

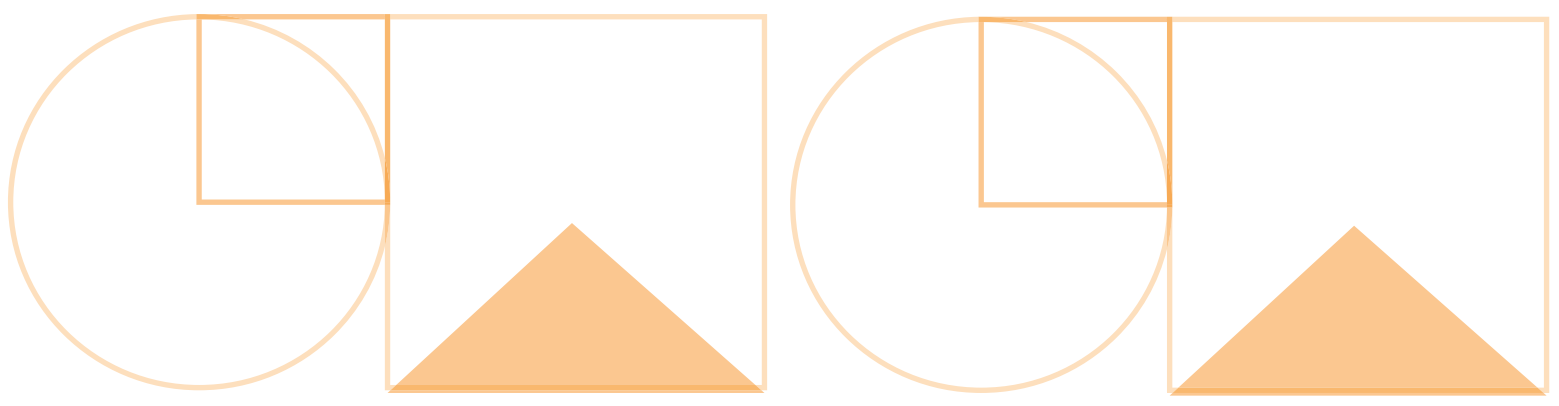


# Alfabetização contextualizada e reflexiva: Percurso Formativo para **1° e 2° anos**

FASCÍCULO **4**  
do/a Professor/a ►

Práticas de leitura e escrita de textos  
com função informativa





## 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**

#### 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

**Rede Latino-Americana de Alfabetização e 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

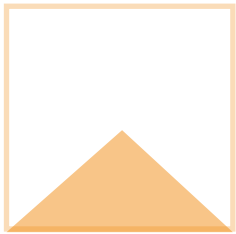
**Roda Educativa**

Simone Azevedo

**Roda Educativa**

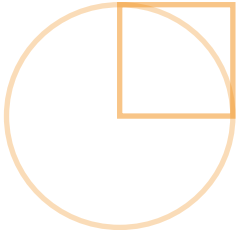
Tereza Perez

**Roda Educativa**



**Revisão linguístico-textual:**

Ana Maria Costa de Araujo Lima  
Ana Regina Ferraz Vieira  
José Herbertt Neves Florencio  
Normanda da Silva Beserra

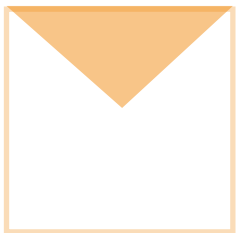


**Normalização:**

Mariana de Souza Alves

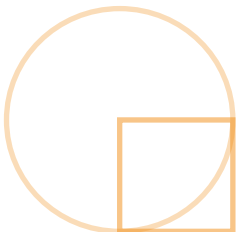
**Diagramação:**

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



**Coordenadoras do Fascículo 4:**

Patrícia Helena da Silva Diaz  
**Roda Educativa**



Simone Azevedo  
**Roda Educativa**

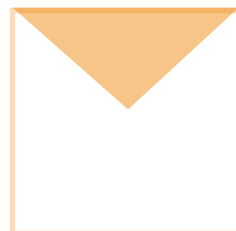
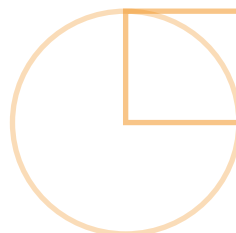
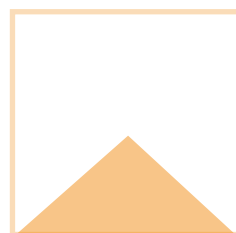
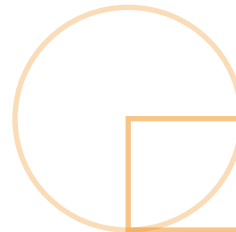
**Coordenação do Para saber mais**

Simone Azevedo  
**Roda Educativa**



**Organizadora do Fascículo 4:**

Érica de Faria Dutra  
**Roda Educativa**






**Autoras:**  
Andréa Luize  
Instituto Vera Cruz e Roda Educativa

Debora Samori  
Roda Educativa



Fatima Fonseca  
Roda Educativa

Mayra Kinker  
Roda Educativa




Karina Santos da Silva  
AYA - Construindo Saberes  
Centro de Estudos e Pesquisas  
do ateliescola acaia

Paula Stella  
Roda Educativa e  
Instituto Vera Cruz

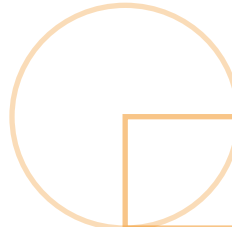


Renata Helene Ferreira Campos  
Roda Educativa

Silvia Fuertes  
Roda Educativa



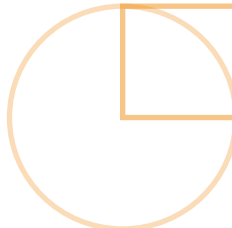
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)



Brasil. Ministério da Educação  
Alfabetização contextualizada e reflexiva [livro eletrônico] : percurso  
formativo para 1º e 2º anos : fascículo 4 do/a professor/a : práticas  
de leitura e escrita de textos com função informativa / Brasil.  
Ministério da Educação. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.  
PDF



Vários autores.  
Vários colaboradores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-83673-18-3



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



25-279783

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

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

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

### **UNIDADE 7** A leitura de textos com função informativa

- 7** TEXTO 1 - (F4.U7.T1 - Professoras)  
Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida
- 19** TEXTO 2 - (F4.U7.T2 - Professoras)  
A rotina de leitura de textos com função informativa
- TEXTO 3 - (F4.U7.T3 - Professoras)
- 29** Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa
- TEXTO 4 - (F4.U7.T4 - Professoras)
- 40** Trabalho Pessoal: planejamento de situação didática de leitura pela criança de texto com função informativa

### **UNIDADE 8** A escrita de textos com função informativa

- 54** TEXTO 1 – (F4.U8.T1 - Professoras)  
Produção de textos em contextos de pesquisa
- TEXTO 2 – (F4.U8.T2 - Professoras)
- 66** A rotina de escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de textos
- TEXTO 3 – (F4.U8.T3 - Professoras)
- 80** Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora - textualização e revisão de verbete
- 93** TEXTO 4 – (F4.U8.T4 - Professoras)  
Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de um verbete de enciclopédia
- TEXTOS COMPLEMENTARES (F4.TC - Professoras)**
- 104** Avaliação dos processos de aprendizagem em relação à leitura e à produção de textos com função informativa
- 113** **CONSIDERAÇÕES FINAIS**  
Práticas de leitura e escrita de textos para pesquisa
- 115** **PARA SABER MAIS**

# APRESENTAÇÃO

## Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa

Érica de Faria Dutra

*Um livro informativo pode provocar novas ideias e descobertas de linguagem, cativando o leitor da mesma maneira que um texto literário.*

John Spink

Cara professora,

Ao longo deste percurso formativo, tivemos a oportunidade de refletir sobre as situações de leitura e de escrita nos contextos literário e do cotidiano. Agora, neste Fascículo, vamos adentrar no universo dos textos com função informativa.

Vivemos em um mundo em constante mudança, com um vertiginoso crescimento de produção de conhecimentos, com muitas informações à disposição de qualquer pessoa, principalmente que tenha acesso à internet. Este contexto atual demanda novas maneiras de comunicação, de usos da linguagem escrita. As formas de acesso ao conhecimento e às diferentes culturas estão evoluindo. Como isso impacta a escola? O que é necessário assegurar na sala de aula para formar leitores e escritores que utilizem a leitura e a escrita nas mais variadas circunstâncias de uso?

Ampliar as possibilidades de as crianças terem acesso aos livros e a outros materiais informativos, em situações contextualizadas e significativas, é mais importante do que o advento da tecnologia em si mesmo e se justifica porque as “perguntas básicas sobre a vida, a família, a escola, o corpo humano, o crescimento continuam sendo formuladas” (Garralón, 2015, p.15).

Essas curiosidades e desejo de conhecer o mundo movem as crianças a buscar meios para obter respostas e fazer novas perguntas. Uma maneira potente para isso acontecer é por meio dos livros informativos, das revistas de divulgação científica, das enciclopédias, pois são organizados por editores e especialistas de uma maneira cuidadosa com relação à linguagem, forma de diagramar e checagem das informações, para que o resultado da experiência de pesquisa e de leitura seja satisfatório e ajude o leitor a encontrar o que busca, a compreender o que está escrito e a se mobilizar para novas perguntas. Lembrando que “perguntar é essencial para a construção do conhecimento” (Garralón, 2015, p. 51).

Por essa razão, ter livros e outros materiais com textos com função informativa é muito importante para que esse trabalho aconteça nas aulas. Buscar, no acervo da biblioteca ou da sala de leitura, materiais que possam contribuir para o estudo, como livros, revistas,



Queremos, professora, que o estudo dos textos deste Fascículo, atrelado à sua participação nos Encontros Formativos, permita que você avance em seus conhecimentos a respeito das práticas tematizadas e, especialmente, que ofereça apoio necessário para suas tomadas de decisão no planejamento das aulas, durante as ações com as crianças e após o desenvolvimento das propostas. Esse movimento constante de *reflexão na ação e sobre a ação* permite que as situações sejam cada vez mais ajustadas aos conhecimentos das crianças, e suas decisões didáticas favoreçam aprendizagens significativas para todas e cada uma.

Bom estudo!

---

### Referências

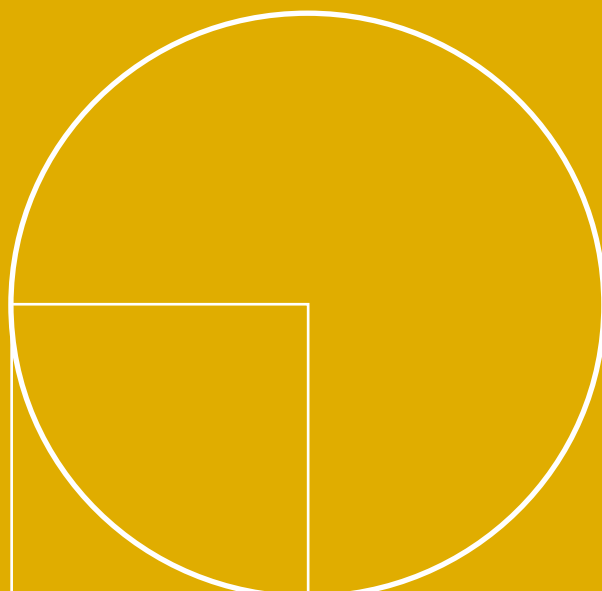
GARRALÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo. Ed. Pulo do Gato, 2015.

SPINK, John. Niños lectores. Salamanca: Fundación Germán Sánchez, Ruipérez, 1989.

**Érica de Faria Dutra** é pedagoga e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da Frente de Língua Portuguesa em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa. É também formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelos Institutos Avisa Lá e A Taba, e professora do Curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Literatura para Crianças e Jovens, pelo Instituto Vera Cruz. Dá assessoria a secretarias de educação e escolas particulares, bem como produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: [ericadefaria@yahoo.com.br](mailto:ericadefaria@yahoo.com.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3782641254095824>



unidade

# 7

A leitura  
de textos  
com função  
informativa

# TEXTO 1

## F4.U7.T1 - PROFESSORAS

### Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida

Paula Stella

*“Que coisa irrita os vulcões  
Que cospem fogo, frio e fúria?”*

*Pablo Neruda*

Hoje em dia, as informações estão por toda parte, o tempo todo, como você bem sabe, cara professora. Sujeitos que participam das culturas do escrito podem ter acesso a elas de diferentes formas: pela internet, pelo streaming, pelos livros, pelos jornais e pela televisão, para citar apenas algumas. No entanto, a despeito da facilidade de acesso, processar o grande volume de informações que circula de forma incessante nos contextos em que convivemos socialmente e, principalmente, compreender essas informações e saber analisá-las são tarefas cada vez mais complexas para a maior parte das pessoas. Ter informação já não é suficiente, é preciso interpretá-la e relacioná-la com outras, a fim de participar de discussões, debates, tomadas de posição, questionamentos e demandas sobre os diversos temas sociais e naturais do mundo atual.

Além disso, na contemporaneidade, graças às tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs), aprende-se ao longo da vida toda, não só na escola, mas também em outros contextos que oferecem oportunidades, recursos e ferramentas para aprender, tais como: as redes sociais, os ambientes virtuais, as comunidades de aprendizagem e os jogos *on-line*. Desde que se possua uma conexão à internet sem fio, é possível aprender a qualquer momento e em qualquer lugar. As experiências de aprendizagem decorrentes do uso da tecnologia requerem que se saiba utilizar e combinar simultaneamente diversas linguagens e formatos: linguagem oral, linguagem escrita, sons, imagens, símbolos e outras representações gráficas. Adicionalmente, como as aprendizagens ocorrem a qualquer tempo, é necessário (mais do que nunca!) que os usuários dominem habilidades e desenvolvam competências genéricas e transversais que permitam continuar aprendendo sempre que necessitem ou desejem (Coll, 2013).

Assim, é importante que, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola propicie diversas oportunidades às crianças para aprenderem a ler e a compreender textos de não ficção, incluindo os chamados livros informativos<sup>1</sup>, produzidos com o propósito de informar sobre alguns temas que podem despertar a curiosidade dos leitores: os dinossauros, o céu

---

<sup>1</sup> Denominamos “livros informativos” as obras de não ficção que têm a finalidade de ensinar sobre temas de Ciências da Natureza ou Sociais, divulgando conhecimentos científicos.

e as estrelas, os vulcões, as florestas, a vida cotidiana há cinquenta anos, breves biografias de cientistas e artistas, entre outros. Compreender e interpretar o que se lê sempre foram vistas como importantes capacidades a serem desenvolvidas na escola. Contudo, no mundo atual, tornaram-se ainda mais indispensáveis em função da quantidade de informações disponíveis e da presença massiva das fake news, que exigem um maior discernimento e um posicionamento crítico diante do que se lê. Hoje em dia, o cidadão comprometido com questões importantes para a humanidade ou para o território a que pertence precisa saber o que acontece e entender por que acontece, além de projetar o que é provável que aconteça no futuro. “Compreender tudo isso não pressupõe somente saber ler, mas, visto que pertencemos a uma cultura letrada, significa transitar inevitavelmente pela leitura” (Castedo, 2009, p. 87). Por “transitar pela leitura”, entendemos a capacidade de ler textos variados com autonomia e proficiência para satisfazer diferentes propósitos.

Com base nessas premissas, este texto pretende apresentar justificativas para o trabalho com a leitura de livros e textos com função informativa, fundamentando-se nas ideias de que “transitar pela leitura” é algo que se ensina e se aprende, e que as crianças, desde pequenas, se interessam pelo mundo natural e social. Além disso, busca oferecer indicações para a realização desse trabalho, contribuindo para o aprimoramento do que se faz na sala de aula. Por isso, o presente texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, dedica-se a definir o que são livros e textos com função informativa e a apresentar algumas de suas características; em seguida, na Seção 3, trata dos propósitos da leitura de textos e livros informativos e também aborda os procedimentos que são colocados em ação na escola quando se trata de ler esses materiais; a terceira seção, por sua vez, apresenta indicações para o trabalho em sala de aula, orientando a realização de duas situações de leitura (“leitura exploratória” e “leitura para localização de informação específica”); e, para finalizar, a Seção 4 discute os critérios de escolha de livros e textos com função informativa.

## 1. Livros e textos com função informativa na escola

Os livros informativos exploram temas relativos a fatos, descobertas, ideias e contêm dados confiáveis e objetivos. São, portanto, obras de não ficção, escritas em prosa, que mostram o mundo como a ciência o concebe e podem apresentar diversas características. De acordo com Ana Garralón, os livros informativos para crianças “são produzidos para que elas tenham uma experiência de prazer durante a leitura” (Garralón, 2015, p. 31).

Entretanto, há muitas nuances entre eles que permitem estabelecer algumas distinções. Por exemplo, alguns livros se caracterizam como expositivos, porque fazem uma exposição sobre um tema, enquanto outros são narrativos<sup>2</sup>; alguns são organizados por ordem alfabética, outros por temas. Neles podem ser encontrados diferentes jogos de palavras e imagens. Alguns possuem fotografias, desenhos, diferentes tipos de ilustrações ou complementos (gráficos, infográficos, diagramas, tabelas, fichas, esquemas, plantas baixas etc.). Alguns se parecem com enciclopédias; outros lembram os antigos cadernos de anotações feitos por cientistas naturalistas, com índice, glossário, podendo ter ou não bibliografia. Os projetos editoriais e o formato também variam: livro de texto, ilustrado, de história em quadrinhos, paradidático, digital, impresso etc. Por isso, é difícil dizer de forma assertiva o que um livro informativo deve conter.

---

<sup>2</sup> Ainda que se diferenciem de obras literárias, certos livros informativos fazem uso de recursos literários para tratar de seus temas (linguagem figurada, personagens ficcionais e estrutura narrativa são alguns exemplos desses recursos).

Em função disso, Ana Paula Campos, designer e estudiosa do assunto, recomenda:



*Em última instância, acreditamos que para conhecer um livro informativo, o mais apropriado talvez seja mesmo olhar bem de perto para ele, tentando identificar seus propósitos fundamentais, munidos de conhecimento sobre os elementos que genericamente os caracterizam e de algumas variáveis de análise coletadas nas referências consultadas (Campos, 2016, p.81).*

Assim como os livros, os textos com função informativa<sup>3</sup> têm o propósito de apresentar informação sobre algum assunto específico. Eles incluem as explicações necessárias à compreensão da informação apresentada.

