



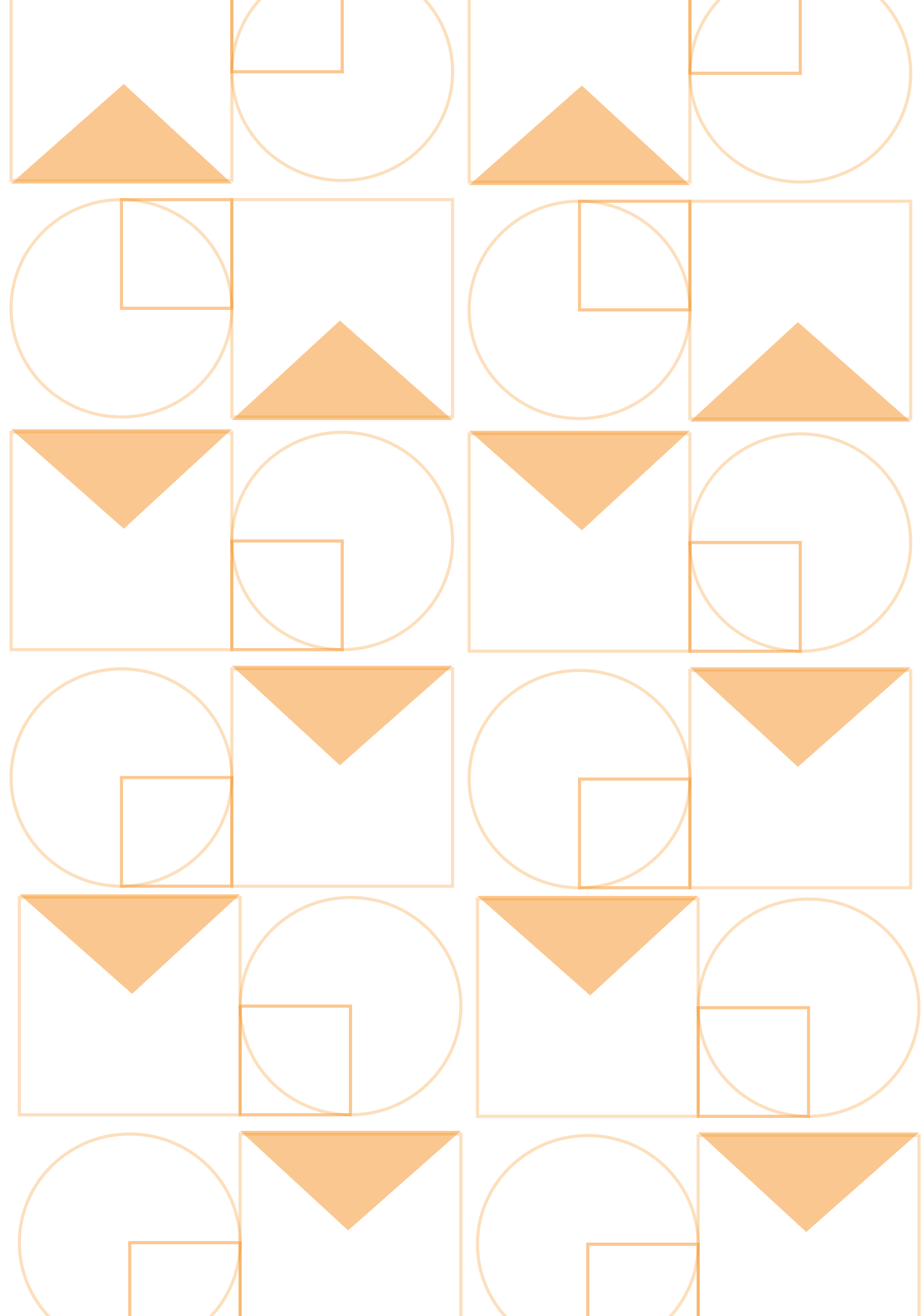
Alfabetização contextualizada e reflexiva: Percurso Formativo para **1° e 2° anos**

FASCÍCULO **2**
do/a Professor/a ▶

Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano



Compromisso
Nacional
**Criança
Alfabetizada**



FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica: José

Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituições parceiras:

Avante-Educação e Mobilização Social

Rede Latino-Americana de Alfabetização

Roda Educativa

PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Coordenação geral:

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

Rede Latino-Americana de Alfabetização, Instituto Avisa Lá e Universidade Estadual de Campinas

Rosaura Angélica Soligo

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Abaporu Assessoria em Educação

Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

Giovana Cristina Zen

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia

Giulianny Russo Marinho

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Reescritas: estudo, formação e pesquisa

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

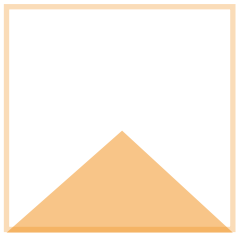
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Avante-Educação e Mobilização Social

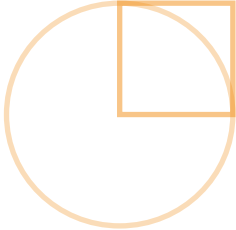
Marliza Bodê de Moraes

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Patrícia Helena da Silva Diaz
Roda Educativa

Simone Azevedo
Roda Educativa

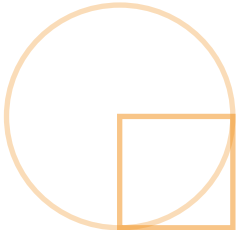


Tereza Perez
Roda Educativa

Revisão linguístico-textual:
Ana Maria Costa de Araujo Lima
Ana Regina Ferraz Vieira
Geisa Mara Castilho Magalhães
José Herbertt Neves Florencio
Normanda da Silva Beserra



Diagramação:
Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

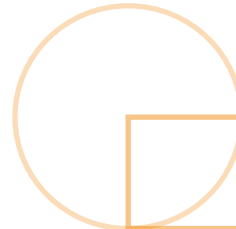


Coordenadoras do Fascículo 2:
Giulianny Russo Marinho
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Reescritas: estudo, formação e pesquisa



Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Coordenação do Para saber mais
Simone Azevedo
Roda Educativa



Organizadora do Fascículo 2:
Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade de São Paulo

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

Brasil. Ministério da Educação

Brasil. Ministério da Educação Alfabetização contextualizada e reflexiva :
percurso formativo para 1o e 2o anos [livro eletrônico] : fascículo 2 do/a
professor/a : práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano / Brasil.
Ministério da Educação. -- 1. ed. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

Vário autores.
Vário colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-08-4

1. Alfabetização (Ensino fundamental) 2. Prática de ensino
3. Professores - Formação I. Título.

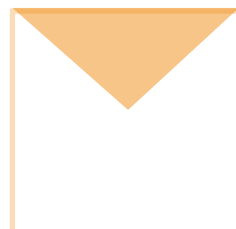
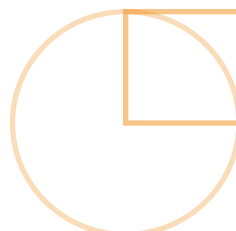
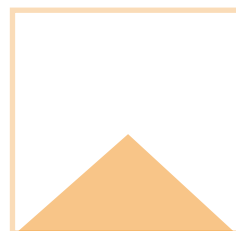
25-269860

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Processo de alfabetização : Professores : Formação : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB - 1/3129





Autoras:

Adriana Miritello Terahata

Escola da Vila



Adrianna Nunez

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Casa de Si: Formação e Pesquisa em Educação Infantil

Andréa Luize

Instituto Vera Cruz e Roda Educativa

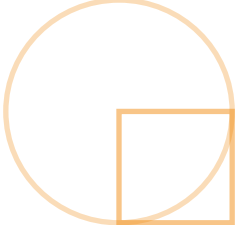


Carla Clauber da Silva

Abaporu Assessoria em Educação

Carla Jamille Cerqueira de Araujo

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e Rede Municipal de Educação de Camaçari/BA



Débora Rana de Camargo

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Escola Vera Cruz

Giulianny Russo Marinho

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Reescritas: estudo, formação e pesquisa



Isis Nogueira

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Roda Educativa

Julia Alves de Farias Barbato

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Redescobrir Educação



Júlia Menezes Alonso

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Rede Municipal de Educação de Cubatão/SP

Liliane Cremonese Salomé

Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP



Maria Clara Fontes de Mello Coelho

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa e Colégio Miró

Natália Raphaela Dos Santos

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Rede Municipal de Educação de São Paulo/SP



Rosa Maria Monsanto Glória

Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo/SP



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 3 Práticas de leitura pela criança nas situações do cotidiano

- 7** TEXTO 1 (F2.U3.T1- Professoras)
Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar
- 18** TEXTO 2 (F2.U3.T2- Professoras)
O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar
- 28** TEXTO 3 (F2.U3.T3 – Professoras)
Tematização da prática: situação de leitura pela criança
- 38** TEXTO 4 (F2.U3.T4 - Professoras)
Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança

UNIDADE 4 Práticas de escrita pela criança nas situações do cotidiano

- 46** TEXTO 1 (F2.U4.T1 - Professoras)
Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar
- 55** TEXTO 2 (F2.U4.T2- Professoras)
Como diversificar as propostas de escrita pela criança de modo que todos aprendam?
- 66** TEXTO 3 (F2.U4.T3 - Professoras)
Tematização da prática: escrita pela criança
- 76** TEXTO 4 (F2.U4.T4 - Professoras)
Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de escrita pela criança
- 86** **TEXTO COMPLEMENTAR - (F2.TC - Professoras)**
As crianças e as culturas do escrito

93 CONSIDERAÇÕES FINAIS

95 PARA SABER MAIS

APRESENTAÇÃO

Práticas de leitura e escrita nas situações do cotidiano

Elaine Vidal

(...) escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso. Ferreiro (1997, p. 20-21)¹

Cara professora,

Depois de termos abordado, no Fascículo “Planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial” (F1), as quatro situações didáticas fundamentais, refletiremos, agora de modo mais específico, sobre duas delas: a leitura e a escrita pela criança, em torno de situações do cotidiano.

Neste Percurso Formativo seguimos a máxima de que “aprende-se a ler lendo e a escrever escrevendo”. Interpretações superficiais dessa ideia já levaram muitas professoras a relacionarem-na com o espontaneísmo, acreditando que bastaria inserir as crianças em situações de leitura e escrita e observar seu desenvolvimento, para que a aprendizagem acontecesse de forma natural, sem necessidade de mediação do adulto ou de um parceiro mais experiente.

Essa ideia é um equívoco por várias razões: em primeiro lugar, porque, tendo o construtivismo suas bases apoiadas na interação, é fundamental que a criança tenha a oportunidade de interagir não apenas com o objeto de conhecimento, mas também com seus pares e suas professoras. Em segundo lugar, porque os estudos da didática demonstram a importância do profissional *professor* (Cardoso, 2007), que precisa ter domínio de seus fazeres, embasar sua prática pedagógica em estudos diversos e refletir permanentemente, tanto sobre o processo de ensino quanto sobre o de aprendizagem. Mais do que inserir as crianças em situações de leitura e escrita, cabe a nós, professoras, o papel de conhecer o que pensam as crianças sobre leitura e escrita e, a partir dessa informação, criar situações de aprendizagem potentes, garantir as condições didáticas¹ necessárias para que essa aprendizagem aconteça e realizar as intervenções adequadas à promoção de um estado de conhecimento cada vez maior. Em terceiro lugar, porque a escola é culturalmente reconhecida, em nossa sociedade, como a instituição responsável por promover a continuidade intergeracional dos saberes historicamente acumulados pela humanidade (Bourdieu, 2007), entre eles, a linguagem escrita. Neste sentido, não poderia se eximir da responsabilidade de ensinar a ler e escrever, ou seja, não basta observar

¹ Condições didáticas referem-se ao conjunto de estratégias, recursos e contextos planejados pela professora para criar um ambiente favorável à aprendizagem. Incluem a organização do espaço e do tempo, a escolha de materiais, a forma de agrupamento das crianças e as intervenções pedagógicas - todas voltadas a garantir que cada criança tenha oportunidades adequadas de interação com o objeto de conhecimento e com os conteúdos específicos, para favorecer uma aprendizagem reflexiva e significativa.

o desenvolvimento das crianças enquanto leitores e escritores, é importante promover situações que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando-se, então, a necessidade de nós, professoras, termos uma atuação ativa no ensino da linguagem escrita, é preciso que compreendamos como a criança pode aprender a ler e escrever nas situações em que é convidada a ler ou escrever por si mesma. Por isso, traremos, na Unidade 3, reflexões e exemplos sobre as situações de leitura por si mesmo e, na Unidade 4, sobre as situações de escrita por si mesmo.

Para tratar dessas situações didáticas – que podem ocorrer em qualquer esfera de circulação de textos escritos – elegemos, neste fascículo, as práticas do cotidiano escolar. A principal razão dessa escolha baseia-se em um princípio que subsidia a epígrafe de Emilia Ferreiro com que abrimos este texto: vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a linguagem escrita tem um status privilegiado e ocupa um papel central. Saber ler e escrever facilita não apenas o acesso a diversos bens culturais e o exercício pleno da cidadania, como também impacta o cotidiano de todas as pessoas. Assim como ocorre fora dela, a escola também é atravessada por situações de leitura e escrita em seu cotidiano, e essas situações, em razão de serem familiares às crianças, são especialmente potentes para se aprender a ler e escrever.

É importante ressaltar que essa familiaridade que as práticas cotidianas oferecem às crianças não tornam tais práticas cotidianas situações mais “fáceis” para se aprender a ler e escrever. Os desafios de leitores e escritores iniciantes frente aos textos usados no cotidiano escolar são muito semelhantes aos encontrados em textos que circulam em outras esferas. Justamente por isso, o trabalho de leitura e escrita por si mesmo não deve se circunscrever às práticas de linguagem do cotidiano, mas é importante que as contemple. Afinal, evidenciar as ações cotidianas de leitura e escrita nos permite demonstrar às crianças que, assim como ocorre fora da escola, a linguagem escrita serve a um propósito social, permeia nosso cotidiano e nos permite estabelecer novas relações, interações, e vivenciar novas experiências. A leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana, não podem, assim, ser limitadas a material didático. Esse reconhecimento é fundamental para a formação e o desenvolvimento dos novos leitores e escritores, e para a democratização do acesso às culturas do escrito.

Esperamos que você aproveite este material e que, inspirada nele, ofereça, tanto no cotidiano quanto em outras práticas de linguagem, muitas situações em que suas crianças possam ler e escrever por si mesmas. Bons estudos!

Referências

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARDOSO, B. **Ensinar: tarefa para profissionais**. São Paulo: Record, 2007.

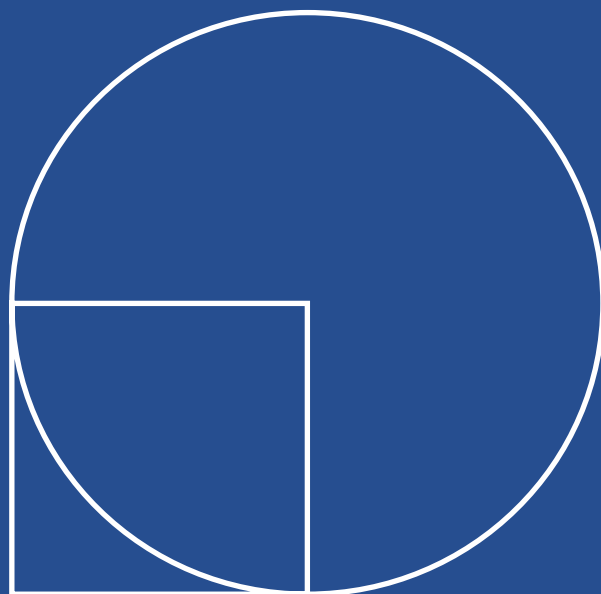
FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Doutora e Mestre na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP. É Especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, Valores e Cidadania pela UNIVESP. Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

E-mail: elainecrgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>



unidade

3

Práticas de
leitura pela
criança nas
situações do
cotidiano

TEXTO 1

F2.U3.T1- PROFESSORAS

Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar

Julia Alves de Farias Barbato
Carla Jamille Cerqueira de Araújo

O cotidiano escolar oferece inúmeras oportunidades para que as crianças leiam e escrevam com propósitos comunicativos reais. Neste texto, exploraremos as práticas de leitura por si mesmo e de que forma as crianças que ainda não leem com autonomia podem ler – e como, nessas situações, avançam na reflexão que fazem sobre a organização e o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

A professora Rosângela exemplifica isso ao registrar uma atividade em que a turma se envolveu na leitura e organização de um empréstimo de livros. Vejamos o registro dela, que atua em uma sala de 1º ano:

Hoje, Natália devolveu o livro que pegou emprestado da nossa caixa de livros para ler em casa no fim de semana. Ela não apenas colocou o livro de volta na prateleira e registrou sua devolução na ficha de empréstimos, mas também estava ansiosa para compartilhar sua experiência com a turma. Com entusiasmo, Natália contou ao grupo que eles iriam adorar aquele livro, pois era cheio de suspense, surpresas e humor. Já incentivei as crianças a falarem sobre suas leituras em outros momentos, e notei Natália utilizando alguns recursos que utilizo ou os incentivo a utilizar (por exemplo, não contar o final do texto, elaborar um comentário que cause suspense ou deixe as outras crianças curiosas, relacionar com assuntos de interesse do grupo). Também notei que a reação da turma foi semelhante à que vivenciamos em outros momentos mais formais de recomendações literárias. A turma ficou muito curiosa com a indicação de Natália, e logo começaram a se organizar para decidir quem levaria o livro emprestado no próximo final de semana.

Para auxiliá-los, sugeri que os interessados escrevessem seus nomes em um papel para realizarmos um sorteio. Após o sorteio, pedi que Luana lesse o nome da próxima criança que levaria o livro, para organizarmos uma lista dos interessados, afixando-a na sala de aula e consultando o calendário para complementar com as datas dos empréstimos.

Diferentemente de outros momentos, em que normalmente me encarrego de registrar os nomes sorteados, dessa vez decidi atribuir a tarefa às crianças. Depois que Luana leu o nome da criança sorteada (Camila), pedi para Enzo e Lucas registrarem no cartaz os nomes. Como sei que as crianças ainda não escrevem convencionalmente e que seria importante que esta lista estivesse escrita de forma convencional, porque a consultaríamos posteriormente, pedi que, antes de escrever, eles localizassem, na lista de nomes da turma, os nomes das colegas sorteadas. No entanto, a lista de nomes da

sala tem 27 nomes e, para Enzo e Lucas, seria muito difícil encontrar o nome da colega entre tantos. Marquei, com o giz da lousa, três opções: CAMILA, SOFIE e ENZO

Perguntei aos meninos:

- *Antes de escreverem o nome no cartaz, encontrem o nome da CAMILA aqui na nossa lista, para que possamos escrevê-lo como aparece aqui. O nome da CAMILA é um destes aqui que vou marcar com o giz...*

Enzo: Este daqui não pode, porque é o meu! (aponta para o nome 'Enzo'). É este daqui (aponta para o nome 'Camila').

Eu: Por que você acha que aqui está escrito CAMILA?

Enzo (apontando com o dedo o nome de CAMILA e se detendo na última letra): Porque acaba com a letra 'A', olha, CAMILAAAA.

Lucas: E esse nome não pode ser porque é menor (afirma apontando para Sofie). Eu: Tem certeza? Enzo, lê novamente como você fez agora há pouco.

Tatiana (outra criança que estava acompanhando a situação): é, tem poucas letras e termina com 'E'.

Eu: E Camila não termina com 'E'?

Lucas, Enzo e Tati: NÃÃÃÃO

Tatiana: olha, "CAMILA", termina como o meu.

Eu: Como assim?

Tatiana: olha, (aponta o nome dela escrito na lista e o fala em voz alta, mostra o nome da Camila na lista, o fala em voz alta e aponta a letra A no final dos dois nomes)

Eu: Quantas coisas vocês observaram! Vamos pedir pra Camila confirmar se é o dela mesmo?

Enquanto os meninos escreviam o nome da CAMILA na lista, chamei outra criança para sortear o próximo nome e continuamos assim: sorteando os nomes, verificando na lista e registrando no cartaz. No final, consultamos o calendário para complementar com as datas dos empréstimos e fixamos o cartaz no mural da sala.

Cenas como a relatada pela professora Rosângela, em que as crianças chegam animadas para compartilhar novidades, são comuns na sala de aula. Essas situações cotidianas, onde ler e escrever são práticas necessárias, oferecem oportunidades valiosas para a reflexão sobre a língua escrita.

Ler e escrever: uma prática social no cotidiano escolar

Na cena narrada, a estudante Natália apresenta comportamentos comuns a leitores de literatura, como recomendar, incentivar e incitar os colegas a lerem um livro de que ela gostou muito. Como ela quer que as outras crianças leiam, precisa despertar o interesse delas, por isso indica comentando características da obra, mas sem revelar ao grupo a história. Podemos inferir que suas experiências de leitura até agora favoreceram o desenvolvimento desses comportamentos.

Segundo Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 59),



As crianças não são meras receptoras desse conjunto de práticas sociais da qual nasceram herdeiras. A partir das interações que estabelecem com o mundo e com as pessoas, elas exercem um papel ativo na produção da cultura escrita do seu contexto social. Desde o seu nascimento, as crianças produzem novos sentidos para as práticas mediadas pela escrita e transformam uma das mais notórias manifestações do mundo que herdaram: as práticas sociais de leitura e escrita.

A postura das demais crianças em reivindicar a oportunidade de levarem para casa o livro indicado por Natália também indica o trabalho realizado pela professora: a prática de empréstimo de livros e o espaço para que as crianças se manifestem e sejam respeitadas em seus desejos. E mais: elas estão autorizadas e sabem que podem ler, ainda que não leiam com autonomia – contando tanto com o auxílio de alguém que leia junto com elas ou lendo do seu jeito. De acordo com Russo e Nogueira (2023, p. 7), “uma situação de leitura por si mesmo, para ser de fato significativa, deve ter uma finalidade que não se resume a avaliar o que foi compreendido”, uma vez que ler é uma atividade social orientada por propósitos de diferentes tipos (Solé, 1998; Lerner, 2002; Lahire, 2008; Zen; Molinari; Nascimento, 2020; Russo; Nogueira, 2023). Lemos para:

- nos divertir e emocionar, por meio de histórias em quadrinhos, piadas, contos e novelas;
- nos informar sobre assuntos de interesse, como notícias, pesquisas e significados de palavras;
- nos comunicar, ao ler e-mails, bilhetes e mensagens;
- seguir instruções, presentes em manuais, bulas e receitas;
- nos localizar, por meio de mapas, placas de sinalização e aplicativos de GPS;
- cumprir tarefas, como checar listas, horários e formulários;
- avaliar e tomar decisões, com base em resenhas de produtos, avaliações de serviços e notícias;
- atender a exigências administrativas, como leitura de contratos, regulamentos e políticas institucionais.

As crianças estão imersas nessas práticas, observam a escrita em uso e formulam hipóteses sobre sua função e organização. Elas também estão atentas aos gestos e às ações típicas de leitura, como apontar para o texto, ler em voz alta, usar entonações específicas e consultar índices. Esses comportamentos e saberes são pontos de partida importantes para proporcionar situações significativas em sala de aula, motivando-as a explorar mais o universo da leitura e escrita e a avançar nesses conhecimentos.

Os diversos textos e portadores que organizam a vida cotidiana também estão presentes na escola: a lista de ajudantes do dia, o calendário com os aniversariantes, as placas que indicam as diferentes salas (salas de cada turma, diretoria, secretaria, banheiros, sala de informática, sala de leitura etc.), os cardápios das refeições, as grades de horário, calendários, bilhetes e comunicados, murais, cartazes dos projetos e das atividades, livro de registros e anotações, lista de presença, convites para eventos, agenda das leituras da semana, rotina do dia escrita na lousa etc.

Esses materiais são muito interessantes para o processo de alfabetização, porque refletem situações reais de uso da escrita, contextualizando a aprendizagem e tornando-a mais significativa. Quando a escola incorpora esses textos nas práticas de ensino, oferece às crianças a oportunidade de compreender a função e o funcionamento da escrita em contextos autênticos. Assim, elas podem utilizar os conhecimentos que já têm e suas vivências, aprendendo não só sobre o Sistema de Escrita Alfabética, mas também sobre a linguagem escrita – como ela se caracteriza em diferentes gêneros, os diferentes propósitos dos textos, as diversas formas de apresentação que eles têm etc. E com o tempo vão

aprendendo também que a língua escrita não é neutra, que reflete as intenções de quem escreve e, nesse contexto, podem se formar como cidadãos críticos.

Muitos materiais didáticos, tais como livros, apostilas, silabários e folhas de atividades, embora amplamente utilizados nas escolas, em geral, apresentam textos que não refletem as situações reais de leitura e escrita do cotidiano, focando em ensinar a estrutura da língua de maneira descontextualizada.

Ainda que, em alguns materiais didáticos, apareçam textos de circulação social, muitas vezes eles são utilizados apenas como pretextos para análises dos elementos que compõem a língua escrita – não são interpretados em seu contexto de uso nem é considerada a sua função comunicativa: servem somente como pano de fundo para o estudo das convenções da língua.

O fato é que a escola faz escolhas pedagógicas e políticas ao decidir sobre o que e como ensinar. Embora todas as crianças estejam expostas à leitura e escrita, o acesso aos bens culturais não é igualitário. Por isso, a escola tem um papel central na democratização do acesso às práticas sociais de linguagem, especialmente para aquelas que dependem exclusivamente dela para se desenvolver como leitores e escritores.

Nessa perspectiva, se quisermos considerar, de fato, as práticas cotidianas de leitura e escrita como objetos de ensino no currículo escolar, será preciso compreender e “dar ênfase aos propósitos da leitura e da escrita em distintas situações – [...], às razões que levam a pessoa a escrever, às maneiras de ler, a tudo o que fazem os leitores e escritores, às relações que leitores e escritores sustentam entre si em relação aos textos”. (Lerner, 2002, p. 57)

Sabemos, no entanto, que não é a simples presença dos textos do cotidiano e das práticas de linguagem em torno deles que garante a aprendizagem das crianças. Na escola, é fundamental planejar intencionalmente as propostas, de modo a trazer luz aos textos, aos contextos comunicativos, e às práticas de leitura e escrita, para promover a necessária reflexão sobre esses objetos de conhecimento.

Como crianças que não leem por si mesmas podem ler para aprender a ler e a escrever?

O ato de ler vai além da simples oralização de um texto escrito. Ler implica a construção de sentidos que se constituem conforme as possibilidades de interpretações do leitor. Isso envolve mobilizar estratégias de leitura (Solé, 1998), o que pressupõe ativar conhecimentos prévios, antecipar o que provavelmente virá adiante no texto, realizar inferências, checar hipóteses, apreciar e desenvolver uma opinião sobre o que é lido. Além disso, inclui procedimentos de leitura, como marcar trechos que chamam a atenção e folhear a obra antes de lê-la, por exemplo. O desenvolvimento dessas estratégias e procedimentos de leitura se aprimoram com a experiência do leitor.

A abordagem construtivista psicogenética tem como princípio que se aprende a ler lendo e se aprende a escrever escrevendo (Lerner, 2002; Molinari, 2015; Kaufman, 2021). Esse princípio, quando considerado do ponto de vista didático, requer a proposição de situações em que as crianças ocupem o lugar de leitoras e escritoras, ainda que não o façam de modo convencional, e que enfrentem toda a complexidade que caracteriza a linguagem escrita, tal como ela é, de fato.

Na escola, é possível que crianças leiam para registrar a presença ou ausência dos colegas, para encontrar pertences dos colegas, para saber mais sobre um determinado tema que estão estudando, para conhecer mais sobre um autor etc. São situações que oferecem a possibilidade para que elas possam participar como leitoras, ao mesmo tempo em que vão refletindo e compreendendo cada vez mais o Sistema de Escrita Alfabética. Mas, como é possível ler antes de saber ler no sentido convencional do termo? Por que a leitura pela criança é importante?

Como leitor fluente, você já notou que, quando estamos diante de um texto, tentamos nos aproximar dele por meio de algumas antecipações que fazemos? Por exemplo, ao ler uma receita de bolo, não nos fixamos em cada letra das palavras “farinha” ou “açúcar”, mas observamos parte da palavra e já inferimos o restante; ao ler uma notícia, podemos inferir informações que não estão explicitamente escritas, como o contexto político de um acontecimento. Também fazemos inferências baseadas na estrutura do texto, quando nos é familiar: se conhecemos o gênero de um romance de mistério, antecipamos que haverá pistas e reviravoltas; ao pegar um livro de um autor conhecido, antecipamos o estilo de escrita e os temas recorrentes (Russo; Nogueira, 2023; Kaufman, 2021; Solé, 1998).

É bem possível que você já tenha vivido a experiência de estar lendo um livro, uma receita ou uma notícia e trocar a palavra escrita por outra com o mesmo significado. Ou localizar a quantidade de ovos necessária para uma receita, sem precisar ler a receita inteira. Buscamos pistas nos textos e nas palavras que nos permitam nos aproximar de seu sentido e quanto mais nos apropriamos dessas estratégias mais conseguimos coordená-las, e melhores leitores nos tornamos.

Na aprendizagem da leitura, as crianças têm um processo semelhante. A partir das informações que têm sobre o texto, seu conteúdo e outros elementos que o acompanham, como imagens, ícones, números etc., elas elaboram ideias sobre o que pode estar escrito. Realizam esse tipo de antecipação em função de conhecimentos que possuem, de dados disponíveis no contexto, como, por exemplo, calendário, livros ou outros escritos que possam estar afixados nas paredes ou ser de fácil acesso ou, ainda, disponíveis no próprio texto escrito, para confirmá-las ou negá-las, de forma que vão construindo suas impressões sobre o texto. O que você acha de pensarmos sobre isso? Para compreendermos melhor essa ideia, vamos recorrer a um exemplo.

Em uma situação de leitura da rotina escrita na lousa, a professora Andreia convida algumas crianças para lerem o que farão naquele dia.

Professora: Pessoal, vamos ver a nossa rotina de hoje? Alguém sabe o que tem na nossa rotina?

Pedro: Tem recreio!!

Rafael: Claro, recreio tem sempre!

Professora: Pedro, confirma se tem recreio, então... mostra pra gente onde está escrito “recreio”.

Pedro: (Assinala a palavra “recreio” imediatamente) tá vendo como tem!

Professora: Às quintas temos também sala de leitura, lembram? Luiza, marca onde está escrito “sala de leitura” para vermos se iremos antes ou depois do recreio hoje.

Luiza: (Marca a palavra “Saída”)

Professora: Por que você acha que é esta?

Luiza: Porque começa... Porque SALA DE LEITURA começa assim.

Robson: Mas a última palavra da rotina é SAÍDA. Não pode ser esta, porque a SAÍDA precisa ser a última palavra. Aí tem que estar escrito SAÍDA de qualquer jeito.

Professora: E agora? Vejam que a Luiza apontou que SALA DE LEITURA é esta palavra (diz apontando a palavra SAÍDA, última palavra da rotina), mas o Robson disse que a última precisa ser SAÍDA...

Luiza: (Antes que a professora terminasse de falar, apaga sua indicação e assinala a SALA DE LEITURA) é esta! Esta também começa assim...

Professora: Conta pra gente, por que você tem tanta certeza de que SALA DE LEITURA começa desse jeito?

Luiza: Porque, olha, é igual o nome do Saulo.

Este pequeno trecho da aula nos mostra as estratégias utilizadas pelas crianças. Como sabem o que está escrito, pois a professora fornece estas informações, elas podem analisar o texto em busca das palavras procuradas. Como “RECREIO” é uma palavra frequente na rotina do grupo, Pedro tem certeza de que ela aparece escrita na lista dos afazeres do dia. A professora Andreia reconhece que Pedro e muitas crianças conhecem essa palavra de memória e não o questiona. Sempre reforçando o propósito da leitura, a professora informa outra atividade do dia e pede que Luiza a encontre. Na cena, podemos inferir que Luiza está atenta à escrita da parte inicial da palavra e a sua relação com o nome de um colega que começa da mesma forma, e seleciona “SAÍDA”, mesmo sem observar outros indicadores que poderiam colocar em xeque a sua hipótese: a diferença na extensão entre as palavras “SALA DE LEITURA” e “SAÍDA”, e a localização da atividade procurada na sequência da rotina (SAÍDA é a última atividade do dia e costumeiramente é a última palavra da rotina). Robson talvez não esteja observando tantos indicadores quanto Luiza (não é possível saber a partir deste pequeno fragmento de conversa), mas de uma coisa ele tem certeza: a primeira indicação da colega não está correta, pois não faz sentido na sequência da rotina da turma.

