



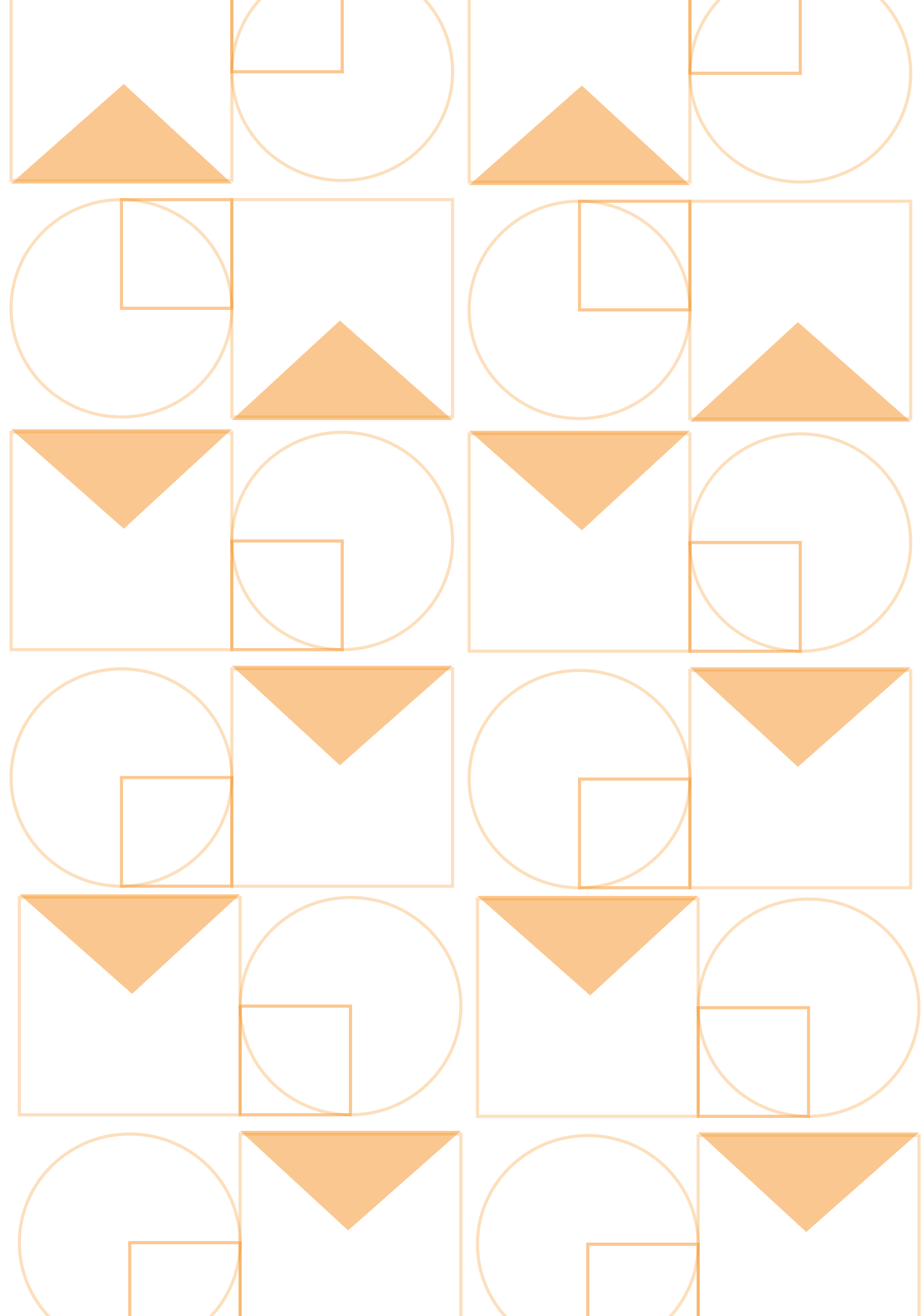
Alfabetização contextualizada e reflexiva:
Percurso Formativo para **1º e 2º anos**

FASCÍCULO **3**
do/a Professor/a ►

Práticas de leitura e escrita de textos literários



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

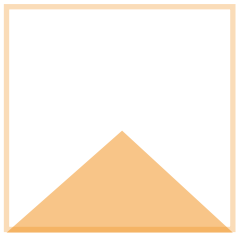
Roda Educativa

Simone Azevedo

Roda Educativa

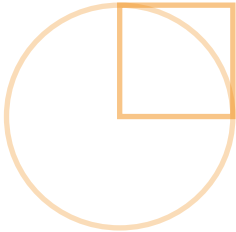
Tereza Perez

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

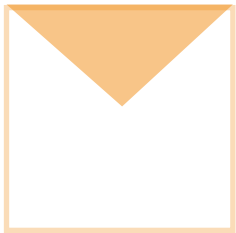


Normalização

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

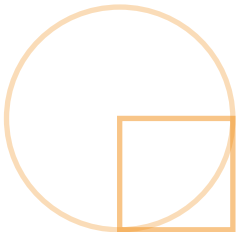
Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa



Coordenação do Fascículo 3:

Patrícia Helena da Silva Diaz

Roda Educativa



Simone Azevedo

Roda Educativa

Organizadora do Fascículo 3:

Sandra Medrano

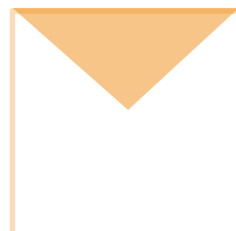
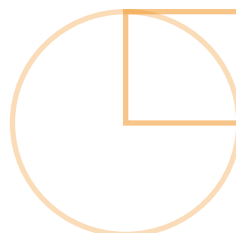
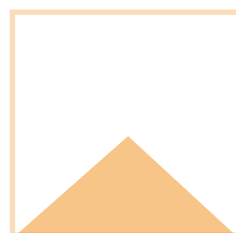
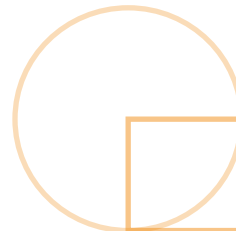
Roda Educativa



Coordenação do Para Saber Mais

Simone Azevedo

Roda Educativa





Autoras:

Andréa Luize
Instituto Vera Cruz e Roda Educativa

Débora Samori
Roda Educativa

Gisele Goller
Roda Educativa

Isis Nogueira
Rede Latino-Americana de Alfabetização

Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer
Colégio Uirapuru e Faculdade Prof. Wladimir dos Santos

Mayra Kinker
Roda Educativa

Paula Stella
Roda Educativa e Instituto Vera Cruz

Priscila de Giovani
Roda Educativa e Rede Latino-Americana de Alfabetização

Renata Helene Ferreira Campos
Roda Educativa

Silvia Fuentes
Roda Educativa

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

Brasil. Ministério da Educação
Alfabetização contextualizada e reflexiva : percurso formativo para
1º e 2º anos [livro eletrônico] : fascículo 3 : do/a professor/a : práticas de
leitura e escrita de textos literários / Brasil.
Ministério da Educação. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-15-2

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

25-279492

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

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

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 5 Práticas de leitura de textos literários

- 6** TEXTO 1 (F3.U5.T1 – Professoras)
A leitura de textos literários na alfabetização
- 18** TEXTO 2 (F3.U5.T2 – Professoras)
A importância da rotina para a formação
- 30** TEXTO 3 (F3.U5.T3 – Professoras)
Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora
- 43** TEXTO 4 (F3.U5.T4 – Professoras)
Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura por meio da professora

UNIDADE 6 Práticas de escrita de textos literários

- 55** TEXTO 1 (F3.U6.T1- Professoras)
Produção de textos em contexto literário
- 66** TEXTO 2 (F3.U6.T2- Professoras)
Rotina para a produção de textos em contexto literário
- 77** TEXTO 3 (F3.U6.T3- Professoras)
Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária
- 87** TEXTO 4 (F3.U6.T4- Professoras)
Trabalho Pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora

98 TEXTO COMPLEMENTAR (F3.TC - Professoras)

Literatura: leitura e produção de textos

107 CONSIDERAÇÕES FINAIS

109 PARA SABER MAIS

APRESENTAÇÃO

Práticas de leitura e escrita de textos literários

Sandra Medrano

A palavra exerceu sobre mim um fascínio quase místico, a mesma atração que conheci observando os astros ou a vida dos animais. Na tentativa de adentrar na alma do mundo, percebi que se abriam janelas para outras dimensões além das que eu vivia. As palavras encurtavam distâncias, nomeavam coisas, lugares e sentimentos, além de servirem de fôlego de vida para as personagens que passariam a fazer parte do meu mundo. (...)

Itamar Vieira Júnior

Cara professora,

Neste fascículo, convidamos você a mergulhar conosco na Literatura. Faremos esse mergulho a partir de reflexões sobre propostas de leitura e de escrita que você pode realizar com a sua turma para que todas as crianças tenham o direito de vivenciar e se apropriar de encantamentos como os descritos por Itamar Vieira Júnior, na epígrafe deste texto. Isso porque a literatura é um bem artístico-cultural a que todas as pessoas têm direito. Não há quem duvide dessa prerrogativa tão bem definida por Antonio Candido (2011) – reconhecido mundialmente como um dos mais importantes estudiosos deste tema – ao trazer o “direito à literatura” como um dos pilares do respeito aos Direitos Humanos, discutidos em 1988, no processo de redemocratização do nosso país e de construção da *Constituição Cidadã* que temos até hoje.

Partindo deste princípio de que a literatura é um direito, nosso desafio na escola é torná-la, intencionalmente, objeto de conhecimento, planejando situações didáticas para abordá-la de diferentes formas no trabalho com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São muitas as possibilidades de entrada da literatura nas aulas e, neste fascículo, focalizaremos as **situações didáticas de leitura e escrita por meio da professora**.

Em leitura, abordaremos as situações em que a professora lê textos literários para as crianças a fim de que elas possam vivenciar experiências estéticas próximas às que os leitores realizam fora da escola, de modo a garantir que, ao longo da escolaridade, essas crianças possam se constituir leitoras cada vez mais autônomas e apreciadoras desse patrimônio artístico. Assim, no primeiro texto da Unidade 5, você, professora, poderá aprofundar os conhecimentos sobre literatura, compreender como se forma o leitor literário e quais aprendizagens são esperadas nesse percurso. Nos segundo e terceiro textos, você poderá: acompanhar práticas pedagógicas em que a leitura é realizada por meio da professora; conhecer um exemplo de rotina de sala de aula; e refletir sobre os desafios enfrentados, as intervenções possíveis e os avanços a serem conquistados pelas crianças como leitoras.

Na Unidade 6, o foco são as situações de escrita e você terá oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre a escrita de indicações literárias por meio da professora. Assim, nos textos iniciais, você poderá saber mais sobre a especificidade dessa situação didática, em que as crianças são capazes de avançar em relação à produção de textos, mesmo que ainda não escrevam convencionalmente, tendo a professora como escriba. Poderá, também, identificar os conhecimentos que estão em jogo e como esse tipo de proposta é parte do processo de alfabetização, quando consideramos que se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Além disso, por meio de uma rotina planejada para a produção de indicações literárias com as crianças, será possível refletir sobre as condições didáticas necessárias para criar propostas de circulação real desses textos, bem próximas às que acontecem socialmente, fora da escola.

Em ambas as unidades, em determinados momentos do encontro de formação, você terá a oportunidade de planejar uma situação didática semelhante às que foram discutidas: leitura de textos literários e escrita de indicação literária por meio da professora. E, a partir de reflexões coletivas e estudos teóricos, será convidada a colocar em prática esses planejamentos, estabelecendo relações com o que já realiza em seu dia a dia e com o que podem se tornar novos saberes. Dessa forma, será possível aprimorar ainda mais sua prática a fim de que as crianças se encantem e tenham, acima de tudo, seu direito à literatura garantido, pois como nos salienta ambos os autores aqui citados: a literatura humaniza!

Bons estudos e ótimos momentos de escrita e leitura com as crianças!

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5ª ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.

VIEIRA Júnior, Itamar. Literatura, minha profissão de fé. *In: Folha de São Paulo*. Ilustríssima, 31 de mar. 2024.

Sandra Medrano é Pedagoga e Mestre pela Faculdade de Educação da USP, com Especialização em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenadora pedagógica da biblioteca do Colégio Santa Cruz, professora na pós-graduação em literatura para crianças e jovens, do Instituto Vera Cruz e membro da equipe pedagógica da Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC). Atuou no Ministério da Educação como assessora da coordenação de EJA, na equipe do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, e no Programa Curriculares Parâmetros em Ação, e como coordenadora e coautora da Proposta Curricular de EJA.

E-mail: sandra.medrano@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1680002079273771>

unidade

5

Práticas de
leitura de textos
literários

TEXTO 1

F3.U5.T1- PROFESSORAS

A leitura de textos literários na alfabetização

Paula Stella

É muito provável que você, professora responsável por uma classe de alfabetização, concorde com a afirmação de que a leitura de textos literários precisa fazer parte do trabalho com as crianças de sua turma. Afinal, muito já se escreveu (e já se falou) sobre o encantamento e o prazer despertados por esse tipo de leitura, e sua relevância para a formação de leitores e escritores plenos.

Também deve ser tranquilo para você entender que essa leitura deva ser planejada e encaminhada regularmente. Mas, por quê? Que razões fazem com que a leitura desses textos seja considerada imprescindível, nesse momento da escolaridade? O que torna esse tipo de leitura tão importante para os e as estudantes? E, complementando, por que você se disporia a ler novamente um texto sobre isso?

Este texto pretende apresentar justificativas para a leitura de textos literários para estudantes, especialmente aqueles e aquelas que estão aprendendo a ler e a escrever, e, ainda, oferecer algumas orientações para a sua realização, contribuindo, assim, tanto para uma ampliação do que se sabe sobre o tema quanto para um aprimoramento do que se faz na sala de aula. Por isso, este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, há uma seção dedicada a definir o que é literatura e a indicar como se forma o leitor literário; na segunda seção, o tema trata das aprendizagens possíveis em situações de leitura de textos literários em classes de alfabetização e, para finalizar, há uma seção sobre a situação de leitura por meio da professora e suas especificidades, na qual se encontram sugestões de outras situações de leitura que podem ser encaminhadas em sala aula.

I. O que é literatura? Como se forma o leitor literário?

A literatura é arte literária, aquela modalidade de arte que tem como matéria-prima a palavra. Arte constituída de objetos “que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro” (Bajour, 2012, p. 26). Os escritores que a produzem fazem um uso estético da linguagem escrita para construir seus textos, expressando ideias e emoções de forma literária. Um exemplo disso é o que fez Mario Quintana (2003), quando escreveu: “A imaginação é a memória que enlouqueceu.” (Quintana, 2003, p. 58). E Clarice Lispector (1973), quando declarou: “Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada.” (Lispector, 1973, p. 13).

É frequente que os textos literários – que podem corresponder a diferentes gêneros¹ – tenham um caráter subjetivo, traço que os distingue dos textos não literários². Neles

¹ A crônica, a fábula, a lenda, o conto, a novela, o romance, a saga, a epopeia, a tragédia, a comédia e a poesia são gêneros literários.

² Textos não literários são aqueles que têm o compromisso de veicular uma informação verdadeira, objetiva. Diferentemente dos textos literários, neles a liberdade artística não é bem-vinda. É o que ocorre, por exemplo, com os informes científicos.

costuma ocorrer o emprego das palavras de forma ampliada ou alterada, agregando-se ao seu sentido literal outras possibilidades de sentido, como o derivativo ou o figurado, o que faz que o vínculo direto e imediato com a realidade seja expandido, como se pode notar nos versos finais do poema *O menino e o córrego*, de Manoel de Barros (2015): “O córrego ficava à beira de um menino” (Barros, 2015, p. 33).

Literatura também é um termo utilizado para fazer referência a um conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético que pertence a um país, a uma época ou a um gênero, como poesia, crônica, romance, novelas... Assim, “Literatura brasileira” designa uma vasta coleção de obras produzidas por autores que nasceram, viveram e produziram (ou ainda vivem e produzem) em nosso país, em diferentes épocas, como Machado de Assis, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Conceição Evaristo, para citar apenas alguns nomes.

Quando nos referimos à Literatura, nos remetemos à ficção e ao discurso poético nos quais a invenção, a fantasia, a transgressão, a exploração e a criação são recursos utilizados de forma intencional para pensar sobre a vida e o mundo, em textos que podem dar lugar a diferentes interpretações. A escritora argentina María Tereza Andruetto (2017) chama atenção para o fato de que nos processos de criação de uma obra literária o verdadeiro e o ficcional se fundem. Ela sustenta que produzir ficção corresponde a dar existência a algo que não existe no mundo real, fabricar uma invenção. Contudo, lembra que “o real está submerso no irreal”. E conclui enfatizando que o trabalho do escritor consiste em fazer que aquilo que ele vê se torne visível para outros, o que resulta em “histórias nem verdadeiras nem puramente imaginadas” (Andruetto, 2017, p. 152).

Por isso, embora um livro literário possa contar uma história inventada – ao renunciar ao ponto de vista da objetividade – e trazer personagens que nunca existiram, é possível que ele aborde assuntos relevantes para os seus leitores, como as paixões e as emoções humanas, a distinção entre realidade e fantasia, as questões éticas ou a existência de diferentes pontos de vista sobre uma mesma questão. Como nos adverte o escritor Ricardo Azevedo (2004), esses assuntos e temas são recorrentes na ficção e na poesia, porque são essencialmente humanos e, no entanto, não são ensináveis, mas passíveis de identificação, especulações e trocas de experiências.

Quando os leitores leem um texto de ficção, eles têm a oportunidade de satisfazer a necessidade de saber mais sobre si mesmos, de “conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, do mais profundamente humano” (Andruetto, 2012, p. 54). A afirmação “Toda saudade é uma espécie de velhice”, de autoria de João Guimarães Rosa, presente em sua obra *Grande Sertão: veredas* (2019), ilustra bem a possibilidade de encontrarmos na literatura respostas para questões sobre quem somos, sobre o que nos caracteriza como humanos.

Para Andruetto (2012), a narrativa de ficção convoca o leitor a uma viagem que leva ao território do outro ou dos outros, o que expande a experiência pessoal para dentro e para fora de si, e permite que ele tenha acesso a mundos distintos do seu, mas ainda assim possíveis. Em outras palavras, a literatura propicia que o leitor viva outras vidas, que não se satisfaça com uma única vida, que veja com os olhos dos outros, que seja outro por um momento. Possibilidade que certamente é apreciada por leitores que tiveram oportunidade de aprender a apreciar a expansão da experiência pessoal ensejada pelos livros literários, expansão que, por vezes, se dá pela leitura de livros que nos causam tristeza, temor ou algum tipo de incômodo.

Paralelamente à viagem a outros mundos, a literatura faz com que as crianças – que desde pequenas se interessem pela palavra e pelo seu poder de representar o mundo, de organizar o caos e de criar e expressar sensações, sentimentos e beleza – ingressem no imaginário humano. Como nos explica Tereza Colomer (2010), por meio da literatura elas acessam um imenso repertório de imagens simbólicas que aparecem no folclore e permanecem na literatura de todos os tempos. Um trecho de uma conferência escrita por Marina Colasanti, intitulada *“Como se fizesse um cavalo – ou avaliando minha dívida com a leitura”*, exemplifica o acesso a esse repertório de imagens. No trecho em questão, a escritora brasileira enumera as leituras e os livros que eliminaria de sua vida, caso se dispusesse a fazer um exercício para identificar o que restaria dela, isto é, o que ela seria sem eles:



“Nenhum lobo escondido entre troncos teria me ensinado a lidar com os outros lobos, bem mais famintos, que haveria de encontrar vida afora. Nenhuma Fera teria me mostrado a beleza da compaixão. O patinho feio que eu era não teria nenhum aceno convincente da possibilidade de transformação. E sem a princesa pálida como a neve deitada em seu esquife de cristal e devolvida à vida por um beijo, quem me diria da verdadeira força do amor?” (Andruetto, 2012, p. 21).

Além disso, a literatura possui outra característica que a torna a um só tempo atraente e necessária: sua leitura é uma atividade em que o sujeito que a realiza é ativo, desempenha um papel marcante. O leitor não apenas processa os dados presentes no texto e provenientes de seu contexto de produção ou de circulação, mas, acima de tudo, constrói uma interpretação por meio do preenchimento de lacunas, do estabelecimento de relações entre diferentes informações, do aporte de experiências e conhecimentos construídos anteriormente e elabora um pensamento próprio. Por isso, no texto já citado, Andruetto expressa a sua opinião segundo a qual “a leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade” (Andruetto, 2012, p. 57).

Graciela Montes, premiada escritora e tradutora argentina, autora de vários livros, concorda com a ideia e enfatiza a posição de leitor, adotada quando se lê. Para ela, o leitor se retira um pouco diante do que o intriga, provoca ou desconcerta para então buscar indícios no texto e construir um sentido. Assim, nas palavras da autora, “recolher-se, tomar distância, ficar desconcertado diante do enigmático e enfrentá-lo (olhá-lo de frente) são atos que requerem uma certa insubordinação ou livre arbítrio, uma forma de rebeldia” (Montes, 2020, p. 225).

Definindo o bom livro literário como uma “máquina de promessas” (Andruetto, 2017, p. 85), María Tereza Andruetto expõe a sua visão de que a leitura une o que o texto encerra (o que promete revelar, o “segredo”) com a capacidade que o leitor possui de descobrir, de desvelar o que o texto mantém oculto, o que ainda não foi dito. Apresenta, portanto, uma caracterização da leitura ajustada à definição do bom livro literário como um artefato que instiga a descoberta, a reconstituição do que está no texto, mas não de forma aparente, explícita, e reafirma a posição ativa do leitor.

Existe ainda outra característica da literatura a ser considerada: o fato de que ela consiste em manifestação universal, presente em todas as culturas, em todos os tempos. Antonio Candido, sociólogo, crítico literário e professor universitário brasileiro, nos ensina que não há homem que possa viver sem ela. E compara: “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (Candido, 1988, p. 4). O autor explica que nós, humanos, mergulhamos cotidianamente no universo da ficção e da poesia porque a consideramos indispensável e porque recorremos

às suas diversas formas de concretização (anedotas, causos, história em quadrinhos, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco, novela televisiva, romance, entre outras). Em decorrência disso, Candido entende que a literatura corresponde a uma necessidade universal cuja satisfação constitui um direito semelhante a outros direitos fundamentais, como o direito à casa, comida, educação e saúde. Em suas palavras, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (*op. cit.*, p. 12).

Construindo sua argumentação em outras bases, mas também clamando por direitos humanos, sobretudo o da alfabetização, a célebre pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (2002) assinala que no início do século XXI, contrariando declarações promissoras e compromissos assumidos anteriormente, a humanidade contava com um bilhão de analfabetos em todo o mundo. Assim, lamentavelmente, no século atual o analfabetismo ainda é uma realidade presente em muitos países, um resultado da sua ineficiência em assegurar a escolaridade básica a todos os cidadãos, apesar dos esforços feitos. Porém, mesmo nas nações em que o analfabetismo foi superado, a pesquisadora alerta que se observa agora um novo fenômeno indesejado: o chamado iletrismo, que se caracteriza pela falha em assegurar, ao longo da escolaridade básica oferecida a todos os seus cidadãos, a prática cotidiana da leitura e a formação de leitores plenos. Esse novo fenômeno expõe o fato de que estar alfabetizado para prosseguir no sistema educacional é diferente de estar alfabetizado para a vida cidadã, o que inclui estar alfabetizado para o trabalho e para o tempo livre. Ferreiro opina que isso é grave e questiona: “se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que e para quem alfabetiza?” (*op. cit.* p.17).

Diante dessa alarmante constatação, uma questão que já se colocava antes – quando nos preocupávamos com o grave problema do analfabetismo – aparece novamente, com mais força: como se forma o leitor literário? A resposta frequentemente dada a essa pergunta parece óbvia, mas não é: forma-se o leitor lendo literatura para ele e criando condições para que, pouco a pouco, ele possa ler obras literárias por si mesmo.

Quando a professora lê para as crianças, ela ensina a ler. Mostra a elas a maneira como os adultos utilizam a leitura, como se faz para ler. Como sustenta a educadora e pesquisadora argentina Delia Lerner (2002), para comunicar às crianças os comportamentos do leitor, é necessário que a professora os pratique em sala de aula, que proporcione a elas a oportunidade de participar de atos de leitura que ela realiza, atos que se assemelham às situações de leitura que têm lugar nas práticas sociais. Dessa forma torna evidente porque se lê, quais são os textos a que se recorre para satisfazer uma necessidade, qual a modalidade de leitura que corresponde a determinado objetivo.

Para os aprendizes que ainda não leem de forma autônoma, a leitura por meio da professora é indispensável. Por isso, é interessante que muitos textos diferentes sejam lidos, em diferentes situações, considerando-se suas características e propósitos:



Quando se trata de uma história, por exemplo, cria um clima propício para desfrutar dele (...), lê tentando criar emoção, intriga, suspense ou diversão (conforme o tipo de história escolhida); evita as interrupções que poderiam cortar o fio da história e, portanto, não faz perguntas para avaliar se as crianças entendem nem explica palavras supostamente difíceis; incentiva as crianças a seguir o fio do relato (sem se deter no significado particular de certos termos) e apreciar a beleza daquelas passagens cuja forma foi especialmente cuidada pelo autor (Lerner, 2002, p. 96).

Além disso, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário assegurar que a leitura feita pela professora possa se articular com situações em que a leitura é delegada às crianças, de forma individual ou coletiva, a fim de que possam se tornar leitoras autônomas. Para isso a professora intervém com o propósito de colaborar para que possam compreender melhor o que leem. E, também, cria condições para que assumam progressivamente a responsabilidade pela leitura.

Dessa forma, ao favorecer encontros frutíferos dos aprendizes com livros, a escola poderá formar leitores capazes de desfrutar da leitura em momentos de lazer e em outros momentos nos quais um livro se faz necessário ou desejável. Com isso, mesmo que enfrente dificuldades, a escola cumprirá relevante tarefa social, um verdadeiro compromisso: diminuir a desigualdade social entre crianças que provêm de contextos em que a leitura não está presente e crianças que vêm de contextos nos quais o livro está presente e tem prestígio. Em outras palavras, fará com que elas tenham acesso ao mundo letrado, um direito delas e de suas famílias (Gastaldi, 2004) e permitirá que experimentem a dupla delícia de que falou Mario Quintana (2003) quando registrou que: “o livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado” (Quintana, 2003, p. 135).

Como assinalado anteriormente, os docentes são os principais responsáveis pela formação das crianças (e dos jovens) como leitores, por lhes facilitar o acesso a mundos possíveis, mesmo que para isso dependam de condições institucionais favoráveis. São eles os profissionais encarregados de mediar a relação dos aprendizes com os livros, de promover, nesse processo, algum grau de identificação, de prazer e de liberdade.

As professoras são também incumbidas de propiciar na escola a existência de um ingrediente essencial da formação de leitores (Colomer, 2007): a possibilidade de compartilhar experiências, ideias, impressões e interpretações sobre o lido com outras pessoas, pois assim se pode contar com a competência uns dos outros para construir sentido e desfrutar do prazer de entender melhor o texto, além de se sentir parte de uma comunidade de leitores que têm referências em comum.

II. O que é possível aprender com a leitura de textos literários em turmas de alfabetização?

Como você pode estar pensando, cara leitora, muitas aprendizagens podem ser favorecidas pelas diversas leituras de textos literários usualmente realizadas em classes de alfabetização, algumas das quais são intimamente relacionadas com o que foi exposto até aqui.

Os comportamentos do leitor, citados anteriormente, são exemplos disso. Como ficou evidenciado, tais comportamentos são desenvolvidos nas situações de leitura e alguns deles implicam interações com outras pessoas a respeito dos textos como, por exemplo, fazer comentários sobre o que leu e/ou sobre a forma como o texto está escrito, confrontar a interpretação de um livro com colegas etc. Outros comportamentos, por sua vez, são exercidos individualmente, não dependem das interações, como: reler um fragmento para verificar se o compreendeu ou para esclarecer uma dúvida e antecipar o que se segue apoiando-se no conhecimento sobre o autor ou sobre o gênero. Participando de situações de leitura e praticando comportamentos pertinentes a elas, as crianças aprendem a atuar como leitores.

Outra aprendizagem estreitamente ligada ao que mencionamos anteriormente consiste na descoberta do que “tem dentro dos livros”, ou seja, do que guardam dentro de si esses objetos que passam a ser vistos pelas crianças como interessantes.

Mas há outras aprendizagens, igualmente relevantes, que precisam ser destacadas. Uma delas consiste na constatação de que as histórias que saem da boca da professora quando ela lê se relacionam com as marcas impressas na página do livro, constatação propiciada pelo fato de que a professora mostra que é a partir delas que ela produz a linguagem utilizada ao ler em voz alta. Refletindo sobre isso, Ferreiro (2002) afirma:



O que há nessas marcas para que o olho incite a boca a produzir linguagem? Uma linguagem certamente peculiar, bem diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha para o outro, seu destinatário, senão para a página. Quem lê parece falar para um outro ali presente, mas o que diz não é a sua própria palavra, senão a palavra de um 'Outro' que pode se desdobrar em muitos 'Outros', saídos não se sabe de onde, também escondidos atrás das marcas (Ferreiro, 2002, p. 26).

Ainda sobre as marcas impressas nas páginas dos livros, as crianças aprendem que a linguagem a que elas dão origem no ato da leitura é sempre a mesma, invariável. Descubrem, enfim, que a escrita fixa a linguagem.

Outra aprendizagem central para o desenvolvimento das crianças diz respeito à linguagem escrita. Quando ouvem leituras regularmente, elas aprendem a reconhecer a linguagem própria dos livros, familiarizam-se com as fórmulas e o vocabulário específicos dos textos da linguagem formal escrita, diferenciando-a da linguagem informal que usam em situações coloquiais de conversas com os colegas e familiares, por exemplo (Sepulveda, 2009). Podemos dizer que essa aprendizagem marca uma primeira aproximação com as culturas do escrito e permite que as crianças passem a ser praticantes da linguagem própria dos textos escritos, quando leem e conversam sobre eles, assim como ao criar os seus textos oralmente ou por escrito.

Cabe esclarecer que durante a leitura em voz alta a aprendizagem do vocabulário – aspecto frequentemente associado a atividades de leitura – acontece de forma diferente daquela usualmente praticada no ensino tradicional. A compreensão do texto pelas crianças não depende de uma apresentação prévia do significado das palavras desconhecidas. Ao contrário, é o texto e seu contexto que dão sentido às palavras.

A leitura de textos literários variados propicia que as crianças aprendam também a conhecer os gêneros literários; a se familiarizar com diversos autores, suas obras e seus estilos; e a fazer interpretações cada vez mais elaboradas e menos ingênuas dos materiais lidos. Elas aprendem também a apreciar textos de qualidade e a interagir com eles na condição de leitoras.

Quando pensamos especificamente na leitura dos livros ilustrados – conhecidos também como livros-álbum ou álbuns ilustrados³ – as crianças aprendem a atribuir sentido à história, considerando suas características constitutivas: a interdependência entre texto e imagens, a conexão entre o verbal, o visual, o gráfico e o tipográfico, e suas múltiplas possibilidades de interpretação. Contudo, percebem que a relação entre esses elementos nem sempre se dá pela identidade, pode ser uma relação complementar ou de outra natureza (oposição ou diferenciação, por exemplo). É o que ocorre quando a ilustração contém elementos que não fazem parte do texto escrito.

³ Para ampliar os conhecimentos sobre livro-álbum ou álbum ilustrado, consulte o artigo “Livro-álbum: uma linguagem a ser decifrada”, de Dani Gutfreund, Lugar de Ler, na seção Para Saber mais.

Conhecer a diversidade de livros que abordam questões étnico-raciais corresponde a outra aprendizagem de inegável relevância para o desenvolvimento da cidadania, que pode e deve ser propiciada nas situações de leitura literária. Para isso é imprescindível que os acervos da escola e da sala de aula sejam objetos de uma cuidadosa curadoria, a fim de contemplar livros que expressem as diversidades de etnias e raças, apresentem outras maneiras de viver e de se relacionar, ampliem a conscientização social e colaborem para a criação de novas relações sociais. Cabe lembrar que essas obras, assim como as demais, devem ser escolhidas em razão de sua qualidade literária, estética e ética. Ao selecionar títulos de literatura afro-brasileira e indígena, abre-se uma oportunidade para apreciar as tradições africanas e indígenas do Brasil e reconhecer sua influência na formação cultural do nosso povo. Assim, é necessário considerar alguns critérios específicos, como a diversidade temática, incluindo aspectos afro-brasileiros e indígenas, personagens diversos e autores variados. Valorizar essas diversidades é um posicionamento em favor de superar as desigualdades étnico-racial, presentes até os dias de hoje na educação escolar brasileira, e eliminar discriminações, ações necessárias para promover a inclusão social, a cidadania e para a construção de uma sociedade mais igualitária (Brasil, 2004).

III. O trabalho com a literatura nas turmas de alfabetização

Depois de definir o que é literatura, ressaltar sua importância e assinalar diversas aprendizagens que a leitura literária pode proporcionar às crianças que estão aprendendo a ler e a escrever, é chegado o momento de indicar algumas possibilidades de trabalho em sala de aula.

Em primeiro lugar, apresentamos a situação didática de leitura por meio da professora, que é, como sabemos, uma das quatro situações didáticas fundamentais⁴, na rotina de trabalho com a linguagem escrita. São situações planejadas com o propósito de favorecer o contato das crianças com a língua escrita de forma contextualizada e desafiadora, a fim de que elas desenvolvam sua capacidade de produzir e interpretar textos.

Acreditamos que a leitura por meio da professora seja atualmente uma situação didática bem conhecida. Ainda assim, optamos por abordá-la em razão de sua relevância para a formação de leitores e porque sempre se pode aprimorar a forma de realizá-la, assegurando condições didáticas cada vez mais favoráveis à ocorrência das aprendizagens desejadas.

Embora a atividade de leitura literária para as crianças tenha sido incorporada à rotina da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental há algum tempo, graças ao prazer que os pequenos costumam demonstrar ao ouvir histórias, o reconhecimento da importância desses momentos para a aprendizagem da leitura e escrita é recente. Esse reconhecimento foi impulsionado por investigações que se iniciaram com o advento da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) e que seguem sendo realizadas. Essas pesquisas lançaram luz à relação direta entre a participação de crianças pequenas em práticas de linguagem mediadas pela escrita e o progresso na alfabetização.