Nesse ponto, é preciso fazer um parêntese, professora, e acrescentar uma informação pertinente: nós, leitores, em certas circunstâncias, lemos para ter acesso ao conhecimento; lemos para saber ou para obter informação. E, paradoxalmente, precisamos dispor de informações para conseguir atribuir sentido aos textos ou livros que usamos para aprender, ou seja, para dar sentido ao que lemos. Dizemos que ler e aprender são ações complementares, porque uma ação influencia a outra. Sabemos que os conhecimentos prévios do leitor sobre a temática do texto constituem um dos fatores que contribuem para a sua interpretação.

Os textos com função informativa podem fazer uso de diversos recursos linguísticos em sua organização, como definições, exemplos, descrições, comparações, síntese de teorias, citações, entre outros, e se baseiam em fontes de informação confiáveis. Em alguns casos, contêm narrações (uma perspectiva histórica, uma anedota) que tornam a leitura atraente. Artigos de divulgação científica, notas de enciclopédia, verbetes de dicionário e legendas de imagens são alguns exemplos de gêneros com função informativa.

Pode-se dizer que livros e textos com função informativa são instrumentos que estão a serviço da aprendizagem de novos conceitos e fatos, bem como da satisfação do desejo de saber mais, de conhecer as coisas do mundo e pensar sobre elas, podendo dirigir-se a leitores de diferentes faixas etárias. Sua leitura implica saber localizar e compreender a informação principal, o que é essencial em função do que se procura, e saber transitar em um formato textual que, embora ofereça informação estruturada, nem sempre se organiza da esquerda para a direita, de cima para baixo – como acontece na maioria dos livros de ficção. É necessário ter familiaridade e fazer uso de elementos como índices, sumários, glossários, levando em conta certas características do projeto gráfico, como a relação entre texto e imagem. A imagem também é lida, contém informação, conecta-se ao texto escrito ora complementando-o ou reforçando-o, ora contradizendo-o, e, por isso, precisa ser compreendida (Carvalho, Gouveia, Faria, 2016). Igualmente necessário é saber adotar uma atitude crítica diante do texto, identificando as intenções do autor, investigando suas escolhas sobre o que e como apresenta e, principalmente, julgando a veracidade das informações apresentadas (Garraón, 2012).

---

<sup>3</sup> Alguns linguistas usam o termo “textos expositivos” para fazer referência ao que estamos chamando aqui de “textos com função informativa”. Preferimos esta denominação porque nem sempre os textos em questão são caracterizados como uma exposição, podendo apresentar estrutura descritiva, comparativa ou classificativa, por exemplo. Esses textos assumem características distintas e apresentam aspectos constitutivos do discurso científico que variam a depender do campo do saber a que seu conteúdo se vincula.

Os textos com função informativa requerem uma leitura mais próxima do texto e atenta às chaves linguísticas que organizam e dão continuidade às ideias ali presentes. Trata-se de uma situação em que o leitor se questiona sobre o texto, o seu conteúdo e o que dele vai compreendendo ou não à medida que avança. Ademais, é preciso enfatizar que, quando lê para sanar uma curiosidade, o leitor se empenha em conservar informações, a fim de poder utilizá-las em outro momento, de forma pertinente, frente às perguntas ou situações que se colocam. “Para consegui-lo, é necessário fazer um esforço de reelaboração e reorganização maior do que o necessário quando se lê em função de outros propósitos” (Buenos Aires, 2004, p. 722).

## 2. Propósitos da leitura de livros e textos com função informativa e procedimentos de pesquisa

Como mencionado anteriormente, os textos com função informativa são procurados e lidos em situações cujo propósito é o de obter informações sobre temas específicos. O leitor atribui sentido a eles, busca entender o que eles têm a dizer, o que é bem diferente de reproduzir o que aparece no texto, repetindo literalmente alguns de seus trechos.

Além disso, recorre-se a esses textos para responder uma dada pergunta, dúvida, curiosidade ou, ainda, para se atualizar quanto a um assunto singular. Também pode ocorrer de o leitor, frente a novas perguntas suscitadas pelo texto, desejar continuar pesquisando sobre o assunto.

Por isso, é importante que, na escola, as crianças tenham oportunidade de aprender a ler e produzir textos com função informativa em contextos significativos, como nos Projetos Didáticos e nas Sequências Didáticas, modalidades de ensino que permitem a ampliação e o aprofundamento do conhecimento sobre um tema de interesse e sobre determinado gênero textual, em situações de leitura prolongadas, diversificadas e com propósitos bem definidos.

Nessas modalidades<sup>4</sup>, o percurso para pesquisar sobre uma curiosidade é desenvolvido ao se colocar em prática alguns procedimentos de pesquisa similares aos utilizados por estudantes de outros níveis da escolaridade, tais como:

- I. Definição do tema de estudo, que pode ser delimitado pela criação, por parte da professora, de uma situação problema ou pela formulação de uma boa pergunta.
- II. Planejamento conjunto do trabalho a ser realizado, o que compreende a organização das etapas a serem percorridas, os prazos, a divisão do trabalho entre as crianças.
- III. Seleção de materiais que possam ser úteis, etapa da qual as crianças participam ativamente.
- IV. Leitura e estudo dos materiais, o que envolve a elaboração de registros parciais ou intermediários das informações obtidas e dos conhecimentos construídos.
- V. Produção de textos que conservem a memória e comuniquem o que foi aprendido, elaborados por meio de um processo que envolve planejar, textualizar, ilustrar e revisar.
- VI. Socialização do conhecimento construído mediante a publicação ou apresentação dos textos escritos pelas crianças.

---

<sup>4</sup> Você pode recorrer aos textos do Fascículo 1 que tratam das modalidades organizativas.

Como sugerido no Procedimento VI, quando se trata de um projeto didático, outros propósitos (sociais ou comunicativos) se somam aos referidos anteriormente (didáticos): comunicar a alguém a curiosidade descoberta, compartilhar a ampliação do conhecimento sobre um tema de interesse, entre outros que se relacionem com a partilha de um produto de pesquisa com um destinatário escolhido.

Além do mais, essas modalidades propiciam que se experimente e compreenda as relações entre a leitura e a escrita, porque, muitas vezes, se lê para escrever (quando é necessário buscar informações para produzir um texto), se escreve em situações de leitura (nas situações em que é preciso tomar nota de uma informação presente em um texto) e, por fim, se lê para aprimorar o texto escrito sobre o tema pesquisado (quando é necessário revisar um texto que será publicado). Dessa forma, essas ações são articuladas de modo semelhante às que ocorrem quando participamos de situações de leitura e produção de texto nas práticas sociais.

Nos projetos e nas sequências, as crianças – apoiadas nas ajudas prestadas pela professora – são incentivadas a exercer comportamentos do leitor e do escritor<sup>5</sup> que propiciam aprendizagens significativas sobre o tema que se quer saber mais e sobre como se lê e se escreve o tipo de texto trabalhado. Alguns desses comportamentos, pertinentes a tais situações e ajustados de acordo com os propósitos e gêneros, são os seguintes:

- selecionar fontes de informação adequadas;
- localizar a informação específica de que se necessita;
- adequar a modalidade de leitura ao propósito e ao texto;
- buscar respostas para perguntas feitas sobre o assunto;
- estabelecer relações entre as informações presentes em diferentes textos lidos;
- relacionar as informações novas com os conhecimentos que já se tem do assunto;
- resolver as dificuldades de compreensão enfrentadas durante a leitura;
- levantar hipóteses sobre o significado de palavras desconhecidas em função do contexto;
- marcar a página do livro onde se encontra a informação;
- sublinhar o que for relevante no texto para facilitar a localização de informações;
- fazer anotações, com a orientação da professora;
- ler outros textos que ajudem a compreender melhor ou que complementam as informações sobre o tema;
- discutir com outros leitores as interpretações relativas a uma leitura, com a ajuda da professora;
- produzir um resumo coletivamente, com a ajuda da professora;
- elaborar registros parciais que conservem a memória do que está sendo aprendido (esquemas, paráfrases, palavras-chave, comentários).

---

<sup>5</sup> “Comportamentos do leitor e do escritor” designa o que leitores e escritores fazem nas práticas de leitura e de escrita de que participam, isto é, suas ações enquanto leem e escrevem, tais como: antecipar o que se segue no texto lido ou evitar ambiguidades ao produzir um texto escrito (Lerner, 2002).

Considerando os comportamentos que podem ser aprendidos da sua leitura e o fato de que livros e textos com função informativa ajudam a desenvolver a curiosidade dos e das estudantes, recomenda-se que esses livros e textos sejam lidos e relidos na escola (que é, aliás, o lugar em que todas as crianças certamente podem encontrá-los, sobretudo aquelas que não têm acesso a eles em outros contextos). Os argumentos em defesa dessa posição vão desde o fato de os livros informativos – dada a sua qualidade e a riqueza de imagens que contêm – serem vistos como “museus”, trazendo, portanto, linguagens que demandam uma apreciação demorada, até a alegação de que o leitor necessita de tempo para fazer conexões entre o conteúdo abordado e seus saberes (Ferreira; Nascimento, 2022).

### 3. Leitura exploratória, leitura de localização de informação específica e busca de informações na internet

A essa altura, acreditamos que você, professora, esteja refletindo sobre como encaminhar as situações de leitura com a sua turma. Por exemplo, seria o caso de combinar leituras realizadas por você em voz alta com outras desenvolvidas por meio da interação das crianças com materiais escritos, ou seja, leituras realizadas por elas mesmas? Tudo isso, claro, considerando que algumas podem ainda não ler de forma autônoma. Vejamos algumas sugestões<sup>6</sup>.

A partir do momento em que se decide o que será pesquisado e produzido (por exemplo: um livro sobre curiosidades de determinadas espécies animais, que fará parte da biblioteca da escola), e se define como o trabalho será realizado, diversas situações de leitura passam a ser propostas. Essas situações propiciarão que as crianças ampliem o que sabem sobre o tema, conheçam os textos, encontrem respostas para algumas perguntas iniciais (por exemplo: “Por que o macaco gosta de banana?”) ou descubram curiosidades sobre os animais (“Os urubus têm a visão super apurada. Eles enxergam um objeto de apenas 30 centímetros a 3 mil metros de altura”<sup>7</sup>). Enfim, as situações de leitura pelas crianças permitem que “aprendam a ler lendo, quer dizer, tratando de construir a significação de um texto a partir da coordenação de múltiplos dados: da imagem, do objeto portador do texto, do que sabem sobre o tema, de alguma característica do texto” (Kaufman, 2011, p.159).

#### Leitura exploratória

Tal como ocorre na prática social, uma situação de leitura em que as crianças interagem com materiais escritos destina-se a que explorem os livros por si mesmas para selecionar os que contêm informações úteis ao que procuram, separando-os dos que não atendem a esse objetivo. Nessa situação, aprende-se a ler ao colocar em prática comportamentos que os leitores apresentam quando exploram materiais e, também, ao refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética quando se folheia livros ou se observa títulos, legendas e índices.

---

<sup>6</sup> As sugestões que se seguem foram adaptadas do material produzido por Molinari e Castedo (2008).

<sup>7</sup> Curiosidade publicada no livro *Girafa tem torcicolo? E outras perguntas divertidas do mundo animal*, de Guilherme Domenichelli. Ilustrador: Jean-Claude R. Alphen. Ed. Panda Books.

As intervenções que você fará, professora, ao longo da atividade, são imprescindíveis para que as crianças possam explorar o material e decidir, de maneira mais minuciosa, o que e onde ler. Afinal, se deixadas sozinhas, é provável que algumas não deem conta do desafio. Lembremos: durante a exploração, elas têm que resolver problemas para decidir onde está escrito algo que lhes foi perguntado, tarefa difícil para quem ainda não lê com autonomia. Assim, é preciso que você forneça pistas que as orientem cada vez mais a restringir, localizar e ler o que diz o texto, em lugar de considerar apenas as informações presentes nas imagens.

Também é importante a sua ação prévia de separar materiais que favoreçam a seleção a ser feita pelas crianças. Esses materiais podem incluir: textos que informem exclusivamente sobre o tema investigado; textos que não contenham a informação buscada (esses servirão para aprender que há materiais que não são úteis para responder às perguntas que elas têm); textos que incluam o tema procurado em meio a assuntos variados; e, por fim, livros e revistas que contenham informações úteis, mas que não se consiga antecipar, pela leitura dos títulos e subtítulos, o conteúdo ou o local onde essas informações estão.

No momento da realização da atividade, organizadas em pequenos grupos, as crianças ouvem as orientações que você dará: “buscar os livros, lendo com os colegas, e decidir que materiais podem servir e quais não vão servir”; “marcar com um papel onde está uma informação que pode ser útil”. Dessa forma, o sentido da tarefa é compartilhado com os e as estudantes, já que necessitam entender com que propósito se consulta os textos e como se faz para obter as informações. Eles e elas folheiam rapidamente o material ou se detêm a olhar atentamente algumas páginas e fazem comentários sobre o que lhes parece que está escrito, porque elaboram hipóteses, levando em consideração a informação provida pelo texto e pelo contexto. Nesse momento, o foco está no avanço da compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Seguindo a sua indicação, recortam tiras de papel e as usam para marcar algumas páginas; compartilham e discutem essas decisões.

Enquanto isso, você intervém: lê em voz alta algumas passagens marcadas pelas crianças para confirmar (ou não) a escolha do material; para perguntar as razões pelas quais decidiram incluir (ou não) algum livro; para informar algo que desconhecem.

## Leitura de localização de informação específica

Outras situações de leitura pela criança são aquelas em que as crianças, organizadas em grupos, recorrem a um dos livros que selecionaram com o objetivo de buscar informações específicas que respondam a uma pergunta. Quando as encontram, você, professora, deve ler o fragmento do texto indicado por elas para confirmar ou discutir o resultado dessa busca.

Tal como na situação de leitura exploratória, durante essa atividade, você intervém para que as crianças interpretem o Sistema de Escrita Alfabética, isto é, para que pensem sobre o que está escrito e como. Por exemplo, você pode:

- pedir justificativas para as interpretações realizadas livremente;
- indagar sobre relações estabelecidas entre as ilustrações e os textos ou entre as partes lidas e as partes escritas;

- propor que analisem se há indícios, como algumas letras conhecidas, que permitam verificar ou descartar uma antecipação feita acerca do que pode estar escrito em uma parte do texto;
- solicitar que localizem, por meio da leitura, algo que está escrito no trecho referente a alguma informação;
- contribuir com mais informações, para que estas sejam coordenadas a outras durante a leitura.

Enfim, como se pode concluir, graças às intervenções docentes, as crianças não são deixadas sozinhas diante das letras, o que as levaria a restringir-se à escrita e, possivelmente, faria com que se esforçassem para fazer as correspondências entre letras e sons, deixando de lado outros aspectos que também importam quando lemos. Poderiam, ainda, basear suas interpretações do texto unicamente na adivinhação. Ao contrário, como se pode notar nos exemplos pontuados acima, as crianças são convidadas a realizar diferentes operações mentais relativas à leitura, coordenando diversas informações providas pelo texto e pelo contexto, bem como operando ajustes progressivos nas interpretações que vão produzindo.

Sem dúvida, outras situações de leitura possíveis são aquelas relacionadas com o uso da internet para pesquisar sobre alguma curiosidade em pauta. Como você sabe, professora, trata-se de incorporar os e as estudantes como leitores em uma rede cada vez mais ampla, que envolve o mundo virtual, a fim de garantir que possam ter acesso ao saber em diferentes âmbitos. Em outras palavras, trata-se de fazer com que o ensino e a aprendizagem da leitura acompanhem as transformações que vêm ocorrendo nos modos de produção e circulação dos textos e em sua materialidade, isto é, na forma como se concretizam (por exemplo, na tela de um computador, com sua forma peculiar de apresentar informações, que difere daquela utilizada em textos publicados em materiais impressos, como livros, revistas, dicionários e almanaques).

Muitas atividades de leitura com uso da internet podem ser propostas. Porém, é preciso considerar que buscar informações em meios digitais é diferente de fazer pesquisa em materiais impressos, porque as formas de organização, os comandos interativos e os ícones diferem de um site para outro e não são generalizáveis (Perelman, 2008). Assim sendo, uma situação de leitura a ser proposta envolve fazer uma visita guiada com as crianças a um site da internet previamente selecionado e propor que, em pequenos grupos, elas busquem uma informação solicitada, experimentando digitar, no buscador, uma palavra-chave que elas considerem apropriada para obter o que foi pedido. O resultado da busca deve ser observado pelas crianças (Esse resultado corresponde ao que buscavam? Por quê? Se não corresponde, o que pode ter acontecido?). Em um segundo momento, abre-se uma discussão sobre o que foi observado em cada grupo, tanto em termos da palavra-chave utilizada quanto do que foi obtido com ela, e, a partir daí, se conduz uma reflexão acerca do que pode ser aprendido sobre como fazer uma busca efetiva na internet, confrontando-se as tentativas feitas.

