escolheu deixam esse poema bonito de escutar, de ouvir, de sentir?

Caio – Palavras de seda são como borboletas douradas que pousam no coração do outro

Professora – Para quem que falamos e usamos palavras de seda?

Theo – Para pessoas que você quer falar alguns sentimentos

Professora – Por que você acha que a autora, Roseana Murray, compara palavras com borboletas?

Filipa – Acho que ela compara porque borboletas são animais representados para o amor, para palavras calmas, coisas calmas, um sinal de vida.

Professora – Ótimo!!! Agora que vocês já leram e já conhecem bem o poema, um de vocês pode ler mais uma vez, com uma entonação caprichada, a altura desse poema que fala dessas

palavras delicadas e de sentimentos. Pode ser? (solicita ao estudante que já havia lido antes)
Estudante: Sim!! (e lê com boa fluência e entonação).

INTERVENÇÕES PARA CRIAR UM CONTEXTO FAVORÁVEL À LEITURA

Professora (para um grupo de quatro estudantes) – Temos aqui um poema de uma autora que vocês já conhecem...

Filipa – Roseana Murray.

Professora – E olha só como se chama esse poema...

Theo – Gavetas

Professora – Você pode ler para mim?

Caio – Com delicade..za...abrir as...gavetas que guardam as palavras de se..seda. Deixe sempre ao alcance-ce de um so-sopro prontas prum voo para ouvir....para o ouvido, para a boca. Palavras de seda são como borboletas douradas que pousam no coração do outro (lê gaguejando um pouco, sem entonação e errando a pronúncia de algumas palavras).

Professora – Vamos ler juntos agora? Vou lendo e vocês acompanham junto comigo (professora lê com entonação e pontuação, enquanto estudantes acompanham em seus textos)

Quando a professora explica que lerão um poema que ainda não conhecem, mas que é de uma autora conhecida, ainda que ofereça um bom desafio para esses estudantes que já leem com um pouco mais de autonomia, essa atividade garante um mínimo contexto verbal que os ajude a antecipar de que pode se tratar o poema – uma vez que essa antecipação pode ajudá-los a se aproximar de uma leitura em que compreendem o que leram.

Ao propor que leiam em conjunto (e com sua mediação), distribuindo os desafios que essa atividade traz, a professora permite que, pela interação, estudantes se ajudem na leitura e compreensão. Isso também se dá quando propõe que leiam um poema desconhecido, pois possibilita que tenham mais problemas ao resolver, já que precisam construir sentidos e interpretações que não estão dados.

Ainda que a leitura de um dos estudantes se dê por meio de uma estratégia mais decifratória, a professora permite que chegue até o final em sua leitura. Em seguida, ela faz uma leitura com boa entonação e fluência, em que todos acompanham. Essa modelização possibilita que os e as estudantes ampliem seus indícios sobre o que está escrito e comecem, juntos e juntas, a atribuir sentido a algumas partes do poema. Como o propósito dessa leitura está dado pelo próprio contexto da sequência didática (conhecer mais poemas, colecioná-los, prepararem-se para ler os favoritos para outros colegas), os próprios e próprias estudantes conseguem dar sentido à tarefa. Nesse caso, todos e todas sabem para que leem, o que se espera deles e, principalmente, quais estratégias podem funcionar como referência para outras ocasiões – o que vai, certamente, ajudá-los a ler melhor.

INTERVENÇÕES PARA AJUDAR A SE APROXIMAR DOS SENTIDOS DE ALGUMAS METÁFORAS E EXPRESSÕES DA LINGUAGEM POÉTICA

Professora – Sobre o que trata esse poema que se chama “Gavetas”?

Caio – Sobre coisas que têm na gaveta, tipo, seda, rimas...

Theo – Eu guardo meus carrinhos na minha gaveta lá de casa, mas no poema não são coisas comuns assim.

Professora – O que são? A gente guarda rimas na gaveta?

Filipa – Não.

Professora – Então lê de novo esse trequinho pra gente pensar...

Caio – Com delicadeza, abrir as gavetas que guardam palavras de seda.

Ao provocar que estudantes leiam e releiam trechos, se voltem ao texto em alguns versos e parem para conversar sobre os sentidos atribuídos a algumas partes, a professora garante que compartilhem suas interpretações e, juntos, consigam criar novos sentidos para o que acabaram de ler. No caso das gavetas, os ajuda a partir de algo muito literal e concreto (no caso deste poema, uma gaveta) para uma ideia mais abstrata e metafórica (como neste exemplo, de se guardar na memória aquilo que se gosta).

INTERVENÇÕES EM QUE OFERECE INFORMAÇÕES QUE APOIAM A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO SOBRE O TEXTO

Professora – O que será que ela quer dizer com “palavras de seda”?

Caio – De seda? Palavras cuidadosas, delicadas...

Carolina – Minha mãe tem um lenço de seda e ela sempre diz que é bem fino e delicado. Será que é isso que quer dizer palavras de seda?

Filipa – Deve ser algo como palavras bonitas, que são de toque agradável.

Professora – Seda é um tecido que é bem macio, suave, fininho... o que será, então, que quer dizer?

Theo – (pensa um pouco) Palavras de delicadeza...?

Professora – E isso faz vocês pensarem que trata sobre o quê esse poema?

Carolina – Delicadezas... palavras.

Ao explicar o significado de uma palavra que pode ser desconhecida por alguns e algumas estudantes, a professora provoca que ampliem os possíveis significados que já vinham pensando e os confirmem: as palavras de seda se relacionam com a delicadeza, assim como o tecido (informação confirmada pela professora). Nem sempre é preciso explicar o que as palavras querem dizer, mas neste caso específico era importante para a compreensão do poema.

INTERVENÇÕES PARA AJUDAR OS E AS ESTUDANTES A SE APROXIMAR DOS SENTIDOS DE ALGUMAS METÁFORAS E EXPRESSÕES DA LINGUAGEM POÉTICA

Professora – Vamos ler mais um trequinho?

Caio – Gavetas delicadas para entrar com poesia no ouvido das pessoas...

Professora – E fazer o quê?

Caio – Com que elas se alegrassem, tipo “borboletas pousando no coração do outro”...

Carolina – Nossa! É tão lindo pensar que borboletas pousam no coração do outro, porque ela não quis dizer que isso acontece de verdade, acho que ela quis dizer que borboletas são insetos que dão alegrias.

Theo – Deve ser isso mesmo, sentimentos bons... palavras delicadas, sentimentais, para a gente sentir mesmo com as palavras calmas.

Professora – Acho que é disso, né, que essas gavetas estão falando de sentimentos, que a gente pode expressar para os outros, que fazem chegar os sentimentos...

Caio – Fundo...

Professora – Isso... vocês gostaram desse poema? Acham que ele pode ir para a nossa coleção?

Estudantes (quase todos juntos) – Sim!

Professora – Quais das expressões e palavras que a autora escolheu deixam esse poema bonito de escutar, de ouvir, de sentir?

Caio – Palavras de seda são como borboletas douradas que pousam no coração do outro

Professora – Para quem que falamos e usamos palavras de seda?

Theo – Para pessoas que você quer falar alguns sentimentos...

Professora – Por que você acha que a autora, Roseana Murray, compara palavras com borboletas?

Filipa – Acho que ela compara porque borboletas são animais representados para o amor, para palavras calmas, coisas calmas, um sinal de vida.

Ao propor que leiam mais um trecho de forma compartilhada e abrir para seus comentários, a professora garante que estudantes, por si próprios, atribuam sentido para a linguagem poética e para outra metáfora utilizada pela autora. Por experienciarem, com frequência, situações em que podem pensar sobre os sentidos que os textos trazem, por acessarem camadas mais profundas de interpretação para além de identificar se gostaram ou não, esses e essas estudantes conseguem compreender que a imagem criada pelo poema das “borboletas pousarem no coração do outro” não ocorre literalmente – quer dizer, essas palavras são como borboletas que fazem chegar bons sentimentos aos outros, palavras que fazem bem. Todos os e as estudantes se enriquecem com os intercâmbios, ao discutirem sobre suas percepções, o que propicia que a entonação de determinado verso ocorra de um jeito diferente do que se fez numa primeira leitura. Essa prática, além da conversa sobre a forma de ler, apoia a ampliação da compreensão e, consequentemente, da fluência leitora. Ao provocá-los e provocá-las a pensar sobre as motivações,

escolhas e comparações entre palavras e expressões utilizadas no poema, a professora permite que se aproximem de uma leitura por compreensão, criando condições para realizarem uma leitura para além da inicial, que foi mais decifratória, chegando a uma leitura mais autônoma e fluente deste poema.

Além disso, como se trata apenas de uma primeira leitura, professora e estudantes sabem que poderão voltar a lê-lo, com tempo de preparar a leitura em voz alta caso este seja um dos preferidos para ser compartilhado com outros e outras estudantes. Assim, preparar-se para ler diante de um público (neste caso, colegas de outra turma) requer um ensaio prévio, e é provável que isso ajude a ler de forma mais fluída o texto em questão.

* ESCRITA PELO OU PELA ESTUDANTE

As situações em que estudantes escrevem por si mesmos e mesmas estão sempre relacionadas com as outras situações fundamentais: a leitura e a escrita por meio do professor ou professora e a leitura por si mesmo e mesma. Dessa forma, o trabalho com o sistema de escrita e com a linguagem escrita acontece simultaneamente.

Mesmo antes de dominarem o funcionamento do sistema alfabético de escrita, estudantes podem e devem dedicar-se a escrever por eles e elas mesmos, em diferentes situações, com diferentes propósitos, no entanto, vale ressaltar que escrever por si mesmo não é sinônimo de escrever sozinho ou sozinha. A situação de escrita proposta deve contar, sempre, com o apoio do professor ou professora e pode ser proposta para pequenos grupos, o que favorece que os e as integrantes troquem ideias e tomem decisões sobre o que têm a intenção de comunicar, 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 a como escrever, ou seja, quantas e quais letras usar e em que ordem colocá-las, se devem deixar ou não espaços entre as palavras, se precisam ou não mudar de linha para continuar a escrever.

Para que os e as estudantes, realmente, enfrentem o desafio de escrever, é preciso que encontrem sistematicidade no trabalho – sejam convidados a escrever todos os dias – e constante apoio do professor ou professora, que atua de maneira a garantir que todos e todas se sintam confiantes e, enquanto escrevem, coloquem em jogo tudo o que sabem sobre a escrita. Como em todas as outras situações de escrita, é importante que, também durante o período de alfabetização inicial, existam propósitos comunicativos claros e compartilhados com os e as estudantes, que

resguardem os usos reais que a escrita assume no meio social: escrever uma lista de ingredientes que serão utilizados para preparar uma receita, 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 – suporte que permitirá compartilhar com a comunidade escolar o que aprenderam. Dessa forma, garante-se que, durante a atividade, estudantes, independentemente de sua autonomia, enfrentem problemas semelhantes aos dos escritores e escritoras experientes – como, por exemplo, considerar o leitor ou leitora para quem escrevem, as informações que já possui; decidir se o texto terá um tom mais formal ou informal, dependendo do seu propósito e da relação entre produtores e leitores ou leitoras; selecionar as melhores formas de compor o texto para expressar o conteúdo do mesmo, buscando clareza e beleza; resolver dúvidas em relação à escrita convencional; reler o que escreveram até determinado momento, reorganizando o texto, procurando sanar problemas e deixá-lo mais bem escrito.



ETAPAS NECESSÁRIAS

1. ANTES DA AULA: DECISÕES DO PROFESSOR OU DA PROFESSORA

É fundamental que a proposta de escrita tenha relação com as possibilidades de resolução dos e das estudantes, isso significa estabelecer um diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Alguns critérios de progressão ajudam o professor ou professora nesse diálogo. São eles:

- O grau de conhecimento dos e das estudantes sobre o texto a ser escrito: se é um texto que têm de memória, ou seja, que sabem de cor, como parlendas, quadrinhas, cantigas entre outros; se é um texto conhecido, mas não sabem de memória, como as listas, os contos ou episódios para reescrevê-los, e os títulos de livros ou textos que precisam elaborar;
- A extensão do texto é outra variável que possibilita equilibrar o desafio proposto: descrever a casa de doces do conto João e Maria, por exemplo, traz menos elementos a se coordenar comparado à reescrita do episódio em que os irmãos se livram da velha má;
- O tipo de agrupamento que se organiza: escrever em pares ou em pequenos grupos permite compartilhar as tarefas e desafios e, também, controlar a complexidade que a situação oferece. Nesses agrupamentos é possível distribuir – e revezar – os papéis durante a escrita: quem pensa em "*O que escrever*" e quem pensa no "*Como escrever*";
- Os destinatários e destinatárias também provocam exigências mais ou menos complexas: produzir um escrito privado exige menos instâncias de revisão, se comparado a um escrito que se tornará público.

2. A SELEÇÃO DO TEXTO A SER PRODUZIDO

Tomadas as decisões didáticas elencadas anteriormente, é importante ressaltar alguns aspectos mais específicos sobre as mesmas, considerando todos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste item, o foco estará na seleção do texto a ser produzido e do tipo de proposta que se pode fazer.

No período de alfabetização inicial é interessante que os e as estudantes contem com o máximo de informações sobre o texto a ser produzido 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**. Nesse sentido, atividades como a escrita de textos breves ou textos que sabem de memória – não memória da forma escrita –, são bastante oportunas. Outros textos breves, conhecidos, mas não memorizados, tais como listas, títulos de livros ou legendas que acompanham fotos também são apropriados. A escrita de listas revela-se boa aliada, uma

vez que a simplicidade da organização desse tipo de texto – textos descontínuos – permite que eles e elas concentrem seus esforços nas decisões sobre como escrever cada item da lista.