As ações das crianças são as mesmas que leitores experientes também costumam fazer: prever o que está escrito, a partir de conhecimentos que se tem e das informações que o texto e o contexto oferecem (Molinari; Castedo, 2008).

Situações como essa só acontecem quando as crianças têm informações suficientes para anteciparem onde está escrito o que procuram. Dessa forma, podem coordenar as informações do texto e do contexto com os seus próprios saberes. A intervenção da professora, portanto, é fundamental para propor situações em que se estabeleçam essas relações.

Diferente do que se costuma compreender por leitura no universo escolar, o propósito desse tipo de proposta não é que as crianças descubram exatamente *o que está escrito* porque, como ainda não leem no sentido convencional do termo, isso ainda não é possível. No entanto, como leitoras iniciantes, elas são capazes de dizer onde está escrita determinada palavra ou, ainda, identificar determinada palavra entre duas ou mais que lhes são oferecidas intencionalmente. Para encontrar e responder *onde está* uma palavra, ou *qual é qual*, as crianças se valem de estratégias leitoras (inferem, antecipam, verificam, refutam ou validam) que lhes permitem dar sentido aos textos lidos.

O ato de ler, nessa perspectiva, é entendido, portanto, como um processo de construção de sentidos, em que todos os leitores, tanto iniciantes como autônomos, precisam coordenar seus conhecimentos prévios com informações do texto e do

contexto em que a leitura acontece. Para que as crianças sejam capazes de ler antes de saber ler no sentido convencional do termo, algumas condições didáticas precisam ser garantidas, ou seja, a professora precisa assegurar alguns recursos, estratégias e intervenções a fim de que a situação seja favorável à aprendizagem. No caso da leitura por si mesmo, isso inclui: anunciar o que está escrito para que elas localizem onde está escrito o que procuram; problematizar as suas respostas; identificar em quais indícios as crianças se apoiam para ler etc.

Vamos retomar a um momento da cena que utilizamos para iniciar este texto. Nesse caso, no intercâmbio com os colegas e a professora, as crianças têm a oportunidade de escrever o seu nome para participar de um sorteio que decidirá a ordem de quem levará o livro indicado por Natália para casa; de ler os nomes sorteados; de ajudar a professora na produção da lista; de localizar o nome do colega na lista de nomes da turma:

Depois que Luana leu o nome da criança sorteada (Camila), pedi a Enzo e Lucas que registrassem no cartaz os nomes (...). No entanto, a lista de nomes da sala tem 27 nomes e para Enzo e Lucas, seria muito difícil encontrar o nome da colega entre tantos. Sinalizei com o giz da lousa, três opções: CAMILA, SOFIE e ENZO.

As crianças foram desafiadas a ler textos reais (os nomes próprios) com propósito real (registrar a ordem de quem levará o livro para casa).

Quando a professora pede que Enzo e Lucas localizem onde está escrito CAMILA, ela oferece uma informação oral (precisam procurar pela escrita CAMILA), a partir da qual as crianças buscarão analisar o texto escrito. Para localizar CAMILA entre as opções CAMILA, SOFIE e ENZO, Enzo e Lucas podem observar o final (CAMILA termina com A); podem eliminar as alternativas não plausíveis (não pode ser ENZO, porque ENZO é o nome de uma das crianças que procuravam pelo nome CAMILA e ele já reconhece a forma gráfica do seu próprio nome).

Mais do que acertar a resposta, o importante no processo é a análise que podem fazer sobre a escrita, as comparações, a observação das contradições entre suas hipóteses e as informações oferecidas no texto, pelos colegas e pela professora.

Ler por si mesmo, sem saber ler, não significa ter de dizer o que está escrito diante de determinada palavra isolada do contexto, por exemplo. Sem outras informações além da palavra escrita, quem ainda não sabe ler com autonomia não terá critérios para analisá-la e, então, seu único recurso será a adivinhação aleatória ou a decifração parcial (caso já seja capaz), e isso não é suficiente para atribuir sentido e compreender o escrito.

Com a finalidade de desenvolver situações didáticas em que as crianças possam ler por si mesmas – como a que foi planejada pela professora Luana – é fundamental considerar os seus saberes e as estratégias que costumam utilizar para concluir onde está escrito algo. Se costumam basear suas análises na extensão do texto, ter que encontrar palavras entre outras de igual extensão poderá desafiá-las a analisar as palavras a partir de outros indicadores, de outras características. Se, como Luiza, costumam observar o início (SALA DE LEITURA, SAÍDA, SAULO), palavras que começam da mesma forma podem gerar a necessidade delas olharem para outras partes além do início.

Ou seja, é necessário considerar o que a criança observa quando precisa decidir onde está escrito algo e criar situações para mostrar a ela que, embora a estratégia utilizada seja eficiente em muitas situações, não é suficiente em todos os casos. Informar explicitamente

essas estratégias não é suficiente para que as crianças as compreendam e passem a utilizá-las. Tampouco, é interessante que todas as crianças recorram às mesmas estratégias. É importante ampliar suas possibilidades, mas que façamos isso trazendo um problema real para a criança resolver, para que ela faça uso do que sabe, a fim de descobrir o que ainda não sabe. Por exemplo, se, como Enzo, a criança observa o final da palavra, localizar CAMILA entre as opções SOFIE e ENZO não será um desafio (porque todas terminam com letras diferentes), mas localizar CAMILA entre as opções: LUIZA e MANUELA, que terminam com a mesma letra, será.

Retomando a cena do início desse texto: você lembra quando a professora Rosângela pediu a Enzo e Lucas localizassem o nome da Camila, entre as opções CAMILA, SOFIE e ENZO, assinaladas na lista de nomes da sala? A escolha dessas opções foi intencional, tendo em conta os saberes dos meninos e a finalidade de ajudá-los a ampliarem o repertório de estratégias de que dispõem para realizar esse tipo de leitura.

A seguir, organizamos uma lista de indícios ou pistas que as crianças costumam levar em consideração para ler, quando ainda não sabem ler de forma autônoma (Russo; Nogueira, 2023; Castedo, 1999; Kaufman; Lerner, 2015; Kaufman, 2021).

- **Extensão (tamanho) da palavra ou do título:** nesses casos, as crianças apoiam a sua leitura no tamanho das palavras, para localizar as que são solicitadas. Comparam a extensão das palavras lidas com a extensão que julgam ter a palavra que estão procurando, como no exemplo abaixo, ocorrido na mesma turma de primeiro ano:

Ana Carolina e Sofie faltaram em determinado dia na escola. A professora propõe às crianças a escrita de uma lista de nomes de quem faltou e nesse contexto chama, intencionalmente, Lucas, que precisa ampliar suas estratégias e que ainda não reconhece a relação entre partes do falado e partes do escrito. Por isso, ela reúne algumas fichas de nomes e propõe que o menino encontre, entre eles, os de quem faltou. Intencionalmente, seleciona as fichas ANA CAROLINA, SOFIE, LUCAS, LUIZA e ENZO.

Em uma situação como essa, pedir a Lucas que encontre ANA CAROLINA em uma lista composta junto com os nomes SOFIE, LUCAS, LUIZA E ENZO, por exemplo, pode ser um primeiro passo, pois a extensão é um indício que a criança pode utilizar para localizar o nome solicitado. Lucas poderia eliminar das opções o seu nome, por exemplo, e o de ENZO, porque já reconhece a forma gráfica do nome do colega. Poderia, ainda, eliminar o da LUIZA, pois ele sabe que o único nome da turma que começa igual ao seu é o dela. Frente às possibilidades que Lucas apresenta no momento da proposta, a professora poderia, ainda, restringir a quantidade de nomes. Isso se torna estratégico, pois, restringindo as opções, o desafio vai sendo proposto de forma gradual. Poderia também informar os demais nomes escritos, sem indicar qual é qual, para que, sabendo as demais opções, ele tenha mais informações para analisar as palavras e verificar quais opções são plausíveis e quais não.

- **Partes iniciais ou finais:** nesses casos, as crianças observam o início e/ou o final das palavras, a fim de compararem com as hipóteses que têm sobre como começa ou termina a palavra procurada. Vejamos mais um exemplo da turma de primeiro ano:

Ao final da aula, a professora seleciona alguns cadernos (identificados por meio de uma etiqueta) e pede a algumas crianças que os entreguem a seus donos e suas donas para que as guardem em suas mochilas.

Para Anthony e Valentina, pede que entreguem os cadernos de PEDRO SANTOS E PEDRO CORREIA.

Para Luiza e Felipe, pede que entreguem os de CAMILA e CAROLINE.

Para Camila e Tatiana, pede que entreguem os cadernos de VALENTINA E VITÓRIA.

Em todos os casos, a professora entrega os cadernos juntos e informa os nomes dos donos e das donas dos cadernos, sem indicar qual caderno é de quem.

Note que os nomes escolhidos implicam desafios diferentes: em todos os casos, não bastará olhar para o início e tampouco para a extensão. Terão que buscar outros indícios, que podem ser: (1) olhar para os sobrenomes (no caso da primeira dupla indicada, uma vez que os dois tem Pedro no nome); (2) olhar para o final (no caso da segunda dupla), já que os dois nomes iniciam com letra igual; olhar para outras partes que compõem este início (no caso da terceira dupla), já que os nomes VALENTINA E VITÓRIA começam e terminam parecidos.

- **Partes internas:** nesses casos, as crianças observam as letras que compõem o meio das palavras (mediais), a fim de inferir o que está escrito e localizar o que lhe foi pedido, como no exemplo a seguir:

Na distribuição da folha de sulfite para o desenho da aula de arte, a professora escreve os nomes do RODRIGO, ROGÉRIO e RÔMULO, um em cada folha. Pede que Rudá entregues para os respectivos colegas.

A professora selecionou nomes intencionalmente para que Rudá identificasse as partes internas das palavras, uma vez que olhar para a extensão, o início e o final não seria suficiente para descobrir onde está a palavra procurada. Ela sabe que este é um desafio possível para Rudá.

Vale destacar que as crianças podem se basear no conhecimento que têm de outras palavras, no conhecimento sobre as letras e seus correlatos sonoros e a relação entre a extensão gráfica e a extensão durante a pronúncia da palavra.

Encontrar os nomes de colegas na lista de nomes, nos cadernos escolares, nas etiquetas dos materiais ou em pertences, no espaço de achados e perdidos da sala (caderno, livro, caneca etc.), pode gerar, portanto, boas situações de leitura em que, para conseguir ler, as crianças buscam indícios/pistas gráficas (na palavra escrita) relacionando-a com a informação oral ou outras disponíveis.

É muito importante salientar que, em todos esses casos, não necessariamente as crianças olham para essas características nessa ordem (extensão, partes iniciais, finais e mediais). Tampouco uma estratégia é mais, ou menos, pertinente do que a outra. A professora precisa saber quais são os saberes das crianças para planejar intervenções, problematizando as hipóteses que elas apresentam de modo a provocar reflexões e ampliar o seu repertório. A melhor estratégia é sempre a que representa um desafio para a criança ao buscar a palavra solicitada, proporcionando uma oportunidade de aprendizagem.

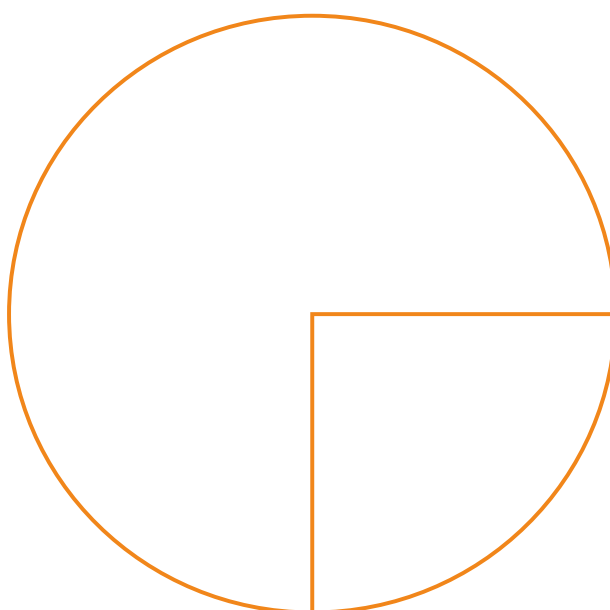
A leitura pela criança: desafios e possibilidades no contexto escolar

Na cena inicial, Natália leva para casa um livro da biblioteca de classe, gerando grande interesse na turma. A situação de empréstimo de livros é potente, pois favorece a leitura literária e o desenvolvimento de comportamentos leitores, além de incentivar leituras e escritas cotidianas, como registrar a intenção de levar um livro, assinar fichas de empréstimo e ler listas de nomes.



As situações didáticas em que convidamos os/as estudantes a lerem por si mesmos precisam oferecer condições para que a escrita seja previsível, e isso ocorre por meio das informações disponíveis nos materiais em que a escrita esteja inserida ou por meio das informações que nós, professoras e professores, podemos oferecer, uma vez que o desafio para eles e elas não é descobrir o que está escrito, mas sim encontrar os indícios que permitam localizar o que procuram (Russo; Nogueira, 2023, p.16).

Discutimos fundamentalmente, neste texto, a leitura pela criança, a partir das situações de leitura dos nomes próprios, mas estas mesmas situações podem e devem ser proporcionadas às crianças em outros contextos, como, por exemplo, o da leitura das palavras da rotina, a leitura dos títulos da agenda de livros para ler, a votação para escolha da brincadeira que será feita no pátio ou o objeto que será colecionado pela turma. Toda situação que possa gerar possibilidades de leitura semelhantes às que abordamos aqui e que instiguem as crianças a lerem por si mesmas com sua ajuda, professora, são válidas e muito bem-vindas.



Referências

CASTEDO, Mirta (comp.). **Enseñar y aprender a leer**: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1133/pm.1133.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

KAUFMAN, Ana Maria. **Leer y escribir**: el día a día en las aulas. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique, 2021.

KAUFMAN, Ana Maria.; LERNER, Delia. Leer y aprender a leer. In: ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento Transversal 1**: La alfabetización inicial [Alfabetización en la Unidad Pedagógica]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-book. Disponível em: [https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%2C%20Ana%20Mar%C3%ADa_%20Lerner%2C%20Delia%20\(2015\).%20La%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial.%20Documento%20transversal%201.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%2C%20Ana%20Mar%C3%ADa_%20Lerner%2C%20Delia%20(2015).%20La%20alfabetizaci%C3%B3n%20inicial.%20Documento%20transversal%201.pdf). Acesso em: 8 fev. 2025.

LAHIRE, Bernard. Escrituras domésticas: la domesticación de lo doméstico. **Lectura y Vida**, v. 29, n. 3, p. 6-23, 2008.

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

MOLINARI, Claudia. **Constructivismo en el aula: intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismos**. Quehacer Educativo, n. 129, p. 31-40, 2015.

MOLINARI, Claudia; CASTEDO, Mirta. (org.). **La lectura en la alfabetización inicial**: Situaciones didácticas em el jardín y la escuela. La Plata: DGCyE, 2008. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.758/pm.758.pdf>. Acesso em: 31 abr. 2024.

RUSSO, Giulianny; NOGUEIRA, Isis. **Fascículo 2**: Leitura por si mesmo: Material de apoio ao professor e à professora em práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos. São Paulo: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023. Disponível em: https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2023/10/fasciculos_finais.zip. Acesso em: 8 fev. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leituras**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, Claudia; NASCIMENTO, Aline. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 255-277, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7263>

Carla Jamille Cerqueira de Araújo tem experiência em sala de aula nos Anos Iniciais e Educação Infantil e na Coordenação Pedagógica. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é formadora colaboradora da Educação Infantil do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), e Coordenadora Pedagógica no município de Camaçari-Bahia.

E-mail: jamillearla@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5015276734823681>

Julia Alves de Farias Barbato tem experiência em sala de aula nos Anos Iniciais e na Coordenação Pedagógica. Pós graduada em Alfabetização, Psicopedagogia e Ensino de LIBRAS. Atua como formadora de professoras/es dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadores Pedagógicos. É membro da Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização. Além disso, produz material didático e de formação.

E-mail: redescobrir.profjuliafarias@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6639748427961273>

TEXTO 2

F2.U3.T2 - PROFESSORAS

O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar

Carla Jamille Cerqueira de Araújo
Júlia Menezes Alonso

No texto “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar”, você foi provocada a refletir sobre a importância das situações de leitura para aprender a ler e a escrever em situações do cotidiano. Neste texto, aprofundaremos essa discussão, exemplificando como inseri-las na rotina semanal, considerando a prática social envolvida, como, por exemplo, ler o seu nome para identificar os seus próprios pertences.

O texto será dividido em dois blocos: o primeiro abordará situações didáticas que envolvem a leitura de nomes próprios; e o segundo discutirá a importância do ambiente alfabetizador no processo de alfabetização inicial, incluindo a organização do ambiente e o uso de fontes de informação para promover a reflexão sobre o sistema de escrita. Também serão exploradas práticas que permitam que as crianças atuem como leitores, mesmo antes de lerem no sentido convencional do termo.

A importância do trabalho com nomes próprios

Desde cedo, o nome individualiza e representa a identidade de uma pessoa. Aprender a escrever o próprio nome é uma conquista significativa e o trabalho com nomes próprios tem importância didática essencial no processo de alfabetização.

As investigações psicogenéticas revelam que o ensino do nome próprio nas salas de alfabetização é uma importante fonte de informação sobre o Sistema de Escrita Alfabética e pode cumprir alguns propósitos didáticos bem específicos. Ferreiro (2001), no livro “Alfabetização em processo”, ao discutir sobre a evolução do conhecimento da escrita de crianças pequenas, já ressaltava a função da escrita e da leitura do nome próprio nesse percurso. Proposição também orientada e defendida pelo Programa Formação Professores Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2000, e por outros programas federais e estaduais mais recentes de formação de professores. Ao ler e escrever o próprio nome:



(...) os estudantes podem perceber que a escrita é representada por caracteres específicos; que apresentam certa variabilidade; que começam, terminam ou têm, em seu interior, partes que se assemelham a outras palavras; que palavras cujas partes coincidem têm semelhança sonora nesta parte e, por isso, podem consultar a grafia de um nome para pensar na escrita de outra palavra que se deseja escrever (Russo, 2024. p. 1).

É comum pensarmos que o objetivo do trabalho com o nome próprio é apenas ensinar a criança a escrever o seu próprio nome. Porém, esse trabalho inclui o objetivo de que as crianças conheçam também os nomes de seus colegas, desenvolvam critérios para descobrir aqueles nomes que ainda não conhecem e usem esses conhecimentos e procedimentos de busca e verificação, como referência para ler e escrever outras palavras. Por isso, a professora deve considerar a importância de a criança:

- vivenciar situações em que se lê ou escreve nomes próprios, com um propósito social e comunicativo. Por exemplo, para identificar os nomes de colegas que se inscreveram para determinada atividade;
- reconhecer seu nome, em meio a outros nomes, para, por exemplo, identificar seus pertences pessoais e os dos e das colegas;
- conhecer outros nomes, como, por exemplo, o nome de suas e seus colegas e de sua professora, a fim de usar esses nomes como fontes de consulta confiáveis quando precisarem escrever outras palavras;
- escrever outros nomes conhecidos, com ou sem apoio, para, por exemplo, indicar os colegas que avaliam formar boas duplas de trabalho;
- comparar a escrita de diferentes nomes, atentando tanto às diferenças de extensão (aspectos quantitativos) quanto à variação no uso e ordem das letras de cada nome (aspectos qualitativos), para concluir sobre a quem pertence determinado material;
- estabelecer relações entre a escrita do próprio nome e a escrita dos nomes próprios dos e das colegas com a escrita de outras palavras, encontrando semelhanças e diferenças para que tenham recursos no momento de escrever outras palavras.

Na sala de aula, a lista dos nomes das crianças da turma é uma referência que poderá ser consultada por elas, para ler ou escrever outras palavras (como veremos adiante e em outros textos deste Fascículo). É uma referência interessante, tanto pelo sentido dos nomes das crianças e pertinência da lista no contexto escolar (coletivo, logo, necessário em muitas situações), quanto pelo fato de os nomes serem palavras estáveis. Ou seja, não varia em número, gênero ou grau, como outros substantivos. (Grunfeld, 2003). Por exemplo, ao precisarem escrever a palavra RELÂMPAGO, e não saberem como começa, podem consultar a escrita do nome do colega RENATO; ou, ao precisarem encontrar na rotina escrita a palavra MATEMÁTICA para marcar que o momento desta atividade já aconteceu, podem observar a escrita do nome da MARINA, pois percebem que ambas as palavras começam com partes iguais. Por esse motivo, é essencial que, em todas as turmas em que haja qualquer criança que não lê e não escreve convencionalmente, haja uma lista dos nomes das crianças disponível para consulta, pois ela servirá como uma fonte confiável para a leitura e a escrita.

No registro abaixo, a professora Lúcia compartilhou uma situação em sua sala de aula que ilustra o uso da lista de nomes como fonte de consulta. Vamos acompanhar o relato reflexivo de sua prática alfabetizadora.

Em minha turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, as crianças vivenciaram uma sequência de atividades de Ciências Naturais, sobre o corpo humano. Após estudarem o esqueleto, órgãos e sentidos do corpo humano, convidei as crianças a produzirem algumas adivinhas com informações aprendidas nos estudos realizados, as quais seriam lidas para a turma do 2º Ano, em uma batalha de adivinhas.

Uma das adivinhas inventadas pelo trio Laura, Thierry e Valentina foi: “O que é, o que é? Parte do corpo onde fica o osso rádio?” (Resposta: braço). Fui a escriba do texto da adivinha, mas pedi que as crianças escrevessem por si mesmas a resposta esperada.

Laura, Thierry e Valentina precisavam tomar decisões sobre quais seriam as boas letras para escrever BRAÇO. Laura acreditava que, para escrever BRA, precisava de BA, Thierry pensava que era preciso escrever A, mas Valentina seguiu pensando e disse, “Eu acho que tem um R”.



Diante do impasse, eu segui perguntando para as crianças: “Será que tem alguma palavra que conhecemos que ajudaria vocês a escreverem braço?”. Laura levanta, vai até a lista de nomes fixada na parede da sala e diz: “Ana Luiza Brasil. BRASIL é como BRAÇO”.

Laura, localizou o nome da colega na lista e procurou no nome Ana Luiza Brasil onde estava a palavra BRASIL, ajustando a sua leitura ao texto escrito. Então, falou: “É verdade o que a Valentina disse. Tem um R. Vamos precisar do B, R e A para escrever ‘braço’”.

Fiquei feliz em ver como o trabalho com os nomes próprios é eficiente, não só para as crianças aprenderem a nomear seus objetos e para diferenciarem a si próprias de outras crianças, mas, também, para pensarem a escrita de outras palavras ao aprenderem a consultar a lista afixada na parede.

A cena compartilhada pela professora Lúcia nos mostra como as crianças podem fazer uso do conhecimento que vão adquirindo sobre os nomes próprios. No entanto, é importante salientar que a iniciativa que Laura teve para consultar a lista, bem como as próprias estratégias de consulta, não surgem naturalmente. Todos esses procedimentos precisam ser intensamente apresentados e incentivados pela professora, como é possível observar no relato de Lúcia.

Nas diversas situações de leitura e escrita presentes no cotidiano escolar, frente às perguntas: “*Professora, como escreve essa palavra? Professora, o que está escrito aqui?*”, ao invés de resolver pela criança e dar a resposta, podemos devolver a pergunta, dizendo, por exemplo: “*Que parte você quer escrever? Na lista da turma, tem o nome de algum colega que te ajuda a pensar nesta palavra que está escrevendo?*” ou “*O nome da Gabriela ajuda a pensar nesta parte que você precisa*”².

² Embora o foco nesta parte do texto seja tratar os nomes próprios, é importante destacar que outras palavras podem servir como referência -- como outros textos presentes na sala ou informados pela professora: “para te ajudar a escrever esta parte da palavra GOLEIRO que você precisa, vou escrever LEITE, veja que parte da palavra LEITE te ajuda”.

Dessa forma, a lista de nomes, gradativamente, é percebida pelas crianças como uma fonte confiável de informação. Na estratégia adotada pela professora, que parte de um ensino contextualizado e reflexivo, propõe-se que as crianças consultem palavras reais, conhecidas por todos e dotadas de sentido, ao invés de soletrar letras para as crianças, ou sugerir consulta às famílias silábicas. Como ressaltado em Scarpa (2014, p. 21):



(...) com base na escrita de seu nome, a criança aprende vários conteúdos vinculados com o sistema de representação – um conjunto de letras, suas possíveis combinações e seu traçado; as correspondências entre enunciados orais e escritos; a linearidade e a direcionalidade da escrita; e algumas regularidades – que ela começa a inferir ao ampliar seu repertório de letras e nomes conhecidos, como o de familiares e companheiros.

Uma vez que a lista de nomes é tão potente para a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, vamos pensar na melhor forma de organizá-la?

Como organizar a lista de nomes da minha turma?

Para que a lista de nomes favoreça a reflexão sobre o sistema de escrita, há algumas características que precisam ser consideradas, as quais favorecem o uso desse portador textual, como fonte de consulta. Considerando que o uso pretendido da lista de nomes é o de proporcionar situações em que as crianças possam analisar o que está escrito, é importante garantir uniformidade na grafia. Seguem algumas orientações (Russo, 2024, p. 3):

- dê preferência à lista impressa, mas, se não for possível, quem deve escrever os nomes da lista é o professor, a fim de garantir a uniformidade no tipo e no tamanho das letras;
- sugestão de tamanho para lista de sala, de modo a favorecer a visualização: 75 ou 80 pontos. Caso haja algum nome muito extenso que não caiba na impressão da lista, diminuir todos os nomes e não apenas o da criança com nome grande;
- é importante que os nomes estejam escritos em letra bastão e tipografia mais simples, por exemplo, Arial ou Calibri;
- não centralizar os nomes na lista, deixá-los alinhados à esquerda, de forma que todos comecem do mesmo ponto;
- utilizar apenas o primeiro nome dos estudantes, incluindo o sobrenome apenas quando houver duplicidade.

Acrescentamos estas orientações:

- todas as letras devem ter o mesmo padrão, sem destaque para a letra inicial. A letra inicial é um dos diversos aspectos que as crianças podem observar na escrita de uma palavra, não é necessário privilegiá-la em detrimento das outras;
- listar os nomes obedecendo à ordem alfabética;
- os nomes devem se suceder sem numeração;
- a lista deve ser fixada de modo a ficar ao alcance das crianças.

No caso de nomes compostos como Ana Clara, João Pedro, Maria Júlia etc., é fundamental escrever os dois nomes, pois ambos compõem a identidade da criança. Já os sobrenomes só devem ser escritos na lista quando, na mesma turma, houver duas crianças com o mesmo nome, como, por exemplo, Pedro Silva e Pedro Teixeira, porque é assim que usamos socialmente: escrevemos o sobrenome só quando existem nomes

repetidos. Além disso, os primeiros nomes são suficientes para a reflexão que queremos proporcionar, como também há um conjunto de outras informações na sala de aula que as crianças poderão consultar.

A lista deve ter ou não a foto das crianças?

Um dos desafios que as crianças encontram ao recorrer à lista de nomes é o de desenvolver estratégias para localizar o nome procurado, por exemplo: *O nome do Marcos só pode ser este porque começa igual ao meu (Mariana); o do IAN é este porque é o menor nome; o do João é este porque tem esta marquinha em cima; o da Maria Fernanda é este porque tem duas partes; o da Carolina é este porque termina com A*, entre outras características que observam. Quando colocamos a foto da criança, um desenho ou deixamos os nomes com cores diferentes, as crianças poderão localizar não baseadas na escrita, mas nestas outras pistas gráficas: *este é do Paulo, porque está pintado de roxo; este é o nome da Luiza, porque ela fez um coração na letra i; este é do Juan, porque a letra dele é desse jeito*. Da mesma forma, se na lista os nomes das crianças estiverem acompanhados das respectivas fotos, é natural que as que não leem autonomamente os localizem porque viram a foto.

Isto é proibido? Não. Depende da intenção da professora, frente aos saberes de seu grupo. Por vezes, com um grupo de crianças que não reconhecem a forma gráfica de seus nomes pode ser interessante, inicialmente, oferecer a lista com a foto, sabendo que não terão o desafio de encontrar o nome entre vários, mas encontrá-lo com apoio da foto, para pensar a sua escrita.

O trabalho com os nomes como atividade habitual na rotina

Além de serem palavras com valor social e afetivo para as crianças, e potentes para a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, as situações de leitura e de escrita dos nomes próprios fazem muito sentido no contexto escolar. Sendo a escola um espaço coletivo, tornam-se necessários para nomear pertences pessoais e ler os nomes escritos nesses objetos, para identificar a quem pertencem. São muitas as ocasiões que demandam a leitura e a escrita dos nomes, vejamos algumas delas:

- **Inscrições:** as crianças encontram as fichas de seus nomes e as depositam no local desejado para registrar a inscrição;
- **Votações:** as crianças precisam escrever seus nomes para registrar sua escolha, por exemplo, do título que será lido no dia. Para tanto, precisam localizar o seu crachá para copiar o nome no quadro de votação;
- **Identificação de pertences pessoais:** a professora pede que os ajudantes do dia distribuam os materiais dos colegas, para isso, precisam ler os nomes escritos;
- **Organização da rotina escolar:** as crianças fazem a chamada, lendo os nomes dos colegas para marcar presença ou ausência. Podem também separar crachás/fichas com os nomes dos presentes e ausentes, e depois verificar em roda coletiva;
- **Organização de agrupamentos e duplas:** a professora coloca um cartaz ou escreve na lousa os nomes das duplas ou grupos que farão uma determinada atividade ou brincadeira;
- **Organização da sala:** a professora distribui os crachás dos nomes nas carteiras (mesas) nas quais cada criança deve se sentar naquele momento do trabalho;

- **Brincadeira com nomes próprios:** as crianças brincam de jogo da memória, pareando fotos e nomes dos colegas, ou jogam bingo de nomes, onde a professora sorteia e mostra os nomes para que as crianças os identifiquem.

Como trabalhar com outros textos do cotidiano na sala de aula, a partir do ambiente alfabetizador?

Desde que nascem, as crianças estão imersas em práticas de leitura e escrita que fazem parte do seu contexto social e cultural. Antes mesmo de ingressarem na escola, elas já interagem com textos do cotidiano, formulando ideias sobre a escrita e as culturas do escrito e avançando na compreensão de seu uso social. Esse envolvimento inicial das crianças destaca a importância de aproveitar suas perguntas e curiosidades para fomentar a aprendizagem.

No Brasil, a diversidade cultural enriquece ainda mais essas práticas de linguagem. Contudo, sabemos que as oportunidades de acesso aos bens da cultura não estão democraticamente distribuídas. Por isso, a escola tem papel fundamental para garantir variadas experiências de leitura e escrita às crianças, considerando o seu direito de participarem de situações em que possam ler, escrever e falar, desde muito cedo. Portanto, criar um ambiente alfabetizador e fazer da escola uma microssociedade de leitores e escritores são ações didáticas essenciais para o desenvolvimento pleno das habilidades leitoras e escritoras das crianças.

O termo ambiente alfabetizador, que circula na esfera escolar desde finais dos anos 90, por vezes, costuma gerar mal-entendidos. Há quem pense que certos objetos alfabetizam por si mesmos ou, ainda, que a manipulação espontânea pelas crianças é suficiente para essa tarefa de formar leitores e escritores proficientes. Nessa perspectiva, é comum que, ao pensarmos em ambiente alfabetizador, nos venham à mente as letras nas paredes, os cartazes com os nomes das crianças, a lista de aniversariantes do mês, o calendário, a organização do mobiliário; ou, ainda, etiquetas que nomeiam cada um dos móveis da sala (MESA, LOUSA, ARMÁRIO). Mas será que ter esses elementos basta para que um ambiente seja alfabetizador?

Para que um ambiente seja, de fato, alfabetizador, mais do que a simples presença de materiais escritos espalhados pela sala de aula ou pela escola, é preciso construir um espaço onde as práticas sociais de uso da linguagem são vividas de forma integrada e significativa. (Gallart, 2004, p. 43). Ou seja, mais do que a quantidade e a variedade de referências escritas oferecidas, é necessário promover a construção de uma comunidade de leitores e de escritores que integre, no cotidiano da escola, as situações de uso da linguagem tal qual ocorrem na sociedade.

Para tanto, é preciso cuidar da qualidade dos textos que são oferecidos às crianças e dos usos que fazemos deles. Por exemplo, pode haver muitos livros de alta qualidade literária em uma biblioteca de classe, mas só disponibilizá-los às crianças não é suficiente para que elas recorram a eles. A professora precisa planejar cuidadosamente os usos desse acervo, ora lendo em voz alta para as crianças, ora propondo que elas leiam por si mesmas.