## **4. Critérios de seleção de livros e textos com função informativa**

Assim como as intervenções docentes, outro aspecto relevante do trabalho com os livros e textos com função informativa é, sem dúvida, a seleção do material a ser levado para a aula. Afinal, o uso de material apropriado para os propósitos que se tem e para

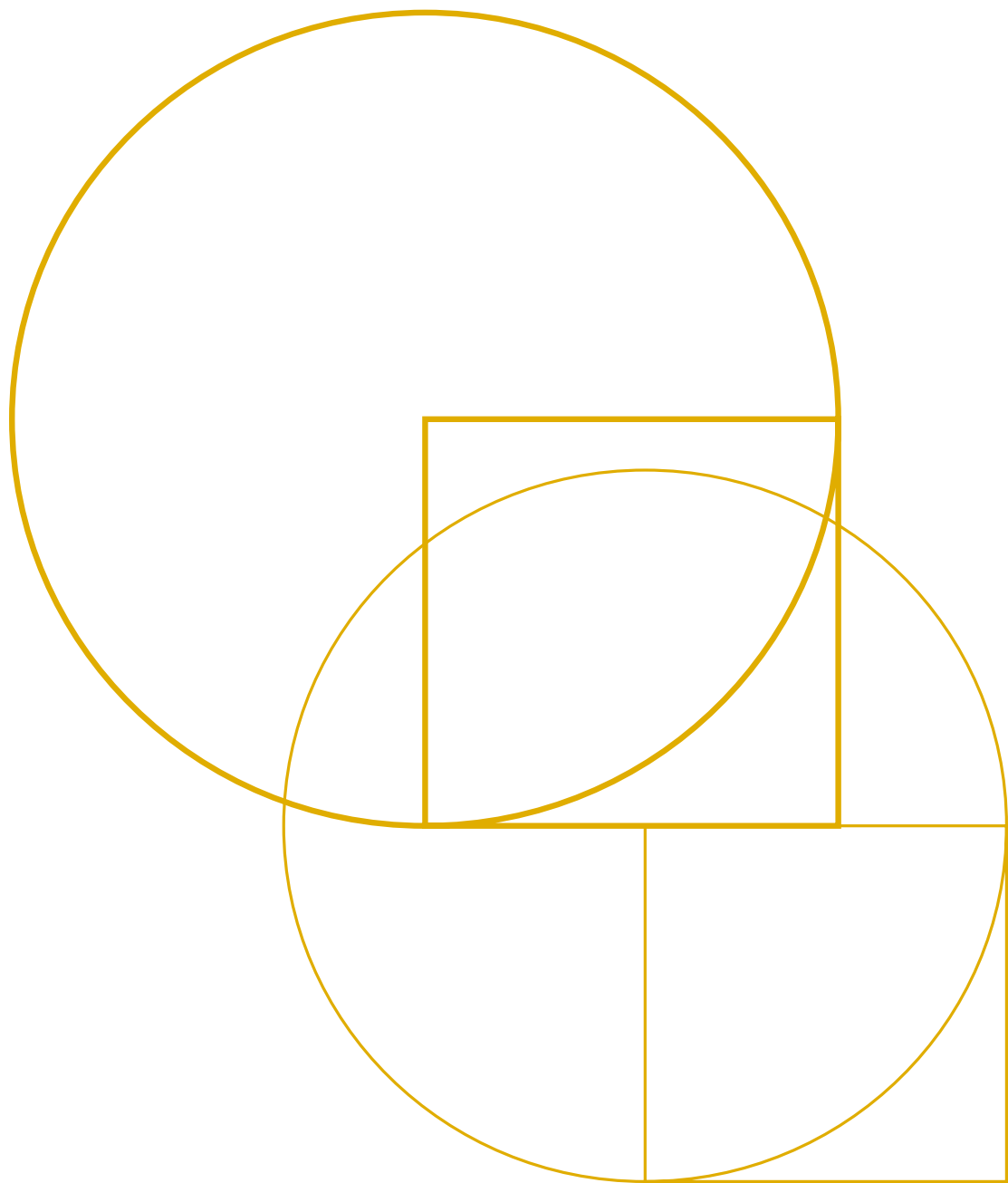
os leitores que trabalharão com ele faz diferença! Por isso, você, professora, pode estar curiosa para saber se existem recomendações que podem ser úteis ao providenciar os materiais a serem utilizados em situações de leitura que serão propostas às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há recomendações específicas para esse caso (Garralón, 2015), entre as quais algumas talvez já sejam do seu conhecimento, como se pode constatar a seguir:

- textos curtos e com ilustrações, fotos ou infográficos que ajudem a entender o assunto tratado são indicados para leitores em processo de alfabetização. Assim como livros que possuam índices<sup>8</sup> que façam referências diretas aos temas de cada página ou capítulo ou glossários que informem o significado de palavras usadas no material (lembrando que é preciso ensiná-los a usar esses recursos);
- o começo do texto deve anunciar com clareza o tema que será exposto, porque, ao compreendê-lo, o leitor tende a interpretar mais facilmente os dados apresentados na continuação;
- a informação deve estar bem-organizada e a diagramação deve colaborar com a leitura, porque isso facilita a compreensão; ideias conectadas devem aparecer juntas; mudanças bruscas de tema e complementos do que se disse antes dificultam a compreensão;
- o tipo de estrutura textual pode facilitar mais ou menos a assimilação do conteúdo (por exemplo: a presença de frases que expressam a ideia principal do tópico ou do capítulo, quando situadas no início e destacadas pelo uso de letras de tamanho maior do que as usadas no corpo do texto, facilita a compreensão da estrutura textual);
- algumas características do texto (título, frases resumidas, cabeçalhos, frase principal em destaque) contribuem para que o leitor compreenda a estrutura do que se repete ao longo do livro;
- uma quantidade maior de informações novas presentes no texto torna mais difícil o seu entendimento;
- o diálogo que se pode estabelecer entre o conteúdo abordado pelo material e os conteúdos curriculares obrigatórios ou temas transversais; a possibilidade de articulação da leitura de um livro ou texto informativo, em um contexto de estudo específico, com textos presentes no livro didático utilizado pelas crianças pode ser uma forma interessante de contemplar materiais já familiares e disponíveis, conjugando-os com outros (considerando que, dadas as suas naturezas distintas, o tratamento do tema costuma ser mais aberto nos livros informativos do que nos didáticos, pois estes tendem a recortar e reduzir os conteúdos que apresenta).

---

<sup>8</sup> Além do que foi indicado, é importante chamar a atenção para o fato de que os índices são textos privilegiados para o trabalho com a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Isso porque reúnem palavras de um mesmo campo semântico e permitem que as crianças busquem um nome específico dentre os que ali se encontram, em resposta ao pedido da professora: “Aqui está a lista de todos os animais que se encontram nesse livro. Onde está escrito GIRAFA?”; “Com que letra começa?”; “Na nossa turma existe alguém que tem um nome que começa como GIRAFA?”.

Porém, é sempre bom ter em mente que mais importante do que contemplar todos esses critérios simultaneamente é pensar no que as crianças poderão aprender ao manipular e ler cada um dos materiais selecionados para o trabalho. De forma semelhante, é recomendável atentar para o fato de que um bom livro informativo gera perguntas, não apenas responde perguntas, e, portanto, sua leitura não acaba quando o leitor fecha o livro, já que é provável que deseje continuar suas buscas em outro momento e em outras fontes de informação. Também é importante considerar que livros de qualidade, sobretudo aqueles cujas caprichadas ilustrações e imagens os tornam verdadeiras obras de arte, transcendem a classificação etária, suscitando conversas com pessoas de diferentes idades, que fazem uso do que já puderam aprender em suas trajetórias como leitores.



---

## Referências

BUENOS AIRES. Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. 1. ed. Buenos Aires: GCBA Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004. v. 2. Disponível em: <<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BUENOS AIRES. Lectura exploratoria para localizar información específica. In: Propuestas para el aula (EGB1 Lengua - Propuesta número 3). Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2007. Disponível em: <[https://www.educ.ar/recursos/90459?from=91674&title=coleccion-propuestas-para-el-aula&level\\_id=18868](https://www.educ.ar/recursos/90459?from=91674&title=coleccion-propuestas-para-el-aula&level_id=18868)>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BUENOS AIRES. Leer de un vistazo. In: Propuestas para el aula (EGB1 Lengua-serie 2). Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2007. Disponível em: <[https://www.educ.ar/recursos/93218?from=91674&title=coleccion-propuestas-para-el-aula&level\\_id=18868](https://www.educ.ar/recursos/93218?from=91674&title=coleccion-propuestas-para-el-aula&level_id=18868)>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CAMPOS, Ana Paula. **Inventário. Processos de design na divulgação científica para crianças. Estudo de caso de livro informativo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-02092016-152309/pt-br.php>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CARVALHO, Ana Carolina, GOUVEIA, Beatriz, FARIA, Erica de. **Livro informativo para a formação de leitores: Por que não?** *Revista Avisa Lá*, São Paulo, n. 65, 2016.

CASTEDO, Mirta L. Saber leer o leer para saber. In: MOLINARI, María (comp.). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

COLL, Cesar. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In: Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível em: <[https://www.google.com/h?q=La+educaci%C3%B3n+formal+en+la+nueva+ecolog%C3%ADa+del+aprendizaje.+Cesar+Coll.&rlz=1C1EJFC\\_893BR\\_893&og=La+educaci%C3%B3n+formal+en+la+nueva+ecolog%C3%ADa+del+aprendizaje.+Cesar+Coll.&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDE0NDRqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/h?q=La+educaci%C3%B3n+formal+en+la+nueva+ecolog%C3%ADa+del+aprendizaje.+Cesar+Coll.&rlz=1C1EJFC_893BR_893&og=La+educaci%C3%B3n+formal+en+la+nueva+ecolog%C3%ADa+del+aprendizaje.+Cesar+Coll.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDE0NDRqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8)>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DOMENICHELLI, Guilherme. Jean-Claude R. Alphen (ilustr.). **Girafa tem torcicolo? E outras perguntas divertidas do mundo animal.** São Paulo: Panda Books, 2008.

FERREIRA, Ananda da Luz; NASCIMENTO, Roberta. Livro Informativo na escola: um diálogo entre o ensino de ciências, as artes e a literatura infantil. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 10, 22 mar. 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/10/livro-informativo-na-escola-um-dialogo-entre-o-ensino-de-ciencias-as-artes-e-a-literatura-infantil>>. Acesso em: 22 jul. 2024

GARRALÓN, Ana. **Ficção e informação.** *Revista Emília*, janeiro, 2012.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças.** [Tradução Thais Albieri, Marcia Leite]. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

KAUFMAN, Ana María (coord.). **Leer y escribir: el día a día en las aulas.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2011.

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

MOLINARI, Claudia; CASTEDO, Mirta. Situación 6: lectura de materiales informativos. In: Molinari, Claudia; Castedo, Mirta. **La Lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela.** La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

NERUDA, Pablo. **Livro das perguntas.** Trad. Ferreira Gullar. Ilustr. Isidro Ferrer. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PERELMAN, Flora. **¿Que condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura en un entorno virtual?** *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 9, n. 3, 2008.

**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 do 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](mailto:paula.stella@roda.org.br)

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

# TEXTO 2

## F4.U7.T2 - PROFESSORAS

### A rotina de leitura de textos com função informativa

Debora Samori

Neste texto, você, professora, vai encontrar subsídios para planejar sua rotina de maneira que inclua, de forma sistemática, diferentes momentos de leitura de textos com função informativa. Primeiramente, são abordados os aspectos a serem considerados, para essa inclusão. Em seguida, são oferecidas sugestões de atividades habituais de leitura com esses textos, de modo a criar contextos que propiciem mais familiaridade com as especificidades desses materiais de leitura. Por fim, apresentamos alguns critérios que regem a distribuição dessas situações na rotina a partir de uma sequência didática.

#### **Critérios para a organização da rotina de leitura em contextos de estudo**

Cabe ressaltar que alguns critérios podem ser considerados ao prever e planejar a sua rotina com sua turma, professora. Destacamos dois deles: **diversidade** e **continuidade**, como fundamentais para orientar as propostas didáticas e ajudar a definir as situações de ensino às quais vamos nos dedicar a tratar, considerando alguns pressupostos.

- A **diversidade** se dá desde a escolha dos temas a serem lidos com as crianças até a seleção de diferentes livros e tipos de diagramação presentes nos textos com função informativa (verbetes de enciclopédia, "Você sabia que", fichas técnicas, imagens com legendas, esquemas etc.).
- A **diversidade** se configura também nos diferentes comportamentos do leitor que vão ser colocados em prática, pois a leitura de textos com função informativa se difere da leitura de textos literários. Enquanto a leitura literária geralmente acontece de forma linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, nos textos com função informativa, lemos buscando diretamente os focos de interesse, saltando páginas, muitas vezes olhando primeiro as imagens, os títulos e subtítulos, os sumários e índices, legendas, esquemas, tabelas, infográficos etc.
- A diversidade precisa acontecer no âmbito de uma **continuidade** didática, garantido que as crianças tenham oportunidades de ler os textos com função informativa ao longo de semanas, bimestres, durante todo o ano.
- Também se destaca a **continuidade** quando as crianças são provocadas a uma constante volta aos textos. Terão, assim, oportunidade de se aproximar deles de forma gradual e sucessiva, aprofundando suas possibilidades de compreensão e interpretação.

## A leitura cotidiana de textos com função informativa como atividade habitual

Em se tratando de textos que têm a função de formar leitores, como visto no texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras), um primeiro aspecto a ser considerado se relaciona à importância de incluí-los na rotina por meio das quatro situações didáticas fundamentais: a leitura e a escrita por meio da professora, e a leitura e a escrita pelas crianças. Aqui, nos dedicaremos a aprofundar as situações de leitura por meio da professora e pelas crianças desses textos, que expõem diferentes saberes construídos pela humanidade<sup>9</sup> através de linguagem e recursos específicos. Eles apoiam a construção de diferentes comportamentos de leitor, fundamentais para a alfabetização e para a participação das crianças em diferentes práticas de linguagem. Afinal, como nos lembra Delia Lerner (2002):



*A forma como se distribui o tempo de aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão **sistematicamente** dedicados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade muito valorizada (Lerner, 2002, p. 89, destaque nosso).*

Na prática, dedicar-se de forma sistemática à inclusão de situações de leitura de textos com função informativa significa prever, na rotina, momentos em que as crianças ouvem essas leituras, participam ativamente, fazem relações com seus saberes anteriores e também buscam, elas mesmas, sentidos, interpretações e compreensão do que leem, ou seja, se relacionam com esses textos assumindo diversas posições. Por isso, professora, manter a leitura de textos com função informativa uma ou duas vezes por semana é uma ação necessária para garantir que o contato com esses livros e materiais seja recorrente e aproxime as crianças, de forma significativa, das aprendizagens e dos sentidos que essas leituras podem passar a ter. Para saber mais sobre essa abordagem em relação à rotina de escrita em contexto de estudo, considere também o texto “Rotina para escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de textos” (F4.U8.T2 - Professoras).

Com a regularidade vivenciada na rotina, espera-se que as crianças se aproximem desses gêneros, de suas diferentes características, das formas de organização desses textos, de como as informações são neles apresentadas. Além disso, elas também poderão construir uma posição de busca de compreensão sobre temas e questões de que têm curiosidade, que é necessária tanto para exercer o seu papel de estudante quanto para lidar nas situações sociais em que a leitura desses textos ocorre. A escuta das falas das crianças sobre seus temas de interesse e suas curiosidades bem como a busca por ler textos que podem ampliar seus saberes são importantes para disparar boas situações de conversas sobre temas diversos.

---

<sup>9</sup>É importante pontuar que as propostas aqui descritas são focalizadas em temas de curiosidade geral, uma vez que os temas relacionados a outras áreas de conhecimento, como as Ciências da Natureza ou Sociais, requerem trabalhos específicos em cada uma delas.

## Sugestões de atividades habituais de leitura de textos com função informativa

Ao longo do ano letivo, você, professora, poderá organizar diferentes momentos para incluir a leitura sistemática de livros e textos com função informativa. Seguem algumas sugestões de atividades que podem ser incorporadas na rotina de leitura com as crianças.

- Leitura por meio da professora de textos com função informativa seguida de roda de conversa sobre um tema de interesse das crianças.
- Roda de leitura de materiais informativos (como enciclopédias, revistas especializadas, livros, folhetos etc.), para as crianças explorarem ora as diferentes informações e imagens que os diferentes materiais trazem sobre um tema de interesse, ora as diferentes formas de diagramação e organização desses materiais.
- Pesquisa sobre as dúvidas que as crianças têm sobre qualquer tema (ou um tema específico) combinado anteriormente com a professora. Pode-se providenciar uma caixa de perguntas em que as crianças vão colocando suas dúvidas ou um caderninho em que a professora vai registrando as perguntas e curiosidades. E, num momento planejado na rotina, a professora lê as perguntas e busca, junto com as crianças, livros, sites e outros materiais que possam ajudar a respondê-las.
- Leitura por meio da professora de textos que apresentam curiosidades sobre um tema de interesse, para que as crianças possam selecionar o que acharam mais interessante de saber e compartilhar com suas famílias. Para esse compartilhamento, podem escrever junto com a professora um "Você sabia que", texto com função informativa, geralmente muito apreciado pelas crianças.
- Exposição de imagens e legendas retiradas de livros, enciclopédias ou sites sobre um determinado tema de interesse das crianças, para que possam ler por si mesmas, contando com a ajuda da professora, se necessário, e depois comentar o que acharam mais interessante.
- Leitura de diversos materiais informativos sobre um determinado tema de interesse, com a anotação de perguntas para entrevistar, posteriormente, um especialista convidado.
- Leitura de diferentes gêneros ("Você sabia que", verbetes de enciclopédia, fichas informativas etc.), seguida de anotações e registros das palavras-chave sobre o tema para lembrar o que gostariam de comentar com os colegas.

Além das atividades habituais sugeridas anteriormente, a leitura cotidiana dos textos com função informativa pode ser inserida na rotina da sua turma, professora, considerando também outras duas modalidades organizativas: os Projetos e as Sequências Didáticas. Como explicitado no texto que apresenta os fundamentos desta Unidade e discutido no Fascículo 1, Unidade 1, tais modalidades organizam o tempo didático e apoiam as práticas de leitura, tendo em vista diferentes propósitos didáticos e comunicativos.

No próximo tópico, convidamos você a analisar um exemplo de como uma professora inseriu, na rotina de sua turma, as diversas situações de leitura propostas em uma sequência didática. A intenção é refletir sobre essas propostas e relacioná-las com as rotinas de leitura que você costuma organizar em sua prática. Vamos lá?

## A participação das crianças na busca de informações sobre um tema de interesse

É importante salientar que são as suas ações efetivas, professora, como mediadora de leitura, que poderão transformar as propostas de pesquisa em textos em boas situações de aprendizagem (Weisz, 2000).

Entendemos que incluir tudo o que vem sendo abordado aqui em sua rotina pode parecer desafiador. Por conta disso, passaremos a desdobrar esses critérios e orientações em algumas proposições práticas incluídas em um exemplo da rotina da professora Julia Morioka<sup>10</sup>, que trabalha com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, consideramos um recorte de quatro semanas de trabalho dessa turma, enfatizando as propostas que fazem parte de uma sequência didática<sup>11</sup> sobre Dinossauros, cujo propósito é a produção coletiva da escrita de um verbete enciclopédico, tendo a professora como escriba<sup>12</sup>, a fim de compartilhá-lo com a comunidade escolar. Importa saber que, antes de a rotina ser aqui apresentada, algumas propostas foram realizadas pela professora com seu grupo de crianças no contexto dessa sequência didática. Por exemplo:

1. Foi combinado que as crianças iriam pesquisar mais sobre um assunto de interesse da turma e, depois, compartilhar as ideias em um verbete coletivo de acordo com o propósito comunicativo decidido pelo grupo.
2. Antes de iniciarem as leituras, coletivamente, foi elaborada uma lista com o que as crianças já sabiam sobre o tema e o que gostariam de saber mais.
3. Foi garantido que as crianças tivessem acesso a fontes confiáveis de escrita na sala de aula, para que pudessem consultá-las sempre que necessário, como a lista com os nomes das crianças do grupo, um calendário (meses do ano), a cantiga preferida do grupo, a lista das brincadeiras preferidas etc.
4. Para as situações de leitura exploratória, pedaços de papel coloridos foram distribuídos, a fim de que as crianças marcassem as páginas onde estariam as informações sobre o tema da pesquisa.