A reescrita de episódios relativamente breves de contos conhecidos, como os contos clássicos (Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, João e Maria e tantos outros) possui um valor pedagógico que merece destaque nesse período da escolaridade. A reescrita, exercício pouco frequente na escola, é uma prática historicamente frequente, experienciada por renomados autores e autoras da literatura. Na escola, seu objetivo é possibilitar que estudantes imitem o comportamento de um ou uma profissional da escrita e, dessa forma, elaborem uma produção usando como referência o texto-fonte. Não se trata de uma transcrição ou mesmo uma cópia do original, mas uma produção apoiada em bons modelos de escrita, também para transformá-los, a depender da situação proposta pelo professor ou professora. O que se deseja é que a produção de nossos e nossas estudantes coincida com os bons textos de diferentes gêneros.

Chamamos de episódios breves os diálogos entre personagens – como, por exemplo, entre o Lobo disfarçado de vovozinha e Chapeuzinho Vermelho ou a passagem em que Branca de Neve chega à casa dos sete anões, ou mesmo o fragmento em que João e Maria encontram a casa de doces. Reescrever episódios como esses possibilita acessar os problemas reais que um escritor ou escritora enfrenta durante seu processo de produção: selecionar a melhor forma para organizar por escrito suas ideias, adequar a linguagem ao gênero em questão, reler o que escreveu, buscar recursos linguísticos para resolver problemas, como a repetição de palavras, revisar a escrita de palavras que contenham falhas, como omissão de letras, atentar para a segmentação entre as palavras, pensar em como usar a pontuação, entre outros.

Para estudantes que já dominam a convencionalidade da escrita, as situações de reescrita são fundamentais para consolidar aprendizagens construídas nos anos iniciais e garantir novos desafios para a continuidade. Além do desafio colocado pelo gênero, o critério de progressão aqui reside no grau de transformações do texto que a proposta indica: quanto maior a distância do texto-fonte, maior o desafio proposto aos e às estudantes. A escrita de um novo episódio para um conto conhecido por eles e elas, ou a inserção de um episódio na perspectiva de algum personagem – ou mesmo a introdução de novos episódios com outros personagens e elementos – são exemplos de propostas que trazem maiores desafios aos e às estudantes. O critério da extensão ganha novos contornos nos Anos Finais do Ensino Fundamental I, podendo ser propostas reescritas de episódios maiores ou mesmo o conto – ou outro gênero – em sua totalidade.

3. A DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA

Compartilhar com os e as estudantes *O que será escrito? A quem se destina? Para que servirá o texto?* define a situação comunicativa em que se insere o texto a ser produzido. Tais definições

permitem que tenham mais claro o que poderá ser escrito – os tipos de informação que devem compor o texto – e o tipo de linguagem que deverá ser usada, dependendo dos objetivos que pretendem alcançar e dos destinatários ou destinatárias do texto. Por exemplo, para compartilhar os conhecimentos aprendidos pela turma durante o estudo realizado ao longo de um semestre, 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 – a serem expostas no mural da escola. Todas as operações envolvidas na produção de um texto – planejamento, textualização e revisão – estão intimamente relacionadas com as características daquela situação comunicativa em particular. Por essa razão, cada texto é único e responde a uma situação comunicativa específica.

PLANEJAR O QUE SERÁ ESCRITO

Antes de propor aos e às estudantes que se dediquem à escrita propriamente, é interessante lembrar o contexto em que está inserida a produção a ser elaborada – por exemplo, uma coletânea das brincadeiras cantadas para presentear a turma das crianças menores, ou uma adivinha trazida por um ou uma colega e que será registrada no caderno de adivinhas para lembrarem-se dela. Pode ser, também, um texto não memorizado, mas sobre o qual os e as estudantes contam com muitas informações, como uma lista de animais do mar que gostariam de incluir num álbum a ser 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 ou professora 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 possam se ocupar de aspectos diferentes em cada momento: antes de escrever, definem o conteúdo – em caso de textos que não são de memória – 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 alcance o que se teve a intenção de escrever.

No caso de textos mais extensos, gêneros menos conhecidos, ou mesmo reescritas com um grau de transformação maior – e, portanto, mais desafiadores –, o planejamento pode ser realizado coletivamente, com apoio do professor ou professora, delegando a textualização aos e às estudantes organizados de forma individual ou em pares.

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 ou escritora também fica evidente nas escritas de 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 pelos e pelas estudantes. Também aqui, quando a situação é proposta em duplas ou quartetos, há decisões que o professor ou professora precisa tomar: quem se encarregará, em cada momento, de grafar as letras? Essa tarefa poderá ficar para um único ou única estudante, enquanto os e as demais ditam e acompanham a escrita daquele que ocupa o lugar de escriba; pode ser feita em rodízio, com estudantes trocando de posição, ou, ainda, ser feita por todos os e as integrantes do grupo, numa situação em que todos e todas escrevem, cada um em seu papel, discutindo com os e as colegas o que escreverão e que letras utilizarão para grafar as palavras.

RELER O QUE SE ESCREVEU

Logo que terminam de escrever, é interessante que, com a ajuda do professor ou professora, releiam sua produção e avaliem se é possível melhorá-la no sentido de aproximar o resultado 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 estudantes pode ajudar outra, sugerindo mudanças no texto inicialmente produzido, especialmente às relacionadas ao sistema de escrita. Também é possível que o professor ou professora escolha uma das produções para que todos e todas a revisem coletivamente, com a sua ajuda, promovendo assim a troca de informações entre os e as estudantes.

Se faz importante assinalar que nem todas as produções necessitam de revisões exaustivas. Àquelas situações de escrita no interior das atividades habituais orienta-se que recebam revisões rápidas, sem aprofundamento, e que se reserve tempo maior às instâncias de revisão no interior de projetos ou sequências didáticas, quando a situação comunicativa tende a alcançar leitores e leitoras externos, justificando revisões desse tipo.

O QUE OS E AS ESTUDANTES APRENDEM NESSA SITUAÇÃO DIDÁTICA

Como em todo o ato de escrita, quando se dedicam a escrever seus textos, estudantes se deparam com os problemas enfrentados por qualquer escritor ou escritora: o que escrever, de que forma expressar o que se pretende para cumprir os objetivos buscados ou para causar determinado efeito nos leitores e leitoras 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, avaliar se é preciso passar a limpo, se haverá ilustrações acompanhando o texto etc. Todas essas complexas decisões – que, na escola, se tornam objetos de ensino – precisam, desde o primeiro dia de aula, fazer parte do cotidiano dos e das estudantes. É no interior das práticas de linguagem que as crianças dos primeiros anos de escolaridade se esforçam para compreender a natureza do sistema alfabético e seguem seu percurso escolar, ampliando, em atos, seus conhecimentos sobre as operações de produção e, também, sobre os recursos linguísticos utilizados nas diferentes situações de produção escrita. Favorecidos pela interação com os e as colegas, contando com diferentes fontes de informação e com as intervenções de escritores e escritoras experientes, principalmente as do professor ou professora, espera-se que escrevam de maneira cada vez mais eficaz e produtiva.

Vamos analisar algumas situações didáticas com o foco na escrita pelo estudante, considerando que, no bojo da organização do trabalho em sala de aula, estará articulada com as demais situações didáticas fundamentais.



ESCRITA DE LETRA DA CANTIGA MARCHA SOLDADO

Esta atividade foi realizada em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental. Para realizar a escrita da letra de uma canção que já conheciam bem atividade realizada para organizar uma coletânea das cantigas favoritas da turma – estudantes estavam agrupados e agrupadas em mesas, para que pudessem colaborar uns com os outros e outras enquanto enfrentavam desafios relacionados à construção de conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita, com apoio da professora. Segue um fragmento da conversa entre crianças e professora.

Professora – Nessa aula, vamos seguir com a construção da nossa coletânea de cantigas favoritas. Hoje vamos escrever, em duplas, a cantiga Marcha soldado. Todos lembram dessa? Vamos cantar pra lembrar?

Alice – Já sei!

Professora – Já sabe? Vamos cantar!

(Todos cantam Marcha soldado)

Professora – Agora, vamos formar as duplas. Deixei nas mesas os cartões de nomes para

mostrar quem senta com quem nessa atividade. Podem virar os cartões, e cada um e cada uma sentam onde está seu nome (os cartões estão nas mesas, virados para baixo, indicando as duplas que devem sentar em cada mesa). Eu vou passar nas duplas e ajudar vocês.

(A professora ajuda na organização dos grupos e estudantes sentam-se com seus parceiros, duas duplas em cada mesa)

(Depois, distribui alguns materiais na mesa: o alfabeto registrado em uma folha de sulfite, uma cópia da lista de nomes que fica na parede da sala).

Professora – Podem começar a trabalhar! Sempre que precisarem, podem consultar as listas que estão na mesa.

DUPLA 1, FORMADA POR DAIANE E TAINÁ

Daiane – MA, MA, M e A (dizendo a parte da palavra que pretende escrever, registra no papel AM)

Tainá – Não, primeiro é o M!

Daiane – MA, MA (diz alongando o som do A). Tem o A.

Taiane – É M, igual ao de MARCOS

Professora – Meninas, vejam na lista que está na mesa onde diz Marcos. Vejam se pode ajudar a escrever “Marcha” de “Marcha soldado”.

(Professora se afasta para atender outra dupla)

DUPLA 2, FORMADA POR SEBASTIÃO E JONAS

Os meninos já escreveram MARCA SOLDADO CABÇA DE PAPEL SI NAO MACAR. Estão na parte VAI PRESO NO QUARTEL.

Sebastião – VAI, V e A (escrevem VAI).

Jonas – PRESO, escreve P ZO (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 colocar o Q? Vamos ler primeiro o que já escreveram

(Jonas recupera desde o início dizendo Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito vai preso no).

Professora – 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 – Aqui leram Marchar, vamos observar. Vejam como escreveram. Eu leio MACAR. Vejam. (Crianças leem e ficam dizendo que faltam letras)

Professora – Vamos fazer o seguinte: vocês precisam de mais duas letras para a palavra marchar. São essas: H e o R. Vejam em que lugar precisam colocá-las.

Vou ajudar a outra dupla e vocês vão pensando aqui.

INTERVENÇÕES

COMENTÁRIO 1

A recuperação do contexto de produção e a seleção do texto a ser produzido

Professora – Nessa aula vamos seguir com a construção da nossa coletânea de cantigas favoritas. Hoje vamos escrever, em duplas, a cantiga Marcha soldado. Todos lembram dessa?

Vamos cantar pra lembrar?

Vera – Já sei!

Professora – Já sabe? Vamos cantar!

Todos e todas cantam Marcha soldado.

Antes de iniciar a atividade, a professora procura garantir que as crianças saibam muito bem o texto que será escrito e recupera a finalidade dessa escrita. 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 e todas. Mesmo assim, para deixar as crianças mais seguras, ela propõe que a relembrem, cantando antes do momento de escrever. A escolha de um texto que sabem de cor, lembrando-o antes de começar a atividade, facilita o trabalho das crianças porque, como sabem exatamente o que vão escrever, podem dedicar-se a pensar exclusivamente no modo de escrita.

COMENTÁRIO 2

A interação como um princípio

Professora – Agora, vamos formar as duplas. Deixei nas mesas os cartões de nomes pra mostrar quem senta com quem nessa atividade. Podem virar os cartões e cada um e cada uma sentam onde está seu nome (os cartões estão nas mesas, virados para baixo, indicando as duplas que devem sentar em cada mesa). Eu vou passar nas duplas e ajudar vocês.

A professora ajuda na organização dos grupos e as crianças sentam-se com seus parceiros, duas duplas em cada mesa.

A professora propõe a escrita em duplas. Dessa forma, procura favorecer que, além de cada estudante colocar em jogo seus conhecimentos sobre o sistema alfabético, troquem 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 estudante não estará sozinho ou sozinha com seus conhecimentos, mas terá que confrontar suas ideias com as do ou da 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 ou outra sugere utilizar outra. Isso permitirá

que cada estudante considere a ideia do parceiro, confronte com o que ele ou ela mesma havia pensado, podendo rever, aprimorar ou reformular uma ideia para resolver uma contradição ou um problema. Em outras palavras, a interação entre os e as estudantes com frequência cria o incômodo necessário para que as certezas decorrentes das hipóteses de escrita sejam postas em dúvida, favorecendo avanços em relação à construção do conhecimento sobre o sistema alfabético.

A professora escolhe, criteriosamente, quem trabalhará com quem e nos indica que tal escolha não se dá apenas pela simpatia de uma criança pela outra – o que se resolveria se deixasse aos e às estudantes 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 e as estudantes tenham contribuições a oferecer uns aos outros e outras para favorecer as trocas. Para que os agrupamentos sejam realmente produtivos, os e as integrantes devem ter conhecimentos diferentes, porém essa diferença não pode ser tão grande que impeça as trocas.

COMENTÁRIO 3

Para favorecer o uso de informações que ajudam no momento de escrever

A professora ajuda na organização dos grupos e as crianças sentam-se com seus e suas parceiros, duas duplas em cada mesa. Depois, distribui alguns materiais na mesa: o alfabeto registrado em uma folha de sulfite e uma cópia da lista de nomes que fica na parede da sala.

Professora – Podem começar a trabalhar! Sempre que precisarem, podem consultar as listas que estão na mesa.

O alfabeto e a lista de nomes da turma funcionam como fontes de informação no momento em que se dedicam a produzir novos escritos. Os e as estudantes já conhecem esses materiais, pois eles já se converteram em fontes seguras de informação durante as situações habituais de leitura e escrita. A professora faz a opção de, em algumas atividades, colocar os materiais na mesa de trabalho dos e das estudantes para que a consulta seja mais rápida.

Professora – Meninas, vejam na lista que está na mesa, onde diz Marcos. Vejam se pode ajudar a escrever “Marcha” de “Marcha soldado”.

Durante a escrita a professora indica o uso da lista de nomes como uma informação que pode ajudar. Solicita que localizem o nome que a aluna indicou como semelhante a Marcha – o nome de Marcos.