Atualmente muitas professoras têm consciência de que quando permitem, por meio de sua leitura, o acesso das crianças a diversos materiais escritos possibilitam que elas se comportem como leitoras, antes mesmo de compreender inteiramente o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. E ao atuar como leitoras, as crianças têm oportunidade

⁴ No texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras), você poderá retomar as quatro situações didáticas fundamentais.

de ingressar nas culturas do escrito, conhecer a linguagem utilizada nos textos e refletir sobre seus usos e funções, desde que tais atividades preservem o sentido social da leitura: ler um ‘Você sabia...’ para conhecer curiosidades sobre um assunto estudado ou ler uma história para ter um momento de fruição, para citar apenas dois exemplos.

Por isso, é importante que a leitura por meio da professora seja feita regularmente, em horário planejado (não somente quando sobra tempo durante o dia), de forma intencional, tornando-se, muitas vezes, a atividade central da aula. Em uma situação de leitura por meio da professora de textos literários – recomendamos que seja realizada de forma regular e previsível, de preferência, todos os dias no mesmo horário – é preciso compartilhar com os ouvintes/leitores⁵ o motivo da escolha do livro, bem como informações sobre o/a autor/a, o título, o/a tradutor/a (se houver), o/a ilustrador/a e, por fim, a editora. Dependendo do caso, algumas dessas informações podem ser oferecidas depois da leitura. Outras informações complementares são igualmente bem-vindas: uma curiosidade sobre a coleção, eventuais prêmios recebidos pelo/a autor/a ou ilustrador/a, alguma relação com outro livro. Com essas ações, a professora ajuda as crianças a se aproximarem do contexto da obra, a fazerem antecipações sobre o que poderão encontrar na obra bem como a estabelecerem diversas relações com seus saberes.

Também é indispensável que a história, o poema ou a obra a ser lida seja apresentada, por meio de comentários e perguntas que mobilizem o interesse e que suscitem a curiosidade e o desejo de interagir com o texto a ser lido. A propósito do desejo de interagir com o texto a ser lido, Isabel Solé (1998) afirma que o interesse das crianças nem sempre é espontâneo ou dado *a priori*; ao contrário, precisa ser despertado:



(...) o interesse também se cria, se suscita e se educa e em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (Solé, 1998, p. 43).

Durante a leitura propriamente dita, a professora lê em voz alta o livro ou o texto selecionado, colocando em prática aquilo que ela se preparou para fazer, quando conheceu bem o texto anteriormente, observou a relação entre o texto e as imagens, ensaiou sua leitura e antecipou perguntas e comentários que as crianças poderiam vir a fazer ao interagir com o material, apoiadas em sua mediação. Enquanto lê, preservando a linguagem presente no texto, sem adaptá-la, parafraseá-la ou simplificá-la, ela permanece atenta às reações das crianças e, eventualmente, faz algumas interrupções breves para criar suspense, propor que façam antecipações acerca do que virá em seguida ou socializar algo dito por uma criança ao externalizar o pensamento que foi construindo à medida que ouvia a leitura. Entretanto, é preciso saber dosar as interrupções porque, em excesso, elas prejudicam a continuidade da narrativa e podem dificultar a concentração, considerando também as especificidades de cada obra literária.

Depois de ler o material, com o intuito de favorecer que os aprendizes progridam na construção de sentidos para o texto lido (Buenos Aires, 2008), a professora reserva um tempo para que todos possam trocar interpretações com os colegas e com ela, isto é, conversar sobre o livro, a história ou o poema e seu impacto, tal como acontece em outros contextos sociais nos quais leitores experientes leem um livro em comum e anseiam pela oportunidade de comentá-lo com alguém. Ao propor essa conversa, a professora busca

⁵ Nos referimos aos ouvintes como leitores porque entendemos que ler é compreender. Portanto, aquele que ouve uma leitura e se esforça por compreendê-la lê tanto quanto a professora, que empresta sua voz para oralizar o texto escrito e, assim, compartilhá-lo com as crianças.

equilibrar possibilidades pensadas por ela e as contribuições das crianças, permanecendo aberta à surpresa (Comunidade Educativa CEDAC e FTD Educação, 2018).

Nesse momento, a professora permite que as crianças falem livremente, mas também faz intervenções planejadas de acordo com as peculiaridades do material escolhido para que elas opinem, exponham o que entenderam, comentem sobre o que lhes chamou atenção ou causou dúvidas, estabeleçam relações com outras leituras ou com experiências de vida. Assim, ao invés de explicar o que leu, ela abre espaço para uma conversa (Gastaldi, 2006). Ela ainda recorre ao texto para reler certas passagens que ajudem a confirmar ou a refutar alguma hipótese apresentada na conversa, para procurar pistas quando surgem dúvidas ou interpretações diferentes, entender melhor certo trecho ou, simplesmente, porque considera que vale a pena chamar atenção dos aprendizes para o uso literário da linguagem e, juntamente com elas, deleitar-se com o literário e com o efeito produzido por ele. A professora também intervém para ajudar a confrontar opiniões distintas sobre o texto, para colocar em evidência que existem diferenças de interpretação e para oferecer-se como modelo de leitor.

Para que a leitura em voz alta pela professora produza as aprendizagens esperadas e favoreça o progresso das crianças como leitoras de literatura, é interessante assegurar algumas condições didáticas: a escolha criteriosa das histórias, dos livros ou textos poéticos (aspecto diretamente relacionado à experiência leitora a ser vivenciada com a turma); a sequência em que serão lidos; o tempo destinado à atividade; a organização das crianças no espaço da classe; e o modo de abordar o texto. Esses cuidados necessários, que chamamos de condições didáticas, podem contribuir para o maior ou menor envolvimento dos participantes e promover ou não os avanços esperados.

Para concluir, é preciso indicar de forma breve a existência de muitas outras possibilidades de trabalho com a literatura, algumas das quais relativamente usuais em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um exemplo são as situações de leitura compartilhada, nas quais professora e crianças dividem a leitura de um texto que todos têm em mãos, e a professora define quem lê, levando em conta características do texto em questão e o que ela sabe sobre a capacidade de leitura de cada um.

Atividades habituais como visitas semanais à biblioteca ou à sala de leitura da escola – ou mesmo aquelas organizadas com a biblioteca da classe – para o empréstimo de livros e/ou a produção de um mural com indicações literárias são outros exemplos, assim como as sessões de leitura simultânea que envolvem todas as turmas da escola, e em que os e as estudantes são reagrupados de acordo com as escolhas que fazem quanto às leituras de que desejam participar.

A realização de atividades esporádicas como saraus, por exemplo, de projetos didáticos ou sequências de atividades voltadas para a familiarização com certos textos literários são outras possibilidades com muito potencial de sucesso para a constituição de uma comunidade de leitores da qual os e as estudantes façam parte.

Enfim, todas essas possibilidades são adequadas e podem ser escolhidas para compor o planejamento do trabalho com a leitura literária, articulando-se com a situação de leitura por meio da professora e, certamente, colocarão em evidência o fato de que se aprende a ler lendo e, mais do que isso, lendo com outros!

Para terminar, depois de apresentar respostas para as questões colocadas no início do texto (referentes às razões para ler literatura para as crianças e à importância dessa

leitura para a alfabetização), resta expor a você, professora, um convincente argumento em defesa da literatura, uma reflexão que reitera o que procuramos enfatizar até aqui. O argumento foi apresentado pelo escritor peruano Mario Vargas Llosa, em Estocolmo, ao aceitar o Prêmio Nobel de Literatura, em 07 de dezembro de 2010, e integra o discurso intitulado “Elogio à literatura e à ficção”.



Um mundo sem literatura se transformaria num mundo sem desejos, sem ideais, sem desobediência, um mundo de autômatos privados daquilo que torna humano um ser humano: a capacidade de sair de si mesmo e de se transformar em outro, em outros, modelados pela argila dos nossos sonhos. (Fundación Nobel, p. 12).

Referências

- ANDRUETTO, María Tereza. **Por uma literatura sem adjetivo**. Tradução Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ANDRUETTO, María Tereza. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas** – O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Antologia.1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.
- BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación **La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela** /coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo. 1. ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COLASSANTI, Marina. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- COLOMER, Tereza. Era uma vez. In: Escola da Vila. Centro de formação. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC e FTD EDUCAÇÃO. **Pequenos Leitores**. Um projeto de formação de educadores para a garantia do direito à literatura desde a primeira infância. Comunidade Educativa Cedac e FTD Educação. São Paulo: FTD, 2018.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. Ler e escrever em um mundo em transformação. In: Ferreiro, Emília. **Passado em presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.
- FUNDACIÓN NOBEL. Mario Vargas Llosa. **Elogio de la lectura y la ficción**. Discurso Nobel. 07/12/2010. < Disponível em: https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25185-mario-vargas-llosa-discurso-nobel/> Acesso em 08/05/2024.
- GASTALDI, Maria Virgínia. **Prazeres e saberes de leitores não convencionais**. Revista Avisa lá. Nº19. Julho/2004.
- GASTALDI, Maria Virgínia. **E depois de ler, fazer o quê?** Revista Avisa lá. Nº 26. Abril/ 2006.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1973.
- QUINTANA, Mario. **Caderno H**. 9. ed. São Paulo: Globo, 2003.
- MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SEPULVEDA, Angélica. **Os livros de literatura infantil e a aprendizagem da linguagem escrita**. Conferencia presentada en la Plenária Regional do PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, Portugal. Document de formació no publicat. Disponível em www.aprendretextos.com.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Paula Stella é Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Atua como Coordenadora Pedagógica na Roda Educativa e como Professora no curso de pós-graduação em literatura para crianças e jovens no Instituto Vera Cruz. Desenvolve atividades de formação de professoras, produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

E-mail: paula.stella@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4322446453052895>

TEXTO 2

F3.U5.T2- PROFESSORAS

A importância da rotina para a formação leitora

Debora Samori

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
[...]
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos*

Caetano Veloso, Oração ao tempo

O tempo é, para nós professoras e professores, um grande desafio dentro do cotidiano da escola. A seguir, procuramos trazer algumas reflexões e contribuições sobre um uso intencional, planejado, da rotina de sala de aula e algumas ponderações sobre os efeitos na prática pedagógica, considerando a importância da situação de leitura por meio da professora. Na primeira parte, há o relato de uma professora sobre encaminhamentos e desafios das leituras com sua turma, que será usado como material de apoio para discussão dos encontros de formação. Na segunda parte, analisamos um exemplo de rotina tendo em conta alguns critérios relacionados à aprendizagem das crianças, em que apresentamos, como subsídio, a transcrição de uma situação de aula que envolve a leitura por meio da professora e evidencia tais critérios.

Relato de uma professora que reflete sobre suas leituras para as crianças

“Sou uma professora do início do Ensino Fundamental e tenho vivido, assim como vocês, o desafio cotidiano de propor situações significativas no contexto escolar para minha turma. A primeira delas é a leitura literária para as crianças, uma atividade sempre presente na rotina. Logo no início do ano, antes de começar o trabalho com minha turma de 2º ano, participei de algumas ações de formação que destacavam a importância desta atividade para a aprendizagem das crianças e resolvi realizá-la com maior regularidade. Inicialmente, pensei em fazer três vezes por semana para ver o que acontecia e se as crianças realmente aprendem o que se diz, e o que aprendem. As demais professoras do 2º ano da escola também estão realizando leitura frequentemente e uma delas, que lê todos os dias, sempre relata como vê suas crianças avançando, tanto nas práticas de leitura como na compreensão do que leem.

Outro dia, aconteceu algo que chamou muito minha atenção e que estou tentando entender: eu e essa professora lemos o mesmo livro para as crianças, mas a impressão que tive, quando ela contou sobre a conversa com sua turma, é que tínhamos lido livros diferentes! Ela relatou observações e comentários que ocorreram na turma dela muito diferentes dos que ouvi. Por exemplo, o olhar das crianças dela, depois da conversa sobre o livro, trouxe referências sobre a passagem do tempo que só leitores mais atentos conseguem perceber, pois essas referências se baseiam nas ilustrações do livro. As crianças atentaram, também, para as características de um personagem que mudam ao longo da história e somente são observáveis pela comparação entre trechos ao longo do livro. Toda essa conversa que minha colega conseguiu manter com sua turma ampliou também o meu olhar e o que eu tinha pensado e sentido com esse mesmo livro!

Até esse momento, achei que estava fazendo tudo direitinho: sempre escolho um livro fácil e atraente para as crianças, com muitas imagens e textos bem simples. Exploro a capa dos livros e as principais informações. Há situações em que faço perguntas no meio da leitura para saber se estão prestando atenção. Costumo seguir alguns passos nessas situações que são mais ou menos os mesmos para todos os livros: apresento o livro, o título, nomes do autor, do ilustrador e de quem traduziu (quando é o caso), além da editora; oriento que observem a capa e faço perguntas sobre ela, por exemplo, do que acham que trata o livro a partir do título e da imagem da capa. As crianças respondem em coro algumas dessas perguntas, o que sempre me faz pensar que estão participando bem; exploro as páginas iniciais, pergunto o que estão vendo nas ilustrações e o que estão entendendo do texto. É comum que elas respondam muitas coisas diferentes e sempre fico em dúvida sobre como agir. Acabo não comentando algumas respostas, dou sequência à leitura para não atrapalhar a atenção das demais crianças e convido-as a continuar; leio a história até o final, parando em alguns momentos para explorar as imagens; ao final, faço novamente algumas perguntas para ver se entenderam toda a narrativa, checo se compreenderam algumas passagens, pois quero garantir que saibam quem eram os personagens e o que aconteceu na sequência da história. Algumas das questões são: o que acharam desta história? Como estava o personagem principal no começo, no meio e no final da história? Por que ele estava assim no final? De qual parte vocês gostaram mais?

Algumas incertezas surgiram a partir dessas propostas e passei a conversar mais com essa colega, porque observo que as crianças estão envolvidas e gostando de ouvir mais histórias, sempre me perguntando em que momento será a nossa leitura. Fico animada com essa possibilidade de ler textos que, em princípio, elas não conseguiriam ler por si mesmas, pensando na importância que isso pode ter para a sua formação leitora.

Mas fico intrigada com todas essas conversas e trocas... Começo a achar que as diferenças nas nossas turmas podem ter a ver com os livros que minha colega escolhe para ler, com o planejamento prévio em relação a cada um deles e com o fato de ela fazer atividade de leitura diariamente. Hoje, percebo que o fato de minhas crianças me “cobrarem” todo dia e perguntarem se a hora da história não vai acontecer demonstra a necessidade que elas têm...

Essas trocas com minhas colegas e com a coordenadora pedagógica têm sido muito valiosas, mas ainda tenho muitas dúvidas sobre como colocar em prática todas essas possibilidades. Espero que possamos seguir refletindo e planejando essas ações para a formação literária das crianças e que possamos incorporá-las às nossas práticas para que todos possamos avançar nesse sentido”.

A organização da rotina de leitura literária significa uma “mesmice”?

Retomando os versos da bela composição de Caetano Veloso que abre este texto, um dos grandes desafios que vivemos cotidianamente, e nas salas de aula, se relaciona ao bom uso do tempo, neste último caso, o tempo didático⁶. Como usar a rotina e o tempo com inventividade? Como potencializar a passagem que *parece contínua* do tempo e encarar a beleza *desse deus que é um dos mais lindos*, como poetiza Caetano?

A intencionalidade no planejamento de uma rotina e a relação com os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar são aspectos dos mais importantes para o bom uso do tempo didático com propostas que realmente desafiem as crianças, tendo em conta o que se pretende que elas aprendam. Segundo Rosaura Soligo (2022),



[...] não é fácil encontrar a melhor forma de organizar o planejamento para que seja um instrumento a favor da aprendizagem dos alunos. [...] Planejar é então, antes de tudo, antecipar ações a serem realizadas e se orientar pelos objetivos propostos – recurso indispensável para garantir coerência entre o que se projetou alcançar com os alunos e o que realmente se propõe a eles para que conquistem as aprendizagens esperadas (Soligo, 2022, p. 1).

Ter o planejamento de uma rotina que antecipe e ajude a concretizar aquilo que se entende como fundamental para um determinado período, e que se coloca como necessário para uma etapa escolar, é o que pode apoiar a reorientação do ensino de tempos em tempos, com base no que as crianças demonstraram ter aprendido. Os mesmos princípios devem ser seguidos quando se considera o acesso delas à leitura literária. Uma rotina pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que considera a leitura por meio da professora como uma atividade importante para a aprendizagem das crianças, precisa ter intencionalidade e planejamento, afinal, a leitura literária por meio da professora é um alicerce para as aprendizagens de comportamentos fundamentais de leitor.

Entretanto, Delia Lerner (2002) chama a atenção para outros aspectos da distribuição dos conteúdos na rotina, afirmando que é preciso alterar também a perspectiva de uso do tempo didático, pois não basta distribuir parcelas de conteúdo em parcelas de tempo. É preciso, segundo a autora, considerar toda a complexidade que esse objeto de conhecimento, que é a língua escrita, apresenta.



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

*Para concretizar essa mudança, parece necessário – além de se atrever a **romper com a correspondência linear entre parcelas de conhecimento e parcelas de tempo** – cumprir, pelo menos, com duas condições: manejar com flexibilidade a **duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas**. Criar essas condições requer pôr em*

⁶ Sobre esse conceito, consultar o texto: “O trabalho com nomes próprios e as práticas de leitura pela criança em contextos do cotidiano escolar” (F2. U3.T2- Professoras).

ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes coexistem e se articulam ao longo do ano escolar (Lerner, 2002, p. 87, destaques nossos).

Lerner destaca importantes questões relacionadas à complexidade da língua, a serem consideradas no planejamento da rotina e, portanto, no bom uso do tempo didático a favor das aprendizagens.

É preciso considerar a importância da correspondência sociocultural entre a leitura fora da escola e a que propomos dentro dela, ou seja, a necessidade de lançarmos mão das práticas sociais da leitura, até mesmo para garantir as sucessivas aproximações que possibilitarão a apropriação do conhecimento pelas crianças⁷. A continuidade, a diversidade e a progressão de diferentes perspectivas enunciativas da língua escrita se concretizam não só por meio da qualidade das propostas e das intervenções da professora, mas também do tempo utilizado e priorizado na rotina para favorecê-las.

Cabe ressaltar que é fundamental também antecipar a distribuição de textos de diferentes gêneros, dentro das modalidades organizativas do trabalho didático, como projetos e sequências didáticas que, juntamente com a atividade habitual de leitura por meio da professora, podem assegurar as necessárias condições para que os e as estudantes aprendam ao longo do ano escolar e dos demais anos do Ensino Fundamental. Por tudo isso, o planejamento da rotina da leitura literária não tem o sentido de mesmice ou de algo que ocorre todos os dias da mesma maneira. Muito pelo contrário, pois não se trata de fazer "todo dia a mesma coisa", mas ter espaços garantidos, cotidianamente, para que as diferentes situações de leitura literária tenham regularidade, intencionalidade, diversidade e progressão.

Para isso, a organização da rotina requer ações e antecipações intencionais que considerem a complexidade que há por trás das escolhas **do que lemos, como lemos, para quê lemos e quando lemos** para nossas crianças. Essas definições pressupõem, por exemplo, uma importante gestão do tempo, no sentido de fazer o melhor uso dele de forma que o que é tão importante – como é a leitura por meio da professora – ocupe sempre um lugar privilegiado na aula.

Segundo Lerner (2002):



A forma como se distribui o tempo da aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade bastante valorizada. Este é um dos benefícios que as atividades habituais proporcionam (Lerner, 2002, p. 89).

Portanto, não há uma rotina igual a outra. Mas a definição de critérios orientadores que, esses sim, são fundamentais. Alguns deles, como a **diversidade, a continuidade e a progressão**, podem garantir, por exemplo, boas escolhas feitas pelas professoras do que ler para suas turmas. Segundo Mirta Luísa Castedo (2014):



Quando se trata de ensinar a ler, é responsabilidade da escola garantir que a maior quantidade possível de situações e textos seja apresentada nas salas de aula para que as crianças tenham todas as oportunidades que necessitam para se transformarem em leitores críticos de nossa cultura.

⁷ Conceito elaborado por Jean Piaget, quando discorre sobre a relação dialética entre processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações) e acomodação, quando os objetos de conhecimento apresentam novos aspectos, características, propriedades etc., gerando modificações também no sujeito e aprendizagens graduais por meio de novos esquemas assimilativos.

Também é responsabilidade da escola manter essa **diversidade** de situações em permanente uso. Não se aprende por partes fragmentadas que vão se acumulando até somar um todo, mas por coordenações cada vez mais extensas e profundas que dão lugar a reorganizações e ressignificações dos saberes em jogo, isto é, por aproximações sucessivas. Então, a apresentação de situações diversas sem continuidade não garante mais que certas aproximações cuja permanência e transformação progressiva não estão garantidas. **A continuidade na presença de situações diversas é um princípio complementar da própria diversidade.** É o princípio que garante a transformação do saber e evita sua perda por desuso (Castedo, 2014, p. 315, destaques nossos).

Para exemplificar o que se concretiza em cada um deles e como se desdobram algumas dessas escolhas que os professores podem fazer, tomemos o quadro que apresenta uma possibilidade de organização dos momentos de leitura por meio da professora no início do Ensino Fundamental⁸:

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividade habitual de leitura por meio da professora	Atividade habitual de leitura por meio da professora	Atividade habitual de leitura por meio da professora	Atividade habitual de leitura por meio da professora	Atividade habitual de leitura por meio da professora
Leitura de contos tradicionais	Leitura literária de poemas	Leitura de contos populares	Leitura de um livro de literatura em capítulos	Leitura de livros-álbum

Um primeiro aspecto a ser destacado desse quadro se relaciona à **regularidade** com que as situações de leitura por meio da professora ocorrem, pois se dão diariamente.

Neste caso, a professora compartilha uma leitura intencionalmente planejada com sua turma e que remete à **continuidade** de algumas dessas propostas. Como, por exemplo, a leitura de um livro em capítulos – que pressupõe que essa atividade volte sempre a ocorrer para que a leitura do livro seja realizada durante um determinado tempo. Além disso, a **continuidade e a progressão** também se dão nos diferentes anos de escolaridade, pois os livros literários a serem lidos por capítulos para as crianças no 1º ano são diferentes daqueles que a professora pode ler para estudantes de 4º ou 5º anos. Não é porque já avançaram em sua autonomia leitora, que as aprendizagens cessam quando ouvem a leitura feita pela professora. Muito pelo contrário, ouvir a leitura de um parceiro experiente que proporciona diferentes experiências e acesso a conteúdos literários, além de chaves importantes de leitura, permite que a prática de ler colaborativamente e a construção de sentidos sejam compartilhadas, garantindo aprendizagens que não ocorreriam com a mesma profundidade nas situações de leitura individuais apenas.

Outro critério que se destaca ao observarmos o quadro: a **diversidade** de gêneros e também de oportunidades que as crianças passam a ter de partilharem comportamentos leitores diante dos propósitos comunicativos a que cada texto atende. Afinal, ouvir a leitura de um poema remete às imagens que se criam, às metáforas e aos significados que as

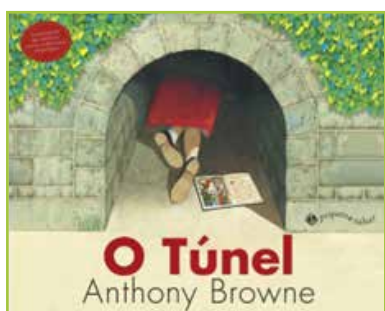
⁸ Optamos por trazer aqui um recorte da rotina com situações de leitura literária por meio da professora. Porém, é necessário que sejam previstos espaços na rotina também para textos não literários, que atendem a diferentes propósitos leitores. Como quando leem um texto instrucional para aprenderem as regras de um novo jogo e quando realizam uma receita; quando precisam ler textos expositivos e informativos para saber mais sobre um assunto que estão estudando. Entendemos que essas situações de leitura ocorrem na rotina dos grupos, o que pode acontecer, por exemplo, no contexto de outras modalidades organizativas do trabalho didático, como projetos ou sequências didáticas.

escolhas que os autores fazem para seus textos poéticos ganham, o que é completamente diferente de ouvir a leitura de contos populares ou contos tradicionais, em que algumas estruturas e personagens se mantêm, e exigem do leitor e de quem compartilha a leitura uma escuta atenta à continuidade da narrativa, aos desfechos, à construção dos diferentes personagens etc.

As ações da professora ao ler e das crianças ao compartilhar essas leituras são muito diversas em uma ou outra situação. E isso tudo está ligado à intencionalidade didática relacionada às expectativas de aprendizagem. Essa diversidade, juntamente com a continuidade, são o que permite o aprofundamento e a transformação dos saberes desses leitores ao longo do tempo, concretizando um currículo espiral de leitura literária durante a escolaridade.

Reflexão sobre uma situação didática de leitura por meio da professora

Para sistematizar algumas contribuições à prática pedagógica discutidas neste texto, transcrevemos, a seguir, o fragmento de uma situação proposta pela professora Alejandra Paione a suas crianças do 1º ano⁹. Essa transcrição de cena ocorreu após a leitura do livro-álbum “O túnel”, de Anthony Browne. Seguem algumas informações sobre o livro, retiradas da resenha no site da editora¹⁰:



“O túnel”.
BROWNE, Anthony.
Tradução: Clarice Duque Estrada
Rio de Janeiro: Pequena Zahar,
2014.

A história da aproximação de dois irmãos, escrita e ilustrada com maestria por Anthony Browne, ganhador do Prêmio Hans Christian Andersen.

Era uma vez dois irmãos que não se pareciam em nada. A irmã ficava dentro de casa, sozinha, lendo e sonhando. O irmão brincava lá fora com seus amigos, rindo e chutando, bagunçando e rolando. E os dois brigavam o tempo todo. Até que um dia encontraram o túnel, e tudo mudou.

Anthony Browne é um dos mais cultuados autores-ilustradores de sua geração. Por seu trabalho na literatura infantojuvenil, ganhou o Prêmio Hans Christian Andersen e a prestigiosa Medalha Kate Greenaway. Com um estilo único, seu trabalho é reconhecido e admirado em várias partes do mundo. É autor de *Na floresta*, *Vozes no parque* e *Gorila*, publicados pelo selo Pequena Zahar.

⁹ Esta situação foi transcrita e traduzida por Paula Stella (com colaboração de Renata Grinfeld) no contexto de formação da Roda Educativa, a partir do material “A leitura na alfabetização inicial – situações didáticas no jardim de infância e na escola”, de Mirta Castedo e Claudia Molinari – Serie Desarrollo curricular. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Documento original disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.758/pm.758.pdf> Acesso em junho de 2024. Vídeos disponíveis em: parte 1: <https://youtu.be/HhO4pByvNhU?si=4rPu2et6Dz7f84W5> (o trecho transcrito tem início, no vídeo, em 10’15”) e parte 2: <https://youtu.be/OD31fHnggV4?si=QdnJmWYHdXoXav9O> Acesso em maio de 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788566642285/o-tunel>. Acesso em 06/05/2024.

Contextualização: A atividade foi realizada com uma turma de primeiro ano. Diariamente a professora destina um tempo para compartilhar a leitura de um conto ou de outros gêneros para abrir um espaço de intercâmbio entre as crianças. O propósito didático é formá-las como leitoras de literatura, capazes de construir significados cada vez mais elaborados acerca das obras.

Trecho da leitura e intercâmbio entre a Professora (P) e as diversas crianças, nomeadas ou não:

Agustín: *Essa é a parte quando a irmã do menino que deixou o livro aí, quando ela entrava aí* (referindo-se à ilustração da capa do livro, a mesma que aparece em uma de suas páginas).

Professora (P): *Essa é uma passagem da história, disse Agustín.*

Milly: *Ela quis salvá-lo, porque sabia que era o irmão... essa estátua.*

P: *Escutaram o que a Milly disse?*

Crianças: *Sim!*

P: *Ela está recordando essa passagem* (folheando o livro). *Vamos ver a passagem que ela está citando...*

Criança: *Essa parte!* (diz um dos colegas, quando a Professora chega à página que procura).

P: *O que você nos dizia?* (dirigindo-se a Milly).

(Uma das crianças responde): *Ela estava contando que era o irmão.*

Milly: *Ela gosta muito dele, mas ele não gosta dela. Mas ela abraçou ele quando chegou e ele estava transformado em estátua.* (Milly aponta para as ilustrações e retoma o processo de transformação do menino provocado pelo abraço da irmã, no momento em que ele deixa de ser uma estátua e volta a ser um menino).

P: *Por que você acha que não se davam bem?*

Milly: *Porque eram diferentes.*

P: *Eram diferentes* (repete a Professora, acenando com a cabeça).

Milly: *Não eram iguais.*

Lucas: *Ela lia e sonhava; ele brincava com os amigos, gritava, saltava...*

P: *Vejam, Lucas está dizendo o que também a Milly está dizendo: que não se davam bem. Isso ocorre antes da entrada no túnel, durante ou depois?*

Criança: *Muito antes!*

P: *Muito antes* (faz um gesto com a mão esquerda levantada, levando-a para trás).

P: (Folheando novamente as páginas do livro, de trás para a frente, buscando localizar a passagem relacionada à caracterização dos irmãos): *Olhem, o autor os apresenta como dois irmãos que...*

Emmy: *Não se davam bem.*

P: (Lendo novamente um trecho do conto) *“Era uma vez um irmão e uma irmã que não se pareciam em nada”. Olhem como o autor desenhou até mesmo o fundo dos irmãos* (apontando para as ilustrações que apresentam fundos diferentes, atrás da menina há uma parede com flores desenhadas e do menino uma parede de tijolos).

Emmy: *Ele é mais alto.*

P: *Bem... O corpo também... pois são diferentes... um é menino, a outra, menina... não? Bem, que outra diferença havia?*

Emmy: *Ela lia contos e o menino jogava bola.*

P: *Ela fazia leitura de... contos e ele preferia...*

Emmy: *Ele jogava bola com os amigos.*

Emmy: *Se odiavam porque o irmão engatinhava à noite até o quarto dela e depois a menina tinha medo.*

Emmy: *E depois entrou no túnel.*

Várias crianças falam ao mesmo tempo e a professora pede para prestarem atenção em Carmen .

P: *Vamos escutando, vamos escutando, porque ela falou sobre algo que aconteceu com a Rosa... (faz um gesto com a mão espalmada como se estivesse pedindo calma). Vamos ver! O que você dizia? (voltando-se para Carmen que foi interrompida).*

Carmen: *O irmão chamou ela de bebê porque ela tinha medo.*

P: *Ela tinha medo, disse Carmen.*

Carmen: *Tinha medo de escuro e o irmão sempre assustava ela.*

Criança: *Aí, quando ela entrou no túnel, me lembro que começou a pensar em bruxas, em gigantes...*

Criança: *Aqui (apontando para a ilustração de outra página) ele estava sonhando com o ódio da irmã.*

[...]

Ariel: *Porque, na primeira parte, a menina estava sozinha e o livro estava sozinho, depois estavam juntos, e a bola e o livro estavam juntos.*

P: *Vejam o que Ariel está dizendo (volta algumas páginas). Você está falando dessa parte? (mostra as folhas de guarda).*

Ariel: *Estão sozinhos. (referindo-se às folhas de guarda iniciais).*

P: *Vamos mostrar o final? (dirigindo-se a Ariel e virando todas as páginas de uma só vez).*

Ariel: *Agora estão juntos (referindo-se à folha de guarda do final, em que aparecem uma bola e um livro, juntos, no canto inferior direito).*

P: *Por que vocês acham que o autor fez essa representação?*

Criança: *Porque depois eles se juntaram e a bola e o livro se juntaram e termina.*

P – *Ou seja, para vocês isso representa o quê? (aponta para a ilustração em que bola e livro estão juntos).*

Criança: *Que são amigos, que os irmãos se juntaram.*

Criança: *Que se querem bem.*

Criança: *Que os irmãos se juntaram e depois os livros se juntaram porque ficaram juntos.*

Criança: *Que a bola e o livro se juntaram porque depois se gostavam muito (referindo-se aos irmãos).*

P: *A partir de que momento vocês perceberam que houve uma transformação entre eles?*

Criança: *Onde está pedra.*

P: *Onde ele está transformado em pedra? Vamos ver essa parte... (folheando o livro novamente).*

Criança: *Aí.*

Criança: *Aí.*

P: *Vamos falar um de cada vez! Emmy, Emmy.*

Emmy: *Na primeira, estava feito pedra; na segunda, estava se movendo; na outra, a cabeça estava como pedra e, na outra, não...*

P: *E quem fez essa pedra se transformar em menino?*

Emmy: *A irmã.*

Criança: *Porque a irmã abraçou ele.*

Criança: *Porque se derreteu com o sol.*

P: *Vamos ver: ela disse que a irmã o abraçou e ele disse que foi a ação do sol. Vou ler.*

Criança: *Porque ela queria muito ele (antes de ouvir a leitura anunciada pela Professora).*

P: *(lendo outro trecho do livro) “Ela abraçou a figura dura e fria e chorou. Pouco a pouco a figura começou a mudar de cor e se tornou mais suave, mais delicada...”*

Criança: *Porque ela gostava dele.*

Criança: *Porque o irmão e a irmã não se queriam e por isso o irmão se transformou em estátua. E depois ficaram juntos.*

P: *Vamos escutando...*

Criança: *Depois a irmã abraçou ele.*

P: *O que você queria dizer? (dirigindo-se a um dos meninos).*

Nicolau: *Nestas duas partes daqui (mostra as primeiras ilustrações), está escuro, e na outra está meio escuro, e na outra, não...*

Nicolau: *Aqui está muito escuro (apontando para a primeira ilustração).*

P: *Ele está apontando algo que tem a ver com as ilustrações. Vocês acham que essas partes mais escuras e as mais claras têm algo a ver com a história? (Mostra as figuras com fundo escuro e as com fundos mais claros).*

Emmy: *Sim, porque abraçou ele.*

Nicolau: *Aí se vê tudo escuro porque o irmão estava como pedra. E quando está assim, é porque começou a tirar as pedras.*

Criança: *Professora, o que o Nicolau disse... (tentando explicar a fala do colega).*

P: *Ou seja: quando o irmão estava transformado em pedra, o bosque também estava escuro. Por que vocês acham que esse bosque estava tão escuro?*

Criança: *Porque não se gostavam e clareou porque passaram a se gostar mais (faz um gesto em que ambas as mãos se seguram, quando menciona a aproximação dos irmãos).*

P: *Vamos ver se pensam... Não sei... Vamos ver se pensam comigo...*

Criança: *O bosque se torna claro por causa dos irmãozinhos.*

P: *Como você se deu conta disso?*

Emy: *Porque quando a irmã abraçou o irmão, começou a clarear as plantas e as árvores. (enquanto explica, repete o gesto com as duas mãos que havia feito há pouco).*

Milagro: *Era como um feitiço que fez todo o...*

Criança: *... o bosque.*

Nicolau: *Não vê que aqui (colocando o dedo em uma parte da quarta ilustração) tem algo rodeando? (contorna a imagem com o dedo, fazendo um círculo).*

P: *Olhem o que Milagro viu! Aqui é a parte escura (indicando as duas primeiras ilustrações) e aqui (indicando a última), quando ela o abraça e ele se converte novamente em João...*

Criança: *São como luzes!*

Criança: *Luzes amarelas.*

Criança: *Porque aqui se abraçaram e terminaram felizes.*

Milagro: *A parte escura tem a sombra mais escura.*

P: *A parte escura tem a sombra mais escura, sim. Ariel falou de um feitiço. O que te fez pensar que houve um feitiço aqui? (dirigindo-se ao menino).*

Ariel: *Quando abraçou ele e fez o feitiço.*

Criança: *O feitiço se rompeu.*

Criança: *Na selva.*

Ao finalizar a leitura, a professora abre um espaço para comentários acerca da obra lida, tal como os leitores adultos comentam suas leituras. Trata-se de propiciar momentos em que as crianças tenham a oportunidade de ampliar a construção de sentido. Segundo Bajour (2012),



Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós (Bajour, 2012, p. 25, destaque nosso).