---

<sup>10</sup> Professora Júlia Morioka, da Rede Municipal de São Paulo.

<sup>11</sup> Sobre essa modalidade organizativa, retomar o texto "Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização" (F1.U1.T1- Professoras).

<sup>12</sup> Para conhecer as propostas de produção de um verbete de enciclopédia, no escopo da sequência didática tomada como base, você poderá consultar o texto "Rotina para escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de textos" (F4.U8.T2 - Professoras).

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Semana 1	<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> leitura por meio da professora de verbete de enciclopédia; intercâmbio entre as crianças; levantamento de hipóteses e conhecimentos prévios sobre as características, a vida e o habitat dos dinossauros.		<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> leitura por meio da professora de verbete de enciclopédia; intercâmbio entre as crianças; retomada das hipóteses e conhecimentos prévios; registro, no cartaz (vide a seguir), do que já sabem sobre os dinossauros e das questões sobre as quais querem saber mais.		
Semana 2	<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> leitura exploratória pelas crianças (índices, sumários e subtítulos) para seleção de livros para a pesquisa sobre o tema de estudo e compartilhamento com o grupo o que foi encontrado.		<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> leitura exploratória pelas crianças (índices, sumários e subtítulos) para seleção dos livros para a pesquisa sobre o tema de estudo e compartilhamento com o grupo o que foi encontrado.		
Semana 3	<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> leitura por meio da professora para busca de informações específicas.		<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> leitura em duplas para busca de informações específicas.		
Semana 4	<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> retomada da tabela com os registros das descobertas e tomada de notas em uma situação de leitura por meio da professora.		<b>Sequência Didática</b> <b>Dinossauros:</b> leitura por meio da professora de verbete de enciclopédia e registro na tabela.		

Entendemos que criar oportunidades sistemáticas para as crianças vivenciarem contextos de pesquisa – inseridos em sequências didáticas ou atividades habituais – favorece a participação delas em diferentes possibilidades de leitura. Isso significa que, na prática, as crianças são convidadas a colocar em jogo diferentes comportamentos de leitor quando ouvem a leitura feita por você, professora, ou fazem, por elas mesmas, a busca de informações específicas sobre o que estão pesquisando.

Um aspecto que precisa ser considerado nessa rotina está ligado ao papel que você, professora, pode assumir como mediadora desses livros e materiais informativos. Portanto, concordamos com Ana Garralón (2015) quando afirma:



No tocante aos livros informativos, pudemos ver a importância e a necessidade de mediar. Os livros não chegam sozinhos às mãos das crianças e, ainda que chegassem, sua leitura e interpretação podem ser facilitadas por um adulto [...]. O mediador é aquele que seleciona e escolhe livros, é ativo e se apresenta como um modelo leitor que cria contextos para discutir e compartilhar ideias entre as crianças, estimulando-as a falar e escrever sobre o que leem (Garralón, 2015, p. 194-195).

No caso das crianças da turma da professora Julia, o tema de interesse recaiu sobre o estudo de **Dinossauros** (e poderá ser aprofundado no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras). Podemos observar que, na **Semana 1**, a atividade de leitura por meio da professora é o “carro chefe”, já que se trata da mediação da leitura desses materiais informativos e precede uma primeira conversa a respeito. Trata-se de um momento em que as crianças tanto falam o que já sabem sobre o tema quanto levantam questões e perguntas a serem respondidas ao longo da sequência e do estudo.

Ao observar as propostas da Semana 1, vemos que a leitura que a professora realiza cria a oportunidade de iniciarem um diálogo a respeito do assunto. Ao realizarem uma roda de conversa sobre o tema, seguida de um registro – em uma tabela – sobre o que já sabem a respeito e as perguntas que gostariam de fazer acerca dele, constrói-se um sentido para investigarem mais sobre o tema nas semanas seguintes. A seguir, apresentamos a tabela construída com as crianças da turma da Julia.

O QUE JÁ SABEMOS	O QUE QUEREMOS SABER MAIS*
<ul style="list-style-type: none"><li>• TEM VÁRIAS ESPÉCIES</li><li>• ALGUMAS PESSOAS ENCONTRARAM OS FÓSSEIS</li><li>• NÃO ERAM SÓ CARNÍVOROS</li><li>• TEM ALGUNS QUE COMIAM FOLHAS - HERBÍVOROS</li><li>• ELES MORRERAM LUTANDO E TEVE VULCÃO QUE EXPLODIU</li><li>• ALGUNS VIVIAM NA TERRA E OUTROS VIVIAM NA ÁGUA</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O QUE ELES COMIAM</li><li>• QUANDO NASCERAM E QUANDO MORRERAM</li><li>• QUAL A ALTURA E O PESO</li><li>• QUAL A IDADE</li><li>• ALGUNS DINOSSAUROS NÃO SÃO PERIGOSOS</li><li>• POR QUE ALGUMAS ESPÉCIES TÊM CHIFRES</li><li>• QUAIS VIVEM NA ÁGUA</li></ul>

\* A coluna “O que queremos saber mais” foi preenchida a partir das leituras realizadas.

Ao longo da Sequência, a proposta é que esse registro coletivo em forma de tabela sirva de referência para as crianças acompanharem aquelas hipóteses que se mantiveram e foram confirmadas, as que foram refutadas, bem como as questões respondidas e as que ainda permaneceram sem resposta ou que geraram outras indagações.

Na **Semana 2**, observamos um aprofundamento maior em relação à forma como os materiais informativos costumam se apresentar (diagramação, relação com as imagens, tipos de letras em títulos, subtítulos, legendas, esquemas e outras imagens que ajudam a informar sobre o tema), de modo que as atividades iniciam com a leitura exploratória por meio da professora, para as crianças começarem a separar materiais que possam servir ou não para a pesquisa sobre o tema de interesse. A ideia é oferecer esses materiais de uma maneira atraente, como numa roda com diferentes livros ou materiais para leitura, e propor

que as crianças procurem, com ajuda da professora, aqueles que são mais adequados para responder às questões levantadas e que identifiquem também quais parecem não tratar do tema que buscam, como pode ser observado na segunda-feira da Semana 2.

Nessa ocasião, de curadoria dos materiais a serem explorados por todos, podem ser oferecidos tanto livros e revistas especializados que tratem do assunto e o ampliem quanto outros que trazem o mesmo tema na capa, por exemplo, mas que sejam livros de poemas ou narrativas, como contos ou fábulas. O importante é que as crianças tenham a oportunidade de se deparar com diferentes materiais para ler e, por meio da leitura exploratória feita pela professora da quarta capa, das orelhas do livro, da apresentação da revista especializada ou de trechos das enciclopédias, comecem a verificar se são adequados ou não para a finalidade que buscam (saber mais sobre os dinossauros), separando-os para o estudo.

A exploração, num primeiro momento, é realizada de forma coletiva. A professora vai ajudando as crianças a perceberem que podem utilizar as imagens, os títulos e subtítulos como indícios de leitura, enquanto lê os trechos para verificar se são adequados. Esse momento é fundamental, para que, posteriormente, como está previsto na quarta-feira da Semana 2, as crianças também façam o mesmo em duplas. O importante, nessa situação, é que as características do portador e do gênero favoreçam o propósito da leitura exploratória.

Para esse momento, além de separar as duplas pela proximidade de saberes sobre a leitura e sobre o tema, é interessante propor que as crianças relembrem quais aspectos da pesquisa sobre os dinossauros estão buscando. Cabe também ajudá-las com os procedimentos de leitores que buscam saber mais sobre um tema, como o de utilizar marcadores de páginas para demarcarem quais materiais são adequados e onde se encontram os trechos que parecem se encaixar na pesquisa em andamento. Além disso, ajudá-las a considerar as ilustrações da capa e partes de palavras conhecidas para lerem títulos ou subtítulos e anteciparem de que tema tratam; ler junto com a professora a quarta capa e buscar o tema de interesse no sumário/índice, realizando a exploração dos temas tratados; observar as imagens e os esquemas ou as legendas que as acompanham. Em suma, realizar a leitura de subtítulos, imagens, esquemas e legendas que correspondam à busca e ao interesse do grupo são ações que, ocorrendo de forma constante e regular na rotina de trabalho com livros ofertados, permitem que esses procedimentos também passem a ser realizados pelas crianças com outros materiais de leitura.

Na **Semana 3**, é possível observar que a sequência prevê mais uma camada de aprofundamento nas propostas de leitura, de modo que as atividades iniciam com a situação de leitura por meio da professora para a busca de informações específicas. Realizar essa leitura, a partir de materiais selecionados na semana anterior, permite que as crianças antecipem o que está escrito e explicitem quais procedimentos utilizam para verificar as suas antecipações, se elas se confirmam ou não. Permite, ainda, se for o caso, que elas busquem outro indício para justificar suas escolhas. Realizar isso coletivamente cria condições para que façam o mesmo também em duplas ou pequenos grupos, posteriormente.

Assim, para realizarem a **leitura em duplas para busca de informações específicas**, é importante primeiramente que cada dupla saiba, de antemão, o que está procurando – se uma informação sobre os hábitos alimentares de um dinossauro específico; o peso ou tamanho de outro dinossauro, entre outras –. Isso garante que, mesmo as crianças que ainda não leem com autonomia, consigam utilizar a estratégia de antecipação do que pode estar escrito, apoiando-se nos conhecimentos que já dispõem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, para refletir e verificar se o que buscam está ou não naquele trecho selecionado do material/livro/revista.

Um exemplo disso se dá quando uma dupla de crianças está diante de uma enciclopédia sobre dinossauros, já selecionada anteriormente, e lê o índice, buscando saber se encontram informações sobre um dinossauro específico, o Espinossauro. No índice, as crianças se deparam com este e outros nomes de dinossauros, como Estegossauro, por exemplo, o que faz com que tenham que lançar mão de diferentes estratégias para localizar onde está escrito o nome do que procuram. Mais do que a estratégia de localizarem a primeira ou a última letra, precisam identificar uma letra medial da palavra, comparando-a com outras palavras, provindas de fontes confiáveis, como os nomes dos colegas da sala e outras palavras já conhecidas (cena detalhada e analisada no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras)).

Dessa maneira, os agrupamentos devem ser pensados de forma a favorecer que as crianças utilizem indícios de palavras conhecidas, provindas de fontes confiáveis, para ler palavras que ainda não conhecem, justificando suas escolhas. Lançar desafios nos quais as crianças precisam justificar seus pensamentos e ideias, buscando – nas leituras feitas ou em partes de palavras conhecidas – as pistas para antecipar e verificar o que leram, bem como as respostas e a origem dessas formas de pensar, envolve ações que contribuem para a formação desses comportamentos de leitores.

Cabe ressaltar que, ao longo da Sequência Didática, é preciso realizar esse tipo de proposta mais de uma vez, para que as duplas possam ser acompanhadas com proximidade e a professora possa fazer as intervenções que ajudem cada uma de acordo com seus saberes.

Depois dessa situação em duplas (para busca de informações específicas) e das descobertas feitas, cabe propor que seja feita uma retomada da tabela, com os registros das informações encontradas. Também é interessante propor uma rodada de trocas entre as crianças, de modo que leiam umas para as outras, conversem a respeito do tema em estudo, contem o que descobriram nas pesquisas feitas e, se for o caso, levantem questões, pensando a respeito do que já sabem e do que ainda querem saber mais.

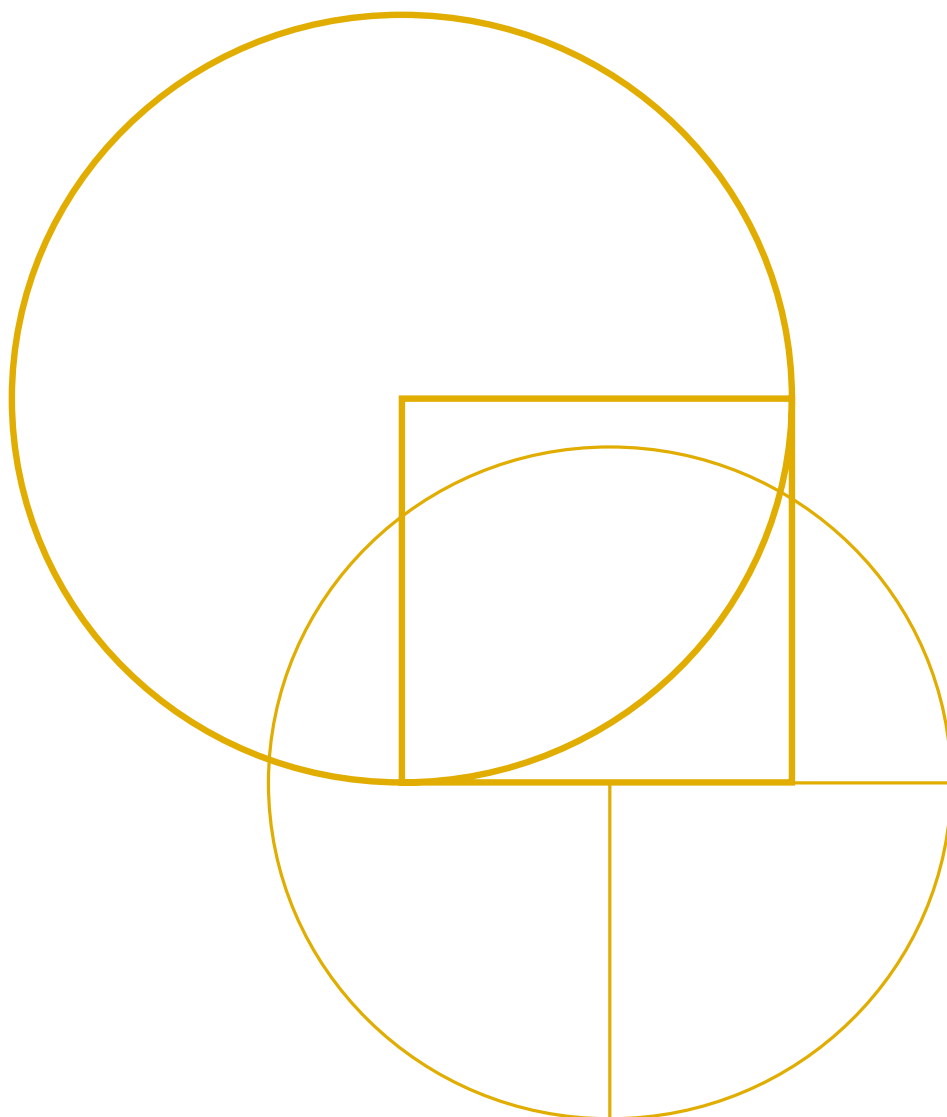
Na **Semana 4**, essa retomada da pesquisa está prevista. Convém também considerar que, quando lemos para saber mais sobre um assunto, é comum tomarmos notas, fazendo registros que nos ajudam a voltar às ideias iniciais, confirmando-as, refutando-as ou ampliando-as. Dessa maneira, é adequado realizar registros sobre o tema de interesse, retomando a tabela trabalhada inicialmente ou elaborando uma lista com palavras-chave, de modo a fazer previsões e levantar hipóteses e questões sobre o tema de interesse. Isso favorece que as crianças pensem e justifiquem suas ideias, colocando em prática procedimentos de quem estuda para saber mais sobre determinado assunto. Realizar esses registros é importante para que as crianças comecem a relacionar os saberes e as fontes de informação que as ajudaram a confirmar ou refutar determinada ideia ou pensamento, para apoiar a produção do verbete de enciclopédia, que é, afinal, o propósito comunicativo da Sequência: compartilhar as descobertas realizadas com a comunidade escolar.

Assim, como pode ser observado na **Semana 4**, depois de fazerem algumas aproximações e de colocarem em prática diferentes comportamentos de leitor para saber mais sobre o tema investigado, as crianças podem agora conversar sobre o que aprenderam, ouvir mais algumas leituras por meio da professora e realizar, coletivamente, registros que sintetizem as informações obtidas ao longo da Sequência e que darão base à elaboração do verbete de enciclopédia.

Neste sentido, a leitura e a escrita por meio da professora dão as condições essenciais para que, em seguida, as crianças passem a incorporar esses procedimentos às suas ações diante dos livros que leem para saber mais sobre um tema. Ou seja, realizar a leitura e as escritas de anotações e palavras-chave sobre os textos lidos, em primeiro momento, coletivamente e por meio da professora, é uma condição para que esses comportamentos de leitor passem a ser desenvolvidos, diante da regularidade dessas ações, pelas próprias crianças, com alguma autonomia.

A articulação dessas situações, que possuem propósitos didáticos específicos, garante que algumas podem e devem se configurar como condição fundamental para o desenvolvimento de outras (Lerner, 2023).

Por fim, gostaríamos de ressaltar que todas essas são ações fundamentais, pois trazem diferentes possibilidades de colocar as crianças em contato com a língua escrita, e que esses contextos criam uma atmosfera propícia para a construção de novos conhecimentos e comportamentos de leitor.



---

## Referências

CASTEDO, Mirta Luisa. Situações de Leitura na alfabetização inicial: continuidade na diversidade. In: ARATANGY, Claudia Rosenberg *et al.* (coord.). **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; Professor Alfabetizador - 1º ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 4. ed. São Paulo: FDE, 2014.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

LERNER, Delia. Articular las situaciones didácticas fundamentales: ¿cómo y para qué? In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO**. YouTube, 7 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYxg894Da0E>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

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

**Debora Perillo Samori** é pedagoga pela Universidade Mackenzie, Mestre em Educação pela FEUSP e Especialista em Educação Infantil (FEUSP), Formação de Professores (E. Pedagógico), Alfabetização (ISEVEC) e Psicopedagogia (Pró-Saber/RJ). Atuou como professora, coordenadora pedagógica e orientadora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. 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. Elaborou planos de formação institucionais, cursos, materiais, publicações e tecnologias para formação continuada de professores, coordenadores e gestores de redes públicas e privadas de Educação (Roda Educativa, Centro de Formação da Vila, Escola Parque, Somos Educação, Colégio pH, Escola Eleva, entre outros). Pela Roda Educativa, já atuou em diversos projetos como coordenadora pedagógica e formadora de educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, elaborou e revisou materiais de apoio à formação de professores relacionados às práticas de alfabetização, leitura e escrita com Projetos e Sequências Didáticas.

E-mail: [debora.samori@roda.org.br](mailto:debora.samori@roda.org.br)

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

# TEXTO 3

## F4.U7.T3 - PROFESSORAS

### Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa

Fátima Fonseca

Neste texto, apresentamos a transcrição de cenas de uma prática pedagógica em que as crianças estão aprendendo a ler e lendo para saber mais sobre um tema. Em seguida, compartilhamos algumas análises que, esperamos, possam assegurar boas discussões entre você e seus colegas durante o Encontro Formativo.