Dessa forma, além de saberem que essas palavras “combinam” no oral, as meninas terão a oportunidade de refletir sobre como essa semelhança se revela no escrito. A professora sabe que a escrita é a chave para uma análise mais profunda entre as relações entre falado e escrito.

COMENTÁRIO 4**Intervenções dialogando com o conhecimento das crianças**

Professora – Aqui leram Marchar, vamos observar. Vejam como escreveram.

Crianças – Eu leio MACAR. Vejam (crianças leem e dizem que faltam letras)

Professora – Vamos fazer o seguinte: vocês precisam de mais duas letras para ficar marchar.

São essas: H e o R (pega no conjunto de letras móveis que fica na sala para ser usada quando preciso) Vejam em que lugar precisam colocá-las.

Vou ajudar a outra dupla e vocês vão pensando aqui.

A professora lança mão de uma intervenção bastante pontual. Faz isso, pois conhece os saberes de seus e suas estudantes e aposta que podem enfrentar desafios maiores. Como a dupla em questão está bem próxima da escrita alfabética, a professora sabe que conseguem dar significado à intervenção que faz oferecendo as duas letras que faltam para escrever Marchar.

As intervenções precisam dialogar com os níveis de conhecimento sobre o sistema de escrita. Essa intervenção comentada acima, vale frisar, não se mostraria produtiva em uma dupla com conhecimentos mais distantes da escrita convencional – como, por exemplo, escritas pré-silábicas. Conforme os e as estudantes avançam, é preciso analisar as intervenções e buscar as mais produtivas, identificando aquelas que deixam de ter sentido, pois os problemas colocados ali já foram resolvidos pelas crianças.



iStockphoto



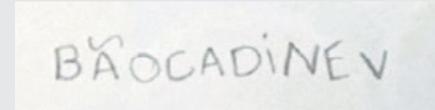
ESCRITA PELOS E PELAS ESTUDANTES DOS NOMES DE PERSONAGENS, SUAS CARACTERÍSTICAS E BREVES EPISÓDIOS DA HISTÓRIA

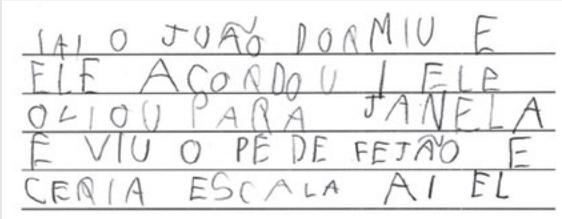
A leitura por meio da professora acontece todos os dias na turma do 2º Ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A professora escolhe livros de diferentes gêneros e autores e autoras, às vezes mais conhecidos, às vezes novos, para ler a seus e suas estudantes. Como tinha realizado a leitura de vários livros e coletâneas de contos clássicos, a docente propôs que montassem um mural para compartilhar essas preferências com as outras turmas da escola: alguns e algumas estudantes registraram os nomes dos personagens preferidos dessas histórias, outros e outras puderam escrever e ilustrar suas características; outros e outras, ainda, reescreveram breves episódios de alguns contos. Em duplas, as crianças foram agrupadas de acordo com os níveis de escrita, segundo o qual escreviam naquele momento.

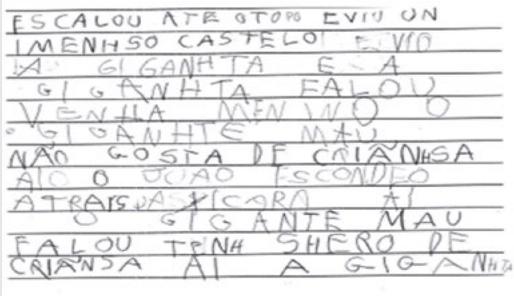
Professora – Estive pensando em propor um registro desses personagens dos contos clássicos que temos lido. Vocês têm gostado bastante deles, então achei que seria bacana poderem contar essas preferências para as outras turmas da escola e animá-los a também conhecer essas histórias tão interessantes. Então, vamos montar um mural em que algumas duplas registrarão o nome dos personagens e suas ilustrações, enquanto outras vão registrar suas características e, também, ilustrá-las; já outro grupo reescreverá episódios bem marcantes de algumas histórias. Já planejei as duplas, vocês vão sentar juntos e juntas, escolher o ou a personagem preferido, pensar o que querem escrever e começar. Duas outras duplas vão escolher um episódio de um conto que gostou e reescrever para deixar os outros ou outras colegas com muita vontade de ler a história. Essas duplas vão precisar escolher um trecho muito bacana da história, combinado?

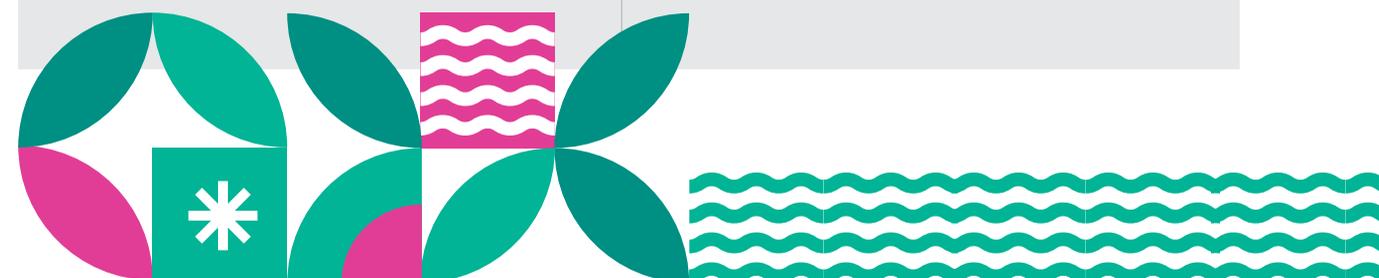
Eu vou passar entre vocês, em todas as duplas, oferecendo ajuda e pedindo para vocês lerem para mim o que escreveram, tá? Por enquanto, vocês já podem consultar os livros que lemos, já separei aqui nessa mesa, pra ver o que querem escolher de personagens, episódios.

PROFESSORA	ESTUDANTES
Professora dirige-se à dupla Laura e Marcela – Vocês escolheram qual personagem?	Lara: Branca de Neve
– Então pensem em quantas e quais letras vão precisar para escrever esse nome.	Marcela: Eu sei que tem o V no final pra escrever NEVE – tem o V!
– Conversem e pensem quais são as letras que precisam vir também no começo.	Lara parece pensativa e diz: – Não sei como é o BRAN, mas sei que pra fazer o CA tem o A.
– Como você descobriu que, para fazer o BRANCA de Neve, tem que ter o A? Tem algum nome da sala que ajude a confirmar isso?	Marcela: Tem a Camila!
– Vamos lá na lista de nomes olhar qual é a parte da Camila que ajuda a escrever Branca?	Marcela e Lara dirigem-se à lista de nomes e procuram o nome da colega, fazendo a leitura com o dedo. Lara: Aqui tá Camila. Marcela: É o C (e volta para o lugar escrevendo C no começo). Lara: Não, essa é no final, antes do V é o C e o A (apaga e deixa um espaço na frente, escrevendo CA).
– Tem alguma parte que vocês vão escrever nesse espaço da frente?	Marcela parece pensativa e Lara fala: – BRANCA. O BRAN, BRAN (repete baixinho para si) parece o ão do João.
– E vocês lembram como é o ão do João? Lara vai lá na lista de nomes e tenta achar.	Lara vai e diz de longe: É o J, O, A com uma cobrinha e o O. Marcela se aproxima da lista de nomes e aponta para a colega o ão, (que é a parte que procuram) e diz: é só o ão do final. Voltam para escrever. Repetem juntas: BRANCA.
– E vocês, acham que para fazer esse início de BRANCA precisa apenas do ão do João?	Marcela: Precisa do B – e escrevem: BãOCA
– Até aqui, o que vocês escreveram? Leiam para mim, apontando com o dedo (a professora pede para interpretarem o que acabaram de registrar).	

PROFESSORA	ESTUDANTES
	Leem apontando com o dedo e falando em voz alta: BãO CA BRAN CA
	– BRANCA....DI, agora é o DI. Coloca o DI, é o I – diz Lara.
– Até aqui, o que vocês escreveram? Lara, pode ler para mim apontando com seu dedo?	Marcela: Tem que botar antes o D – e escreve BãO CA DI BRAN CA DI
– O que ainda precisam para terminar de escrever Branca de Neve?	Lara lê seguindo a lógica da amiga: BãO CA DI BRAN CA DI
	Lara: Agora eu sei, porque meu pai chama Nelson e eu sei escrever o nome dele – e registra NE.
– Marcela, pode ler para mim junto com essa parte que a Lara escreveu?	Ela lê: BãO CA DI NE BRAN CA DE NE
– Lara, você concorda com o jeito que a Marcela leu? Pode ler para ver se ficou bom assim?	Marcela: agora tá faltando o V – e o escreve, lendo: BãO CA DI NE V BRAN CA DE NE VE
	Lara faz a leitura com as marcações, como a da amiga. As duas concluem a escrita passando-a a limpo para enviar ao mural:
	

PROFESSORA	ESTUDANTES
<p>Em outro dia, a professora acompanha mais de perto uma dupla de estudantes que reescreve um fragmento do conto João e o pé de feijão.</p> <p>- Vocês já iniciaram o episódio em que João chega ao castelo do gigante. Vamos reler o que já escreveram.</p> <p>- Agora vou reler para vocês a continuidade do episódio para que vocês avancem.</p> <p>Professora pega o livro na biblioteca de classe, localiza com os e as estudantes o trecho e lê, dizendo:</p> <p>- Enquanto eu leio, observem como o texto está organizado, quais expressões o autor utiliza, como ele faz pra gente ficar com vontade de ler essa parte... eu já estou ficando com medo da hora que João entra no castelo e o gigante acorda, aí, aí.</p> <p>- Agora que relembremos o episódio, vamos escrever. Nossos e nossas colegas de outras turmas... será que eles e elas também vão sentir esse medo? Será?</p> <p>-Vocês podem se dividir: um dita a história e o outro escreve. Depois podem trocar. Vamos tentar. Quem começa? Vejam onde pararam.</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>(e aí o João dormiu e ele acordou e ele olhou para janela e viu o pé de feijão e queria escalar aí ele)</p> <p>- Ele sente cheiro de criança, dá medo</p> <p>- Eu quero ditar, posso?</p> <p>- Tá, eu escrevo, depois você. Parou aqui Aí ele</p> <p>- Tem de dizer que ele escalou até bem alto.</p> <p>- Foi até o topo.</p>

PROFESSORA	ESTUDANTES
<p>- Certo. Eu vou ajudar outras duplas e vocês seguem trabalhando</p> <p>- Avançaram bastante. Muito bom! Já chegaram na parte em que o gigante diz "Sinto cheiro de criança"?</p> <p>- Vamos reler tudo o que já registraram, me ajudem aqui.</p> <p>- Muito bom! Vamos tentar olhar para uma coisa aqui. Quando eu li, percebi que vocês usam várias vezes o Aí. Vocês observaram isso?</p> <p>- Então, tem mesmo. Vamos melhorar isso. Os livros podem ajudar.</p> <p>- Quero que vocês observem aqui nesse outro conto, ou nesse (professora tem em mãos alguns dos contos lidos por ela durante as últimas semanas - Branca de Neve, Cinderela, O patinho feio).</p> <p>- Vejam como esses escritores fazem para não usar tantas vezes o Aí. Quais palavras eles colocam?</p> <p>- Podem marcar com o lápis fraquinho no próprio livro o que acharam e logo volto aqui pra gente conversar, tá bom?</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>(escalou até o topo e viu um imenso castelo e viu a gigante falou venha menino o gigante mau não gosta de criança. Aí o João escondeu atrás da xícara Aí o gigante mau falou tem cheiro de criança Aí a gigante...)</p> <p>- Tem Aí em tudo por aí (eles riem)</p>



INTERVENÇÕES

COMENTÁRIO 1

O contexto literário promovendo reflexões sobre a escrita

Professora – Estive pensando em propor um registro desses personagens dos contos clássicos que temos lido. Vocês têm gostado bastante deles, e então achei que seria bacana poderem contar essas preferências para as outras turmas da escola e animá-los a também conhecer essas histórias tão interessantes. Então, vamos montar um mural em que algumas duplas registrarão os nomes dos e das personagens e suas ilustrações, enquanto outras vão registrar suas características e, também, ilustrá-las; já outro grupo reescreverá episódios bem marcantes de algumas histórias. Já planejei as duplas, vocês vão sentar juntos, escolher o ou a personagem preferido, pensar o que querem escrever e começar. Duas outras duplas vão escolher um episódio de um conto que gostaram e reescrever para deixar os outros colegas com muita vontade de ler a história. Essas duplas vão precisar escolher um trecho muito bacana da história, combinado?

Eu vou passar entre vocês, em todas as duplas, oferecendo ajuda e pedindo para vocês lerem para mim o que escreveram, tá? Por enquanto, vocês já podem consultar os livros que lemos, já separei, aqui nessa mesa, para ver o que querem escolher de personagens, episódios.

As situações de leitura pelo professor ou professora e as conversas literárias sobre os contos clássicos oferecem aos e às estudantes a possibilidade de participar de situações de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita e de reflexão sobre a linguagem que se escreve. A professora propõe que organizem um mural sobre esses contos com o intuito de compartilhar a experiência de leitura vivida pelos e pelas estudantes com outras turmas da escola. Nessa proposta articulam-se duas situações fundamentais: leitura por meio do professor ou professora e escrita pelo ou pela estudante. Assim como fora da escola ler e escrever são ações articuladas, na escola podem, desde os primeiros dias de aula e sob determinadas condições, resguardar essa estreita relação – vale lembrar, na prática social, leituras podem gerar variados escritos, como anotações pessoais, recomendações e análises literárias, estudos linguísticos, peças teatrais, até mesmo a reescrita do texto.