A importância do ambiente alfabetizador reside em sua capacidade de enriquecer as experiências das crianças com as culturas do escrito. Ao proporcionar uma diversidade de materiais, como livros, revistas, cartazes, murais e gibis, a escola cria situações

sociocomunicativas que fortalecem a curiosidade, o interesse e o desejo das crianças de aprender a ler e escrever. Contudo, a intencionalidade pedagógica no uso desses materiais é essencial, para que eles possam ajudar as crianças a refletirem sobre a escrita, testarem suas hipóteses e desenvolverem suas habilidades em contextos significativos e autênticos.

Segundo Vidal (2019, p. 41 e 42):



Por ser um ambiente em que o essencial é promover a interação com a escrita, muitas vezes o “ambiente alfabetizador” pode nem ser tão evidente à primeira vista. (...) uma sala de aula cheia de escritas pelas paredes, mas onde não há uma intencionalidade pedagógica, uma mediação docente que leve os alunos a fazerem uso desse suporte, onde esse material não faça sentido para a criança, - a quem sempre deve ser dado o protagonismo do processo - não pode ser considerada um ambiente alfabetizador de fato.

Dessa forma, o ambiente alfabetizador não se define apenas pela quantidade e variedade de textos disponíveis, mas pelo uso intencional e pedagógico desses recursos para promover uma aprendizagem efetiva. É o uso desses textos em situações reais do cotidiano, que tenham sentido para as crianças e sejam intencionalmente planejadas, que se constitui uma condição alfabetizadora.

Vale destacar, ainda, que o ambiente alfabetizador não é algo estático, em que as fontes de informação disponíveis são as mesmas o ano todo. A permanência de algumas podem fazer sentido, como a lista de nomes da turma, porém outras vão sendo substituídas, conforme a necessidade. Textos relacionados aos assuntos pesquisados e outros de interesse do grupo devem ser renovados quando deixam de fazer sentido.

Provavelmente, ao organizar o ambiente, você já se perguntou quais materiais colocar e por que colocá-los, não é verdade? A resposta a essas perguntas se situa além da ideia da quantidade ou qualidade dos materiais escritos, a resposta está numa tomada de decisões sobre o que se vai considerar como prioritário (o que as crianças vão aprender), o que as crianças farão com esses materiais e os motivos de se eleger esses e não outros. A centralidade nos materiais escritos se justifica porque, com o uso contínuo dos escritos pelas crianças, eles se tornam referências estáveis para elas e, assim, se transformam em fontes de informação confiáveis para as situações de leitura e produção escrita.

Embora os textos literários e do campo científico sejam essenciais na formação do leitor e escritor e, portanto, fundamentais na composição do ambiente alfabetizador, o objetivo desta Unidade é destacar especialmente os chamados textos do cotidiano. A escrita está presente nas mais diversas áreas da atuação humana e seus diferentes usos precisam ser privilegiados no contexto escolar (Zen; Molinari; Nascimento, 2020).

Assim, práticas de leitura próprias da vida cotidiana devem fazer parte do dia a dia da escola, tais como:

- utilizar agendas de vários tipos (agenda diária, para lembrar os compromissos do dia; agenda telefônica para encontrar os contatos de colegas da turma; agenda de leitura dos contos que serão lidos pela professora);
- consultar o calendário (para aprender a buscar nomes dos dias da semana; para recordar datas importantes e nomes de quem faz aniversário);
- produzir mensagens para diversos destinatários (convites, bilhetes, lista de solicitação de materiais);

- localizar nomes próprios em pertences pessoais ou na lista de nomes;
- elaborar informações sobre atividades diárias (de projetos que estão estudando, de diferentes textos que estão lendo ou estudando);
- colecionar e brincar com pequenos textos facilmente memorizáveis como parlendas, quadrinhas, trava-línguas e cantigas.

Quando esse trabalho se desenvolve com frequência, as crianças podem ter um repertório de palavras que poderão servir como fonte de informação, e esse repertório pode ser utilizado em diversos momentos de reflexão sobre a escrita. Além disso, podem aprender o procedimento de buscar informações com maior autonomia, consultar esse repertório de palavras quando têm dúvidas sobre quais letras usar, em que ordem, quantas letras usar, e com isso avançar em seus conhecimentos sobre a leitura e escrita.

Vejamos, a seguir, uma situação de sala de aula em que as práticas de linguagem ocorrem no cotidiano escolar de forma significativa e com função social.

Contextualização: Na escola pública “Paulo Freire”, há um projeto institucional sobre o destino do lixo. As turmas do Ensino Fundamental aproveitam esse projeto para realizar diversas ações. O 1º Ano D, da professora Elizabete, por exemplo, organizou caixas de coleta seletiva e as espalhou pela escola. No entanto, perceberam que muitas crianças estavam descartando o lixo de forma incorreta. Elizabete decidiu trazer essa situação para discussão em grupo, buscando uma solução coletiva.

Após a assembleia sobre o destino inadequado do lixo que estava ocorrendo na escola, as crianças do 1º Ano D, em parceria com a professora Elizabete, decidiram confeccionar cartazes e placas para informar sobre o tipo de lixo que deveria ser depositado em cada caixa. Como essa escrita precisa ser convencional, pois seria lida por pessoas de fora da sala de aula, Elizabete entregou, para as crianças, vários materiais escritos, para servirem de consulta.

Por exemplo: um grupo ficou responsável por fazer a placa da lixeira azul (papel). As crianças decidiram escrever no cartaz: “Fique esperto, jogue o lixo no lugar certo! O papel é na caixa azul.”

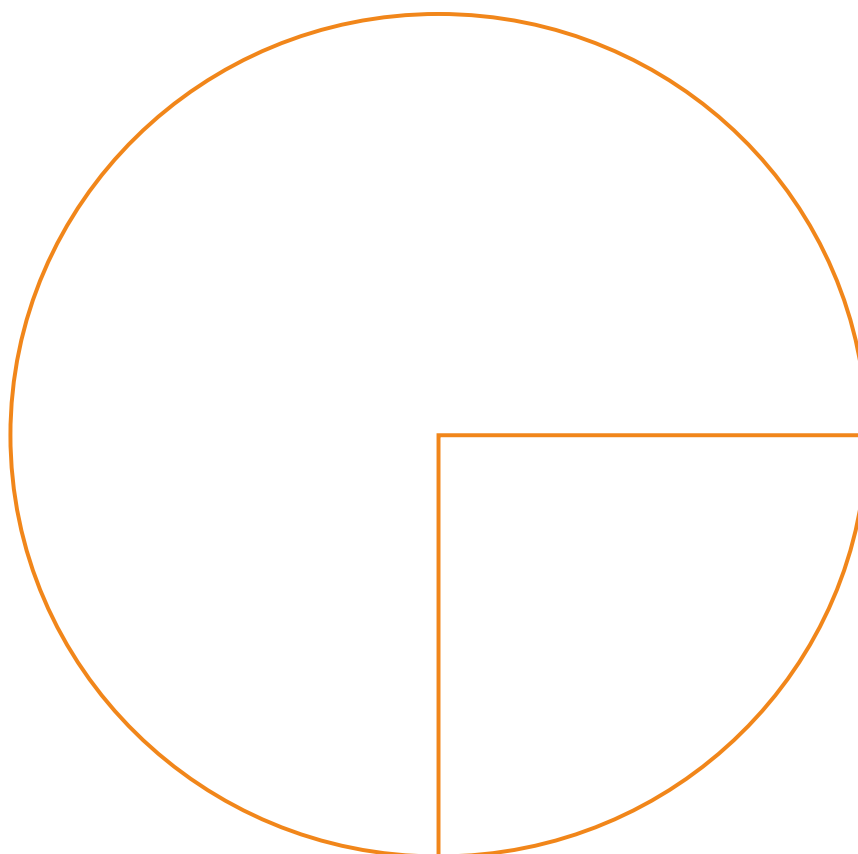
Para escrever a palavra ESPERTO, elas se depararam com alguns impasses. Duas crianças, por exemplo, escreveram “SEPTO” e outras duas “EPETO”. Ao transitar pelos pequenos grupos, Elizabete constatou isso e, então, propôs que as crianças analisassem as escritas diferentes para entrarem em um acordo sobre a escrita da palavra ESPERTO. Após diversas tentativas e negociações, chegaram à escrita: “EPETOS”. Se dão conta da necessidade da letra S, mas a inserem no final da palavra. Desconfortável com o resultado final, uma das crianças pede ajuda à professora, que pergunta: **“Vejo que vocês perceberam que precisa do E e S! Muito bom. Será uma boa ideia consultarmos algum texto para verificar a escrita, o que acham?”**

As crianças pensam um pouco e lembram da “parlenda do pique” e a recitam em voz alta. Em seguida, localizam a parlenda no livro e leem passando o dedo abaixo dos versos e ajustando partes do oral a partes do escrito.

TRÊS CRIANÇAS A BRINCAR
TRÊS CAVALOS A CORRER
E QUEM FOR O MAIS ESPERTO
VAI NO PIQUE SE ESCONDER

Rapidamente, elas encontram a palavra ESPERTO que está no final do terceiro verso, fazem os ajustes necessários em sua própria grafia e seguem com a escrita do cartaz.

Como pudemos observar, neste registro de aula do 1º Ano D, a busca de informações em fontes seguras, como nos portadores textuais que compõem o ambiente alfabetizador da sala de aula, ajuda as crianças em sua formação como leitoras e escritoras, também as apoia na construção de seus saberes sobre o sistema de escrita, mas não ocorrem espontaneamente. É preciso que a professora as provoque. No exemplo que lemos, a mera oferta de materiais gráficos para cada grupo de crianças não foi suficiente para que elas os usassem com a finalidade de produzir escritas convencionais ou para resolver um impasse diante de diferentes escritos para escrever uma única palavra. Foi a intervenção da professora que configurou o uso dos materiais escritos existentes na classe, como uma ação alfabetizadora, que tornou a sala de aula, na forma como estava organizada, um ambiente alfabetizador, de fato.



Referências

GALLART, Marta Soller. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, Ana.; GALLART, M. S.; et al. **Contextos de alfabetização inicial**. São Paulo: Artmed, 2004.

GRUNFELD, Diana. La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, 2003. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Grunfeld.pdf. Acesso em: 31 abr. 2024.

RUSSO, Julianny Marinho. O trabalho com os nomes próprios: por quê, para quê e como. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização em Ação**. Documento de Orientação Pedagógica. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

SCARPA, Regina. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes. **Literatura e crianças: um encontro necessário**. Santos: Pluralidade Singular, 2019.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, Claudia; NASCIMENTO, Aline. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 255-277, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7263>

Carla Jamille Cerqueira de Araújo tem experiência em sala de aula nos Anos Iniciais, na Educação Infantil e na Coordenação Pedagógica. É doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente é formadora colaboradora da Educação Infantil do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), e Coordenadora Pedagógica no município de Camaçari-Bahia.

E-mail: jamillearla@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5015276734823681>

Júlia Menezes Alonso é pedagoga, com pós-graduação lato sensu em Metodologia da Língua Portuguesa e em Alfabetização e Letramento, ambas pela Universidade São Judas/UNIMONTE. Possui MBA em Gestão Escolar pela ESALQ/USP. Leciona há quase 20 anos na Educação Básica, sobretudo, em turmas de alfabetização. Desde 2013, atua com a formação continuada e assessoria pedagógica, na área de práticas de linguagem. Além disso, é membro da Comissão de Comunicação e Tecnologia da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: formadora.julia.menezes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1259935191034934>

TEXTO 3

F2.U3.T3 - PROFESSORAS

Tematização da prática: situação de leitura pela criança

Adrianna Nunez
Carla Clauber

O ambiente escolar pode oferecer uma variedade de situações em que as crianças precisam ler para atender a diferentes propósitos. As práticas de leitura, quando elas ainda não leem, por sua vez, convidam à reflexão sobre a organização e o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. No entanto, como abordado em textos anteriores, cabe a nós, professoras e professores, garantir as condições didáticas necessárias para que crianças que ainda não leem de forma autônoma enfrentem o desafio de localizar as informações necessárias para descobrirem onde está escrito o quê.

Neste texto, pretendemos destacar como o conhecimento que as crianças têm sobre os nomes – tanto o próprio nome quanto os dos colegas – pode ser um recurso valioso para a leitura de outras palavras. Para ilustrar esse ponto, apresentaremos uma situação didática de leitura pela criança, realizada pela professora Susana em sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Na atividade proposta, Susana incentivou as crianças a participarem da organização dos materiais de uso coletivo, etiquetando as caixas onde guardam os materiais.

Também discutiremos como Susana se organizou para observar e compreender as estratégias utilizadas pelas crianças quando precisam realizar a leitura de forma independente: consideram a extensão da palavra, identificam partes conhecidas, analisam o início e o final, entre outros indícios que podem considerar.

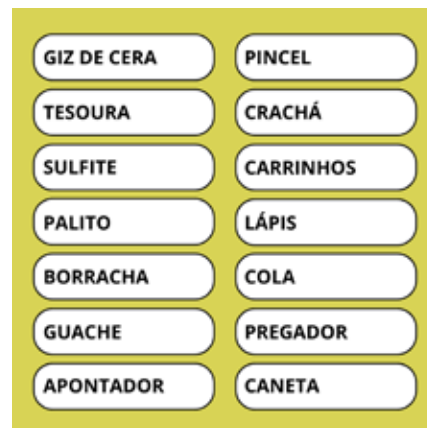
Observação e reflexão sobre a prática: uma lupa na sala de aula

Organização da turma: Formação em círculo com a turma toda e a professora

Contextualização:

Susana mostra as caixas de sapato que trouxe para organizar os materiais de uso coletivo. Optou por revestir todas as caixas com papel pardo, garantindo uma uniformidade visual para evitar que as crianças utilizem outras pistas no momento de localizar a caixa que contém o material desejado. Susana também preferiu escrever os nomes dos materiais nas etiquetas, assegurando legibilidade e uniformidade no tipo e tamanho da letra. O propósito era direcionar a atenção das crianças para o que mais importava, ou seja, a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Vejamos a cena:

Professora: Eu trouxe para vocês algumas etiquetas para colocarmos nas caixas de materiais da nossa classe. Quando alguém precisar de algum material, é só ler e pegar o que precisa. Vocês me ajudam? (mostra uma folha com etiquetas adesivas com os nomes dos objetos que serão guardados em cada caixa). Lorenzo, você pode vir aqui e encontrar a etiqueta da caixa das tesouras?



Professora: Lorenzo, onde você acha que está escrito TESOURA?

Lorenzo: (aponta para a etiqueta TESOURA).

Professora: Por que você acha que está escrito tesoura aí?

Lorenzo: Porque tem essas duas (apontando para as letras T e E).

Professora: E para escrever tesoura o começo é assim?

Lorenzo: (confirma).

Professora: E como você sabe que TESOURA começa com essas duas?

Lorenzo: (vai até a lista de nomes presente na classe e aponta para o nome da TERESA).

Professora: Como assim?

Lorenzo: Do mesmo jeito que TERESA.

Professora: Olha, grupo, Lorenzo disse que aqui está escrito TESOURA, porque começa como o nome da TERESA. Vocês concordam?

Algumas crianças: Sim! (Concordam)

Anthony: É verdade mesmo! Começa igual o nome da TERESA, porque tem essas duas iguais e o começo é parecido (fala TESOURA e TERESA, enfatizando a primeira sílaba)!

Professora: Lorenzo, lê TESOURA aqui na etiqueta, apontando com o seu dedo em cima do que está lendo para ver se o restante também é de TESOURA.

Lorenzo: TESOURA... (passa o dedo devagar em cima da palavra, lendo em voz alta de forma global – sem fazer marcação silábica). E termina com a letra A!

Professora: Boa! Lorenzo, agora retira, por favor, a etiqueta que encontrou para colar na caixa das tesouras?

Lorenzo: Tá! (retira a etiqueta adesiva e cola na caixa correspondente).

Professora: Agora, Artur, você pode pegar a etiqueta da caixa dos crachás. Em qual etiqueta está escrito CRACHÁ, Artur?



Artur: (vai até as etiquetas, observa, e aponta para a etiqueta onde está escrito crachá). Aqui: CRACHÁ!

Professora: Por que você acha que aí está escrito CRACHÁ?

Artur: (passa o dedo em cima da palavra, e lê em tom suave, dividindo em duas partes: cra... chá...) Porque tem o CHÁ.

Professora: E o que você pensou para saber que nesse pedaço está escrito CHÁ?

Artur: É porque eu lembrei que a gente leu um dia o livro “Chapéu” e eu olhei pra nossa lista de nomes dos livros que a gente tá lendo e achei.

Professora: Nossa! Que bacana como você pensou, Artur! Vocês viram como ele

pensou, como ele fez para ler, pessoal?

Anthony: Ele olhou para a outra lista que a gente tem na classe... Não é a lista de nomes, é a lista dos livros!

Valentina: É uma boa dica!

Professora: Sim! Ele olhou para a lista que tem os nomes dos livros que estamos lendo! Artur, você lembrou que o nome do livro “Chapéu” começa com CHÁ e viu que na etiqueta de CRACHÁ tem essa parte também. Foi assim?

Artur: É... e eu vi que “chapéu” começa com esse pedaço (aponta para as letras C H A) que também tem na etiqueta do CRACHÁ (aponta para as últimas letras: C H Á). Só que é no final.

Professora: Que legal Artur!

Professora: Agora, Yuri, você pega pra gente a etiqueta em que está escrito GIZ DE CERA?

Yuri: (vai até as etiquetas, observa e aponta para a etiqueta em que está escrito GUACHE).

Professora: Por que acha que aí está escrito giz de cera?

Yuri: Porque o giz de cera é bem pequenininho

Anthony: Nãaaaaooooooooo.

Professora: Por que você acha que não, Anthony?

Anthony: Porque giz de cera tem o l no começo... (fala em voz alta a palavra GIZ, enfatizando o l).

Yuri: Então é essa! (aponta para a etiqueta de giz de cera)

Professora: Mas você falou que era esta (apontando GUACHE) porque GIZ DE CERA é pequeno... esta outra palavra (apontando para GIZ DE CERA) é maior... e agora?

Helena: “GIZ DE CERA” não é pequeno (fala a palavra marcando cada sílaba)

Luiza: Essa (apontando para GUACHE) começa igual ao nome do GUILHERME, então não deve ser GI no começo, mas GUI...

Professora: Pessoal, o que vocês acham... Que tal olharmos para as outras partes dessa escrita (aponta para a etiqueta onde está escrito GIZ DE CERA) para vermos se ajuda a descobrir se nela está escrito realmente GIZ DE CERA?

Valentina: eu acho que a gente pode olhar para essa letra aqui (aponta para a letra A do final).

Professora: Por que você acha que olhar para a letra do final ajuda a descobrir onde está escrito GIZ DE CERA, Valentina?

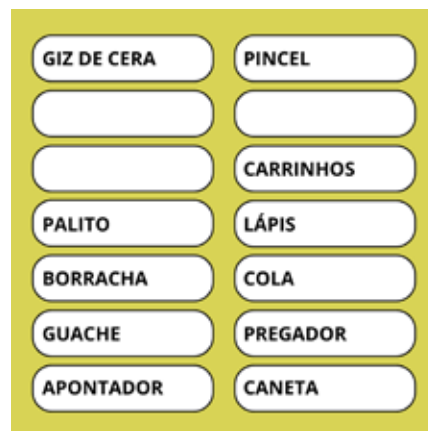
Valentina: Porque GIZ DE CERA (fala destacando as partes e em tom alto, frisando a letra A final) termina com a letra A e essa aqui tem A no final.

Professora: Olha, gente, a Valentina também disse que dá para descobrir onde está escrito GIZ DE CERA se olharmos para a letra do final - e ela disse que como termina com A é esta aqui.

Yuri: E tem essas que começam igual, com G (aponta para GIZ DE CERA e GUACHE).

Anthony: Sim! Mas também porque tem o l no começo.

Professora: É verdade, Anthony! Então, vocês estão dizendo que, para descobrir onde está escrito GIZ DE CERA, é importante olhar para as letras que começam e para



as letras que terminam, porque podem ter outras palavras que começam ou terminam de forma igual. É isso aí! Isso que vocês falaram aqui é muito importante!

Professora: Agora, Valentina, você pode colocar etiqueta nesta caixa (pega a caixa com palito). O que tem aqui?

Crianças: PALITO!

Professora: Onde está a etiqueta desta caixa? Onde está escrito PALITO?

Valentina: (vem até as etiquetas e observa todas com atenção). É essa (aponta para a escrita de palito).

Professora: Por que você acha que nessa está escrito PALITO?

Valentina: Por que tem que ter O.

Professora: Ah, palito tem O no final?

Valentina: (confirma).

Professora: Como você sabe que PALITO tem O no final?

Valentina: Porque é igual ao nome do Roberto. (fala destacando a letra O final).

Professora: E só esta palavra tem o O no final?

Valentina: Sim! Só essa, por isso eu sei que é PALITO. Se tivesse outra eu ia ter que pensar mais...

Thiago: Ia ser mais difícil!

Professora: Pessoal, vocês concordam com o que a Valentina disse?

Algumas crianças: Sim!

Professora: Como que a gente faz para saber se as outras partes são de PALITO? Tem o nome de alguém que começa igual PALITO?

Thiago: Pera aí! O nome da Lívia tem! Tem uma parte que é igual...

Professora: Você pode mostrar pra gente o que você pensou, Thiago?

Thiago: (vai até a lista de nomes do grupo, aponta para o nome da LÍVIA, e indica a parte LI). Aqui! Aqui é o LI da LÍVIA que é igual a essa parte do PALITO.

Professora: Qual parte? Pode mostrar aqui na etiqueta?

Thiago: (volta para a roda e aponta a parte LI) Aqui, aqui ó, nesse pedaço (aponta para a parte LI).

Professora: Então vocês estão dizendo que aqui está escrito PALITO (aponta para a etiqueta) porque PALITO termina com O e tem a parte LI, igual ao nome da LÍVIA. É isso?

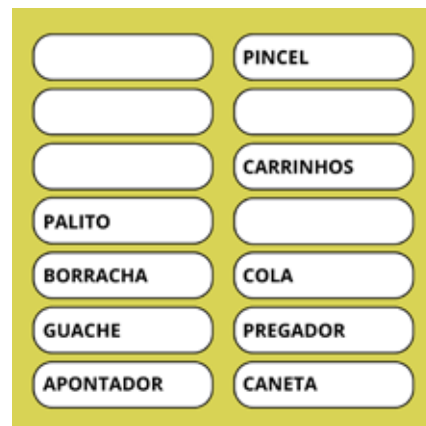
Algumas crianças: Sim!

Professora: Agora é a vez do Thiago, onde você acha que está escrito PINCEL?

Thiago: Pinn... é essa! (aponta para pincel). Igual pipoca! Tem o P e a letra I juntas. E a outra que começa com P também não tem o I.

Professora: Agora o Artur vai procurar onde está escrito PREGADOR.

Artur: (vai até as etiquetas, que neste momento da atividade já são duas, observa e



escolhe com certeza) É essa! (aponta para a palavra PREGADOR).

Professora: Por que você acha que está escrito PREGADOR aí, Artur?

Artur: Porque tem o GA também.

Professora: E essa parte, GA, aparece no nome de alguém da nossa classe?

Artur: No nome do Gabriel! Gabriel começa assim também, com GA.



Como as crianças encontraram as etiquetas solicitadas pela professora, se não sabem ler de forma autônoma?

Ler antes de saber ler no sentido convencional do termo é um desafio que exige da criança um esforço intelectual para relacionar o que sabe com a escrita real. Nessas situações, é necessário utilizar conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e estratégias de leitura (Solé, 1998), assim como fazem leitores experientes, dependendo do texto e do propósito da leitura.

Para que as crianças se engajem no desafio de refletir sobre onde pode estar escrita uma determinada palavra ou expressão, é preciso que encontrem sentido no que é proposto: entender por que estão lendo e para que estão lendo. Na proposta de Susana, o propósito comunicativo da situação de leitura está garantido: as crianças leem para localizar uma informação específica. Qual informação? O nome dos objetos de uso coletivo da sala de aula. E para quê? Para organizar os materiais de uso coletivo e facilitar sua localização durante a rotina escolar, de modo que as crianças tenham mais autonomia e dependam menos da informação da professora.

Susana não solicita que as crianças digam o que está escrito nas etiquetas, pois sabe que isso provavelmente as levaria para o movimento de decifrar e/ou adivinhar e não para o de atribuir sentido ao escrito, já que não são leitores autônomos. Ao contrário, ela informa o que está escrito e solicita que uma criança encontre onde está o escrito na lista, pois este é um desafio possível de ser realizado, mesmo para aquelas crianças que ainda não leem autonomamente. Ao pedir que encontre a etiqueta da “TESOURA”, ela informa que está escrito “tesoura” entre as opções. Dessa forma, ela favorece que as crianças considerem essa informação para analisar as palavras disponíveis na lista. Elas precisam coordenar essas duas fontes de informação (oral e escrita), utilizando seus conhecimentos prévios, o TE do nome da Teresa, por exemplo, para antecipar onde a palavra desejada pode estar escrita. Em seguida, elas analisam o texto para verificar se suas suposições estão corretas e procuram por outras pistas que possam auxiliá-las na tarefa.

Castedo (1996, p. 5) explica que as crianças desenvolvem antecipações cada vez mais ajustadas e constroem estratégias mais elaboradas quando “as situações didáticas possuem os meios para que o texto se torne previsível e possa ser explorado, fazendo a correspondência entre aquilo que se acredita (ou se sabe) que está escrito e a própria escrita”.

No diálogo transcrito anteriormente, elas assumem um papel central na atividade de leitura: leem, antecipam, analisam, verificam, justificam, recorrem a outras fontes de informações e observam elementos que até então não tinham considerado. Elas confrontam suas próprias suposições, ajustam suas interpretações com base nos conhecimentos e na leitura dos colegas durante a atividade. Enfim, as crianças são colocadas no lugar de leitoras que, embora tenham muitos conhecimentos para avançar, já apresentam saberes referentes à leitura. Cabe destacar também a importância da intervenção pedagógica de uma professora que compreende o que as ideias das crianças apresentam e, por isso, faz intervenções que favorecem um contexto de reflexão e troca de ideias.

Quanto mais oportunidades têm as crianças de se envolverem em situações em que leem por si mesmas, mais possibilidades têm de fazer bom uso de estratégias de leitura, tanto pela observação das estratégias utilizadas pelos colegas quanto pelos limites impostos pela própria escrita. Um exemplo disso é a participação de Yuri, que aponta a grafia GUACHE indicando estar escrito GIZ DE CERA. Quando Susana questiona Yuri sobre sua conclusão, podemos entender as hipóteses que formulou: se o giz de cera é um objeto pequeno, sua representação gráfica também deve ser pequena. Quando os demais colegas dão suas opiniões a respeito, contribuem mostrando outras características da escrita que Yuri ainda não considerava e, ao mesmo tempo, o incentivam a repensar a sua hipótese de que a representação gráfica está relacionada às características físicas do objeto (Ferreiro, 2001).

A variedade de estratégias de leitura utilizada pelas crianças amplia o repertório do grupo, permitindo observar diferentes características das palavras, como extensão, início, final, partes internas e semelhanças. Cada estratégia é válida, mas nenhuma é suficiente sozinha. Portanto, não se trata de validar uma estratégia em detrimento da outra, mas sim de ampliar as possibilidades. São as situações em que as crianças descobrem que a estratégia utilizada não é suficiente para resolver o problema (localizar a palavra solicitada) que podem levá-las a refletir e buscar alternativas para compreender nosso sistema de escrita, além de valorizar as ideias dos colegas que trazem contribuições nesse sentido. Progressivamente, vão se tornando cada vez mais autônomas para interpretar os variados textos com os quais entram em contato em situações de leitura e escrita.

A proposta encaminhada pela professora Susana reafirma a importância de um trabalho consistente com os nomes próprios³ – pudemos ver o quanto esse conhecimento auxilia as crianças no ato de ler, uma vez que os nomes servem como referência, uma fonte de reflexão e consulta valiosa. Na cena que acompanhamos, notamos que as crianças, em variados momentos, buscavam partes semelhantes ao relacionarem as partes das palavras que procuravam ler com partes dos nomes dos colegas do grupo. E fizeram isso observando:

Análise do início das palavras:

- Lorenzo, ao responder à professora que sabe onde está escrito TESOURA, faz esta afirmação porque diz começar do mesmo jeito que TERESA;
- Luiza, ao procurar por GIZ DE CERA e ao analisar a palavra GUACHE, logo descarta esta ideia ao afirmar que a parte GUA, por começar igual ao nome do GUILHERME, não deve ser o GI, mas a parte GUI (o que a auxiliou a descartar a palavra GUACHE e procurar por outra).

³ O texto “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2.U3.T2 - professora) trata especificamente sobre a importância do trabalho com os nomes próprios nas turmas de alfabetização.

Análise da parte interna das palavras:

- Arthur, ao mostrar onde está escrito PREGADOR, justifica sua escolha pois encontra as letras G e A dizendo ser igual ao começo do nome do Gabriel;
- Thiago busca no nome da LÍVIA uma parte semelhante (LI) para justificar ter encontrado a etiqueta onde estava escrito PALITO (“Aqui! Aqui é o LI da LÍVIA que é igual a essa parte do PALITO”).

Análise do final das palavras:

- Valentina encontra com segurança a palavra PALITO porque relaciona com a parte final do nome Roberto, faz a análise da última letra e afirma terminarem do mesmo modo.
- Artur encontra a etiqueta CRACHÁ, relacionando a parte final CHÁ com o início da palavra CHAPÉU (título de um dos livros que estava presente na lista dos livros já lidos pelo grupo).

Todas as crianças, de jeitos diferentes, realizaram correspondências entre o oral e o escrito – e todas utilizaram o conhecimento dos nomes dos colegas e de outras escritas presentes na classe para lerem por si mesmas.

Acompanhar respostas como essas, oferecidas pelas crianças em plena situação de reflexão sobre a escrita, nos dá importantes pistas sobre o papel do nome próprio e de outras escritas da sala de aula. Para que as crianças possam ler sem ainda saber ler autonomamente, é importante que elas possam recorrer a outras escritas que se materializam no ambiente escolar: a lista de nomes dos colegas da turma, o quadro de aniversariantes, as agendas nomeadas, as fichas de livros, lista com os títulos das histórias já lidas, lista com as brincadeiras preferidas do grupo etc. São estas escritas que se tornam fontes de pesquisa para as crianças lerem e escreverem outros textos.

É preciso que você, professor, aproveite essas situações para que esses textos, que compõem o ambiente alfabetizador, sejam utilizados pelas crianças como fonte de informações, incentivando-os com intervenções pontuais, como, por exemplo: “Tem algum nome da turma que pode te ajudar a ler/escrever essa palavra?” Ou problematizando: “Como fez para saber?”, “Como começa?”, “Como termina?”, “Que letra tem?”. E ainda provocar outras reflexões sobre o funcionamento da escrita, como, por exemplo, a ação de relacionar fragmentos do escrito com fragmentos do oral: “Onde está escrito JOÃO em JOÃO PEDRO?”, “Onde está escrito a parte LI em CARMELITA?”. Esses são exemplos de intervenções que agem como pistas às crianças: “No nome do PEDRO tem a letra A? Pode estar escrito PEDRO aqui?”.

Entretanto, é possível que na turma haja algumas crianças que ainda não façam esse tipo de relação, ou mesmo não recorram a esse procedimento de buscar informações em fontes confiáveis, mas isso não deve ser um impedimento para que sejam convidadas a participar dessas propostas. É fundamental que elas sejam incentivadas a refletir e enfrentar o desafio de localizar onde está escrita uma determinada palavra. Elas podem realizar essa tarefa em parceria com os colegas e com intervenções da professora, que pode fornecer opções de palavras, restringir a quantidade de opções de leitura para ajustar o desafio da análise bem como compartilhar diferentes estratégias utilizadas pelo grupo, para resolver as questões que aparecem no decorrer da atividade, como faz Susana, por exemplo, ao validar e recuperar o procedimento que Anthony faz para dizer onde está escrito GIZ DE CERA.

Uma outra intervenção bem potente, como “Nessa lista tem três nomes que começam com a letra A, como você sabe que este que está me mostrando é o do ADAILTON?” A mesma intervenção pode ser oferecida quando precisam votar em título de livro para ser lido, encontrar o nome de um personagem que estão conhecendo, um animal que estão estudando etc.