Boas reflexões!

### Contextualização da prática pedagógica de uma professora

Você vai conhecer agora a prática pedagógica da professora Julia Morioka<sup>13</sup>, que trabalha em uma escola pública, com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. As cenas transcritas a seguir se referem às situações de leitura pelas crianças de livros informativos e fazem parte de uma Sequência Didática<sup>14</sup> sobre Dinossauros, que tinha como propósito a produção coletiva da escrita de um verbete enciclopédico, tendo a professora como escriba.<sup>15</sup>

É importante compartilhar com você, professora, que Julia realizou essa Sequência Didática por ter identificado que as crianças da sua turma precisavam aprender mais sobre os livros e textos com função informativa, suas características e formas de organização, conforme está previsto no currículo. O contato delas com esses textos era proveniente, em grande parte, da leitura em livros didáticos, o que não é suficiente para que construíssem as aprendizagens necessárias em relação aos elementos específicos dos gêneros com função informativa, como vimos no texto “Ler para estudar e aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 - Professoras).

Outro aspecto importante a ser destacado é que o tema foi escolhido com as crianças no momento de compartilhamento da proposta de ler para saber mais sobre um assunto. Julia apresentou para sua turma uma lista de temas que poderiam pesquisar, produzida a partir dos materiais disponíveis na escola, e, ao final, as crianças escolheram “Dinossauros” dentre os temas indicados. Sabemos que esse é um tema que provoca bastante interesse

---

<sup>13</sup> Professora Julia Morioka, da rede municipal de São Paulo.

<sup>14</sup> Sobre essa modalidade organizativa, retomar o texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras).

<sup>15</sup> Para conhecer as propostas da Sequência Didática tomada como base, consulte o texto “Rotina para escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de textos” (F4.U8.T2 - Professoras).

nas crianças, mas é importante considerar o quanto é desafiador para aquelas que estão em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, uma vez que os nomes dos dinossauros possuem uma escrita, quase sempre, pouco comum e as informações sobre eles também exigem uma leitura mais cuidadosa e atenta, a fim de assegurar a compreensão.

Ler textos difíceis é considerado um comportamento leitor importante para a formação leitora dos e das estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A professora Julia sabe que é lendo textos difíceis que se aprende a lê-los e que é preciso assegurar as condições para que as crianças enfrentem esse desafio, como indica Lerner (2002, p. 68): “Atrever-se a ler textos difíceis – que são difíceis para certos leitores em determinado momento”.

As cenas fazem parte do momento de pesquisa que as crianças realizaram durante as atividades propostas na Sequência Didática. Primeiro, foi realizado um levantamento com as crianças sobre o que já sabiam a respeito dos dinossauros e o que ainda gostariam de saber. Essas informações foram registradas em cartazes que ficaram expostos na sala de aula durante todo o percurso de trabalho. Depois, a professora distribuiu um livro informativo para cada dupla realizar a pesquisa e orientou que marcassem, com uma tarja de papel, as páginas em que encontrassem informações relacionadas ao levantamento que fizeram.

A professora Julia sabia que havia uma grande diversidade de conhecimentos em relação à leitura e à escrita na sua turma. Dessa forma, entendia que as crianças precisavam de uma maior aproximação com livros e textos com função informativa, para que construíssem novos conhecimentos em relação à leitura desses gêneros. Ela sabia que precisaria considerar, nesse momento, aonde as crianças poderiam chegar, partindo dos conhecimentos que já possuíam, e que precisaria continuar investindo neste trabalho para que avançassem cada vez mais.

Na turma de Julia, havia crianças com autonomia leitora e outras que precisavam utilizar muitos indícios para conseguir ler, como você identificará na transcrição das cenas. Para formar as duplas de trabalho, Julia considerou conhecimentos próximos e, quando possível, complementares, a fim de que fossem o mais produtivas possível nesse momento.

E então? Vamos às cenas?

## Cenas da prática pedagógica

**Cena 1:** As crianças utilizam os conhecimentos que possuem sobre o Sistema de Escrita Alfabética para ler e localizar as informações que desejam.

A professora conversa com todo o grupo:

“Ontem nós iniciamos a nossa pesquisa a respeito do que nós queremos saber sobre os dinossauros, e vocês marcaram todas as informações que encontraram. Vocês marcaram com uma fitinha de papel, certo?”

Agora, a *prô* vai passar nos grupos e vocês vão me contar quais são essas informações, e nós vamos conversar um pouquinho sobre como esse texto com função informativa é organizado. Por que será que tem essas letras maiores? Por que elas são mais escuras? Por que tem ilustração?”

Uma **criança** da turma responde: É o título.

**Professora:** É o título? Então, você vai me contar, se na página que você marcou tem. E também por que tem essas caixinhas de texto aqui perto da ilustração?

Eu vou passar nos grupos e vocês vão me contar. Combinado?

### **Dupla 1**

**Professora:** E vocês, quais informações interessantes encontraram? Encontraram o “Espinossauro” que estavam procurando? Tem essa espécie neste livro?

**Criança 1:** Tem sim!

**Professora:** Que bom! Vocês queriam saber mais sobre essa espécie. E como fizeram para descobrir?

**Criança 1:** A gente olhou aqui [indicando o índice].

**Professora:** Ah, muito bem! Vocês olharam no índice. Deixa eu ver! E qual destes dois é Espinossauro? – Pergunta, indicando as duas espécies que começam com “E” [Espinossauro e Estegossauro].

**Criança 2:** Aponta a escrita correta [Espinossauro].

**Professora** pergunta para **criança 1:** Você concorda com ela?

**Criança 1:** Sim. Olha... [Faz uma leitura global, passando o dedo embaixo “Espinossauro”].

**Professora:** Mas como descobriram que é essa?

**Criança 2:** Porque começa com “E”.

**Professora:** Mas, as duas começam com “E”. E, como elas terminam? As duas crianças observam.

**Criança 2:** Terminam igual também.

**Criança 1:** Olha! As últimas são iguais.

**Professora:** As últimas?

**Criança 1:** É. Olha! Mostra o final dos dois nomes.

**Professora:** Verdade. Bem observado. E como vamos saber então qual delas é o Espinossauro?

**Criança 1** fala devagar: ES-PI-NO-SSAU-RO.

**Criança 1:** É esta [apontando Espinossauro], porque nessa também tem o “I” e Espinossauro também tem “I”.

**Professora:** Ah, e nesta outra não tem “I”. Muito bem! Você também concorda?

**Criança 2** acena que sim com a cabeça

**Professora:** Então, em que página está?

**Criança 1:** 22!

**Professora:** Então vamos ver na página 22 se é o Espinossauro mesmo e quais informações vocês descobriram sobre ele.

Crianças vão até onde está o papel que colocaram para marcar.

**Professora:** Quais informações vocês queriam encontrar sobre o Espinossauro?

**Criança 1:** *Altura e peso.*

**Professora:** *E vocês encontraram?*

**Crianças:** *Sim!*

**Professora:** *Onde está escrito o peso?*

**Criança 2** *mostra com o dedo: Aqui.*

**Professora:** *Ahhh... e como você sabe que é aí?*

**Criança 2:** *Porque começa com P.*

**Professora:** *Porque começa com P. Como você sabe que esse aqui é o P de PESO?*

**Criança 1:** *Eu sei. Porque começa com “P” do PEDRO.*

**Professora:** *“P” de PEDRO. Onde está o nome do PEDRO lá na lista de nomes? Vamos lá olhar? Pra gente ver como é o “P”.*

*Crianças vão até a lista de nomes e encontram o nome do PEDRO.*

**Professora:** *Onde está o nome do PEDRO e onde está o “P”?*

**Criança 1:** *Passa o dedo embaixo do “PE” indicando.*

**Professora:** *E esse “PE” é igual ao “PE” de PESO lá do livro?*

**Crianças:** *Sim.*

**Professora:** *Então olha só, a gente já sabe que esse aqui é o “PE” do PEDRO. Isso ajuda a gente a encontrar PESO?*

**Crianças:** *Sim.*

**Professora:** *Então vai, vamos lá olhar pra ver se é mesmo o peso. Então qual é o peso do Espinossauro?*

**Crianças:** *Esse [indicando onde está escrito peso].*

**Professora:** *Qual é o peso do Espinossauro? Quanto é esse?*

**Crianças:** *Sete e quatro.*

**Professora:** *7,4 toneladas. Será que isso é muito?*

*Crianças balançam a cabeça afirmando.*

**Professora:** *Sim. É muito. Porque uma tonelada pesa 1000 quilos.*

*Crianças ficam admiradas.*

**Cena 2:** A professora faz intervenções para que as crianças, ao compartilharem as informações que localizaram nos livros, atentem para como os textos estão organizados: o formato das fontes; o uso do índice; os boxes; a relação entre textos e ilustrações. Dessa forma, busca favorecer que os e as estudantes coloquem em jogo aqueles conhecimentos em que precisam avançar.

## **Dupla 2**

**Professora:** *Esse daqui é o nome do quê?*

*Criança 1 lê o nome baixinho para si mesmo.*

**Professora:** *É o nome do dinossauro? E por que ele está escrito com uma letrinha maior e escura?*

**Criança 2:** Porque esse aqui é o nome do animal. Esse daqui é o Ple-si-ossau-ru [forma como a criança lê].

**Professora:** Entendi. Por que será que essa informação aqui está no quadrinho verde? Essa está no azul e essa está no amarelo? Por que será? Vocês sabem? [chamando atenção para organização do texto e mostrando os boxes de diferentes cores].

**Criança 2:** Não.

**Criança 1:** É para não confundir.

**Professora:** Para não confundir? E por que pode confundir?

**Criança 2:** Porque cada um tem asa. Esse daqui tem asas e esse daqui tem asas.

**Professora:** Mas eles são espécies diferentes?

**Criança 2:** Diferentes.

**Professora:** Eles têm alguma característica que é igual?

**Criança 1:** Sim, são as asas.

**Professora:** Ah, as asas. Olha, mas o que eu observei é que nesse livro tem essas informações aqui e elas estão nesses quadradinhos e são iguais. Será que as informações são iguais?

**Criança 2:** Não, aqui tem cada coisa diferente, os números.

**Professora:** E esses números são números do quê?

**Criança 2 lê:** Al-tu-ra. A altura dele é dezoito.

**Professora:** A altura de quem? Desse dinossauro? E a altura desse dinossauro, se eu quiser saber?

**Criança 2:** Quinze.

**Professora:** E a altura desse daqui?

**Criança 2:** Dezessete.

**Professora:** Então, aqui eu tenho quatro dinossauros e eles são de espécies diferentes. E se eu quiser saber as informações de cada um, eu tenho que ler as informações que estão aqui perto da figura [professora retoma a organização do texto com as crianças].

[...]

**Professora:** Você ficou com vontade de pesquisar esse dinossauro aqui por causa da foto ou por que você leu alguma informação perto da foto? [voltando ao índice que tem, além do nome do dinossauro, a imagem].

**Criança 1:** É porque o Isaac de Jesus estava procurando esse dinossauro aqui.

**Professora:** E você sabe por que ele estava procurando esse dinossauro?

**Criança 1:** Para ver o que ele comia.

**Professora:** O que está escrito perto desta foto?

**Criança 1 lê:** Carnívoros gran-des [como a criança leu].

**Professora:** A gente vai encontrar essa informação de carnívoros grandes em quais páginas?

**Criança 2:** Na doze e na treze.

**Professora:** É isso mesmo! Olha só quantos têm, são várias espécies. E

onde será que tem a informação do que eles comem? Vocês vão procurar? Uma criança de outra dupla que está ouvindo observa e comenta apontando uma ilustração que está em um box menor, em destaque: Aqui é a pele.

**Professora:** Aonde que é a pele?

**Criança 2:** Isso aqui está mostrando a pele.

**Professora:** Como é que vocês sabem que é a pele?

**Criança 2:** É por causa que a gente viu aqui verde, aqui também está verde.

**Professora:** E por que tem esse quadradinho aqui? Se a pele dele está aqui, por que tem esse quadradinho aqui?

**Criança 1:** Para mostrar que...

**Criança 2:** Quando ele está de pertinho e alguém toca, eles percebem que têm esses quadradinhos.

**Professora:** Para a gente poder ver melhor o desenho da pele deles, eles fizeram um quadradinho aqui.

**Criança 2:** Para a gente perceber.

**Professora:** E aí eles ampliaram esse desenho. É um desenho maior? É isso?

**Criança 2:** É.

**Professora:** Entendi. Agora eu quero que vocês procurem, porque aqui fala sobre os carnívoros. Então, eles comem o quê?

**Crianças:** Carne.

**Professora:** Eu quero que vocês procurem no texto onde está escrito sobre a alimentação deles, tá bom?

**Cena 3:** Nesta cena, a professora faz intervenções para ajudar as crianças a compreender a informação que localizaram no texto.

**Professora:** E você, no seu livro, o que você encontrou de informação interessante?

**Criança 1:** Eu encontrei que [e lê um trecho devagar]: debaixo do solo, em que estavam as camadas e camadas de rochas, conhecidas como estratos, elas formam juntas a Terra. Esses estratos vão até as profundidades do chão pelo qual caminhamos, como as camadas do seu bolo predileto.

**Professora:** Ah, e o que vocês acham? Essa informação combina com uma dúvida que nós temos lá no nosso cartaz? Qual?

As crianças ficam pensativas.

**Professora:** Esse trecho está se referindo a quê? Por que vocês acharam interessante?

**Criança 1:** Porque fala dos dinossauros...

**Professora:** Fala o quê? O que nós queríamos saber que tem relação com o que vocês leram? Aqui está falando o quê?

Crianças ficam pensativas.

**Professora:** O que está debaixo do solo? Embaixo de onde você pisa? Embaixo destas... Como está escrito? Vamos ler? E lê com as crianças: "... camadas e

camadas de rochas conhecidas como estratos”?

**Crianças:** Tem os dinossauros.

**Professora:** Os dinossauros? O que tem embaixo do solo, do chão que a gente pisa? O que a gente sabe que tem dos dinossauros no chão, lá embaixo, enterrado?

**Criança:** Tem os ossos dos dinossauros, os fósseis.

**Professora:** Ah! Estão os ossos dos dinossauros. A gente queria saber como os cientistas sabem tanto sobre os dinossauros se eles já deixaram de existir há muito tempo, não é mesmo? Eu acho que se a gente continuar lendo aqui pode ser que a gente encontre mais alguma informação. O que vocês acham? Vamos tentar?

## Algumas reflexões sobre as cenas

O que chama sua atenção na **Cena 1**, professora? Quais conhecimentos estão sendo colocados em jogo nessa cena? Quais intervenções faz a professora? Vamos pensar a respeito?

Quando a professora chega na Dupla 1, as crianças, com os conhecimentos que possuem, parecem já ter resolvido a questão inicialmente proposta, ou seja, como solicitado, localizaram o dinossauro que estavam procurando e marcaram a página com as informações, certo? Entretanto, a professora Julia sabe que esta é uma situação de aprendizagem e que é seu papel problematizar as respostas das crianças, tanto para que elas saibam o que sabem quanto para ajudá-las a refletir e avançar em seus conhecimentos. Como afirma Zen (2023):



*A atividade por si só, não tem o poder de produzir conhecimento. A aprendizagem depende da interação pelo sujeito com o mundo e com as coisas. Desta forma, reiteramos a importância da intervenção didática realizada pelos professores como um ato disruptivo, que considera os estudantes como sujeitos que pensam e que precisam ser constantemente desafiados (Zen, 2023, p.7).*

Assim, é preciso que não apenas compartilhem suas respostas, mas também que as justifiquem, pois essa é uma forma importante de colocarem em jogo os próprios saberes. Em livros e textos com função informativa, um dos indícios que as crianças utilizam para buscar informações é a ilustração, o que é fundamental por se tratar de um contexto material que contribui para que consigam ler mesmo antes de fazê-lo de forma autônoma, como diz Molinari (1999):



*As situações didáticas nas quais os pequenos leitores devem interpretar um texto por si mesmos se caracterizam por apresentar a escrita de maneira contextualizada, isto é, **sempre acompanhada de um contexto material e/ou um contexto verbal**. No primeiro caso, os textos de circulação social são apresentados acompanhados de desenhos ou fotos, ou ainda de imagens, mas*

*dentro de seu suporte habitual (jornais, livros, revistas, embalagens, cartazes, folhetos...). O contexto verbal se refere à informação dada pelo professor sobre o que está escrito. Nestes casos, por exemplo, na leitura total ou parcial de um texto, propõe-se ao aluno que localize um fragmento deste texto. Aqui, o contexto verbal é uma informação necessária para que se possa “ler” o que está escrito (Molinari, 1999, p. 64, grifos nossos).*

Apesar de as ilustrações e de outras informações do **contexto material** contribuírem para que as crianças não fiquem sozinhas diante do desafio de ler quando ainda não o fazem com autonomia, nem sempre são suficientes para que saibam mais sobre o tema que estão explorando. Na cena analisada, vemos que as crianças também contam com o que Molinari (1999) chama de **contexto verbal**, uma vez que sabem o que estão procurando [Espinoosauro e peso] e precisam saber onde está escrito. Dessa forma, precisam colocar em jogo também seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, o que é indispensável nesse momento da alfabetização.

Podemos observar, assim, que a professora pede para as crianças que contem como encontraram o dinossauro procurado, voltando ao índice. Vale destacar um ponto importante sobre o qual temos chamado a sua atenção nesta Unidade: a professora provoca as crianças em várias situações, inclusive nessa, a fazer uso do índice, um recurso muito importante nas atividades de pesquisa. Por ser organizado em lista, o índice contribui também para que as crianças pensem sobre o Sistema de Escrita Alfabética para ler o que está escrito. É disso que estamos falando quando dizemos que ler se aprende lendo.

Nessa situação, em que dois nomes que aparecem no índice iniciam com a mesma letra e, portanto, podem ser respostas para o que estão buscando, as crianças precisam pensar sobre onde está escrito o nome que procuram. Quando percebem que olhar para a letra inicial não é suficiente, buscam outra informação e verificam como terminam as palavras. Identificam que, nesse caso, não apenas a última letra é igual, mas também outras letras são iguais no final dos dois nomes: “SSAURO”. Então, começam a pensar o que é diferente e pode ajudar a ler a palavra que procuram: “ESPINOSSAURO”. Veja quantas reflexões as crianças podem fazer sobre o Sistema de Escrita Alfabética por meio das boas intervenções que a professora realiza quando não aceita simplesmente a resposta para a atividade proposta, o que favoreceu a análise qualitativa para localizarem a letra l como um diferencial entre as duas palavras.