Assim, esse espaço de intercâmbio para a formação leitora literária é fundamental e é o que vemos ricamente nesta cena mediada pela professora Alejandra. Por meio da qualidade da participação das crianças e das intervenções dela, é possível considerar que, além da leitura ser uma proposta cotidiana, as crianças estão também muito familiarizadas com a conversa depois de lerem. Há muitas trocas de leitor para leitor entre as crianças e a professora, configurando-se, assim, um espaço de intercâmbio sobre o que leram.

Também é possível identificar que a professora insere uma questão que, em princípio, não tinha aparecido na apreciação das crianças. Isso se dá quando ela os provoca a olharem e dialogarem sobre os motivos que acham que levaram o autor do livro a fazer a escolha por determinada representação *“Por que vocês acham que o autor fez essa representação?”*. Também ocorre quando ela se refere ao que observaram nas páginas de guarda e, da mesma maneira, quando os provoca a pensarem na transformação que ocorreu entre os personagens, ao perguntar: *“A partir de que momento vocês perceberam que houve uma transformação entre eles?”*. Essa pergunta de Alejandra revela a sua intencionalidade de promover aprendizagem por meio da experiência estética que a obra proporciona, “plantando” uma questão e chamando a atenção das crianças para as chaves de leitura desse livro.

Também coloca as crianças diante de partes do texto, relendo e permitindo que elas observem as ilustrações que trazem informações de que houve uma transformação dos personagens ao longo da narrativa e de que há escolhas do autor por representá-las de diferentes maneiras, utilizando o projeto gráfico do livro, as ilustrações e o texto. Observar as regularidades e intenções de um autor ou mesmo as cores da ilustração permitem socializar diferentes sentidos interpretados coletivamente pelas crianças ao ouvirem umas às outras.

Contribuições para a prática pedagógica

Observamos que a professora Alejandra lança mão de **aspectos literários que pretende problematizar** por meio de uma obra com qualidade literária, mas isso ocorre porque a leitura ocupa o lugar mais nobre de sua rotina. Os **comportamentos do leitor** demonstrados pelas crianças concretizam aprendizagens necessárias e significativas provocando-as, dentre tantos aspectos, a:

- **anteciparem e verificarem passagens**, buscando **sentidos no texto, nas imagens e em toda a obra** que confirmem tais sentidos ou os refutem;
- **relerem trechos para confirmar as interpretações;**
- realizarem **antecipações e verificações durante a leitura;**
- fazerem **inferências com base nos elementos literários presentes na obra;**
- elaborarem comentários sobre o livro, garantindo que se apropriem desses elementos que promovem avanços em suas **interpretações como leitores.**

Além disso, é possível observar que as crianças passam a relacionar: o **texto e a imagem; a construção dos personagens** e suas características; os **conflitos** vividos por eles ao longo da narrativa e as possibilidades de **desfechos**; e as marcas que denotam a **passagem do tempo** e que são perceptíveis no **projeto gráfico** que compõe o livro. Nesse sentido, há uma articulação das interpretações dos leitores com as pistas textuais e imagéticas que as sustentam e fundamentam e que, por meio da leitura com a **mediação da professora**, potencializa a leitura das crianças.

Alejandra propõe desafios que permitem perceber o **efeito de sentido** de determinados **recursos expressivos utilizados na obra e vai ajudando a aprofundar reflexões sobre esses recursos, falando de forma mais consistente sobre o livro. Também retoma, reformula, repete e sintetiza** o que foi dito pelas crianças para ajudá-las a avançar na discussão e estabelecer relações entre a forma e o conteúdo do que foi lido, garantindo a circulação de informações entre todos. Cabe destacar que a conversa sobre o lido gera uma **discussão literária**, gerenciada por ela como mediadora para a **construção de sentidos e para a compreensão das obras literárias**. Assim, são essas intervenções intencionais, desde a escolha dos livros a serem lidos, passando pela identificação de seus aspectos literários – as chaves de leitura – em seu planejamento que dialogam com as **aprendizagens** esperadas para as crianças, que vão dando sentido às situações de leitura literária cotidianas na escola.

Cabe ressaltar que todos esses comportamentos leitores são aprendizagens essenciais que se pretendem para todos os e todas as estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E é uma rotina estruturada, intencional e articulada que pode aproximá-los disso, pois, segundo Lerner (2002),



As atividades habituais se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana, ou por quinzena, ou durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, oferecem a oportunidade (dos e das estudantes) interagir intensamente com um gênero determinado [...] e são apropriadas para comunicar certos tipos de comportamentos de leitor (Lerner, 2002, p. 88).

Todas as aprendizagens observadas nas falas das crianças da turma de Alejandra certamente foram construídas pela garantia de uma rotina de leitura, de outras oportunidades de terem ouvido, lido, comentado e apreciado livros, narrativas, composições diversas, muitos autores etc. Portanto, a atividade habitual de leitura por meio da professora concretiza todas as dimensões fundamentais ao planejamento da rotina citadas anteriormente, como a regularidade, a continuidade, a diversidade e a construção coletiva, e é possível considerar, diante de tamanha qualidade na participação das crianças e das aprendizagens observadas, que a intencionalidade do planejamento da rotina deste grupo é considerada em todas essas dimensões.

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas** – O valor da escuta nas práticas de leitura. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CASTEDO, Mirta Luisa. Situações de Leitura na alfabetização inicial: continuidade na diversidade. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratanga... (e outros). 4. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014.

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

SOLIGO, Rosaura. **Considerações sobre o planejamento da rotina na prática pedagógica**. 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/03/rosaura-soligo-consideracoes-sobre-o-planejamento-da-rotina.pdf>. Acesso em: maio de 2024).

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. Philips/PolyGram: 1979 (álbum LP, 2ª. faixa).

Debora Perillo Samori é mestre em Educação (FEUSP) e especialista em Educação Infantil (FEUSP), Formação de Professores (E. Pedagógico), Alfabetização (ISEVEC) e Psicopedagogia (Pró-Saber/RJ). Graduada em Pedagogia, já atuou como professora, coordenadora/orientadora pedagógica e psicopedagoga na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também trabalha como formadora de professores e coordenadores pedagógicos nas áreas de alfabetização, didática da língua portuguesa e educação infantil por meio de parcerias público-privadas. Pela Roda Educativa, já atuou em diversos projetos da instituição como coordenadora pedagógica e formadora de educadores, além de elaboradora e revisora de materiais de apoio à formação continuada. E-mail: debora.samori@roda.org.br

TEXTO 3

F3.U5.T3- PROFESSORAS

Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora

Debora Samori

Neste texto, você, professora, vai encontrar a transcrição de uma prática pedagógica, seguida de suas análises para assegurar boas discussões com colegas sobre:

- o que é preciso considerar para que a leitura por meio da professora seja uma boa situação de aprendizagem;
- quais devem ser as principais condições didáticas a serem asseguradas pela professora nessa situação;
- boas intervenções que favoreçam as aprendizagens das crianças.

Boas reflexões!

Contextualização da prática pedagógica de uma professora

As cenas de uma prática pedagógica que seguem foram transcritas com base em gravações de imagens feitas na sala da professora Sofia Magalhães, que trabalha com uma turma de 1º ano no ateliescola acaia¹¹, localizado na cidade de São Paulo. Essa atividade faz parte de uma sequência didática¹², realizada pela professora Sofia, de leitura de *livros ilustrados ou livros-álbum* – aqueles cujas imagens, texto escrito e projeto gráfico apresentam uma relação intensa na construção de sentidos da narrativa. A atividade objetiva trabalhar com as crianças, dentre outros aspectos, a relação entre texto e imagens. Seguem-se cenas da leitura de um livro desse tipo e com essas características, “Eloísa e os bichos”, de Jairo Buitrago, com ilustrações de Rafael Yockteng, editado pela Pulo do Gato. Para apoiar a compreensão do que as crianças e a professora vivenciam durante as cenas, seguem-se algumas imagens do livro e a resenha indicada no site da editora¹³.

¹¹ As cenas dessa atividade foram registradas por iniciativa do Itaú Social, em parceria com as equipes do ateliescola acaia e da Roda Educativa (parceria técnica). O objetivo foi documentar práticas realizadas de leitura por meio da professora para compor o curso autoformativo: “Situação didática de leitura por meio do professor”. Disponível em: <https://polo.org.br/autoformativos/situacao-didatica-de-leitura-por-meio-do-professor>, acesso em 17/05/2024.

¹² Sequência didática é uma das modalidades organizativas, assim como são os projetos e as atividades habituais. Neste caso, “[...] estão direcionadas para ler com as crianças diferentes exemplares de um gênero ou subgênero (poemas, contos de aventura, contos fantásticos...), diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema. (...) Incluem situações de leitura cujo único propósito explícito – compartilhado com as crianças – é ler.” (Lerner, 2002)

¹³ Disponível em: <https://editorapulodogato.lojaintegrada.com.br/eloisa-e-os-bichos>. Acesso em 06/05/2024.



Autor: Jairo Buitrago
Ilustrador: Rafael Yockteng
Editora Pulo do Gato

Ao se mudar com o pai para uma nova cidade, Eloísa acaba por se defrontar com um mundo totalmente diferente do que conhecia, no qual se sente um verdadeiro bicho estranho. Com o passar do tempo, tudo o que a assustava começa a ser incorporado com naturalidade à sua rotina. O livro oferece um terno e renovado olhar sobre problemas sociais, como o deslocamento, o respeito à diversidade e a recusa à intolerância.

Texto conciso e poético associa-se às ilustrações simbólicas, coloridas e ricas em detalhes. Juntos, conseguem potencializar o sentimento de estranhamento da personagem em seu processo de adaptação à nova realidade.

Cenas da prática pedagógica

Cena 1: Momento em que a professora Sofia mostra o livro que vai ler com as crianças e retoma o que elas lembram sobre os livros que, como este, têm imagens que se relacionam à narrativa que está escrita.

A professora e as crianças estão sentadas em roda no chão. A professora convida as crianças a cantarem uma música que sempre cantam no início da roda. Ao final, pergunta:

Professora (P): Vocês se lembram que a gente leu histórias que tinham imagens que eram muito importantes para essas histórias?

Crianças (C): Sim!

P: Quem se lembra de uma história que a gente leu essa semana e que gostaria de falar alguma coisa que não conseguiu falar nas outras rodas? Fala, Vitória!

Vitória: Aquela imagem que era do mato grande, igual do chapéu que...

P: É, a gente leu esse livro: “Onde está o meu chapéu?”¹⁴. Pode falar, Ana Júlia.

Ana Júlia: Também a gente leu uma história que só tinha pessoas. Não tinha nada escrito.

P: Isso, era uma história que tinha várias imagens e não tinha textos. Vocês lembram que a gente tá lendo, faz um tempo, algumas histórias como essas?

C: Sim.

P: Fala, Ítalo.

Ítalo: Do Bárbara.

P: Bárbaro! A gente leu esse livro, né? Que se chamava Bárbaro¹⁵.

¹⁴ Aqui a professora parece estar se referindo a “Quero meu chapéu de volta”, de Jon Klassen, traduzido por Mônica Stahel, Editora WMF Martins Fontes, 2012 ou a “Esse chapéu não é meu”, de Jon Klassen, traduzido por Mônica Stahel, Editora WMF Martins Fontes, 2013, ambos livros-álbum.

¹⁵ Bárbaro, de Renato Moriconi, da editora Companhia das Letrinhas, 2013.

Ítalo: *Sim!*

P: *E vocês lembram então que, nesse livro, nesse outro do chapéu que a Vitória lembrou, enfim, todos esses livros que a gente leu tinham várias imagens que eram muito importantes para a história? E hoje, a gente vai ler mais uma história em que vocês precisam ter o olhar muito atento para a gente conseguir entender o que esse livro quer dizer para a gente: “Eloísa e os bichos.”*

Cena 2: Nesta cena, iremos acompanhar o diálogo entre a professora e as crianças quando elas relacionam o início da história (primeiras páginas) à ilustração da capa e levantam hipóteses sobre o que vai ocorrer depois, ao longo da narrativa.

[...]

Professora (P): [lê página 5, início da história]: *Eu não sou daqui.*

Crianças (C): *Cadê? Onde está escrito “Eu não sou daqui”?*

C: *Aqui, olha! Ali, embaixo. E aponta para onde está escrito.*

(E a professora mostra e confirma.)

P: *De quem será que é esse urso?*

C: *Eu sei de quem é.*

P: *E será que esse urso aqui, ele que é “os bichos” que tá falando no título da história?*

C: *Não. O Ursinho não é um inseto.*

P: *Fala, Thalia!*

Thalia: *E ela está segurando o ursinho ali ó...*

P: *Aonde?*

Thalia: *Aqui.*

P: *Olha o que a Thalia percebeu: que na capa da história, a Eloísa tá segurando esse ursinho.*

Crianças comentam: *Ela deixou cair. É o ursinho que está no chão.*

P: *E de onde será que eles vieram?*

Diogo: *Do mundo dos humanos. E depois eles se transformaram em bichos? Porque eu já vi...*

Diogo: *Será que eles são pessoas e se transformam em bichos?*

A professora repete a pergunta feita pelo estudante para o grupo: Será que eles são pessoas e se transformam em bichos? Isso é o que o Diogo acha.

A professora segue a leitura.

[...]



Imagem da página sobre a qual as crianças conversam com a professora na Cena 2

Cena 3: Nesta cena, a professora lê a história e as crianças interagem com expressões que aparecem na história, assim como com as imagens, interpretando-as e relacionando-as às suas experiências de vida.

[...]

(A professora (P) continua a leitura – p. 9): Enquanto papai procurava trabalho, eu ia para a escola... e me sentia um bicho estranho.

Crianças (C) demonstram espanto, estranhamento.

P: Por que será que ela está se sentindo assim? Alguém já se sentiu assim alguma vez, que nem um bicho estranho?

C: Eu senti, eu senti.

P: Fala, Ana Júlia!

Ana Júlia: Olha, quem puxou ela foi o menino que está com o livro.

P: Humm. Mas, alguém já se sentiu assim? Que nem um bicho estranho?

C: Eu!

P: Fala, Joaquim!

Joaquim: Já me senti nessa escola.

P: É mesmo! Quando?

Joaquim: Quando... no meu primeiro dia de aula.

P: No seu primeiro dia de aula? Você se sentiu que nem um bicho estranho, assim que nem a Eloísa? Humm...

Ítalo: Será que ela está imaginando bichos não humanos?

P: O que vocês acham disso que o Ítalo falou?

C: Eu acho que é.

P: Você acha que é isso?

C: Eu pensei na mesma coisa, só que eu pensava que era diferente. Eu pensei que ela estava dormindo e sonhando...

C: Então por isso que eles mudaram: para o pai dela achar um trabalho.

(A professora continua a leitura).

[...]

Cena 4: Nesta cena, as crianças inferem sentidos que são sugeridos pelas imagens e a professora faz perguntas que os ajudam a ver detalhes, retomando partes da história para confirmar tais detalhes.

[...]

(A professora (P) mostra as páginas 24 e 25 e pergunta): E agora, como ela está?

Crianças (C): Feliz!

P: O que será que mudou? Fala, Diogo!

Diogo: A barata está apertando a mão dela. Quer dizer, está dando uma maçã para ela.

P: Fala, Kennedy!

Kennedy: Eu acho que ela está feliz porque ela está virando quase um bicho, né?

P: Hummm. Fala, Ana!

Ana: Eu acho que ela está feliz porque ela conheceu a cidade.

C: E está virando um bicho.

P: Fala, Re!

Re: Eu acho que ela tá feliz porque a mãe dela está dando uma maçã na mão dela.

Ítalo: Agora todo mundo tá se falando.

(A professora mostra as páginas 26 e 27 e comenta): *Parece que eles estão se falando agora. E antes eles se falavam?*

C: Não.

P: Lembram dessa imagem?

(E mostra as páginas 20 e 21 e lê novamente): *“Voltávamos para casa sem falar com ninguém”.*

P: E agora? O que o Ítalo está dizendo? (e volta às páginas 28 e 29).

C: É que ela está falando: “oi”.

C: A barata deve ser amiguinha.



Páginas 20 e 21



Páginas 24 e 25



Páginas 26 e 27

Cena 5: Nesta cena final, as crianças trocam interpretações com base nas ilustrações e nas páginas de guarda¹⁶ do livro, atribuindo novos sentidos à história lida, retomando passagens iniciais e fazendo comparações para confirmarem ou refutarem essas interpretações.

[...]

Professora (P): Bom, a última página do livro é essa aqui.

Criança (C): Uau!

Diogo: É na mesma página da primeira!

C: É a primeira.

P: Essa é a primeira que o Diogo falou. Olhem bem! E mostra as folhas de guarda iniciais.



Folhas de guarda: inicial e final

Juliana: O pai e a filha. O negócio... grande, grande.

André: Aqui eles estão bichos. Aqui são dois bichos. E no começo é ele e ela.

P: Olha o que o André falou. Juliana, olha o que o André falou.

Que na primeira página, na foto, tinha ela e o pai dela.

Espera só um pouquinho, Di. Na primeira foto, tinha ela e o pai dela. E quando a gente vai na última página, olha aqui! Eles são bichos, ela e o pai dela?

Diogo: Não... Sim...

P: E depois da gente ter visto essa página das fotos, quem será que está vendo essas fotos?

Diogo: A Eloísa.

P: Como você sabe?

¹⁶ As folhas “páginas de guarda” são aquelas que, tradicionalmente, em muitos livros, vêm em branco antes da folha de rosto (que traz todas as informações editoriais do livro). Porém, nos livros-álbum, que conjugam imagens, texto escrito e o projeto gráfico, as folhas de guarda trazem complementos sobre a narrativa da obra. Neste caso, há detalhes que diferenciam o que se mostra na guarda no início e na guarda do final – e que se relacionam às transformações vividas pela personagem principal, ao longo de toda a narrativa.

Diogo: *Porque... Olha aqui (e aponta para imagem) ela está com um negócio aqui.*

P: *Vocês estão vendo isso que o Di falou?*

C: *Sim!*

P: *Ele percebeu que aqui no braço da professora tem o quê? O que é isso?*

C: *Um colar...*

P: *Uma pulseira, né? E esse braço que está vendo as fotos? Quem está vendo essas fotos?*

C: *A Eloísa.*

P: *A Eloísa? Será que é a Eloísa?*

Por que será que esse ilustrador colocou nessa história a Eloísa, essa menina, com um monte de bichos? Por que será que ele colocou? Fala, André!

André: *Ela estava imaginando que as pessoas viraram animais.*

P: *Hummm. Fala, Pedro!*

Pedro: *Eu acho que ele pôs esses bichos na história, porque ele gosta de bichos. Que nem eu.*

C: *Acho que o ilustrador já se sentiu assim.*

P: *Assim como? Explica pra gente isso aí que você tá falando.*

C: *Tipo, numa cidade cheia de bichos.*

P: *E vocês, já se sentiram assim?*

C: *Não!*

P: *Bom, fim, firirim, fim, fim?*

C: *A história chegou ao fim!*

P: *Muito bem!*

Algumas reflexões sobre as cenas da prática

A partir do que se passa entre a professora Sofia e as crianças na **Cena 1**, é possível considerar a importância que têm os critérios de escolha dos livros a serem lidos para gerar discussões interessantes¹⁷. Observamos que as boas escolhas feitas por Sofia, ao longo da sequência didática, podem garantir contato das crianças com obras que lhes permitam diferentes experiências estéticas. Isso se dá, por exemplo, pelo contato que passam a ter com as ilustrações, com o texto que as acompanha, com o projeto gráfico do livro etc. Além disso, há, nessas obras consideradas livros-álbum, um interjogo entre as imagens e o texto que permite que os leitores, mesmo iniciantes, construam ideias e interpretações acerca do que ocorre em toda a narrativa e, com base nelas e na conversa que estabelecem sobre o que observam, podem refletir, sentir e interpretar outros pontos de vista além dos seus.

Por tudo isso, ter critérios de qualidade para a escolha dos livros a serem lidos com as crianças é tão importante: não basta disporem de muitas imagens, mas é preciso que as imagens e os textos tenham qualidade literária e sejam considerados juntos na leitura do livro-álbum, por exemplo, quando é esse o tipo de livro escolhido, porque são eles, juntos,

¹⁷ Aqui nos referimos à proposta em torno de uma discussão literária que, mais do que uma conversa em grupo, é uma construção coletiva dos sentidos de um texto, uma **'discussão literária'**, uma conversa em grupo sobre uma **leitura em voz alta, gerenciada pela professora** e voltada para a construção coletiva de sentidos de um texto.

¹⁸ Consideramos a professora no papel de mediadora da leitura como quem estabelece pontes entre o texto e as crianças, leitoras em formação, que autonomamente não construiriam interpretações mais complexas sobre a obra, e que, a partir das intervenções docentes intencionais, se tornam possíveis.

que constroem toda a narrativa a ser experienciada nesse momento em que a professora atua como mediadora¹⁸ de leitura.

Assim, as ações das professoras começam antes dessa situação de leitura que observamos: conhecer o livro em profundidade é fundamental para trazer outros aspectos que não estão explícitos no texto e podem ser observados ou imaginados pelas crianças a partir do que ouvem, conversam, veem, pensam, sentem, lembram. Portanto, aguçar seu olhar para o livro antes, professora, pode fazer toda a diferença para o planejamento de uma boa situação de leitura literária.

Cecilia Bajour, codiretora de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil da Universidade Nacional de San Martín, na Argentina, ajuda a ampliar a reflexão sobre a relação entre imagem e palavras nos livros-álbum, considerando o que se espera que as crianças possam aprender por meio da experiência estética que proporcionam, quando afirma, em entrevista aos Cadernos Emília:



Nos livros-álbum, palavra e imagem têm uma relação dialética. Uma relação de diálogo relacionada exatamente com o caráter heterogêneo de cada uma das linguagens. O que constitui esse diálogo é precisamente o fato de que cada linguagem é única e tem possibilidade de dialogar. Acho que, nessa heterogeneidade, a imagem diz o que diz a seu modo, e as palavras dizem o que dizem ao seu – há a possibilidade de encontro e desencontro, de proximidade e distância. Então, me parece que nesse movimento combinam-se avanço e quietude – a detenção. Porém, também nesse movimento, com as características próprias de cada linguagem, há uma zona de algo não dito. E essa zona do não dito é, acredito, o mais interessante desse tipo de livro. É o que torna tão atraente a possibilidade de que o leitor (e espectador) leia olhando, leia também a linguagem das palavras e a linguagem do projeto gráfico, tenha a possibilidade de reconstruir e construir ou preencher vazios e espaços do não dito (Bajour, 2018, p. 14).

Mas não basta terem contato com bons livros, porque a mediação da professora para apoiar essa construção pelas crianças é fundamental. Isso se dá em todas as cenas, mas, em especial, na **cena 1**, ocorre quando Sofia retoma o repertório de livros, já conhecidos pelas crianças, em que as imagens contam a narrativa junto com o texto escrito e outro, em que a imagem sozinha constrói a história. Ao propor que relembrem esses livros, ela favorece que abram sua escuta e considerem outras experiências literárias vivenciadas, ajudando a estabelecerem relações entre essa conversa, o livro que vai ser lido e os conhecimentos prévios desses pequenos leitores.

Destacamos, em uma das falas de Sofia, o que nos parece ser outro grande foco desse tipo de situação: **“E hoje, a gente vai ler mais uma história em que vocês precisam ter o olhar muito atento para a gente conseguir entender o que esse livro quer dizer para a gente”**. Com esse anúncio, Sofia ajuda as crianças a recordarem outras situações em que se dedicaram a perceber o que as narrativas escritas e visuais contam e que deixam espaços para a construção de sentidos, dão a entender e indicam caminhos e possibilidades a serem ampliados pelas interpretações dadas por elas, como leitoras. Diante disso, é possível considerar que perguntas e questionamentos são bem-vindos nessas situações, pois buscam o que há de mais específico em cada obra, em cada livro-álbum, que ajudam as crianças a ampliarem os sentidos que construíram e não os fechem em uma única possibilidade de interpretação.

Nesse sentido, em um artigo da Revista Emília, Felipe Munita, bacharel em Artes,

professor de castelhano pela Pontifícia Universidade Católica do Chile e doutor em Didática de Linguagem e Literatura pela Universidade Autônoma de Barcelona, enfatiza a importância de a professora assumir o papel de mediadora da leitura literária, afirmando que:



A partir de uma perspectiva de mediação, essa ajuda supõe [...] contribuir para o seu progresso como leitores, de modo a descobrir textos que, sem a nossa ajuda, dificilmente teriam lido e revelar-lhes novas maneiras de aproximação a essas obras, ampliando, assim, suas possibilidades de fruição e prazer leitor (Munita, 2019, s/p).

Essa mediação a que Munita se refere, que fica a cargo da professora, também está diretamente relacionada aos elementos literários que os livros oferecem, aos aspectos literários a serem destacados em cada uma das obras, como, por exemplo, o espaço onde acontece a história, as marcas da passagem do tempo, a relação entre as ilustrações e o que os personagens vivem, sentem etc. Nesse sentido, o que precisa ser priorizado é a vida de cada obra a ser adentrada e compartilhada pela mediação da professora – e é o que Sofia propõe que suas crianças façam com sua ajuda, porque por certo elas ainda não conseguiriam ir tão a fundo nessas interpretações sozinhas, mas irão, ao longo da escolaridade, construir repertórios para leituras autônomas cada vez mais amplas e complexas, o que poderá se ver nesse percurso, por exemplo, já no nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses elementos literários proporcionam uma experiência essencial com a leitura, que contribui para a formação de leitores literários. Por isso, a importância de saber o que se quer ensinar para escolher boas obras, isto é, que ofereçam experiências leitoras distintas.

Na **cena 2**, é possível destacar alguns encaminhamentos realizados por Sofia que corroboram a ideia de professora como mediadora da leitura: ela cria condições para que os e as estudantes aprofundem suas experiências literárias, como quando garante que acessem as partes escritas e as imagens para realizarem antecipações e inferências que a história oferece (nos livros-álbum). Sofia faz intervenções que permitem às crianças acionarem algumas estratégias de leitura, como, por exemplo, antecipar sentidos da história com base na ilustração da capa ou, ainda, nas primeiras imagens e escritas. As experiências literárias também se mostram, por exemplo, quando realizam tantos comentários interessantes, muito coerentes com o que aparece no livro. Vale destacar que, para isso, Sofia faz algumas perguntas problematizadoras¹⁹ – não muitas – e também repete comentários e indagações que as próprias crianças fizeram sobre o livro, garantindo que todas as escutem, fazendo circular entre elas essas informações e interpretações. Cabe destacar a importância de que essas perguntas feitas por ela sejam antecipadas com base no livro, para que provoquem trocas entre as crianças sobre os elementos literários e se relacionem às aprendizagens que se quer garantir a elas. Mais uma vez, o que se destaca é a intencionalidade que a professora demonstra com cada uma dessas boas perguntas que deslocam os olhares das crianças e as fazem ir e voltar no livro para verificar se suas antecipações se confirmaram ou não.

Cecilia Bajour, no livro “Ouvir nas entrelinhas” (2012), aprofunda a importância que têm essas trocas entre os leitores e o quanto possibilitam a criação de novos sentidos para

¹⁹ Segundo Telma Weisz (2000), o que caracteriza uma boa situação de aprendizagem é que “os alunos coloquem em jogo tudo que sabem sobre tal objeto de conhecimento; tenham problemas a resolver e decisões a tomar, em situações cognitivamente desafiantes; que a organização da proposta garanta a máxima circulação de informação possível entre os alunos; e que o conteúdo trabalhado mantenha suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social”(Weisz, 2000, p. 66).

aquilo que leem e observam juntos, quando afirma:



*A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os **fragmentos de sentido** que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária (Bajour, 2012, p. 24, destaque nosso).*

Esses fragmentos de sentido de uns e outros se explicitam, por exemplo, em diferentes ações de Sofia, quando ela faz algumas perguntas que remetem a passagens ou ilustrações anteriores, como: *“De quem será que é esse urso?”* ou ainda: *“será que esse urso aqui, ele se relaciona aos ‘bichos’ que tá falando no título da história?”*, pois sugerem que as crianças voltem nesses trechos para refazerem suas ideias e interpretações. Uma das crianças observa que a personagem agarra o tal urso na capa e Sofia chama a atenção dos demais para que atentem ao que a colega conseguiu observar. Da mesma maneira, ela aproveita algumas falas para antecipar sentidos que depois o texto poderá se encarregar de responder, *“E de onde será que eles vieram?”* e repete perguntas feitas pelas crianças e as faz circular para que todas tomem conhecimento de algo que uma delas observou: *“Será que eles são pessoas e se transformam em bichos? Isso é o que o Diogo acha”*.

Outro aspecto a ser destacado dessa cena se refere à frequência com que provavelmente a professora Sofia garante essas situações na rotina para que as crianças participem tão bem: a regularidade diária permite que se apropriem desses elementos literários e, cada vez mais, fiquem atentas às imagens, ao texto, consigam relacionar texto e imagem, e atribuam maior sentido ao que leem juntas.

Na **cena 3**, vale destacar que, além de conversarem sobre uma expressão que aparece explicitamente no texto *“e me sentia um bicho estranho”*, as crianças também remetem às suas experiências de vida e como leitoras. Essa é uma expressão que não é tão comum entre estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, ainda assim, Sofia garante que, ao abrir uma conversa sobre o que sabem, suas experiências e o sentido que a tal expressão assume ao longo do livro – composto pela narrativa das imagens e das palavras – as crianças façam a inferência de um sentido bastante abstrato.

Pode-se observar, nessas cenas, que a professora Sofia tem a intencionalidade de aprofundar as experiências estéticas das crianças, garantindo boas situações em que elas compartilhem os sentidos dados ao que estão lendo e observando e, assim, criem diferentes possibilidades de interpretação para a narrativa que está por trás das ilustrações e do texto escrito. Assim, mesmo diante de muitos comentários diferentes, ela faz algumas paradas para ouvir o que dizem e pergunta sobre a expressão citada no texto – se elas já se sentiram assim. Com isso, entendemos que a professora tem também o objetivo de não responder tudo nessa mesma situação de leitura, deixa algumas perguntas em aberto. Outras vão sendo respondidas pelas interpretações das próprias crianças, porque são garantidas pelo espaço de intercâmbio que ela abre quando conversam sobre o que leram, juntamente com sua mediação cuidadosa. Segundo Cecilia Bajour (2012),



O receio de deixar zonas ambíguas na interpretação conduz muitas vezes à superproteção por meio da explicação ou da reposição de sentidos ali onde o texto pretendia se calar ou duvidar. Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixam inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira

de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia (Bajour, 2012, p. 35 e 36).

A partir da **cena 4**, é possível observar que a professora Sofia faz intervenções e garante condições para que as crianças se apropriem de algo que alicerça as obras que trazem qualidade literária: a relação entre o conteúdo e a forma²⁰. Há uma percepção das crianças acerca das transformações que ocorrem com a personagem principal – no caso deste livro, a Eloisa – e elas percebem, tanto por expressões da linguagem escrita, quanto pelo que vai se mostrando nas imagens em que ela, primeiramente, é representada com uma expressão facial e corporal tristes e com medo e, posteriormente, em determinado momento do livro, com outras expressões que mostram que sua relação com a escola, com os colegas e com a cidade mudaram, ao longo do tempo. No caso desta obra, o conteúdo se dá por essa transformação que ocorre com os sentimentos da personagem e de seu pai, ao passarem a viver em uma nova cidade, com muitas novidades e estranhamentos. Já a forma se revela, neste livro-álbum, tanto pelas expressões e textos utilizados: *“Não sou daqui”, “me sentia um bicho estranho”, “Eu sei que não nasci aqui... mas foi neste lugar que aprendi a viver”*, quanto pelo que revelam as imagens, e que podem ser acompanhadas pelas falas das crianças observadas nesta cena: *“Eu acho que ela tá feliz porque a mãe dela está dando uma maçã na mão dela”,* ou ainda: *“Agora todo mundo tá se falando”*.

Assim, forma e conteúdo vão se apresentando às crianças e se construindo pelas relações entre o texto, as imagens e o projeto gráfico do livro. Mas isso também ocorre porque a mediação que a professora Sofia faz garante que uma das crianças, ao se dar conta disso, faça um comentário (quando a personagem mudou sua expressão) e a professora o aproveita, voltando às páginas para que todos possam perceber o que o colega estava dizendo, dialogando sobre o porquê de isso ter acontecido. Esse é um dos comportamentos típicos de leitores experientes – retornar ao livro para rever, se certificar sobre o livro ou apreciar novamente. Segundo Delia Lerner (2002):



(...) para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos de leitor, é necessário que o professor os encarne na aula, que ofereça a elas a oportunidade de participarem de atos de leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça com elas uma relação de “leitor para leitor” (Lerner, 2002, p. 95).

É possível destacar, também, que Sofia provocou, mais uma vez, essa conversa com uma pergunta certa: *“E agora, como ela está?”*, referindo-se à personagem do livro. Então, para ajudá-las nesta compreensão, ela não apenas antecipou algumas boas perguntas, como também escutou o que diziam e deu continuidade a essa “provocação”, relendo trechos da história que têm relação com o motivo dessa mudança. Com isso, garantiu que se aproximassem das expressões, do que as imagens trazem, dos sentidos implícitos que existem por trás de tudo isso.