COMENTÁRIO 2

A mesma situação, três propostas diferentes

Então, vamos montar um mural em que algumas duplas registrarão os nomes dos ou das personagens e suas ilustrações, enquanto outras vão registrar suas características e, também, ilustrá-las; já outro grupo reescreverá episódios bem marcantes de algumas histórias. Já planejei as duplas, vocês vão sentar juntos, escolher o ou a personagem preferido, pensar o que querem escrever e começar. Duas outras duplas vão escolher um episódio de um conto que gostaram e reescrever para deixar os outros e outras colegas com muita vontade de ler a história. Essas duplas vão precisar escolher um trecho muito bacana da história, combinado?

Eu vou passar entre vocês, em todas as duplas, oferecendo ajuda e pedindo para vocês lerem para mim o que escreveram, tá? Por enquanto, vocês já podem consultar os livros que lemos, já separei aqui nessa mesa, para ver o que querem escolher de personagens, episódios.

A professora sabe que a heterogeneidade de saberes é uma característica de sua turma. Sabe que há estudantes com saberes iniciais a respeito do sistema de escrita e outros e outras que já conseguem ler e escrever com certa autonomia. Seu objetivo é estabelecer um diálogo entre os desafios propostos, o conhecimento dos e das estudantes e aquilo que precisam aprender – vale destacar, a professora planeja uma situação que parte das histórias conhecidas por todos e todas. Para escritores e escritoras iniciantes, apoiar-se em escritos previsíveis torna a proposta bastante produtiva. Todos os e as estudantes, dentro de seu campo de possibilidades, estarão enfrentando a escrita, pensando em quantas e quais letras utilizar, em que ordem colocá-las; pensando em como compor o texto, como colocar as ideias por escrito, selecionar as expressões, recursos linguísticos... ou seja, estão todos e todas exercendo os fazeres daqueles e daquelas que leem e escrevem.

COMENTÁRIO 3

A intervenção docente e os bons problemas para pensar

– Tem alguma parte que vocês vão escrever nesse espaço da frente?

Marcela parece pensativa e Lara fala:

– BRANCA. O BRAN, BRAN (repete baixinho para si) parece o ãO do João.

– E vocês lembram como é o ãO do João? (Lara vai lá na lista de nomes e tenta achar).

Lara vai e diz de longe: É o J, O, A com uma cobrinha e o O.

Marcela se aproxima da lista de nomes, aponta para a colega o ãO (que é a parte que procuram) e diz: é só o ãO do final.

Voltam para escrever.

Repetem juntas: BRANCA.

– E vocês acham que, para fazer esse início de BRANCA, precisa apenas do *ÃO* do João?

Marcela – Precisa do B (e escrevem *BÃO*CA)

– Até aqui, o que vocês escreveram? Leiam para mim, apontando com o dedo (a professora pede para interpretarem o que acabaram de registrar)

Leem, apontando com o dedo e falando em voz alta:

BÃO CA

| |

BRAN CA

– BRANCA....DI, agora é o DI. Coloca o DI, é o I – diz Lara.

Marcela – Tem que botar antes o D – e escreve

BÃO CA DI

| | |

BRAN CA DI

– Até aqui, o que vocês escreveram? Lara pode ler para mim apontando com seu dedo?

Lara lê seguindo a lógica da amiga:

BÃO CA DI

| | |

BRAN CA DI

– O que ainda precisam para terminar de escrever Branca de Neve?

Lara – agora eu sei, porque meu pai chama Nelson e eu sei escrever o nome dele – e registra NE.

– Marcela, pode ler para mim junto com essa parte que a Lara escreveu?

Ela lê:

BÃO CA DI NE

| | | |

BRAN CA DE NE

– Lara, você concorda com o jeito que a Marcela leu? Pode ler para ver se ficou bom assim?

Marcela – Agora tá faltando o V – e o escreve, lendo:

BÃO CA DI NE V

| | | | |

BRAN CA DE NE VE

Lara faz a leitura com as marcações, como a da amiga. As duas concluem a escrita, passando-a a limpo, para levar ao mural:

A intervenção docente é um dos pilares didáticos na abordagem construtivista de alfabetização, juntamente com as quatro situações fundamentais de leitura e escrita.

Durante o processo de apropriação do sistema de escrita, os pequenos e pequenas estudantes não compreendem as relações oral-escrito de maneira espontânea, natural, por simples demonstração de um adulto ou adulta – são as intervenções do professor ou professora que instauram espaços de reflexão sobre essas relações. Nesse registro de prática é possível observar que essas intervenções mais específicas, focalizadas nas unidades menores do texto (as palavras, sílabas e letras), são realizadas no marco das práticas de leitura e escrita, ou seja, das práticas de linguagem que exercemos na vida. A atuação da professora, nessa situação, não pretende que a escrita seja convencionalmente correta, como podemos observar na escrita final de Branca de Neve. O objetivo principal da intervenção, nesse período, é que as crianças avancem em sua maneira de compreender o funcionamento do sistema de escrita.

COMENTÁRIO 4

Ações interligadas: ler, escrever, reler e revisar o escrito

– Avançaram bastante. Muito bom! Já chegaram na parte em que o gigante diz “sinto cheiro de criança”?

– Vamos reler tudo o que já registraram, me ajudem aqui.

– Muito bom! Vamos tentar olhar para uma coisa aqui. Quando eu li, percebi que vocês usam várias vezes o *Aí*. Vocês observaram isso?

ESCALOU ATE OTOR EVIU UN
 IMENHO CASTELO E VIO
 O GIGANTE E A
 GIGANTE FALOU
 VENTIL MENHO O
 GIGANTE MAU
 NAO GOSTA DE CRIANCA
 AIO O OCAO ESCONDEO
 ATRAVEZ AICARA AI
 O GIGANTE MAU
 FALOU TENH SHERO DE
 CRIANCA AI A GIGANTE

– Então, tem mesmo. Vamos melhorar isso. Os livros podem ajudar.

– Quero que vocês observem, aqui nesse outro conto, ou nesse (professora tem em mãos alguns dos contos lidos por ela durante as últimas semanas – Branca de Neve, Cinderela, O patinho feio). Vejam como esses escritores fazem para não usar tantas vezes o *Aí*. Quais palavras eles colocam no lugar que caberia um *Aí*?

– Podem marcar com o lápis fraquinho, no próprio livro, o que acharam e logo volto aqui pra gente conversar, tá bom?

Com essa proposta, que se ancora nos momentos de leitura planejados pela professora, é possível garantir um rico movimento de reflexões: sobre o funcionamento do sistema de escrita, sobre a linguagem escrita e sobre as práticas que desenvolvemos com os diversos textos. Evidencia, também, que na escola os e as estudantes precisam escrever de forma frequente, sistemática, todos os dias, com o professor ou professora e seus pares. Para isso, é possível escrever textos relativamente breves, tendo como apoio bons modelos de escrita – Em todas as situações, é fundamental solicitar que os e as estudantes releiam seus escritos com o propósito de melhorar a produção. Essa é a prática de um bom escritor ou escritora: retomar seus escritos e buscar maneiras de melhorá-los, seja no aspecto notacional, seja no aspecto discursivo, o que é imprescindível para formar produtores e produtoras de textos, e não apenas copistas. É o professor ou a professora que cria as condições para gerar esse movimento de escrita genuína em que ora se lê (ou se ouve a leitura), ora se escreve, com a oportunidade de reler o que se escreveu e dedicar um tempo para revisar esse escrito. Com essas ações, se faz possível resolver, simultaneamente, uma variedade de problemas colocados pelo ato de escrever, desde a composição do texto aos problemas próprios da utilização do sistema de escrita (uso das letras, decisões sobre espaços entre as palavras, pontuação, ortografia etc).

No caso específico desse fragmento de interação entre professora e estudantes, o foco está na revisão da linguagem que se escreve: como resolver o problema das marcas de oralidade (Ai) em um gênero em que esse tipo de linguagem não se revela pertinente?

Os bons modelos de escrita (os livros que trazem outras histórias dentro do mesmo gênero, os contos clássicos) entram em cena para apoiar os escritores e escritoras iniciantes. Certamente, os e as estudantes precisarão de novas intervenções do professor ou professora para localizar trechos que possam servir para resolver aquele problema específico. É bem provável que o uso desse apoio não possibilite resolver todos os problemas do texto produzido pela dupla, no entanto, para melhorar seus escritos, é possível se valer de textos bem escritos, ler passagens específicas com “olhos de escritor” – em outras palavras, aprender a escrever com aqueles e aquelas que já são mestres nessa tarefa. Esse é um procedimento de bons escritores e escritoras e, mesmo quando ainda são pouco experientes no manejo da leitura e da escrita, nossas crianças podem aprendê-lo e, progressivamente, avançar em suas produções.



LEITURA POR MEIO DO PROFESSOR OU PROFESSORA



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 – 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 ou adulta contando ou lendo uma história contribuiu para que essas situações entrassem nas salas de aula, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos da escolaridade básica.

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 por permitirem acesso a um universo fantástico que enriquece a imaginação. No entanto, é recente o reconhecimento da importância da leitura para a aprendizagem da leitura e da escrita, o que foi impulsionado por pesquisas recentes, que lançaram luz sobre a relação direta entre a participação de crianças pequenas em práticas mediadas pela escrita, de um lado, e o sucesso na alfabetização, de outro. Tal relação emprestou novo colorido à leitura que o professor ou professora realiza para e com seus e suas estudantes.

Hoje, sabemos que, ao fazer parte da rotina da sala de aula, essa prática converte-se em um objeto de ensino e requer a reflexão dos educadores e educadoras para que, realmente, cumpram 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 condições devem ser garantidas para que ela realmente atinja os objetivos propostos, com que frequência deve ser realizada, qual 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 esperado se forem consideradas as condições que a tornarão uma situação realmente produtiva para aquele ou aquela que aprende.

Na escola, a leitura por meio do professor ou professora funciona como porta de acesso ao mundo escrito. Por meio da voz de um adulto ou adulta, estudantes, com ou sem autonomia leitora, vivenciam as histórias, conhecem as diferentes formas de se dizer, descobrem que não se lê da mesma maneira uma notícia de jornal e um poema, que precisamos lançar mão de procedimentos diferentes quando se lê uma história em quadrinhos ou na leitura de um texto contínuo, sem

ilustrações. A escola é o ambiente privilegiado para que nossos e nossas estudantes conheçam obras relevantes que, muito provavelmente, não teriam a oportunidade de conhecer nos demais ambientes em que circulam.

As conversas sobre o lido, posteriores à leitura feita pelo professor ou professora, ganham relevância quando a prática leitora converte-se em um objeto de ensino. Conversar sobre livros tem se demonstrado uma prática muito generosa no campo da formação leitora, pois representa uma das dimensões mais efetivas nas ações de incentivo à literatura. Os comentários entre leitores e leitoras abrem um espaço de trocas que contribui para se discutir as interpretações de estudantes, assim como aprofundar a compreensão do sentido da obra e gerar prazer em compreender mais, e melhor, os livros.

Tanto para estudantes que vivem o período de alfabetização inicial quanto para aqueles e aquelas que já avançaram na escolaridade e leem com autonomia, a leitura por meio do professor ou professora e os espaços de troca entre leitores e leitoras ensinam muito sobre a linguagem escrita e sobre o mundo – ainda, brindam a todos e todas as estudantes um repertório que serve de apoio na hora de se escrever, referendando a estreita relação entre leitura e escrita.

Para que a leitura contribua, de fato, com a entrada de estudantes no universo literário, é interessante se basear em alguns critérios. A escolha das histórias, o tempo destinado à atividade e o modo de tratar o texto são aspectos que podem contribuir para o maior envolvimento das crianças. Os itens das etapas necessárias, por sua vez, podem contribuir para nortear essas decisões didáticas.

Ao longo da vida escolar, o contato frequente de estudantes com os textos literários amplia sua experiência como leitores e leitoras, proporcionando os elementos necessários para enfrentar textos cada vez mais complexos. A simplicidade da trama, apontada como um critério que deve ser considerado ao se escolher o que ler para crianças pequenas, não deve ser, no entanto, um critério restritivo. É importante, além disso, que o professor ou professora busque textos que encantem, que emocionem, que divirtam, no caso da leitura de textos literários.

Também se sabe, hoje, que não é apenas por meio dos textos literários que o professor ou professora garantirá uma formação abrangente para a leitura. Ler textos informativos, como nas situações em que a turma se dedica a ler textos que ampliarão seus conhecimentos sobre um tema de estudo, se faz imprescindível para a formação de um leitor e leitora plenos. Nesses casos, é importante buscar textos que preservem as características de textos expositivos que circulam socialmente, que contenham informações fidedignas, tratadas numa linguagem científica,

evitando-se aqueles em que o tema é abordado de maneira superficial ou com um vocabulário empobrecido. Com isso, queremos dizer que a leitura do professor ou professora deve estar de acordo com propósitos claros, compartilhados com os e as estudantes, que correspondem àqueles dos leitores e leitoras experientes quando, socialmente, buscam a leitura. Outro aspecto a ser observado no planejamento de leitores e leitoras iniciantes diz respeito ao tempo da atividade. É importante levar em conta que, quando ainda não construíram uma vivência mais consolidada em relação aos textos, pode ser necessário realizar a atividade em mais de um dia, quando os textos são mais longos, 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 ou professora precisa se dedicar a ler o texto, procurando antecipar o que encantará seus e suas estudantes, bem como pontos que possam dificultar a leitura – passagens mais difíceis, trechos que demandam inferências ou palavras pouco conhecidas. É importante que o professor ou professora possa, também, participar de intercâmbios entre leitores e leitoras e avançar em suas interpretações sobre a obra que pretende ler aos e às estudantes. Discutir as diferentes interpretações, as passagens que geraram dúvidas, buscar informações sobre o autor ou autora, o ilustrador ou ilustradora, sobre o contexto daquela obra ou mesmo das outras obras daquele mesmo autor são procedimentos que aproximam os professores e professoras do que será lido aos e às estudantes e, conseqüentemente, potencializam a qualidade da interação que será promovida no momento da leitura junto a sua turma.