E as reflexões continuam quando as crianças precisam ler quais informações encontraram sobre esse dinossauro. Mais uma vez, precisam pensar sobre a escrita, agora para identificar onde está uma determinada informação. Elas sabem que necessitam localizar a palavra “PESO” e, novamente, utilizam os saberes que já possuem e buscam uma fonte de informação segura – a lista de nomes dos colegas da sala – para ajudá-las. Esse é um importante recurso que, quando as crianças aprendem a usar, pode ser um grande aliado para que consigam ler e escrever o que desejam, como já vimos no Fascículo 2 – Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano.

Já na **Cena 2**, as crianças apresentam certa autonomia em relação aos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e, dessa forma, a professora focaliza suas intervenções nas questões relacionadas à organização dos livros informativos. Você prestou atenção no tipo de intervenção que a professora faz? Ela pergunta sobre a diferença entre as letras – tamanho e formato –; sobre a organização das informações – a utilização de boxes e cores

–; sobre a relação entre as ilustrações e o texto. Assim, ela ajuda as crianças a prestarem atenção em questões que poderiam passar despercebidas.

Hoje, sabemos que compreender essa organização dos textos e saber utilizá-la em favor da leitura e para uma melhor compreensão é um conteúdo de ensino, ou seja, é algo que se aprende. Ler é compreender. Para isso, utilizamos vários conhecimentos e estratégias na leitura de um texto que vão além da compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Quanto mais competente for no uso dos diferentes conhecimentos em torno da leitura, mais autonomia terá o leitor.

Outro destaque nas intervenções da professora é quando, após explorar com as crianças a organização das informações que estavam procurando, ela retoma o que conversaram de forma a sistematizar esse conteúdo: “Então, aqui eu tenho quatro dinossauros e eles são de espécies diferentes. E se eu quiser saber as informações, eu tenho que ler essas informações que estão aqui perto da figura [professora retoma a organização do texto com as crianças]”. Julia demonstra sua intencionalidade pedagógica nas intervenções que está realizando e, mais uma vez, reforça que não está preocupada apenas com as respostas para as informações que estão procurando, visto que a pesquisa é apenas uma forma de colocar em jogo aprendizagens muito importantes sobre a leitura de livros e textos com função informativa.

As informações sobre um determinado tema, hoje, estão disponíveis em diversas fontes, como nas redes sociais, em diferentes tipos de mídia e nos livros, como foi explorado no texto “Ler para estudar e aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 - Professoras). Os livros não são mais a única fonte de pesquisa. Além disso, a organização dos textos com função informativa também é diferente, e saber lê-los significa levar em conta essas características. Não lemos do mesmo modo diferentes gêneros:



*Quando formamos leitores, sabemos que é preciso oferecer textos de diversos gêneros, já que, para a leitura de cada um deles, o leitor necessita acionar diferentes conhecimentos e ações. E, se não lemos todos os textos do mesmo modo, isso significa dizer que os textos, em suas variadas funções e formas, possibilitam aos seus leitores aprendizagens muito distintas (Carvalho e Anelli, 2023, p. 13).*

Por último, é interessante destacar que as crianças começam a demonstrar maior atenção a essa estrutura do texto, por exemplo, no momento em que um estudante de outra dupla, que acompanhava a conversa da professora, chama atenção para outro recurso utilizado na apresentação das informações: o destaque de uma parte da ilustração, que coloca em evidência algum detalhe específico da figura maior, nesse caso, o aspecto da pele do dinossauro.

Você compreende, professora, como as aprendizagens que vimos nesta cena são importantes para ler e saber mais sobre um tema? Não é possível deixar que os e as estudantes descubram esses recursos à própria sorte nas oportunidades que tiverem ao longo de suas vidas. Cabe à escola oferecer todas as oportunidades para que possam se formar como leitores e leitoras plenos.

Em relação à **Cena 3**, o foco das intervenções da professora está na compreensão leitora, uma vez que as crianças localizam uma informação e fazem a leitura do trecho, mas demonstram que não sabem explicar ao certo do que o trecho lido trata. Estão em conflito

justamente tentando entender o que estão lendo. É interessante atentar para o fato de que elas localizam a informação, o que demonstra que sabem que ali está a resposta para um ponto sobre o qual gostariam de saber mais, como indicado inicialmente, mas elas não têm autonomia ainda para desenvolver sozinhas esse entendimento. Como diz Castedo (1999, p. 89), “A compreensão de um texto nunca é tudo ou nada”.

Entendemos que essa necessidade das crianças faz parte do processo de aprendizagem, porque muitas questões estão em jogo nesta situação de leitura, como já destacamos anteriormente. Os textos com função informativa apresentam diferentes dificuldades, principalmente para leitores iniciantes. Geralmente, apresentam palavras e expressões pouco conhecidas pelas crianças; frases, por vezes, mais extensas e textos mais complexos do que os que estão acostumadas. Nesse momento, o papel da professora é muito importante, porque ela ajuda os e as estudantes a estabelecerem relações entre os conhecimentos que possuem e o que está escrito no texto, que é o que precisamos fazer quando lemos para saber mais sobre um tema. Veja que não basta localizar a informação ou saber dizer o que está escrito, mas é preciso fazer um complexo exercício cognitivo para atribuir sentido ao que está sendo lido. Mais uma vez reiteramos que é apenas lendo – e aqui entendemos que ler é colocar em jogo muitos saberes – que se aprende a ler. É necessário assegurar que, ao longo da escolaridade, os e as estudantes vivenciem muitas situações semelhantes às que vimos nas três cenas, de modo a desenvolverem a autonomia leitora.

Selecionamos essas três cenas, porque elas evidenciam o que precisamos colocar em jogo no ato de ler: a compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética; os conhecimentos sobre o gênero a ser lido; as relações entre os diferentes conhecimentos para atribuir sentido à leitura; o propósito do texto considerando aquela situação comunicativa. Se o foco do ensino fosse a aprendizagem de um desses conhecimentos de cada vez ou se entendêssemos que seria necessário ensinar primeiro um e depois outro, não estaríamos ajudando as crianças. Estaríamos, sim, tornando a aprendizagem da leitura muito mais difícil para elas, porque limitaríamos as suas possibilidades, o que não contribuiria para que elas desenvolvessem sua autonomia e pudessem se formar leitoras.

Para concluir, vale destacar a postura da professora Julia que, o tempo todo, valoriza as reflexões das crianças, se surpreende com as descobertas que fazem juntas, estabelecendo uma relação de confiança e cumplicidade, que é fundamental para a aprendizagem. Mesmo diante de uma resposta correta, ela provoca as crianças, pois não persegue o certo ou o errado, mas boas situações para reflexão.

Podemos dizer que essa é uma situação didática contextualizada e reflexiva (Zen, 2023), uma vez que o ensino da leitura se dá por meio de uma prática social – o ler para saber mais sobre um tema – a fim de apoiar a produção coletiva da escrita de um verbete enciclopédico. Isso oferece às crianças a possibilidade de se apropriar de diferentes conteúdos, de refletir, por exemplo, sobre o Sistema de Escrita Alfabética; sobre a organização dos textos com função informativa; sobre o conteúdo desses textos, cumprindo o propósito didático de formar leitores.

---

## Referências

CARVALHO, Ana C.; ANELLI, Luiz E. Descobrir e conhecer os seres do passado. In: CARVALHO, Ana C. (org.). Coletânea de curadorias da Peirópolis 2024. São Paulo: Editora Peirópolis, 2023. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/wp-content/uploads/2023/12/Coletanea-de-curadorias-da-Peirópolis.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

CASTEDO, Mirta L. Saber leer o leer para saber. In: CASTEDO, Mirta (Comp.). **Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1133/pm.1133.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

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

MOLINARI, Maria Claudia. La intervención docente en la alfabetización inicial In: CASTEDO, Mirta (Comp.). **Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1133/pm.1133.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ZEN, G. C. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e14121, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.14121. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14121>. Acesso em: 05 ago. 2024.

**Fátima Fonseca** é pedagoga e Mestre em Educação: Currículo, pela PUC/SP. Atuou como professora nos Anos Iniciais do EF e como orientadora pedagógica nas redes públicas municipais de São Paulo e São Bernardo do Campo. Atualmente, coordena projetos de formação de profissionais da educação na Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC). Também desenvolve ações de formação continuada de professoras e coordenadoras pedagógicas, e produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: [fatima.fonseca@roda.org.br](mailto:fatima.fonseca@roda.org.br) | [fatima.fonseca.educ30@gmail.com](mailto:fatima.fonseca.educ30@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3020999203032398>

# TEXTO 4

## F4.U7.T4 - PROFESSORAS

### Trabalho Pessoal: planejamento de situação didática de leitura pela criança de texto com função informativa

Silvia Fuentes

Ao longo de nossos estudos até aqui, vimos que, para formar leitores, é necessário oferecer textos de diversos gêneros, autores, visões de mundo e com diferentes finalidades, pois, para cada um deles, o leitor necessita acionar diferentes conhecimentos e ações. Portanto, ao explorar textos com função informativa, as crianças aprendem a acessar diretamente as informações que mais lhes interessam; aprendem que não é necessário ler o livro todo em sequência; utilizam recursos como sumários e índices para buscar por um tema específico; utilizam as ferramentas visuais como gráficos, tabelas e infográficos<sup>16</sup> também como fonte de informação; e, por fim, compreendem que esses materiais são baseados em dados reais e pesquisas rigorosas, tornando cada descoberta ainda mais rica.

Podemos dizer que, ao mesmo tempo que aprendem as práticas do leitor e escritor de textos com função informativa, as crianças se aproximam da linguagem escrita típica desses textos<sup>17</sup>, de uma forma diferente de organização do conteúdo, como também podem avançar na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, uma vez que terão diversas oportunidades de refletir sobre isso ao longo das propostas descritas neste Fascículo.

Partindo dessas ideias, a nossa intenção agora é propor o planejamento de uma situação didática de leitura pela criança de textos com função informativa.

Neste sentido, as crianças serão convidadas inicialmente a pesquisar mais sobre um assunto para, depois, escreverem um verbete coletivo de acordo com o propósito comunicativo decidido pela turma. Além de saber mais sobre o assunto escolhido, a decisão sobre como vão comunicar o que aprenderam é algo que confere sentido, nessa sequência e nesse contexto, ao ato de pesquisar.

Vamos lá!

---

<sup>16</sup> Um infograma é uma representação visual de informações e dados que combina elementos gráficos, como ícones, gráficos e textos, para comunicar informações de maneira clara e eficaz. Também conhecido como *infográfico*, o infograma visa simplificar a compreensão de dados complexos e tornar a informação mais acessível e atraente.

<sup>17</sup> É importante destacar que há algumas características típicas dessa linguagem. Porém, os textos de estudos relacionados às diferentes áreas de conhecimento (muitas vezes mais longos e que se aprofundam nos temas), possuem, cada qual, características distintas e peculiares às suas áreas.

## Breve contextualização

Apresentamos aqui um planejamento de uma proposta de leitura exploratória pelas crianças a partir de um tema que seja realmente instigante para elas. Para definir esse tema de estudo, é importante que você considere os interesses da sua turma. É provável que temas relacionados ao mundo em que vivemos despertem muitos questionamentos nas crianças, o que poderá ser explorado e ampliado no trabalho de leitura de textos com função informativa.

- Por que existe terremoto?
- Qual é o órgão mais importante do nosso corpo?
- Por que o nosso sangue é vermelho?
- Qual é o animal mais venenoso?
- O que as plantas carnívoras comem?
- Existem lagartas venenosas?

Você já deve ter escutado diversas perguntas como essas, não é mesmo?

Assim, explorar temas de interesse das crianças pode ser uma excelente oportunidade para que elas desenvolvam comportamentos e usem procedimentos de leitura para pesquisar e expandir seus conhecimentos sobre o mundo natural. Cada descoberta pode abrir portas para novas perguntas e temas, tornando essa investigação uma experiência muito enriquecedora para o grupo.

Quais são as dúvidas e curiosidades mais frequentes das crianças de seu grupo? O que as crianças gostariam de pesquisar e saber mais sobre um tema de interesse?

No texto “A rotina de leitura de textos com função informativa” (F4.U7.T2- Professoras), você encontrará mais informações sobre a organização das propostas da Sequência Didática sobre *Os dinossauros*. Já no exemplo abaixo, você verá uma proposta de leitura exploratória pelas crianças a partir de uma pesquisa sobre os insetos!

## Planejamento da atividade

**Situação didática:** Leitura pelas crianças

**Modalidade Organizativa:** sequência didática

**Objetivos de aprendizagem das crianças:**

- ler, com ajuda da professora, textos com função informativa para saber mais sobre um tema de interesse dos e das estudantes (em livros), aproximando-se de procedimentos de pesquisa;
- realizar uma leitura exploratória para identificar em que livros podem encontrar as informações que necessitam;

- ampliar os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética para avançar na leitura e na escrita por si mesmas;
- realizar a leitura por indícios para localizar determinadas palavras nos textos dos livros. Exemplo: identificar a letra inicial ou inicial e final; observar letras do meio da palavra; considerar a extensão da palavra; observar a pertinência sonora das letras etc.
- expressar oralmente suas hipóteses e refletir sobre as apresentadas pelos colegas;
- discutir com os colegas as interpretações geradas pela leitura, com a ajuda da professora.

## Como organizar as crianças?

A organização das crianças pode ser em duplas ou trios, considerando os saberes<sup>18</sup> que já possuem sobre a escrita e as estratégias que utilizam para localizar informações em um texto: se consideram a extensão das palavras; se identificam partes conhecidas; se observam o início, o final ou partes internas das palavras (considerar a proximidade de saberes e estratégias de leitura que costumam fazer uso).

Também será importante considerar que, provavelmente, há crianças que já leem de forma autônoma no grupo e que, portanto, podem lidar com outros desafios nessa proposta.

### **ATENÇÃO!**

Veja a proposta de registro da atividade que será solicitada no final do planejamento, pois ela tem relação com essas orientações a respeito da organização do grupo e de possíveis intervenções.

Uma outra opção interessante é dividir o grupo em dois. Enquanto uma parte das duplas trabalha nessa proposta de leitura, a outra realiza uma atividade diferente de forma mais autônoma. Para isso, é importante fazer combinados com as crianças, pois elas precisam entender que você, professora, acompanhará o grupo que está trabalhando na proposta de leitura. No dia seguinte, você inverterá os grupos. Esse é um formato interessante, porque possibilita acompanhar mais de perto os desafios que as crianças enfrentam e, assim, fazer boas intervenções, para que elas possam avançar em seus conhecimentos. Há relatos bastante interessantes de professoras que já experimentaram essa estratégia que mostram o quanto isso foi importante, pois permite um olhar mais atento para as reais necessidades das crianças.

Por exemplo, se você tem 30 crianças em seu grupo, 7 duplas farão a proposta de leitura e as outras 8 duplas farão uma outra atividade. No dia seguinte, será feito o inverso.

<sup>18</sup> No Texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança” (F2.U3.T3 - Professoras), há uma proposta de acompanhamento desses saberes.

## Desenvolvimento da atividade

### O que é preciso assegurar antes da atividade...

Para esta proposta, vamos usar os livros que você, professora, já selecionou previamente e que estão disponíveis para as crianças consultarem na aula. São eles: enciclopédias, revistas (do tipo “Ciência Hoje das Crianças”), livros didáticos, textos impressos oriundos de sites etc.

Você viu, no texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 - Professora), que a leitura exploratória é “uma situação de leitura em que as crianças interagem com materiais escritos destina-se a explorar os livros por elas mesmas para selecionar os que possuem informações úteis ao que procuram, separando-os dos que não servem para esse objetivo”. Sendo assim, será interessante organizar um tapete no chão ou uma mesa central com vários livros sobre o tema que será pesquisado.

Imagine que a sua turma vai pesquisar para aprender mais sobre “Os insetos”. Então, você precisaria selecionar livros informativos sobre os insetos e livros que abordem o tema pesquisado, mas que não apresentem informações científicas (livros de ficção, por exemplo, como de contos ou poemas), pois, dessa forma, as crianças terão um novo desafio: separar os livros que são adequados para a pesquisa dos que são para se divertir. Com isso, vão aprender que existem livros específicos para buscar saber mais sobre um determinado assunto.

Se o foco da Sequência Didática fosse “insetos”, por exemplo, você professora, poderia disponibilizar livros como os sugeridos a seguir:



### Algumas dicas:

- ✓ procure selecionar livros que tenham boa qualidade nas imagens, pois, neste tipo de livro, elas também são uma fonte de informação importante;
- ✓ é importante garantir uma boa quantidade de livros, para que as crianças possam explorá-los com tranquilidade;
- ✓ procure evitar livros em que o tema apareça de forma estereotipada, por exemplo: insetos que falam ou que “usam chupeta”, pois isso pode dificultar a compreensão das crianças sobre o assunto. Escolher livros com representações mais atualizadas e precisas pode proporcionar novas descobertas aos pequenos pesquisadores;
- ✓ evite livros com informações muito simplistas, pois uma aprendizagem importante para

as crianças é justamente a que as coloquem em contato com uma linguagem específica daquele gênero textual. Se o tema for “animais”, por exemplo, disponibilize livros que informem: habitat, predador, alimentação (carnívoros, herbívoros), população (em extinção ou em risco de extinção), entre muitas outras!

### **O que é preciso assegurar durante a atividade...**

1. Alguns dias antes de realizar a proposta de leitura, é importante elaborar – com as crianças – uma lista com os temas/assuntos que escolheram para saber mais. Também pode ser uma lista com os nomes dos animais que serão pesquisados. Depois de pronta, deverá ficar fixada na parede da sala. Essa é uma estratégia fundamental, pois ensina às crianças que a lista feita anteriormente nos ajuda, tempos depois, a recuperar uma informação e que, sem essa lista, poderíamos não nos lembrar de todos os temas escolhidos.

#### **ANIMAIS QUE QUEREMOS PESQUISAR**

ABELHA

BESOURO

GRILO

FORMIGA

GAFANHOTO

JOANINHA

LAGARTA

MOSQUITO

#### **O QUE QUEREMOS SABER SOBRE OS INSETOS?**

COMO ELES SÃO

ALIMENTAÇÃO

COMO NASCEM

SÃO VENENOSOS

ONDE VIVEM/HABITAT

CURIOSIDADES

#### **O QUE QUEREMOS SABER SOBRE O CORPO HUMANO?**

QUAL É O ÓRGÃO MAIS IMPORTANTE?

POR QUE O NOSSO SANGUE É VERMELHO?

POR QUE O CORAÇÃO PODE PARAR DE BATER?

POR QUE É PRECISO TOMAR VACINA?