Na **cena 5**, é possível acompanhar a intencionalidade de Sofia de garantir aprendizagens específicas de leitura às crianças e com isso definir aspectos a abordar nessa conversa com base em tudo o que leram juntos. Nesse ponto, as crianças voltam a interagir, observam o livro de perto e reparam em detalhes preciosos, que fazem a diferença, para entenderem

²⁰ Ao considerarmos a literatura como obra de arte (ver mais no texto: “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1- Professoras), estamos nos referindo a uma obra em que o quê (o conteúdo) e o como (a forma) são faces de uma mesma moeda. Ou seja, forma e conteúdo fazem parte de uma unidade para a construção de sentido na leitura literária e na oferta de uma experiência estética distinta.

sobre toda a narrativa e, assim, adentrar camadas que compõem o livro e que conjugam imagens, texto escrito e o projeto gráfico. Por exemplo, quando a professora problematiza as folhas de guarda do livro, ela aprofunda com as crianças essa situação de conversa em torno da leitura literária. Conseguimos identificar que há, por trás dela, um planejamento intencional que se dá também quando ela favorece a comparação entre as guardas.

Neste momento, todas as interpretações construídas coletivamente pelas crianças com a professora, em torno do que foi lido, ganham novos sentidos e a ideia de que ocorreram mudanças e transformações com a personagem ganha ainda mais força. Quando questiona também: ***“Por que será que esse ilustrador colocou nessa história a Eloísa, essa menina, com um monte de bichos?”***, Sofia demonstra intencionalidade em promover a formação leitora literária das crianças sobre o que leram por meio da conversa. Há, por trás desses questionamentos, uma definição por parte da professora do que se quer explorar naquela história, naquele livro, com a definição de boas perguntas que Bajour (2012) nomeia como “chaves de leitura”, que conjugam a intencionalidade da aprendizagem dos e das estudantes e as características do livro selecionado para a leitura.



A preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta. Por isso, não existe uma fórmula única para penetrar nos textos. Nem sempre é necessária, por exemplo, a proposta de fazer antecipações em torno do que a capa de um livro sugere. Se ela for feita mecanicamente com todos os textos, pode se converter em uma prescrição vazia, sobretudo nos casos em que, por falta de conhecimento do que o livro apresenta, as hipóteses acabam por gerar no vazio, sem sentidos possíveis de onde ancorar, de modo que se autoriza o “vale-tudo”. [...] Os módulos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para construção de saberes literários (Bajour, 2012, p. 65 e 66).

Portanto, para que as crianças possam ter espaços em que troquem e ampliem seus diferentes entendimentos e opiniões, é preciso que esse intercâmbio seja mediado pela professora, que ocorra em razão de um planejamento antecipado e com base em conhecimentos que a experiência leitora a cada obra lida oferece.

Referências

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas** – o valor da escuta nas práticas de leitura. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, 120 páginas.

BAJOUR, Cecília. Entrevista com Cecília Bajour – livros-álbum. [Entrevista concedida a] Dani Gutfreund. Cadernos Emília, São Paulo, nº 2, Ano 1, p. 13 – 21, 2018.

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

MUNITA, Felipe. **La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo** - Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n., 2, p. 379-392, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es>. Acesso em 05/2024).

MUNITA, Felipe. Do que aconteceu com a Catalina e do danoso e grande escrutínio ao mediador de leitura. **Revista Emília**. São Paulo, mar. de 2019. Trad. Lurdinha Martins. Disponível em: <https://emilia.org.br/do-que-aconteceu-com-a-catalina-e-do-donos-e-grande-escrutinio-ao-mediador-de-leitura/>. Acesso em 05/2024.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

Debora Perillo Samori é mestre em Educação (FEUSP) e especialista em Educação Infantil (FEUSP), Formação de Professores (E. Pedagógico), Alfabetização (ISEVEC) e Psicopedagogia (Pró-Saber/RJ). Graduada em Pedagogia, já atuou como professora, coordenadora/orientadora pedagógica e psicopedagoga na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também trabalha como formadora de professores e coordenadores pedagógicos nas áreas de alfabetização, didática da língua portuguesa e educação infantil por meio de parcerias público-privadas. Pela Roda Educativa, já atuou em diversos projetos da instituição como coordenadora pedagógica e formadora de educadores, além da elaboração e revisão de materiais de apoio à formação continuada.

E-mail: debora.samori@roda.org.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1773019817636575>

TEXTO 4

F3.U5.T4- PROFESSORAS

Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura por meio da professora

Silvia Fuertes
Isis Nogueira

Breve contextualização

Formar leitores competentes e críticos, que façam uso da leitura em diversas situações da vida e com diferentes propósitos, é uma das funções mais importantes da escola. Para tanto, é necessário que todos – coordenação pedagógica, direção escolar, professoras e professores – assumam esse compromisso diariamente, promovendo espaços e condições para que a escola funcione como uma microssociedade de leitores (Lerner, 2002). Ou seja, que tanto a sala de aula quanto os ambientes fora dela sejam espaços privilegiados para momentos de leitura, nos quais seja possível ler textos reais, que circulam fora da escola (não valem textos criados exclusivamente para ensinar a ler!), e para diversos propósitos: para se informar, para estudar, para aprender algo novo, para seguir instruções, para pensar sobre a vida, para conhecer realidades diferentes, para experimentar sentir as mais diversas emoções.

Com o propósito de apoiar esse compromisso, você encontrará, nas próximas páginas, uma proposta de Trabalho Pessoal: o planejamento de uma situação de leitura de texto literário por meio da professora, que sugerimos que realize com sua turma a partir dos livros que compõem o acervo da escola.

A escolha por esta modalidade de leitura colaborativa foi intencional: para que todos, mesmo as crianças que ainda não leem convencionalmente, tenham a oportunidade de participar ativamente disso que chamamos de *microssociedade de leitores* (Lerner, 2002), colaborando para a construção de sentidos para o texto a partir do intercâmbio de ideias, da leitura e releitura de trechos, das relações que fazem com outros textos que conhecem e das apreciações das imagens. **Ler com os colegas e professores é uma oportunidade de compreender melhor o que se lê!**

Para que a proposta de leitura por meio da professora tenha sucesso, é essencial ter intencionalidade tanto na escolha da obra que será lida, que precisa ao mesmo tempo ter qualidade literária e oferecer desafios de leitura para as crianças, quanto na maneira de conduzir a mediação da leitura com o grupo, a partir de provocações, comentários e perguntas, previamente elaborados, que promovam oportunidades de desenvolver importantes comportamentos de leitor.

O planejamento abaixo se refere à leitura de uma obra literária aprovada no PNLD/2023²¹: *Mesma nova história*, criada por Everson Bertucci, Mafuane Oliveira e João Vaz, e publicada pela Editora Peirópolis. Esse livro foi escolhido, em primeiro lugar, por sua qualidade literária. Além disso, a linguagem utilizada no texto é coloquial e a forma como a história é narrada deixa espaços para a inferência de sentidos pelo leitor. Outro critério relevante é a primazia da ilustração, feita para aproximar o leitor do ponto de vista de um dos personagens, que é um neto, estabelecendo relações com o texto escrito, na construção da narrativa. A temática central é explorada com complexidade, sem oferecer respostas imediatistas e simplistas para o leitor. Por fim, mas não menos importante, é possível notar o cuidado na edição do livro que, logo na capa, valoriza o trabalho dos autores pelo destaque especial de seus nomes, além do tamanho do livro que mostra um cuidado editorial que respeita o leitor que o terá em mãos. Todas essas características revelam uma obra que não subestima a capacidade de reflexão e compreensão das crianças. Por tudo isso, apesar de ser um livro voltado para o público infantil, agrada a todas as idades.

Outro aspecto importante levado em consideração na escolha do livro foi o tratamento, respeitoso e não estereotipado, dado aos personagens principais: o livro retrata uma família negra, especificamente uma criança e uma idosa. Segundo Lima²² (2020), “se os leitores são diversos, a representatividade a ser contemplada na produção de materiais para a infância pode ser sensível a tal diversidade”. Podemos dizer que esse é um princípio relevante a ser considerado por você, professora, na escolha de uma obra a ser lida com as crianças. A diversidade étnico-racial precisa estar presente de forma intensa para que todas as crianças possam ter repertórios temáticos, de personagens e de narrativas ampliados, e para que não mantenhamos e reforcemos a hegemonia perpetuada por tanto tempo. Isso fortalece a construção de identidades positivas, ao observar, por exemplo, personagens negros e indígenas em diferentes papéis e contextos (heróis, líderes, cientistas...) e narrativas que trazem as diversas culturas ao redor do mundo e em diferentes momentos históricos.

Neste caso, a diversidade de gênero, experiências e pesquisas de cada autor/a favorece a criação desta obra que retrata, de modo leve e ao mesmo tempo complexo, a relação entre neto e avó, dentro de um contexto familiar delicado: a perda de memória.

O livro conta com 56 páginas, o que poderia ser um desafio ao leitor iniciante, no entanto, a leitura por meio da professora possibilita o acesso de todas as crianças à obra. Sobretudo, por meio do diálogo entre professora e crianças, e entre elas, é possível abrir possibilidades para a construção coletiva de sentidos para a narrativa. O plano a seguir pode inspirar o planejamento da leitura de outros textos, desde que sejam respeitadas as características de cada um.

²¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

²² Heloisa Pires Lima é antropóloga, mestra e doutora pela USP. Foi pesquisadora do Instituto Camões-Cátedra Jaime Cortesão, em Portugal.

Planejamento da atividade

Situação didática: Leitura por meio da professora

Modalidade organizativa: atividade habitual

Objetivos de aprendizagem das crianças:

- Ampliar repertório sobre a autora, o autor e o ilustrador (e estabelecer relações entre seus estilos de ilustrar e escrever e os livros que publicaram), a editora, a época e o local em que o texto foi produzido.
- Antecipar o assunto e/ou conteúdos do texto por meio das ilustrações da capa e do título.
- Fazer inferências:
 - com base na leitura de imagens e elementos gráficos presentes, e nas relações entre texto, imagem e materialidade do livro;
 - de sentido de palavras e/ou expressões desconhecidas ou menos usuais;
 - de sentido global do texto.
- Estabelecer relações de intertextualidade, ou seja, ser capaz de comparar o texto com outros que já conhece. Por exemplo, comparar textos do mesmo autor, do mesmo gênero discursivo ou estabelecer relações motivadas pelo assunto do texto.
- Rer ler o texto para recuperar partes que tenham causado dúvidas, para encontrar pistas que possam justificar diferentes interpretações.
- Ouvir opiniões sobre o que foi lido e comentá-las, de forma a construir sentidos para a obra.
- Comentar sentimentos e sensações, e elaborar e emitir opiniões sobre a obra.

Como organizar a turma?

Que tal convidar as crianças a sentar em roda? Assim, todas poderão se ver e acompanhar as ilustrações do livro, que vão sendo mostradas a cada página lida. Além da sala de aula, outros espaços podem ser interessantes, como biblioteca/sala de leitura, um cantinho no pátio, embaixo de uma árvore... O importante é que seja um espaço acolhedor e tranquilo (dentro do possível na realidade escolar) e com pouca passagem de pessoas, para favorecer a concentração das crianças na leitura. O essencial é abrir espaços para comentários das crianças e, sobretudo, para escutá-las, de modo a considerar suas ideias e ajudá-las a estabelecer relações com as chaves de leitura do texto e interpretações cada vez mais amplas e complexas. Será uma oportunidade especial de vocês vivenciarem, juntas, uma boa conversa, que promova a construção coletiva de sentidos para o livro.

Atenção! As crianças já têm muito contato com os recursos audiovisuais fora da escola. Muitas delas, inclusive, estão acostumadas a assistir vídeos com contadores de histórias pelas redes sociais. Sendo assim, consideramos necessário que, nessa situação de leitura, o objeto livro seja, de fato, apresentado às crianças, uma vez que muitas delas só terão acesso a livros, tanto impressos quanto digitalizados, dentro da escola.

Caso você tenha uma criança com deficiência em seu grupo, será preciso pensar antecipadamente em formas de acessibilidade, para que ela possa participar da proposta.

Livro: Mesma nova história ²³	Everson Bertucci, Mafuane Oliveira e João Vaz
Editora Peirópolis	Publicado em 2021.

Desenvolvimento da atividade

Ler o livro (e ensaiar a leitura) antes de ler para a turma

Você sabia que a leitura por meio da professora é um momento privilegiado para que as crianças aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever?²⁴ **Por isso, é muito importante ler o livro antes de levá-lo para a turma.** Refletir sobre quais sentidos podem ser dados à história, quais palavras e trechos podem trazer dificuldade, quais podem ter seu sentido inferido pelo contexto e quais merecem que se comunique o significado – contribui para enriquecer o momento de interação entre todos vocês.

Fique de olho: trocar o significado de palavras supostamente desconhecidas para as crianças não é uma opção, pois desqualifica a obra e desconfigura as intenções dos autores, além de suprimir a possibilidade das crianças terem acesso a um tipo de linguagem que se diferencia da linguagem cotidiana.

Além disso, compreender os sentidos do texto possibilitará a reflexão sobre o que pode estar nas suas entrelinhas, a atenção a detalhes, a identificação de seus pontos fortes e, assim, uma leitura mais fluente e rica para as crianças. Escolher onde fazer pausas, como mudar o tom de voz para impactá-las e como imprimir um ritmo adequado ao texto ajudará a mantê-las mais engajadas e atentas a esse importante momento de apreciação literária.

Anote a dica: Este momento é diferente daquele de narração oral²⁵ de histórias, no qual a professora se apropria da história e conta com as suas palavras, gestos e expressões, utilizando recursos variados para atrair a atenção. Contar histórias também é importante, mas tem um foco muito maior na oralidade, na dramatização, ambientação, sonorização, entre tantos outros aspectos. Por isso, guarde outros momentos para a narração oral de histórias para a sua turma.

Providenciar um exemplar do livro, seja físico ou digital

O objetivo da proposta aqui descrita é a valorização e a compreensão do texto escrito e do objeto cultural, que é o livro. Por isso, ter o livro em mãos é um diferencial positivo para a aprendizagem das crianças²⁶.

Explorar com as crianças a capa, o título do livro e algo sobre os autores

Para isso, você pode mostrar e ler as páginas finais nas quais os autores se apresentam.

- Qual será o assunto deste livro?
- Uma história, já conhecida, pode ser a mesma e ser nova ao mesmo tempo?
- Como isso poderia acontecer?

Estimular as crianças para que comentem e possam fazer diferentes antecipações sobre o título do livro.

²³ Há uma prévia do livro no site da editora: <https://www.editorapeiropolis.com.br/produto/mesma-nova-historia/> consultado em 31 de março de 2024.

²⁴ Leia mais sobre o assunto no Fascículo 1 deste Percorso Formativo.

²⁵ Comumente chamada de contação de histórias.

²⁶ No entanto, é possível encaminhar a proposta com o livro projetado em slides, no caso de livros que tenham sido disponibilizados pela própria editora, de maneira on-line e gratuita.

Anote a dica: É importante que todas as crianças tenham a oportunidade de expressar suas ideias ao longo da proposta. Pode ser que algumas prefiram comentar algo no começo da leitura, outras podem preferir falar depois. É comum que as “mais falantes” façam comentários em resposta às questões propostas, por isso fique atenta e procure abrir espaço a fim de que as demais também se sintam seguras para manifestar suas impressões. Que tal convidar quem fala pouco para participar?

Após esse momento, inicie a leitura do livro, procurando mostrar as imagens para as crianças. Seja fiel ao texto, para que elas possam apreciar a forma como foi escrito, as palavras usadas pelos autores, a forma como construíram a narrativa por meio de imagens e palavras – pois, nesse livro, a forma das palavras também tem função na narrativa, como, por exemplo, o uso de letras maiúsculas em determinados momentos.

O que fazer se... o texto contiver palavras desconhecidas da sua turma?

Analise as palavras e expressões que podem ser desconhecidas das crianças, como, por exemplo, “ímpetos”, “almirante” e “distinguia”. Caso seja possível inferir seu significado pelo contexto, siga a leitura; mas, se necessário, após a leitura, volte ao trecho integral do texto. Caso o contexto não ajude a compreender a palavra, você pode comunicar brevemente o que ela significa e prosseguir.

E depois de ler a narrativa, o que fazer?

Para responder a essa pergunta, é relevante pensar a partir de outro ponto de vista: o que nós, adultos leitores, fazemos após a leitura de um livro? Na maioria das vezes, sentimos vontade de conversar com alguém para trocar impressões e/ou inquietações provocadas pela obra ou até mesmo para indicá-la a alguém que sabemos que também vai apreciá-la, não é?

Podemos dizer que é assim que acontece com os leitores na “vida real”. Então cabe a nós, professoras, criar contextos para que esse tipo de comportamento tenha lugar na escola tal como ocorre, de fato, na vida: é preciso “cuidar para que o objeto apresentado na escola conserve as características essenciais que tem fora dela” (Lerner, 2002, p. 38).

Vários pesquisadores²⁷ defendem que a conversa literária deve constituir-se como uma situação de ensino, que precisa ser aprendida e aprimorada ao longo de toda a escolaridade, porque **conversar sobre o lido faz parte da leitura!** As conversas literárias permitem que os leitores possam compartilhar ideias, formar novas opiniões com base nas observações de outras pessoas, apreciar juntos uma imagem ou uma parte bela do texto, discutir pontos de vista diferentes sobre um aspecto do livro, de modo que todos possam ampliar o olhar para a obra e expandir os sentidos que foram construídos de forma conjunta, por meio do diálogo, troca e mediação da professora ou do professor. Dessa forma, podemos dizer que essa conversa posterior, ainda é leitura.

²⁷ Aidam Chambers, no livro “Diga-me”, publicado em 2023 pela Editora Cortez; Cecília Bajour, no livro “Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura”, publicado em 2012, pela Editora Pulo do Gato; e Andar entre livros, de Teresa Colomer, Editora Global, 2007.

Retomar trechos para reler e construir sentidos coletivamente é sempre uma boa ideia! Algumas possibilidades que este livro oferece são:

E então, uma história pode ser a mesma e nova ao mesmo tempo? De que jeitos?

Aqui abre-se uma boa oportunidade de começar uma conversa sobre as possíveis interpretações das crianças sobre o texto. É importante ajudá-las a lembrar as hipóteses levantadas no início da leitura, para que consigam estabelecer relações. Nesse momento, você pode retomar algumas falas das crianças no início da leitura, assim como pode dar visibilidade a duas interpretações diferentes e confrontá-las, pois é nesse momento que novas compreensões vão sendo construídas.

Páginas 16 e 17: *O que podem observar nessa imagem?*



É possível que, ao observar a ilustração, as crianças percebam que é a avó que está pintando o quadro (pode-se perceber pelo pedacinho do cabelo que aparece na imagem e pela roupa azul que ela usa). Você pode ajudá-las a relacionarem essa imagem com o que diz o texto na página 13: *“foi casada com o almirante e teve vinte filhos”*. Na imagem, podemos ver a figura do almirante em um barco e que ele carrega um maço de girassóis, o que revela de onde vem o interesse da senhora por essas flores. É interessante notar que, em nenhum momento da narrativa, essa informação aparece de forma explícita, mas isso é revelado por meio da imagem.

Páginas 28 e 29: *Por que será que a avó de Vicente parecia gostar tanto da água? Na página 16 também diz assim 'começou a achar que a água do vaso sanitário era encantada'.*



É possível que as crianças mencionem que a avó imaginava e/ou relembrava momentos importantes de sua vida ao olhar para água. Esta questão está bastante relacionada à análise da imagem anterior que tem relação com o almirante, seu barco, o mar, as flores que ele trazia. Podemos dizer que a questão da memória é uma importante chave de leitura neste livro, ou seja, uma possibilidade de conversa que se abre a partir de boas perguntas para provocar discussões entre os leitores.

Páginas 44 e 45: *Eu gostaria de voltar em um trecho que traz uma conversa bem bonita entre a avó e o Vicente. Vejam essa parte: 'Morreram de não mais gostar de mim'. O que será que a avó está querendo dizer?*

O foco desta análise está centrado na “forma de dizer” escolhida pelos autores, ou seja, na linguagem que é específica dos textos literários e que não usamos cotidianamente em nossa fala. Consideramos que é importante chamar a atenção das crianças para esse aspecto.



Atenção:

Agora é com você, professora!

A partir das discussões propostas acima sobre a importância da conversa depois de ler para as crianças e as possíveis chaves de leitura, sugerimos que destaque uma questão que possa gerar uma conversa com a turma a partir da análise das páginas 48 e 49.

Dica: Tente colocar foco na linguagem usada pelos autores.



Para finalizar esse momento, sugerimos que faça uma pergunta por meio da qual as crianças possam comentar o que acharam da obra. Lembre-se de que devemos evitar perguntas cuja resposta seja apenas sim ou não. Tente pensar em algo relacionado a uma indicação literária, por exemplo.

Anote dica: Planejar boas perguntas, que intencionalmente promovam a possibilidade de desenvolvimento de importantes comportamentos leitores, é essencial para o sucesso da atividade!

Avaliação da aprendizagem das crianças

Para avaliar até onde foi possível avançar na leitura com as crianças, sugerimos que retorne à lista de aprendizagens previstas para esta atividade, indicadas anteriormente. Registrar, ao final da aula, observações e destaques de falas que exemplificam as expectativas de aprendizagem pode ajudar muito no acompanhamento dos percursos e avanços. Anote quem falou, o que falou, quais relações foram estabelecidas, e isso lhe dará pistas para continuar planejando boas situações de leitura literária. Siga anotando nas próximas situações de leitura para a turma. Afinal, são necessárias múltiplas oportunidades para as crianças construir interpretações cada vez mais complexas e colocar em jogo a diversidade de comportamentos típicos de leitores experientes.

Dicas para planejar outros momentos de leitura por meio da professora com a sua turma:

1. Como escolher bons livros?

A leitura feita por meio da professora possibilita às crianças acessarem obras que não conseguiriam ler por si mesmas, seja pela extensão, pela complexidade da composição narrativa, ou ainda por ser um tema ou formas de ilustração com que a turma não tem familiaridade. Assim, é importante priorizar livros que trazem desafios interessantes para a construção de sentidos. Desafios que possam ser transpostos por meio de mediação, tornando a professora um modelo de leitora mais experiente que utiliza procedimentos que possibilitam a compreensão, tais como voltar para reler um trecho, fazer relações entre partes do texto, entre o texto e outros textos, discutir sentidos possíveis para palavras ou expressões, ou para passagens que dão espaço para ambiguidades ou interpretações variadas.

Alguns critérios gerais:

- optar pelos livros que têm autores que assinam a obra – escritor/a e ilustrador/a (algumas vezes, são a mesma pessoa) – para que seja possível conhecer mais o estilo próprio de quem escreve/ilustra, ou seja, algo que é peculiar, autoral, e assim ampliar repertório e preferências, o que não é possível em livros sem autores identificados;
- garantir a diversidade de gêneros literários, tais como, poesia, contos clássicos da literatura para crianças, contos tradicionais, populares e contemporâneos, entre outros. Além disso, considerar não só a diversidade, pela novidade de acesso, mas também a continuidade de contato: não basta apresentar poemas uma vez para as crianças, é preciso considerar quando poderão manter esse repertório e quais dos gêneros poderão ser acessados, ao longo do tempo, de maneira autônoma;

- valorizar as obras de autores/as e ilustradores/as negros/as e indígenas, e livros que trazem a perspectiva étnico-racial em seus personagens e enredos;
- selecionar livros em que a diversidade e as diferenças (física, cultural, familiar) são tratadas sem deformações, simplificações, estereótipos ou discriminações, por exemplo, livros: que mostrem diferentes composições familiares, nos quais a mulher não ocupe uma posição de inferioridade em relação ao homem; em que pessoas negras e indígenas sejam apresentadas como protagonistas das narrativas etc. Como já destacamos, esses livros podem apresentar outras maneiras de viver e de se relacionar e, por isso, contribuem na ampliação da consciência social para a criação de novas relações de convivência.
- escolher livros que apresentem textos clássicos e outros que mostrem transgressões aos clássicos. Dessa forma, as crianças podem conhecer diferentes versões sobre uma mesma história, por exemplo, a partir da perspectiva de outros personagens, elas podem observar diferentes formas de narração com finais diferentes e, muitas vezes, inusitados.
- considerar os interesses das crianças, mas ir além, pois é comum que gostem daquilo que já conhecem, que é mais próximo e familiar. Nesse sentido, é fundamental que elas possam contar com a professora como mediadora para que tenham a oportunidade de se aproximar de textos desconhecidos e que podem ser mais desafiadores.

2. Buscar informações extras

Fazer uma breve pesquisa sobre quem escreveu, ilustrou e publicou a obra a ser lida pode colaborar na construção de sentidos para o texto. Isso porque é possível estabelecer relações entre a história de vida desses profissionais e outras obras já publicadas, e até mesmo com o local e época em que a história foi criada, de forma a antecipar sentidos possíveis. Saber, por exemplo, que os contos de fada clássicos foram escritos em outro continente, há muitos séculos, ajuda a compreender que certos costumes, que nos dias de hoje não são aceitáveis, eram comuns naquela época.

É importante destacar que todo esse planejamento detalhado pode ser compartilhado entre o grupo de professoras para que, ao longo do tempo, elas criem um repertório de boas leituras, pois fazer isso diariamente nem sempre é possível. Também é importante considerar que as crianças podem vivenciar uma boa situação de leitura por meio da professora, mesmo quando não for possível planejar nada específico sobre os autores/ilustradores e o contexto de produção.

3. Estudar as chaves de leitura do texto

Como vimos no texto de “Tematização da prática”²⁸, Bajour aponta que “os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários” (Bajour, 2012, p. 64).

Há livros em que uma possível chave de leitura pode ser o contraponto entre texto e imagem; em outro livro, pode ser o uso da ironia por um determinado personagem; em outro, pode-se apreciar uma referência a outro conto ou o uso de certo foco narrativo, por exemplo; também há livros nos quais podemos observar mais de uma chave de leitura.

²⁸ Saiba mais sobre o assunto no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3- Professoras) e no Texto Complementar “Literatura: leitura e produção de textos” (F3.TC- Professoras).

Além disso, é essencial relacionar as possibilidades de exploração que a obra oferece com os comportamentos leitores que as crianças podem utilizar e desenvolver. Para tanto, o planejamento intencional e antecipado das intervenções tem um papel muito importante. Cabe a nós, professoras, abrir espaços para o diálogo, para o compartilhamento de hipóteses, estratégias e opiniões, e buscar apoiar as crianças nesse movimento de construção de sentidos cada vez mais amplos.

Anote a dica: Você já deve ter percebido que, para garantir que essa proposta seja uma situação de aprendizagem, de fato, há alguns aspectos a considerar:

- escolher livros de qualidade e desafiadores para a sua turma;
- organizar espaço e tempo para a proposta;
- organizar a turma de maneira que contemple a circulação de saberes;
- estudar previamente o texto escolhido;
- planejar intencionalmente perguntas que abram espaço para o diálogo e promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Trabalho Pessoal: proposta a ser realizada com as crianças

Agora que você acompanhou uma proposta de planejamento para situação didática de leitura por meio da professora e conheceu alguns critérios para a escolha de livros literários, sugerimos que realize essa proposta com a sua turma.

Você poderá usar o livro que indicamos ou escolher outro livro para ler com seu grupo. Caso opte por escolher outro livro, você precisará analisá-lo com base nos critérios já mencionados e planejar intervenções pensando nas chaves de leitura que o livro escolhido possa oferecer.

Após a realização da proposta na escola, faça um registro que considere:

- o livro escolhido para ser lido com as crianças;
- os critérios empregados para guiar a sua escolha;
- se a forma como as crianças estavam organizadas favoreceu as trocas entre elas;
- os critérios utilizados para selecionar as intervenções feitas após a leitura;
- sua análise quanto ao que as crianças aprenderam a partir da experiência de leitura;
- comentários gerais (dificuldades, surpresas, possíveis mudanças no planejamento...).

Se não for possível considerar todos esses aspectos, escolha os que você julga mais significativos para registrar e compartilhar.

O registro produzido por você será retomado no Encontro Formativo da unidade seguinte, Unidade 6, e haverá uma devolutiva coletiva da formadora sobre os principais aspectos observados.

Bom trabalho!

Referências

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas** – o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

LIMA, Heloisa Pires de. **Literatura para desarmar racismos geracionais**. Coletivo Leitor. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/literatura-para-desarmar-racismos-geracionais/> Acesso em: 30 maio 2024.

Silvia Fuertes é pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Formação de Formadores da PUC/SP. Atualmente, coordena e atua como formadora em projetos de formação de profissionais da educação na Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC). Também produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

Email: silviahmfuertes@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7549496487755305>

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>

unidade

6

Práticas
de escrita
de textos
literários

TEXTO 1

F3.U6.T1- PROFESSORAS

Produção de textos em contexto literário

Andréa Luize

Um dos grandes objetivos da escola é formar pessoas que saibam se comunicar de modo eficiente e competente por meio da escrita, participando, como cidadãos, das práticas culturais, como defende a pesquisadora argentina Delia Lerner (2002). E essa é, de fato, uma conquista que desejamos para todas as crianças com as quais trabalhamos na escola, não é mesmo?

A partir da perspectiva construtivista psicogenética, consideramos que diferentes contextos comunicativos (propósitos sociais e destinatários) e diferentes gêneros discursivos (notícias, contos, listas, receitas etc.) poderão orientar as propostas didáticas de produção textual organizadas para e com nossas turmas, entre elas as que giram em torno da literatura. Ao longo das próximas páginas, vamos refletir, então, sobre como planejar e encaminhar essas situações de escrita com crianças do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para começar, que tal pensarmos sobre como as crianças que não escrevem alfabeticamente, ou o fazem há bem pouco tempo, podem produzir textos literários?

Neste ponto do Percorso Formativo, professora, você certamente já percebeu que a concepção que embasa todos os Fascículos tem como premissa que as crianças aprendem a ler e a escrever, lendo e escrevendo. Isso significa que, desde o início do percurso de escolarização obrigatória, aos 4 e 5 anos, as crianças podem ser convidadas a escrever por si mesmas e por meio da professora e, nessas situações, aprendem sobre os propósitos comunicativos (por exemplo, escrever para informar, para instruir etc.) que guiam as práticas sociais de leitura e de escrita, os gêneros discursivos (receitas culinárias, contos, legendas, notícias e tantos outros) usados, os recursos da língua que permitem construir os textos e, ainda, sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre os textos que poderão ser escritos pelas crianças, os literários precisam ter um espaço assegurado. Podemos propor à turma a produção de uma coletânea de poemas ou canções que sabem de memória: as crianças, organizadas em duplas produtivas²⁹, escrevem por si mesmas esses textos que já conhecem de memória³⁰. Também podemos considerar a possibilidade de produzirem descrições de personagens (para uma “galeria” de personagens malvados, por exemplo) ou ainda um

²⁹ Para favorecer e potencializar os intercâmbios entre as crianças, as duplas produtivas são compostas por aquelas com saberes e possibilidades próximas em relação ao Sistema de Escrita Alfabética e, também, em relação aos conhecimentos sobre a produção de textos.

³⁰ Situações já discutidas no texto: “Tematização da prática: situação de leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Professoras).

trecho de diálogo de um conto que lhes seja bastante familiar, textos que poderão fazer parte de uma narrativa que será ditada à professora ou, a depender das possibilidades das crianças, escritas por elas mesmas.

Trazemos, neste ponto, outra possibilidade para favorecer a produção de textos literários mais extensos: **a escrita por meio da professora**, tema já apresentado no Fascículo 1, Unidade 1. Quando as crianças não escrevem de forma alfabética ou fizeram essa conquista recentemente, o desafio de escrever textos mais extensos, como contos e lendas por exemplo, se mostra excessivo: essas produções trazem um número significativo de problemas a serem resolvidos por crianças que ainda precisam se ocupar fortemente de decidir quais letras usar (qual combinação e em que ordem) para escrever cada palavra. Está também em jogo o desafio de lidar com a construção do texto propriamente dita, definindo ou retomando seu conteúdo e tendo que decidir por meio de quais palavras, expressões etc. “dizê-lo” por escrito.

Isso não quer dizer, entretanto, que as crianças não tenham condições de produzir uma narrativa mais extensa e de maior complexidade: podem fazer isso, porém, dividindo a tarefa de escrita com a professora.

Escrevendo por meio da professora, as crianças produzirão narrativas literárias mais extensas, porque não serão responsáveis por grafar ou digitar o texto (no caso de uma escrita diretamente no computador). E, embora saibamos bem do potencial criativo e criador das crianças para inventar histórias, vamos tratar e defender aqui que as reescritas de narrativas literárias sejam priorizadas no trabalho com a produção desses gêneros nos dois Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As crianças inventam narrativas, e o fazem rotineiramente, sobretudo nas brincadeiras. Porém, o que será que aprendem sobre as práticas sociais de escrita e sobre o narrar quando inventam histórias e quando as reescrevem? Para isso, vamos pensar no papel das reescritas?

Por que produzir narrativas literárias por meio de reescritas?

Socialmente, a escrita de textos literários é tarefa de profissionais. São artistas – porque não podemos nos esquecer que a literatura é arte – que produzem esses textos, ocupando-se de eger criteriosamente cada palavra, analisando e selecionando os melhores recursos da língua para imprimir beleza a essas produções, e compondo verdadeiras obras de arte. Além disso, quem produz literatura trabalha com um conjunto de elementos inerentes a esses textos: constrói personagens, define narradores, elege e detalha ambientes, enredos, tramas e ainda cuida da costura necessária de todos esses aspectos na construção do texto. Tudo isso é feito também a partir da seleção de um gênero literário, o que demanda considerar suas características específicas, afinal, até mesmo dentro do gênero “conto” existem muitas diferenças: desafios diversos se apresentam quando se escreve um conto clássico, um conto popular, um conto de suspense ou de aventura, por exemplo.

Os textos literários são os que mais potencializam o uso dos recursos que a nossa língua disponibiliza, justamente porque exigem cuidados estéticos de quem os escreve: é isso que permite, entre outros aspectos, a construção e descrição de personagens ou de ambientes. Vejamos um exemplo, considerando essa variedade de recursos: você já atentou ao fato de que a escolha entre, por exemplo, “murmurou”, “sussurrou” ou “suspirou”

pode fazer uma imensa diferença na forma como vamos compreender a fala de um personagem? Todas essas escolhas são intencionais e objetivam causar determinados efeitos em nós, o público leitor, que apreciaremos as obras da arte literária.