Além de aproximar-se do conteúdo do texto, o professor ou professora precisa preparar sua leitura em voz alta, buscando a melhor entonação, ajustando o modo como lê quando interpreta a fala de um ou uma personagem e quando busca 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 e das estudantes 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 ou professora pode criar um lugar mais aconchegante, organizando-os sentados próximos ao livro. 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, estudantes terão mais facilidade de se preparar para ela.

3. A leitura propriamente

Enquanto lê, o professor ou professora empresta voz ao texto e garante o acesso de estudantes 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 passagens ou palavras por outras conhecidas. Em qualquer leitura, é comum o leitor ou leitora enfrentar termos que não são conhecidos, e isso não implica uma restrição à compreensão. Pelo contrário, se oferece um contexto em que é possível inferir significados para as palavras difíceis.

Enquanto o professor ou professora lê, o grupo compartilha a história e coloca em jogo importantes comportamentos de leitores e leitoras, e 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 e outras nessa aprendizagem, compartilhando tais estratégias. Como alternativa, o próprio professor ou professora pode oferecer a informação solicitada, interrompendo a leitura em determinado ponto, escolhido previamente, para que os e as estudantes imaginem o que acontecerá a partir dali. Ao antecipar os acontecimentos da história, um leitor ou leitora coloca suas expectativas, pensando em possibilidades abertas pelo enredo criado pelo autor ou autora. No entanto, para garantir que essa atividade seja realmente produtiva, é conveniente observar o tempo de engajamento deles e delas. Mesmo que algumas interrupções sejam possíveis ou necessárias, elas devem durar o mínimo possível, e sem muita frequência, para evitar romper o pacto ficcional criado entre leitores e leitoras e a história.

4. Abrir um espaço para conversar sobre o que foi lido

Compartilhar as impressões sobre as leituras contribui para que o grupo se constitua numa comunidade de leitores e leitoras, ou seja, seus membros não apenas leem juntos, mas aprendem a partilhar as leituras: trocam impressões, interpretações, dúvidas, recomendam textos uns aos outros e outras, viajam pelos prazeres da literatura e, conseqüentemente, têm espaço para trocar as marcas que essa experiência compartilhada deixou em cada um e cada uma.

Não se trata de avaliar a compreensão, mas de propor uma conversa literária, destinada a compartilhar as impressões, as descobertas e interpretações pessoais suscitadas pelo texto – um espaço em que predomine a negociação de sentidos e a ampliação dos mesmos. Quando o professor ou professora também se coloca, compartilhando com os e as estudantes os sentidos que construiu, as dúvidas suscitadas pelo texto, os sentimentos gerados, essa conversa fica ainda mais rica. O

intuito desse momento coletivo é travar uma conversa entre leitores e leitoras de fato.

Independentemente do gênero textual lido, a conversa que ocorre após a leitura é importante para garantir que os e as estudantes compartilhem interpretações sobre o texto como um todo, sobre determinadas passagens, buscando chegar a um sentido construído conjuntamente sobre o que foi lido – para isso, é fundamental que possa voltar ao que foi lido, relendo determinada passagem ou informação, um trecho que gerou interpretações bem diferentes entre estudantes etc. A volta ao texto por meio da conversa pode trazer novas descobertas e sentidos ou mesmo indicar a necessidade de uma considerável mudança de rumos na interpretação. Essa é uma ação importante, pois comunica que a busca pelo sentido de qualquer texto se faz no estabelecimento de relações entre texto e leitor e leitora, na criação de pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, do leitor ao leitor.

A escuta é um elemento que merece destaque nesse momento. Escutar o que os leitores e leitoras têm a dizer converte-se, na escola, em uma postura pedagógica, isto é, a escuta de interpretações que, em contato com as nossas, podem ganhar novos contornos e gerar ideias que não teríamos em uma leitura solitária. Construir significados com outros leitores e leitoras, cooperativamente, sem a preocupação de que sejam definitivos ou mesmo validados pelo professor ou professora, é condição para esses momentos de conversação.

O momento da conversa sobre o que leram está intimamente relacionado com a seleção dos textos que serão oferecidos aos e às estudantes. É também o que justifica a seleção de textos abertos e desafiadores, que possibilitam a construção de perguntas, a suspensão de respostas imediatas; que promovem o aguçar da sensibilidade estética das crianças e, também, os silêncios – e que renovam a confiança no modo como estudantes podem se relacionar com livros que os e as desafiam.

Exercitar essa escuta é um desafio importante a ser enfrentado pelos professores e professoras. Esse enfrentamento implica não monopolizar a palavra, validando imediatamente as interpretações que entende como corretas. Implica encontrar um equilíbrio, nem sempre fácil, entre intervir e garantir o direito de todos ao exercício da significação.

O que estudantes aprendem a partir da leitura pelo professor ou professora

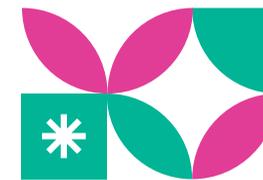
Quando o professor ou professora propicia que estudantes tenham acesso, desde o início da escolaridade, a diversos materiais escritos por meio de sua leitura possibilita que se comportem como leitores e leitoras antes mesmo de dominarem o funcionamento do sistema alfabético de escrita. E, como leitores e 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 para se informar, por exemplo; ler um artigo científico para aprender sobre um assunto de interesse da turma; ler uma receita para que consigam preparar certo alimento; ler uma história para vivenciar um momento de fruição.

Além de propiciar a eles e elas acesso a determinado material escrito, a situação de leitura por meio do professor ou professora permitirá que vivenciem os comportamentos que leitores e leitoras mais experientes costumam realizar em situações como essa. Poderão, ainda, vivenciar outras práticas de leitores e leitoras, especialmente a possibilidade de compartilhar com os e as colegas aquilo que a história lhes suscitou.

Ao ler textos de um mesmo gênero com frequência, o professor ou professora propicia que estudantes, de qualquer idade, se familiarizem com as características daquele gênero, sem que seja necessário organizar uma aula sobre características dos gêneros. É comum, por exemplo, que estudantes já se preparem para ouvir um conto de fadas quando determinado texto se inicia pelo tão conhecido “Era uma vez” – tal expectativa inclui imaginar que ocorrerão lutas entre o bem e o mal, que surgirão elementos mágicos, e provavelmente os e as personagens serão bruxas, princesas e príncipes encantados. É inegável, o contato com a linguagem dos livros é um fator decisivo para enriquecer o repertório de formas expressivas verbais das crianças. Também inegável é a relação entre ouvir a leitura e aprender a produzir textos. Dito de outra forma, ouvir a leitura ensina a escrever. Ao se produzir os próprios textos é o repertório de leitura feito pelo professor ou professora que o estudante ou a estudante acionará como subsídio imediato. E é a ele que poderá recorrer para resolver os problemas impostos pelo ato de produzir e melhorar seus textos.

Além das aprendizagens mencionadas acima, a prática usual de leitura coloca o professor ou professora como modelo privilegiado diante de seus e suas estudantes. É atuando como modelo de leitor ou leitora que este poderá comunicar a possível relação prazerosa com os textos, bem como observar o valor da leitura, conteúdos fundamentais para formar leitores e leitoras.

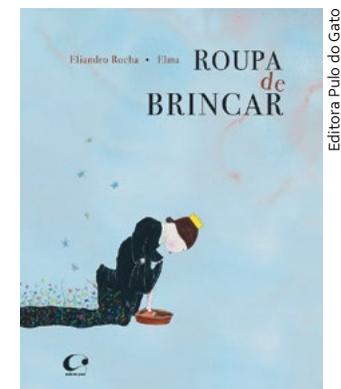


LEITURA POR MEIO PROFESSOR OU PROFESSORA E CONVERSA SOBRE O LIVRO LITERÁRIO

Em uma sala de 2º ano, de uma escola pública do interior de São Paulo, a professora lê para os e as estudantes todos os dias. Por meio de doações, contato com editoras, arrecadação de fundos e compra de títulos novos, a escola conseguiu organizar um acervo de bons títulos para ser utilizado nos momentos de leitura de todos os anos. O registro abaixo refere-se à leitura do livro *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha (Ilustração: Elma Fonseca; Editora: Pulo do Gato).

Este livro traz como tema a morte e o faz de uma maneira leve, delicada e respeitosa ao imaginário infantil.

A professora anuncia que lerá o livro *Roupa de brincar*, obra do qual gosta muito, principalmente pelo diálogo que se estabelece entre texto e imagens. Diz, então, o nome do autor e da ilustradora. Inicia mostrando a capa, a contracapa e a orelha do livro, onde estão imagens de roupas de adulto, todas em tons de cinza. Combina que mostrará todas as imagens ao grupo enquanto lê.



Editora Pulo do Gato

Professora – Eu gosto muito desse azul da capa. Vejam, vou abrir as duas partes das capas para mostrar toda a ilustração para vocês.

Algumas crianças – Duas meninas.

Outras – Elas estão brincando de pintar.

Julia – São princesas, tem umas coroas lá.

Manuela – Podem estar só brincando de princesas.

Artur – Lê o que diz aqui, pro.

Professora – Diz assim: Um guarda-roupas pode ser um bom lugar para brincar e se divertir.

Mas, quando a tristeza vai morar dentro dele, como fazer para a alegria voltar?

Isabela – Tristeza? Ihh, vai acontecer alguma coisa com elas.

(Vários comentários breves)

Professora – Fiquem tranquilos e tranquilas, vou ler mostrando as imagens para vocês, quantas vezes quiserem, ok? Podemos ler a história e ver as imagens mais de uma vez. Vamos nos ajeitar para que todos e todas possam ver e escutar. Depois, nós vamos conversar sobre o livro, então quero que agora todos e todas estejam atentos às sensações, aos pensamentos que essa história causa, assim depois poderão contar para todos e todas.

A professora lê a história, garantindo que todos e todas vejam as ilustrações.

No momento da conversa sobre o livro, algumas trocas se revelam interessantes:

Victor – Agora dá pra entender a capa. A menina está pintando os vestidos da tia.

Marco – Não eram princesas, né? Era a menina e a tia dela.

Alice – Conta pouca história. Não tem coisa de princesa, castelo essas coisas.

Valentina – Não tem fadas, é história de verdade.

Professora – O que te fez pensar que é uma história de verdade?

Valentina: Ah, é que não tem essas coisas de imaginação, coisas que só existem na imaginação.

É uma coisa que aconteceu.

Caio – É igual a filme que conta uma história verdadeira. Eu já vi filme assim com meu pai, do cachorro.

Victor – Pode ter livro também.

Professora – O que os e as colegas acham, o que pensaram enquanto ouviam a leitura?

(Várias ideias circularam)

Caio – Pro, mostra essas partes cinzas. Tem no final também.

A professora mostra as orelhas e as guardas onde estão imagens de roupas de adulto em tons de cinza, diferentes da inicial; na guarda final as mesmas roupas estão pintadas em tons bem coloridos.

Professora – O que essas imagens fazem vocês pensarem? Vejam.

Várias crianças – A menina pintou as roupas cinzas.

Na primeira é tudo escuro, cinza; nessa outra, não, mudou, tem colorido.

A menina pintou, ela não gostou dessas roupas escuras.

Deu alegria nas roupas.

Professora – Acham que essas cores têm a ver com alegria e tristeza? Pode ser isso? E o que isso tem a ver com a história da menina e a tia? Acham que tem a ver?

Gabriel – Claro, pro. Toda vez que você lê um livro os desenhos têm a ver.

Raul – A menina não gostou das roupas pretas da tia. A mãe dela ficou brava que ela pintou as roupas. Tinta não sai.

Isabela – A menina quis deixar a tia feliz.

Professora – Vou passar novamente as páginas para vocês observarem as imagens e essa relação entre as cores e a alegria e a tristeza.

Isabela – Tem parte que é tudo branco, bem claro, acho que meio verde e tem página que é bem colorida, é bonito.

Professora – E o que acontece antes e depois dessas páginas que trazem esse colorido bem vivo? Vamos observar? Vou reler alguns trechos das páginas que estão antes e algumas das páginas que estão depois.

(Professora faz a releitura dos trechos)

Gabriel – A menina teve uma ideia, por isso vem o azul.

Isabela – Ela pinta as roupas da tia. Ela não gostou que a tia usava as pretas.

Professora – E por que acham que ela, a tia, estava usando roupas pretas, diferentes daquele guarda-roupa que a menina gostava de brincar?

Vitória – Ela gostava. Minha mãe gosta, ela tem um monte no guarda-roupa dela. Na festa do halloween eu vou pegar dela.

Caio – Aqui não tem nada de halloween.

(Vários comentários breves)

Professora – Há outras ocasiões em que as pessoas usam preto?

Raul – No casamento da minha tia eu fui de paletó, eu fui de preto.

Bianca – Em festa, na igreja, também.

Professora – Vamos reler um trecho aqui para ver se pode nos ajudar a entender melhor essa questão da roupa escura, cinza e preta.

A professora relê a parte inicial que diz por que a menina gostava de visitar a tia Lúcia, segue para a parte em que diz que a tia tinha roupa de “jogar xadrez, de pista de cavalos, de mar cheio de ilhas”

Kamila – Falou que era roupa de brincar; a menina queria brincar de trocar de roupa.

Bianca: Igual quando a gente coloca fantasia, né?

(Várias opiniões se seguem)

Caio – A tia começou a usar roupa preta e ficou triste.

Professora – Ouçam esse trecho, que conta do dia em que a menina queria muito ir à casa da tia e, chegando lá, levou um susto. Vou reler, vamos ver se nos ajuda a entender melhor.

(Professora relê o trecho que diz que a menina insistiu muito para ir à casa da tia e que sua mãe disse não ser um bom dia. Elas foram e a menina levou um susto, pois a tia estava vestida toda de preto e por isso parecia tão triste.)

Professora – O que acham que aconteceu na vida da tia da menina? Algo mudou? Quando mudou?