As crianças saberem qual informação estão buscando no livro ou em outros materiais de pesquisa é uma condição didática fundamental para a leitura por si mesmas. Como discutido nos textos anteriores, não se trata de pedir que a criança diga o que está

escrito, mas sim que localize o nome do animal ou outra palavra que oriente a busca solicitada ou o que buscam saber, com base nos indícios utilizados por cada uma, considerando seus próprios saberes.

- 2.** Comece a proposta explicando para as crianças que, conforme combinado anteriormente, elas pesquisarão mais sobre o assunto definido para, depois, escrever um verbete coletivo de acordo com o propósito comunicativo discutido na turma. Ao fazer isso, você está assegurando uma importante condição didática: a de que as crianças saibam o motivo pelo qual estão lendo os livros sobre o assunto que estão pesquisando. Retome as perguntas que estão registradas no cartaz colado na parede da sala e explique que elas podem explorar os livros dispostos no tapete, folheando-os para tentar localizar as informações que procuram. Você pode oferecer dicas de como uma consulta ao Índice ou Sumário de um livro pode ajudar no processo de pesquisa. Vale a pena lembrar de que essa é uma boa oportunidade para explicarmos às crianças sobre a função de um índice ou sumário.
- 3.** Procure assegurar que as crianças tenham fontes confiáveis de escrita na sala para consultar sempre que necessário, como a lista com os nomes das crianças do grupo, um calendário (meses do ano), a cantiga preferida da turma, a lista das brincadeiras preferidas etc. Conforme abordado em textos de fascículos anteriores, essa fonte de consulta é importante, pois permite que as crianças estabeleçam relações entre as palavras que conhecem e as que precisam localizar. Por exemplo: se uma dupla precisa procurar onde a palavra LAGARTA está escrita, mas não sabem com que letra começa, podem consultar a lista de nomes dos colegas de turma para ver como começa LARISSA, e, assim, voltar ao texto com mais informações.
- 4.** Distribua os pedaços de papel coloridos e explique que poderão usá-los para marcar as páginas onde encontrassem informações sobre o tema de pesquisa. Ao fazer isso, as crianças aprendem um importante procedimento de estudo: fazer anotações, marcar a página em que o assunto pode ser encontrado, uma vez que não devem riscar o livro.
- 5.** Enquanto as crianças manuseiam os livros em busca das informações, circule pela sala e escute as conversas entre as crianças. Escolha algumas duplas e acompanhe mais de perto a discussão entre elas. Ao observar o que estão discutindo, você poderá fazer intervenções didáticas que as ajudem a avançar tanto na compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética quanto na aquisição das informações sobre o tema pesquisado, assim como no conhecimento acerca da organização desse texto e do seu portador.

Com a intenção de evidenciar ainda mais o tipo de intervenção didática a que estamos nos referindo, apresentamos alguns exemplos que foram inspirados nessa mesma proposta, em uma turma de 1º ano, a partir do interesse do grupo por saber mais sobre os insetos.

**Dupla 1** - Caio e Maria se aproximam do tapete com diversos livros e conversam entre si. Maria pega o Livro “Romeu e Julieta”, da autora Ruth Rocha, que tem duas borboletas coloridas na capa, e diz:

**Maria:** Eu adoro esse livro!

**Caio:** *Eu também gostei quando a professora leu, mas aí não fala se tem lagarta que é venenosa, né?!*

**Professora:** *Que bom que vocês lembram desse livro! É uma história bem bacana mesmo. Vi que vocês vão escolher outro para a pesquisa...*

**Caio:** *É... esse não vai ajudar, é uma história de amigos.*

**Professora:** *Que tal vocês olharem esse aqui?*

*E oferece uma enciclopédia com informações sobre vários animais.*

Esse tipo de discussão entre as crianças só pôde acontecer pelo fato de a professora ter assumido o compromisso de ler diariamente para as crianças. Com isso, elas foram construindo diversos conhecimentos sobre os diferentes gêneros e seus propósitos comunicativos.

**Dupla 2** - Mariana e Paula pegam um livro que tem a imagem de vários animais na capa, olham o índice e discutem entre si. A professora se aproxima e pergunta:

**Professora:** *O que vocês encontraram aí?*

**Mariana:** *Estamos vendo se nesse livro tem algo sobre gafanhoto.*

**Professora:** *E vocês encontraram?*

**Mariana:** *Não encontramos nenhuma foto. Eu acho que aqui está escrito GAFANHOTO e aponta para GAIVOTA (no Índice).*

**Professora:** *E você Paula, concorda que aí está escrito GAFANHOTO?*

**Paula:** *Eu acho que não é! GAFANHOTO!*

**Professora:** *Por que você acha que aí não está escrito gafanhoto?*

**Paula:** *Porque GAFANHOTO termina com O.*

**Professora:** *Sim, GAFANHOTO termina com O. Aqui está escrito GAIVOTA. Vejam se nesse livro tem algo sobre as Joaninhas ou sobre os outros animais que estamos pesquisando.*

Após um tempo, a professora volta, e as meninas dizem que aquele livro não serve para a pesquisa que precisam fazer, pois não tem nada sobre insetos, “só sobre os animais maiores”.

Durante a exploração, a professora deve apoiar as duplas por meio de intervenções que incentivem a observação de imagens, títulos, subtítulos, legendas, índices e sumários. É importante que as crianças não apenas visualizem as imagens, mas também leiam e utilizem seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética para localizar informações relevantes sobre o assunto que estão buscando.

**Dupla 3** - Pedro e Jorge estavam buscando informações sobre as lagartas. Inicialmente encontraram algumas imagens e estavam discutindo se estava escrito LAGARTA em algum lugar da página. Quando a professora se aproxima, Pedro diz:

**Pedro:** *A gente não sabe se aqui está escrito lagarta! A gente não sabe ler!*

**Professora:** *Fiquem tranquilos, estou aqui para ajudar vocês. Será que não tem algum nome de um colega ou uma colega da sala que começa igual a lagarta e que pode ajudar vocês?*

**Jorge:** *LA, LA... Já sei! LAGARTA Começa igual a parlenda “Lá em cima do piano”.*

**Professora:** *Isso mesmo! Vamos lá olhar o nosso cartaz.*

Os meninos voltam para o livro e procuram alguma palavra que comece com LA de LAGARTA. Depois de um tempo, encontram a palavra que procuravam. E então a professora diz:

**Professora:** *Muito bem! Aqui diz assim: algumas lagartas são, de fato, venenosas, apresentando cores chamativas como uma forma de alertar possíveis predadores de seus efeitos intoxicantes e desagradáveis. Então, vocês acham que podemos usar esse livro em nossa pesquisa?*

**Jorge:** *Sim! Tem lagartas venenosas!*

**Professora:** *Então podem pegar o papel e marcar essa página para fazermos a leitura depois para todo o grupo.*

### **ATENÇÃO, PROFESSORA:**

Essa é uma proposta que será desafiadora para as crianças que ainda não leem com autonomia, mas, como você já sabe, é possível que as crianças consigam realizá-la se cuidarmos de algumas condições didáticas (que já foram citadas aqui e em textos anteriores). Uma delas é que as crianças saibam qual palavra devem procurar. Imagine uma dupla que está com o livro aberto, procurando a palavra JOANINHA. Essas crianças terão que refletir sobre como a palavra começa, como termina e olhar as letras do meio. Podem ainda relacionar com o nome de algum colega da sala ou com outras palavras estáveis. Ao se depararem com duas palavras parecidas, como GAFANHOTO e GALO, terão que decidir qual delas é GAFANHOTO. Como a primeira parte é igual, precisarão observar outros indícios, como as letras finais ou mediais, ou, ainda, a extensão das palavras. Após localizarem GAFANHOTO, é muito provável que elas precisem de sua ajuda, professora, para fazer a leitura completa do parágrafo, pois a intenção não é que decifrem letra por letra até encontrarem a informação desejada, e sim que você leia o texto para que possam discutir, conjuntamente, as informações que buscam.

## Síntese sobre possíveis intervenções docentes ao longo da proposta:

É importante lembrar que as intervenções precisam estar articuladas com os saberes das crianças. Ou seja, as professoras precisam problematizar o que identificam que as crianças pensam sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética para ajudá-las a avançar em seus conhecimentos. Veja algumas intervenções importantes:

- Como você sabe que aqui está escrito JOANINHA?
- O que observou para concluir que aqui tem a informação sobre como os insetos nascem?
- Juliana falou que aqui está escrito “FORMIGA”, porque começa como FORÇA, o jogo que adoram. Vocês concordam?
- A Camila falou que “BESOURO” é aqui, porque “BESOURO” tem U no meio. Mas essa daqui (TESOURINHA) também tem. E agora, como vamos saber qual é?
- Qual palavra eu posso escrever aqui para ajudá-los a encontrar a palavra MOSQUITO? Por exemplo: a professora escreve MOSCA para ajudar as crianças a encontrar a palavra mosquito.
- Se a turma tiver crianças que leem com autonomia, a professora deve pedir para que leiam pequenos trechos do texto. O foco do trabalho passará a ser a localização de alguma informação nesses trechos, a fim de ajudar a completar o levantamento de informações para compor o texto que a turma está produzindo.

Se possível, tente fazer algumas anotações sobre suas intervenções e os desafios enfrentados pelas crianças. Assim, poderá retomar esses registros depois e pensar em novas propostas e estratégias de ensino.

## O que é preciso garantir ao final da atividade

Considere que é importante deixar um tempo reservado para que as duplas compartilhem as informações que descobriram nos livros: Vocês encontraram livros que vão nos ajudar a saber mais sobre o que estamos pesquisando? O que descobriram?

Nesse primeiro momento, você poderá escutar as crianças, fazer perguntas, reforçar algumas ideias, observar se há informações divergentes que podem exigir uma nova pesquisa. Além disso, poderá guardar os registros que as crianças fizeram dentro do próprio livro, pois ficará mais fácil retomá-los posteriormente caso precise.

Em outro momento, poderá propor um registro coletivo em que as crianças ditam as informações que descobriram e você escreve tudo em um cartaz, que será fixado na parede próximo aos estudos do grupo sobre o tema. Posteriormente, esse cartaz servirá de fonte de consulta das crianças na produção do verbete coletivo.

Aqui também caberia uma conversa com as crianças a respeito da organização dos textos com função informativa. Você pode tirar uma foto de uma página de um livro com função informativa e projetá-la, para que todos na sala possam ver. A partir daí, poderá propor algumas questões, como:

- ✓ O que esses livros têm de diferente em relação aos outros livros que estamos acostumados a ler (contos de fadas, lendas, poemas etc.)?
- ✓ O que nos ajudou a localizar as informações que precisávamos?

- ✓ Por que será que nesses livros há tantas imagens, letras de diferentes cores e tamanhos?

Ao problematizar isso, você contribuirá para que as crianças olhem para essas questões de forma mais intencional e construam conhecimentos específicos sobre os gêneros que compõem o livro informativo.

Nossa intenção é que as crianças percebam que, nesses livros:

- podem encontrar informações detalhadas sobre o tema pesquisado, baseado em pesquisas científicas;
- há ilustrações e infográficos que ajudam a visualizar melhor algumas informações pesquisadas. Ou seja, as imagens apresentadas também são fonte de informação. Por meio das imagens as crianças podem localizar as informações mais específicas que estão buscando. E a própria organização das páginas – com caixas de texto, infográficos e letras de tamanhos e cores diferentes – também ajuda as crianças a ler mesmo antes de lerem convencionalmente.

Fique atenta para escutar o que mais as crianças observaram durante o estudo e o manuseio dos livros informativos, pois podem ter visto algo que não consideramos aqui.

## Acompanhamento das aprendizagens das crianças

Para avaliar até onde foi possível avançar com as crianças no trabalho com textos com função informativa, sugerimos que retorne à lista de aprendizagens previstas para essa atividade, na Seção 2, e faça uma reflexão sobre a proposta realizada a partir de dois focos:

### **Foco: Ler para aprender a ler**

- Usaram diferentes estratégias, antecipando o que poderia estar escrito por meio de indícios do texto ou das imagens, por exemplo?
- Houve uma progressão a partir dos indícios que a criança utilizou para localizar as palavras? Por exemplo: ela recorre à extensão das palavras; busca a letra inicial ou as letras inicial e final; observa letras do meio da palavra?
- Houve consulta a fontes seguras de informação (listas de palavras estáveis na sala, conversas com a professora e/ou com outras crianças) para apoio à leitura?

### **Foco: Aproximação com o gênero, busca e compreensão de informações**

- Que tipo de indícios consideraram ao fazer antecipações de onde estaria escrita determinada palavra? Consideraram a organização gráfica/diagramação do texto (palavras escritas em tamanho maior e cor diferente, uso de imagens, infográficos etc.), a busca por imagens?
- Conseguiram identificar que livros são mais adequados para encontrar informações para a pesquisa que estão realizando?
- As crianças fizeram uso dos papéis para marcar as páginas dos livros e, posteriormente, poder retomar a pesquisa com mais facilidade?
- Fizeram uso do Índice ou Sumário?

## Trabalho Pessoal: reflexão e registro da prática encaminhada de leitura exploratória

Conforme orientamos desde o início deste Percorso Formativo, a nossa intenção é de que você coloque em prática o planejamento e elabore um registro. No Encontro seguinte, a formadora fará uma devolutiva coletiva, destacando aspectos que podem ajudar na reflexão sobre as práticas docentes.

Algumas dicas para a realização desta proposta:

1. Procure reler atentamente o planejamento proposto acima, considerando os objetivos de aprendizagem para as crianças, as condições a serem asseguradas antes, durante e depois da proposta, os materiais necessários, a organização da turma etc.;
2. Busque organizar o seu próprio planejamento a partir das especificidades da sua turma: o interesse das crianças pelo tema a ser pesquisado, a organização das duplas ou trios;
3. Realize a proposta de leitura exploratória pelas crianças a partir de um tema que seja realmente instigante para elas e explicita qual a finalidade da proposta.
4. Após realizar a atividade de leitura exploratória pelas crianças, você deve elaborar um registro que considere dois aspectos:
  - a. Como você organizou as crianças que não leem com autonomia? Quais intervenções específicas realizou?
  - b. E as crianças que leem com autonomia? Que desafios enfrentaram?
5. Encaminhe esse registro para a formadora, para que ela possa ler e organizar uma devolutiva coletiva que será discutida no Encontro seguinte.

### **ATENÇÃO!**

Como dissemos anteriormente, você poderá realizar a proposta de leitura de textos com função informativa sobre outros temas de interesse do seu grupo. Essa pesquisa pode surgir a partir de um texto presente no livro didático adotado pela escola.

### **Sugestão para o registro:**

Nome da professora:

Grupo:

### **Contextualização sobre o tema de pesquisa:**

---

---

---

---

---

---

---

**Reflexões sobre as questões propostas:**

1- Como você organizou as crianças que não leem com autonomia? Quais intervenções específicas você realizou?

2- E as crianças que leem com autonomia? Que desafios enfrentaram?

---

---

---

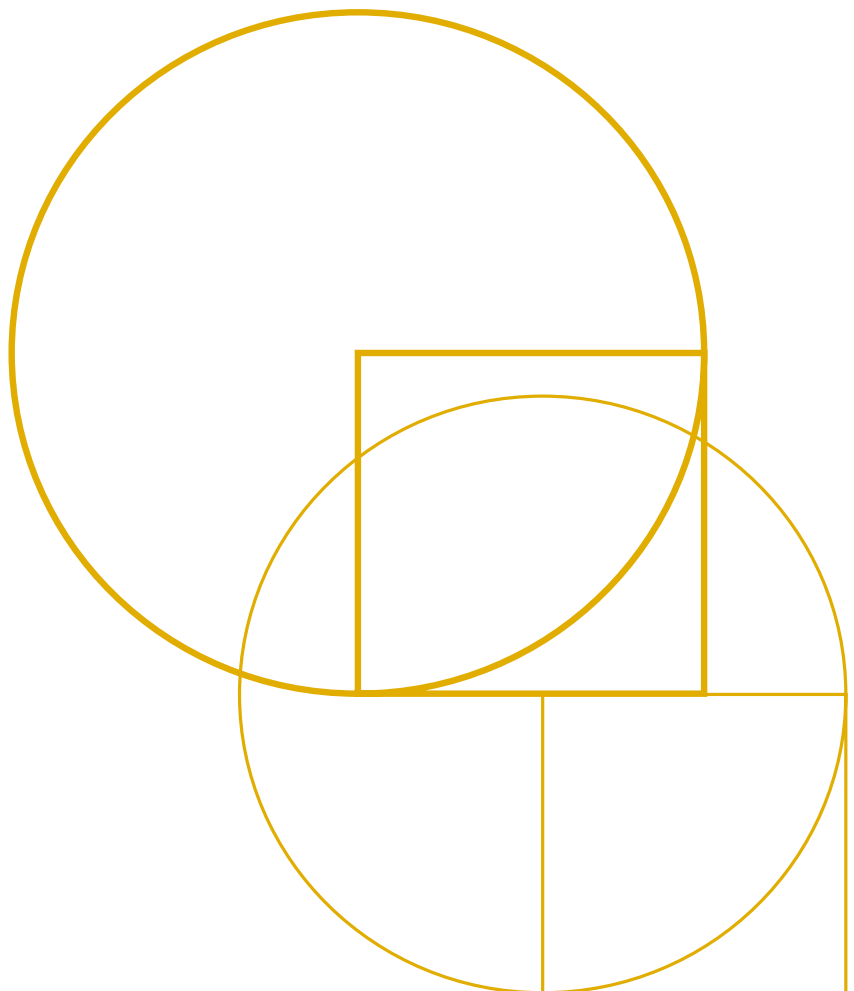
---

---

---

---

---



---

## Referência

ZEN, Giovana Cristina. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.14121.

**Silvia Fuertes** é pedagoga e Mestre em Educação no 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.

E-mail: [silviahmfuertes@gmail.com](mailto:silviahmfuertes@gmail.com)

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

unidade

# 8

A escrita  
de textos  
com função  
informativa

# TEXTO 1

## F4. U8. T1 – PROFESSORAS

### Produção de textos em contextos de pesquisa

Andréa Luize

Desde pequenas, as crianças se mostram ávidas e curiosas para compreender o mundo em que vivem. Quando menores, tendem a se ocupar do que as rodeia, do que as cerca cotidianamente e, aos poucos, ampliam seu olhar em relação ao mundo social e natural, explicitando perguntas e construindo suas próprias hipóteses explicativas. Por que a lua muda de formato? Por que parece nos acompanhar quando andamos? De onde vem a chuva? Como viviam os dinossauros? Como vivem as crianças no Chade, onde mora o Tomás (personagem do livro *Chuva de Manga*)? Todas as famílias são iguais? Tem animais na Antártida e no Ártico? E nos desertos, tem plantas?... Todo o universo é, para as crianças, uma grande interrogação!