Este tipo de intervenção faz sentido não só em situações como essas, mas também quando as crianças estão lendo ou escrevendo e vêm nos perguntar o que está escrito em um determinado lugar ou como devem escrever algo (por exemplo, quando desejam escrever MACACO e querem saber como escrever a parte MA – nesses momentos, podemos escrever três palavras que tenham esta parte: MARIANA / MATEUS / MARIO e pedir que a criança analise para descobrir de qual parte necessita).

Nas situações em que a criança lê por si mesma antes de saber ler de forma autônoma, ela procura antecipar as informações e, em seguida, verificar se suas suposições se confirmam, observando os indícios do texto escrito. A resolução desse desafio ocorre através da reflexão da criança, mediada pelas discussões do grupo e pela intervenção da professora, que auxilia na interpretação da leitura.

A partir da análise da proposta encaminhada pela professora Susana, quais outras situações no cotidiano escolar podem ser favoráveis para propor intervenções como as que acabamos de conhecer? Muitas são as situações vividas pelas crianças no dia a dia da escola que podem ser transformadas em boas situações de aprendizagem, para que elas possam ler por si mesmas: leitura de títulos de livros durante as retiradas na biblioteca, votação de brincadeiras para o momento do parque, escolha e distribuição de tarefas diárias desempenhadas pelas crianças do grupo, confecção de painel dos aniversários com os meses do ano, organização da agenda semanal de leitura, elaboração de plaquinhas para o jogo simbólico de mercado, entre outras. Essas e outras situações, por fazerem parte dos inúmeros momentos que as crianças vivem no cotidiano escolar, apresentam desafios verdadeiros e, com isso, contribuem para que possam atribuir sentido e se engajar cognitivamente para solucioná-los.

As práticas sociais de leitura pela criança são fundamentais tanto para o avanço no conhecimento sobre a leitura, quanto para a compreensão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, uma vez que, durante as aproximações e reflexões que realizam, as crianças permanecem atentas às regularidades da escrita.

Como acompanhar o que as crianças já sabem?

A fim de propor boas situações e oferecer bons desafios, para escolher qual criança convidar para responder uma pergunta específica durante a atividade e até para pensar em como organizar agrupamentos produtivos, é importante conhecer o que as crianças já sabem. Neste caso, é importante acompanhar quais características das palavras as crianças consideram durante as situações de leitura por si mesmas. Para registrar de forma organizada as suas observações, a professora Susana utilizou o quadro elaborado por Russo e Nogueira (2023, p. 30). Confira a seguir:

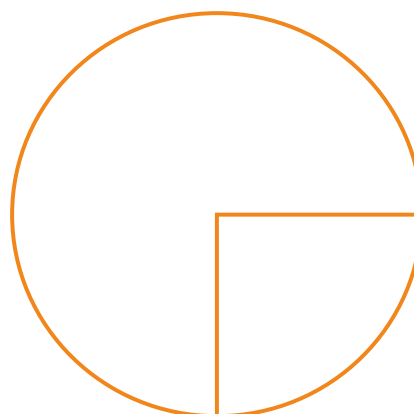
Estratégias que as crianças utilizam para localizar as palavras

Nomes dos alunos	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5	Outras crianças ...
Faz a leitura sem índices claros						
Nomeia as letras						
Analisa a extensão da palavra						
Observa o início da palavra						
Observa o final da palavra						
Observa partes coincidentes com outras palavras conhecidas						
Já apresenta leitura autônoma experiente						

Veja o que a professora Susana nos conta sobre essa experiência:

“Esta tabela não é para a minha coordenadora ou para a rede onde trabalho, é para mim. Então, nem sempre está toda preenchida e aí me ajuda a lembrar de coisas que preciso olhar, por exemplo, informações que sei sobre uma criança, mas que não observei em outra, aí observo e acrescento – não para completar a tabela, mas porque preciso para pensar em uma proposta ou intervenção, ou para reconhecer se uma criança está estagnada em algo ou mesmo para reconhecer os avanços que elas têm durante um período de tempo. Às vezes, não avançam nas hipóteses de escrita, mas avançam em muitas outras coisas e as tabelas que uso para acompanhamento me ajudam a enxergar isso.” (depoimento da Professora Susana, 2021)

Quadros como este, elaborado pela professora Susana, auxiliam o dia a dia do professor, que poderá reunir neste documento informações pontuais sobre os saberes das crianças do grupo, para seguir propondo boas situações de aprendizagem e intervenções com desafios ajustados.



Referências

CASTEDO, Mirta Luisa. **Situações de leitura na alfabetização inicial:** a continuidade na diversidade. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA E LETRAS DE UBÁ, 1996. Palestra 3.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2001.

RUSSO, Giulianny; NOGUEIRA, Isis. **Fascículo 2:** Leitura por si mesmo: Material de apoio ao professor e à professora em práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos. São Paulo: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/experiencia_didatica/fasciculos-leitura-escrita/. Acesso em: 8 fev. 2025.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Adrianna Nunez é pedagoga (UniSantos) e Especialista em Educação Infantil (Umesp), Alfabetização (Centro de Formação da Escola da Vila) e Culturas Escritas e Alfabetização Inicial (UNLP / UAB / OEI). Atualmente é tesista na Maestría en Escritura y Alfabetización (UNLP - Universidad Nacional de La Plata - Argentina). Integra a Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização e é membro associado da APEI (Portugal). Fundou e dirige a Casa de Si: Formação e Pesquisa em Educação Infantil.

Carla Glauber é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2015). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. UNIVALI (2003). Professora Aposentada dos Anos Iniciais da Prefeitura Municipal de Joinville, atuando como coordenadora e na formação continuada de professores. Consultora do Ministério da Educação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e Formadora da Empresa Abaporu.

E-mail: carlaclauberdasilva7@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6938309751259054>

TEXTO 4

F2.U3.T4 - PROFESSORAS

Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança

Maria Clara Fontes de Mello Coelho
Natália Raphaela Dos Santos

Nos textos anteriores, exploramos a fundamentação da leitura pela criança, a inserção das propostas na rotina escolar e a análise de intervenções de leitura. Agora, convidamos você a planejar essa situação didática, utilizando um cardápio semanal de alimentação. Esta é uma oportunidade de experimentar na prática o que estudamos e refletir sobre possíveis modificações para melhorar as situações de ensino e atender às necessidades da turma.

Os cardápios das refeições escolares são parte do cotidiano das crianças e informam quais alimentos serão servidos semanalmente. Ao engajá-las na leitura dos cardápios, promovemos seu envolvimento em práticas sociais úteis e necessárias, cumprindo uma função comunicativa real, uma vez que elas consomem esses alimentos diariamente na escola. Considerando a criança um sujeito de direito na sociedade, conhecer e discutir o que é proposto na escola é ainda mais relevante.

Todo planejamento é flexível, e o que prevemos pode mudar, conforme a proposta se desenvolve e as interações com as crianças ocorrem. Planejar envolve partir do plano de trabalho e, principalmente, analisar o que as crianças sabem, suas formas de aprender, avanços e dificuldades. Não se trata apenas de desenvolver a atividade, mas de entender seus objetivos e antecipar possíveis desdobramentos. Depois, é importante pensar sobre as intervenções realizadas, o que funcionou ou não, e como as ações influenciaram no sentido de tornar cada atividade uma boa situação de aprendizagem para, em seguida, replanejar o que for preciso.

Breve contextualização das ações

O cardápio é um texto de circulação social que informa sobre os alimentos nas refeições e varia conforme o local. Utilizamos cardápios para escolher o que comer em restaurantes, lanchonetes, sorveterias e escolas. O cardápio escolar, parte do cotidiano das crianças, tem uma função comunicativa explícita e uma estrutura textual simples, composta por listas de palavras. Isso o torna uma proposta ideal de leitura para crianças em fase de alfabetização, pois se configura como um contexto pertinente à reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e à participação ativa na comunidade escolar, ao informar sobre a alimentação dessa comunidade, o que é um direito de cidadania.

Planejamento da atividade

Situação didática: Leitura pela criança de cardápio semanal.

Proposta: Leitura pela criança de cardápio escolar para saberem o que está previsto nas próximas refeições.

Turma: 1º ano

Objetivos de aprendizagem das crianças:

- Ampliar os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética para avançar na leitura e na escrita por si mesmas, como leitoras e escritoras cada vez mais autônomas;
- Utilizar índices (pistas) para encontrar informação escrita com autonomia crescente;
- Fazer uso de estratégias de leitura, como antecipação e verificação;
- Expressar oralmente suas hipóteses;
- Escutar e refletir com base nas hipóteses apresentadas pelos colegas.

Materiais e orientações gerais:

Usaremos como referência o cardápio a seguir.

É importante dizer que o cardápio que estamos compartilhando como exemplo é de uma escola pública do Maranhão e, portanto, contém alimentos que são típicos desta região. Também apresenta 3 refeições diárias e sabemos que essa não é a realidade de toda escola. É necessário que você, professora, faça os ajustes, considerando o contexto do plano alimentar da sua escola e região.

CARDÁPIO SEMANAL					
REFEIÇÕES	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
LANCHE	CUSCUZ COM OVO FRITO SUCO DE CAJÁ	LEITE INTEGRAL COM ACHOCOLATADO PÃO COM MANTEIGA	SUCO DE CAJU PÃO COM PATÊ DE ATUM	LEITE COM CAFÉ BISCOITO DOCE	SUCO DE ACEROLA BANANA
ALMOÇO	ARROZ FEIJÃO CARIOCA CARNE COZIDA SALADA DE ALFACE E CENOURA RALADA	ARROZ ERVILHA FRANGO COM BATATA BANANA	MACARRÃO COM CARNE MOÍDA ABACAXI	ARROZ FEIJÃO PRETO TIRA DE FRANGO SALADA DE ALFACE E CENOURA RALADA	ARROZ FEIJÃO CARIOCA CARNE DE PANELA SALADA DE TOMATE COM CENOURA
LANCHE	MELANCIA BISCOITO DOCE	LEITE COM CAFÉ BANANA	SUCO DE CAJÁ MAMÃO	LEITE COM ACHOCOLATADO PÃO COM MANTEIGA	SUCO DE CAJU CUSCUZ COM OVO MEXIDO

Desenvolvimento da atividade:

Os objetivos principais desta atividade são: possibilitar que as crianças avancem na reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e tenham oportunidade de observar diferentes características dos nomes dos itens do cardápio (extensão, partes conhecidas, letra inicial, letra final etc.), ampliando suas estratégias de leitura conhecidas e utilizadas.

• O que é preciso garantir **antes da atividade**

1. Agrupe as crianças em duplas ou trios, considerando os saberes que têm sobre a escrita e as estratégias que utilizam para localizar as informações: se consideram a extensão das palavras, se identificam partes conhecidas, se observam o início, o final ou partes internas⁴.
2. Considerando o que conhece sobre os saberes das crianças, defina previamente o formato do cardápio que cada dupla irá receber. Algumas podem receber o cardápio semanal, como o anexado acima, outras duplas podem receber apenas o cardápio de um dia da semana ou ainda só de uma refeição

SEGUNDA-FEIRA	ALMOÇO DA SEGUNDA-FEIRA
CUSCUZ COM OVO FRITO	ARROZ
SUCO DE CAJÁ	FEIJÃO CARIOCA
ARROZ	CARNE COZIDA
FEIJÃO CARIOCA	SALADA DE ALFACE E
CARNE COZIDA	CENOURA RALADA
SALADA DE ALFACE E CENOURA RALADA	
MELANCIA	
BISCOITO DOCE	

Note que, do ponto de vista dos desafios da leitura, a diferença entre os cardápios reside na quantidade de informação por escrito. Para crianças em momento mais iniciais do processo de apropriação da língua escrita, a quantidade de textos pode ser muito desafiadora, por isso, observe para qual dupla cada tipo de cardápio é mais pertinente.

A lista a seguir se refere a aspectos fundamentais para a situação de leitura por si mesmo, que precisam ser organizados **antes da atividade**. Observe e marque o que você já tem assegurado para a realização da proposta e identifique no que você ainda precisa investir:

- () Presença de materiais de consulta na sala de aula: listas de nomes próprios e outros textos.
- () Organizar as crianças em duplas por proximidade de saberes e estratégias de leitura que costumam fazer uso.
- () Conhecimento, por parte das crianças, do motivo pelo qual vão ler os cardápios, de modo que vejam sentido na proposta: ela tem função social e comunicativa real. Você pode considerar a possibilidade de solicitar que verifiquem se há determinado tipo de alimento previsto naquela refeição/dia/semana ou outra razão que avalie pertinente para seu grupo.

• O que é preciso garantir **durante a atividade**

1. Considerando que é fundamental que as crianças leiam os cardápios para cumprir algum propósito específico, garanta que no momento em que a proposta for explicada, as crianças tenham clareza do porquê estão lendo os cardápios.
2. Outra condição fundamental para a leitura por si mesmo é que a criança saiba **o que** precisa encontrar. Como amplamente discutido nos textos desta Unidade, não se trata de pedir que a criança diga o que está escrito, mas sim, **onde está escrita** a palavra solicitada ou, ainda, entre dois itens escritos, dizer **qual é qual**. Por essa razão, considere que você precisará informar, coletivamente ou passando por cada dupla, quais itens elas precisam encontrar. Seguem algumas sugestões de intervenção de acordo com cada tipo de cardápio recebido:

Para as crianças que recebem o cardápio completo

- *Onde encontramos a informação sobre as refeições de hoje? Aqui na tabela, onde estão os dias da semana? Hoje é terça, onde está escrito terça-feira?*
- *Onde encontro a informação sobre o que terá no almoço durante a semana?*
- *A sobremesa favorita do grupo é abacaxi, será que nesta semana teremos abacaxi?*

Para as crianças que recebem o cardápio do dia

- *Onde encontramos a informação sobre o lanche (ou almoço)?*
- *Segunda costuma ter macarrão, vamos ver se teremos macarrão hoje?*

Para as crianças que recebem o cardápio da refeição

- *Aqui tem o que será servido hoje no lanche. Será que tem biscoito hoje?*
- *Em um item está escrito ARROZ e no outro está escrito "CARNE COZIDA", onde está "arroz" e onde está "carne cozida"?*

3. É importante observar como as duplas trabalham em parceria, identificando quais precisam de ajuda para iniciar, se conversam com o colega para decidir onde está escrito e se consultam as palavras estáveis para verificar como a palavra buscada se inicia.
4. Circule pelas duplas fazendo problematizações, conforme as respostas encontradas:
 - Como você sabe que aqui é terça-feira? O que observou para concluir que aqui é a coluna dos alimentos que serão servidos na terça?
 - O Luiz falou que aqui está escrito "salada", porque "salada" começa como Samuel. Vocês concordam? Alguém observou algo diferente?

- A Camila falou que “carne cozida” é aqui, porque “carne” tem a letra A no começo (não é a primeira letra, mas está no início da palavra e para muitas crianças com escrita silábica pode ser a relação que observa). Mas essas daqui também têm (apontando “arroz” e “salada”), e agora?
- Por que você acha que é esta? O que observou para concluir isso?
- Você concorda com o que a dupla explicou?
- Tem algum colega que o nome comece igual a “mamão” (palavra procurada)?
- O nome da Martina e do Marlon começam iguais a “mamão”, vamos olhar na lista....
- Há outras palavras no cardápio que começam assim?

As crianças vão buscar nesse momento justificativas para validar o que estão pensando e refletir sobre as perguntas colocadas pela professora. Mais que validar ou refutar imediatamente as respostas, é interessante que a professora sustente a reflexão, levando-as a explicarem suas escolhas, problematizando suas respostas para que, mais do que achar “a resposta correta”, tenham muitas oportunidades de pensar sobre a escrita.

A lista, a seguir, refere-se a aspectos fundamentais para a situação de leitura por si mesmo que se relacionam ao **momento após a produção**. Observe e marque os itens que você já tem planejados e identifique no que precisa investir para que as duplas trabalhem de forma autônoma e consigam realizar do melhor modo o desafio proposto:

- () Garantir que as crianças compreendam o que devem fazer;
- () Garantir que as crianças vejam sentido na proposta de leitura dos cardápios;
- () Garantir que as crianças saibam o que devem localizar nos cardápios;
- () Garantir que as crianças saibam o que podem fazer quando finalizarem a proposta;
- () Circular pela sala observando as estratégias que utilizam quando não encontram a palavra que procuram, apoiando-os em suas necessidades.

Observação:

Neste trabalho pessoal, a proposta é que esta situação seja encaminhada ao menos uma vez para a turma, mas vale destacar que esta é uma proposta interessante de ser encaminhada em diversas ocasiões: como proposta diária ou semanal, feita coletivamente (compartilhando o mesmo cardápio para todas as crianças); em pequenos grupos ou duplas (toda a turma fazendo a mesma proposta com desafios ajustados; ou enquanto uma parte da turma faz uma atividade, a professora encaminha esta do cardápio para algumas duplas).

• O que é preciso garantir após a atividade:

Este momento será encaminhado coletivamente:

1. Após a leitura do cardápio, é possível, em roda, socializar as descobertas dos subgrupos, incentivando-os a compartilharem suas conclusões:
 - *O que descobrimos hoje com a leitura dos cardápios?*
 - *Quando estavam procurando a palavra “mamão”, o que observaram?*
 - *Consultar o nome da Letícia ajudou a ler “Leite com achocolatado”?*

2. Considere elaborar um cartaz para fixar na sala, listando as estratégias que utilizaram para encontrar os itens do cardápio (consultaram a lista de nomes, pediram ajuda ao professor, analisaram o tamanho das palavras, observaram o início, o final dos itens etc.).

A lista, a seguir, refere-se a aspectos fundamentais para a situação de leitura por si mesmo que se relacionam ao **momento após a produção**. Observe e marque os itens que você pretende contemplar no momento de socialização e identifique aqueles que não serão priorizados neste momento, para não se esquecer de propô-los em outra situação:

- () Retomar com o grupo aspectos positivos sobre a postura de estudante que favoreceram a dinâmica de sala de aula;
- () Perguntar ao grupo quais atitudes tiveram e que eles avaliam que contribuíram para o desenvolvimento da atividade;
- () Perguntar e pontuar aspectos que podem melhorar e como podem fazer isso;
- () Pedir que comentem quais estratégias usaram para ler, quais já usavam, quais descobriram na atividade e quais consideram que ajudaram;
- () Comentar estratégias diferentes;
- () Oferecer outros momentos de leitura por si mesmo.

Avaliação da aprendizagem das crianças

Para avaliar a aprendizagem das crianças, é importante retomar as expectativas de aprendizagem propostas no planejamento. A partir delas, observe:

- Que tipo de relação as crianças conseguiram estabelecer entre a oralidade e a escrita?
- Colocaram em jogo diferentes estratégias, antecipando o que poderia estar escrito por meio de indícios do texto, por exemplo? Ou selecionando a informação de que precisavam valendo-se de diferentes pistas? Voltavam ao texto para verificar a adequação das estratégias utilizadas?
- Que tipo de indícios consideraram em suas estratégias de leitura: organização gráfica/diagramação do texto? Contexto social e função comunicativa em que está inserido? Antecipação de vocabulário esperado para esse gênero textual? Extensão das palavras? Pertinência sonora das letras? Observou o início das palavras, o final, as partes internas?
- Houve consulta a fontes seguras de informação (listas de palavras estáveis, conversas com a professora e/ou com outras crianças) para apoio à leitura?

Além desses, avalie também os aspectos atitudinais, observando a qualidade das interações e parcerias estabelecidas entre o grupo.

Trabalho pessoal: reflexão e registro da prática encaminhada

Ao final da atividade, é muito importante refletir sobre ela. É assim que podemos nos distanciar um pouco dos encaminhamentos feitos durante a aula para olhar a prática pedagógica de maneira mais crítica e implicada, de modo a analisar a potência das atividades desenvolvidas, os entraves encontrados, e pensar possíveis ajustes nas próximas situações.

Propomos, então, que, após o encaminhamento da atividade planejada, você escreva um registro reflexivo sobre a situação vivida com a turma e compartilhe com sua formadora, pois a sua produção e a de seus colegas servirão para a análise e reflexão das práticas alfabetizadoras no próximo encontro formativo.

Compartilhamos com você algumas perguntas que podem inspirar a escrita desse registro:

- A atividade funcionou? Por quê? Não funcionou bem? Por que não?
- Quais intervenções você avalia que foram mais potentes para que as crianças construíssem sentido sobre o que estavam tentando ler?
- Quais agrupamentos não funcionaram? Por que não funcionaram?
- Quais as condições didáticas oferecidas a cada grupo? Qual condição ajudou que conseguissem localizar palavras no cardápio?
- Qual a natureza da dificuldade encontrada pelas crianças?
- Quais ajustes posso propor em futuras situações de leitura pelas crianças?
- Quais outras situações do cotidiano escolar se configuram como boas oportunidades para propostas de leitura pelas crianças?
- Tenho conseguido transpor as intervenções bem-sucedidas, como essas da atividade com cardápio, para outras situações de leitura pelas crianças?

Se você não tiver como considerar todas elas, escolha algumas que considerar mais pertinentes.

Bom trabalho!

Maria Clara Fontes de Mello Coelho é pedagoga, Especialista em língua e linguagem (UNEB-BA), Mestre em Educação e doutoranda pela Universidade Federal da Bahia, membro do Gepel (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade/UFBA). Atua como formadora de professores e gestores escolares em instituições públicas e privadas, e como diretora pedagógica numa instituição privada de ensino em Salvador-Bahia.

E-mail: claramellocoelho@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4917999188810244>

Natália Raphaela dos Santos é pedagoga, especialista em Alfabetização e mestranda em Escrita y Alfabetización pela UNLP. Integra a Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização. Atua como formadora de professores na área de Alfabetização e como professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

E-mail: nataliaraphaela@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1720288052624618>

unidade

4

Práticas de
escrita pela
criança nas
situações do
cotidiano

TEXTO 1

F2.U4.T1 - PROFESSORAS

Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar

Isis Nogueira
Adriana Miritello Terahata

Fora do ambiente escolar, a escrita está presente em nosso cotidiano: escrevemos para enviar mensagens, para preencher cadastros, para nos lembrarmos de tudo que precisamos comprar na feira, para avisar algo a alguém etc. Dentro da escola, não é diferente.

No exemplo a seguir, a professora Ivani, do 1º ano C, aproveitou o que existe no cotidiano escolar para promover situações de aprendizagem para sua turma. Vejamos o relato que ela compartilhou:

Na minha turma de 1º ano, temos uma tradição: toda primeira sexta-feira do mês, as crianças marcam os nomes dos aniversariantes no calendário. Desta vez, propus a produção de cartões para os aniversariantes. Para isso, trouxe de minha casa alguns cartões que ganhei em meus aniversários para apresentá-los e lê-los para o grupo. Minha ideia era que eles conhecessem o que é um cartão antes de produzir um para os colegas. Compartilho um trecho da conversa que tivemos com o grupo:

Professora: *Como iremos fazer os cartões para os colegas, eu trouxe aqui dois cartões de aniversário que eu mesma ganhei (Li os cartões de aniversário para as crianças). Ah, como esses cartões são especiais para mim! Vamos pensar sobre eles. O que eles têm de parecido?*

Stella: *Muita saúde, muita felicidade. Eu também já ganhei um, que dizia "Parabéns, Stella.", ou alguma coisa parecida assim...*

Professora: *Isso, Stella! Os dois cartões têm mensagens com bons desejos para a minha vida.*

Gabriel: *Tem o nome da pessoa que mandou!*

Maitê: *Tem a data e tem o seu nome também!*

Professora: *Nossa, vocês foram rápidos! É isso mesmo, pessoal. Vamos anotar isso tudo aqui nesse cartaz para a gente se lembrar depois (Registrei em um cartaz, em lista: nome do aniversariante, desejos de aniversário, nome da pessoa que mandou, data). Agora, vamos verificar quem são os aniversariantes do mês para escrevermos nossos cartões (Comuniquei às crianças as datas e os nomes, e os ajudantes do dia registraram no calendário da turma. Depois, mostrei um cartaz com os nomes das duplas que fariam os cartões e deixei um tempo para que elas se organizassem e pensassem no que iriam escrever).*

Professora: *Pessoal, prestem atenção: as crianças da primeira e da segunda fileira vão escrever um cartão para a Lara; as da terceira, da quarta e quinta fileira vão escrever para o Joaquim. Agora que vocês sabem para quem vão escrever, vou dar alguns minutos para que decidam a mensagem que querem escrever no cartão (Deixei Joaquim na fileira das*

crianças que faziam o cartão para Lara e Lara na fileira das crianças que faziam o cartão para Joaquim).

(Fui passando pelas mesas e ajudando as crianças na decisão. Ajudei a dividir as funções: quem da dupla iria ditar e quem iria escrever. Após a decisão sobre a mensagem, entreguei os papéis para que escrevessem e continuei passando pelas mesas para apoiar o momento de escrita. Parei na dupla Lina e Nalu).

Professora: Lina e Nalu, podem ler para mim o que já escreveram?

Lina: Olha, a gente já copiou o nome da Lara lá da lista (de nomes da sala). Aqui 'tá' escrito feliz (leem a escrita ELI). Olha, Prô, a gente colocou o Li de Lina aqui! (apontando para o LI de FELIZ).

Professora: Boa, meninas! Mostrem para mim onde começa feliz.

Lina e Nalu (mostram a letra E).

Professora: Mostrem pra mim, apontando com o dedo, cada parte que já escreveram.

Lina e Nalu: FE (apontando para a letra E) LIZ (apontando para LI).

Professora: Basta o E para escrever FE? Vocês sabem de alguma palavra que possa nos ajudar a verificar se já está escrita esta parte de FELIZ?

Nalu: Feeeeee...lipe? Felipe! Mas como se escreve Felipe, prô?

Professora: Vejam a ficha do nome dele. (Procurei a ficha do nome dele e a entreguei para a dupla).

Nalu: Começa com essa (apontando a letra F). Coloca essa escrita (FELI).

Professora: E agora, o que está escrito?

Lina: Ué! Feliz!

Professora: Feliz... termina com I?

Nalu (repete em voz baixa: feliz, feli, feli...): Ei, falta um "ssss" (prolonga um som de S) aqui no final! (E adiciona um S ao final - FELIS).

A cena que abre esta Unidade é um exemplo de situação cotidiana que favorece a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que insere as crianças em uma situação comunicativa real: comunicar os desejos mais bonitos para alguém querido no dia do aniversário.

Ivani não apenas propõe a escrita de cartões para ensinar sobre cartões, mas faz com que essa aprendizagem ocorra a partir do objetivo específico de homenagear as e os aniversariantes do mês. Dessa forma, ela apresenta para a turma um dos propósitos da escrita em nosso cotidiano, que é comunicar mensagens de carinho em situações especiais. Ao trazer os cartões para analisarem, também garante a ampliação de repertório do grupo em relação ao gênero.

Além da aprendizagem sobre a linguagem escrita que a proposta favorece, uma vez que as crianças precisarão escrever suas mensagens alinhadas com o gênero cartão de aniversário, a linguagem e a estrutura típica do texto, considerando destinatários e propósito comunicativo, também terão oportunidade de refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Para isso, a professora Ivani garantiu algumas **condições didáticas**⁴:

- definiu objetivos, tanto comunicativos quanto didáticos;
- teve intencionalidade no modo de organização da turma: coletiva na análise do cartão e em duplas para a produção escrita;
- propiciou que mobilizassem seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que

⁴ O que a professora precisa garantir (recursos, estratégias, intervenções) para que seja uma situação de aprendizagem.

fossem desafiadas a construir novos conhecimentos;

- garantiu um estudo prévio do gênero que as crianças teriam que escrever⁵;
- garantiu que as crianças tivessem clareza do objetivo, do destinatário e do conteúdo do texto que produziriam e de onde a mensagem circularia.

A proposta da professora tinha dois objetivos, um comunicativo e outro didático. O **objetivo comunicativo**, compartilhado com as crianças, era escrever um cartão de aniversário para os aniversariantes do mês, possibilitando que participassem de práticas comunicativas reais. Isso mostra às crianças a função social da escrita e as motiva a se empenharem. Os **objetivos didáticos**, focados na aprendizagem, eram explícitos para a professora e presentes ao longo da proposta, sem necessidade de serem explicitados para a turma (Lerner, 2002).

Ao organizar o grupo para a atividade, a professora garantiu a máxima circulação de informação e de saberes. Dessa forma, ampliou as possibilidades de reflexão das duplas, conforme explicam Russo e Nogueira (2023, p. 28):



O trabalho em parceria demanda que entrem em acordo, que contem suas ideias, ouçam as das e dos colegas, ponderem e tomem uma decisão. Além de garantir que seja uma produção mais reflexiva, a troca entre pares possibilita a ampliação das estratégias e dos aspectos que cada um observa na escrita. [...] A definição das duplas ou grupos de trabalho precisa considerar tanto os aspectos da relação entre estudantes (se trabalham bem em conjunto), como o conhecimento que têm sobre a escrita e o assunto sobre o qual vão escrever, além de levar em conta o objetivo da professora e do professor com a proposta.

Durante o relato de Ivani, é notável como os saberes das crianças se complementam na reflexão sobre como são os cartões de aniversário e na sua escrita. Ao ler e analisar os cartões, Ivani ajudou a explicitar e ampliar os conhecimentos prévios da turma. Na escrita, as crianças mobilizaram esses conhecimentos e buscaram outras fontes de informação, como a lista de nomes, para compor uma escrita o mais próxima possível da convencional, já que o cartão seria entregue a um leitor real.

Outra condição essencial foi garantir que as crianças conhecessem bem a estrutura dos cartões de aniversário. Embora pareça simples, é importante ampliar o repertório da turma nesse sentido. A professora leu os cartões que ela mesma recebeu e registrou os elementos essenciais observados pela turma. Ler e escrever por meio da professora são duas das quatro situações didáticas fundamentais para alfabetizar⁶. Nessa cena, fica evidente o quanto são práticas interdependentes, que apoiam a leitura e a escrita pela criança, à medida que apresentam procedimentos importantes e oportunizam a máxima circulação de informações (Lerner, 1997; Kaufman, 2011; Scarpa, 2014).

A professora Ivani, nessa proposta, também fez **intervenções docentes** muito potentes:

- garantiu um tempo para o planejamento do texto;

⁵ É importante destacar que, dependendo do gênero a ser produzido, de sua complexidade e da familiaridade do grupo com ele, outros momentos de exploração podem ser necessários para garantir que as crianças compreendam as características do texto, o tipo de linguagem pertinente e os recursos necessários de incluir. No caso do cartão de aniversário, por ser um texto mais curto e menos complexo, a situação de exploração proposta pela professora foi suficiente.

⁶ Saiba mais sobre o assunto nos textos do Fascículo 1, “Planejamento e gestão de sala de aula na alfabetização inicial”, deste material.

- definiu a função de cada integrante da dupla: quem seria o escriba e quem seria o ditante;
- organizou as duplas de trabalho previamente, a partir do que ela já conhecia de suas escritas, das estratégias que recorrem quando não sabem como escrever uma parte, além de atitudes comportamentais que favorecessem a interação;
- enfatizou a importância de ler enquanto se escreve e de revisar após escrever;
- pediu que explicassem suas decisões;
- ofereceu informações para que a dupla pudesse ampliar suas reflexões e aprimorar sua escrita.

Antes de entregar os papéis onde seriam escritos os cartões, assim que organizou as duplas, já previamente selecionadas, a professora Ivani revela às crianças a importância de planejar o que vai ser escrito:

Professora: *Agora que vocês sabem para quem vão escrever, vou dar alguns minutos para que decidam a mensagem que querem escrever no cartão. (Fui passando pelas mesas e ajudando as crianças na decisão [...]).*

Ainda que seja uma pequena mensagem de aniversário, a professora Ivani sabe que, para as crianças, o foco seria refletir sobre as letras a usar, quais escolher e a ordem correta. Para quem ainda não escreve de forma alfabética, coordenar o conteúdo do texto e a escrita em si representa muitos desafios, podendo resultar em menos reflexão sobre o sistema de escrita, que era um dos objetivos da proposta (Kaufman; Lerner; Castedo, 2015).

Por isso, reservar tempo para decidir o conteúdo e definir funções na dupla é essencial para que, durante a escrita, a criança escriba, com apoio do par, possa focar em quantas, quais letras e em qual ordem escrevê-las. Conhecendo bem **o que** querem escrever, podem se concentrar em **como** escrever. No momento prévio, ao registrar o que não pode faltar, já iniciaram o planejamento, garantindo apoio para organizar o texto sem esquecer detalhes importantes.