Quando convidamos as crianças a inventar e escrever histórias, a partir de um tema, um título, um conjunto de cenas ou mesmo de um gênero definido (escreverão um conto ou uma lenda), não podemos esperar e nem exigir, porque não estamos formando artistas da literatura, que tomem decisões e façam escolhas considerando todos estes aspectos, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, embora essas situações possam estar presentes na escola, as produções por meio de reescritas têm uma importância central.

Quando a proposta é para que a turma, ou parte dela, produza uma narrativa literária, reescrevendo e ditando seu texto para a professora, o convite é justamente para que se aproximem de todas as escolhas feitas por quem produziu este texto. Será assim que poderão refletir, analisar e compreender como narrar por escrito a partir de diferentes gêneros literários e por meio de recursos disponibilizados pela língua.

E o que se espera das crianças nas situações de reescrita? Que tenham a narrativa literária totalmente memorizada e a reproduzam tal e qual? O que você pensa sobre isso?

Na verdade, a proposta de reescrita que defendemos aqui não é uma reprodução literal do texto original, praticamente uma cópia. A tarefa de reescrever demanda, sim, familiaridade das crianças com a narrativa: é importante que tenham ouvido a leitura do texto algumas vezes e que o conheçam bem. Porém,



A reescrita não equivale a uma cópia, porque a criança fará uma transposição do texto-modelo para seu próprio texto. Por isso, é necessário averiguar que aspectos de um texto-modelo as crianças selecionam, desconsideram ou modificam em seus próprios textos (Teberosky e Colomer, 2003, p. 117).

Vale destacar que não estamos tratando do reescrever como revisão de um texto, mas de uma forma de produzi-lo.

Vamos tomar como exemplo a reescrita do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”³⁰, para analisar melhor essas questões. Imaginemos uma turma de crianças de um 2º ano, bastante familiarizada com a escuta da leitura de contos clássicos. Como parte do processo de produção, aspecto que veremos mais adiante, a professora propôs que as crianças retomassem o conto a ser reescrito, para integrar uma coletânea de histórias, compondo uma lista de palavras usadas no texto-fonte para se referir à Chapeuzinho e ao lobo e, ainda, sugeriu complementar a listagem com outras possibilidades que os contos clássicos permitem utilizar. Ao ditar a história para a professora, o grupo dita “A menina”, quando o texto-fonte trazia “A jovencinha”. Em outro momento, quando ditam o trecho do diálogo entre o lobo e a menina, na casa da avó, cuidam de assegurar a repetição, na sequência de falas, de forma semelhante ao texto original.

O que isso pode nos contar sobre os conhecimentos dos quais as crianças estão se aproximando diante da tarefa proposta: “Vamos reescrever o conto mantendo a história o mais parecida com a que conhecemos?”. Por um lado, explicitam a preocupação

³⁰ Tomamos esta narrativa como exemplo justamente por ser um dos contos mais conhecidos pelas crianças. Porém, é importante considerarmos que todos os aspectos destacados aqui se aplicam igualmente à reescrita de outros contos clássicos.

legítima e importante de evitar, na produção desse gênero literário, a repetição excessiva do nome do personagem, buscando substituições. Por outro, reproduzem a decisão intencional de quem escreveu o texto-fonte de usar a repetição como um recurso potente no famoso diálogo da história, para centrar a atenção do público leitor na inocência da menina em observar a aparência do lobo e na maldade deste de aguardar a melhor ocasião para o ataque.

Vale a pena pensarmos também que o grupo de crianças, ao fazer a tarefa de reescrever o conto, seguindo o exemplo aqui, trabalhará como na montagem de um quebra-cabeças: a história tão conhecida é desconstruída, torna-se partes, pequenas peças “nas mãos” das crianças que lidam com o desafio de construí-la novamente. Nesse processo, ampliam suas possibilidades para narrar por escrito, compreendendo melhor a ordem cronológica e a sequência dos eventos da história. Tudo isso também oportuniza que aprendam a ler melhor as narrativas literárias, já que “mergulham” na sua linguagem, na sua estrutura etc.

Reescrever textos literários, por meio do ditado à professora nos dois anos que iniciam o Ensino Fundamental, é, enfim, uma opção didática bastante interessante para favorecer aprendizagens das crianças sobre as narrativas literárias e sobre todos os elementos que as constituem. Aprendem mais sobre esses aspectos ao reescrever do que ao produzir histórias inventadas quando são solicitadas. Por esta razão, a prática de reescrita de narrativas literárias precisa estar presente no trabalho com produção textual neste momento da escolaridade. E, se é assim, importa analisarmos como planejar e encaminhar as situações de reescritas de narrativas literárias.

Como propor as situações de reescrita, ditadas à professora, nas turmas de 1º e de 2º ano?

Vamos retomar, aqui, uma ideia apresentada bem no começo deste texto: para formarmos sujeitos que sabem se comunicar por escrito, com eficiência e competência, é essencial, ao longo da escolaridade, oportunizarmos que participem de práticas sociais de produção textual com distintos propósitos, lidando com diferentes destinatários e gêneros discursivos. Além disso, professora, é importante que também tenham a possibilidade de produzir textos em um processo e não em uma única aula.

Para entender melhor essa ideia, vamos considerar nosso próprio processo como escritoras. Imaginemos a produção de um relatório avaliativo sobre uma criança da turma a ser entregue para sua família. Antes de iniciar a escrita, será importante fazermos um plano do texto, decidindo quais informações desejamos compartilhar sobre o percurso escolar da criança. Também poderemos definir previamente uma sequência para as informações. Feito isso, iniciamos a produção do relatório. Enquanto escrevemos, pautadas nas decisões tomadas, vamos lendo, trocando palavras, trocando a ordem das informações, pontuando de um jeito ou de outro, verificando a necessidade ou não de uma crase, controlando o que ainda falta ser compartilhado com a família etc. Chegamos ao final da escrita e, para nos certificarmos de que o texto está preciso, bem escrito e poderá ser compreendido pela família – cumprindo seu propósito comunicativo –, relemos o texto que acabamos de escrever. Afinal, essa é apenas uma primeira versão que poderá ser aperfeiçoada. Na releitura, mais uma vez, tomamos novas decisões sobre o que informar e sobre o jeito de informar, sobre as palavras, a pontuação etc. E cuidamos, ainda, da formatação, especialmente se escrevemos no computador: espaços entre linhas, tamanho da fonte etc. Este processo, que teve início com o plano do texto, pode levar mais de um dia, porque podemos deixar o texto “descansar” um pouquinho para ser retomado em outro momento, revisado e, então, finalizado.

O processo de produção supõe tempo e um conjunto de ações que quem escreve de forma mais experiente coloca em prática com recursividade, avançando e retomando, enquanto produz seus textos. Se tivéssemos que produzir o relatório avaliativo da criança no tempo de uma aula de 50 minutos, é possível que não déssemos conta dessa escrita ou que o texto resultasse aquém do nosso desejo e das nossas possibilidades como escritoras ou que não cumprisse bem seu propósito comunicativo.

Vamos voltar, então, a analisar a situação das crianças que fazem parte das nossas turmas de 1º e de 2º ano, considerando, aqui, as propostas de reescrita e não autorais, como no exemplo do relatório avaliativo. Para essas crianças, a produção de textos é sempre bastante desafiadora, visto que estão no início da escolaridade. Além disso, esses comportamentos exercidos por quem escreve socialmente são também parte do que precisa ser aprendido e, portanto, do que precisamos ensinar.

Delia Lerner (2002), pesquisadora já citada neste texto, destaca que: “Planejar, textualizar, revisar mais de uma vez... são os grandes comportamentos do escritor [...]”. E esses



[...] comportamentos [...] são conteúdos – e não tarefas como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação [...] como praticantes da leitura e da escrita (Lerner, 2002, p. 63).

Neste início do percurso escolar, será fundamental que as crianças contem com nosso apoio e com nosso modelo – como mais experientes na produção de textos –, para que exerçam esses comportamentos nas situações de escrita e, gradativamente, se apropriem deles e os coloquem em prática com progressiva autonomia. Então, poderão também compor reescritas em parceria com colegas, formando duplas produtivas, por exemplo. E isso não é possível numa única aula: escrever textos na escola precisa ser um processo. Só dessa maneira, as crianças poderão atuar como praticantes da escrita e aprender todos os aspectos envolvidos na produção de um texto: os comportamentos de quem escreve, os propósitos e funções sociais da escrita, os gêneros discursivos, os textos, os recursos da língua, o funcionamento do nosso Sistema de Escrita Alfabética e suas tantas regras.

Mas como planejar, encaminhar e intervir nos processos de produção de textos reescritos por meio do ditado à professora?

Para começar a planejar essas situações, professora, é fundamental considerarmos que a produção de textos, com as especificidades que estamos discutindo aqui, necessita de contextos comunicativos reais³¹, o que pode ser favorecido quando elaboramos um projeto. Entre as modalidades organizativas, discutidas no Fascículo 1, Unidade 1, os projetos tendem a tomar um tempo didático³² maior da nossa rotina com a turma e podem levar até um ou dois meses, ou mesmo um pouquinho mais, a depender de suas etapas e do que esperamos que as crianças produzam e aprendam. Os projetos permitem contemplar esse processo

³¹ Para retomar esse conceito, sugerimos a leitura dos textos: “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras) e “As crianças e as culturas do escrito” (F2.TC - Professoras).

³² Para retomar, ver texto: “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras).

necessário à reescrita de uma narrativa literária, que conta com um público destinatário e com a elaboração de um produto final que dá sentido às diversas situações de leitura e escrita que serão realizadas.

Embora muitas narrativas literárias possam ser produzidas por meio da reescrita, vamos analisar um projeto didático envolvendo **contos clássicos** – porque é importante realmente priorizá-los neste momento da escolaridade. Do ponto de vista da formação leitora das crianças, é essencial trabalharmos com uma ampla diversidade de gêneros literários, como você já discutiu na Unidade 5, deste Fascículo 3, passando por contos clássicos, populares, modernos, lendas, mitos, livros ilustrados e tantos outros. Quando se trata da produção, sobretudo no início dela, dar um espaço especial às narrativas mais canônicas, isto é, aos contos clássicos que possuem um conjunto significativo de regularidades comuns entre as distintas histórias. São personagens típicos, que se repetem nas histórias, e que vivem conflitos de oposição extrema entre o bem e o mal. Quem vence os conflitos e os desfechos dessas narrativas são bem previsíveis: o bem triunfa e os personagens do mal têm finais trágicos. As histórias se passam em tempos e lugares difusos, nada precisos. E todas essas narrativas apresentam a mesma estrutura: uma introdução, a apresentação de um conflito, sua resolução e o desfecho. Também são narrativas com uma linguagem bastante peculiar: expressões de início e encerramento (havia..., era uma vez...), marcadores temporais mais imprecisos (certo dia, algum tempo depois...).

Todas essas características dos contos clássicos, aliado ao fato de que são, geralmente, textos apresentados às crianças desde a Educação Infantil – o que faz com que, por vezes, ingressem no Ensino Fundamental já conhecendo algumas dessas histórias – nos permitem selecioná-los como centrais no trabalho com as reescritas³³.

O projeto didático que elaboraremos com as crianças poderá envolver a produção de um livro de contos clássicos ou de um livro contendo uma só história. Com elas, também elegeremos o público destinatário. Essas decisões poderão orientar a seleção da história a ser reescrita: podemos apresentar algumas opções à turma entre os contos bastante conhecidos, começando pelos mais curtos³⁴. Também será importante definirmos se toda a turma ditará uma única história ou se o farão em pequenos grupos, o que exigirá, professora, a organização de vários momentos na rotina para o trabalho com essas reescritas. Por isso, é necessário considerar se há condições para isso, a depender de como você avalia a turma.

A **releitura do conto escolhido** para as crianças será bem importante, assim como a análise do texto. Aqui, professora, já iniciamos o processo de produção: essas releituras do conto não serão somente para apreciação por parte da turma, mas para que reflitam sobre sua composição escrita. Para isso, alguns registros escritos podem ser interessantes, tanto ditados a você, professora, quanto escritos pelas próprias crianças, decisão que depende de sua avaliação sobre as possibilidades de escrita de cada uma delas:

³³ Vale destacarmos que a seleção dos contos a serem trabalhados nestes contextos de reescrita – e igualmente a serem apresentados às crianças, desde a Educação Infantil, nas situações em que lemos em voz alta para as turmas – demanda um importante conjunto de critérios, entre eles: que sejam textos completos e bem escritos, o mais próximo possível das versões originais; que mantenham a linguagem rebuscada e o refinamento estético que os caracterizam etc. Enfim, que não sejam versões reduzidas e infantilizadas dos contos clássicos.

³⁴ Os contos “João e Maria” e “Rapunzel”, por exemplo, se constituem em narrativas mais complexas, pela quantidade de eventos e pela passagem de tempo que possuem.

- listar palavras usadas para se referir aos personagens centrais (como no exemplo a seguir, composto coletivamente por uma turma de 1º ano);
- compor pequenas descrições de ambientes;
- listar expressões que mostram a passagem do tempo ou as que costumam iniciar ou finalizar os contos clássicos.

LISTA DE PALAVRAS USADAS PARA FALAR DE CHAPEUZINHO	LISTA DE PALAVRAS USADAS PARA FALAR DO LOBO
CHAPEUZINHO ELA MENINA JOVENZINHA NETINHA	ELE FERA MALDOSO MAU ANIMAL BICHO PELUDO

Estes **textos**, organizados ao longo do projeto didático, chamados de **intermediários**, permitem apurar o olhar das crianças para a linguagem presente nos contos e, por vezes, também para seu conteúdo. Da mesma maneira, podemos instigar conversas sobre a história que também convidem as crianças a analisar o texto na perspectiva de quem o escreve: qual foi o conflito vivido pelos personagens? Como foi apresentado por quem o escreveu? Como a princesa é descrita, o que é dito sobre ela?

Ainda antes de iniciar a textualização – a produção da primeira versão da reescrita –, **o planejamento é uma tarefa importante** (aquelas decisões prévias que costumamos tomar!). No caso dos contos, e da reescrita, uma opção é organizar uma lista de episódios: quais eventos da narrativa precisam fazer parte do texto, para que a história faça sentido e seja compreendida pelo público leitor? Aqui, contamos com a familiaridade das crianças em relação ao conto escolhido, e essa lista poderá ser um apoio central para controlar os conteúdos a serem inseridos no texto. O convite à turma é para que ditem a você, professora, “quais partes dessa história não podemos deixar de escrever? E em qual ordem?”. A partir dessa orientação, as crianças podem retomar o conto, que já conhecem tão bem, e seus episódios mais relevantes. Porém, é preciso ajudar a turma a distinguir que esse ditado ainda não é o da história integral, com seus detalhes, conforme narrada no texto-fonte. A tendência das crianças, ao listar os episódios, é já ir ditando o conto, desde o seu “Era uma vez...”.

Para que possam aprender sobre o planejamento de um texto, interessa que possamos escrevê-lo em formato de lista, no caso, uma estrutura bem diferente da narrativa propriamente dita, contendo apenas palavras centrais ou frases curtas que remetam à ideia do episódio, mas sem qualquer detalhamento, como neste exemplo:

PLANEJAMENTO – CONTO: CHAPEUZINHO VERMELHO³⁵

- MÃE FAZ O PEDIDO PARA CHAPEUZINHO
- CHAPEUZINHO SAI LEVANDO A CESTA
- CHAPEUZINHO ENCONTRA O LOBO E É ENGANADA POR ELE
- CHAPEUZINHO SEGUE O CAMINHO DA FLORESTA

³⁵ Planejamento produzido coletivamente por uma turma de 1º ano a partir da versão de “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, publicada em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf

- LOBO PEGA CAMINHO MAIS CURTO
- LOBO CHEGA NA CASA DA AVÓ, A ENGOLE, USA SUAS ROUPAS E DEITA NA CAMA
- CHAPEUZINHO CHEGA NA CASA E ENTRA
- CHAPEUZINHO ESTRANHA A APARÊNCIA DA AVÓ E FAZ PERGUNTAS
- LOBO ENGOLE A MENINA E DORME
- CAÇADOR OUVE RONCO DO LOBO E ABRE SUA BARRIGA
- CAÇADOR SALVA CHAPEUZINHO E A AVÓ

A partir do que as crianças ditam, praticamente compondo a história, vamos sintetizando as ideias e explicitando isso em voz alta para a turma: “Ah, vocês estão falando da parte em que a ‘Chapeuzinho sai levando a cesta’. Vou escrever assim porque fica fácil de nos lembrarmos na hora de escrever a história”. Desse modo, a lista cumprirá a função de apoio à produção da reescrita e de controle do conteúdo, ao mesmo tempo que ofertamos à turma um modelo sobre como planejar uma narrativa a partir de seus episódios.

Em outro momento (no dia seguinte ou numa data não muito distante do planejamento), iniciaremos com a turma a reescrita do conto. Seja com o grupo de crianças ditando um conto, seja fazendo o mesmo em pequenos grupos, a **textualização** (escrita da primeira versão) terá você, professora, escrevendo o texto e orientando as crianças a ditá-lo. Neste processo, algumas intervenções tendem a cumprir um papel central:

- retomar o planejamento, explicitando a importância de tê-lo como referência (“Vamos ver o que já contamos e o que precisa vir agora. Vamos olhar aqui na lista?”);
- instigar e favorecer a participação de toda turma ou subgrupo (“Concordam com o que foi ditado? Posso escrever assim?”; “Alguém quer ditar este outro episódio?”);
- devolver os problemas para a turma, a fim de que tomem decisões, mas também ajudar na busca por soluções (“Vocês estão dizendo que preferem ‘o malvado lobo’ e vocês que preferem ‘o esperto lobo’. Achar que podemos colocar os dois: ‘o malvado e esperto lobo’? Ficaria bom assim?”);
- reler frequentemente o que foi escrito até determinado ponto do texto, para que as crianças tenham a possibilidade de considerar o conto de forma integral, abrindo espaços para revisões (“Estão dizendo que faltou colocar ‘uma garrafa de vinho’ aqui? Como podemos inserir, então?”; “Você acha que estamos repetindo muitas vezes ‘lobo’. Alguma ideia do que podemos colocar no lugar? Podemos olhar a lista que elaboramos, lembram-se?”).

É fundamental, na textualização, não perdermos de vista que a construção do texto – considerando seu conteúdo e a forma como “dizê-lo” por escrito – fica a cargo, sobretudo, das crianças. Se elas ditam, por exemplo, “põe aí que ela encontrou o lobo”, podemos devolver para a turma a tomada de decisão sobre como essa informação deverá ser inserida: “Como posso escrever essa parte para ficar bem parecida com a história que conhecemos?”.

Importa considerarmos, professora, que ainda no momento da textualização é possível chamarmos a atenção da turma para alguns problemas que identificamos. Assim, por exemplo, se observamos que ditam um novo trecho “pulando” um episódio importante e inserido no planejamento, podemos perguntar se avaliam que, de fato, é aquela parte da

história que deverá ser escrita e propor uma checagem na lista elaborada anteriormente. Vamos, dessa forma, atuando como escribas e ofertando apoios à construção do texto. Isso não significa, porém, explicitarmos todos os problemas que identificamos, inclusive porque haverá momentos para revisão da primeira versão, nos quais as próprias crianças poderão localizar questões a resolver com nossa ajuda, e será nesses momentos que poderão – de forma efetiva e mais distanciada – refletir sobre o texto composto, como detalharemos mais adiante.

A produção diretamente no computador, sendo digitada por você, professora, é algo a ser colocado em prática sempre que possível, pois favorece o acompanhamento pelas crianças, com uma boa visualização do texto que está sendo projetado e editado numa tela. Além disso, permite que inserções, alterações e ajustes sejam feitos com facilidade durante a revisão³⁶.

Pela extensão do conto e por essas demandas do processo de textualização, podemos dividir esse momento em dois ou três dias consecutivos, algo importante para manter as crianças centradas na tarefa, sem cansá-las. Finalizada a reescrita, professora, o texto ainda não está concluído: as crianças terminaram apenas sua primeira versão. Como parte importante dos processos de escrita, a **revisão** também é uma operação a ser vivenciada e aprendida pelas crianças. É o momento em que o texto será retomado com o objetivo de ser avaliado: “Colocamos todas as partes importantes?”, “Há algo que podemos ou precisamos acrescentar?”, “Vocês acham que precisamos explicar melhor o encontro da menina com o lobo? Como podemos fazer isso?”.

No processo de revisão, depois de terminada a primeira versão, podemos deixar o texto “descansar” alguns dias, distanciando as crianças dele, ao contrário do que fazemos enquanto o texto é produzido. A revisão exige que nos coloquemos no papel de quem lê e avalia a produção. Para fazer isso, as crianças do 1º e do 2º ano, pouco experientes na produção textual, precisam se afastar do que escreveram para retomar o texto como leitoras, ainda que seja por meio da nossa voz, lendo para a turma.

É importante sempre lembrarmos que a revisão (ainda parte do processo de produção, já que o texto não está finalizado) está a serviço das crianças, permitindo que analisem e reflitam sobre o texto elaborado, avaliando se está bem escrito (de acordo com o gênero literário), se cumpre o propósito desejado e se será compreendido pelo público leitor. E, neste momento da escolaridade, as crianças são bastante pautadas pelo nosso apoio quando revisam seus textos, não sendo possível que elas deem conta de todos os problemas que seus textos apresentam. Cabe a nós, então, egermos alguns aspectos que poderão ser observados e discutidos com a turma, além, é certo, de lidarmos com questões que as próprias crianças tragam. No caso da reescrita de um conto, a presença de todos os episódios listados em sequência cronológica, o uso de uma linguagem formal, de expressões típicas, bem como de substituições, para evitar a repetição excessiva dos nomes dos personagens, tendem a ser questões interessantes para a revisão. É necessário, professora, fazermos uma avaliação do texto produzido checando quais desses problemas estão presentes na primeira versão. Isso poderá orientar o planejamento do percurso de revisão.

A retomada do texto para ser revisado pode ser feita por meio da nossa leitura em voz alta para a turma, já pedindo para que verifiquem se todas as partes importantes foram

³⁶ Ressaltamos que a produção diretamente no computador se coloca bastante pertinente nas situações de reescrita, visto se tratar de um processo mais extenso e de maior complexidade para as crianças. Porém, a produção manuscrita também cumpre um papel importante nas aprendizagens que precisam ser construídas pelas turmas e, portanto, deve ser mantida habitualmente.

escritas e se o texto pode ser entendido por quem o lerá. Durante nossa leitura, é comum que as crianças interrompam em alguns trechos, chamando a atenção para a ausência de informações, para a necessidade de substituições etc. Se isso ocorrer, já podemos convidá-las a buscar soluções para o problema, recorrendo aos conhecimentos que já possuem sobre os contos clássicos, aqui tomados como exemplo, ou mesmo ao texto-fonte ou a outros contos, atuando como fontes de consulta, como boas referências. Caso as crianças não localizem problemas no texto que produziram, professora, podemos nós mesmas chamar a atenção delas para o que selecionamos previamente para ser abordado. Por exemplo, a respeito da repetição de palavras: “Vou reler esses trechos. Observem se estamos usando muitas vezes a palavra ‘lobo.’” Afinal, é importante que tenham a oportunidade de pensar sobre aspectos apresentados no texto e sobre como aperfeiçoá-lo. Todos os ajustes serão feitos por nós, ainda neste papel de escribas, e de quem tem mais experiência na produção textual. Podemos optar por destacar as alterações com marcas de revisão, quando no uso do computador, ou por compor um rascunho no papel, com riscos, grifos, chaves e asteriscos, para depois se escrever uma versão final. Dessa forma, as crianças também aprendem sobre como revisar!

E revisar o texto, assim como ocorre conosco fora da escola, poderá ser uma tarefa para mais de um dia, mais de uma aula. A depender da sua avaliação, professora, em relação aos conhecimentos que circulam entre as crianças da turma e ao seu tempo de concentração, duas ou três retomadas do texto podem ser suficientes.

Como finalização do projeto, chega o momento mais esperado pela turma: ver o que produziram, compondo o livro ou outro produto escolhido. Podem ilustrar o texto, eleger um título, elaborar uma capa, escrever uma introdução coletiva e, o mais importante, compartilhar este produto com o público destinatário (por exemplo, uma turma da Educação Infantil; outra turma de 1º ou 2º ano que reescreveu um conto diferente; familiares etc.), cumprindo finalmente o propósito estabelecido desde o início do percurso.

Ao colocarmos as crianças para vivenciar efetivamente um processo de produção textual, professora, elas aprenderão sobre como escrever, ampliando seus conhecimentos sobre as situações comunicativas, os gêneros, os textos, os recursos da língua e sobre o Sistema de Escrita Alfabética, como já mencionamos aqui.

Além dos textos literários propriamente ditos, como os contos clássicos, a produção pelas crianças pode envolver outros gêneros que tratem sobre a literatura, como as indicações literárias de obras que apreciaram e que querem recomendar a outras pessoas. Essas produções seriam também elaboradas a partir de um processo de produção que envolve as distintas operações que discutimos até aqui – compor textos intermediários, planejar, textualizar e revisar – e escritas por nós, com a turma ditando o texto.

Para encerrar nossas reflexões (ao menos ao longo deste texto), é importante considerarmos, professora, que, ao produzirmos um texto, costumamos planejar, replanejar, revisar, editar, quase sem nos darmos conta de que estamos tomando tantas e tantas decisões e realizando essas diferentes ações. Para as crianças que se iniciam no seu percurso como quem escreve textos, essa recursividade demanda muitas mudanças de papéis (de quem escreve, de quem lê e revisa, de quem edita etc.). Por isso, a opção de que as crianças assumam cada um desses papéis em diferentes momentos é interessante, como exemplificamos acima, tendo nosso apoio para as distintas ações, para que possam lidar com o desafio de comunicar algo por escrito, adentrando cada vez mais as culturas do escrito das quais fazem parte.

Referências

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

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever** – Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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>

TEXTO 2

F3.U6.T2 - PROFESSORAS

Rotina para a produção de textos em contexto literário

Andréa Luize

No texto: “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1 - Professoras), justificamos a importância das produções escritas em torno da literatura, com as turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, e apresentamos algumas possibilidades para essas propostas: enfatizamos as produções de reescritas de narrativas e mencionamos as indicações literárias, em contextos de escrita por meio da professora. Agora, vale a pena tratarmos um pouco sobre como organizar estas situações de produção textual na rotina de trabalho com as crianças, sobretudo considerando que não se trata de planejar e encaminhar uma única atividade em uma única aula.

Conforme discutimos no Texto 1, a produção de reescritas e de indicações é realizada processualmente, tomando alguns momentos da rotina e alguns dias também (por vezes, dias seguidos e, por vezes, intencionalmente, com certo intervalo). A textualização, por exemplo, quando as crianças ditam a primeira versão do texto, é mais produtiva quando ocorre em dias consecutivos (caso o texto seja mais extenso, como acontece nas reescritas). Porém, antes de iniciarem a revisão desta primeira versão, é interessante deixarmos o texto “descansar” – de um dia a uma semana, por exemplo – favorecendo sua retomada pela turma a partir do lugar de quem lê e avalia a produção, de forma mais distanciada.

Todos esses aspectos, e outros ainda, precisam ser contemplados no planejamento de reescritas e de escrita de indicações literárias, para que possamos distribuir as propostas – e suas etapas – no tempo didático (tema discutido no Fascículo 1 deste Percorso Formativo). Vamos refletir um pouco sobre essa organização?

Para começar, que tal retomarmos as modalidades organizativas do trabalho didático³⁷?

Ao longo deste Percorso Formativo, você certamente já leu sobre e já participou de discussões que trataram da importância das modalidades organizativas do trabalho didático, que nos ajudam na estruturação das propostas e dos conteúdos a serem trabalhados com leitura e com escrita, bem como na gestão do tempo didático.

Os projetos didáticos podem durar uma ou duas semanas, mas também podem ocupar um período um pouco mais extenso (um bimestre ou um trimestre letivo), como ocorre quando envolvem a produção de uma coletânea ou de um livro de histórias (Lerner, 2002). É o caso das situações de reescrita de contos clássicos que trouxemos no Texto 1 desta Unidade, “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1- Professoras), para

³⁷ As modalidades organizativas foram abordadas no texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1 - Professoras).

exemplificar o processo e as operações textuais abarcados por essas produções. As crianças lidam com a necessidade de confeccionar um produto (o livro ou a coletânea), com um propósito comunicativo e para um destinatário definido previamente. Para isso, compartilham com a professora as decisões sobre as etapas que precisam ser vivenciadas e as atividades que cada uma demandará, sempre com foco no produto a ser elaborado: desde a leitura ou a releitura de contos clássicos e a seleção do(s) que será(ão) reescrito(s) até as revisões finais e a edição do livro ou da coletânea. A produção do livro ou da coletânea com o(s) conto(s) ditado(s) pela turma não é, então, algo que possa acontecer ao longo de um pequeno conjunto de aulas, tampouco algo que possa ser proposto constantemente, com um livro por semana, por exemplo.

Vale considerarmos ainda que a presença das narrativas literárias é central no cotidiano das turmas de 1º e de 2º anos, mas isso não significa que tenham que produzir reescritas toda semana, o que inviabilizaria que vivenciassem todo o processo de produção textual. Essa interação mais frequente com os textos literários pode ser oportunizada também por meio das atividades habituais de leitura, preferencialmente feitas em voz alta pela professora, todos os dias, para a turma.

Outra atividade habitual significativa na interação das crianças com a literatura é a produção coletiva de indicações literárias. As indicações são textos mais curtos e podem ser compartilhadas com maior frequência por meio de um mural fixo de indicações, por exemplo, mantido em um local da escola externo às salas de aula, onde circula um número maior de pessoas, ou ser destinadas a públicos mais específicos, como outras turmas de 1º e 2º ano. Podem até mesmo ser destinadas às redes sociais da escola, como foi sugerido no Texto 3 desta mesma Unidade.

Podemos inserir na rotina a **produção mensal de uma indicação literária**, escrita por meio da professora, a partir de livros conhecidos pela turma nas semanas anteriores e selecionados como preferidos. Propomos, a seguir, um olhar mais detalhado sobre como contemplar essa situação no planejamento e distribuir as etapas necessárias ao longo do período.

Produção mensal de indicações literárias coletivas: etapas envolvidas e sua distribuição na rotina semanal

Consideraremos, aqui, a produção mensal de indicações literárias, periodicidade justificada pelo potencial desses textos para favorecer múltiplas aprendizagens por parte das crianças. Do ponto de vista da formação de crianças escritoras, trata-se de um texto que visa instigar o interesse de outras pessoas por uma obra literária. Para atender a esse propósito, não está em jogo contar a história ou apresentar integralmente o poema, mas elege um ou mais aspectos do texto literário indicado que possam chamar a atenção do público destinatário e discorrer sobre eles. Outro aspecto que precisamos levar em conta é que essa necessidade de deixar o público curioso demanda o uso de alguns recursos da linguagem, como qualificar quem escreve e ilustra as obras, ou mesmo os personagens, os ambientes, o enredo etc., utilizando adjetivos e locuções adjetivas, ou, ainda, apresentar boas perguntas, deixando essa interação entre o texto e o público leitor bem mais próxima. Quando propomos, então, que as crianças produzam indicações literárias, estamos oportunizando a ampliação dos seus conhecimentos sobre a linguagem que se escreve e sobre a função comunicativa desse gênero discursivo.

Do ponto de vista da formação leitora, o convite que fazemos às crianças – “indiquem o texto literário que gostaram muito para outras pessoas” – demanda que elas se afastem um pouco da história ou dos poemas já conhecidos como leitoras. Afinal, se trata de escrever **sobre** eles: o que dizer para que o público destinatário tenha vontade de ler o livro? O que eleger deste livro, em especial, para trazer na indicação? Como fazê-lo? Por meio desse percurso de tomada de decisões prévias – o planejamento do texto – e igualmente ao ditar ou escrever a primeira versão e, depois, revisar a indicação, as crianças têm a oportunidade de compreender melhor a obra literária lida – porque a estão analisando! – e, ainda, de aprender mais sobre as características do gênero do qual ela faz parte (conto clássico, conto de aventura, conto de esperteza, poema etc.). Será assim que, ao lerem outros textos literários, especialmente os do mesmo gênero literário daquele que indicam, as crianças terão mais condições de compreendê-los e de atribuir sentidos a eles (estão se tornando melhores leitoras destes textos!).

Produzir indicações mensais de livros trará, para as crianças de 1º e de 2º anos, a oportunidade de lidar mais vezes no ano letivo com esse desafio e, conseqüentemente, de avançar de modo significativo no que diz respeito a se comunicar por escrito e a ler e apreciar obras literárias.

Dadas as etapas necessárias que precisam anteceder a escrita de uma indicação literária e aquelas que envolvem sua produção, podemos, professora, distribuí-las ao longo de quatro semanas, sendo a última delas destinada ao planejamento, ditado do texto pela turma para você, revisões e edição. As três semanas que antecedem a escrita coletiva do texto precisam ser destinadas, sobretudo, às leituras diárias de livros de literatura, às leituras de várias indicações literárias e às seleções parciais das obras preferidas pela turma. Observe, no Quadro 1, a seguir, uma opção para a distribuição das etapas no tempo³⁸.

Quadro 1 – Distribuição de etapas para produção de indicação literária

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1ª semana	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Roda de biblioteca (com leitura, por meio da professora, de indicações literárias de algumas obras do acervo da sala.) (40 min)
					Votação do livro preferido da semana. (15 a 20 min)

³⁸ Consideramos importante ressaltar que, neste quadro, evidenciamos a leitura, por meio da professora, de textos literários e de indicações literárias, e não de outros gêneros, tendo em vista o propósito comunicativo estabelecido. Porém, é fundamental que, ao longo de diferentes momentos da rotina, outros gêneros discursivos também sejam lidos para a turma, tais como notícias, regras de jogos, dicas culturais, textos enciclopédicos etc.

2ª semana	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (Apresentação do livro por meio da leitura de indicação presente no catálogo editorial.) (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Roda de biblioteca (40 min)
					Votação do livro preferido da semana. (15 a 20 min)
3ª semana	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (Apresentação do livro por meio da leitura de indicação presente no catálogo editorial.) (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (30 min)	Roda de biblioteca (40 min)
					Votação do livro preferido da semana. (15 a 20 min)
4ª semana	Apresentação da proposta de produção e retomada dos livros selecionados para escolha do preferido a ser indicado. (20 min)	Planejamento da indicação literária. (20 a 30 min)	Escrita, por meio da professora, da indicação literária. (30 a 40 min)	Revisão (30 a 40 min)	Revisão (se for preciso), edição e entrega para o público-alvo ou inserção no mural da escola. (30 a 40 min)
	Leitura, por meio da professora, do livro escolhido. (30 min)				

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Tomando como referência o Quadro 1 (que objetiva apresentar uma possibilidade para distribuição das propostas no tempo didático), as crianças, ao longo das quatro semanas, terão a oportunidade de ter **contato diário com textos literários**. Na maior parte dos dias, isso se dará via leitura por meio da professora, aquele momento cotidiano em que vemos para as crianças – as rodas de histórias ou rodas de leitura –, como são chamadas por vezes. Para essas leituras, vale destacar novamente a importância da seleção criteriosa de obras, tendo em vista a literatura como forma de arte, aspecto amplamente discutido na Unidade 5 deste Fascículo 3.