Valentina – O guarda-roupa estava vazio.

Artur – O da tia e do tio. Vai ver, o pai dela morreu.

Caio – Pai de quem? Da menina?

Raul – Tem um Pedro aí, olhem, tem um retrato dele aqui (apontando para a imagem de um quadro na parede). Quem é, Pro?

Professora – Vejam o que os meninos estão dizendo, pessoal: que tem guarda-roupas vazio, tem um tio nessa história e ele se chamava Pedro, e aqui tem um retrato dele, nessa página. Vejam. Quem vocês acham que está contando essa história?

Kamila – A menina, acho que é ela.

Professora – E quem mais acha que é a menina?

(Boa parte da turma diz que é a menina)

Raul – Ele morreu, ele é esse da página de trás, que tá na janela com a tia. Quando meu avô morreu, a minha mãe foi na casa dele pra levar as roupas para as pessoas que precisam.

Professora – Que relação pode haver entre essa ideia que o Raul trouxe, do tio que morreu, e as roupas escuras?

(Vários comentários)

Raul – Não é luto que fala?

Professora – Sim, quando alguém querido parte, morre, aqueles mais próximos precisam passar por um período de luto, um período em que precisam se conformar com aquela perda. Já ouviram falar disso?

Várias crianças – Eu já!

Alice – Na minha igreja eu já ouvi. A roupa preta é por isso?

Professora – O que os colegas acham?

(Vários comentários)

Professora – Eu vou ler outra vez a história, agora mais rápido um pouco, para vocês observarem se o que a gente conversou até agora ajuda a entendermos mais sobre essa história.

(A professora faz uma nova leitura e as crianças acham que sim, que a tia ficou triste porque o tio morreu e ela colocou roupa preta)

Professora – Outro dia vamos ler e observar essa história novamente. Eu fiquei pensando em algumas coisas, vejam aqui (mostra as páginas iniciais onde não há texto). Por que será que o livro começa com essas imagens, sem texto? O que elas fazem vocês pensarem? Queria conversar com vocês sobre isso. Eu tive dúvidas, não sei bem...

(Recomeça o burburinho)

Professora – Mas essa discussão vai ficar para outro dia; vão pensando sobre isso aí na cabeceira de vocês.

INTERVENÇÕES

COMENTÁRIO 1

A escolha do título a ser lido e a preparação para conversar sobre o lido

As possibilidades de intervenção durante a conversa sobre o lido iniciam com a escolha da obra a ser compartilhada. Cada leitura exige um planejamento, um estudo, que parte das especificidades daquela obra, de modo que não existe um mesmo roteiro de leitura que possa servir para diferentes obras. Não há uma fórmula única para adentrar os textos – essa é uma das razões que reforçam a necessidade do professor ou professora encontrar-se com seus pares para fazer a seleção, conjuntamente, do que será lido aos e às estudantes, discutindo e avançando em suas experiências leitoras.

Sem cair em uma linguagem e uma estética simplificadora, o livro dessa situação específica, Roupas de brincar, possibilita o desenvolvimento de competências almejadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental: antecipar e verificar hipóteses sobre o conteúdo do texto no avançar da leitura; interpretar passagens do texto, indo além do conteúdo explícito e fazendo inferências; elaborar comentários, opiniões e dúvidas fundamentadas no conteúdo do texto.

Durante a seleção e estudo da obra, é importante que o professor ou professora entre em contato com as experiências estéticas que o livro lhe proporciona e, então, prepare-se para provocar um bom diálogo produtivo entre o texto e os leitores e entre esses últimos.¹

No momento da leitura, a professora anuncia a obra, oferece poucas informações e faz alguns acordos com os e as estudantes (mostrará as ilustrações, depois conversarão sobre o livro)

A professora anuncia que lerá o livro Roupas de brincar, obra da qual gosta muito, principalmente pelo diálogo que se estabelece entre texto e imagens. Diz o nome do autor e da ilustradora. Inicia mostrando a capa, a contracapa e a orelha do livro, onde estão imagens de roupas de adulto, todas em tons de cinza. Combina que mostrará todas as imagens ao grupo enquanto lê.

Para essa leitura, a professora não faz a opção de explorar antecipações em torno do que a capa sugere; opta por uma breve apresentação e já inicia a leitura. Essa escolha nos mostra que nem sempre é preciso iniciar uma leitura provocando antecipações em torno das imagens da capa, informações sobre o autor, título etc. Ultimamente essa tem sido uma estratégia bastante

utilizada pelos professores e professoras, quase uma prescrição, no entanto, é importante ressaltar que essa não é uma estratégia válida para todos os livros. Há várias formas de se adentrar um texto, e somente o conhecimento profundo das obras escolhidas é que pode garantir, desde o início, um fluxo produtivo e efetivo de conversa.

Professora – Fiquem tranquilos, vou ler mostrando as imagens para vocês, quantas vezes quiserem, ok? Podemos ler a história e ver as imagens mais de uma vez. Vamos nos ajeitar para que todos e todas possam ver e escutar. Depois nós vamos conversar sobre o livro, então quero que agora todos e todas estejam atentos às sensações, aos pensamentos que essa história causa, assim poderão contar para todos e todas.

Esse acordo simples – de que após a leitura conversarão sobre a história e que, exatamente por isso, todos e todas precisam se conectar com os pensamentos e sensações que o livro suscita – promove uma postura de escuta aguçada e atenta – estudantes sabem que terão tempo para escutar, ver e falar.

COMENTÁRIO 2

A condução da conversa sobre o livro, as mediações da professora

Um ponto forte da condução que a professora faz é seu cuidado em não monopolizar a conversa com perguntas e validações imediatas de respostas que considera adequadas. Em alguns comentários, fica evidente que, ainda que possibilite colocar em cena todas as interpretações, a professora tem uma linha planejada para não deixar o fluxo da conversa seguir para caminhos esvaziados.

Professora – Acham que essas cores têm a ver com alegria e tristeza? Pode ser isso? E o que isso tem a ver com a história da menina e da tia? Acham que tem a ver?

Professora – Há outras ocasiões em que as pessoas usam preto?

Outro ponto forte da mediação da professora é a volta que faz ao texto e às imagens durante toda a conversa. O que isso comunica? Essa atitude mostra que o significado que buscamos se constrói nessa relação entre texto e leitor ou leitora e entre os pontos de vista dos diferentes leitores e leitoras. Essa construção não é um vale tudo; nem todas as aproximações se fazem pertinentes, existe ali um texto, um conjunto de imagens que comunicam intencionalidades, possibilidades de significação e, também, algumas restrições.

Professora – Vou passar, novamente, as páginas para vocês observarem as imagens e essa relação entre as cores e a alegria e a tristeza.

Professora – E o que acontece antes e depois dessas páginas que trazem esse colorido bem vivo? Vamos observar? Vou reler alguns trechos das páginas que estão antes e algumas das páginas que estão depois.

Professora – Vamos reler um trecho aqui para ver se pode nos ajudar a entender melhor essa questão da roupa escura, cinza e preta.

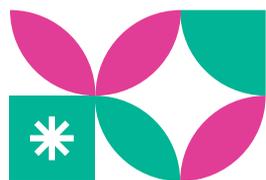
A professora relê a parte inicial, que diz porque a menina gostava de visitar a tia Lucia, e segue para a parte em que diz que a tia tinha roupa de “jogar xadrez, de pista de cavalos, de mar cheio de ilhas”

Por último, vale destacar a intencionalidade da professora em não finalizar a conversa naquela aula, deixando em aberto algumas ideias, perguntas suscitadas pelo livro. Ela instiga o grupo a continuar pensando sobre o livro mesmo quando encerra, temporariamente, a discussão: esse também não é um comportamento de leitor e leitora? Quer dizer, deixar que um livro ecoe em sua mente por vários dias, na expectativa de novas descobertas – sem contar que essa decisão considera um princípio importante: não há um lugar comum, fechado, ou uma mensagem pronta aonde a leitura precisa chegar. Há, sim, espaços abertos para conversar sobre a obra e a possibilidade de continuar pensando.

Professora – Outro dia vamos ler e observar essa história novamente. Eu fiquei pensando em algumas coisas, vejam aqui (mostra as páginas iniciais onde não há texto). Por que será que o livro começa com essas imagens, sem texto? O que elas fazem vocês pensarem? Queria conversar com vocês sobre isso. Eu tive dúvidas, não sei bem...

(Recomeça o burburinho)

Professora – Mas essa discussão vai ficar para outro dia; vão pensando sobre isso aí na cabeceira de vocês.



LEITURA POR MEIO DO PROFESSOR OU PROFESSORA E CONVERSA SOBRE TEXTO INFORMATIVO

Neste exemplo de situação didática, estudantes de uma classe de 1º ano de uma escola municipal 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, estudantes apresentaram pequenos seminários sobre os animais estudados para os e as colegas de outra classe.

Professora – Qual o animal que nós escolhemos pesquisar dessa vez?

Crianças – O lobo-guará!

Professora – 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 – Eu trouxe um livro que traz algumas informações sobre esse animal, vejam.

(Professora mostra o livro, informa o nome da coleção, lê itens do índice e mostra algumas imagens)

Roseane – O que ele come, eu gostaria de saber

Tiago – Se ele come carne...

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

Paulo – Se ele corre muito forte.

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 inicia a leitura e mostra, apontando com o dedo, o título e os subtítulos que lerá naquela página)

[...]

Professora – Vejam aí, na folha de vocês, onde estão esses títulos, eles estão em negrito, destacado. Vou começar a ler aqui (sinaliza a todos onde começará).

[...]

Paulo – Ele é pequeno!

Luís – Do tamanho da onça!

Professora – Será do tamanho da onça? Ele pesa de 20 a 23 kg, o que acham?

(Professora lê mais um trecho)

Professora – Vou ler agora o que diz aí junto à imagem. Olhem aqui. Vejam na folha de vocês.

Acompanhem, é nesse box com destaque.

(Professora lê a informação ao lado da imagem)

A pelagem do lobo-guará é laranja-avermelhada em grande parte de seu corpo. O termo guará tem origem na língua indígena tupi e significa “vermelho”, referindo-se, portanto, à pelagem predominante no corpo dessa espécie.

Professora – Nesse outro trecho fala-se sobre um aspecto da vida dele, a alimentação. Nesse subtítulo aqui (mostra ao grupo), diz-se ALIMENTAÇÃO DO LOBO-GUARÁ.



Alimentação do lobo-guará

O lobo-guará, diferentemente do que muitos imaginam, não se trata de um animal carnívoro e sim onívoro, alimentando-se, portanto, de animais e vegetais. Dentre os alimentos que fazem parte de sua dieta, incluem-se artrópodes, vertebrados de pequeno e médio porte, como roedores e algumas aves, e frutos, como o araticum e a lobeira, também conhecida como fruta-do-lobo e tida como um dos seus alimentos favoritos.

Vale salientar que o lobo-guará apresenta grande importância como dispersor de sementes. No caso da lobeira, por exemplo, observa-se que a passagem da semente pelo seu trato digestório favorece a sua germinação.

brasilecola.uol.com.br/animais/lobo-guara.htm

Professora – Vocês tinham feito perguntas sobre o que ele comia... viram que ele não come só carne?

Lia – Come fruta também.

Professora – Aqui diz que o lobo-guará tem grande importância como dispersor de sementes. O que entenderam sobre essa característica dele?

Paulo – Tem esse negócio da lobeira.

(Vários comentários buscam compreender o que seria a lobeira: esposa do lobo, onde eles têm os filhotes, onde o lobo-guará come)

Professora – Vamos retomar o texto para entender o que é a lobeira.

(Relê o trecho)

Saulo – Ah, é uma fruta, gente. Nunca vi nem comi.

(Todos e todas concordam que é uma fruta)

Professora – Uma das frutas que lobo-guará come, isso. Agora, como isso se relaciona com a importância do lobo ser um dispersor de sementes? Alguma ideia?

Roseane – É melhor ler aí, tá difícil.

Professora – Vou reler o trecho para que a gente entenda.

(Relê – Vale salientar que o lobo-guará apresenta grande importância como dispersor de sementes. No caso da lobeira, por exemplo, observa-se que a passagem da semente pelo seu trato digestório favorece a sua germinação.)

Saulo – Não tem nenhuma imagem disso, pro?

Professora – Vejam as imagens, será que alguma diz respeito a esse trecho? Vou ler as legendas das imagens.

(Professora, lê duas legendas)

Saulo – Não fala nada. Procura no seu celular, pro.

Professora – Coloquei aqui na busca “dispersor de sementes”. Vou ler o que diz.

Algumas crianças – Ele ajuda a jogar semente de lobeira: por causa dele espalhar semente, acho que é isso.

Professora – Entendi dessa forma, parecido com isso que estão falando: algumas espécies de animais contribuem para espalhar sementes de uma planta que comem para várias regiões.

Mas como o lobo-guará espalha essas sementes, pessoal?

Professora – Vamos seguir pesquisando em outra aula sobre isso. Por hoje, registraremos as nossas descobertas. Vocês vão me falando e eu anoto aqui, como das outras vezes.

Em outra aula, seguindo com a pesquisa sobre o lobo-guará

Professora – Hoje eu vou ler e vocês vão acompanhar a leitura. Vejam, eu copiei um texto desse para cada dupla. Vamos nos organizar com um amigo e acompanhar a leitura.

(Vários comentários animados)

Professora – O que acham que diz essa página sobre o lobo-guará?

Saulo – Fala da lobeira

Alice – Fala de 10, acho que é a idade dele.

Saulo – Aqui tem 70, ele deve viver 70 anos.

Paulo – Não, a professora leu outro dia, não é isso.

Stephani – Aqui mostra o pelo dele, que é vermelho, a pro já leu.

Professora – Vamos ver essa informação – Stephani acha que diz sobre o pelo dele ser avermelhado. Vou ler o que se diz dentro desse destaque circular aqui, vejam. Me acompanhem, eu vou ler uma parte e vocês, o final.