Quando, na situação em dupla, Ivani pede que releiam o que escreveram⁷, a professora solicita às crianças um importante comportamento de escritor, que é ler enquanto se escreve para controlar o escrito. Ao se apropriarem dessa prática, a dupla desenvolve mais autonomia para escreverem por si mesmas, como é possível ver no trecho que segue:

Professora: *Lina e Nalu, podem ler para mim o que já escreveram?*

Lina: *Olha, a gente já copiou o nome da Lara lá da lista (de nomes da sala). Aqui 'tá' escrito feliz (leem a escrita ELI). Olha, Prô, a gente colocou o Li de Lina aqui (apontando para o LI de FELIZ)!*

O trecho final da transcrição desse breve momento da aula da professora Ivani revela que oferecer informações pode ser essencial para promover boas reflexões sobre o sistema de escrita:

Professora: *Boa, meninas! Mostrem para mim onde começa feliz.*

Lina e Nalu *(mostram a letra E).*

Professora: *Mostrem pra mim então, apontando com o dedo, cada parte que já escreveram.*

Lina e Nalu: *FE (apontando para a letra E) LIZ (apontando para LI).*

Professora: *Basta o E para escrever FE? Vocês sabem de alguma palavra que possa nos ajudar*

⁷ Saiba mais sobre o assunto nos textos do Fascículo 1, "Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na alfabetização inicial", deste material.

a verificar se já está escrita essa parte de FELIZ?

Nalu: Feeeeeee...lipe? Felipe! Mas como se escreve Felipe, prô?

Professora: Vejam a ficha do nome dele. (Procurei a ficha do nome dele e a entreguei para a dupla).

Nalu: Começa com essa (apontando a letra F). Coloca essa escrita (FELI).

Professora: E agora, o que está escrito?

Lina: Ué! Feliz!

Professora: Feliz... termina com I?

Nalu: (repete em voz baixa: feliz, feli, feli...): Ei, falta um "ssss" (prolonga um som de S) aqui no final! (E adiciona um S ao final - "FELIS").

Ivani oferece a ficha com o nome de Felipe para manter o foco de Lina e Nalu, em vez de pedir que procurem na lista. Conhecer o perfil das crianças é fundamental para escolher a intervenção adequada. Ao trocar ideias com pares e buscar apoio da professora, as crianças aprendem a consultar e considerar diferentes fontes para compor suas escritas.

A professora escolheu a dupla intencionalmente, considerando seus saberes complementares. As meninas também demonstraram familiaridade com o uso de palavras de referência ao relatarem ter utilizado o nome da LINA para escrever LI em FELIZ. Por essa razão, Ivani considerou pertinente, na situação, perguntar qual palavra as ajudou a escrever FELIZ, e as meninas sugeriram corretamente o nome FELIPE.

Embora soubessem que FELIPE começa como FELIZ, não sabiam quais letras usar. Por isso, Ivani ofertou a ficha do nome para que as meninas pudessem comparar ELI (palavra que escreveram) com FELIPE. É importante destacar que a professora mostrou a palavra de referência por escrito para que a dupla consultasse, não tentou repetir várias vezes a palavra Felipe para que "escutassem o som". Se precisam refletir sobre o sistema de escrita, é importante oferecer uma referência escrita, e não oral, para que as crianças possam fazer comparações e análises sobre o Sistema de Escrita Alfabética (Pellicer; Vernon, 2004).

Se consultar o início de palavras de referência não for mais um desafio, mas a criança ainda não estiver escrevendo convencionalmente, ofereça palavras cuja referência esteja no final ou no meio. Por exemplo: "Vou escrever aqui PORTA para te ajudar a pensar sobre como escrever essa parte (o TA) de TATARAVÓ".

Cabe destacar que muitas crianças podem precisar de seu apoio em propostas como essas e, para fazer as intervenções como as mencionadas aqui, é preciso planejar, cotidianamente, situações dedicadas à reflexão sobre a escrita. Desse modo, é possível acompanhar apenas algumas duplas em um dia, como fez a professora Ivani, e outras em outros dias. Para apoiá-la, é interessante organizar um planejamento pensando em um cronograma de acompanhamento das duplas, quais crianças serão acompanhadas em diferentes situações.

Por fim, a professora propõe que revisem a escrita. A princípio, a dupla parecia satisfeita com a escrita produzida, mas Ivani insiste perguntando com qual letra deveria terminar aquela palavra. Nalu compreende que precisaria de outra letra além do I para representar a parte final de FELIZ e sugere a letra S. Embora não seja convencional escrever FELIZ com S, faz sentido que as crianças sugiram essa letra. Como ainda estão aprendendo sobre os critérios que caracterizam as relações entre oral e escrito, Ivani acolhe essa grafia como resultado da melhor escrita que podem produzir nesse momento do seu processo de aprendizagem.



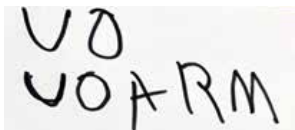

No processo de desenvolvimento, o que interessa é uma revisão constante de nossas teorias, ideias, pensamentos ou ações, porque erro e acerto são sempre relativos a um problema ou sistema. Nesse ponto de vista, os acontecimentos não são colocados em termos de 'tudo ou nada'. É claro que, no plano do fazer, isso é inevitável, mas no plano do compreender pode-se pensar de outro modo. E o compreender, como quer Piaget (1974/1978), pouco a pouco interfere no fazer, **no sentido de que se faz porque se compreende** (Macedo, 1994, p. 66).

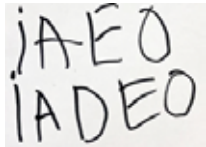
Por isso, ainda que Ivani tivesse mostrado uma palavra de referência com Z no final, e a escrita tivesse terminado alfabética e ortográfica, ela sabe que, quando forem escrever sozinhas, é pouco provável que Lina e Nalu escrevam alfabeticamente, porque a escrita produzida nessa proposta é resultado de um trabalho em parceria e com a mediação da professora. Mais adiante, quando suas escritas já estiverem alfabéticas, será pertinente refletir sobre convenções ortográficas.

Ivani encerra a intervenção com a dupla com a tranquilidade de saber que os erros não se fixam, mas, sim, fazem parte do processo de aprendizagem. Isso quer dizer que ela analisa a produção das crianças não do ponto de vista **formal ou do adulto** (Macedo, 1994), no qual todo erro precisa ser evitado, apagado ou punido, mas, sim, do ponto de vista da criança, que está buscando maneiras de compreender como funciona o sistema de escrita. Sendo assim, Ivani torna observável aquilo que considera que, na escrita apresentada, naquele momento, a dupla tem condições de aprimorar. Isso acontece quando ela pede que releiam o que escreveram e comparem com a escrita convencional do nome de outra criança e quando problematiza a letra com que termina a palavra que pretendem escrever ("Feliz termina com l?").

Para seguir pensando:

Escrever por si mesmo é uma das situações didáticas consideradas fundamentais para alfabetizar. Ao serem desafiadas a escrever, as crianças precisam mobilizar tudo aquilo que já sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e tomar decisões relativas ao que querem escrever, quais e quantas marcas usarão e em que ordem – sim, marcas, porque, mesmo aqueles que ainda não compreenderam que se utilizam apenas letras para escrever, são capazes e devem ser convidados a enfrentar essa tarefa. Durante esse processo, outros problemas vão sendo elaborados, como nos exemplos a seguir:

<p>Para escrever SUCO, Mariana escreve UO, reflete e depois completa com outras letras, porque lhe parece que duas letras não são suficientes. A escrita termina: UOARM. Sua hipótese silábica (que faz com que ela coloque duas letras - U e O) contrasta com o critério de quantidade mínima (para o qual uma palavra possa ser lida seriam necessárias várias letras, geralmente três), por isso insere outras letras para que a produção esteja coerente com esse critério (Ferreiro; Zen, 2022).</p>	
<p>Para escrever BRIGADEIRO, Marina e Camila escrevem ABLRABLM.</p> <p>A professora problematiza a quantidade de letras, de forma que a dupla possa refletir sobre a solução encontrada: "Quantas letras a gente precisa para escrever brigadeiro?". Marina diz que não sabe e responde: "Um montão, olha aí...". Camila diz: "Olha, eu pensei aqui, acho que é assim 'briga-dei-ro'. Acho que tem 4!". Camila, ao perceber que usaram mais do que 4 letras, conversou com Marina: "Acho que era só até aqui.", apontando</p>	

<p>para ABLR. A professora pergunta o que elas acham que devem fazer com as outras letras, e Camila responde: “Quero apagar.”. Verificaram se Marina estava de acordo, e ela consentiu. Camila, nesse momento, faz relações entre as partes sonoras e as partes escritas. Ainda que a resposta não tenha sido convencional, o controle da quantidade de letras é um avanço na conceitualização de Camila (Ferreiro; Zen, 2022) e serve de referência para futuras reflexões de Marina.</p>	
<p>Para escrever BRIGADEIRO, Lucas escreve IAEO e, na sua dupla, José argumenta dizendo que, no meio de BRIGADEIRO, é necessário incluir a letra D. Lucas, que geralmente faz uso exclusivo de vogais para escrever, precisa entrar em um acordo com José, que já inclui consoantes em sua escrita. Entram em acordo, incluindo o D na escrita da palavra.</p>	

Os exemplos são inúmeros e não pretendemos esgotá-los aqui. A partir dos problemas (bons problemas para pensar) criados pelo próprio ato de escrever, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre novos aspectos, a partir tanto da própria escrita quanto da interação com os colegas e das pistas fornecidas pela escrita convencional. Essas reflexões geram novas soluções. Para Piaget (1976 *apud* Macedo, 1999), esse processo é chamado de autorregulação, em que erros fazem parte do processo de aprendizagem.

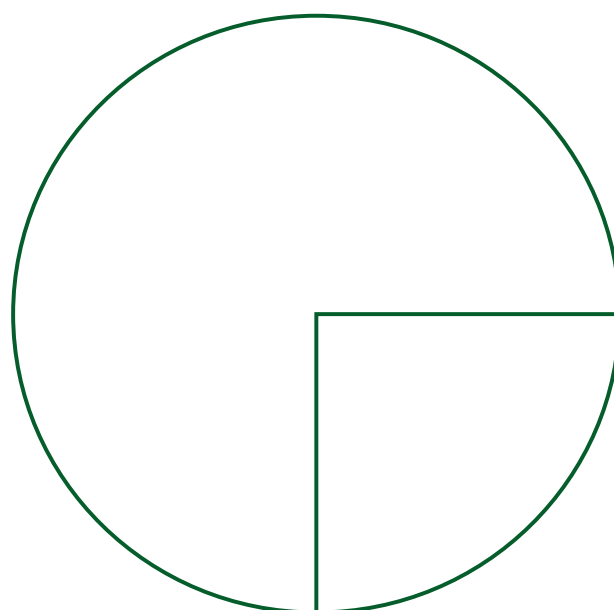
Sendo assim, é fundamental que as crianças sejam provocadas, diariamente, a se arriscarem a escrever segundo suas hipóteses, tendo muitas oportunidades de se comunicar por meio da escrita da maneira que souberem. Isso as faz participantes ativas da cultura letrada e possibilita que utilizem seus conhecimentos sobre o sistema de escrita e busquem novas estratégias para escrever o que desejam ou precisam.

Ao se arriscarem a escrever, elas nos mostram seus conhecimentos e necessidades de aprendizagem e, assim, nos ajudam a planejar situações didáticas mais ajustadas. Convidá-las a “escrever do seu melhor jeito” em situações reais demonstra que acreditamos na validade de suas escritas, assim como quando valorizamos os primeiros desenhos ou passos de um bebê. Isso reforça que a sala de aula é um lugar seguro, onde podem tentar repetidamente e sempre receber apoio para aprimorar suas competências.

Nossa tarefa de professoras é garantir muitas oportunidades para que isso aconteça. Mas não é preciso criar situações muito complexas ou mirabolantes! O dia a dia na escola oferece riquíssimas oportunidades para as crianças se comunicarem por meio da escrita. Podem escrever para:

- se organizar: quem veio e quem faltou, o que será feito no dia;
- tomar decisões: que brincadeira preferem na aula de Educação Física, que livro querem reler, que animal querem estudar;
- comunicar sentimentos, necessidades ou desejos: um cartão de aniversário, um bilhete de amor para alguém especial, um bilhete para pedir que a merendeira repita o lanche preferido;
- registrar algo que consideram importante: um texto de que gostam muito e do qual querem sempre se lembrar, uma lista de palavras novas que aprenderam em algum estudo, de palavras que podem ajudar a escrever outros textos, ou ainda de regras ortográficas que podem ajudar a escrever cada vez melhor.

Sem dúvida, poderíamos ainda listar várias outras situações corriqueiras nas quais proporcionamos às crianças oportunidades de se comunicarem por meio da escrita. **São essas situações didáticas que chamamos de “situações cotidianas”.** Como afirmam Luize, Tambelli e Passos (2023, p. 23): “Será como participantes de atos sociais de comunicação envolvendo a fala, a escuta, a leitura e a escrita que os estudantes ampliarão seus conhecimentos sobre a língua e a linguagem”. Desse modo, é importante garantir as diferentes experiências sociais de leitura e escrita nas práticas escolares, uma vez que as crianças estão em um mundo permeado pela palavra escrita e, por isso, pensam sobre ela, especialmente quando são convocadas a usá-la.



Referências

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10975>.

LERNER, Delia. Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula. **Temas de Educación**, n. 3. Bogotá, 1997.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAUFMAN, Ana. María. **Leer y escribir: el día a día en las aulas**. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Aique, 2011.

KAUFMAN, Ana Maria.; LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta. Escribir y aprender a escribir. In: ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento Transversal 3**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-book.

LUIZE, Andrea; TAMBELLI, Andrea; PASSOS, Bárbara. **Infâncias e escritas: produção de textos na escola**. Lauro de Freitas: Solisluna, 2023.

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

PELLICER, Alejandra; VERNON, Sofia (coord.). **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. México: S.M. Ediciones, 2004.

RUSSO, Julianny; NOGUEIRA, Isis. **Fascículo 3: Escrita por si mesmo: Material de apoio ao professor e à professora em práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos**. São Paulo: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/experiencia_didatica/fasciculos-leitura-escrita/. Acesso em: 8 fev. 2025.

SCARPA, Regina. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Isis Nogueira é pedagoga e Especialista em Alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila. É mestranda em Escritura y Alfabetización pela UNLP. Foi professora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas redes pública e privada. Atua como formadora de professores e gestores na área de Alfabetização. Presta assessoria a escolas e produz materiais didáticos e pedagógicos. É membro da Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: isisnogueira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5241746730488083>

Adriana Miritello Terahata é Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP e tem graduação em Pedagogia e Fonoaudiologia. Atualmente é professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola da Vila e faz parte do corpo docente do Centro de Formação da Vila. Realiza assessoria, formação de professores e elabora materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: adriana.miritello@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2970498829382478>

TEXTO 2

F2.U4.T2- PROFESSORAS

Como diversificar as propostas de escrita pela criança de modo que todos aprendam?

Isis Nogueira
Débora Rana

Neste texto, abordaremos os critérios que devemos considerar para diversificar os desafios das propostas de escrita, de modo a propor situações mais ajustadas aos saberes das crianças e às suas demandas de aprendizagem.

As situações cotidianas da vida escolar são ótimas para incentivar as crianças a escreverem por si mesmas, pois a necessidade de escrever para registrar, organizar e brincar dá sentido às práticas de escrita e permite a participação ativa das crianças, mesmo que não escrevam ou leiam convencionalmente. Para que avancem no Sistema de Escrita Alfabética, é crucial que enfrentem desafios de leitura e escrita de forma frequente e regular, por isso é essencial incluir oportunidades diárias e diversificadas na rotina semanal.

Desde o nascimento, as crianças aprendem sobre diversos objetos sociais, incluindo a língua escrita. Elas refletem sobre o que é, para que serve, como se diferencia de outras marcas gráficas, como funciona e se organiza, de acordo com suas oportunidades de acesso às culturas do escrito. Assim, ao entrarem na escola, é natural que tenham construído diferentes saberes sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Nas turmas de alfabetização, as diferentes hipóteses das crianças sobre a escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999; Ferreiro; Zen, 2022) são a base do trabalho pedagógico. A partir dos conhecimentos que cada uma já construiu, proporcionamos situações para que elas usem e testem suas hipóteses, sentindo a necessidade de buscar mais recursos para compor sua escrita.

Para que a criança aprenda, é necessário que sua hipótese sobre a organização do sistema de escrita seja insuficiente para responder aos desafios da comunicação escrita, levando-a a buscar novas soluções. Uma vez que as crianças têm saberes diferentes sobre a escrita, um desafio pode ser significativo para uma, mas não para outra. Por isso, para promover o diálogo entre o que é fundamental que as crianças aprendam e o que cada uma já sabe, considerando a diversidade desses saberes, é essencial, como sugerido no Fascículo 1:

- diversificar as situações didáticas para envolver toda a turma em um objetivo comum, permitindo que cada um contribua e reflita conforme suas possibilidades. Para que as crianças avancem na reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, é necessário que enfrentem desafios para os quais não têm todas as respostas. Como os saberes variam, o que é desafiador para uma pode ser fácil ou muito difícil para outra; e

- diversificar as intervenções durante as atividades, oferecendo várias fontes de informação para que as crianças reflitam sobre escritas convencionais e aprendam a fazer relações e comparações entre palavras para compor seus próprios escritos.

Planejar situações didáticas diversificadas pode suscitar dúvidas: é necessário planejar muitas atividades diferentes para contemplar a variedade de saberes das crianças? Como ajustar as propostas para diferentes conhecimentos? Para respondê-las, é importante ter conhecimento sobre as características do texto, o grau de conhecimento das crianças sobre ele, o propósito da escrita, a configuração do grupo e o destinatário (Kaufman; Lerner; Castedo, 2015). Veja a sistematização dessas ideias no quadro a seguir:

Grau de conhecimento do texto que se vai escrever	Características do texto	Propósito da escrita	Organização do grupo	Privacidade ou publicidade
Texto memorizado	Descontínuo	Para aprender	Em pares	Para estudos pessoais
Texto conhecido, porém não memorizado	Contínuo	Para comunicar o que se aprendeu	Individual	Para divulgar
Texto de autoria pessoal	Breve Longo			

Esses aspectos nos permitem diversificar as propostas, tornando-as mais ou menos complexas para que as crianças possam refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, considerando seus conhecimentos e desafios.

Grau de conhecimento do texto que se vai escrever

Escrever demanda coordenar diversas questões simultaneamente: criar o conteúdo, pensar no encadeamento do texto conforme seus propósitos, escolher palavras adequadas ao propósito, estilo, situação comunicativa, destinatário e gênero. O grau de familiaridade da criança com o conteúdo do texto influencia significativamente na produção. Quanto maior o conhecimento sobre o conteúdo, menos questões ele terá de lidar ao escrever. Vamos ver diferentes situações de escrita, conforme o grau de conhecimento sobre os textos:

• Escrita de textos conhecidos de memória

Quais são: textos breves que circulam socialmente e precisam ser memorizados, como parlendas, quadrinhas, cantigas, adivinhas, anedotas e outros textos da tradição oral.

O que se memoriza: o conteúdo e a organização do texto, não a escrita das palavras. Por exemplo, saber cantar uma cantiga ou brincar utilizando uma parlenda.

Essas situações permitem que as crianças se concentrem na notação escrita, refletindo sobre quantas e quais letras utilizar e em qual ordem, sem a necessidade de criar o conteúdo ou pensar no encadeamento do texto.

• Textos conhecidos, porém não memorizados

Quais são: o conteúdo é conhecido pelas crianças, embora não seja

memorizado. Por exemplo: listas de nomes dos colegas que faltaram, de histórias que foram lidas pela professora, de alimentos que serão servidos na festa de dia das crianças. Para além das situações do cotidiano, podemos também considerar, nesta categoria, escritas em torno da esfera literária ou de estudo e pesquisa, tais como listas de maneiras de se referir a um personagem, esquemas com as partes do corpo dos animais, das plantas, entre outros.

Em todas essas situações, o conteúdo não está memorizado, o que torna a proposta um pouco mais exigente. Mas ele é conhecido pelas crianças. Elas precisam pensar em como vão escrever (quantas e quais letras e em qual ordem) e o que irão escrever, com qual finalidade, ainda que não criem um conteúdo novo.

• Textos de autoria

Quais são: o conteúdo do que se vai escrever será criado e desenvolvido pela criança. Por exemplo, nas práticas cotidianas: bilhetes, convites, cartões de aniversário. Nesta categoria também é possível considerar as escritas relacionadas à esfera literária, como por exemplo criar um novo desfecho para um título conhecido, e à práticas de estudo e pesquisa, como criar cartazes de divulgação de conteúdos estudados, entre outros.

Nestas situações, o desafio também incide em coordenar o quê escrever com a tomada de decisões sobre como dizer, ou seja, refletir e mobilizar conhecimentos sobre a linguagem que se usa para escrever e o encadeamento em função de seus propósitos e destinatários, assim como decidir, ao mesmo tempo, sobre como se escreve, ou seja, sobre quantas, quais letras e em qual ordem escrever.

Características do texto que se vai escrever

• Contínuos ou descontínuos

Textos contínuos: apresentam informações de forma fluida e sequencial. Exemplos: bilhetes, cartas, narrativas e descrições. Exigem que o escritor mantenha coesão e coerência ao longo do texto.

Textos descontínuos: informações apresentadas em partes separadas, como listas, tabelas, gráficos, diagramas e rótulos.

• Mais extensos ou menos extensos

Textos mais extensos: são exemplos narrativas, artigos ou cartas. Exigem maior desenvolvimento de ideias, coesão e coerência. Demandam conhecimento sobre quantas, quais letras e em que ordem escrever, além de utilizar recursos de linguagem para garantir coesão e coerência.

Textos menos extensos: são exemplos listas, rótulos, mensagens curtas e legendas. Mais diretos e concisos, exigem coordenar menos recursos, favorecendo que as crianças se atentem à notação escrita.

Quanto mais contínuo e longo for o texto, mais complexa é a tarefa de escrevê-lo. Textos descontínuos e breves, por outro lado, permitem que as crianças se concentrem na notação escrita com menor complexidade. Por exemplo, produzir uma lista de brincadeiras é menos complexo do que uma carta à diretora solicitando a festa.

• Propósito e privacidade (ou publicidade) da escrita

- **Destinadas a um público específico:** familiares, colegas, funcionários, etc.
- **Privadas:** anotações pessoais que não serão compartilhadas fora do grupo e referem-se ao processo de estudo.

O nível de exigência e a necessidade de revisão dependem do propósito da escrita e de ela ser privada ou pública.

• Organização do grupo

A organização do grupo tem relação direta com o objetivo didático.

- **Escrita individual:** favorece a avaliação do que cada criança já sabe fazer sozinha.
- **Escrita em pares:** requer que as crianças entrem em acordos, promovendo discussões, escuta mútua, avaliações conjuntas e tomada de decisões. Por isso, amplia as reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética e, portanto, é mais potente para promover situações de aprendizagem.

É importante destacar que todos os aspectos se inter-relacionam, criando diversas possibilidades didáticas que permitem variar os desafios para as crianças. A escolha de cada possibilidade depende da intencionalidade da professora, baseada no conhecimento dos saberes das crianças e nos desafios que ela deseja oferecer em cada situação.

Estratégias para ajustar as situações didáticas aos saberes das crianças

Simone é professora do 2º ano E, com 26 crianças. Em relação aos saberes sobre o Sistema de Escrita Alfabética, 12 escrevem de maneira alfabética não ortográfica, 2 têm escrita quase alfabética, 8 têm escrita silábica e 4 têm escrita não fonetizante⁸.

Para envolver o grupo em variadas propostas de leitura e escrita em situações comunicativas do cotidiano, a professora desenvolveu uma sequência didática de receitas de doces de família. As crianças compartilharam seus doces favoritos preparados em família, conheceram os doces dos colegas, prepararam na escola as receitas mais votadas

⁸ Os diferentes níveis conceituais do processo evolutivo da escrita estão definidos no Fascículo 1.

e produziram um compilado dessas receitas para compartilhar com as famílias. As etapas da sequência foram:

- leitura das receitas trazidas pelo grupo;
- ditado dos nomes das receitas favoritas;
- votação da receita preferida;
- preparação da receita mais votada;
- escrita coletiva da receita realizada;
- preparação da segunda receita mais votada;
- escrita em dupla da segunda receita;
- pesquisa das demais receitas;
- compilação das receitas em um livro;
- produção da capa, ilustrações e índice do livro; e
- compartilhamento do livro de receitas com as famílias.

Dessa sequência, analisaremos a proposta de escrita em dupla da receita, mas é importante destacar que as ações que a antecedem são necessárias, porque dão às crianças um maior conhecimento sobre o que e para que vão escrever e sobre a forma de apresentação e linguagem próprias do gênero que vão produzir.

Para diversificar o desafio da proposta de escrita em dupla, Simone dividiu sua turma de modo que cada subgrupo recebesse uma tarefa ajustada ao seu conhecimento e demanda de aprendizagem. O grupo 1 escreveu a lista de ingredientes da receita (texto mais breve e descontínuo), e o grupo 2, o modo de fazer (texto contínuo, que exige não apenas a reflexão sobre o modo de grafar as palavras, mas também sobre a textualização). Dentro de cada subgrupo, Simone organizou duplas para a produção.

Trabalhar em dupla é uma estratégia que favorece a aprendizagem mútua, uma vez que as crianças precisam entrar em acordos, escutar o outro, refletir sobre as ideias do colega, explicitar suas próprias ideias e ponderar qual é a melhor forma (Luize, 2007; Vidal, 2021). Decidir agrupamentos, quem são as duplas e quais atividades cada uma receberá faz parte do planejamento da atividade e são decisões tomadas em função dos objetivos da professora. Para esse trabalho, Simone propôs duplas formadas por crianças com conhecimentos próximos sobre o sistema de escrita.

Um bom planejamento considera que as crianças possam realizar a proposta usando tudo o que sabem, ao mesmo tempo em que sintam a necessidade de buscar mais informações. Independentemente de qual a proposta realizada pelas duplas, Simone garantiu algumas **condições didáticas** para que todas as crianças pudessem realizar a proposta:

- lembrou às crianças o propósito comunicativo da proposta: ao saberem que suas produções têm destinatário real, além de se empenharem mais em escrever, aprendem que a escrita tem função social comunicativa;
- propôs a escrita de um texto que existe socialmente, possibilitando a aprendizagem sobre o gênero, sua função, contextos de uso e a linguagem e formatos próprios;
- garantiu que as crianças soubessem o que iam escrever;
- informou a função de cada um na dupla: quem escreve cada parte, quem dita e quem revisa.

No quadro a seguir, está o planejamento completo da atividade de escrita em dupla, situada no contexto da sequência didática “Livro de receitas dos doces favoritos do 2º ano E”, compartilhado por Simone. Na sequência, ela explica o encaminhamento das intervenções com um dos grupos.

Atividade: Escrita da receita de doce preferido do grupo: torta de limão.

Propósito comunicativo: Compartilhar a receita com os familiares.

Propósito didático: Arriscar-se a escrever por si mesmos segundo suas hipóteses; consultar fontes de informação (outras palavras escritas) para fazer relações e produzir novas palavras.

Organização da turma: em duplas com saberes próximos sobre o sistema de escrita - previamente organizadas pela professora.

Encaminhamentos:

- Comunicar à turma que escreverão a receita mais votada para compartilhar com os familiares.
- Retomar a estrutura das receitas e comunicar que parte do grupo escreverá a lista de ingredientes e a outra parte o modo de preparo.
- Dividir as crianças nas duplas previamente planejadas.

Para as duplas do grupo 1:

- Relembrar a lista de ingredientes (limão, leite condensado, açúcar e bolacha).
- Disponibilizar uma folha em branco para que escrevam a lista de ingredientes. Comunicar quem escreve e quem dita cada item.
- Ao final, disponibilizar o modo de fazer, para que anexem à lista de ingredientes e levem para a casa a receita completa.

Para as duplas do grupo 2:

- Antes de entregar a folha para o grupo 2, garantir um tempo para que lembrem o modo de preparo.
- Disponibilizar uma folha em branco para que escrevam o modo de fazer. Comunicar quem escreve e quem dita e revisa.
- Ao final, disponibilizar a lista de ingredientes, para que anexem ao modo de preparo e levem para a casa a receita completa.

Trecho do relato 1 da professora Simone:

Durante a atividade, me aproximei da dupla Luisa e Mateus, que estavam escrevendo a lista de ingredientes. Quando cheguei, queriam escrever LIMÃO. Mateus, que era o escriba da dupla, escreve letras até o limite do papel. Como Luiza não se manifestou, eu intervim, falando:

Professora: Luiza, parece que o Mateus terminou de escrever LIMÃO. Você acha que já está escrito?

Luisa: Tem muitas letras... não pode ir colocando tanta letra ao mesmo tempo! Olha, li-mão tem que ter duas letras.

Mateus: *(risca o que escreveu e escreve abaixo o M e o A) Só essas?*

Luisa: *Sim, olha (fala LIMÃO dando ênfase em cada sílaba), duas partes.*

Professora: *Então, vocês concordam que são duas letras? Podem ler o que escreveram, apontando com o dedinho?*

Professora: *(após lerem) Sabiam que o nome da professora Ligia, do 2º B começa igual a LIMÃO? Tem alguma outra palavra que comece como LIMÃO?*

Luisa: *Livro?*

Professora: *Isso! Vou escrever aqui LIGIA e LIVRO. Vejam qual parte destas palavras ajuda vocês a decidirem qual letra colocar no começo de LIMÃO.*

Para atender às necessidades de aprendizagem dessas duplas, Simone escolheu:

- propor um texto descontínuo (lista), breve e com conteúdo conhecido. Dessa forma, as crianças podem concentrar seus esforços em quantas e quais letras usar e em qual ordem, sem precisar se preocupar em criar o conteúdo; e
- organizar o grupo em duplas com saberes próximos sobre o sistema de escrita. Produzir junto favorece a troca de informações e a observação de ideias e estratégias diferentes.

Durante a situação didática, Simone **fez algumas intervenções:**

- pediu que as crianças da dupla lessem e apontassem o que escreveram. Isso ajudou a apresentar o comportamento e a estratégia de revisar o escrito, favorecendo Mateus a observar a relação que Luisa estabelece entre as partes da palavra, que segmenta oralmente, e as respectivas marcas gráficas que produz;
- problematizou a quantidade de letras utilizadas por Mateus. Sabendo que Luisa apresenta escrita silábica, e não aceitaria uma palavra com tantas letras quanto as usadas por Mateus, pediu que ele iniciasse a escrita. Diante da falta de manifestação de Luisa, Simone perguntou se ela concordava com a escrita, proporcionando a oportunidade para que Luisa expressasse sua hipótese sobre a quantidade de letras necessárias para escrever a palavra em questão. Ainda que a resposta de Luisa não corresponda à escrita convencional, pode ajudar a refletir sobre o fato de que precisamos estabelecer critérios para o controle da quantidade de letras; e
- ofereceu, por escrito, palavras de referência. Depois que Luisa e Mateus concordaram sobre a quantidade de letras para escrever LIMÃO, Simone os convidou a uma nova reflexão. Ao informar que LIGIA começa igual a LIMÃO e ao solicitar que dissessem outra palavra que começasse assim, ela ajudou as crianças a perceberem que não é qualquer letra que serve para escrever o que se deseja e que há palavras que compartilham o mesmo início (como LIGIA e LIVRO). Simone também apresentou, nesta situação, este importante procedimento de leitores e escritores: consultar as fontes de informações seguras para ler e escrever. A sala de aula pode ajudar nesse tipo de intervenção. A lista de nomes do grupo, lista dos nomes das histórias lidas e os itens da rotina são boas fontes de pesquisa.

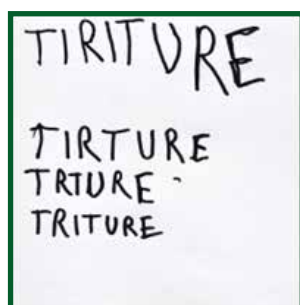
A professora pode também escrever na lousa duas grafias diferentes, produzidas por duplas diferentes para a mesma palavra, e problematizar as escritas com o grupo. Por exemplo: escrever na lousa duas representações diferentes da palavra LIMÃO. IMBUIIT (escrita por uma dupla) e JA (escrita por outra dupla) e perguntar ao grupo: *tivemos duas escritas diferentes para a palavra LIMÃO, precisamos entrar em acordo, porque sabemos que não é possível escrever a mesma palavra usando letras diferentes em ordens diferentes. O que pensou esta dupla? Limão começa como? Tem todas estas letras ou só duas? Por*

quê? Alguém pensa que LIMÃO começa diferente? Tem alguma palavra que comece como LIMÃO para consultarmos?