No Quadro 1, inserimos as rodas de biblioteca, destacando outra importante situação de interação com a literatura: os momentos de apreciação individual de livros pelas crianças da turma. Caso o acervo escolar permita, a ideia é que os livros sejam retirados, levados para casa, folheados, lidos pelas crianças, conhecidos ou revistos por meio de familiares que possam ler em voz alta para elas, se isso for possível. Caso não exista acervo disponível para essa circulação, a proposta será um convite para que cada criança possa retomar obras já conhecidas e preferidas, folhear e conhecer livros novos, ouvir a leitura de trechos – feita em voz alta pela professora ou por outros colegas – ou ler autonomamente etc.

Durante algumas das situações de leitura para a turma, professora, é importante que também **apresentemos a elas indicações literárias**. Assim, por exemplo, antes de ler um livro na roda que ocorre diariamente, podemos ler a indicação que consta no catálogo da editora ou em algum bom blog literário. O mesmo pode ser feito para que conheçam alguns dos títulos do acervo da roda de biblioteca. Para que possam escrever indicações literárias, é essencial que as crianças conheçam esses textos como leitoras e usuárias, algo que também nos cabe oportunizar.

Neste período de três semanas, sobretudo ao longo das sessões de leitura para a turma, as crianças terão conhecido uma diversidade de gêneros literários, de artistas que os escrevem e que os ilustram. Os livros conhecidos coletivamente, ou seja, via leitura da professora para o grupo, poderão ser foco das escolhas ao final da semana: cada criança poderá eleger seu preferido e o total de votos resultará no **livro escolhido na semana**. Se nas rodas de biblioteca alguns títulos forem conhecidos por toda a turma, eles também poderão integrar as votações.

Na primeira semana, antes da seleção individual do título preferido, é importante discutir com a turma **quem será o destinatário da indicação literária** que será composta mais adiante: irá para o mural externo? Para o mural da biblioteca? Ou indicaremos para uma determinada turma da escola? Essa definição estabelece um propósito comunicativo, que também contribui para orientar a escolha do livro. Vale registrarmos o destino definido para a indicação literária do mês, de forma que possamos retomá-lo posteriormente.

A necessidade da escolha individual de um dos livros, professora, oportuniza a organização de outras situações – aquelas em que a criança lê e escreve por si mesma –, que também precisam integrar as propostas didáticas de leitura e de escrita planejadas, conforme já foi apresentado e discutido nas unidades anteriores.

Assim, por exemplo, podemos elaborar, ao longo da semana, uma agenda de leitura contendo quatro ou cinco títulos que serão lidos em voz alta para a turma. É fundamental que os títulos estejam fora da ordem em que serão lidos nas rodas diárias: o livro a ser lido

na segunda-feira não precisa ser o primeiro da lista. Esse cuidado é importante justamente para que o convite às crianças seja, de fato, procurar na lista o título lido a cada dia. Estando na ordem em que serão lidos, essa busca se faz desnecessária.

Esta agenda pode ser entregue para cada criança já no primeiro dia da semana, para que, ao final da leitura, marque o título que foi apresentado e, ao término da semana, retome a agenda para localizar e eleger seu livro preferido. Vejamos a seguir, no Quadro 2, professora, uma possibilidade para organizar a agenda.

Quadro 2 – Agenda semanal de leitura

	JÁ LIDO	PREFERIDO
AS PANQUECAS DE MAMA PANYA		
A CASA DO MEU AVÔ		
A VELHA DA HORTA		
NA FLORESTA		

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para encaminhar esta proposta de leitura, podemos considerar que as crianças que leem de forma autônoma receberão a lista e a lerão sozinhas, fazendo as suas marcações. A depender de sua avaliação, professora, levando em conta as possibilidades do grupo que acompanha, a lista poderá ser apresentada em letra de imprensa, se este for um desafio de leitura importante para essa parte da turma.

Para as crianças que não leem autonomamente, podemos ofertar o desafio de localizar **onde o título lido pode estar escrito**. Para isso, é preciso que façamos a leitura em voz alta dos títulos da agenda para elas. Outra vez, ler os títulos fora da ordem em que estão na lista é uma intervenção interessante. Isso permitirá que cada uma dessas crianças tenha acesso aos conteúdos da lista (saberá quais são os títulos), sem identificar exatamente onde cada qual está registrado, e possa lidar com o desafio de descobrir qual livro foi lido no dia ou qual é o preferido da semana.

Outra opção é encaminharmos as votações de títulos preferidos por meio de situações de escrita pelas crianças: numa semana, propomos a agenda de leituras, como descrito acima, e em outra, que cada criança escreva seu título preferido, a partir de suas próprias hipóteses sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

No início da quarta semana, reservada para a produção coletiva da indicação literária, os três livros mais votados podem ser retomados novamente e indicados para a turma **eleger “o” preferido, numa votação coletiva**.

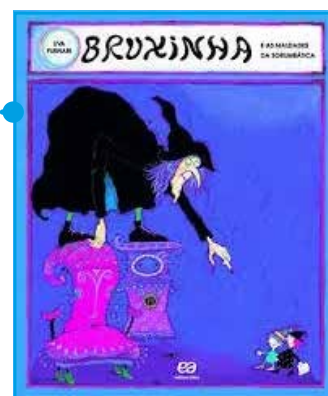
Pode ocorrer que a escolha recaia sobre o livro apresentado na primeira semana do mês, por exemplo, e, para que a turma componha a indicação, é interessante que tenha o seu conteúdo e a forma como é escrito bem “frescos” na memória. Assim, vale **relermos o livro selecionado para o grupo**, o que poderá ocupar o momento de leitura de histórias daquele dia.

A partir do momento em que a turma já elegeu o livro preferido do mês, as crianças já podem se dedicar à produção da indicação literária. Para isso, importa **retomar qual será o destino do texto**, algo definido anteriormente. Feita essa retomada, vamos ao **planejamento da indicação**.

Como apresentamos no texto: “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1-Professoras), professora, planejar supõe tomar decisões para disparar a produção, definindo previamente aspectos atrelados aos conteúdos do texto e à forma como poderá ser escrito (definir, por exemplo, um bom começo). No caso das indicações literárias, apresentaremos um exemplo que ilustrará o processo de produção e nos ajudará a compreendê-lo.

Tomaremos, aqui, um percurso de produção de uma indicação literária, escrita por meio da professora, por uma turma de crianças de 1º ano. Depois das votações parciais e final, a escolha foi indicar o livro *Bruxinha e as maldades da Sorumbática* (Figura 1), escrito e ilustrado por Eva Furnari, para colegas de outra turma de 1º ano.

Figura 1 – Capa do livro *Bruxinha e as maldades da Sorumbática*



Fonte: Editora Ática, 2000.
ISBN 8508066414

Depois da releitura do livro, a professora propôs que as crianças organizassem, ditando para ela, uma lista do que não poderiam deixar de escrever na indicação literária, o que não poderia ficar de fora. À medida que as crianças começaram a dizer o que colocar na lista, a professora foi organizando o texto de forma a deixá-lo bem sintético e objetivo (de fato, uma lista!). Além do título, dos nomes dos personagens e da autora e de alguma informação sobre o enredo, esse grupo levantou duas questões importantes que foram inseridas pela professora no planejamento como lembretes: “perguntar alguma coisa para o leitor” e “não contar o final para o leitor”.

Nesse exemplo, a produção da indicação não era uma novidade para as crianças que, periodicamente, ouviam indicações de livros (nas rodas diárias de leitura e nas rodas de biblioteca, conforme ilustrado no quadro de planejamento semanal e mencionado anteriormente) e compunham indicações coletivas para colegas de outras turmas e para o mural da biblioteca escolar. Essa familiaridade com o gênero se evidencia no planejamento, considerando, em especial, o que as crianças lembraram que seria importante ao compor o texto: inserir perguntas para instigar a curiosidade e construir uma aproximação com o público leitor, e nunca relatar o desfecho do livro, seja porque não se está contando a história, seja porque a indicação visa deixar apenas pistas do que o enredo trará.

Figura 2 – Projeção de trecho do planejamento da produção textual

O QUE NÃO PODEMOS DEIXAR DE ESCREVER NO TEXTO:
• O TÍTULO DO LIVRO
• NOMES DOS PERSONAGENS
• NOME DA AUTORA
• DIZER QUE NA HISTÓRIA É A NOITE DA MALDADE E O QUE PODE ACONTECER
LEMBRAR:
• PERGUNTAR ALGUMA COISA PARA O LEITOR
• NÃO CONTAR O FINAL PARA O LEITOR

Fonte: acervo da autora (2024)

Essa atividade com a turma foi realizada ao longo de aproximadamente 30 minutos, o que incluiu a retomada da proposta, a escolha do público destinatário e a lista do que pretendiam inserir no texto. Ao final, a professora informou ao grupo de crianças que produziram a indicação no dia seguinte, retomando o planejamento registrado por ela (neste caso, ela digitou e projetou o planejamento numa tela, para favorecer a visualização

e o acompanhamento por parte da turma), e que também seria importante rerelem o livro para se lembrarem bem da história. Isso foi na roda de leitura deste mesmo dia.

Favorecer o acompanhamento da escrita do texto por parte da turma é algo importante. Assim, caso o uso do computador e a projeção não sejam viáveis, podemos organizar o planejamento num cartaz fixado na lousa ou num quadro, permitindo a visualização pelas crianças.

No dia seguinte à produção do planejamento, a turma se dedicou a ditar a indicação para a professora, gerando a primeira versão do texto que podemos ver na Figura 3, ao lado.

Ao iniciar a **textualização** (produção da primeira versão) da indicação, a professora retomou com a turma o planejamento e deixou à disposição do grupo o livro lido, para que fosse consultado se as crianças quisessem ou se ela avaliasse ser uma boa intervenção em algum momento. Na retomada do planejamento, o grupo já sugeriu que a professora anotasse o título do livro, e ela o fez. Ainda, seguindo o ditado por algumas das crianças, foram inseridos os nomes dos personagens e feitas as apresentações, bem como foi contado o que aconteceu na “noite da maldade”.

Enquanto digitava o que era proposto, a professora seguia lendo o texto em voz alta para a turma, de forma que todas as crianças pudessem acompanhar sua construção. Do mesmo modo, propunha retomadas do planejamento em alguns momentos, como neste caso: “Vocês disseram que precisamos contar quem são os personagens. Como podemos escrever isso?”. Ela também comentava o que as crianças haviam destacado como lembretes: “Vocês disseram que era bom colocarmos perguntas para que as pessoas fiquem curiosas. O que querem perguntar? Será que podemos colocar uma pergunta em alguma parte da indicação?”. Durante a textualização, a professora buscou instigar a participação de mais crianças: “Criança 1, você concorda com o que a criança 2 acabou de ditar? Tem alguma dica ou outro jeito de escrevermos isso?”; “Criança 3, você quer ditar essa parte? Tem alguma boa pergunta para fazer para quem estamos indicando o livro, para que a pessoa fique com muita vontade de ler?”.

Quando as crianças concluíram o ditado, a professora leu essa primeira versão da indicação literária desde o início e questionou a turma se havia algo a mudar ou se queriam acrescentar algo. Frente ao fato de que avaliaram ter terminado a indicação, a professora informou que retomariam no dia seguinte para uma nova leitura e para a finalizarem.

Ainda seguindo o quadro de planejamento exemplificado acima (Quadro 1), a revisão da primeira versão da indicação literária é encaminhada com a turma no dia seguinte à textualização. Para abrir esse momento,

Figura 3 – Primeira versão da indicação literária

BRUXINHA E AS MALDADES DA SORUMBÁTICA

BRUXINHA E BAIXINHO SÃO PRIMOS. ERA A NOITE DA MALDADE. ELAS TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES E TIA TETÊ. ELAS IAM VIRAR GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. E SÓ O CRISTAL AZUL VAI PODER DESFAZER ESSE FEITIÇO QUE A BRUXA SORUMBÁTICA FEZ.

E AGORA? QUEM VAI PEGAR O CRISTAL AZUL? LEIAM O LIVRO PARA DESCOBRIR O FINAL DESTA HISTÓRIA UM POUCO ENGRAÇADA.

Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 4 – Indicação literária com marcas de revisão

* BRUXINHA E BAIXINHO SÃO PRIMOS. ERA A NOITE DA MALDADE. ELAS TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES E TIA TETÊ. NAQUELE DIA, ERA A NOITE DA MALDADE E A BRUXA SORUMBÁTICA IA TRANSFORMAR AS TIAS EM GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. ELAS TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES E TIA TETÊ. ELAS IAM VIRAR GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. E SÓ O CRISTAL AZUL VAI PODER DESFAZER ESSE FEITIÇO DA SORUMBÁTICA.

E AGORA? QUEM VAI PEGAR O CRISTAL AZUL? VÃO CONSEGUIR SALVAR AS TIAS? LEIAM O LIVRO PARA DESCOBRIR O FINAL DESTA HISTÓRIA E QUE DÁ UM POUQUINHO DE MEDO TAMBÉM.

* BRUXINHA E AS MALDADES DA SORUMBÁTICA É UM LIVRO DA EVA FURNARI QUE CONTA A HISTÓRIA DE DOIS PRIMOS.

Fonte: acervo da autora (2024)

a professora destacou mais uma vez que a indicação seria entregue para colegas de outra sala de 1º ano da escola, de modo que tivessem esse público leitor como foco: “Vamos, então, ler novamente e verificar se queremos melhorar a indicação ou se ela já está boa para entregar para a outra turma. Vou ler para vocês desde o começo, e vocês podem me interromper se localizarem alguma parte que querem tirar, melhorar, escrever de outro jeito.”

No texto apresentado na Figura 4, é possível vermos as marcas de revisão do texto, inseridas pela professora a partir de aspectos trazidos e discutidos pelo grupo. Quando ouviram pela primeira vez, algumas crianças já chamaram a atenção para o fato de que não citaram o nome da autora e discutiram possibilidades para isso. Uma das crianças sugeriu “juntarem” o nome do livro e o nome da autora: “Bruxinha e as maldades da Sorumbática é um livro da Eva Furnari [...]”. O grupo concordou com a inserção, e a professora fez o ajuste, sempre utilizando marcas de revisão (aspectos que também desejamos que a turma aprenda, entendendo que até se chegar à versão final, o texto pode ser alterado, inclusive gerando diferentes versões – trata-se de um rascunho.).

A professora seguiu relendo, e as crianças se ocuparam, sobretudo, de deixar mais evidentes algumas informações referentes ao enredo: inserir que a transformação ia ser causada pela bruxa e que isso ocorreria num dia específico. Durante a releitura, a professora também questionou a turma sobre a necessidade de repetirem que o feitiço era “da Sorumbática”, já que tinham informado isso antes. Releu o trecho para o grupo, que reiterou não ser preciso manter essa parte.

Ao final de uma nova releitura feita pela professora, uma das crianças propôs o acréscimo de mais uma pergunta, dizendo que as pessoas poderiam não entender por que precisavam do cristal; por isso, poderiam escrever: “Vão conseguir salvar as tias?”. Assim, segundo a mesma criança, “as pessoas poderiam entender que o cristal servia para isso”. O grupo concordou, e mais esta pergunta foi escrita.

A professora releu em voz alta, então, a indicação, tendo em conta todas as alterações feitas, e a turma a considerou terminada. Assim, combinou com as crianças a retomada no dia seguinte, para “limparem” o texto – tirando as marcas de revisão – e finalizarem a indicação para entregar ao destinatário (colegas de outra turma, mural da biblioteca etc.).

Como último momento desse processo de revisão, no dia seguinte, a indicação produzida foi projetada novamente no *datashow* pela professora que, sob o acompanhamento da turma, foi tirando as marcas de revisão e formatando o texto. A própria professora sugeriu a inserção da imagem da capa do livro – “para ficar como as que vemos nos catálogos” – e, tendo o grupo aceitado, ela fotografou a capa e a inseriu como parte da indicação. Uma das crianças questionou o restante da turma sobre o que achavam de colocar o título “com letra roxa para combinar com a cor da capa”. A turma concordou, e a professora fez mais essa

Figura 5 – Versão final da indicação literária



BRUXINHA E AS MALDADES DA SORUMBÁTICA

É UM LIVRO DA EVA FURNARI QUE CONTA A HISTÓRIA DE DOIS PRIMOS: BRUXINHA E BAIXINHO. ELES TINHAM TRÊS TIAS: TIA NANÁ, TIA DOLORES, E TIA TETÊ. NAQUELE DIA, ERA A NOITE DA MALDADE E A BRUXA SORUMBÁTICA IA TRANSFORMAR AS TIAS EM GELEIA DE OVO, DE POLVO E DE COUVE. E SÓ O CRISTAL AZUL VAI PODER DESFAZER ESSE FEITIÇO. E AGORA? QUEM VAI PEGAR O CRISTAL AZUL? VÃO CONSEGUIR SALVAR AS TIAS? LEIAM O LIVRO PARA DESCOBRIR O FINAL DESTA HISTÓRIA ENGRAÇADA E QUE DÁ UM POUQUINHO DE MEDO TAMBÉM.

Fonte: acervo da autora (2024)

modificação. O texto foi, então, impresso e, num momento da rotina acordado com a professora da turma que receberia a indicação, as crianças autoras a entregaram para o grupo de colegas. A versão final da indicação (Figura 5) foi lida em voz alta, e as crianças destinatárias explicitaram interesse em conhecer o título.

Como procuramos evidenciar até aqui, professora, este processo de produção de uma indicação literária teve duração de 4 semanas, sendo que a escrita do texto propriamente dita, foi realizada na última delas. Antes, as crianças ouviram e leram muitas histórias e poemas – nos momentos diários destinados a essa atividade – e tiveram a oportunidade de ouvir a leitura de indicações literárias como usuárias desses textos, também para se familiarizarem com suas características. Sendo tomada como uma atividade habitual, a frequência de produção de indicações potencializará as aprendizagens que desejamos que os e as estudantes construam.

Produção de reescritas: algumas dicas para sua inserção na rotina

No texto “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1- Professoras), tratamos da importância das produções de reescritas literárias e detalhamos um processo envolvendo contos clássicos e a escrita por meio da professora. Como apresentado, estas produções demandam um tempo didático maior. Usualmente, quando no contexto de um projeto didático, esse processo pode levar de um a dois meses. Está em jogo a produção de um texto mais extenso e complexo, em comparação às indicações literárias por exemplo, o que exige mais tempo para sua análise e a composição de registros intermediários, para sua textualização e para a revisão da primeira versão elaborada pela turma, sem falar nas demandas de edição (se o produto final for um livro, como exemplificado anteriormente, em que cabe compor um sumário, um texto de apresentação e ilustrações, se o grupo considerar pertinente).

Considerando situações que ocupam de 20 a 30 ou 40 minutos (é preciso avaliar, professora, as características de sua turma e como as crianças atuam em atividades que podem demandar mais tempo de concentração. Isso lhe permitirá definir a duração de cada tipo de atividade ao longo do processo de produção da reescrita) e uma frequência de ao menos 3 vezes por semana (afinal, trata-se de um projeto didático que demanda essa aproximação das crianças com suas etapas e atividades), a produção de um livro contendo a reescrita coletiva de um conto clássico tende a ocupar entre 6 e 8 semanas.

Importa, professora, tendo em vista o que discorreremos neste texto, considerar que trouxemos exemplos de possibilidades de gestão do tempo didático, para que a produção de indicações literárias e de reescritas de histórias – sempre compreendidas como processos, e não atividades pontuais – sejam trabalhadas com turmas de 1º e de 2º ano. Será fundamental que você analise sua rotina, o tempo de permanência do grupo com o qual atua na escola em atividades que exigem mais concentração e, finalmente, as particularidades e demandas das crianças para organizar seu próprio planejamento.

Referências

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

TEXTO 3

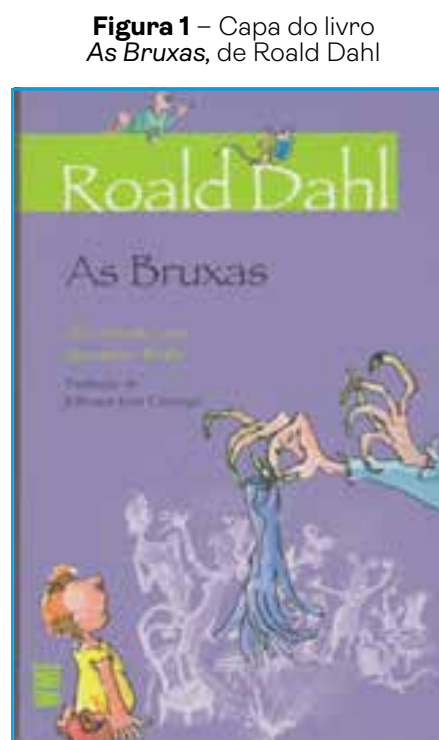
F3.U6.T3- PROFESSORAS

Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária

Gisele Goller
Mayra Kinker

Atividades nas quais as crianças ditam à professora o que será escrito são uma boa estratégia didática, principalmente em turmas em que elas ainda não leem e escrevem convencionalmente, por não terem ainda se apropriado dos princípios de funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Uma produção textual mais extensa envolve não apenas pensar como se escreve (quais letras usar e em qual ordem), mas também o que será escrito. Como vimos no primeiro texto desta Unidade, "Produção de textos em contexto literário" (F3.U6.T1- Professoras), atividades como essas possibilitam que a professora sirva como modelo para as crianças no que diz respeito aos comportamentos em situações de produção escrita, como retomar o que já foi escrito, consultar o planejamento prévio e revisar. Ao observarem a professora como escriba, as crianças poderão, aos poucos, se apropriar dessas práticas.

Neste texto, vamos analisar alguns momentos de uma atividade de escrita por meio da professora, uma das situações didáticas fundamentais já abordadas no Fascículo 1. Essa análise acontecerá a partir de quatro cenas em que a turma do 2º ano da professora Luísa Rangel Borin, do ateliescola acaia³⁹ de São Paulo, escreveu a indicação literária do livro "As bruxas"⁴⁰, de Roald Dahl (Figura 1).



Fonte: Editora WMF, 2016, ISBN 13: 9788578274993

Essa proposta fez parte de um projeto didático – modalidade organizativa discutida no Fascículo 1 – cujo produto final era a postagem de indicações literárias nas redes sociais da escola. A professora Luísa precisou de aproximadamente 30 minutos para produzir a primeira versão da indicação literária e fazer a primeira revisão do texto. Mas se lembre que você tem a liberdade para planejar suas aulas de acordo com as necessidades da sua turma.

³⁹ As cenas dessa atividade foram registradas por iniciativa do Itaú Social, em parceria com a equipe do ateliescola acaia e da Roda Educativa (parceria técnica). O objetivo foi documentar práticas de leitura realizadas por meio da professora para compor o curso autoformativo: "Situação didática de leitura por meio do professor". Disponível em: <https://polo.org.br/autoformativos/situacao-didatica-de-leitura-por-meio-do-professor>, acesso em 17/05/2024.

⁴⁰ DAHL, Roald, "As bruxas". São Paulo: WMF, 2016.

Para contextualizar as cenas transcritas a seguir, vamos descrever o que a professora propôs desde as primeiras aulas até chegar ao momento em que os e as estudantes produziram a primeira versão da indicação.

No começo, por meio de uma votação, a turma elegeu o livro preferido entre os vários lidos. Depois de decidido, a professora propôs que as crianças lessem e analisassem outras indicações literárias, para que pudessem ter contato com esse gênero discursivo e, assim, elencar suas principais características. Por fim, a turma listou os motivos para indicar "As bruxas".

Nas conversas anteriores à produção do texto, a professora registrou em cartazes o percurso que as crianças trilharam, a fim de que esse material servisse como apoio para a escrita da indicação. Ela retomou o processo de escolha e justificativa, os dados do livro e as características de uma boa indicação. Ao longo da atividade, as crianças recorreram aos cartazes sempre que precisaram. Isso ficará claro na transcrição a seguir, quando a professora se referir aos cartazes para auxiliar o momento da escrita coletiva.

Na aula em que o grupo produziu a primeira versão da indicação, a professora retomou todos os passos percorridos até então, releu os cartazes, reforçou o propósito comunicativo da produção (publicar a versão final do texto nas redes sociais da escola) e lembrou os combinados, para que a atividade ocorresse de forma organizada. Ela reforçou que as crianças não poderiam falar ao mesmo tempo e que a velocidade com que escrevemos não é a mesma velocidade com que falamos. Por isso, as crianças deveriam ditar devagar o que a professora escreveria na lousa.

Na Cena 1, a seguir, você poderá acompanhar o momento da aula em que a professora começa a produção do texto coletivo.

Cena 1

Professora: *Quem lembra quais são as informações que a gente precisa colocar do livro na nossa indicação?*

Renan: *O título do livro.*

Professora: *O título do livro! [Escreve o título do livro na lousa] Então, já coloquei o título. O que mais eu preciso colocar? Levanta a mão quem pode me ajudar?*

Miguel: *Você coloca embaixo do título: o autor, o editor e [pensando] como é que é?*

Professora: *O ilustrador?*

Miguel: *É!*

[Professora escreve todas as informações na lousa]

Professora: *Então, agora, a gente pode começar. Vou pedir para vocês lembrarem as indicações que a gente leu nas outras aulas. Então, a gente já viu exemplos de outras indicações literárias. Vamos lembrar como que eu começo uma indicação. Quem tem alguma ideia levanta a mão. Quem tem uma ideia de como eu começo essa indicação?*

Ashley: *Falando sobre o livro.*

Professora: *Tá, e aí eu vou escrever aqui [apontando para a lousa]: "Falando sobre o livro"?*

Crianças: *Não!*

Professora: *Vamos pensar que... [professora interrompe sua fala para formular a pergunta que vai fazer à turma] o jeito que a gente fala é o mesmo jeito que a gente escreve?*

Crianças: Não!

Professora: Então, vamos pensar que a gente já vai começar a escrever o nosso texto. Como que eu vou escrever aqui? [Aponta para a lousa] O que você pensou sobre falar sobre o livro? Apolo, você teve alguma ideia?

Apolo: Sim!

Professora: Como a gente começa a nossa indicação?

Apolo: Esta história...

Professora: Esta história?

Apolo: É!

Professora: Alguém tem uma outra ideia? Ou a gente pode seguir com a do Apolo? [Jonas levanta a mão] Tem outra ideia Jonas?

Jonas: Era uma vez?

Professora: “Era uma vez”! Então, temos duas opções: “Esta história”, “Era uma vez”. Alguém tem uma outra ideia?

Ashley: É... num dia quente.

Professora: “Num dia quente”? Então, vamos! A gente já tem três ideias. Vamos escolher entre essas? “Era uma vez” ou “Essa história” ou “Num dia quente”. Vamos pensar que é uma indicação literária. A gente está escrevendo um conto?

Crianças: Não!

Professora: Não. Então, vamos pensar: a gente vai começar com “Era uma vez” ou com “Essa história?” ou com “Num dia quente”? Vamos pensar o que é que tem a ver com as características de uma indicação literária?

Parte da turma: “Era uma vez num dia quente”.

Professora: “Era uma vez num dia quente” a gente usa para escrever um conto ou para escrever uma indicação?

Dafne: Um conto. Vai ficar igual a Maria e João.

Professora: Vai ficar igual ao conto do João e Maria. Isso é uma história. Boa, Dafne! [Turma fica em silêncio]

[Professora retoma as ideias das crianças que mais se adequam à escrita de uma indicação literária]

Professora: Então, eu vou seguir com as ideias do Renan e da Maria. A gente vai decidir agora. Tá bom? “Essa história contém bruxas e magia” ou “Essa história começa numa noite”? Vocês acham que a do Renan tem mais um mistério?

Crianças: Sim.

Professora: O que você acha, Maria? A gente pode usar a do Renan?

Maria: Pode!

Professora: Então, como você falou, Renan? Repete para eu escrever. [Professora se dirige à lousa]

Renan: Essa história... [espera a professora escrever] contém... bruxas...

Professora: [escrevendo na lousa]: bruxas...

Renan: e magias.

Professora: [escrevendo na lousa]: e magias. “E também”. Posso usar esse “e também”, do Apolo? Vou colocar aqui [escrevendo na lousa]: “E também...”

Jonas: É “l” também.

Professora: É Jonas, a gente fala... quando a gente fala, a gente fala “l” também. Mas na hora de escrever, a gente escreve o “e”. Por isso é importante a gente pensar que é diferente quando a gente fala e quando a gente escreve. São linguagens diferentes.

Agora vamos refletir sobre a cena que acabamos de ler. No Texto 1 desta Unidade, "Produção de textos em contexto literário" (F3.U6.T1- Professoras) vimos que, por não precisarem grafar o texto (isto é, não terem que se preocupar em escrever), as crianças podem focar a atenção no conteúdo da produção (o que escrever) enquanto ditam para a professora.

Mas, no caso em que as crianças já compreendem melhor o funcionamento do sistema de escrita, pode ocorrer o que vimos na Cena 1: Jonas corrigiu a professora, sugerindo que ela escrevesse "i também" e não "e também". Nesse caso, a professora aproveitou para informar sobre a diferença entre a linguagem que se fala e a que se escreve.

A seguir, na Cena 2, veremos que a professora mantém a expressão "e também" no texto e espera que as crianças continuem ditando para ela o que escrever. Vocês verão como ela aproveita a contribuição de Tiago para retomar alguns pontos que justificaram a escolha do livro "As bruxas" pela turma. Dessa forma, ela faz com que os cartazes que eles produziram coletivamente nas aulas anteriores sirvam de fato como um apoio para a escrita da indicação literária.

Cena 2

Tiago: *Também engraçada e assustadora.*

Professora: *Ah, é legal a gente falar que é engraçada e assustadora, porque vocês falaram bastante disso. Lembram que a gente anotou? [Referindo-se à lista de características do livro] Então, posso colocar isso que o Tiago falou?*

Crianças: *Pode!*

Professora [Relendo o que está escrito na lousa]: *"E também..." fala para mim, Tiago. Para eu escrever, por favor.*

Tiago: *É engraçada...*

Professora: *Fala devagar, para eu conseguir acompanhar. "É..."*

Tiago: *Engraçada...*

Professora [Enquanto escreve na lousa]: *Engraçada...*

Tiago: *E...*

Professora: *E...*

Tiago: *Assustadora.*

Professora [escrevendo na lousa]: *Assustadora.*

As crianças seguem ditando a indicação literária. Sempre que termina de escrever uma frase, a professora lê o que está na lousa, para que todos possam pensar em formas de continuar o texto. Esse movimento de reler o que foi produzido para as crianças poderem avançar permite que uma das crianças note um problema a ser resolvido, como se observa no trecho a seguir, referente à Cena 3:

Cena 3

Helena: *Eu percebi uma coisa, lá na escrita. Tá repetindo uma palavra.*

Professora: *O que você percebeu?*

Helena: *Está repetindo "também".*

Professora: *Vamos ler de novo? "Essa história contém bruxas e magias e também é engraçada e assustadora. Esses personagens também são horripilantes." O que você percebeu, Helena?*

Helena: *É que está repetindo “também”.*

Professora: *Você tem uma ideia pra gente substituir esse “também” ou resolver de um outro jeito? A gente pode mudar esse “também” ou esse “também”?* [Apontando para as palavras escritas na lousa] *Qual dos dois?*

Miguel: *Eu acho que o de baixo.*

Professora: *O de baixo? O que você acha?* [A turma fica em silêncio] *Ou a gente pode trocar por alguma coisa ou a gente pode tirar.*

Miguel: *Acho que é melhor a gente trocar...*

Professora: *Trocar pelo quê? O que você pensa? “Esses personagens também são horripilantes.”*

Miguel: *Só podemos deixar “Os personagens são muito horripilantes.”*

Professora: *Tirar o “também”? Então, para não ficar repetido. É isso?*

Miguel: *É. E colocar “muito”.*

Professora: *Vocês concordam? Tirar esse “também”?*

Crianças: *Sim!*

[A professora faz o ajuste sugerido por Miguel]

Professora: [Vai até o cartaz na parede com o planejamento que fizeram na aula anterior] *Vamos voltar aqui no nosso planejamento, ver o que a gente gostou desse livro para a gente falar na nossa indicação.*

Ashley: *Sim!*

Professora: *Só um minutinho, Ashley, já te chamo.* [Lendo as informações do cartaz] *A gente colocou o tema do livro. A gente já falou aqui qual é o tema que tem “As bruxas”?*

Crianças: *Não!*

Professora: *Olha [voltando para o texto produzido coletivamente] “Essa história contém bruxas e magias.” A gente falou do tema. [Professora volta para a lista de planejamento] A gente já falou que o livro tem muita ação?*

Crianças: *Não!*

Renan: *Eu ia falar isso!*

Professora: *Você ia falar, Renan? Então fala pra mim como eu continuo, por favor?*

Renan: *Esse livro tem bastante ação.*

Professora: *Se vocês pegassem uma indicação para ler, e tivesse escrito assim: “Esse livro não dá vontade de parar de ler”, ia dar vontade de vocês lerem?*

Turma: *Dá!*

Professora: *Ia, né?*

Miguel: *Pra ver se era verdade.*

Professora: *É! Então, vamos pensar em como a gente pode continuar aqui? Quem que pode me ajudar? Como eu continuo aqui?*

A aula segue até que terminem a primeira versão da indicação literária. Na Figura 2, temos a transcrição dessa primeira versão, antes da revisão.

Figura 2 – Primeira versão da indicação literária de “As bruxas”

AS BRUXAS
AUTOR: ROALD DAHL
ILUSTRADOR: QUENTIN BLAKE
EDITORA: WMF

ESSA HISTÓRIA CONTÉM BRUXAS E MAGIAS E TAMBÉM É ENGRAÇADA
E ASSUSTADORA. ESSES PERSONAGENS DA HISTÓRIA SÃO MUITO

HORRIPILANTES.

ESTE LIVRO TEM BASTANTE AÇÃO. ESSA HISTÓRIA CONTÉM ILUSTRAÇÕES ENGRAÇADAS E AÇÃO E AVENTURA LEGAL.