Professora – GUARÁ – TERMO ORIGINÁRIO DO TUPI QUE SIGNIFICA... (professora interrompe a leitura). O que acham que se diz no final desse trecho que está dentro do círculo?

Lia – Tem a letra S.

Rodrigo – Não, é aqui no V.

Professora – Vou ler novamente, acompanhem com o dedo.

Rodrigo – É o V, é vermelho, tá dizendo do pelo.

Professora – Isso mesmo: GUARÁ – TERMO ORIGINÁRIO DO TUPI QUE SIGNIFICA VERMELHO. Muito bom. E onde se diz TUPI nesse trecho?

Rodrigo – Eu sei, é aqui, o T e tem o P

Lia – Termina com i.

(Professora segue lendo, indicando sempre onde está sua leitura)

Professora – Vocês disseram que aqui também se fala da Lobeira. Como podemos ter certeza? Alguma pista?

Lia – Aqui tem frutinhas (indicando a imagem)

Rodrigo – Lê esse pedaço, pro.

Professora – Em nossa lista dos animais que estamos pesquisando, está escrito LOBO-GUARÁ (mostra a lista afixada na sala). Lobeira não é parecido? Veja aqui onde acham que se fala sobre a alimentação, se tem uma palavra que pode ser lobeira.



Reprodução/G1



Tiago – *Aqui, aqui, achei, olha: L, tem O e depois B, termina com A.*

Professora – *Lobeira, todos concordam que aí se diz lobeira? Todos encontraram onde Tiago está lendo? Ajudo vocês.*

(Professora ajuda quem não encontrou a palavra. Depois de ler sobre a alimentação, segue para outras informações)

INTERVENÇÕES

COMENTÁRIO 1

Ler com propósitos claros e a seleção do texto

Nesse trecho, a professora prepara a leitura, trazendo algumas informações que a localizam em um trabalho maior que o grupo está desenvolvendo.

Professora – *Qual o animal que nós escolhemos pesquisar dessa vez?*

Crianças – *O lobo-guará!*

Professora – *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 – *Eu trouxe um livro que traz algumas informações sobre esse animal, vejam.*

(Professora mostra o livro, informa o nome da coleção, lê itens do índice e mostra algumas imagens)

Roseane – *O que ele come, eu gostaria de saber, aqui acho que fala.*

Tiago – *Se ele come carne...*

Professora – *Mais outras perguntas, o que mais vocês querem saber?*

Paulo – *Se ele corre muito forte.*

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.*

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 pistas quanto ao objetivo: pesquisar informações científicas para aprender sobre o animal estudado. Trata-se de ler para pesquisar sobre um tema

– 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. Além disso, realizam a leitura para buscar informações específicas, o que querem saber sobre esse animal. Ao lembrar os animais que já foram estudados, ela também dá dicas: essa leitura, provavelmente, tratará de assuntos semelhantes a outras já realizadas, os quais descrevem o modo de vida do animal, sua alimentação, habitat, sua relação com o ambiente e com os outros seres vivos que aí habitam, entre outros. A seleção que a professora faz do segundo texto favorece possíveis antecipações: presença de imagens, textos breves organizados em box, escritos em letra maiúscula, e a presença de números. Para ter sucesso em sua leitura, estudantes precisam de certa previsibilidade para que, assim, possam entrar no interjogo entre antecipação e verificação.

COMENTÁRIO 2

A leitura pelo professor ou professora cria condições para enfrentar a leitura por si mesmo

No segundo registro de aula em que a professora oferece uma cópia do texto aos e às estudantes, encoraja a leitura por eles e elas próprios. Com o repertório construído no contexto de ler para buscar informações específicas, eles e elas têm condições de enfrentar a leitura e, progressivamente, ganhar autonomia.

Professora – Hoje eu vou ler e vocês vão acompanhar a leitura. Vejam, eu copiei um texto desse para cada dupla. Vamos nos organizar com um amigo ou amiga e acompanhar a leitura.

A professora sabe que avançam no seu processo de leitura, no entanto, não são leitores e leitoras experientes e enfrentam um gênero menos conhecido nesse momento, por isso divide, em alguns momentos, a leitura com o grupo: ela lê a parte maior e estudantes, o finalzinho. Como o grupo já ouviu outras leituras sobre o lobo-guará, inclusive sobre a cor de seus pelos, a professora investe na possibilidade de anteciparem o que pode estar escrito ali.

Professora – Vamos ver essa informação – Stephani acha que diz sobre o pelo dele ser avermelhado. Vou ler o que se diz dentro desse destaque circular aqui, vejam. Me acompanhem, eu vou ler uma parte e vocês, o final.

Professora – GUARÁ – TERMO ORIGINÁRIO DO TUPI QUE SIGNIFICA... (professora interrompe a leitura). O que acham que se diz no final desse trecho, que está dentro do círculo?

Lia – *Tem a letra S*

Rodrigo – *Não, é aqui, no V.*

Professora – *Vou ler novamente, acompanhem com o dedo.*

Rodrigo – É o V, é vermelho, tá dizendo do pelo.

Professora – Isso mesmo: GUARÁ – TERMO ORIGINÁRIO DO TUPI QUE SIGNIFICA VERMELHO.

Muito bom. E onde se diz TUPI nesse trecho?

Rodrigo – Eu sei, é aqui, o T e tem o P

Lia – Termina com i.

(Professora segue lendo, indicando sempre onde está sua leitura)

COMENTÁRIO 3

As listas que se convertem em fontes de informação para seguir lendo

As fontes de informação representam uma condição didática também para as situações em que os e as estudantes são convidados a ler. Aqui, seu uso se entrelaça com uma situação de leitura por meio do professor ou professora e leitura pelo ou pela estudante.

Não são quaisquer escritos fixados na parede que se tornam fontes de informação. Para que isso aconteça, é necessário a mediação do professor ou professora; é ele ou ela quem converte textos significativos em fontes seguras de consulta. Nessa situação, a lista dos animais que desejam estudar se converte em fonte, tanto para ler como para escrever novos textos.

Professora – Vocês disseram que aqui também se fala da Lobeira. Como podemos ter certeza? Alguma pista?

Lia – Aqui tem frutinhas (indicando a imagem)

Rodrigo – Lê esse pedaço, pro.

Professora – Em nossa lista dos animais que estamos pesquisando, está escrito LOBO-GUARÁ (mostra a lista afixada na sala). Lobeira não é parecido? Veja aqui onde acham que se fala sobre a alimentação – se há uma palavra que pode ser lobeira.

Tiago – Aqui, aqui, achei, olha: L, tem O e depois B, termina com A

Professora – Lobeira, todos concordam que aí se diz lobeira? Todos encontraram onde Tiago está lendo? Ajudo vocês.

ESCRITA POR MEIO DO PROFESSOR OU PROFESSORA

A formação de leitores e leitoras e escritores e escritoras – que se apropriam da linguagem escrita e seus usos nos diferentes contextos sociais com competência – requer que, também na escola, estudantes sejam colocados e colocadas no papel de elaboradores de texto. E isso pode ocorrer tanto nos momentos em que se propõe que escrevam por si mesmos, individualmente ou em pequenos grupos, quanto em momentos em que a produção se concretiza pela escrita por meio do professor ou professora.

Na situação didática de escrita por meio do professor ou professora, o que está em jogo é que estudantes têm que tomar muitas decisões, do ponto de vista de quem escreve, para atender a algum propósito e o fazem por meio de certas estratégias. Assim, precisam considerar a linguagem escrita do texto que escrevem e o desenvolvimento de comportamentos de escritores e escritoras. Neste caso, elaboram um texto em grupo, no papel ou no quadro, mas, em vez de serem eles e elas a grafá-lo, é o professor ou professora que assume essa tarefa. Esse ditado é fruto de uma elaboração textual discutida e combinada entre estudantes e o professor ou professora.

Como toda situação de comunicação, deve-se atender a um propósito comunicativo real – de que este texto comunique algo a alguém. Assim, algumas ações – as operações textuais – são imprescindíveis nesse processo, como, por exemplo, o planejamento do conteúdo que se pretende escrever e que não pode faltar ao texto; a elaboração do início do texto e os ajustes da linguagem na escolha das palavras adequadas a esse texto e ao interlocutor ou interlocutora. Também se faz necessário, de forma recorrente, que estudantes, com apoio do professor ou professora, releiam o que foi escrito para controlar se aquilo que pretendiam escrever foi escrito, o que falta e, sobretudo, se a forma da escrita se ajusta ao propósito que se pretende comunicar. Portanto, aos e às estudantes, cabe também a textualização, a transformação do que querem comunicar, no texto, em sua forma escrita. Em alguns momentos, o professor ou professora propõe pausas 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.

Ao longo de todo esse processo, estudantes devem lidar com diferentes comportamentos de escritor e escritora, objetos de foco do professor ou professora, por meio de suas intervenções. Com essa proposta, mesmo estudantes 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 ou escritora enfrenta enquanto redige um texto.

Da mesma maneira, estudantes que já compreenderam o sistema alfabético de escrita podem ser convocados a colaborar com uma produção comum e, com isso, ampliar seus conhecimentos sobre os comportamentos de escritor e escritora e alguns procedimentos inerentes à ação de se produzir um texto, isto é, escolher 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.

ETAPAS NECESSÁRIAS

1. O professor ou professora explica a proposta

A atividade sempre tem início com a explicação do professor ou professora 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 e as estudantes a situação comunicativa, que, por sua vez, definirá o tipo de conteúdo, 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 autoras e os leitores e leitoras.

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 e às estudantes, o professor ou professora explicita, por sua ação, que um texto pode ser pensado, definindo-se o que se dirá, antes de se começar a escrevê-lo. Pode utilizar como recurso, para este planejamento, um registro prévio no quadro ou em algum cartaz, de modo que estudantes tenham como recorrer aos pontos elencados no momento de reler – para ver se incluíram no texto tudo que havia sido antecipado. Quando se trata de um texto de autoria, há a necessidade de que retomem ou elaborem o conteúdo do texto a ser redigido coletivamente, com a pesquisa de informações, de fatos ou da trama que será criada, de acordo com o gênero em questão. Diferentemente, quando se trata de uma reescrita, o conteúdo temático já está dado com base no texto-fonte, cabendo aos e às estudantes recuperá-lo, considerando os episódios da narrativa e as passagens que desejam escrever com base no texto canônico. Isto posto, o processo de textualização, ou seja, de transformação desse conteúdo no texto em si deve começar em seguida.

3. O ditado para o professor ou professora

Decidido o que constará no texto, o professor ou professora intervém para que estudantes transformem em discurso escrito cada uma das informações que compõem o texto. Devem, neste momento, assumir o papel daqueles e daquelas que elaboram e ditam o texto, transformando o que foi planejado entre todos num texto escrito.

A cada sugestão de um ou uma estudante, deve-se perguntar aos e às demais se concordam que aquilo que foi sugerido é a melhor forma de escrever o que pretendem, estimulando a buscar formas alternativas de dizerem a mesma coisa. Fica claro, assim, que o conteúdo pode ser expresso de diferentes maneiras, algumas mais adequadas ao gênero e ao propósito comunicativo de cada produção escrita. Quando chega-se a um acordo sobre a melhor forma de expressar as ideias de determinado trecho, pede-se que ditem. Ao ditarem para o professor ou professora escrever é fundamental que diferenciem os comentários sobre aquilo que querem escrever e aquilo que ditam, ou seja, o texto propriamente dito.

De tempos em tempos, é importante que o professor ou professora releia o que foi escrito até aquele momento para que os e as estudantes observem o que ainda falta escrever. Essa revisão, dentro do processo de produção do texto, também permite que avaliem se o texto está claro, se diz aquilo que tinham a intenção de escrever, se a linguagem está adequada e 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 ou escritora, pequenas revisões durante o processo de elaboração e escrita – tais mudanças podem ser sugeridas pelos e pelas estudantes ou pelo professor ou professora. Ao apontar problemas no texto, o professor ou professora não deve apresentar soluções, mas devolver a eles e elas o desafio de resolvê-los. É neste momento que se garante a circulação de conhecimentos entre todos e todas.

Cabe também, neste momento, retomar os conhecimentos já construídos sobre o gênero no qual o texto será escrito, as expressões que fazem parte, a forma e a linguagem utilizada. Essa consulta permite que os e as estudantes já busquem uma adequação ao gênero e ao seu interlocutor ou interlocutora, ainda que o texto vá passar, posteriormente, por diferentes etapas de revisão, a depender de seu propósito comunicativo.

Nesse processo de idas e vindas durante a produção, explicita-se que a escrita se compõe de vários momentos de reelaboração 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 comprometerem o ritmo da produção e para não tornarem o processo cansativo. O ditado ao professor ou professora prossegue até que estudantes considerem que o texto já pode ser encerrado: verificam se tudo o que planejaram foi incluído e se estão satisfeitos, por ora, com a forma como cada trecho foi elaborado.

4. Revisão após a escrita para aprimorar o texto

A revisão pode ser realizada logo após a escrita do texto ou alguns dias depois – sua finalidade inicial 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 ou professora aponta questões e propõe que discutam as melhores formas de superá-las. O texto é revisado, palavras são riscadas ou apagadas e substituídas por outras e, quando necessário, a ordem em que algumas informações são apresentadas é alterada, buscando-se a coesão do texto de acordo com o gênero.

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 esses e essas estudantes. Implicitamente, eles e elas têm a oportunidade de vivenciar a produção como algo que envolve diferentes ações – elaborar, ditar ou escrever, reler, revisar, 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.

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

Depois de revisto, o texto coletivo deve ser passado a limpo. Caso tenham disponível um processador de textos, a revisão e a diagramação ganham novos procedimentos com uso do computador, do teclado e dos recursos disponíveis para mover partes do texto, criar parágrafos, fazer inserções no texto, inserir imagens e diagramá-lo de acordo com o gênero, visando sua impressão ou publicação. Todos estes podem se tornar, também, objetos de reflexão conjunta entre professor ou professora e estudantes, de modo que conheçam e façam uso desses recursos em função de uma melhor produção e organização do texto em seu portador, bem como para atender a seu propósito comunicativo.