Analisar as diferentes grafias e entrar em acordos coletivos é uma boa oportunidade para problematizar as escritas, refletir sobre elas, ouvir outras opiniões e também para que o professor apresente ao grupo as estratégias de revisar o que se escreveu e de consultar as fontes de informação segura. É importante lembrar que não basta fazer uma série de perguntas sem dar tempo para as crianças pensarem, apenas com o objetivo de chegar à resposta convencional. O professor precisa ajudar as crianças a ouvirem umas às outras, incluírem o que ouviram na sua reflexão e avançarem no seu modo inicial de pensar. Por isso, é fundamental sustentar a dúvida, mesmo quando uma criança dá a resposta correta, pedir que explique por que pensou assim, perguntar se os demais concordaram, solicitar que continuem observando outras partes da palavra para sustentar ou não suas ideias. Não é uma tarefa fácil para as crianças, mas é muito importante, porque é o caminho para avançarem.

Trecho do relato 2 da professora Simone:

Para o grupo 2, organizei duplas compostas por crianças que apresentam escrita alfabética e quase alfabética. Elas teriam um desafio maior: escrever o modo de preparo. Além de pensarem em como organizar as informações sobre como fazer a receita na ordem necessária e coesa, enfrentam o desafio também sobre a grafia das palavras. A seguir, registrei apenas a parte da conversa entre Lucas e Alice para escreverem a palavra TRITURE, que tem esta sílaba complexa no início. A dupla escreveu TIRITURE em vez de TRITURE. Intervim assim:



Professora: Aqui em “triture a bolacha”, vocês usaram boas letras para escrever a palavra TRITURE, mas precisamos pensar mais um pouco sobre elas. Como começa TRITURE?

Lucas: Aqui (ora apontando TI ora apontando TIRI), começa com TRI.

Professora: Aqui (apontando o TI) já faz o TRI?

Alice: não... faz TI...

Professora: Então, vamos voltar a pensar sobre a escrita desta parte, do TRI. Escrevam TRITURE novamente abaixo pensando nesta parte.

(Escreveram TIRTURE, mas percebem que o problema anterior, de estar escrito TI e não TRI, persiste. Identificaram que havia algo estranho e escrevem abaixo TRTURE)

Professora: E agora já está escrito TRI?

Lucas: No TRI tem o I com certeza...

Alice: Podemos ver uma palavra parecida. Tipo... TRIÂNGULO... TRICOLOR.

Professora: Claro! (escrevi em uma folha).

Lucas: O Tri vai até o I... termina com o I... então é tudo isso aqui... vai com três letras e não só com duas!!

Para atender às necessidades de aprendizagem dessas duplas, Simone escolheu:

- utilizar um texto breve e contínuo, cujo conteúdo é conhecido pelas crianças. Isso porque já têm mais conhecimentos sobre o sistema de escrita e, portanto, já têm condições de se preocupar, concomitantemente, com o que e como escrever; e
- organizou a produção em duplas, assim como fez com o grupo 1.

Buscou garantir **condições** para a realização desta proposta em específico:

- Antes de entregar a folha de atividade para as duplas do grupo 2, ofereceu um tempo para que planejassem o que seria escrito. Pediu que combinassem entre si como iriam escrever. Garantir um tempo para que planejem a escrita é essencial para ajudar as crianças no controle de suas produções e é um procedimento que levarão consigo por toda a vida escolar e fora da escola também, já que os prepara para planejar textos mais longos e de autoria.

Durante a situação didática, Simone também **fez algumas intervenções** com as duplas do grupo 2:

- Solicitou a revisão da escrita das palavras.
- Propôs a revisão da palavra TRITURE para favorecer que as crianças centrem a reflexão no problema que precisam resolver: a questão da ordem das letras nas sílabas complexas. A primeira versão da palavra TRITURE apresentava todas as letras da grafia convencional e o acréscimo da letra l na sílaba inicial. De acordo com Zamudio (2008), essa é uma solução comum que as crianças encontram diante do desafio de grafar sílabas complexas. No processo evolutivo, observam que a sílaba mais frequente no português é a sílaba simples (consoante-vogal) e formulam a hipótese de que não basta uma letra para representar a parte que escutam, mas sim duas. Por isso, regularizam as sílabas complexas ajustando-as ao esquema consoante-vogal.

Simone situa ainda mais o foco da revisão ao indicar que se atentem ao início da palavra, analisando a sílaba inicial. Ao lerem sua escrita, as crianças percebem que a solução encontrada no momento de escrever não dá conta de resolver o problema, pois sabem que as letras T e l seguidas não fazem o som de TRI. Quando escrevem a palavra novamente, conseguem notar a letra l sobressalente e a retiram, mas não resolvem a questão da ordem na sílaba complexa e percebem novamente que algo está estranho. O impasse a que chegam nos mostra que, para essa dupla, a hipótese de que, para representar a sílaba, são necessárias uma consoante e uma vogal é tão forte, que não cogitam a possibilidade de colocar o R, após o T. Identificam quantas e quais letras são necessárias para a escrita da palavra, mas persiste o desafio da ordem em que aparecem.

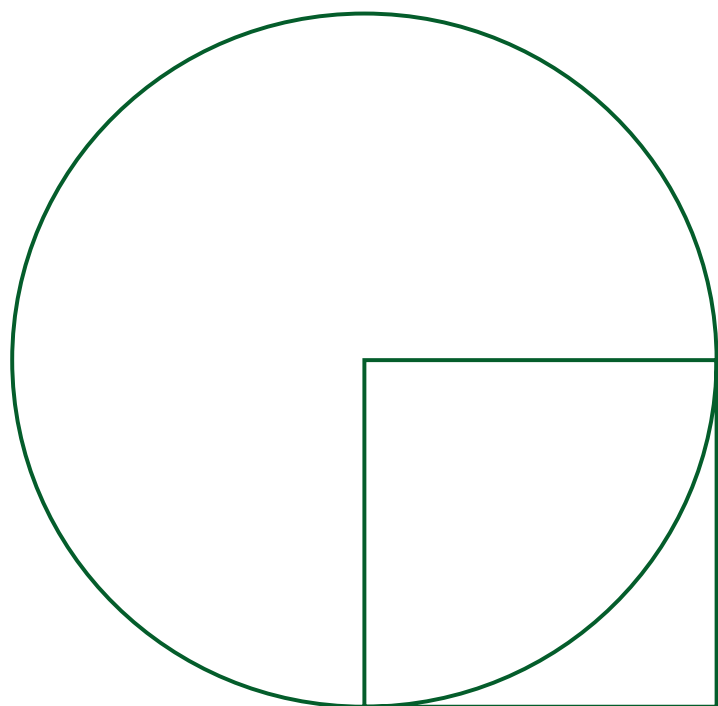
- Escreveu as palavras solicitadas pela dupla, o que nos mostra que este é um procedimento familiar para as crianças do grupo. A partir da escrita das palavras TRIÂNGULO e TRICOLOR, as crianças conseguem pensar sobre a posição do R dentro da palavra TRITURE, chegando à escrita convencional.

É importante ressaltar que esse importante procedimento de consultar as fontes de informação, tanto buscando nos textos presentes no ambiente alfabetizador quanto solicitando a escrita das palavras pela professora, não surge naturalmente. É necessário apresentar e incentivar essa estratégia.

Anote a dica!

Para atender a maior quantidade de duplas, a professora registra em seu caderno quais pretende acompanhar naquele dia e já planeja outras situações de escrita para outros dias. Dessa forma, consegue auxiliar e fazer boas intervenções com as crianças que não foram acompanhadas antes.

A proposta realizada pela professora Simone é especialmente potente porque, além de garantir o propósito comunicativo, possibilita desafios ajustados para todos. Assegurar a máxima circulação de informações, de forma que as crianças possam pensar e debater, colocando em jogo tudo o que sabem sobre o sistema de escrita e buscando novas e melhores respostas para escrever o que precisam, revela a intencionalidade no planejamento da proposta. É fundamental lembrar que, mais importante do que terminar a escrita de uma maneira convencional, é possibilitar que as crianças vivam esse processo de reflexão sobre como se escreve.



Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10975>

KAUFMAN, Ana Maria.; LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta. Escribir y aprender a escribir. In: ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento Transversal 3**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-book.

LUIZE, Andrea. **O processo de apropriação da escrita na infância**: situações interativas na produção textual. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2007.tde-20042007-101110>.

VIDAL, Elaine. **A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ZAMUDIO, Célia. Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, v. 29, n. 1, p. 10-21, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/188218>. Acesso em: 23 jan. 2025.

Isis Nogueira é pedagoga e Especialista em Alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila. É mestranda em Escritura y Alfabetización pela UNLP. Foi professora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas redes pública e privada. Atua como formadora de professores e gestores na área de Alfabetização. Presta assessoria a escolas e produz materiais didáticos e pedagógicos. É membro da Comissão de Tecnologia e Comunicação da Red Latinoamericana de Alfabetización.

E-mail: isisnogueira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5241746730488083>

Débora Rana é psicóloga, Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP. Coordenadora pedagógica do EF da Escola Vera Cruz, tem experiência em programas de formação de professores e coordenadores pedagógicos com ênfase em alfabetização em redes públicas. Atuou na elaboração do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC (PROFA). Coordenou a produção do material de Língua Portuguesa para o projeto Nossa Rede do município de Salvador. Publicações na revista *Avisa Lá*; publicação em coautoria do livro *Língua Portuguesa – soluções para dez desafios*.

E-mail: deborarana@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1229645600105085>

TEXTO 3

F2.U4.T3- PROFESSORAS

Tematização da prática: escrita pela criança

Liliane Cremonese Salomé
Rosa Maria Monsanto Glória
Giulianny Russo

Entre as situações didáticas de escrita para aprender a ler e a escrever, tema desta unidade, destacam-se os textos conhecidos de memória como um recurso potente para a aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

*Uni duni tê,
Salamê Minguê,
O sorvete colorê,
O escolhido foi você!*

Adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, trava-língua, o que todos esses gêneros textuais têm em comum? Você provavelmente irá lembrar-se de ter ouvido, recitado ou brincado com muitos deles quando criança. Esses textos são frutos de manifestações culturais, quase sempre relacionados à tradição oral, transmitidos de geração a geração e frequentemente presentes na infância. Quem não se lembra?

Além da importância inquestionável da escola em cumprir seu papel ao manter vivas as tradições de nossa cultura, das culturas do escrito e valorizar o universo infantil como um contexto legítimo de produção cultural, o trabalho com esses textos oferece uma vantagem adicional: proporciona às crianças oportunidades de aprender mais sobre a língua escrita.

Isso acontece porque as adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas e trava-línguas nos remetem aos espaços lúdicos das brincadeiras, aos jogos de linguagem típicos desses textos e, ao mesmo tempo, têm uma estrutura que facilita a sua memorização. É por meio da rítmica que se mantêm conhecidas “de cor” e que circulam socialmente, como em rodas, cirandas e brincadeiras.

Do ponto de vista da aprendizagem sobre a língua escrita, o fato de conhecer os textos de memória cria um contexto que favorece a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Tanto o conteúdo sobre o qual as crianças vão escrever, como as próprias palavras para expressá-lo e a ordem em que aparecerão no texto já existem e estão memorizados. Por essa razão, as crianças podem se concentrar em pensar em quais letras usar, quantas serão necessárias e em qual ordem, refletindo, assim, sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Mesmo sendo um texto muito potente, é preciso não perder de vista os seguintes aspectos:

- não basta pedir que escrevam os textos, se eles não estiverem memorizados pela criança;
- embora faça sentido memorizar esses textos, é preciso cuidar do contexto desta memorização. Do ponto de vista da criança, ela irá fazê-lo brincando e para brincar, para cantar e como recurso para tomar decisões durante a brincadeira. A criança não deve memorizar o texto com o propósito de escrevê-lo apenas para comprovar que o sabe de cor; e
- a professora solicita a escrita de um texto de memória para proporcionar um contexto de reflexão sobre a escrita (propósito didático), mas, para a criança, ela vai se envolver nessa produção com alguma finalidade comunicativa específica: fazer um compilado das parlendas, adivinhas ou cantigas favoritas do grupo para presentear outras turmas; fazer um mural de adivinhas para desafiar a comunidade escolar; um varal dos textos favoritos etc.

Textos de memória: o que as crianças podem aprender com eles?

A professora Tânia, do 1º ano, propôs uma situação didática de escrita por si mesmo baseada nas cantigas de roda que as crianças aprenderam. Após discutir como essas cantigas permeiam o cotidiano escolar, Tânia sugeriu ao grupo produzir uma coletânea de suas cantigas preferidas para presentear uma turma de Educação Infantil de uma escola do mesmo bairro, propondo que também brincassem com as mesmas cantigas. Ela organizou as duplas de crianças de acordo com a proximidade de saberes sobre a escrita e ajustou a proposta para que cada dupla encontrasse desafios adequados às suas capacidades.

Tânia organizou a atividade em etapas, pedindo que, em cada momento, as crianças escrevessem uma parte da cantiga. Ao diminuir a extensão do texto a ser escrito, ela buscou possibilitar um aprofundamento das discussões das duplas sobre como escrever, algo que talvez não fosse possível se precisassem recuperar toda a cantiga. É importante destacar que cada professora, com base no conhecimento sobre as possibilidades de suas crianças, pode propor a escrita da cantiga integralmente no mesmo dia ou não.

Sendo assim, todas as crianças trabalharam em duplas, com funções definidas, escrevendo o texto indicado pela professora Tânia.

A consciência da dificuldade real das crianças, nas situações de produção de texto, em coordenar muitos procedimentos ao mesmo tempo é o que justifica a defesa de um trabalho colaborativo entre elas, com papéis previamente definidos – quando, por exemplo, uma dita, outra escreve e ambas revisam, se estiverem em dupla, ou quando uma dita, uma escreve e outra revisa, se estiverem em trios. A distribuição das tarefas envolvidas na produção escrita permite que as crianças se dediquem prioritariamente a uma delas, focando a atenção no que lhe cabe, e não em tudo o que tem a fazer. O foco em um único papel – de produzir e ditar o texto, de escrever ou de revisar – possibilita que cada uma chegue ao seu melhor naquilo que está fazendo. A adequada definição dos papéis e tarefas dependerá de uma análise da professora de quais trazem desafios mais pertinentes para as crianças considerando os seus conhecimentos prévios e suas necessidades de aprendizagem.

Portanto, a organização prévia dos agrupamentos pela docente já foi uma forma de intervir para o sucesso das aprendizagens. Ao pensar o que cada criança poderia aprender na interação com cada colega, a professora demonstrou um cuidado intencional. Trabalhar em grupo é algo que se aprende no processo e, ao definir as funções de cada um para a atividade, a professora favoreceu esse aprendizado e potencializou a circulação de informações. Nesse contexto, as crianças foram impelidas a argumentar suas ideias, ouvir a argumentação do colega, comparar suas escritas e tomar decisões em parceria (Nemirovsky, 2002).

Escrita de cantiga em dupla

Dupla: Samuel e Marina - ambos escrevem de maneira silábica com uso de letras pertinentes¹⁰. Samuel usa consoantes e vogais, consultando textos na sala de forma autônoma. Marina usa principalmente vogais e não consulta outras fontes ao escrever, confiando em sua própria hipótese.

Cantiga que será escrita pelas crianças: O SAPO NÃO LAVA O PÉ

Vamos observar um trecho do processo de produção da escrita da cantiga, compartilhado pela professora Tânia:

Professora: Hoje vamos iniciar a escrita das cantigas que utilizaremos no livro com que vamos presentear as crianças do Infantil. Não precisamos fazer tudo de uma vez! Hoje, cada dupla vai escrever um trecho da cantiga, e amanhã a finalizaremos. Quero ver todo mundo caprichando muito no presente! Cada dupla vai escrever, da melhor forma que puder, uma cantiga diferente, aquela que combinamos ontem, lembram? Eu vou circular pela classe para ajudar as duplas que precisarem.

(Aproximo-me de Marina e Samuel, que escreverão os dois primeiros versos de “O sapo não lava o pé”)

Professora: Vocês já sabem qual cantiga vão escrever?

(As crianças acenam a cabeça em afirmativa.)

Professora: E qual é?

Samuel: A do sapo!

Professora: Eu acho essa muito engraçada! Vamos lembrar qual é o trecho que vão escrever hoje? Como começa mesmo a cantiga do sapo que não lava o pé?

(Crianças retomam cantando:)

Crianças: O sapo não lava o pé

Não lava porque não quer..

Professora: Isso mesmo, vamos escrever até aí primeiro. Vamos combinar uma coisa: vocês vão escrever a letra da cantiga juntos. Um vai ajudando o outro! É preciso pensar quais são as melhores letras para escrever esse pedaço da música... Marina, você escreve, e o Samuel vai te ajudar ditando o que você vai escrever, pensando com você, pode ser? Samuel, é importante você acompanhar a escrita da Marina para ajudá-la nessa tarefa, ok?

Samuel: Coloca o U igual da LUMA.

(Marina olha ao longe a lista de nomes das crianças da sala e escreve LUMA)

Samuel: Não... assim fica LUMA. Sem essa (aponta o L. Marina apaga e fica UMA)

Marina: SAPO, SAPO é o A.

¹⁰ Escrita silábica com uso de letras pertinentes, explicada com maior profundidade no fascículo 1, “O planejamento pedagógico e a gestão do trabalho na alfabetização”, significa que a criança utiliza uma letra com pertinência sonora para representar cada sílaba.

Samuel: Tem o S também, igual ao meu, olha... põe o S.

Professora: Samuel, explica para a Marina por que você acha que tem o S também.

Samuel: SAPO começa igual o meu nome... olha meu nome, tem o S também.

(Marina acrescenta o S)

Professora: Enquanto vocês fazem isso, eu vou ajudar outra dupla e, em seguida, eu volto para ver como ficou. As crianças, depois de discutirem sobre suas ideias para escrever os dois versos, chegam à seguinte escrita:

UMASAO NO LVAMCP

NU LVA

PQNOQL

(Retorno para apoiar a dupla)

Professora: Terminaram? Que bom! Vamos reler para ver como ficou e revisar o texto? Então, lê pra gente, Marina, lê e mostra para a gente apontando o que está escrito.

(A menina leu os dois versos linearmente, sem se deter nas partes: O sapo não lava o pé, não lava porque não quer.)

UMASAO NO LVAMCP

NU LVA

PQNOQL

Professora: Agora você, Samuel. Leia pra gente ver como ficou essa parte da cantiga.

(Samuel lê, ajustando cada emissão sonora a uma letra, mas fica incomodado ao perceber que a parte falada não corresponde à parte escrita. Como tem escrita silábica com uso de letras pertinentes, sabe que o SA de SAPO não pode ser representado com pela letra M, ou que o PO não pode ser representado pela letra A – como estava ocorrendo ao interpretar o que haviam escrito. Demonstrando incômodo, ele suspende a leitura.)

UMASAO NO LVAMCP
| | | | | | | |
O SA PO NÃO LA VA PE

NU LVA

PQNOQL

Professora: O que houve, Samuel? Por que parou?

Samuel: Não está dando certo...

Professora: (dirigindo-me aos dois) Vou ajudar vocês... Onde está escrito PÉ?

(ambos apontam a letra P, no final da primeira linha)

Professora: E SAPO, onde está escrito?

(Marina canta a melodia baixinho e aponta para o início da linha para as letras MA.)

Samuel: Eu já falei que o SAPO começa como o meu nome... É aqui (apontando o SA).

Professora: É essa parte aqui? (apontando o MA)

Marina: É do meu nome... Não tem aí... tem o U... e tem o SAPO (apontando respectivamente U,

SA e O, risca o MA)

U ~~AA~~SAO NO LVAMCP

Professora: Vamos tentar ler de novo?

(Marina começa a ler como Samuel fez na primeira vez, indicando uma letra para cada parte falada, mas, ao final da primeira linha, é interrompida por SAMUEL.)

U ~~AA~~SAO NO LVAMCP
| | | | | | | | | | | |
O SA PO NÃO LA VA PE NÃO LA VA

Samuel: Aqui é PÉ, já disse... Deixa que eu leio...

Professora: Calma, Samuel, estamos lendo juntos... Agora é a vez da Marina. Que dica você daria a ela?

Samuel: Aqui é PÉ (apontando a letra P no final da primeira linha). Lembra que já vimos que é PÉ? Então... e PÉ tem a letra P, é aqui mesmo... Não pode ser LAVA.

Professora: E onde pode ser LAVA? Marina, acha onde está escrito...

(Marina lê do início, como fez da vez anterior, e sinaliza LAVA em LVA)

Marina: É aqui, mas tem dois LAVA na música, olha "O sapo não lava o pé não lava porque não quer" (canta enfatizando a palavra LAVA).

Professora: Verdade, a Marina tem razão... tem duas vezes a palavra LAVA. Uma está aqui (grifo embaixo de onde Marina apontou o primeiro LAVA), a outra pode ser esta aqui? (apontando as letras CP indicadas na leitura da Marina)

Marina: Não... tem que riscar esta então (indicando as letras C e P).

Samuel: Não! Porque aí não é LAVA, é PÉ!

Professora: Samuel, lê pra gente, então, e acha onde estão as duas palavras LAVA.

(Samuel lê indicando ora uma letra para cada sílaba que emite oralmente, ora duas como em SA de SAPO e VA de LAVA. Ao chegar na letra M após a palavra LAVA na primeira linha, diz:)

Samuel: Não tem essa daqui não, aqui é O e nem essa aqui (apontando o C)... é só o P.

U ~~AA~~SAO NO LVAMCP
| | | | | | | | | | | |
O SA PO NÃO LA VA PE

Professora: Marina, quer tentar?

(Marina lê como Samuel, mas, ao chegar em LAVA, aponta o LA na letra L e o VA na letra V. Samuel interrompe e diz:)

Samuel: O VA é tudo isso aqui ó... vai o A para fazer o VA.

(Marina ajusta a leitura e finaliza a cantiga. Samuel faz o mesmo.)

U ~~AA~~SAO NO LVAMCP
| | | | | | | | | | | |
O SA PO NÃO LA VA PE

NU LVA
| | |
NÃO LA VA

PQNOQL
| | | |
POY QUE NÃO QUER

Professora: Muito bem! Vocês passam a limpo a escrita nesse papel enquanto eu vou auxiliar as outras duplas. Amanhã finalizamos a cantiga.

(No dia seguinte, proponho ao grupo retomar a produção. Entrego o papel para Samuel e Marina.)

Professora: Hoje a gente precisa finalizar a cantiga... O que falta para vocês escreverem?

(Samuel e Marina leem o que já escreveram no dia anterior, indicando com o dedo conforme liam, e Samuel diz:)

Samuel: Falta "ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer, mas que chulé".

Professora: Hoje o Samuel vai escrever, mas é bem importante que você, Marina, o acompanhe, ajudando ele a lembrar o que precisa escrever. Observe o que ele já escreveu, dê dicas... ok?

Samuel: ELE... Começa com E (escreve), LE... tem outro E... (pensa um pouco e sugere). No cardápio que está no mural, tem LEITE COM ACHOCOLATADO. Olha como faz o LE, Marina.

Professora: Boa ideia, Samuel! Mas vai junto com a Marina consultar.

(Localizam no cardápio onde está escrito "leite com achocolatado", voltam e escrevem o LE, mas se esquecem do que estavam escrevendo.)

Professora: Leiam o que já escreveram...

(As crianças leem desde o início da cantiga e relembram.)

Marina: Agora o MORA, é com O.

Samuel: (Não se incomoda com a falta do M em MO e segue) RA... Como é o RA, professora?

Marina: Com A.

Samuel: Não... senão fica só MOA (Samuel não se incomoda que a primeira sílaba de MORA esteja grafada apenas com O, tanto que, quando se refere a ela diz MO, apesar de, no papel, estar registrado só O).

Professora: Tem alguma palavra que posso escrever para ajudá-los a pensar nessa parte?

Samuel: ARARA (Samuel se lembra desse animal, provavelmente porque o grupo está envolvido em uma sequência didática de produção de adivinhas de animais, e ARARA é um dos animais que produzem adivinhas).

(Escrevo ARARA, e ele escreve em sua folha AR – fica ELE OAR para "ele mora". Isso porque, quando consultam a palavra ARARA, eles já têm a certeza de que em RA tem a letra A e, ao verem a letra R, percebem que era a letra que faltava, ainda que não se incomodem com a ordem dela na sílaba.)

Samuel: Ele mora na... NA... escreve A.

Marina: Agora é LAGOA... Olha é o da LAURA... é o L (Marina reconhece que o início de LAURA coincide com o início de LAGOA, mas seleciona as duas letras que compõem a sílaba, apenas a primeira letra do nome da colega).

Samuel: É, mas tem o A também. GO... (põe o O), A... (põe o A).

(Nesse momento, saio para ajudar outras crianças e, quando volto, encontro a seguinte escrita:)

ELE OAR LAGOA

NU LAVA O P

PQ NUQE

(Nesse dia, a professora pede para que leiam interpretando o que escreveram e problematiza onde está escrito MORA e LAGOA.)

Professora: Vocês indicaram que MORA está escrito aqui (apontando OAR e grifando a palavra). Muito bom! Estas letras são boas para escrever mora. Vamos conferir se já estão todas? Como começa MORA?

(Crianças apontam o O.)

Professora: Qual outra letra é boa para fazer o MO de MORA?

Samuel: Não... Tem outra, mas não sei qual é...

Professora: Acham que MORSA serve?

(Escrevo MORSA, e ele aponta o M).

Samuel: É o da Marina. Marina, por que você não falou que a sua servia? (e insere o M)

Professora: Isso é o M e O. E a próxima parte, como é? Como termina a outra parte de MORA?

Marina: Com A...



Professora: Então, revejam como escreveram:

Marina: Faltou colocar o A no final...

Samuel: Mas MORA só tem um A. Olha MORA (fala devagar). MO são estas duas (aponta MO), e o RA... só tem um A...

Professora: Eu escrevi ARARA para vocês consultarem, lembram? Que tal pensarmos em mais palavras tenham esta parte? (como o RA de MORA não é a sílaba inicial de ARARA, considero desafiador para essa dupla sugerir novas palavras, então ofereço outras possibilidades e escrevo: ARARA/ GIRAFA / PIRATA)

Marina: (Lê as palavras apontando com o dedinho as partes correspondentes) O A é depois do R, não tem A antes (e ajustam).

Professora: Acho que está confuso para ler. Vocês podem reescrever MORA aqui em cima?

(Samuel escreve)

Professora: Aqui vocês leram LAGOA (e mostra LAOA). São todas boas letras. Agora confirmam se já está bem ou se tem outra letra boa para incluir.

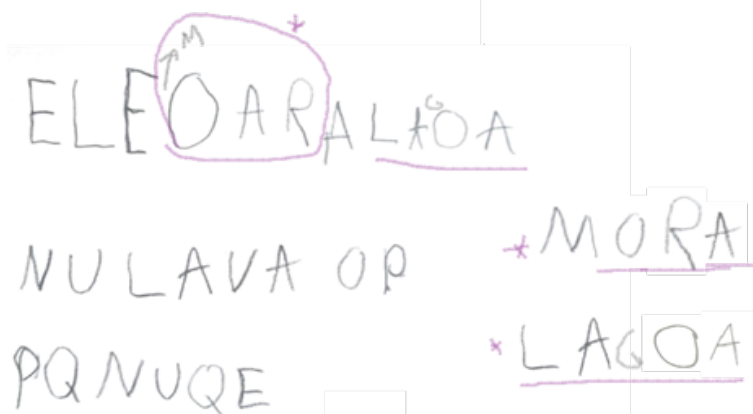
Samuel: O GO... não é só o O, né? Escreve GOL, pro...

(Professora escreve, eles ajustam)

Professora: Agora olhem como vocês escreveram o LAVA aqui, ontem, e olha como escreveram agora.

(As crianças verificam as escritas de LAVA e concluem que precisavam inserir um A nas grafias do dia anterior.)

Marina: Tem que usar duas para escrever, né? Eu estou reparando que Samuel sempre faz isso...



(Finalizei solicitando que passem esse trecho a limpo, enquanto ajudava outras crianças.)

Para que essa atividade fosse uma boa situação de aprendizagem, a professora Tânia garantiu algumas condições importantes ao propor que Marina e Samuel escrevessem juntos a cantiga “O sapo não lava o pé”. As crianças precisaram usar seus conhecimentos sobre a escrita para escolher quais e quantas letras usar e a ordem em que aparecem. Além disso, tiveram que entrar em acordos, expondo o que pensam, escutando os colegas, comparando, debatendo e tomando decisões. Observando diferentes estratégias, consultaram fontes de informação na sala e interpretaram o que escreveram, aprendendo com as atitudes dos colegas.

Na situação analisada, foi possível provocar a reflexão das crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética em um contexto real de uso, sem a necessidade de descaracterizar o texto, fragmentando-o em unidades menores como fonemas, letras ou sílabas. Durante a atividade, Samuel e Marina tiveram diversas oportunidades de aprendizagem, ajustando suas hipóteses sobre a escrita das palavras. Trabalhando em dupla, puderam negociar e validar suas ideias com base no conhecimento do outro, promovendo colaboração e reflexão. Marina aprendeu a importância de consultar textos e colegas para validar suas hipóteses. A prática de revisar o que foi escrito permitiu que as crianças compreendessem esse momento como parte do processo de produção: para que a escrita cumpra sua função comunicativa, é essencial revisá-la do ponto de vista do leitor, enfrentando o desafio de compreender o que foi escrito.

Em relação às intervenções, a professora Tânia garantiu que as crianças tivessem clareza sobre o que estavam escrevendo, seus destinatários e por que deviam escrever, da melhor maneira possível, a cantiga “O sapo não lava o pé”. Iniciou a atividade contextualizando e retomou esse propósito diversas vezes durante o encaminhamento.

Ao apresentar a atividade, explicou a divisão do trabalho em etapas (um dia escreveriam um trecho e, no outro dia, o restante), informando que não seria necessário escrever tudo num único dia. Também definiu a função de cada um na dupla (quem escreve e quem dita), para que as duas crianças tivessem desafios reais a superar e um propósito comum: a escrita de um trecho da cantiga que conhecem de memória.

Para a organização das duplas, Tânia considerou a proximidade de saberes em relação ao Sistema de Escrita Alfabética e as estratégias a que as crianças recorrem quando têm dúvidas sobre a grafia de uma palavra. Além disso, levou em conta a afinidade entre as crianças. Sua proposta reuniu uma criança que estava muito segura de sua hipótese sobre a escrita e não sentia necessidade de consultar outras fontes de informação (Marina) com uma criança que demonstrava dúvidas sobre a suficiência de sua representação da escrita (Samuel). Tânia também garantiu a presença de materiais de consulta na sala de aula, utilizados quando as crianças consultam a lista de nomes e o cardápio no mural da sala.

Tânia permitiu que as crianças escrevessem sem interferir no momento da produção, incentivando-as a colocarem em jogo seus saberes sobre a escrita. Ela incentivou a colaboração entre Samuel e Marina, orientando-os sobre como trabalhar juntos e reforçando a importância de pensar na melhor forma de escrever a cantiga. Durante a atividade, Tânia observou e apoiou as crianças, circulando pela sala para atender outras duplas e intervindo para ajudar na revisão do texto quando necessário.

Ao ser consultada pelas crianças, Tânia respondia com novas perguntas, solicitava que o parceiro de dupla comentasse, validava ideias, procedimentos e possíveis soluções encontradas pela dupla, fornecia informações e indicava estratégias de resolução de dúvidas. Tânia sabe que dar a resposta direta tiraria das crianças a oportunidade de resolverem o problema e de aprenderem durante a busca pela solução.

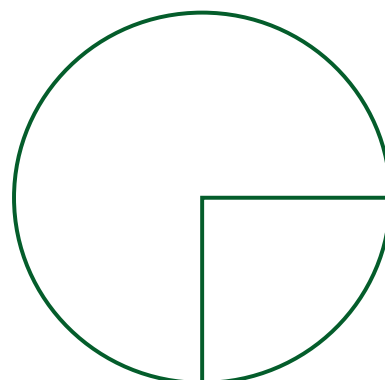
Na situação, Tânia retomou as escritas das crianças pedindo para que elas lessem o que escreveram, oferecendo a possibilidade de recuperarem a própria ação e justificarem as escolhas feitas. Dessa forma, puderam manter ou rever suas próprias ideias. Além disso, essa solicitação favoreceu que confrontassem a escrita produzida com a interpretação que podiam fazer dela (Kaufman; Lerner; Castedo, 2015; Russo; Nogueira, 2023).