ESTE LIVRO TEM BASTANTE ILUSTRAÇÕES ASSUSTADORAS. VOCÊ NÃO VAI CONSEGUIR PARAR DE LER PORQUE É MUITO ENGRAÇADO.

AJUDEM O MENINO E A AVÓ A DETER AS BRUXAS!!!

Fonte: transcrição do texto ditado à professora Luísa Rangel Borin.

Em seguida, na Cena 4, inicia-se o processo de revisão a partir da escrita da primeira versão da indicação literária.

Cena 4

A professora anuncia que vai reler o que escreveram e pede que observem possíveis repetições de palavras e como fazer para melhorar esse texto:

Professora [Lendo a indicação na lousa]: “Essa história contém bruxas e magias e também é engraçada e assustadora.” [Se dirigindo à turma] Até aqui está tudo bem? Fala, Helena.

Helena: O “contém”.

Professora: O que tem o “contém”?

Helena: Porque tem duas vezes no começo e quase no fim.

Professora: Tem duas vezes a palavra contém. Vamos achar onde? [Se aproxima da lousa e relê o texto, apontando com o dedo, para que as crianças possam acompanhar] “Essa história contém...” [Aponta para o começo do texto] E “Essa história contém” [Apontando para o segundo parágrafo da indicação] E agora? E agora, Helena? Você tem alguma ideia? Como que eu posso melhorar? Posso substituir essa palavra?

Helena: A gente bota “tem”.

Professora [Confirmando a ideia de Helena]: “Tem” no lugar de contém? E desse “contém” [apontando a palavra escrita na lousa] ou desse “contém” [apontando a palavra repetida na lousa]?

Helena: Do de baixo.

Professora: O de baixo? Vocês concordam com a Helena? Posso fazer isso?

Turma: Sim!

Professora: Então, eu vou apagar aqui [apaga a segunda aparição da palavra “contém”] e vou escrever “tem”. Vamos continuar lendo, então. “Este livro tem bastante ação. Essa história contém ilustrações engraçadas e ação e aventura legal.”

Helena: Repetiu o “ação”.

Professora: A Helena está ligada nas repetições. Vamos ver se alguém pode ajudar a Helena também. Qual, Helena que você...

Helena [interrompe a professora]: Ação!

Professora: Ação?

Helena: A gente já falou que tinha ação e a gente botou ação de novo.

Professora: Ah... Aqui está falando de ação, ó...[relê o trecho em que “ação” aparece pela primeira vez] “Este livro tem bastante ação...” e aqui: “Essa história contém ilustrações engraçadas e ação e aventura”. O que eu faço, então?

Miguel: Tira o “ação” de cima.

Professora: Tira o “ação”.

Miguel: De cima.

Professora: Vamos pensar qual. [Retoma o que foi escrito] “Este livro tem bastante ação...” “Essa história contém ilustrações engraçadas e ação e aventura legal”. Qual “ação” eu tiro?

(Uma criança fala): De cima.

Professora: Essa aqui? [Com a mão, a professora tampa a primeira aparição da palavra “ação”] Aí vai ficar “Este livro tem bastante.”

Miguel: Então, tira “bastante”. [Lê o que está escrito na lousa] “Este livro tem bastante história, tem ilustrações engraçadas...”

Professora: Vamos pensar. Se a gente tirar esse [mais uma vez, tampa a palavra “ação”] vai ficar: “Esse livro tem bastante...” E aí continua: “Essa história tem ilustrações engraçadas...”. Se eu tirar o de baixo, vamos ver como vai ficar? “Essa história tem ilustrações engraçadas e aventura legal.” Posso tirar o de baixo?

[Algumas crianças discordam, mas a maioria concorda com a professora.]

Professora: Então, vou tirar o de baixo. [Apagando a palavra da lousa] “E ação”. Então ficou: “Esta história tem ilustrações engraçadas e aventura legal.” [Segue com a leitura da indicação] “Este livro tem bastante ilustrações assustadoras...”

Ashley: Tira “Este livro”.

Professora: Por que você acha isso, Ashley?

Ashley: Porque já tem no começo. Aí vai ficar muito repetido.

Professora: Tem muito “Este livro”? Então vou tirar “este livro” [E apaga essa parte da lousa]. Vamos ver se ficou bom isso? “Este livro tem bastante ação. Essa história tem ilustrações engraçadas e aventura legal. Tem bastante ilustrações assustadoras.” Tá bom assim?

Agora veja, na Figura 3, como ficou a segunda versão, depois de as crianças buscarem formas para solucionar o problema de repetição de palavras.

Figura 3 – Segunda versão da indicação literária de “As bruxas”

AS BRUXAS

AUTOR: ROALD DAHL

ILUSTRADOR: QUENTIN BLAKE

EDITORA: WMF

ESSA HISTÓRIA CONTÉM BRUXAS E MAGIAS E TAMBÉM É ENGRAÇADA E ASSUSTADORA. ESSES PERSONAGENS DA HISTÓRIA SÃO MUITO HORRIPILANTES.

ESTE LIVRO TEM BASTANTE AÇÃO. ESSA HISTÓRIA TEM ILUSTRAÇÕES ENGRAÇADAS E AVENTURA LEGAL.

TEM BASTANTE ILUSTRAÇÕES ASSUSTADORAS.

VOCÊ NÃO VAI CONSEGUIR PARAR DE LER PORQUE É MUITO ENGRAÇADO.

AJUDEM O MENINO E A AVÓ A DETER AS BRUXAS!

Fonte: transcrição do texto ditado à professora Luísa Rangel Borin.

Ao terminar a aula, a professora anuncia os próximos passos antes de finalizarem o projeto: ela passará a limpo o que fizeram naquela aula para que, antes de postarem o texto nas redes sociais da escola, façam uma última leitura e revisem mais algum aspecto se acharem necessário.

Ao propor fazerem a última revisão do texto na aula seguinte, a professora indica um dos comportamentos típicos do escritor: deixar o texto “descansar” para depois reler e revisar o que foi produzido.

Algumas reflexões sobre as cenas transcritas

Ao analisarmos a aula da professora Luísa, pudemos perceber como ela busca garantir algumas informações que considera importantes para que as crianças consigam produzir uma indicação literária. Vamos retomar algumas dessas informações?

Logo no início da aula, ela relembra às crianças:

- o que fizeram nas aulas anteriores;
- os cartazes que produziram com algumas informações que podem apoiar essa escrita;
- o propósito comunicativo dessa produção.

Destinar os minutos iniciais da aula para essa conversa permite que as crianças saibam que podem se apoiar nessas informações, como o planejamento do texto e os conhecimentos que construíram sobre o que é uma indicação literária, para garantir uma boa produção textual.

Ao chegar a hora de começar a escrever a indicação, a professora faz intervenções que permitem à turma, mais uma vez, refletir sobre diferentes aspectos de uma produção textual, como:

- compreender que os textos de diferentes gêneros têm diferentes características – nesse caso, as crianças puderam pensar sobre como começar a escrever uma indicação literária;
- saber que a definição do propósito comunicativo interfere na produção textual;
- reler o que escreveram enquanto produzem o texto;
- revisar o texto produzido mais de uma vez, com foco em diferentes aspectos.

A todo momento pudemos observar que a professora se coloca como mediadora nesse processo. Isso fica claro pela forma como ela convida as crianças a participar não só do que será ditado, mas também das tomadas de decisão — desde o início, quando definem como começarão o texto, até o momento final, em que os e as estudantes revisam o que produziram buscando formas de deixar o texto ainda melhor.

Essas cenas indicam que os comportamentos típicos de leitores e escritores são conteúdos que devem ser considerados nos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem. Delia Lerner (2002) diz que:



(...) é preciso assinalar que, ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos têm também a oportunidade de entrar num mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintivos — mais ou menos canônicos — de certos gêneros, de ir detectando matizes que distinguem a ‘linguagem que se escreve’ e a diferenciam da oralidade coloquial, de pôr em ação — enquanto praticantes da leitura e da escrita — recursos linguísticos aos quais é necessário apelar para

resolver os diversos problemas que se apresentam ao produzir ou interpretar textos... É assim que, ao atuar como leitores e escritores, os alunos têm oportunidade de se apropriar de conteúdos linguísticos que adquirem sentido nas práticas; é assim que as práticas de leitura e de escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística (Lerner, 2002, p. 64).

Ao longo deste texto, pudemos refletir sobre o trabalho com produção de texto por meio de situações que colocam as crianças no papel de escritoras.

Observar as estratégias adotadas pela professora Luísa pode nos ajudar a entender a importância de uma boa mediação. As situações de escrita por meio da professora contribuem para uma formação escritora sólida dos e das estudantes, desde que elas partam de atividades significativas e mantenham seu propósito comunicativo.

Referência

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

Gisele Goller é Mestre em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como coordenadora pedagógica na Roda Educativa. Desenvolve atividades de formação de professoras, gestoras educacionais e escolares, e de produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

E-mail: gisele.goller@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4946468132190272>

Mayra Kinker é Especialista em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz de São Paulo. Atua como professora dos anos iniciais e desenvolve atividades de formação de professoras, produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

E-mail: melkinker@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9287218911855941>

TEXTO 4

F3.U6.T4 - PROFESSORAS

Trabalho Pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora

Priscila de Giovani

Renata Helene Ferreira Campos

Compreender que a capacidade de utilizar com proficiência a linguagem escrita tem grande valor para o desenvolvimento cognitivo das pessoas e que é de suma importância para sua participação na sociedade muda consideravelmente as escolhas pedagógicas sobre o **que ensinar e como ensinar**. Essa é uma conquista que abre muitas possibilidades, porque nos permite acessar informação disponível por escrito, compreender melhor o mundo e as pessoas, defender nossos pontos de vista, assumir a palavra em diferentes contextos para exercer nossos direitos de cidadãos. Considerar que o propósito da escola é que as crianças, cada vez mais, sejam capazes de usar a linguagem para se desenvolver e estabelecer relações com o outro, nos leva a refletir sobre as maneiras que concebemos os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, defendemos a promoção de situações didáticas, na escola, em que se lê, se escreve e se fala com os mesmos propósitos com que se lê, se escreve e se fala na sociedade. Segundo Molinari (2022), tomar as **práticas de linguagem como objeto de ensino** é uma decisão político-pedagógica, já que sua apropriação é um direito de todos e de cada uma das crianças.

É provável que você já tenha ouvido frases como estas: "Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental temos que priorizar a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética"; "Se as crianças saírem do 2º ano com escrita alfabética, é o que importa". É preciso considerar que **eleger as práticas de linguagem como conteúdo do ensino** não significa deixar de lado a responsabilidade escolar de ensinar a ler e escrever convencionalmente; ao contrário, possibilita que as crianças aprendam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética ao mesmo tempo que exercem práticas próprias de todo leitor e escritor – como, por exemplo, explorar e escolher livros, escutar leituras, comentá-las, recomendá-las, tomar notas de algum dado interessante, entre outras práticas sociais que foram discutidas até esta Unidade. Antes de seguirmos, propomos que relembre alguns de seus planejamentos e, à luz dessas questões, reflita:

- As práticas de linguagem são conteúdos dessas atividades de leitura e escrita?
- Que conhecimentos as crianças estão construindo a partir das atividades propostas?

Ao planejarmos, precisamos considerar tanto os propósitos comunicativos quanto os didáticos. Mas vamos retomar o que esses conceitos significam na prática? Do ponto de vista das crianças, os propósitos comunicativos são relevantes, pois indicam a elas o porquê de ler e escrever na situação proposta. Do ponto de vista da professora, os propósitos didáticos orientam o ensino dos conteúdos que tornarão possível a conquista dos objetivos de aprendizagem, e estes garantirão o direito de todos ao conhecimento. Os propósitos didáticos abarcam também os comunicativos.

Esse é um dos maiores desafios que temos ao eleger *o que e como* ensinar: evitar práticas que existem somente dentro da escola, que pecam pela ausência de sentido para as crianças. Nem sempre será possível garantir situações idênticas às que vivenciamos fora da escola, mas tomar como referência as práticas sociais reais para planejar o trabalho pedagógico colabora, e muito, com a construção de sentidos daquilo que é proposto aos e às estudantes.

Queremos apoiá-la neste fazer, justamente no fazer em que a situação didática resguarda a semelhança com prática social que se pretende que as crianças aprendam. Ao longo desta Unidade, você pôde refletir sobre a produção de indicações literárias por meio da professora; agora, propomos que a realize como Trabalho Pessoal, para que sua turma possa avançar nos conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem que se usa para escrever. Vamos iniciar o planejamento? Se possível, planeje em conjunto com outras professoras e com a coordenadora pedagógica da sua escola.

O que precisamos decidir antes de iniciar o planejamento das aulas? Com que frequência as indicações serão produzidas? Que modalidade organizativa eleger?

No texto: “Rotina para a produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T2-Professoras), é sugerido que a produção de indicações literárias aconteça uma vez por mês. Vamos retomar essa proposta?

Quadro 1 – Rotina para produção de textos em contexto literário

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1ª semana	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Roda de biblioteca (com leitura, por meio da professora, de indicações literárias de algumas obras do acervo da sala.) (40 min)
					Votação do livro preferido da semana. (15 a 20 min)
2ª semana	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (Apresentação do livro por meio da leitura de indicação presente no catálogo editorial.) (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura. (30 min)	Roda de biblioteca (40 min)

					Votação do livro preferido da semana. (15 a 20 min)
3º semana	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (Apresentação do livro por meio da leitura de indicação presente no catálogo editorial.) (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (30 min)	Leitura, por meio da professora, de livro de literatura (30 min)	Roda de biblioteca (40 min)
					Votação do livro preferido da semana. (15 a 20 min)
4º semana	Apresentação da proposta de produção e retomada dos livros selecionados para escolha do preferido a ser indicado. (20 min)	Planejamento da indicação literária. (20 a 30 min)	Escrita, por meio da professora, da indicação literária. (30 a 40 min)	Revisão (30 a 40 min)	Revisão (se for preciso), edição e entrega para o público-alvo ou inserção no mural da escola. (30 a 40 min)
	Leitura, por meio da professora, do livro escolhido. (30 min)				

Fonte: LUIZE, Andréa “Rotina para a produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T2 - Professoras)

O que acha dessa escolha? É possível incluí-la em sua rotina?

Sugerimos que a produção de indicação literária aconteça como uma atividade habitual. Muitas professoras realizam semanalmente a roda de indicação literária, momento em que algumas crianças recomendam os livros que leram em casa, a partir da rotina de empréstimo organizada na escola. Mas aqui, como desejamos que as crianças produzam uma indicação literária **escrita**, entendemos ser pertinente que essa prática aconteça uma vez por mês, pois será preciso, no mínimo, três aulas para realizá-la, como sugere a rotina analisada. A partir dessa organização, as crianças terão a oportunidade de enfrentar, com frequência, os desafios próprios da prática de produzir texto: planejar, textualizar e revisar para compartilhar com alguém sua produção.

Segundo Lerner (2002, p. 89), “a forma como se distribui o tempo de aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos”. Assegurar que essa prática aconteça todo mês comunicará às crianças que é uma proposta valorizada.

Converse com seus pares e com a coordenadora pedagógica, se for possível, para definir como a produção de indicação literária entrará na sua rotina. Faça a escolha da frequência e da modalidade organizativa mais adequada à sua realidade, buscando sempre atender às necessidades de aprendizagem das crianças. Todo planejamento é flexível. Portanto, após desenvolver essa proposta, você terá condições de compreendê-la melhor e de revisar seu plano inicial para realizar as próximas produções.

Em que espaço a indicação literária ficará exposta ou por qual meio será veiculada? Quem serão os interlocutores?

Sugerimos que combine com as crianças em que local da escola serão expostas as indicações; como acontecerá a seleção dos livros; qual a data prevista para expor a primeira indicação; entre outros encaminhamentos necessários. Algumas possibilidades de espaços para a exposição dos textos são: um mural; o pátio ou corredor da escola; a sala de leitura (para indicar o livro do mês que a turma mais gostou); as redes sociais da escola.

Que livros indicar?

As crianças podem escolher com você quais serão os critérios para a escolha dos livros a serem indicados. Serão os mais interessantes do ponto de vista do grupo? Os que mais encantaram, pois as crianças os acharam divertidos, emocionantes, sensíveis? Os menos acessados na sala de leitura? É importante que vocês conversem sobre esses critérios e o objetivo que guiará a produção da indicação literária.

É preciso cuidar, também, dos critérios de escolha dos livros que são lidos diariamente. Sugerimos, especialmente para este Trabalho Pessoal, que você priorize os livros que considerem a pluralidade cultural e que valorizem as histórias de matrizes africanas e indígenas. Como as experiências com a leitura e escrita na escola ampliam as possibilidades de ler e compreender o mundo, contribuindo com a formação integral das crianças, a escolha de livros literários merece uma curadoria que possa assegurar a representatividade negra e indígena, desconstruir estereótipos e preconceitos e favorecer diálogos em favor de uma educação antirracista. Se fizer sentido eleger esse critério para a produção das indicações literárias, as crianças terão oportunidade de ler e apreciar diferentes obras com temas, culturas e autorias variadas, o que não só será fundamental para a sua formação, mas também fará valer o que preveem as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

A seguir, apresentamos alguns critérios que podem ser considerados para a escolha dos livros nesta proposta:

- a presença de literatura indígena, africana e afro-brasileira, com personagens, enredos, escritores e ilustradores negros e indígenas;
- o caráter estético que marca os textos, as ilustrações e o projeto gráfico;
- a ausência de representações simplistas e estereótipos;
- a ausência de racismo, preconceito e qualquer forma de discriminação;
- a presença de diversidade de gêneros literários.

Indicamos uma lista de livros, organizada por Cristiane Tavares⁴¹, que estão em consonância com os critérios indicados acima.

Objetivos de aprendizagem das crianças

Em relação à leitura, espera-se que as crianças:

- leiam e apreciem obras literárias diversas;
- participem e se envolvam em variadas situações de leitura, ampliando seu repertório de textos, autores, estéticas, estilos, poéticas;
- expressem, como leitoras, seus pontos de vista acerca dos textos e aprofundem suas interpretações em diálogo com outros leitores, com base em critérios de apreciação estética.

Em relação à escrita, espera-se que as crianças:

- produzam uma indicação literária por meio da professora, considerando o contexto de produção (o porquê, para quem, para quê e o quê indicar);
- participem de procedimentos próprios de quem escreve: planejar o escrito, textualizar e revisar seus escritos;
- avancem na compreensão das características e do funcionamento da linguagem que se usa para escrever.

Em relação à linguagem oral, espera-se que as crianças:

- desenvolvam a capacidade de se expressar bem, preocupando-se em ser compreendidas pelo interlocutor;
- escutem, com atenção, as falas da professora e dos colegas;
- façam perguntas pertinentes sobre o tema à professora e aos colegas e solicitem esclarecimentos sempre que necessário.

Planejamento das aulas

Nesse momento, vamos pensar com você apenas as aulas que incluem a produção propriamente dita, já que, na Unidade anterior, você teve oportunidade de refletir e colocar em prática situações didáticas de leitura por meio da professora. No entanto, lembramos que, como a intenção é produzir uma indicação literária por mês, é importante registrar, junto com as crianças, quais livros vão sendo lidos, para que possam retomar a leitura quando necessário. Observe, no Quadro 2, anotações feitas em situação semelhante a essa, para garantir a memória do grupo em relação aos livros lidos.

⁴¹ Pode ser encontrada no Blog da Roda Educativa acessando o link: <https://rodaeducativa.org.br/indicacoes-literarias-para-conversas-antirracistas-com-as-criancas/>. Acesso em 13/06/2024.

Quadro 2 – Anotações das leituras

Data	Livro lido	Indicaremos esse livro? Se sim, por quais motivos?
06/05 2ª feira	Amoras, de Emicida.	O livro mostra a beleza da cor preta. Tem uma escrita poética. Tem lindas ilustrações.
07/05 3ª feira	Obax, de André Neves.	História de uma menina aventureira e corajosa. As pessoas não acreditam nas histórias dela. As ilustrações são bonitas e coloridas.
08/05 4ª feira	O tupi que você fala, de Claudio Fragata.	O livro mostra palavras do tupi que usamos também na nossa língua. As ilustrações são bonitas, com elementos indígenas. Tem rimas.
09/05 5ª feira	Kabá Darebu, de Daniel Munduruku.	O personagem principal é um menino do povo indígena Munduruku. O livro mostra a vida e o lugar onde ele mora e as coisas que gosta de fazer. É interessante, porque podemos comparar com as brincadeiras e outras coisas que gostamos de fazer.
1/005 6ª feira	Uma aventura do velho Baobá, de Inaldete Pinheiro de Andrade.	O Baobá sai do continente africano e atravessa o oceano até o Brasil. A história é interessante, porque o Baobá é uma árvore. Ele fica surpreso em saber das condições que outros Baobás vivem. O texto desperta emoções no leitor.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de experiências com as crianças (2024).

Este registro, realizado a cada dia após as respectivas leituras, pode servir para relembrar os livros lidos ao longo da semana e ajudar a turma a escolher qual deles irá selecionar para fazer a indicação literária. Rer o livro escolhido em voz alta para a turma ajudará a relembrar seus aspectos mais interessantes, e tê-lo em mãos no momento da escrita coletiva contribuirá para a produção da indicação.

Vamos retomar, agora, o processo de produção, estudado no texto: “Rotina para a produção de textos em contexto do literário” (F3.U6.T2- Professoras). Esperamos que isso ajude em seu planejamento.

Produção coletiva de indicação literária – escrita por meio da professora

Para essa aula, é fundamental assegurar todas as operações de produção, que, neste caso, são: análise da organização interna do texto em várias indicações literárias, planejamento, textualização (ditado à professora) e revisão.

Sugerimos apresentar à turma duas ou três indicações literárias e propor fazer a análise desses textos coletivamente, explicando às crianças que escrever uma boa indicação literária é algo que depende de conhecer bem essas narrativas, que são encontrados em diferentes portadores textuais (ver Figuras 1 e 2).

Essa é uma versão da história da Chapeuzinho Vermelho com um cenário diferente: a savana africana. Em sua caminhada até a casa da tia Rosa, Chapeuzinho encontra com muitos animais: girafas, macacos, gazelas, hipopótamos, javalis, suricatos e... com um leão faminto que tem um plano para devorá-la. Mas quem será que é mais esperto nessa história? Vale a pena conferir! As ilustrações são ricas em detalhes e em cores quentes. O texto é bem-humorado, com algumas palavras escritas com letras maiores, sugerindo uma leitura com outro volume de voz, ótimo para ler em voz alta!

Título: Chapeuzinho e o leão faminto.
 Autor: Alex Smith
 Editora: Brinque-Book
 Tradução: Gilda de Aquino
 Ano 2019

Figura 1 – Exemplo de indicação literária: “Chapeuzinho e o leão faminto”

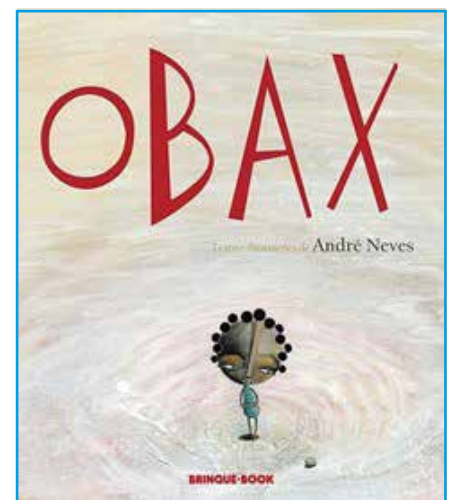


Fonte: Editora Brinque Book - ISBN: 9788574126227

Obax é uma menina cheia de histórias interessantes, mas as pessoas não costumam acreditar em suas aventuras. Alguém já viu uma chuva de flores? Obax vai provar que nem tudo é fantasia. Uma linda história em um livro com ilustrações belíssimas! Não é à toa que já ganhou o Prêmio Jabuti de melhor livro infantil!

Título: Obax
 Autor e ilustrador: André Neves
 Editora: Brinque-Book
 Ano: 2010

Figura 2 – Exemplo de indicação literária: “Obax”



Fonte: Editora Brinque-Book – ISBN 9788574122977

Sugestões de intervenções no momento de leitura e análise de indicações literárias com as crianças:

- *A leitura desta indicação deixou vocês curiosos para conhecer o livro?*
- *Que parte do texto ajudou a deixar com vontade de ler?*
- *Como são esses textos? Que informações apresentam? Quais informações não nos oferecem?*
- *Como iniciam e como acabam?*
- *Que efeitos causam no leitor essas maneiras de iniciar e finalizar as indicações?*
- *Vocês comentaram que algumas fazem referência à ilustração, outras têm relação com a linguagem, com a história do livro, personagens, formato do livro... vamos retomar apenas essa parte que trata da ilustração para ver como eles apresentam essa informação?*

Algumas informações sobre as indicações literárias:

- são textos geralmente curtos, destacam alguns elementos do livro e trazem a imagem da capa;
- oferecem informações sobre autoria do texto e das imagens, tradutor (quando tem), editora e ano da obra;
- destacam alguns aspectos do livro (a história propriamente dita, personagens, ilustração, algo sobre o autor);
- não contam toda a história, mas trazem algumas informações para convidar o leitor à leitura;
- podem ser encontrados em sites ou catálogos de literatura, em revistas, redes sociais e outros.

O registro das conclusões do grupo sobre a análise dos textos de indicação literária pode se constituir numa fonte importante de consulta para as crianças no momento da primeira produção e nas demais. É possível ler mais indicações e, assim, chamar a atenção para outros aspectos desse gênero, ampliando o quadro de informações.

É igualmente importante reler e planejar, com o grupo, o que irá compor a indicação e como será escrita. Eis algumas sugestões no Quadro 3, para esse momento de planejamento do texto a ser produzido:

Quadro 3 - Resumo: planejamento do texto

Resumo: planejamento do texto

O quê?

- Retomar brevemente a história do livro que será recomendado.
- Planejar, com o grupo, o que poderá ser escrito – qual será o destaque apresentado para que o leitor fique instigado a ler?
- Propor que pensem: O que precisamos omitir de informações para essa indicação? (anotar em formato de lista o que as crianças dizem).

Como?

- Propor que pensem: Como iniciar o texto? Como podemos terminar?
- Retomar algumas boas indicações, lendo partes para inspirar o grupo.
- Perguntar: Como serão apresentados os destaques, em que ordem?

Sugerimos anotar as respostas de forma que estejam disponíveis no momento da textualização. É fundamental retomar o propósito da escrita e a situação comunicativa, combinados com o grupo durante o planejamento e ao longo da produção escrita.

Para a textualização, é importante lembrar que são as crianças que textualizam, ou seja, ditam o conteúdo, sendo responsáveis pela linguagem escrita a ser utilizada no texto. A professora registra o que elas dizem de forma a ficar à vista de todos, para, em seguida, reler para o grupo, verificando se é preciso fazer algum acréscimo ou modificação.

A professora tem um papel fundamental, pois é uma parceira experiente das crianças em relação ao uso da linguagem. Pode fazer perguntas sobre a melhor forma de organizar a escrita das palavras; trazer sugestões; voltar a outras indicações quando houver dúvida sobre como escrever uma parte ou outra; reler os textos ditados pelas crianças, para que a revisão também seja processual e parte integrante da produção escrita. Está em jogo a reflexão sobre aspectos textuais (ausência de informações relevantes, uso de elementos de coesão, como, por exemplo, os conectivos – e, então, portanto etc. –, atendimento às regras de concordância verbo-nominal, uso do tempo verbal adequado etc.), de aspectos discursivos (adequação do texto à sua finalidade, ao que se imagina ser do conhecimento do leitor, às características do gênero). Não serão discutidos aspectos notacionais (relacionados ao Sistema de Escrita Alfabética e à ortografia), pois sendo uma escrita por *meio da professora isso não é necessário*. Se possível, escreva no computador e projete o texto para as crianças acompanharem, caso contrário, utilize a lousa para registro da produção e posterior revisão.

A seguir, no Quadro 4, apresentamos sugestões para essa proposta.

Quadro 4 - Resumo: textualização

Resumo: textualização

- anotar as sugestões ditadas pelas crianças da forma que foram ditadas;
- fazer anotações quando houver mais de uma proposta ditada, escrevendo no quadro todas elas, e solicitar que as crianças elejam a mais adequada. Por exemplo: “Lucas disse que um jeito bom de iniciar essa recomendação é assim (escreve no quadro e lê) e Marta acha melhor assim (escreve no quadro, logo abaixo, e lê). Como vocês acham que fica melhor?”;
- reler em voz alta o trecho já produzido, para, em seguida, continuar escrevendo;
- ler e comentar, como leitora, sobre alguma passagem que não compreendeu bem;
- retomar e utilizar, quando necessário, as anotações feitas durante as etapas do trabalho como apoio para a escrita;
- questionar o grupo quando aparecer algo inadequado na escrita, por exemplo, perguntando o que não parece adequado, para que se possa modificar o texto.

Além da revisão realizada ao longo da produção, é fundamental se “distanciar” do texto, ou seja, voltar posteriormente a ele, de preferência em outro dia, para relê-lo e revisá-lo. Recomendamos retomar a leitura do texto: “Rotina para a produção de textos em torno do literário” (F3.U6.T2- Professoras), desta Unidade, para compreender melhor todas as operações de produção.

Sugerimos que vocês, professora junto com os e as estudantes, releiam o texto todo e, em seguida, por partes, para que possam juntos substituir palavras, mudar a forma, a ordem da escrita, se for necessário, como sugerido no Quadro 5.

Quadro 5 - Resumo: revisão coletiva

Resumo: revisão coletiva

- analisar o texto com antecedência, para localizar alguns pontos que podem ser revisados pelas crianças;
- ler o texto todo e questionar se há algo que poderia ser escrito de forma mais adequada;
- selecionar algum trecho que precisa ser revisto para focalizar e refletir sobre a linguagem escrita.

Após a revisão final do texto, ele precisa ser preparado para sua exposição, a depender do propósito e do local combinado com as crianças. É importante incluir, na exposição, o texto com a imagem da capa do livro, se for possível, e/ou solicitar que as crianças façam uma ilustração.

Trabalho Pessoal: registro reflexivo

Com a intenção de aprofundar as reflexões sobre esse tipo de situação didática de *escrita por meio da professora* e aprimorar a prática pedagógica, sugerimos que você registre e entregue para a sua formadora, na data combinada com o grupo de professoras:

- o texto coletivo da indicação literária produzido pela sua turma;
- o seu registro reflexivo, a partir das seguintes questões:
 - a. Quais foram os principais problemas encontrados pelas crianças ao realizar a produção da indicação literária por meio da professora?
 - b. Descreva até duas intervenções realizadas ao longo da produção coletiva – ditado para a professora.

Se desejar, você poderá utilizar o instrumento de registro que elaboramos no Quadro 6.

Quadro 6 - Instrumento para registro - F3.U6.T4 - Professoras

Livro escolhido para a produção textual:
Destinatário e local de circulação do texto (interlocutor):
Texto coletivo ditado à professora:
Principais problemas encontrados pelas crianças ao realizar a produção escrita:
Descreva até duas intervenções realizadas ao longo da produção coletiva - ditado à professora
Observações:

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Bom trabalho!

Referências

BRACKLING, K. L. **A leitura da palavra:** aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola** – o real, o possível e o necessário. São Paulo: Artmed, 2002.

MOLINARI, C. **Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial.** Quehacer Educativo, Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio, ano 30, n.160, jun. 2020, p. 13-20.

PELISSARI, C; VILELA, A.; CAIYBI, R. “Projeto didático: indicação literária: 1º ao 3º”. In: Diaz, P. Dutra, E. Giovani, P. (Org.). **Formação na Escola.** São Paulo: Roda Educativa: 2024.

Priscila de Giovani é Mestra em Educação pela PUC/SP e concluinte das disciplinas/seminários do Mestrado em Alfabetização pela Universidad Nacional de La Plata (Maestría en Escritura y Alfabetización). Atuou como professora e coordenadora pedagógica da rede pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental e como docente em cursos de graduação e pós-graduação. Assessorou projetos de formação continuada e produziu material didático para instituições públicas e privadas. Atualmente integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa e compõe a Comissão Editorial da Rede Latino-americana de Alfabetização

E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9650444514054746>

Renata Helene Ferreira Campos é Mestra em Educação pela PUC/SP. Tem Especialização em Jornalismo Cultural pela Universidade Metodista de São Paulo e graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Atuou como professora da Educação Básica na rede estadual paulista e na rede municipal de São Bernardo do Campo, onde atuou também como coordenadora pedagógica. Foi diretora adjunta do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul. Trabalha como formadora de professores, gestores educacionais e técnicos de Secretarias de Educação em diversas redes públicas do país.

E-mail: renata.helene@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7229646611074829>

TEXTO COMPLEMENTAR

F3.TC- PROFESSORAS

Literatura: leitura e produção de textos

Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer



Houve muitos professores da escola primária que, à sua maneira, contribuíram para meu crescimento intelectual. Mas quem influenciou mais definitivamente minha vida foi o sr. Samuel G. Kibicho. [...] Nossos livros didáticos da quinta série eram os Oxford Readers for Africa. Os livros mostravam dois personagens, John e Joan, que viviam em Oxford, mas iam para a escola em Reading. [...] É claro que Oxford ficava na Inglaterra. Não acho que algum de nossos professores chegou a ir lá, portanto os lugares mencionados nos textos deviam ser tão estranhos para eles quanto para nós. [...] A escola agora seguia o currículo comum do governo para as escolas africanas, e por isso os professores tinham que usar os textos oficialmente sancionados. O sr. Kibicho conseguia ir além dos textos, e citava muitos exemplos naturais do nosso ambiente. [...] Ele me fez compreender a estrutura da língua e como usá-la. [...] Se isso fosse tudo, ele teria sido apenas outro bom professor na minha vida. Mas ele tinha textos literários em sua biblioteca pessoal. Não sei como ele notou meu interesse em leitura, mas ele me deu a versão resumida de Grandes Esperanças, de Charles Dickens, que mais tarde passei para Kenneth (amigo da escola). [...] Tínhamos que devolver o livro que o outro tomara emprestado antes de pegarmos mais. Trocando entre nós os que tomáramos emprestados, Kenneth e eu sempre tínhamos dois livros para ler. Nós nos tornamos leitores ávidos e falávamos sobre o que tínhamos lido.