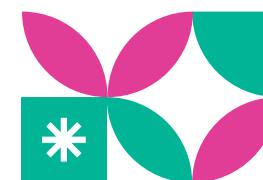
O QUE ESTUDANTES APRENDEM NESSA SITUAÇÃO DIDÁTICA

O ditado para o professor ou professora permite que os e as estudantes centrem esforços na produção das ideias e na forma de organizá-las por escrito. 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 de que é preciso fazer revisões durante e após o processo de escrita. Nesse sentido, as intervenções do professor ou professora e a discussão entre estudantes permitem que todos e todas percebam a maneira como tais práticas se desenvolvem. Outra aprendizagem favorecida é assumirem a ação de ditar e, ao fazê-lo, transformem o texto oral, falado e comentado em texto escrito.

Para aqueles e aquelas estudantes que ainda não escrevem de maneira convencional, além das aprendizagens já discutidas, podem também se aproximar 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 – e a distribuição do texto na folha ou no quadro. Mesmo que essa atividade não tenha como foco principal a aprendizagem do sistema de escrita, favorece a ampliação desses conhecimentos.

Vamos, a partir de agora, ler algumas transcrições de situações realizadas em sala de aula a fim de analisá-las. No entanto, vale sempre destacar a articulação entre as demais situações didáticas fundamentais.



REESCRITA DA FÁBULA O LEÃO E O RATINHO

CONTEXTUALIZAÇÃO

A atividade transcrita foi realizada numa classe de 1º Ano do Ensino Fundamental, com estudantes de 6 anos, de uma escola da rede municipal de Governador Valadares (MG). Antes de realizá-la, eles e elas 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? – Como fica melhor?

(Pedro dita e a professora registra na lousa:)

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

Professora – Todos concordam com esse jeito de começar a fábula? Alguém tem outra ideia?

João – Eu achei que está bom assim, contamos tudo o que tem no começo da história.

Professora (percebendo que apenas alguns estudantes estavam participando mais ativamente da 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 FUGIRAM, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DE 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 palavra a gente coloca aqui?

DAVA?

Professora – É DAVA urros? Ou SOLTAVA urros?

Crianças – DAVA!

(Professora vai registrando na lousa e falando em voz alta o que está escrevendo) – DAVA URROS. Como complementamos aqui?

Daniel – De raiva

Professora escreve DE RAIVA. E a floresta fazia o que mesmo?

Crianças – E FAZIA TODA A FLORESTA TREMER...

Professora – Concordam? Quem dita para mim?

(Ana Cristina dita e a professora registra: E FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER)

E 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 FUGIRAM, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. O RATINHO IMPLOROU E O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO. UM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NUMA REDE DE CAÇADORES. ELE DAVA URROS DE RAIVA E FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER. APARECEU UM RATINHO E ROEU AS CORDAS E DEIXOU QUE O LEÃO FOSSE EMBORA.

Intervenções 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.

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

O quadro a seguir mostra como o enunciado foi se transformando, com a reelaboração dos e das estudantes e problematizações da professora

Daniel	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

É interessante observar como o enunciado vai se construindo aos poucos, com a colaboração de vários parceiros e parceiras – é por isso que se fala de uma autoria coletiva. Pode-se dizer que um ou uma estudante construiu o enunciado, que foi considerado mais adequado pelo grupo, mas ele ou ela não o faria sem as construções parciais feitas pelos e pelas demais estudantes.

Intervenções para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

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 comparação tem outra justificativa, pois a professora propõe que estudantes reflitam sobre o uso das duas palavras sugeridas, apesar de ambas terem significados equivalentes. Ao

propor essa escolha, indica que pensar na linguagem implica também decidir qual palavra escolher, considerando não apenas seu significado, mas o efeito que terá junto aos leitores e leitoras. Se escrevessem O LEÃO GRITAVA ou O LEÃO SOLTAVA URROS, o sentido da história seria o mesmo, mas discutir qual das duas é melhor, do ponto de vista da linguagem da fábula, os leva a pensar qual expressa de maneira mais adequada o que se quer comunicar, qual provoca no leitor e na leitora o efeito pretendido.

Intervenções para garantir o conteúdo do texto

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 sejam mais precisos, no sentido de garantir ao leitor e a leitora 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 narrativa que estão reescrevendo. Este é mais um exemplo de intervenção em que se deparam com os problemas (e dilemas) que os escritores e escritoras enfrentam na tarefa de escrever textos.

Intervenções para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

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. Essa discussão sobre a minúcia da escolha de palavras e expressões é essencial para que os e as estudantes lidem com as múltiplas possibilidades da linguagem, já que há muitas palavras que significam a mesma coisa, cada uma com efeitos diferentes na elaboração do texto e resultando em impressões diferentes para o leitor e a leitora – um texto despertará maior interesse ou maior emoção a depender dessas escolhas. Mesmo considerando que DAVA URROS é mais coloquial, ou seja, mais distante da linguagem literária, ela prefere respeitar a opção sugerida pelos e pelas estudantes, cuidando assim da principal condição da atividade: são eles e elas os autores e autoras do texto, portanto, a partir de suas problematizações, discutem e definem as palavras usadas para elaborá-lo.



ESCRITA DE UM TEXTO DE INDICAÇÃO LITERÁRIA

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em São Gonçalo do Rio Abaixo (MG), depois de realizar um projeto didático no qual leram e escreveram vários contos de fadas, estudantes de uma turma de 2º 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 as crianças da Educação Infantil, da turma de 3 anos.

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 – Posso escrever assim, “ah, sei lá”?

Micael – Não! 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 [...]

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 – Agora 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...

Crianças – Não é princesa, é rainha.

Professora – Tem algum outro jeito de começar essa indicação?

Maria – Essa história é de uma princesa.

Crianças – É rainha.

Professora – Vai depender de como a gente for começar a história. A gente já leu várias indicações literárias, é comum começar com Era uma vez?

Ana Flávia – Não, as histórias começam com Era uma vez, as indicações não.

Professora – Ouviram o que Ana Flávia falou? Vou retomar os dois jeitos de começar para a gente decidir: era uma vez uma rainha, ou essa história é de uma rainha?

Crianças – Essa história é de uma rainha.

Professora – Então, Maria, dita para mim:

(Maria dita e a professora registra:) ESSA HISTÓRIA É DE UMA RAINHA

Ana Flávia – ...que queria ter uma filha...

Roberta – ...que desejava...

Outros e outras estudantes – ...que desejava ter uma filha...

Professora (escrevendo na lousa) – Devagar! ...desejava ter...

Crianças – ...uma filha.

[...]

Professora – Então, vamos dar uma lida até o pedaço que a gente já escreveu para ver como está (e lê o que escreveu). E aí?

Crianças – Aí...

Samuel – Aí a rainha deu à 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 é só o final que não pode contar? 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. Vamos lembrar, também, de que são as crianças do G3 que lerão nossa indicação.

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 ou leitora terá 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 ou leitora 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.

Vitor (retoma o ditado mais devagar) – ... 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. As crianças do G3 terão vontade de ler o livro?

Crianças – Vão sim

Ana Flávia – Porque vai saber metade da história e, aí, vai querer ler o livro.

Professora – Vamos deixar assim e, em outra aula, vamos voltar para revisar o texto, tá bem?

Intervenções para propiciar aprendizagens sobre as etapas de planejamento e revisão

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 que a pessoa que vai ler o livro vai gostar...

Micael – Se quiser... ah, sei lá...

Professora – Posso escrever assim, "ah, sei lá"?

Micael – Não! Se quiser saber o final desta história, leia o livro que você vai saber.

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.

Com sua pergunta inicial, a professora propõe que os e as estudantes reflitam, antes de iniciarem sua produção, sobre aquilo que deverá ser incluído no texto. Ao fazer isso, explicita uma importante prática do escritor e escritora: a de que o texto começa a ser elaborado antes mesmo de ele ou ela se ocupar da escrita propriamente.

A intervenção faz com que os e as estudantes pensem sobre o conteúdo do texto antes de o começarem. Ter claro esse conteúdo, construído a partir de diferentes sugestões sobre o que deve constar, 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.

Essas idas e vindas no texto, enquanto está sendo escrito (textualizado) por todos e todas, permite que o planejamento seja consultado, redimensionado, num processo dinâmico, sobretudo quando o autor resolve incluir uma informação que antes não considerava necessária. É fundamental que todas essas operações, por meio das intervenções e problematizações do professor ou professora, sejam explicitadas e realizadas juntamente com os e as estudantes. Dessa maneira, ao realizá-las coletivamente com a coordenação do professor ou professora, espera-se que se apropriem da dinâmica por trás dessas operações textuais e, assim, as coloquem em prática quando estiverem diante do desafio de escreverem por si mesmos.

Intervenções para garantir a reflexão sobre a linguagem escrita

Ana Flávia – ... que queria ter uma filha...

Roberta – ...que desejava...

Outros estudantes – ...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 os e as estudantes são unânimes na preferência pelo segundo. Novamente, a discussão não se restringe ao conteúdo, mas à busca da melhor forma de expressá-lo, à procura pela maior semelhança com a linguagem empregada nos textos que conhecem – discussão que revela o conhecimento dos estudantes sobre os aspectos discursivos – algo que vai sendo construído na medida em que são convocados e convocadas a participar de propostas como esta, em que a língua escrita é colocada como foco de discussão, com boas intervenções dos professores e professoras.

Vale ressaltar, também, a importância de terem vivenciado situações em que ouviram a leitura pelo professor ou professora de textos como este, ou que os leram por si mesmos, aprofundando os aspectos discursivos da fábula, de modo que, nesse momento de produção, colocam em prática conhecimentos sobre a linguagem adquiridos neste período.

Intervenções 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 é só o final que não pode contar? Se a gente for contando a história toda... (Crianças falam ao mesmo tempo)

Samuel – Está faltando uma curiosidade aí.

Professora – Ouçam! O Samuel está dizendo que está na hora de pôr uma curiosidade, uma coisa para chamar atenção.

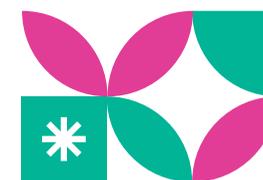
A professora aponta outra questão discursiva: as crianças estão escrevendo a história e haviam se proposto a produzir uma indicação literária sobre ela, ou seja, um gênero com outro propósito comunicativo. Percebendo a confusão, ela interrompe a produção para lembrar o objetivo da proposta, retomando 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 – segue questionando: se a gente for contando a história toda..., mas é interrompida pelas vozes das crianças, antes que possa concluir. Um dos estudantes 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 e todas para essa fala, de modo que compreendam que é preciso mudar de foco.

Ao fazer isso, permite que esse conhecimento e percepção de um dos estudantes seja levado a todos e que, a partir dele, retomem o caminho da produção, considerando essa mudança.

O mesmo ocorreu no início do ditado – quando um estudante propôs começar a indicação com Era uma vez. Ao problematizar essa questão, a professora permitiu uma discussão em torno das características do gênero, fazendo o grupo refletir que essa forma de início é típica de um conto, e que para escrever uma indicação era necessário adequá-lo à linguagem escrita.



PRODUÇÃO DE UM VERBETE SOBRE O LOBO-GUARÁ

CONTEXTUALIZAÇÃO

A atividade transcrita e analisada nesse exemplo ocorreu numa turma de 3º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Aimorés (MG). De forma semelhante ao que ocorreu no exemplo do texto sobre os tubarões (início do caderno), estudantes realizaram um estudo sobre o lobo-guará, e a atividade foi proposta como uma reatualização daquilo que foi aprendido, tanto sobre o animal estudado quanto sobre o tipo de texto lido em variados momentos ao longo do desenvolvimento do projeto – expositivos ou de divulgação científica. Estudantes 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.

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 (ao registrar 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... concordam?*

Crianças – *Sim.*

Professora (retomando o texto e lendo-o em voz alta) – *Ele tem a cor avermelhada... – 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 até 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 que, então?*

Marcos dita e a professora 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 (sugerindo 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 se fala que tem fruta e tem fruta do lobo...*

Marília – *Mas é diferente da outra fruta...*

Professora (relendo 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 CAÇA À NOITE. ELE É O MAIOR CANÍDEO BRASILEIRO E TEM A COR AVERMELHADA, PERNAS COMPRIDAS E MEDE DE 1,70 ATÉ 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.

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 turma aceita a mudança, e a professora insere a informação no texto escrito no quadro, usando o recurso de um asterisco.

Intervenções para que os e as estudantes aprendam sobre as etapas de planejamento e revisão

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 turma aceita a mudança e a professora insere a informação no texto escrito no quadro, usando o recurso de um asterisco)

Terminada a primeira versão do texto, uma estudante 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, assim, uma postura de revisora do texto produzido.

Ao compartilhar a reflexão com todo o grupo, a professora oferece a oportunidade de que a estudante, autora dessa observação, use argumentos que ajudem os demais a compreenderem seu ponto de vista – que, do ponto de vista da linguagem, deixa o texto mais adequado. Independentemente da decisão dos e das estudantes, quando são convidados e 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 ou leitora, decidindo por manter ou alterar o texto. Vale destacar, apesar do questionamento ter partido de uma das estudantes, foi a professora, com a pergunta que lançou à classe, que favoreceu que o grupo se colocasse no lugar de revisor. Portanto, criar situações intencionais em que estudantes sejam levados a refletir sobre as escolhas da discursividade do texto, revisando-o à luz do que já conhecem sobre o gênero do texto e considerando os interlocutores e interlocutoras, são etapas necessárias para que eles e elas vivenciem as operações textuais, de modo que a revisão passe a ocorrer antes do texto chegar à sua versão final.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. São Paulo: Artmed, 2002.

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

INICIATIVA



FUNDAÇÃO
VALE

PARCEIRO



roda
educativa