Durante a escrita da primeira parte da cantiga, Marina e Samuel não produziram uma escrita estritamente silábica, pois consultaram outras palavras e, por vezes, escreveram duas ou mais letras para representar uma sílaba, como ao inserir o U (para fazer o O inicial da cantiga), quando consultaram o nome de LUMA e registraram UMA. No entanto, ao ler o que a dupla escreveu, Samuel interpretou a escrita de forma silábica, atribuindo cada parte sonora a uma parte escrita (letra) – ver exemplo na cena. Ele demonstrou incômodo ao não encontrar a correspondência esperada, ficando letras não interpretadas. Isso demandou que eles refletissem novamente sobre a escrita.

Quando as crianças são convidadas a escrever textos mais longos para além de palavras, esse tipo de alteração na escrita é possível de acontecer, o que não significa que regrediram em seus saberes ou desaprenderam o que sabiam, porque, além pensarem em como escrever, agora precisam coordenar o que já escreveram e o que virá na sequência, dada pelo texto da cantiga.

Tânia sugeriu, como estratégia, que identificassem algumas palavras no texto que escreveram, para que pudessem tanto usar como referência para a realização da leitura quanto revisar e deixar o texto ainda melhor para seus destinatários. Essa é uma das possibilidades que o trabalho com os textos que se sabe de cor oferece, pois saber a cantiga de memória apoia a leitura do que precisam escrever e possibilita que entrem em conflito cognitivo ao lidarem com a diferença entre a forma de grafar (silábica) e o Sistema de Escrita Alfabética.

A potência da situação está no processo de reflexão, na elaboração mental, na interação entre pares e na prática de argumentação e deslocamento dos pontos de vista. A escrita convencional pode surgir como resultado desse processo, fruto de oportunidades contínuas e sistemáticas de reflexão qualificada, com mediação docente e diferentes desafios ao longo da rotina da turma. Tânia sabe disso e organiza-se para observar e acompanhar de perto algumas duplas, ajustando a organização conforme as propostas oferecidas, o que lhe permite conhecer os saberes de todas as crianças de sua turma.



Referências

KAUFMAN, Ana Maria.; LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta. Escribir y aprender a escribir. In: ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento Transversal 3**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-book.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUSSO, Giulianny; NOGUEIRA, Isis. **Fascículo 3**: Escrita por si mesmo: Material de apoio ao professor e à professora em práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos. São Paulo: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023b. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/experiencia_didatica/fasciculos-leitura-escrita/. Acesso em: 8 fev. 2025.

Liliane Cremonese Salomé é Mestre em Educação na linha de formação professores pela Universidade Metodista de Ensino Superior (UMESP)-SP; cursou Pós-Graduação lato sensu em Psicopedagogia pela UMESP e Especialização em Escolarização e Diversidade pela USP; é licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar (UMESP). Atua como orientadora pedagógica na formação de professores e de formadores dos professores. Atuou como formadora no Programa de Formação de Professores (PROFA), de 2001 a 2004, e no Programa Ler e Escrever, no ano de 2007.

E-mail: lcs.cremonese@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3633385210387770>

Rosa Maria Monsanto Glória é mestranda em Escritura y Alfabetización na UNLP Argentina; pós-graduada em Constructivismo y Educacion pela FLACSO-Argentina; graduada em Pedagogia/Supervisão e Orientação Educacional. Integrou a equipe de formação e elaboração do material escrito e videográfico e coordenação nacional do PROFA/MEC; foi formadora dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Orientadora pedagógica da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo.

E-mail: rosinhamonsantogloria@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0253330671585835>

Giulianny Russo é Mestre em Escritura y Alfabetización pela Universidad Nacional de La Plata – Argentina, Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila, pedagoga e fonoaudióloga. Membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização e tem um canal no Instagram com conteúdos educacionais @reescritasblog.

E-mail: giulianny.russo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

TEXTO 4

F2.U4.T4- PROFESSORAS

Trabalho pessoal: planejamento da situação didática de escrita pela criança

Liliane Cremonese Salomé
Rosa Maria Monsanto Glória

As crianças compreendem o Sistema de Escrita Alfabética à medida que participam de práticas sociais de leitura e escrita em que leitores mais experientes leem para e com elas; conversam com adultos e outras crianças sobre as leituras que realizam; ditam para a professora escrever; escrevem segundo suas próprias ideias; comparam suas produções com escritas diferentes das suas; assim como quando leem se apoiando nas diferentes informações (contextuais ou verbais) e saberes que têm (Ferreiro; Teberosky, 1999; Luize, 2007; Kaufman; Lerner; Castedo, 2015).

Assim, podemos dizer que a apropriação da escrita é um processo que envolve compreender o que a escrita representa e como representa, o que significa dizer: compreender quais são as marcas específicas, quantas letras se usam para escrever, quais e em que ordem. Contudo, essas questões não são apropriadas pelos sujeitos de forma segmentada e linear: primeiro “isso”, depois “aquilo”.

Todo esse processo se dá de forma contínua e simultânea, e a professora tem um papel insubstituível, não apenas ao planejar uma rotina pedagógica que contemple todas essas situações, mas também ao colocar em prática procedimentos que provoquem a reflexão e as aprendizagens das crianças.

Como já estudamos ao longo de toda esta Unidade, produzir um texto demanda do escritor e da escritora (no sentido daquele que escreve) coordenar diversas ações, entre elas: criar o conteúdo, pensar em seu encadeamento ao longo do texto e na escrita de cada palavra. As crianças desde pequenas precisam enfrentar o desafio de escrever coordenando todas essas ações, no entanto, quando desejamos privilegiar a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (quantas, quais letras e em qual ordem), podemos propor contextos em que elas não precisam se ocupar da criação do conteúdo e tampouco da ordem como aparecem, como vimos no Texto “Como diversificar as propostas de escrita pela criança de modo que todos aprendam?” (F2.U4.T2 - Professoras). Ao longo da Unidade, foram apresentadas diversas situações favoráveis para reflexão sobre o sistema de escrita, nas quais as crianças são convidadas a escreverem com propósito comunicativo e uma função social real.

Com base no que foi estudado até agora, queremos convidá-las a encaminharem com a sua turma uma situação de escrita pelas crianças de cantigas utilizadas nas brincadeiras de roda, com o propósito de ampliar o repertório das brincadeiras no momento do recreio.

O propósito didático dessa atividade é oportunizar que as crianças enfrentem o desafio de escrever em parceria, mesmo que ainda não escrevam de forma convencional, sejam incentivadas a recorrer a fontes de informação seguras para produzirem suas escritas e encontrem problemas para resolver, avançando, assim, na reflexão que fazem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, como vimos no Texto “Escrita pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U4.T1 - Professoras). Essa atividade pode estar inserida em um projeto.

Embora as cantigas pertençam ao gênero textual lírico e, portanto, ao âmbito literário, especialmente no que diz respeito à literatura oral e escrita (Moisés, 2004; Candido, 1993), elas contribuem para cumprir propósitos didáticos ligados a situações de leitura e escrita de textos do cotidiano, bem como ampliar o repertório de brincadeiras conhecidas. Por isso, essa proposta se insere nas práticas de linguagem em torno do cotidiano escolar.

Breve contextualização das ações

Uma condição didática essencial nas situações de escrita por si mesmas é garantir que as crianças saibam o que vão escrever. Ao propormos a escrita de cantigas, é necessário certificar-se de que elas as conhecem de memória. No final deste texto, deixamos um Apêndice com algumas sugestões de como explorar mais esse gênero, visando ampliar o repertório do grupo.

Também é recomendado que as crianças tenham um propósito comunicativo real. Nesse sentido, você pode convidá-las a escrever suas cantigas favoritas para criar um compilado do grupo, que pode ser apresentado a outras turmas, entre outras possibilidades.

Retomamos aqui algumas condições que precisam ser asseguradas para que a situação de escrita seja potente do ponto de vista das aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética:

- propiciar que as crianças coloquem em jogo suas próprias ideias sobre a escrita (conceitualizações);
- propor desafios que demandem a construção de novos conhecimentos;
- permitir que as crianças recorram a diferentes fontes de informação: professora, colegas e materiais escritos conhecidos pelas próprias crianças, em que saibam o que está escrito;
- desenvolver situações em contextos reais de leitura e escrita, com propósitos definidos e compartilhados com as crianças: elas sabem por que escrevem;
- propiciar que as crianças confrontem suas conceitualizações com as de seus colegas;
- organizar o trabalho em parceria a partir de critérios didáticos específicos;
- estabelecer acordos sobre o processo de produção: o que fazer quando não souber uma parte; as diferentes funções de cada um na dupla (quem dita, quem escreve, quando trocar);
- criar um ambiente seguro em que se pode arriscar sem medo de errar; e
- permitir que as crianças releiam e revisem o que escreveram.

Planejamento da atividade

Situação didática: Escrita pela criança de um texto que sabe de memória (para mais informações sobre esse tipo de proposta, consulte o Texto “Tematização da prática: escrita pela criança” (F2.U4.T3 - Professoras).

Proposta: Escrita pela criança, em dupla, de uma das cantigas votadas pela turma como sendo as favoritas para brincarem no recreio.

Objetivos de aprendizagem das crianças:

- ampliar os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética para avançar na leitura e na escrita por si mesmas, como leitoras e escritoras cada vez mais autônomas; e
- recorrer às listas de palavras estáveis para localizar partes de palavras que ajudem a compor a palavra que está escrevendo.

Como organizar a turma?

A sugestão para encaminhamento é que se organize a turma em duplas com saberes próximos. O critério de composição dessas duplas será determinado pela proximidade de saberes sobre o Sistema de Escrita Alfabética, bem como a disponibilidade que apresentam para escreverem por si mesmas (é uma criança que se dispõe a enfrentar o desafio da escrita? Precisa de ajuda? Precisa de muita ajuda? Apresenta resistência, recusando-se a escrever?) e as estratégias que utiliza quando tem dúvidas sobre como escrever (busca informações de forma autônoma? Utiliza os textos disponíveis na sala como fontes de informação? Procura a professora? Consulta os colegas? Legitima o colega como fonte de informação sobre a escrita?). Vale dizer que a professora também deve considerar os aspectos atitudinais, buscando formar parcerias que consigam trabalhar juntas.

Por isso, a organização das duplas deve ser antecipada no ato do planejamento e, para isso, é fundamental conhecer os saberes das crianças sobre a escrita.

Uma vez formadas as parcerias, é importante definir com elas qual será a função de cada uma na dupla: uma será responsável por escrever enquanto a outra dita e monitora. Para pensar sobre essa divisão de funções, é importante que você, professora, considere os desafios envolvidos em cada uma delas. A criança que dita terá que pensar mais sobre os aspectos discursivos do texto, ou seja, a linguagem que se usa para escrever. Já a criança responsável por grafar tende a estar mais voltada aos aspectos notacionais, ou seja, precisará pensar sobre quantas e quais letras utilizar para escrever. É importante que, durante esse processo de alfabetização inicial, as crianças tenham a oportunidade de se alternar entre as funções, a fim de vivenciarem desafios diferentes, nos diversos momentos reflexivos por que passam durante a construção de seus conhecimentos. Considerando os saberes de cada criança que compõe a dupla e os desafios que você deseja lhes propor nesse momento, combine também o momento em que devem trocar as funções.

Materiais necessários:

- livros diversos com cantigas, para leitura e análise;
- lápis; e
- papel.

Desenvolvimento da atividade:

Os objetivos principais dessa atividade são: seguir apoiando as crianças para que utilizem as diferentes fontes de escrita (a lista de nomes e outras que estejam presentes na sala de aula) e executar a produção em parceria.

• O que é preciso garantir **antes da atividade**:

1. É importante organizar as crianças em duplas que apresentem saberes próximos a respeito da escrita – por exemplo: crianças com escrita pré-fonetizante com criança com escrita silábica inicial; crianças com escrita silábica sem uso de letras pertinentes com crianças com escrita silábica com uso de letras pertinentes; estas últimas também com crianças com escrita silábico-alfabética; estas últimas também com crianças com escritas quase-alfabética; e estas últimas também com crianças com escritas alfabéticas⁹.
2. Decidir previamente a cantiga que cada dupla irá escrever. Considerar oferecer sugestões menos extensas ou a escrita dos títulos das cantigas para crianças em um momento inicial de reflexão sobre a escrita, pois a tarefa pode demandar mais esforço para elas. Observe se as crianças conhecem de memória a cantiga atribuída. É essencial que saibam o que vão escrever para que possam focar em quais letras usar e em qual ordem, sem se preocupar com o conteúdo temático ou a organização textual.
3. Reconhecer os saberes das crianças é imprescindível para conseguir propor desafios com maior potencial de gerar reflexão para cada uma delas. A partir disso, combine que cada dupla terá uma folha de papel apenas e que vão se dividir e colaborar: um escreve e o outro dita, e depois trocam (quem escreveu dita, e quem ditou escreve). Combine até que ponto da cantiga cada um irá escrever para, então, fazerem a troca de funções, ou proponha que a troca seja feita apenas após a sua orientação.
Oferecer apenas uma folha de papel favorece que as crianças precisem atuar em parceria e não acabem cada uma escrevendo em sua folha.
4. Lembre-se de que um dos focos da atividade é incentivar que as crianças consultem as diferentes fontes de informação segura para compor suas escritas. Portanto, é interessante oferecer um modelo de como podem fazer, exemplificando, coletivamente, por meio da escrita de uma palavra na lousa. Por exemplo: “Se eu quiser escrever **LAVADEIRA**, mas não sei como começa... o que posso fazer?” Deixe que as crianças apresentem suas ideias e siga problematizando: “Como começa **LAVADEIRA**? Tem alguma palavra que eu possa consultar aqui na sala que me ajuda a pensar no começo de **LAVADEIRA**?” Ouça as sugestões das crianças, experimente suas propostas, mas, se não aparecer nenhuma indicação do grupo, sugira: “Será que o nome da LAÍS me ajuda a pensar o começo de **LAVADEIRA**?”. Peça para uma criança ir até a lista de nomes da sala e indicar onde está escrito o nome da colega, identificando a parte que a ajuda a pensar no começo de **LAVADEIRA**. Ao localizar essa parte, peça que a escreva na lousa e complemente: “**E agora? O que você já escreveu? O que ainda precisa escrever?**”. Para pensar sobre a escrita das outras partes da palavra, repita o procedimento indicado anteriormente.

⁹ Esses termos estão explicados em detalhes no Texto “O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança” (F2.U1.T1 - Professora)

Atenção: essa indicação se refere somente ao momento em que a professora quer apresentar ao grupo a estratégia de consultarem as fontes de informação seguras presentes na sala de aula. Durante a produção das crianças, não devemos interrompê-las para essa problematização. A consulta aos textos para obter informações sobre a escrita de palavras deve ser indicada apenas quando as crianças pedem ajuda ou no momento em que são convidadas a revisar o que escreveram.

Orientações:

Trabalho em dupla: as crianças vão trabalhar em dupla, escrevendo em uma mesma folha. Retome o que é esperado nessa atuação: consultem o colega, ajudem a ter ideias para resolver dúvidas (consultando listas da sala, palavras parecidas, pedindo a escrita de outras palavras). Reforce que não devem ditar letra por letra ou copiar, mas sim conversar e decidir juntos a melhor forma de escrever cada palavra.

Quem estiver ditando deve observar como o colega escreve cada palavra. Se não concordar, deve sinalizar. O ditante pode e deve sugerir a consulta às listas da sala.

Diagramação do texto: oriente a escreverem cada verso da cantiga em uma linha, não de forma corrida. Isso ajuda a se apropriarem da característica do gênero, pois a diagramação em versos compõe a organização desse tipo de texto. Além disso, potencializa a aprendizagem sobre a escrita, permitindo análises mais detalhadas das palavras.

Essas orientações podem fomentar uma prática colaborativa e reflexiva, favorecendo a aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a organização textual.

A lista a seguir refere-se a aspectos fundamentais para a situação de escrita por si mesmo que precisam ser organizados **previamente**. Observe e marque o que você já tem assegurado para a realização da proposta e identifique no que você ainda precisa investir:

- () Presença de materiais de consulta na sala de aula: listas de nomes próprios e outros textos.
- () Organizar as crianças em duplas por proximidade de saberes.
- () Conhecimento, por parte das crianças, do motivo pelo qual vão escrever a cantiga, de modo que vejam sentido nessa proposta: ela tem função social e comunicativa real.
- () Memorização, por parte das crianças, da cantiga que irão escrever. Como é um texto de memória, é fundamental que as crianças conheçam de memória a cantiga.

O que é preciso garantir **durante a atividade**

1. É importante observar como as duplas trabalham em parceria, identificando quais precisam de ajuda para iniciar, organizar o início do trabalho ou buscar nas palavras estáveis as informações necessárias. Verifique também se estão organizando a cantiga em versos.
2. Com base nas observações feitas, ofereça apoio às duplas que necessitarem.

3. Cuide para oferecer ajuda e intervir somente quando solicitada pelas crianças, quando perceber que precisam de ajuda ou após terem terminado de escrever, no momento de revisar a escrita.

A lista a seguir refere-se a aspectos fundamentais para a situação de escrita por si mesmo que se relacionam ao **momento da produção**. Observe e marque os itens que você já tem planejados e identifique no que precisa investir para que as duplas trabalhem de forma autônoma e consigam realizar do melhor modo o desafio que lhes foi dado:

- () Garantir que as crianças compreendam o que devem fazer.
- () Garantir que as crianças vejam sentido na proposta de escrever.
- () Garantir que as crianças saibam o que devem escrever.
- () Garantir que as crianças saibam o que podem fazer quando não souberem escrever uma parte: consultar colegas, textos, professora.
- () Garantir que as crianças saibam o que podem fazer quando finalizarem.
- () Circular pela sala observando as estratégias que utilizam quando não sabem escrever e apoiando-os em suas necessidades.

• O que é preciso garantir **após a atividade**:

Esse momento será encaminhado coletivamente:

1. Incentive as crianças a compartilharem como produziram: o que fizeram para entrar em acordo com o colega da dupla sobre o que escrever, como a dupla se apoiou, o que foi desafiador e o que fizeram quando não sabiam a escrita de determinada parte da palavra.
2. Considere elaborar um cartaz para fixar na sala, listando as estratégias que utilizaram para escrever quando não sabiam como (consultaram a lista de nomes, pediram ajuda para o professor, olharam outra lista, olharam a rotina etc.).

A lista a seguir refere-se a aspectos fundamentais para a situação de escrita por si mesmo que se relacionam ao momento **após a produção**. Observe e marque os itens que você pretende contemplar no momento de socialização e identifique aqueles que não serão priorizados nesse momento, para não se esquecer de propô-los em outra situação:

- () Retomar com o grupo aspectos positivos sobre a postura de estudante que favoreceram a dinâmica de sala de aula.
- () Perguntar para o grupo quais atitudes tiveram e que eles avaliam que contribuíram para o desenvolvimento da atividade.
- () Perguntar e pontuar aspectos que podem melhorar e como podem fazer.
- () Pedir que comentem quais estratégias usaram para escrever partes que não sabiam e que consideram que ajudou.
- () Comentar estratégias diferentes.
- () Oferecer outros momentos de escrita por si mesmo.

Avaliação da aprendizagem das crianças

Para avaliar as aprendizagens das crianças durante essa atividade, é importante retornar às expectativas de aprendizagem propostas no início do planejamento. Considere se a interlocução entre as duplas fez com que as crianças refletissem sobre aspectos novos, se os desafios das funções na dupla trouxeram bons problemas a serem resolvidos, se as contribuições dos colegas foram consideradas e se a escrita indica avanços nos níveis de conceitualização.

Para avaliar o uso das listas de palavras estáveis, considere se as crianças buscaram espontaneamente a lista para obter ajuda, se aceitaram a sugestão de buscar a lista, se conseguiram estabelecer comparações entre as palavras lidas e as palavras que precisavam escrever e se essas comparações incluíram a extensão e a pertinência sonora das letras utilizadas. Verifique se conseguiram estabelecer relações entre o falado e o escrito, identificando as partes das palavras que buscavam.

É recomendável registrar diferentes momentos e discussões de cada dupla, observando todo o desenvolvimento da atividade. Esses registros servirão para avaliar as crianças e refletir sobre a prática docente.

Trabalho pessoal: reflexão e registro da prática encaminhada

A reflexão sobre a prática é essencial para a formação docente. Analisando nossas decisões, ações, conquistas e desafios na sala de aula, aprimoramos nosso ofício. Após encaminhar a proposta com seu grupo, faça um registro considerando algumas questões.

- A proposta de escrita em dupla da cantiga provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que ilustre isso.
- O contexto da produção em dupla, em um mesmo suporte, provocou boas reflexões nas crianças? Registre uma situação que evidencie esse aspecto.
- Como as condições didáticas (antes e durante a atividade) influenciaram o encaminhamento da mesma?
- O objetivo principal era que as crianças usassem diferentes fontes de informação na sala para compor as palavras. A proposta foi pertinente para esse objetivo? As crianças têm usado essa estratégia em outras situações de escrita?
- Você tem incentivado o uso dessa estratégia (consultar palavras estáveis) em outras situações de escrita?
- Quais desafios encontrou no encaminhamento da proposta? Que ajustes faria para superar esses desafios em uma próxima situação?
- Quais outras propostas poderiam utilizar os princípios desse planejamento (organização, condições didáticas, intervenções)?

O registro será revisitado no próximo encontro de formação e servirá como base para novas problematizações.

Bom trabalho!

Referências

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria.; LERNER, Delia; CASTEDO, Mirta. Escribir y aprender a escribir. *In*: ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Documento Transversal 3**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. E-book.

LUIZE, Andrea. **O processo de apropriação da escrita na infância**: situações interativas na produção textual. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2007.tde-20042007-101110>.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

Liliane Cremonese Salom é Mestre em Educação na linha de formação professores pela Universidade Metodista de Ensino Superior (UMESP)-SP; cursou Pós-Graduação lato sensu em Psicopedagogia pela UMESP e Especialização em Escolarização e Diversidade pela USP; é licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar (UMESP). Atua como orientadora pedagógica na formação de professores e de formadores dos professores. Atuou como formadora no Programa de Formação de Professores (PROFA), de 2001 a 2004, e no Programa Ler e Escrever, no ano de 2007.

E-mail: lcs.cremonese@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3633385210387770>

Rosa Maria Monsanto Glória é mestranda em Escritura y Alfabetización na UNLP Argentina; pós-graduada em Constructivismo y Educacion pela FLACSO-Argentina; graduada em Pedagogia/Supervisão e Orientação Educacional. Integrou a equipe de formação e elaboração do material escrito e videográfico e coordenação nacional do PROFA/MEC; foi formadora dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Orientadora pedagógica da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

E-mail: rosinhamonsantogloria@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0253330671585835>

APÊNDICE

Se interessou em explorar mais os textos de memória com o seu grupo? Seguem aqui algumas possibilidades.

Uma forma interessante de disparar o interesse no grupo é compartilhando com as crianças a necessidade de conhecerem mais as cantigas de roda, a fim de, por exemplo, ampliarem e enriquecerem suas brincadeiras no momento do recreio. Quais cantigas conhecem? De quais cantigas gostam? Onde aprenderam? É uma boa forma de começar a conversa e conhecer também o que eles já sabem. Relembrar algumas já cantadas pelo grupo, trazer outras novas e propor que brinquem juntos, de modo a ampliar o repertório da turma.

Uma estratégia interessante para que conheçam novas cantigas e que uma criança possa ensinar a outra é propor uma pesquisa de nomes ou letras de cantigas com aqueles com quem convivem fora da escola, comunidade, funcionários da escola, uma vez que as cantigas populares são expressões culturais, transmitidas por gerações por via da tradição oral.

Justamente porque as cantigas retratam muito da realidade e representações de diferentes aspectos de nossa história, será uma ótima oportunidade de explicar que a forma de as pessoas entenderem o mundo pode mudar com o tempo. É o que acontece com cantigas como “Atirei o pau o gato”, “Cai, cai balão”, entre outras, cujos sentidos são passíveis de questionamento nos dias de hoje.

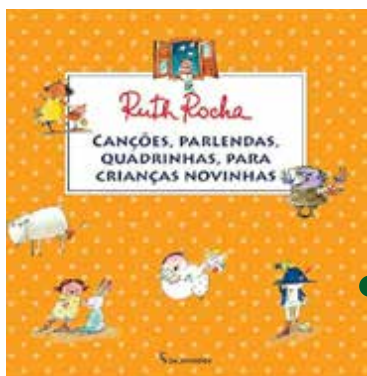
Também é possível comparar as variações de uma mesma cantiga, discutir que tais diferenças podem acontecer por conta da passagem do tempo, em que algumas palavras podem ser substituídas para fazerem mais sentido para um determinado grupo ou podem ocorrer variações regionais ou, ainda, variações que podem dar sentidos diferentes à cantiga, como por exemplo:

Versão 1 Sapo-cururu, na beira do rio Sapo quando pula, maninha É porque tem frio...	Versão 2 Sapo jururu, na beira do rio Sapo quando pula, maninha É porque tem frio...
--	--

Boas discussões podem acontecer com as crianças: estamos falando de um tipo de sapo, nativo da América Central (sapo-cururu) ou estamos falando sobre o fato de o sapo estar tristonho na beira do rio?

Além de ampliar o conhecimento com novas cantigas, também poderão constatar que muitas daquelas que cantam e brincam hoje também já fizeram parte das infâncias dos adultos responsáveis por elas (pais, mães, avós, tios, cuidadores, vizinhos, entre outros).

Alguns livros relacionados às culturas locais brasileiras e folclore trazem uma diversidade de cantigas que podem ser apresentadas às crianças e, a partir de sua exploração, apoiá-las na tomada de decisões sobre quais querem brincar. Estes são dois títulos bastante interessantes:



**Canções,
parlendas,
quadrinhas, para
crianças novinhas**

Ruth Rocha.
Editora
Salamandra.



**Cantigas para
brincar (capa
comum)**

Josca Ailine
Baroukh e
Lucila Silva de
Almeida. Ilustrações de
Camila Sampaio
Editora: Panda
Books.

Depois que as crianças estiverem familiarizadas e envolvidas com o assunto, a professora pode sugerir à turma que reúnam em uma coletânea as melhores cantigas para brincar no recreio. Você pode propor diversas situações em que elas ditem a você os títulos de todas as cantigas que conheceram, para que você organize uma lista num cartaz e deixe exposta na sala de forma a compor o ambiente alfabetizador e se constituir em mais uma fonte de informação segura. Depois de as crianças conversarem sobre as melhores para brincar no recreio, votam nas favoritas.

Uma vez que as cantigas preferidas para brincar tiverem sido escolhidas, solicite que em duplas as crianças escrevam por si mesmas a versão de pelo menos uma delas.

Depois que todas estiverem escritas e revisadas, é hora de planejar com a turma as próximas etapas para a organização da coletânea de cantigas. Para isso, retome os livros que leram e analisaram, na intenção de compreender como esse objeto social real (uma coletânea organizada em formato de livro) se organiza.

Ações que precisam ser realizadas nesse processo de produção dos livros:

- elaboração da capa: aqui é possível solicitar às crianças que desenhem e escolham a capa que melhor representará, na avaliação deles, as cantigas escolhidas;
- planejamento das partes que compõem um livro: contracapa, dedicatória, índice, páginas com as cantigas. Uma possibilidade de encaminhamento é pedir para que, depois de toda a análise e discussão promovida com a turma, as crianças ditem para você como esses itens deverão aparecer nas páginas do livro;
- conversa coletiva sobre o processo de criação das ilustrações: é importante que elas dialoguem com o conteúdo das cantigas ou mesmo com as práticas e brincadeiras em que elas aparecem. Por isso, é importante que o conteúdo e os sentidos das letras das cantigas tenham sido pesquisados e discutidos com as crianças. A partir dessa conversa coletiva, cada dupla pode ilustrar a cantiga que escreveu;
- momento da produção dos textos: recomendamos aqui verificar as orientações contidas nesse planejamento; e
- encadernação do livro: é preciso também cuidar desse aspecto, organizando as produções das duplas de modo que o produto final (coletivo) seja composto na mesma sequência de um livro convencional.

Quando o livro estiver pronto, organize o dia do lançamento, apresentando-o para outra turma ou mesmo para as famílias. Após o lançamento, inclua a produção no acervo da biblioteca da sala e incentive as crianças a buscarem com alguma frequência, na coletânea, as cantigas com que brincarão na hora do recreio.

TEXTO COMPLEMENTAR

F2.TC - PROFESSORAS

As crianças e as culturas do escrito

Andréa Luize

Ao longo de diferentes textos deste Fascículo e do Fascículo 1, “O planejamento pedagógico e a gestão do trabalho na alfabetização”, professora, defendemos a importância de que a escola tome como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e de escrita. Essa defesa, reiterada continuamente neste percurso formativo, se pauta na premissa de que, para atuar como participante das culturas do escrito, é necessário que o sujeito tenha se apropriado do uso da língua escrita em distintos contextos comunicativos, que saiba que ler e escrever respondem a propósitos diversos e, para tanto, estão disponíveis diferentes gêneros discursivos, cada qual com suas próprias características. Demanda, ainda, aprender que ler e escrever são tarefas exigentes porque, para realizá-las, é preciso colocar em prática diversas operações (como planejar e revisar o texto que se escreve) e diversas estratégias (como antecipar e inferir quando se lê um texto), o que também implica utilizar conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre os recursos linguísticos (como a pontuação, a substituição de uma mesma palavra no desenvolvimento de um texto etc.).

Do ponto de vista da escola, o desafio que se coloca, então, é a formação de usuários da leitura e da escrita que atuem com competência, autonomia (sabendo lidar com os problemas que ler e escrever lhes apresentam e buscando soluções para eles) e criticidade. Isso significa que a escola precisa ser capaz de alfabetizar para “[...] integrar o sujeito no contexto do seu mundo, promover novas formas de organizar o pensamento, de compreender os outros e de se tornar um ser [...]” cada vez mais “ativo na construção de conhecimentos” (Colello, 2004, p. 89).

A escola precisa garantir que as crianças aprendam a ler e a escrever, oportunizando sua participação cidadã nas culturas do escrito. Essa participação é um direito de todas as crianças, e não apenas quando finalizam seu percurso escolar. Ainda que algumas crianças pequenas tenham, no âmbito familiar, acesso a livros, ouçam histórias lidas por adultos com os quais convivem, participem de situações em que observam as pessoas lendo e escrevendo e sejam instigadas a escrever à sua maneira (um cartão de aniversário, um bilhete etc.), sabemos que essa não é a realidade de muitas delas, da maior parte, na verdade. Por isso, é obrigação da escola assegurar que todas elas tenham este direito: o de acessar a língua escrita em toda a sua potencialidade, atuando como leitoras, mesmo que não o façam de modo totalmente autônomo, e escritoras, ainda que não o façam de modo alfabético e ortográfico, lendo e compondo diferentes textos por si mesmas ou por meio da professora¹⁰.

Estamos defendendo também, aqui, a ideia de uma criança que aprende interagindo com a língua escrita e agindo sobre ela, elaborando perguntas (sobre para que serve ler e escrever e sobre como se dá o funcionamento da nossa escrita), formulando hipóteses e as confrontando, sempre na busca por compreender esse objeto tão complexo e tão fascinante e por cada vez mais utilizá-lo com autonomia.

¹⁰ Estamos tratando das quatro situações didáticas fundamentais, apresentadas inicialmente no Fascículo 1.

Para que possamos refletir mais sobre essa ideia, vejamos, a seguir, dois exemplos coletados de situações ocorridas em salas de aula:

Cena 1:

Maria tem 5 anos e, numa conversa com sua professora, relata um episódio envolvendo seu colega Marco. De repente, a menina interrompe a fala, parece pensar um pouco e começa a repetir em voz alta: Marco, Marco, Mar-co, Marco, Mar... Diz na sequência:

Maria: Professora... tem o mar do Guarujá¹¹ dentro do nome do Marco! O mar do Guarujá mora no nome do Marco! Vem ver aqui (sai em direção à lista de nomes das crianças da turma que fica no mural). Marco, Marco... Aqui! Achei!... Marco, vem aqui (diz, chamando o colega).

Marco se aproxima da lista.

Maria: Olha o que eu descobri! Tem o mar dentro do teu nome!

Marco: É... é essa parte aqui, que é "mar" (indicando MAR).

Maria: Essas aqui? Essas três?

Marco: Isso.

Maria: Eu vou copiar elas, então (diz, dirigindo-se à professora, que acompanhou toda a cena), e aí eu já vou saber escrever "mar do Guarujá" (sic).

Maria busca um papel e uma caneta e copia as três letras do nome do colega. Depois, ilustra a folha com um grande mar azul e informa que vai levar para mostrar para a mãe.