Thiong'o

Esse fragmento é parte do livro "Sonhos em tempo de guerra", de Thiong'o, nascido no Quênia. Neste livro, ele narra memórias da sua infância, da sua vida na escola, dos desafios vividos e de sua vontade de aprender sempre mais. Especialmente no trecho que abre este texto, a reflexão que compartilho com você, professora, é a potência do nosso trabalho, quando ampliamos as oportunidades de aprendizagem dos e das estudantes. Nossas crianças percebem quando fazemos o nosso melhor, quando nos envolvemos com o que ensinamos, quando as consideramos como sujeitos de direitos. Só assim, como o sr. Kibicho, poderemos ir além dos textos dos livros, poderemos realmente promover uma escola mais leitora, mais humanizada, mais crítica, que assume seu compromisso com a formação humana.

Para iniciarmos esta conversa...

Neste Texto Complementar, vamos retomar aspectos importantes da concepção teórica deste Percurso Formativo em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. É por meio de aprendizagens significativas que as pessoas constroem, diversificam e coordenam seus esquemas mentais, estabelecendo redes de significados que potencializam seu crescimento pessoal. Por isso, é importante que a ação educacional, proposta pela professora, promova a atividade mental construtiva dos e das estudantes, possibilitando condições para que os seus esquemas do conhecimento sejam os mais potentes, mobilizando-os a aprender a aprender.

Concebemos a ação pedagógica como uma "ajuda ajustada"⁴² e, por isso, é fundamental que a ação docente incida na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos e das estudantes, tal como formulou Vygotsky. A ZDP é considerada um espaço privilegiado de aprendizagem no qual, graças à interação e à ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver problemas ou realizar tarefas de uma maneira e em um nível que não seria capaz individualmente; onde se potencializa o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento. O entendimento é que aquilo que o indivíduo é capaz de fazer somente com ajuda, em um dado momento, será capaz de realizar depois de forma autônoma (Vygotsky, 2003).

A compreensão desse processo contribui para o planejamento de propostas e intervenções que tendem a ampliar as condições de aprendizagem dos e das estudantes, sabendo-se que, em colaboração, podem ir muito além do que conquistariam sozinhos.

Quando pensamos em ações de ensino é preciso considerar os diferentes tipos de conteúdos da aprendizagem – conceituais, procedimentais ou atitudinais (Zabala, 1999). Para este nosso estudo – leitura e escrita na alfabetização – o que se apresenta são conteúdos diversos, que envolvem compreender o que a escrita representa, e como representa, o "saber fazer", que são aprendidos por meio de propostas significativas e funcionais, principalmente em situações habituais. Para tanto, é fundamental uma prática orientada e ajudas de diferentes graus, o que pressupõe observar as crianças para identificar o tipo de ajuda que é mais potente para sua aprendizagem, de modo que elas possam "de forma progressiva, ir assumindo o controle, a direção e a responsabilidade na execução" (Zabala, 1999, p. 17).

Nessa concepção, a educação escolar se configura como uma prática social, em que a função socializadora e colaborativa fica evidente. Weisz (2000) nos apresenta características de uma boa situação de aprendizagem que revelam essa perspectiva:



(...) os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado" (Weisz, 2000, p. 66).

Leitura

Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores.

Yolanda Reyes

Este trecho, escrito pela colombiana Yolanda Reyes (2013), humaniza a professora, humaniza o e a estudante, humaniza o texto, humaniza a leitura. Ele nos diz que, para ser "professor de leitura que abre portas, traça caminhos" (Reyes 2013, p. 28), é preciso considerar sua própria história pessoal/profissional, pois ela será referência para ler, além

⁴² Essa expressão é usada por Javier Onrubia, que nos diz que ensinar é criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. Essa intervenção precisa se estabelecer como uma "ajuda ajustada", ou seja, "a delimitação do ajuste dessa ajuda ao processo de ensino construtivo realizado pelo aluno como traço distintivo do ensino eficaz" (Onrubia, 1999, p. 124-125).

dos textos, também seus e suas estudantes, para identificar e fazer escolhas assertivas das possibilidades de leitura que lhes oferecerá.

A leitura está presente em nossas vidas desde a mais tenra idade, afinal, vivemos num mundo marcado pelas culturas do escrito. Ensinada de modo intencional na escola, amplia as possibilidades de participação ativa e cidadã na vida social.



A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. [...] É o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios." (Solé, 1998, p. 22-23).

É por conta dessa interação, das relações aí estabelecidas, que a leitura pode ser múltipla, e não única, sendo construção de sentidos e de redescoberta de significados. Isso é possível porque quando se lê, o que é vivido, o que o sujeito traz como repertório, interfere na produção de sentidos, ou seja, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 2003, p. 11).

Considerando que ler é uma prática social aprendida, o ato de interação entre leitor e texto, a compreensão da linguagem escrita, nosso desafio é formar leitores capazes de escolher textos que contribuam para que indaguem e compreendam a realidade e mantenham uma atitude crítica sobre o que dizem e o que querem dizer (Lerner, 2002), leitores que não se limitem a ler apenas textos escolhidos pelos outros. A "leitura do mundo" é feita por leitores críticos, que leem nas entrelinhas e se posicionam diante daquilo que leem, que sejam realmente membros de uma comunidade de leitores.

Para trazeremos as práticas sociais de leitura para a escola, é preciso gerar situações didáticas que se aproximem ao máximo da versão social dessas práticas. Delia Lerner (2002) nos apresenta conteúdos de ensino e de aprendizagem importantes:



fazer antecipações sobre o sentido do texto que se está lendo e tentar verificá-las recorrendo à informação visual, discutir diversas interpretações acerca de um mesmo material, comentar o que se leu e compará-lo com outras obras do mesmo ou de outros autores, recomendar livros, contrastar informações provenientes de diversas fontes sobre um tema de interesse, acompanhar um autor preferido, compartilhar leitura com outros, atrever-se a ler textos difíceis, tomar notas para registrar informações a quais mais tarde recorrerá, escrever para cumprir diversos propósitos (convencer, reclamar, mostrar...), planejar o que se vai escrever e modificar o plano enquanto se está escrevendo, levar em conta os conhecimentos do destinatário para decidir que informações se incluem e quais se podem omitir do texto que se está produzindo, selecionar um registro linguístico adequado à situação comunicativa, revisar o que se está escrevendo e fazer modificações pertinentes [...]. (Lerner, 2002, p. 21-22).

Acreditamos que aproximar as práticas de leitura da escola das práticas sociais envolve promover situações em que o ato de ler tenha sempre propósitos "reais", não apenas escolares. Por isso, é preciso considerar que os comportamentos do leitor são conteúdos a serem ensinados, "porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação" (Lerner, 2002, p. 63). Ensinar comportamentos leitores implica potencializar o desenvolvimento de um conjunto de estratégias, como ler

um texto completo para apreensão das ideias gerais, formular hipóteses sobre o sentido de palavras desconhecidas a partir do contexto, buscar outros textos que colaborem com o entendimento do que se lê.

Aproximar a leitura na escola das práticas sociais depende de a professora compartilhar com as crianças seus próprios comportamentos leitores, assim elas poderão tê-la como referência, numa "relação de leitor para leitor", como diz Lerner (2002).

Colomer (2017) apresenta três importantes potencialidades dos textos literários:



1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.
(Colomer (2017, p. 19-20).

Colomer (2017) também nos diz que o imaginário se constitui em repertório de imagens, de símbolos, de mitos, apresentando modos de entender o mundo e as relações entre as pessoas, apresentando aspectos comuns à toda humanidade, independentemente do tempo e da sociedade, revelando conhecimentos humanos.

A literatura permite o contato com uma linguagem específica, estética, com formas literárias referenciais, com as histórias inventadas, a fantasia, o universo dos personagens e das narrativas maravilhosas.



Durante o processo de leitura se enlaçam vozes que exigem ser distinguidas; sucedem ações que necessitam ser relacionadas com as outras; mostram-se condutas e emoções que podem ser contempladas e mediadas com calma; abordam-se pontos de vista que favorecem a descentralização de si mesmo e se amplia a experiência própria com outras vivências e outros contextos. Quando o conto termina, sempre se pode começar de novo ('outra vez') (Colomer, 2017, p. 28).

O bom livro de literatura, como artefato cultural, nos questiona, nos atravessa e amplia nossa condição humana, nos convertendo num leitor pertencente a uma comunidade maior de outros leitores. Andruetto (2017, p. 29) nos diz que, "onde houver um leitor, houve antes outros leitores, uma família, um professor, uma escola" que se constituíram em verdadeiras "pontes" para nos estabelecermos como comunidade de leitores.

Você consegue pensar quem são as pessoas que, como "pontes", contribuíram para você se tornar uma pessoa leitora e, conseqüentemente, uma professora leitora? E como você tem contribuído para que seus e suas estudantes sejam, de fato, leitores? Nas palavras de Yolanda Reyes (2013, p. 28), você tem sido **"uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores"**?

Escrita

Escrever é uma ação complexa, que depende do repertório de conhecimentos sobre o assunto, o gênero, o portador de textos para o qual se destina, formas de ajustar o que se escreve ao interlocutor, além de aspectos estruturais – coerência, coesão, pontuação, ortografia, linguagem compatível com o gênero –, bem como sobre formas de revisar o escrito para chegar à melhor versão possível para o momento.

Aprender a escrever é, portanto, aprender uma prática social complexa, o que se dá por aproximação com um objeto sociocultural, e não com uma técnica. Pressupõe desenvolver progressivamente a



compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos; leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros da língua escrita (narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas); [...] produção de textos, respeitando os modos de organização da língua escrita; [...] atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita (Ferreiro, 1992, p. 23-24).

Para as crianças pequenas, a escrita é



um dado do meio social que precisa ser transformado em um observável. [...] O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta (Ferreiro, 2013, p. 30-31).

Não se trata de um processo simples, portanto. E, como sabemos, há crianças que começam a se apropriar da leitura e da escrita somente na escola, o que aumenta ainda mais a responsabilidade das professoras alfabetizadoras.

Nos contextos sociointerativos, desde cedo, as crianças aprendem a ouvir e falar, sem necessidade de um ensino explícito, formal. Já a escrita, artefato cultural criado pela humanidade, requer um ensino intencional, por isso a necessidade de criarmos contextos específicos para que seja aprendida na escola. Contudo, ambas as aprendizagens se assemelham, uma vez que a criança aprende a linguagem oral ouvindo e falando, e aprenderá a linguagem escrita, lendo e escrevendo – neste caso, de forma apoiada, com ajuda da professora, a partir de seus conhecimentos e suas experiências prévias, com propostas e intervenções que sejam ajustadas às suas necessidades e possibilidades de aprendizagem.

A criança pequena, quando chega à escola, se aproxima da língua escrita por meio da diversidade de textos a que tem acesso: poemas, contos, fábulas, lendas e outras histórias lidas pela professora, além das parlendas (composição de frases curtas, mas cheias de sentido) utilizadas nas brincadeiras e das letras de cantigas conhecidas de memória. Assim, vai aprendendo sobre a escrita, ao mesmo tempo que tem oportunidade de vivenciar práticas de leitura que envolvem esses textos e situações de escrita que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita. Por isso, é tão importante que as propostas de escrever na escola sejam semelhantes às práticas sociais de escrita da vida “real”, considerando propósitos comunicativos, portadores e gêneros. Porque aprender a escrever é se apropriar de uma prática social, e não de uma técnica.

A produção de textos pode ser individual, em duplas, em pequenos grupos ou coletiva. Em muitas situações, a professora se constitui em escriba. Isso contribui para que as crianças desenvolvam “a compreensão do que é um texto, sua estrutura, suas convenções, as diferenças entre o texto oral e o texto escrito” (Soares, 2022, p. 265).

Teberosky (2014) nos diz que a escrita coletiva, em situações em que a professora é a escriba, é enriquecida, do ponto de vista da aprendizagem, por permitir a realização de diversas atividades – reescrita de uma narrativa, registro de uma situação vivida como memória de um percurso a ser documentado – e por envolver atividades diferentes; há distribuição de tarefas relacionadas à atividade e responsabilidade compartilhada para a sua realização.

Reescrever histórias já conhecidas também é uma boa estratégia didática, pelo fato dessas histórias se constituírem forte referência da "linguagem que se escreve". É uma oportunidade de se estabelecer diálogos formais, reconhecer e analisar dados que distinguem as construções orais das escritas. Conforme a professora vai escrevendo um texto ditado pelas crianças, quando é escriba, é possível promover reflexões sobre problemas evidenciados no texto, como, por exemplo, a repetição reiterada de expressões da oralidade que precisam ser ajustadas na escrita. É nesse processo de revisão coletiva do texto, mediado pela professora, "sobre as relações entre o já escrito e o que se vai escrever" (Lerner, 2002, p. 85), que se desenvolve a proficiência para escrever e revisar. Em vários textos dos fascículos deste Percorso Formativo, há exemplos detalhados que evidenciam as vantagens das situações de escrita e revisão por meio da professora.

Escolha de livros literários: quais critérios?

Nós, professoras, precisamos ter clareza da importância de cuidar da qualidade dos livros que escolhemos para a construção do repertório literário das crianças. O mercado editorial é bem diversificado e oferece uma infinidade de publicações, por isso, se faz necessário estabelecer critérios para nortear nossas escolhas, de acordo com propósitos definidos, e, assim, garantir



distintas formas de representação da realidade, para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compatibilizar as distintas culturas (Colomer, 2007, p. 131).

Para escolhas mais assertivas, é necessário refletir sobre três aspectos importantes: "a qualidade dos livros, sua adequação aos interesses e capacidades dos leitores e a variedade de funções que queremos conceder-lhes" (Colomer, 2017, p. 253).

Uma coisa é sabida: a escola é o lugar privilegiado em que a criança vai se deparar com um universo de conhecimentos que estão além daqueles que ela buscaria por si mesma. Nós, professoras, podemos partir do princípio de que a escolha de bons livros pressupõe considerar textos desafiadores, e não simplistas. Livros que provoquem os leitores a questionamentos, reflexões, pensamentos mais profundos, que os façam comentar suas percepções e, até mesmo, angústias. Obras que os levem a silenciar, a buscar respostas em seu próprio interior e que, quando possível, favoreçam a capacidade de observar as imagens e relacioná-las com os textos escritos e, por meio delas, ampliar suas construções imagéticas de representação do mundo. Livros que, os leitores e seus pares, conjuntamente, possam revelar suas diferentes interpretações e possam ampliar conhecimentos a partir do que foi dito pelos colegas. Além disso, é preciso pensar que, sendo os leitores diversos, "a representatividade a ser contemplada na produção de materiais para a infância pode ser sensível a tal diversidade" (Lima, 2020). Quando falamos de representatividade, nos referimos à importância da diversidade étnico-racial, social e cultural.

Para a escolha de livros que contribuirão para a formação do leitor literário e para um trabalho que favoreça a construção de comportamentos típicos de leitores e escritores, podemos pensar sobre os seguintes aspectos indicados por Colomer (2017) para análise de obras literárias:

Análise da narrativa literária:

- a história narrada apresenta uma sequência de acontecimentos de forma lógica, envolvendo e ampliando a experiência literária do leitor;
- quando houver presença de diálogos entre os personagens, que se tenha clareza de quem fala, que se colabore com o narrador, permitindo fluidez na narrativa;
- o início da narrativa traz elementos que levam o leitor para dentro da história, do cenário, dos personagens;
- o final da narrativa corresponde ao encaminhamento da história – felizes para sempre – a um desenlace positivo, ou ao final aberto, permitindo a inferência do leitor, ou, ainda, ao final aberto que mostra uma visão mais completa da realidade em que às vezes as coisas podem não acabar bem.

Análise da ilustração:

- o quanto contribuem para a "aprendizagem da linguagem visual: a forma, a textura, o traço, o ritmo, o cromatismo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, a perspectiva" (Colomer, 2017, p. 268);
- a ilustração apresenta conhecimento de diversos estilos e correntes artísticas (grafismo, aquarela, recorte/colagem, bordado, desenhos coloridos, desenhos de uma única cor, cores suaves, cores fortes, fotografias, entre outras);
- a composição texto-imagem como complementar à narrativa.

Análise dos elementos materiais do livro:

- formato: livro de bolso, que se segura com uma mão; o que precisa do apoio das duas mãos e o que precisa de um suporte para apoio. Livros pequenos podem revelar mais intimidade com o leitor, mais complexidade nas ilustrações. Livros grandes facilitam a leitura coletiva, a observação mais apurada dos cenários. Livros com formatos variados: redondos, retangulares horizontais, quadrados, em forma de brinquedo (ao desdobrar as páginas, monta-se um cenário);
- página: simples, dupla, de diferentes formatos e gramaturas, com predominância de texto ou de imagem, com texto e imagem articulados na composição, com texto ou imagem que se destaca;
- fundo da página: branco ou com predomínio de outra cor, ou ocupado pela ilustração.

Análise da relação entre o texto e a imagem:

- relações complementares: texto e imagem se fundem e complementam a narrativa;
- informações contraditórias: há uma contraposição entre texto e imagem;
- informações paralelas: a imagem apresenta mais detalhes do que o texto;
- síntese de conteúdo: a imagem traz em si a síntese do texto que está escrito.

Que tal, professora, considerar, juntamente com a equipe pedagógica, esses aspectos, para analisar as intencionalidades de ensino e as expectativas de aprendizagem das crianças? Assim, poderá escolher alguns livros e fazer perguntas, como as propostas por Colomer (2017) a seguir, que ajudam a analisar esses critérios para as leituras literárias:



1. *A ilustração é parte da história? Como se complementam texto e imagem?*
2. *Que técnica foi escolhida: gravura, colagem, pintura, caneta, lápis, fotografia? Parece apropriada ao livro?*
3. *As ilustrações se agregam a estilos determinados: realismo, impressionismo, expressionismo, surrealismo, arte popular, revistas em quadrinho? Parece uma escolha apropriada para ilustrar este livro?*
4. *Qual tamanho, formato, fundo, tipo de letra? Parecem apropriados para o tema, o tom e a legibilidade do livro?*
5. *O que têm de especial os elementos que compõem o texto: linha, espaço, uso de cor, perspectiva? Como colaboram no significado do livro?*
6. *Traz novidades em relação a outras obras do mesmo autor? E com relação aos livros em geral?*
7. *Que tipo de resposta propicia ao leitor?*

(Colomer, 2017, p. 291-292)

É importante que você busque conhecer sua turma em relação à leitura, suas preferências, se as crianças se encantaram com algum autor/ilustrador, gênero literário ou coleção. Gostam de aventuras ou preferem os contos? Preferem histórias com animais ou com humanos? É essencial oferecer diversidade – incluindo diferentes autores, ilustradores, editoras, projetos gráficos, culturas, temáticas –, afinal, seu objetivo é repertoriar sua turma, para que sejam leitores autônomos. Vale ressaltar que essa diversidade é valiosa, mas não menos importante do que as suas intervenções.

Durante a escolha da obra, lembre-se que a literatura é uma expressão sobre o mundo, de diferentes tempos e lugares, sobre as pessoas e suas formas de viver a vida e de se relacionar com o outro, é importantíssima para a humanização.

Escolha livros que respeitem a inteligência da criança, obras que ampliem a sua percepção estética e contribuam para a sua formação ética.

Por fim, que os livros literários também contemplem histórias em que as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras estejam presentes, assim como temáticas que trazem a diversidade humana e social – pessoas com deficiências, pessoas idosas... Desse modo as crianças poderão ter acesso a uma literatura diversa e inclusiva.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução.** São Paulo: Sesc São Paulo, 2017.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2017.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.* Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Heloisa Pires. *Literatura para desarmar racismos geracionais.* 2020. Disponível em <https://www.coletivoleitor.com.br/literatura-para-desarmar-racismos-geracionais/>. Acesso em 11/06/2024>.
- ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo, Ática, 1999.
- REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar - literatura, escrita e educação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2013.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Penso, 1998.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THIONG'O, Ngugi wa. **Sonhos em tempo de guerra:** memórias de infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2021.
- VYGOTSKY, Levi Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ZABALA, Antoni (Org). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer

Professora, graduada em Pedagogia - licenciatura plena pela Universidade de Sorocaba (1986), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Doutora em Educação - Formação de Professores pela UNIMEP (2008). Atualmente é Coordenadora Geral do Colégio Uirapuru e da Faculdade Prof. Wladimir dos Santos. Atua na Educação há 40 anos e estuda os seguintes temas: ensino e aprendizagem, formação de professores e leitura.

E-mail: maura.bolfer@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6807541946704968>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

F3.CF- PROFESSORAS

Práticas de leitura e escrita de textos literários

Sandra Medrano

Ensinar literatura não pode significar outra coisa que educar na literatura, ajudar a que a literatura ingresse na experiência dos alunos, em seu fazer, o que pressupõe, sem dúvida, reingressá-la em si mesmo.

Educar na literatura é um assunto de trânsito e alargamento de fronteiras. [...]

Claro que é muito difícil ajudar a alargar a fronteira de outros quando a própria está encolhida, enrijecida. É quase impossível fazer com que a cultura se torne experiência para outros quando é para si somente um dado do mundo exterior, um trâmite.”

Graciela Montes

Cara professora,

Chegamos ao final deste Fascículo com muitos compartilhamentos de práticas pedagógicas e, também, muitas reflexões e aprendizagens. Esperamos que você tenha apreciado o mergulho que fizemos na literatura e, principalmente, que tenha se encantado com novas possibilidades de imersão das crianças na escrita e na leitura nesse contexto. Com isso, estamos procurando garantir, a cada uma delas, o direito que vimos salientando ao longo dessas duas Unidades. O nosso compromisso de proporcionar uma alfabetização ampla e de qualidade está reafirmado e consolidado, pois, como afirma Montes, acima citada, tivemos a oportunidade de saber mais sobre literatura e vivê-la não só como objeto de ensino, mas também como parte da vida, alargando fronteiras.

Sabemos que a literatura necessita estar presente nas aulas de diversas formas e ao longo de toda a escolaridade. Neste Fascículo, optamos por um recorte – para que pudéssemos percorrer, juntas, desde os fundamentos teóricos até os detalhes da prática pedagógica – que é o de **situações de leitura e escrita em contexto literário**. O propósito foi o de abordar com mais profundidade as intervenções docentes e as condições didáticas a serem garantidas para que as aprendizagens das crianças se consolidem.

Todavia, a formação literária é apenas uma parte da formação leitora e escritora. É preciso ampliar as oportunidades de acesso das crianças à diversidade de textos, considerando os diferentes gêneros que existem, entre eles, os não literários, que serão tratados no próximo Fascículo. O acesso à diversidade de gêneros discursivos, de situações significativas de leitura e escrita e seus propósitos é o que poderá favorecer que as crianças se tornem leitoras e produtoras de textos, que possam usar a palavra escrita para se comunicar e se posicionar no mundo e também para acessar os diferentes conteúdos que circulam em diferentes portadores físicos ou digitais, de forma cada vez mais autônoma e crítica.



**PARA
SABER
MAIS**

EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Vídeo: Literatura e as questões raciais na escola



Neste bate-papo com a pedagoga Juliana Piauí, a equipe de A Taba conduz uma reflexão sobre a abordagem das questões raciais na escola por meio da literatura: o papel das professoras e professores de garantir o acesso às obras que expressam questões da diversidade étnico-racial.

Pode ser visualizado no link:
<https://www.youtube.com/live/WsFsGNeVP5o>

Atividade de leitura e escrita para alfabetização inicial

Juliana Piauí

2015

A Taba – leitura em rede é uma

empresa de curadoria de livros literários e serviços ligados à formação de leitores e mediadores de leitura.

<https://ataba.com.br/>

Por uma escola afirmativa: construindo comunidades antirracistas



A obra é composta por três partes: na primeira, são abordados os princípios básicos que precisam ser alinhados para que se possa promover, na escola, uma cultura antirracista; na segunda, discutem-se caminhos para envolver a comunidade escolar na promoção dessa cultura afirmativa; e, por fim, na terceira, há uma seleção de obras literárias como sugestão de trabalho na escola, que especifica o público-alvo, os objetivos e conteúdos que podem ser desenvolvidos a partir das leituras.

Ely Bayó, Fernanda Miranda e Fernanda Sousa
Companhia das Letras

Pode ser acessado, juntamente com outras publicações, no link:

https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/#materiais

Ou aqui diretamente:
https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/PROJETO_PorUmaEducacaoAntirracista.pdf

LIVROS E ARTIGOS

Livro: Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação



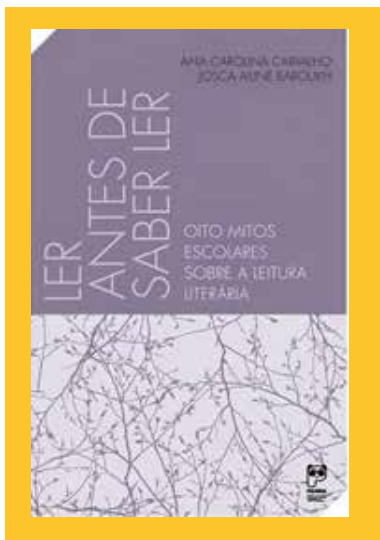
Esse livro contém seis artigos que contribuem para as discussões em torno da literatura e da mediação de leitura. São essenciais para refletir sobre as concepções de leitura e de leitores que fundamentam as ações voltadas para a formação de leitores.

Cecília Bajour

Solisluna Editora - Selo Emilia (São Paulo)

2023

Livro: Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária



Esse livro traz exemplos da prática escolar e de situações de formação de educadores. Neles, as autoras propõem um debate sobre a escolha de livros de qualidade, as diferenças entre ler e contar histórias, a importância da conversa para a formação de leitores, entre outros aspectos.

Ana Carolina Carvalho e Josca Baroukh

Editora Panda Books (São Paulo)

2018

Artigo: Livro-álbum: uma linguagem a ser decifrada



Artigo que traz os conceitos relacionados ao livro-álbum, um pouco do histórico e as principais obras representativas desse artefato artístico-literário.

Pode ser acessado em: <https://www.lugardeler.com/artigos-dani-gutfreund-livro-album>

Dani Gutfreund

Lugar de ler

2018

Artigo: A literatura a serviço dos valores



Nesse artigo, a pesquisadora argentina aborda o papel da literatura na transmissão de valores na escola e como ela pode auxiliar na formação integral das crianças.

Pode ser acessado em: <https://emilia.org.br/a-literatura-a-servico-dos-valores>

Marcela Carranza,
Revista Emília, 15 out. 2012.

E-book: Como criar um ambiente favorável à leitura na escola?



Nesse e-book, podem-se encontrar contribuições para o trabalho com a leitura na escola. Para saber mais sobre a leitura de livros-álbum, no capítulo Lendo imagens: o livro-álbum e a história em quadrinhos (cap. 4, p. 58), há reflexões sobre a especificidade desse tipo de leitura. Além de alguns exemplos, é citado o livro *Eloísa e os bichos*, que foi estudado neste Fascículo. Há também contribuições sobre a importância da leitura de imagens e aportes para saber mais sobre o que é um livro-álbum.

Disponível, juntamente com outros materiais, em: <https://rodaeducativa.org.br/cadernos-do-programa-myra-juntos-pela-leitura/>

Ou diretamente neste link: https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Caderno-Myra-para-escola_Roda-Educativa_baixa.pdf

Sandra Medrano (coordenação)
Programa Myra, Juntos pela leitura
Editora SM e Roda Educativa
2016

VÍDEO PARA ESTUDO E PODCAST

Vídeo: Conversar é pouco? É preciso sempre fazer alguma atividade depois de ler?



Em uma conversa abordando dúvidas e angústias de professoras, A Taba recebeu a professora Bárbara Franceli para conversar sobre o que é possível e desejável fazer durante a mediação de leitura, estabelecendo relações entre a prática e os objetivos que almejamos alcançar com as crianças na escola quando se trata da formação do leitor.

Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=RiWdkl7lfoo&list=PLddLdetYrPpd5VyWFwP3uo8aqnD-7uLTO&index=4>

Conta essa história pra mim



Podcast em que é possível ouvir a leitura expressiva de livros e histórias. É interessante para pensar na importância da realização da leitura preservando exatamente sua escrita, sem modificá-la.

Para acompanhar a aventura sonora de cada leitura, recomenda-se que, se possível, a/o ouvinte, tenha o livro em mãos.

Pode ser ouvido no link:
<https://open.spotify.com/show/28QN77L2oPYUB6Y3x9FOmM?si=f242ff83820d46a5>

Sandra Storino / Spotfy

Vídeo: Caminhos para formar comunidades leitoras!



Nessa live, Edi Fonseca, coordenadora de projetos do Instituto Avisa Lá, conversa com Bel Santos Mayer, educadora social, coordenadora do IBEAC e cogestora da Rede LiteraSampa, sobre os caminhos para formar comunidades de leitores em diferentes territórios.

Pode ser visualizado no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=eP91ZBLLMmo&t=13s>

Edi Fonseca e Bel Santos Mayer
Instituto Avisa Lá
2023

LIVROS E ARTIGOS



O artigo A mediação para além das primeiras camadas da leitura, de Patrícia Diaz, está dividido em 3 partes. Nelas são apresentados vários exemplos de livros e suas principais chaves de leitura para serem lidos e apreciados com leitores em formação.

Parte 1 – A mediação para além das primeiras camadas da leitura.

Pode ser acessado em: <https://emilia.org.br/a-mediacao-para-alem-das-primeiras-camadas-da-leitura/>

Parte 2 – Um mergulho em algumas obras infantis

Pode ser acessado em: <https://emilia.org.br/a-mediacao-para-alem-das-primeiras-camadas-da-leitura/>

Parte 3 – Mediação para além das primeiras camadas da leitura

Pode ser acessado em: <https://emilia.org.br/mediacao-para-alem-das-primeiras-camadas-da-leitura-parte-3/>

Educação antirracista: 20 livros infantis com atividades pedagógicas



A curadoria, organizada por especialistas em literatura infantil, está dividida em 10 grandes temas, com obras acompanhadas de sugestões para a sala de aula.

O objetivo é fomentar o desenvolvimento de atividades que abordem as relações étnico-raciais de forma mais sistemática. É uma forma de favorecer o cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e instituiu 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

Pode ser acessado em: <https://porvir.org/educacao-antirracista-20-livros-infantis/>

COORDENAÇÃO

Simone Azevedo

ORGANIZAÇÃO

Simone Azevedo é professora alfabetizadora formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), mestra 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 (antiga Comunidade Educativa CEDAC), 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.

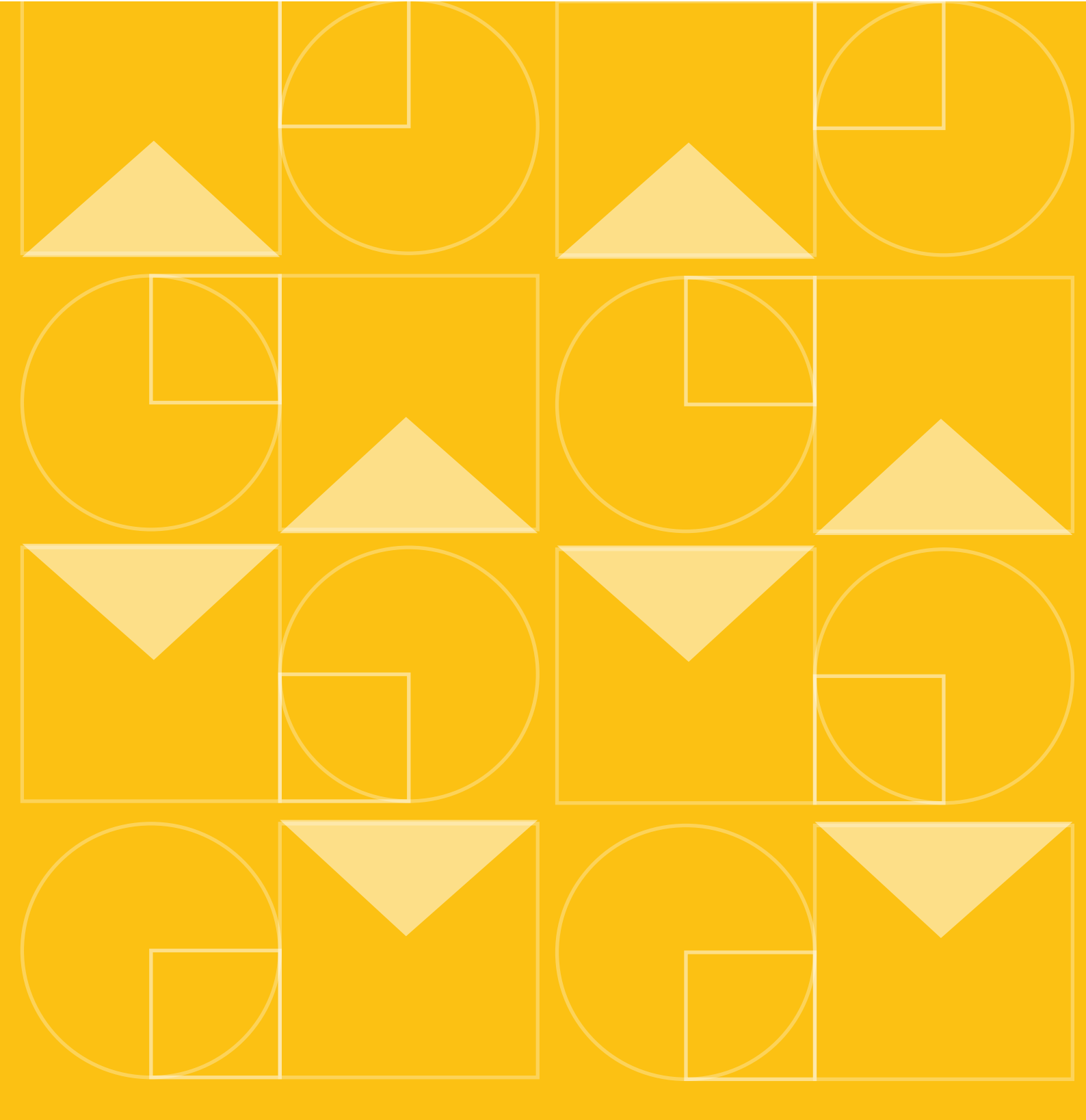
E-mail: simone.azevedo@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261593936239966>

Sandra Medrano é pedagoga e mestra pela Faculdade de Educação da USP e especialista em literatura infantil e juvenil pela Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenadora pedagógica da biblioteca do Colégio Santa Cruz, professora na Pós-Graduação em Literatura para crianças e jovens do Instituto Vera Cruz e membro da equipe pedagógica da Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC). Atuou no Ministério da Educação como assessora da coordenação de EJA, na equipe do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no programa Parâmetros em Ação e como coordenadora e coautora da Proposta Curricular de EJA.

E-mail: sandra.medrano@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1680002079273771>



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