Cena 2:

Luiza e João fazem parte de uma turma do 1º ano e receberam a tarefa de distribuir para as demais crianças as pastas individuais em que guardam seus desenhos. Enquanto procuram a pasta do TÉO, Luiza localiza a pasta de TERESA e a mostra para João.

Luiza: Olha! Achei. Aqui.

João: Essa não é a do Téo. O nome do Téo é menor.

Luiza: É essa. Olha aqui (indicando TE). Aqui, tá escrito TÉ (sic).

João: Não é não. O nome do Téo não é assim... grande... E o dele tem um risquinho aqui (indicando o primeiro E de Teresa). Eu acho que esse nome é da Teresa, não é?... Teresa! (chama a colega).

Teresa se aproxima.

João: Esse é seu nome?

Teresa: É.

João: Viu! Não é do Téo.

Teresa: O meu é parecido com o dele, mas o meu fala TÉ, e o dele fala TÉ.

Luiza: Achei a do Téo, então. É essa... (mostra a pasta com o nome do colega). Que esquisito... É a mesma letra aqui (apontando TE nos dois nomes), mas um faz Té e outro Tê... Muito esquisito. Os adultos deviam ter resolvido isso, pra não ficar igual.

Teresa: Mas eles já resolveram porque tem o risquinho, é só colocar o risquinho que dá pra ler Tééo quando tem o risquinho e Têêê-resa quando não tem. Igual no nome do André. Se não tem o risquinho, ele ia chamar André (os três riem).

Luiza: Vou procurar a pasta do An-drê (e ri).

¹¹ Guarujá é uma cidade litorânea do estado de São Paulo, local já visitado por Maria algumas vezes.

Nessas duas situações, o funcionamento da nossa escrita é o que centra a atenção das crianças. Mesmo que não saibam escrever alfabeticamente e ler de forma totalmente autônoma, todas elas explicitam reflexões e ideias sobre a escrita das palavras, sobre suas partes sonoras e sobre as partes gráficas que as representam (as combinações de letras), sobre outros sinais gráficos que utilizamos, como os acentos que mudam o som inicialmente representado por uma letra (como em E e É). Assim como outros objetos de conhecimento, presentes ao seu redor, a escrita também é algo sobre o qual as crianças se debruçam: interagem com ela e atuam sobre ela (lendo e escrevendo e observando o que fazem leitores e escritores mais experientes); tentam entender o que ela é, para que serve, como funciona; criam hipóteses explicativas e confrontam essas hipóteses; solicitam apoios.

Como afirma Emilia Ferreiro (2002, p. 36; 39), renomada pesquisadora argentina que muito contribuiu para nos ensinar sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, ao se referir à potência das crianças como sujeitos pensantes: “Temos de escutá-las. Temos de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos [...]”, porque elas estão ávidas para aprender, “[...] estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente”. E, nesse sentido, colocá-las cotidianamente em interação com a língua escrita, inserida em práticas sociais e comunicativas, partindo do que sabem e favorecendo seus avanços, é nosso papel, para instigar essa “aprendizagem inteligente”. Será participando diariamente de atos de leitura e de escrita – por si mesmas, ou por meio da professora – que elas poderão se colocar problemas, levantar dúvidas, formular e explicitar hipóteses, testá-las, confrontar suas ideias com as de colegas ou mesmo com escritas convencionais (por exemplo, quando precisam localizar onde está escrito o título da história que desejam votar para que seja relida pela professora). Estarão gradativa e progressivamente apropriando-se da escrita, dos gêneros discursivos e de seus contextos de uso. Ampliarão suas possibilidades para atuarem como leitoras e escritoras na escola e fora dela, ou seja, suas possibilidades de participação nas culturas do escrito.

A partir dessas colocações, buscamos evidenciar tanto a necessidade de concebermos o ensino da leitura e da escrita como ensino das práticas sociais e comunicativas em que são utilizadas, quanto o potencial das crianças como aprendizes e como sujeitos de direito (direito a ser assegurado pela escola!) no que diz respeito ao acesso ao universo da linguagem escrita. Esses aspectos serão retomados em diferentes momentos deste percurso formativo, de modo que possamos aprofundar a compreensão do papel da escola em relação a eles e igualmente o seu, professora, como mediadora dos processos de aprendizagem das crianças.

Ao longo deste segundo Fascículo, focamos nas práticas cotidianas de leitura e de escrita, apresentadas por meio das situações em que as crianças leem e escrevem por si mesmas. Para retomar algumas ideias discutidas, vale salientarmos que estamos tratando de ler e de escrever para resolver demandas do dia a dia. Socialmente, organizamos uma agenda com nossos compromissos e marcamos datas especiais como aniversários, por exemplo; seguimos receitas culinárias para preparar um novo prato para uma das refeições da semana ou mesmo para um jantar de sábado com amigos; consultamos o passo a passo de um manual para entendermos o funcionamento de um novo equipamento; compomos listas de compras do mercado; enviamos mensagens para familiares e amigos conversando sobre diferentes assuntos etc. Todas essas são práticas que precisam fazer parte daquelas que propomos às crianças na escola.

Além dessas práticas, precisamos ter um olhar atento também para as que se colocam no cotidiano escolar, afinal o dia a dia na escola também traz demandas de leituras e de escritas para as crianças: identificar suas produções com seu nome; ler seu nome

para reconhecer materiais e objetos que lhes pertencem; organizar e utilizar a biblioteca de classe (as fichas de empréstimo, a classificação dos livros etc.); organizar os materiais de uso coletivo na sala de aula (por exemplo, etiquetando caixas de armazenamento para facilitar que sejam mais facilmente guardados e localizados); fazer anotações no calendário; realizar registros de estudos ou de aulas; aprender um novo jogo lendo suas regras etc.

São, na verdade, inúmeras práticas cotidianas que oportunizam excelentes contextos para que as crianças leiam e escrevam, por si mesmas ou por meio da professora. Embora exista um predomínio de atividades habituais organizando essas práticas na escola, também é possível planejarmos sequências, como a que envolve o jogo de memória, apresentado em outros textos deste Fascículo. Outro exemplo se dá quando propomos uma sequência objetivando a produção de cartões para uma troca entre as crianças ao final de um ano letivo: apresentaremos cartões de felicitações, conversaremos sobre para que servem, o que dizem e como dizem; convidaremos as crianças a localizarem, junto aos familiares, cartões recebidos; sortearmos as duplas de crianças que produzirão cartões uma para a outra; cada qual poderá, com a ajuda da professora, planejar seu cartão; produzirão o cartão, revisarão e entregarão à criança escolhida. Essa prática cotidiana, nesse caso, favorece um processo para apurar o olhar para essa situação comunicativa, que tem um caráter afetivo também, e para esse gênero discursivo, oportunizando múltiplos intercâmbios entre as crianças e instigando aprendizagens delas como leitoras e como escritoras.

Estamos tratando de produções e leituras de textos com propósitos sociais e comunicativos. Escrever, por exemplo, um bilhete, cartões, convites etc. como prática cotidiana, conforme discutimos aqui, se difere bastante de escrever esses textos como parte de uma unidade de um livro didático. Nesse contexto, quase sempre a produção do texto coloca-se como um “exercício” de escrita. Apresenta-se o gênero bilhete, para tomar um exemplo aqui, e as crianças “exercitam” sua escrita uma vez, visto que a próxima unidade do livro já tende a se focar em outro gênero.

Como prática social, a escrita de um bilhete, bem como de outros textos, conta com um motivo para escrevermos algo e com um destinatário ao qual queremos enviar uma mensagem. Pensemos a partir de um exemplo. Uma turma de 2º ano preparava um mural na sala de aula, como finalização de um estudo sobre os planetas, contendo imagens que selecionaram e legendas que produziram. O mural seria exposto para as famílias na semana seguinte. Conforme montavam, percebiam que precisariam ocupar o mural inteiro que, usualmente, era dividido com a turma que ocupava a sala no outro turno escolar. Quando trouxeram essa questão, a professora sugeriu que escrevessem um bilhete solicitando à outra turma e à professora deles o empréstimo do mural por um determinado período. Assim, o texto foi produzido coletivamente, por meio da professora, e resultou num texto como este:

COLEGAS DO 2º ANO D E PROFESSORA CÉLIA:

TERMINAMOS NOSSO ESTUDO SOBRE OS PLANETAS E VAMOS FAZER UM MURAL PARA AS NOSSAS FAMÍLIAS VEREM. A GENTE JÁ COMEÇOU, COMO TEMOS MUITAS IMAGENS E MUITAS LEGENDAS NÃO ESTÁ CABENDO NA NOSSA PARTE DO MURAL E QUEREMOS SABER SE VOCÊS EMPRESTAM PARA NÓS ATÉ SEXTA-FEIRA DA SEMANA QUE VEM A PARTE QUE É DE VOCÊS.

DEPOIS, SE VOCÊS QUISEREM, PODEMOS EMPRESTAR A NOSSA PARTE POR UNS DIAS TAMBÉM. VOCÊS EMPRESTAM?

QUEREMOS PEDIR TAMBÉM PARA QUE VOCÊS AJUDEM A CUIDAR DO MURAL, NÃO RISCANDO AS IMAGENS E AS LEGENDAS E NEM DESCOLANDO.

QUEREMOS DIZER PARA VOCÊS: MUITO OBRIGADO! VAMOS ESPERAR A RESPOSTA AMANHÃ.

2º ANO A - PROFESSORA SUELI

Nesse exemplo, a produção do bilhete não se colocou como uma mera tarefa de escrita, mas como uma possibilidade para resolver um problema cotidiano de comunicação entre duas turmas de crianças que não se viam diariamente, mas que compartilhavam do mesmo espaço e do mesmo mural. As crianças vivenciaram um problema, e a proposta da professora trouxe a produção do bilhete como um apoio à busca de uma solução. A turma tinha um motivo para a escrita e igualmente contava com destinatários para o texto. Nesse sentido, trata-se de uma escrita inserida numa prática efetiva de comunicação; as crianças aprendem que escrever é uma prática diária, que um texto permite solicitar, agradecer, permite “conversar” com quem está distante. Aprendem, ainda, sobre o gênero discursivo que produzem: qual a melhor forma de escrever o que precisam num bilhete? Como explicar aos colegas o que precisam?

Todo esse processo se difere muito da escrita de um bilhete como parte de uma atividade de um livro didático, ainda que aborde o mesmo gênero discursivo. Mesmo que o material oferte um propósito e sugira destinatários, o que ocorre muitas vezes é que isso não é real porque não parte de uma demanda comunicativa verdadeira. Participar de práticas sociais é a essência da nossa proposta, pois entendemos que é somente assim que as crianças aprenderão a ler e escrever para serem integrantes das culturas do escrito, como já mencionamos anteriormente.

Outra questão que consideramos pertinente abordar neste ponto, seguindo com a reflexão sobre o uso de determinados materiais didáticos, diz respeito às fontes de consultas disponibilizadas para as crianças como apoio para que pensem a grafia das palavras quando estão lendo e escrevendo. Sabemos ser muito comum que as salas de aula tenham alfabetos ilustrados¹² e silabários (fichas, murais ou catálogos com famílias silábicas). Vamos refletir um pouco sobre o uso desses materiais?

Para iniciar, avaliamos ser fundamental que as palavras usadas como fontes de informações, que foram amplamente exploradas ao longo das duas unidades que compõem este Fascículo, estejam contextualizadas, que sejam escritas sociais. Será dessa forma que ensinaremos para as turmas um procedimento também utilizado no nosso cotidiano: quando escrevemos, por exemplo, recorremos a diferentes textos, a diferentes escritas, como apoios para buscar soluções para problemas que a produção nos coloca. É nosso desejo que as crianças aprendam a realizar consultas por razões diversas e possam fazê-lo

¹² Alfabeto ilustrado exibe cada letra do alfabeto junto com uma imagem que representa uma palavra iniciada por essa letra. Por exemplo, a letra “A” pode ser acompanhada por uma imagem de uma “árvore”, a letra “B” por uma “bola”, e assim por diante. Muitas vezes contêm diferentes apresentações para a palavra ilustrada: letras maiúsculas e minúsculas, de maneira imprensa e cursiva.

nas mais variadas circunstâncias: se aprendem a utilizar escritas presentes nos contextos sociais, podem buscá-las em qualquer local, como em placas, ônibus, linhas de metrô ou trem, em livros, revistas, enciclopédias, jornais e não apenas nos materiais didáticos.

Os nomes das crianças da turma, por exemplo, são palavras com significado, são escritas sociais com as quais as crianças lidam de forma contextualizada e que vão se constituindo em fontes de informações mais seguras, visto serem palavras estáveis.

Do mesmo modo, na sala de aula, tem-se inúmeras escritas às quais as crianças podem recorrer: as que nomeiam as atividades da rotina (“roda”, “história”, “lanche”...), os meses do calendário, as que compõem títulos de histórias na agenda de leitura, as que identificam as caixas de armazenamento de materiais coletivos (“carrinhos”, “canetinhas”, “calculadoras”, “dados”...), entre outras¹³. Explorar essas palavras como fontes de consulta para ler ou escrever outras permite que as crianças reflitam, analisem e busquem informações em escritas com sentido. Conforme avançam no uso dessas fontes, outras palavras podem ser solicitadas às próprias crianças (“Você quer escrever ‘menina’. Tem alguma palavra que você conhece que comece como ‘menina’?”), indicando que quaisquer escritas podem ser utilizadas para apoiar a grafia de novas.

Vale salientar, apenas para mencionar mais um aspecto problemático desses materiais didáticos, que silabários e alfabetos ilustrados também tendem a restringir as consultas das crianças. Se precisam escrever GIRASSOL e buscam uma palavra para escrever o GI, certamente não farão relação direta com o GA, de gato, escrita que acompanha o G no alfabeto, por exemplo. Quando a criança já é capaz de estabelecer essa comparação entre as duas palavras, na verdade, não precisa mais realizar consultas desse tipo.

Em quaisquer contextos, professora, o que precisamos ter em mente é a necessidade de que as crianças sejam colocadas frente às escritas que existem na nossa língua, presentes em textos com circulação social (dos quais também fazem parte os que são importantes no cotidiano escolar), por isso chamamos a atenção para a diferença entre usar textos como fontes de informação e letras ou sílabas isoladas.

Para finalizar esse conjunto de apontamentos que trouxemos até aqui, reiteramos a importância de que, em todas as propostas didáticas que planejamos, não deixemos de considerar o potencial das crianças como sujeitos pensantes e que trilham processos singulares na construção de conhecimento. Precisamos tomar decisões sobre o ensino de forma a oportunizar, sempre, “aprendizagens inteligentes” (Ferreiro, 2002).

¹³ Avaliamos ser importante ressaltar que essas escritas têm efetivo propósito social: as caixas, cestos ou gavetas são organizadores que, estando nomeados e etiquetados, favorecem um uso mais rápido e funcional. Isso se difere, e muito, de colocar etiquetas em tudo o que há na sala de aula, sem qualquer propósito, como para identificar “porta”, “janela” etc.

Referências

COLELLO, Sílvia Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

Andréa Luize é pedagoga e Mestre em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, coordena o Instituto Vera Cruz e é professora do curso de Pedagogia. Também desenvolve ações de formação continuada de professores, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: andrea.luize.al@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9783654604183394>

CONSIDERAÇÕES FINAIS - PROFESSORAS

"Práticas de leitura e escrita nas situações do cotidiano" (F2.TCF - Professoras)

Elaine Vidal

A tarefa de envolver meninas e meninos na organização do cotidiano significa muito mais do que formar leitores e produtores de textos, significa dar a oportunidade aos sujeitos de compreender o mundo de uma outra forma e inverter a ordem das coisas (Zen; Molinari; Nascimento, 2020, p. 267).

Cara professora,

Neste fascículo, você se deparou com textos que apresentaram as situações didáticas de leitura e escrita por si mesmo em diferentes práticas de linguagem do cotidiano escolar. Sabemos da grande diversidade que marca nosso país e do quanto essa diversidade se reflete nas escolas brasileiras. Ao incluir aqui algumas possibilidades de práticas cotidianas de linguagem, fizemos um recorte, elegendo situações relativamente comuns, mas que podem ser adaptadas à sua realidade.

As situações didáticas de leitura e escrita pela criança são especialmente potentes para o avanço das crianças na compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Ao mobilizar diferentes estratégias de leitura, seja buscando indícios diversos para ler e fazer ajustes do oral ao escrito, seja ao se colocar como escritora, refletindo sobre quantas, com quais letras escrever e em qual ordem, a criança tem a oportunidade de refletir sobre o que a escrita representa e como representa. Entretanto, a construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança constitui apenas uma parte da alfabetização propriamente dita. Ser alfabetizado implica o manejo eficiente das práticas sociais de leitura e escrita; saber-se autor e usar a linguagem escrita com propósitos comunicativos; usar a escrita para ampliar suas possibilidades do dizer, tomando parte da grande corrente de comunicação sociocultural em que nos inserimos, que abarca os eventos de linguagem em diferentes tempos e espaços (Bakhtin, 2002).

Para se promover essa alfabetização plena que almejamos para nossas crianças, é importante que as situações didáticas fundamentais sejam propostas por meio do contato com diferentes práticas de linguagem, sejam elas de situações do cotidiano, tais como as abordadas neste fascículo, sejam de textos literários ou não ficcionais, como serão abordados nos fascículos seguintes. Ao tomar parte, simultaneamente, de diferentes práticas de linguagem, com diferentes propósitos sociais, em diferentes contextos, as crianças vão aprimorando sua compreensão acerca desse objeto sociocultural que é a linguagem escrita, ampliando suas possibilidades de interação por meio dela.

Especialmente nas práticas do cotidiano escolar, envolver as crianças na leitura e produção de textos abre a elas possibilidades que vão muito além do avanço na leitura e produção de textos. Tomando por base alguns dos exemplos aqui tratados, ao inscrever seu nome para retirar um livro na biblioteca da sala, identificar seus pertences pessoais ou participar de uma votação, a criança tem a chance de se colocar como partícipe ativa do grupo social que constitui sua sala de aula. Ao consultar as fontes de informação (listas, cardápios, calendários, entre outros) que compõem o ambiente alfabetizador, expostas na classe para pensar sobre a leitura e a escrita, a criança tem a chance de mobilizar o que sabe sobre a escrita, para descobrir o que ainda não sabe, dando sentido aos objetos presentes em seu ambiente. Ao ler e escrever etiquetas para identificar os materiais escolares, ela dá sentido às palavras, usando a escrita para registrar e se organizar. Ao ler o cardápio das refeições oferecidas no dia, ela tem a possibilidade de antecipar aquilo que vai comer e, em alguns contextos, talvez possa até refletir e fazer sugestões acerca da alimentação escolar. Ao escrever cantigas e parlendas para serem usadas na hora do recreio, ela se coloca como protagonista, decidindo como aproveitar seu tempo de lazer, a partir das brincadeiras que mais gosta, e oferecendo aos colegas a possibilidade de tomar parte nessas brincadeiras. Em resumo, ao participar das práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar, as crianças têm a oportunidade de compreender o ambiente da escola sob outro ponto de vista, tornando-se sujeitos ativos, participantes e protagonistas daquele contexto. E não é justamente isso o que queremos?

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, Claudia; NASCIMENTO, Aline. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 255-277, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7263>

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Doutora e Mestre na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP. É Especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, Valores e Cidadania pela UNIVESP. Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

E-mail: elaineorgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>



**PARA
SABER
MAIS**

EQUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Nova Escola na sua Escola



Atividade de leitura e escrita para
alfabetização inicial
2015

Na Série Nova Escola na sua Escola (2015), Beatriz Gouveia realiza uma atividade de leitura e escrita com uma turma de 1º ano. Esse vídeo mostra cenas do desenvolvimento de um projeto e apresenta uma análise sobre como agrupar as crianças considerando os diferentes saberes da turma.

É um aporte importante para pensar sobre os agrupamentos, os tipos de atividades diferenciadas ajustadas às necessidades de cada criança e as possibilidades de intervenções, além dos propósitos comunicativos envolvidos no projeto.

Considerar as necessidades de cada criança e desenvolver estratégias para que todas avancem em suas aprendizagens é uma forma de promover a equidade.

Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=cAiO5Tv6eH8>

Livro: Práticas inclusivas em escolas transformadoras - acolhendo o aluno-sujeito



Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Helena Souza Patto e Rinaldo Voltolini
(organizadores)
Editora Escuta
2017

Este livro explora os fundamentos da inclusão contemporânea e como eles se manifestam em práticas escolares. Com uma visão de criança como sujeito pleno, constituído pelas relações que constrói, os autores propõem reflexões e ações centradas em ouvir e dar voz a esses sujeitos.

A obra abrange princípios orientadores, estratégias de ação e capítulos específicos, como o impacto de uma criança sobre outra, a atuação de docentes inclusivos e o diálogo com outras áreas do saber. Em destaque, o capítulo *O papel fundamental da escrita na educação inclusiva*, de Leda Mariza Fischer Bernardino.

O último bloco apresenta relatos de práticas inclusivas em sete escolas, oferecendo exemplos concretos da implementação desses conceitos.

LIVROS E OBRAS ACADÊMICAS

Livro: O construtivismo na sala de aula



César Coll (organizador)
Editora Ática
2003

Esta publicação já antiga reúne um conjunto de textos, de diferentes e renomados pesquisadores espanhóis, que apresentam a concepção construtivista e suas premissas. Isso é feito de modo bastante didático, considerando as demandas das professoras e suas atuações como mediadoras.

O capítulo 2, Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem, escrito por Isabel Solé, dialoga especialmente com o que foi trazido neste Fascículo, visto discorrer sobre a forma como o sujeito aprende e a necessidade de que se mostre motivado para isso e de que atribua sentido e significado ao que desejamos que aprendam.

Literatura e crianças: um encontro necessário



Elaine Vidal
Editora Pluralidade Singular
2019

A obra é dividida em capítulos dirigidos às famílias das crianças e às professoras da Educação Básica. Em todos eles, são apresentadas orientações para se aproveitarem as práticas de linguagem cotidianas como forma de promover a formação de leitores, em especial de leitores literários.

Artigo: Leitura pelo estudante: análise de uma prática de leitura para aprender a ler



Júlia Menezes Alonso
Michelle Dallacqua da Silva
Susana Felix Paes Corrêa Leite
Revista Veras
2023

O artigo apresenta a análise de uma experiência didática de leitura, elaborada por um professor alfabetizador, do 1º ano do Ensino Fundamental de escola da Rede Municipal de Ensino de Bertioga, litoral de São Paulo. O trecho da aula analisada compõe uma ação de recomposição da aprendizagem, para uma criança que ainda não domina a leitura convencional.

Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/100/116>

Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?



Renata Rossi Fiorim Siqueira
(Dissertação apresentada para defesa do título de Mestrado sob orientação da Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello)
Universidade de São Paulo
2018

Nesta dissertação, a pesquisadora fez uma análise do ensino de leitura e escrita em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O foco da investigação esteve, prioritariamente, nas práticas e intervenções docentes. Os dados foram coletados com base nas concepções dialógica de língua (Bakhtin) e interacionista de aprendizagem (Piaget e Vygostky), mais especificamente na alfabetização como processo constituinte da pessoa pela progressiva aproximação do aluno com as culturas do escrito em situações de reflexão e efetiva comunicação social (Geraldí, Ferreiro, Teberosky, Lerner, Weisz e Sanchez).

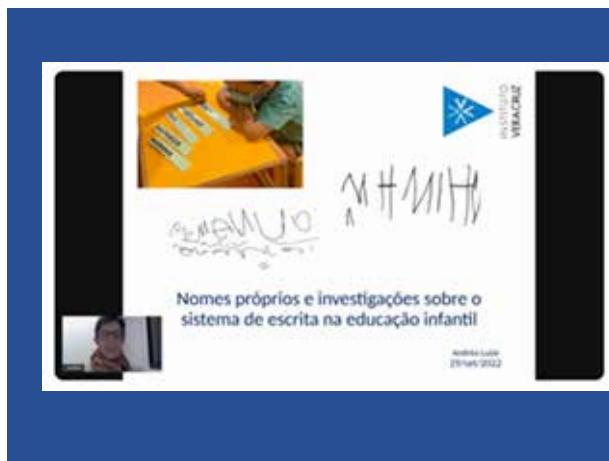
Pode ser acessada pelo link: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-06072018-094930/pt-br.php>

A autora apresenta sua pesquisa neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=CvANpDSJ308>

VÍDEOS PARA ESTUDO

Instituto Vera Cruz

Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem



Palestra: Nomes próprios e investigações sobre o sistema de escrita na Educação Infantil

*Especialista Andréa Luize
2022*

Embora o vídeo tenha sido gravado considerando-se, a princípio, o contexto da Educação Infantil, ele traz ricas contribuições a todas as turmas em que se trabalha a aprendizagem da linguagem escrita. Nele, a especialista Andréa Luize aborda o trabalho sistemático com nomes próprios e sua importância nos contextos de alfabetização inicial. São discutidas as aprendizagens que podem advir desse trabalho, as intervenções pedagógicas relevantes, os critérios utilizados pelas crianças para comparação das semelhanças e diferenças entre os nomes, a identificação/leitura do próprio nome e dos nomes dos colegas e o quanto o conhecimento desses nomes, enquanto palavras estáveis, pode contribuir para as investigações infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/live/KYW9mJ2unx8>

Alfabetização DIFEM

Práticas de sala de aula: escrever para aprender a escrever



*Professora Michelle Fonseca
Assessora Julianny Russo
2022*

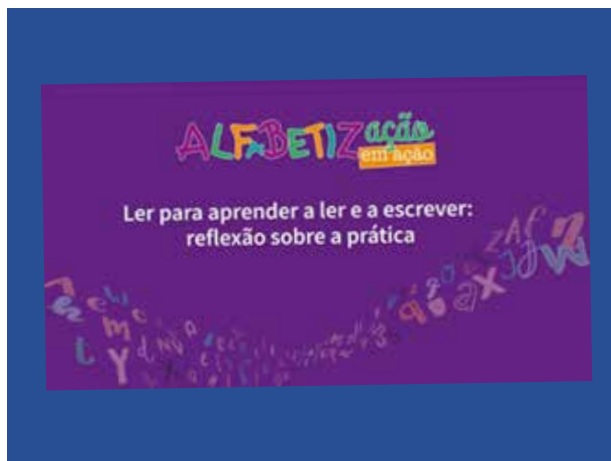
Nesse vídeo, a professora da Rede Municipal de São Paulo e a assessora Julianny Russo apresentam cenas de sala de aula em que as crianças são convidadas a escreverem por si mesmas para aprenderem a ler e escrever. A partir de cada cena, são propostas reflexões e apresentados conceitos que evidenciam como essa situação didática fundamental pode contribuir para que as crianças avancem em seus conhecimentos sobre leitura e escrita.

Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=hXgijBD9v3o>

MATERIAIS DIDÁTICOS

Alfabetização DIEFEM

Webinário Alfabetização em Ação



Ler para aprender a ler e a escrever:
reflexão sobre a prática

Professora: Denise Ap. Oliveira da Silva

Palestrante: Profa. Dra. Giovana Zen
(UFBA)

2022

No 1º encontro do Webinário Alfabetização em Ação, a Profa. Dra. Giovana Zen (UFBA) analisa, junto com a professora da Rede Municipal de São Paulo, Denise Aparecida Oliveira da Silva, da EMEF Teotônio Vilela, situações didáticas de leitura para aprender a ler e a escrever, encaminhadas e gravadas pela própria professora. A conversa foi mediada pela Profa. Ma. Giulianny Russo, assessora de alfabetização na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Pode ser visualizado no link: <https://youtu.be/ba5RQJzUn80?feature=shared>

Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?



O programa Nossa Rede, do município de Salvador, desenvolveu, em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e o Pracatum, cadernos pedagógicos para crianças e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O material didático, publicado em 2018, acolhe as identidades culturais de Salvador e apresenta sequências didáticas para ajudar professoras no planejamento e organização da gestão de sala de aula. O material é inspirador para todas as redes preocupadas em oferecer atividades contextualizadas na alfabetização inicial.

Podem ser acessados neste link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/#:~:text=O%20Nossa%20Rede%20%C3%A9%20uma,de%2081%20mil%20alunos%20na>

Cadernos dos professores e crianças de 1º e 2º anos
Nossa Rede - Secretaria Municipal de Salvador
Programa Nossa Rede – Salvador – Bahia

Coordenação

Simone Azevedo

Organizadoras:

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Doutora e Mestre na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP. É Especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, Valores e Cidadania pela UNIVESP. Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

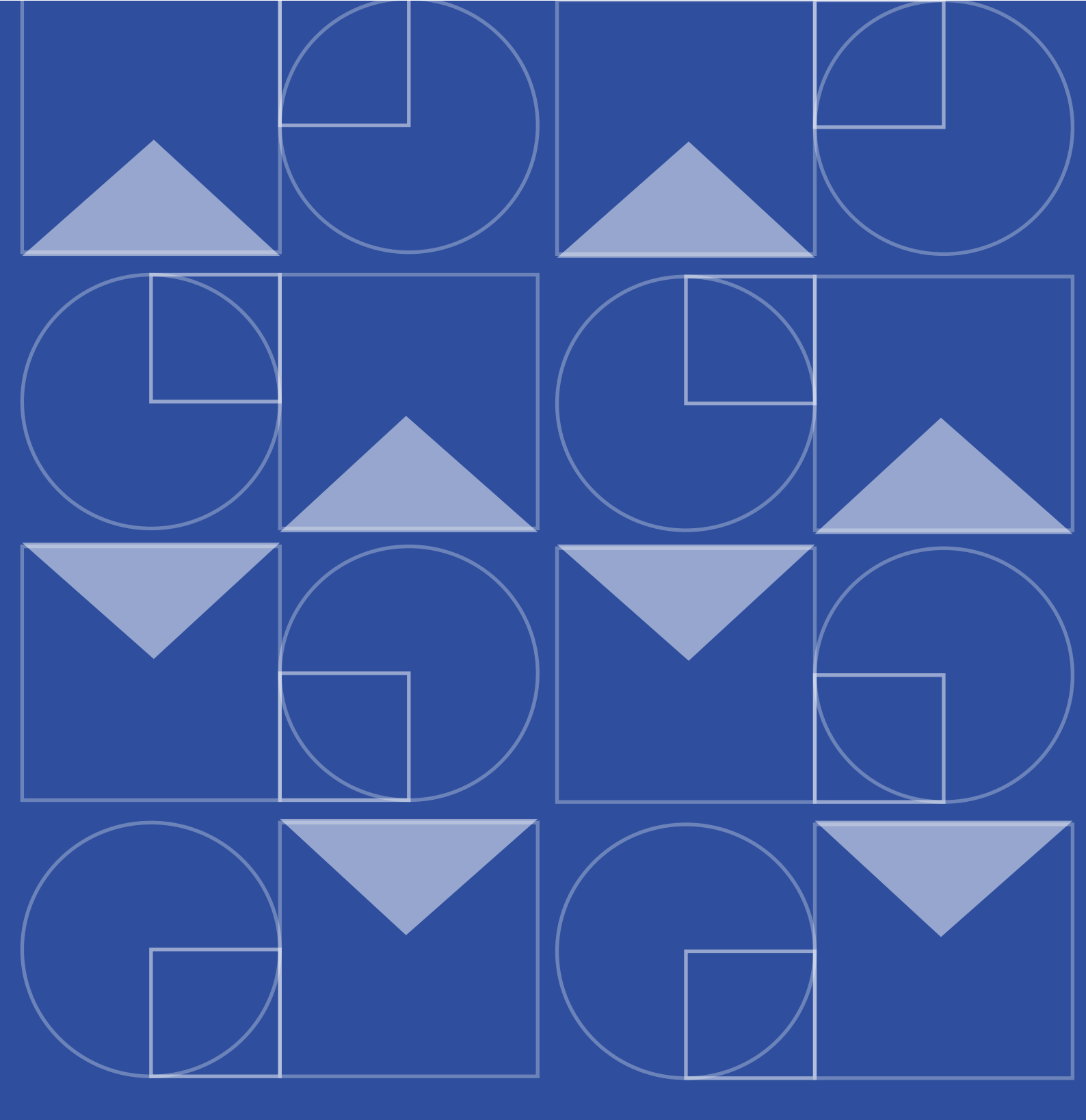
E-mail: elainecrgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>

Simone Azevedo é professora alfabetizadora formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e professora em curso de Pós-Graduação em Alfabetização. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa, onde atua na coordenação de projetos que envolvem a formação continuada de docentes, gestoras e gestores educacionais e escolares em diferentes municípios do Brasil. Produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: simone.azevedo@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261593936239966>



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