E é na escola que essa curiosidade infantil merece ser cada vez mais instigada. Muitas das perguntas trazidas pelas crianças poderão ser respondidas e outras, novas, serão geradas, favorecendo a construção de uma postura investigativa, fundamental para o percurso das crianças como estudantes.

O filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía (2023) afirma que uma das especificidades da escola é justamente o estudo. É no ambiente escolar que o mundo se torna um objeto a ser questionado, explorado, analisado, investigado e, progressiva e gradativamente, compreendido. E é também ali – na escola – que se aprende a estudar, o que significa aprender a elaborar boas perguntas; a lidar com diferentes fontes, selecionando-as criteriosamente; a ler gêneros textuais diversos (notícias, entrevistas, reportagens, artigos de divulgação científica, relatos históricos, relatos de experimentos, verbetes, legendas, esquemas etc.); a tomar notas, o que pode ser feito também por meio de diferentes gêneros textuais (como verbete de enciclopédia, verbete de curiosidade, legendas, infográficos, esquemas, artigos de divulgação, reportagens etc.) para registrar o que se está aprendendo; a comparar informações e pontos de vistas; a rever hipóteses e elaborar outras; a tecer conclusões; a escrever e a expor oralmente para compartilhar as informações aprendidas etc.

No texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 - Professoras), tratamos mais detalhadamente das situações de leitura para responder a certas curiosidades e conhecer mais sobre o mundo e, aqui, neste texto, exploraremos as situações de escrita pela criança e pela professora que permeiam os contextos de pesquisa.

Geralmente, quando lemos um texto para aprender sobre algo, é comum que façamos algum tipo de anotação: podemos fazer registros no próprio texto para colocar palavras-chave, ideias centrais, perguntas; podemos elaborar registros à parte, anotando informações que nos ajudam a entender melhor o assunto ou a responder perguntas

que levantamos previamente; podemos copiar trechos que julgamos mais relevantes; podemos registrar perguntas que surgiram ou que ainda não foram respondidas por esse texto, para buscarmos outros que possam conter as informações etc. A depender do propósito comunicativo da investigação que realizamos, cabe ainda a produção de textos para compartilhar e divulgar o que aprendemos ou concluímos. Essas situações de escrita que integram os percursos de pesquisa precisam ser trabalhadas e apropriadas pelas crianças no decorrer da escolaridade. Tal como é essencial que elas avancem como leitoras de textos com função informativa, aprendendo e colocando em prática os comportamentos de quem lê para responder a uma curiosidade, ou saber sobre um tema, também é central que avancem na produção de registros e de textos para compartilhar o que foi aprendido. Cabe à escola “[...] ensinar a circular pelos caminhos dos leitores e dos escritores quando o propósito é informar-se e informar sobre um tema de interesse, caminhos com interações necessárias entre ler e escrever, em diversos momentos do processo” (Molinari, 2010, p. 120).

Pela importância de ensinarmos as crianças a comporem anotações e a divulgarem as informações aprendidas por meio da escrita, detalharemos, a seguir, situações envolvendo estes dois propósitos: a produção dos chamados textos intermediários, que reúnem registros das informações coletadas ao longo da pesquisa, e a produção de textos para que possam compartilhar com um público o que foi aprendido.

## Produção de textos intermediários

Os textos intermediários são as anotações realizadas ao longo das situações de pesquisa e possuem diferentes finalidades. Permitem reunir e sintetizar as informações acessadas e, ainda, favorecem a própria compreensão do tema de pesquisa por parte das crianças: para escrever, elas precisam retomar os conteúdos e reorganizá-los no registro, o que pode oportunizar uma maior apropriação das informações.

As anotações funcionam também como textos intermediários se, ao final do percurso, as crianças escreverem para informar o que foi aprendido para um público definido como destinatário (outra turma de estudantes, as famílias, toda a comunidade escolar etc.). Neste sentido, “os textos intermediários são aqueles que não serão publicados, pois servem somente ao autor, e cumprem o papel de apoiar a escrita da primeira versão e igualmente os momentos de revisão” do texto que será compartilhado (Luize, Tambelli e Passos, 2023, p. 83). As informações coletadas no processo de pesquisa do tema vão sendo registradas por meio de gêneros tais como tabelas, legendas, listas etc. Esses servirão como apoio e consulta no momento da produção do texto, que terá a finalidade de divulgação.

Elaborar textos intermediários é algo que precisa ser ensinado às crianças. Assim, nos diferentes momentos destinados à busca de informações sobre o assunto estudado, a turma de estudantes deve ser convidada pela professora a compor registros do que estão aprendendo. Considerando turmas de 1º e de 2º anos, essas produções escritas devem também contribuir para que as crianças avancem na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Deste modo, cabe planejar propostas de registros das informações pesquisadas, por meio tanto da professora quanto das próprias crianças. Neste último caso, produzir os registros em duplas produtivas<sup>19</sup> coloca-se como algo bastante favorável, potencializando as trocas entre as crianças, tanto sobre as informações a serem anotadas e a forma de se fazer isso (uma lista, um quadro, uma legenda etc.), quanto sobre a grafia das palavras.

---

<sup>19</sup> As duplas produtivas são compostas por crianças com saberes e possibilidades próximas em relação ao Sistema de Escrita Alfabética e também em relação aos conhecimentos sobre a produção de textos.

Outro aspecto que precisa ser considerado diz respeito aos gêneros discursivos que podem ser utilizados como textos intermediários. A depender do tipo de informação que se quer registrar, pode-se optar por textos de gêneros distintos.

Para refletirmos mais sobre isso, professora, vejamos exemplos escritos por duplas de estudantes de 1º e 2º anos em contextos de pesquisa sobre diferentes animais:

## Esquemas:

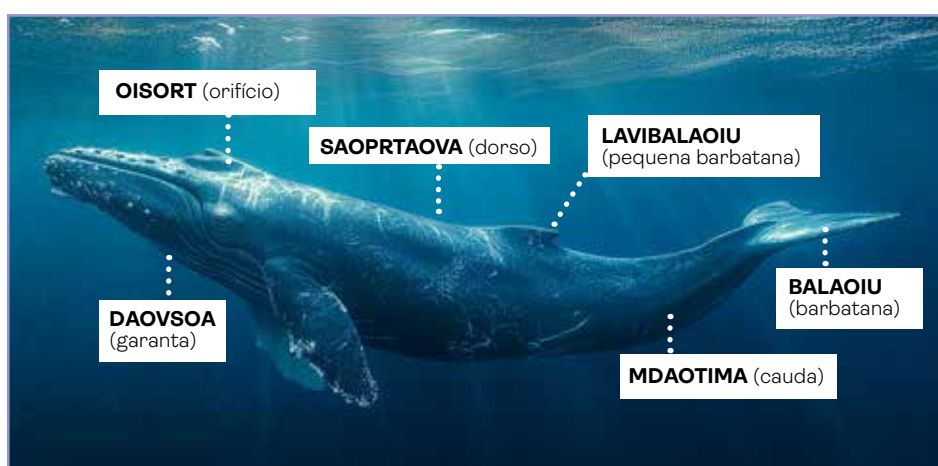
### Esquema 1<sup>20</sup>

Esquema elaborado por uma dupla de crianças do 2º ano – informações sobre o corpo do tigre.



### Esquema 2

Esquema elaborado por uma dupla de crianças do 1º ano – informações sobre o corpo da baleia azul.



Nos dois casos, o esquema foi utilizado para favorecer anotações sobre as partes do corpo do animal. A presença da imagem e as setas indicativas permitem que as crianças identifiquem facilmente qual parte do corpo estão nomeando ou para a qual estão trazendo algum tipo de informação mais detalhada ou mesmo uma curiosidade.

<sup>20</sup> Sabemos que nem todas as crianças do 2º ano já escrevem alfabeticamente e utilizam a letra cursiva. A diversidade de saberes em relação ao Sistema de Escrita é um fato nessas turmas. Para saber mais consulte o texto “Novas abordagens para velhas práticas (F5.U10.T3 - Professoras)”.

## Tabelas e fichas técnicas:

### Tabela

FILHO: GUISARDI	
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS (CORPO) PERGUNTAS	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS (CORPO) RESPOSTAS
1- QUANTO MESES	1- MESE ATÁRIO MESES
2- QUANTO PESA	2- PESA MASQUIM MENOS
	22 QUILOS
ALIMENTAÇÃO PERGUNTAS	ALIMENTAÇÃO RESPOSTAS
PO QUE COME QUE TIPO DE ANIMAL ELE COME?	1- COME ANILLOFF JOVEM 2- COME VEASTRE LENDES 3- COME A SACA DE BARRA ZA GRÓDIA
FILHOTES PERGUNTAS	FILHOTES RESPOSTAS
1- DA ONDE SÁ OS FILHOTES?	
2- QUANTO TEM FILHOTES?	

### Ficha técnica

O Ficha técnica

Animal: coala.

Nome científico: *PHASCOLARCTOS CINEREUS*

Características físicas: o filhote de coala mede dois centímetros e o adulto 60 centímetros ele cheira eucalipto tem a cabeça grande e o focinho pequeno. O coala tem uma bolsa igual ao canguru para carregar o filhote. O polegar do coala se chama hálux.

Habitat: moram somente na Austrália e em lugares que tem eucalipto

Alimentação: o coala alimenta -se de folhas de eucalipto

Reprodução: a reprodução dura por volta de quatro meses o acasalamento demora alguns segundos a fêmea tem geralmente um filhote por ano e também fica com o filhote na barriga por volta de trinta e cinco dias

Curiosidades: o coala raramente Desce ao chão Ele é um excelente trepador de árvores que existe e pula com segurança de um galho para outro

Tabelas são interessantes para informações bastante sintéticas e favorecem uma rápida localização do que foi registrado em consultas posteriores (por exemplo, quando as crianças tiverem que definir o que será inserido no texto de divulgação do que foi aprendido). No exemplo acima, a dupla de estudantes de um 2º ano registrou, em uma coluna, as perguntas que gostariam de responder ao longo do estudo e, em outra, as respostas que foram encontrando.

Outra dupla de crianças, também do 2º ano, preencheu uma ficha técnica, proposta pela professora, digitando as informações obtidas ao longo da pesquisa sobre o coala (na escola em que essa atividade foi proposta, alguns notebooks rodiziam entre as salas de aula para uso das professoras e das crianças. Porém, também é possível fazer uso do laboratório de informática, quando disponível na escola). Esse tipo de ficha traz a vantagem de reunir, em um único registro, informações de diferentes aspectos envolvendo o tema de pesquisa, no caso, nome científico do animal, suas características físicas, do que se alimenta, curiosidades sobre ele etc.

Esses textos intermediários – assim como outros, tais como listas, legendas e esquemas, por exemplo – são elaborados durante os momentos de pesquisa e orientados pela professora. Para que as crianças tenham condições de produzi-los é fundamental que sejam gêneros com os quais tenham certa familiaridade, seja pela interação com eles nas leituras para busca de informações, seja porque foram textos já escritos anteriormente por meio da professora.

Também é preciso considerarmos a necessidade de que as crianças tenham à disposição um conjunto de materiais que apoiem a produção do texto, o que engloba tanto os livros, as revistas e outros recursos utilizados no processo de pesquisa, quanto escritas estáveis e de referência presentes na sala (calendário, lista de nomes das crianças da turma, palavras da rotina etc.). Importa ainda que a professora explicita para a turma as possibilidades de uso desses materiais: podem consultar, checar ou copiar informações (como nome científico ou dados numéricos), podem buscar apoios para a escrita de uma palavra etc.

Além de ofertar esses materiais e instigar seu uso, a professora apoia as crianças em relação às decisões sobre a grafia das palavras (conforme orientações já apresentadas

neste Percurso Formativo, especialmente nos textos nos textos do Fascículo 2, Unidade 2 “Práticas de escrita pela criança nas situações do cotidiano” e ainda em relação a outros aspectos que envolvem as particularidades da composição de registros: “[...] [A professora] comunica as vantagens de reter por escrito certa informação, a necessidade de decidir qual informação parece ser importante em virtude do propósito e como registrar de maneira sintética [...]”, considerando também o gênero discursivo em questão (Molinari, 2010, p. 121).

Produzir textos intermediários durante as situações de pesquisa também pode ocorrer coletivamente, escritos por meio da professora. Neste caso, vale levar em conta as mesmas condições mencionadas acima (como a familiaridade das crianças com o gênero) e as mesmas intervenções, exceto no que diz respeito à grafia das palavras, que não será algo discutido com a turma, mas definido pela própria professora (as situações de escrita por meio da professora foram apresentadas na Unidade 1 deste Percurso Formativo “Organização do trabalho pedagógico: planejamento e gestão da sala de aula na Alfabetização Inicial” e retomada na Unidade 6 “Práticas de escrita de textos literários”).

É importante destacar que, no decorrer do percurso de pesquisa, novas informações podem ser coletadas e os textos intermediários já produzidos podem ser retomados e revisados. Com esse conjunto de anotações sobre o tema, as crianças não apenas contam com as informações mais relevantes para o que focaram ao longo da pesquisa, como também contam com conteúdo suficiente para definir e selecionar o que desejam comunicar para o público destinatário, ou seja, tem-se, aqui, um material fundamental para a elaboração do texto de divulgação do que foi aprendido.

## Produção de texto para divulgar o tema pesquisado

Concluído o percurso de busca de informações sobre o tema pesquisado, caso a proposta planejada (em formato de sequência ou de projeto didático) envolva o compartilhamento de informações com um público por meio de um texto escrito, a turma se dedicará, então, a esta nova produção. A depender da avaliação que se tem do grupo de estudantes, você pode definir, professora, se as próprias crianças se responsabilizarão pela escrita do texto ou se será uma produção coletiva ditada a você.

Na situação que tomaremos como exemplo, a turma de um 2º ano comporá o que intitularam de “Pequena Enciclopédia Planetária”, composta por verbetes de enciclopédia (textos usualmente expositivos que apresentam as informações sobre um tema em um só parágrafo ou em vários, neste caso, organizados por subtemas) para cada um dos planetas pesquisados. A opção da professora Julia, responsável pelo grupo, foi elaborar o primeiro verbebo coletivamente e os demais produzidos pelas crianças organizadas em duplas produtivas.

Para disparar a produção coletiva, depois de retomar o gênero já conhecido pelas crianças e o destinatário (outra turma de estudantes do 2º ano), Julia propõe a consulta aos textos intermediários para decidirem qual planeta será o tema desse primeiro texto e quais informações sobre ele consideram relevante compartilhar.

Importa salientar que, quando trabalhamos a produção de textos intermediários sempre evidenciando para o grupo de estudantes a função dessas anotações, as crianças explicitam que servem “[...] ‘para recordar’, para não esquecerem de tudo o que foi aprendido, e que é possível consultar para evocar a informação” (Molinari, 2010, p. 122). Ou

seja, possuem a clareza de que não foram textos elaborados para compartilhar com outras pessoas o que aprenderam, mas para constituir uma memória do percurso realizado.

Na turma em questão, as crianças decidem iniciar a enciclopédia pelo verbete sobre o planeta pelo qual mais se interessaram: Júpiter. Organizadas em pequenos grupos e orientadas pela professora, as crianças recuperam os diferentes registros produzidos e os leem (alguns grupos com mais autonomia e outros demandando a leitura pela professora). Em seguida, Julia inicia uma discussão com toda a turma para definir as informações que integrarão o verbete, elaborando um planejamento para o texto. As crianças trazem as informações que consideram importante compartilhar e, juntas, apoiadas pela professora, vão tomando decisões sobre aquelas que devem fazer parte do verbete. A professora registra o planejamento no computador, com projeção<sup>20</sup> para o acompanhamento da turma, resultando na seguinte lista:

### **O QUE QUEREMOS INFORMAR SOBRE JÚPITER:**

- TAMANHO
- NÃO TEM SUPERFÍCIE
- GRANDE MANCHA VERMELHA
- TEMPERATURA
- DÁ PARA VER O BRILHO
- LUAS

No dia seguinte, Julia recupera com o grupo de estudantes esse planejamento, bem como qual texto será produzido (verbetes) e seu destino (a enciclopédia que será entregue para colegas de outro 2º ano). Inicia, então, a produção coletiva. Vale destacar que esse gênero – verbete – já era familiar para a turma e havia sido bastante utilizado no decorrer da pesquisa.

Durante o ditado pelas crianças, Julia atua como escriba (digitando o texto ditado), mas também realiza outras intervenções: interrompe a produção e realiza releituras do que já foi inserido; sugere retomadas ao planejamento; sugere consultas aos registros quando algumas dúvidas sobre a precisão das informações são explicitadas; organiza os turnos (quem comenta ou dita a cada vez); consulta a turma para escolherem entre opções ofertadas para o texto; convida crianças que estão atuando mais como ouvintes, para darem sugestões de continuidade do texto ou para avaliarem trechos ditados por colegas etc.

---

<sup>20</sup> Caso a escola não disponha deste recurso, é possível realizar o registro na lousa (e copiado depois para as retomadas) ou mesmo em papel craft ou cartolina.

Ao término da aula, a produção do verbete em sua primeira versão resultou como a seguir:

JÚPITER É UM PLANETA. JÚPITER É O MAIOR DOS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR.

JÚPITER É RODEADO DE MUITAS CAMADAS DE GÁS E NÃO TEM SUPERFÍCIE. E TEM UMA TEMPESTADE GIGANTE QUE DURA MUITOS ANOS E QUE RECEBE O NOME DE GRANDE MANCHA VERMELHA PORQUE OS ASTRÔNOMOS DERAM ESSE NOME.

A TEMPERATURA DE JÚPITER É MUITO FRIA: É DE - 148 °C E NÃO É MUITO AGRADÁVEL.

JÚPITER TEM UMA COLEÇÃO DE LUAS: TEM MAIS DE 62.

DA TERRA, DÁ PARA VER JÚPITER PORQUE ELE TEM MAIS BRILHO DO QUE AS ESTRELAS MAIS BRILHANTES.

Você já teve a oportunidade, professora, de discutir, neste Percorso Formativo especialmente a partir dos textos que integram o Fascículo 3 “Práticas de leitura e escrita de textos literários”, como se dá o processo de produção textual, algo que retomaremos, aqui, brevemente. Nós, escritoras experientes, ao escrevermos textos, realizamos várias operações, principalmente quando a produção se destina a compor um portador e a ser lida por um público. Ao produzir textos, colocamos em prática, de modo recursivo, ações como planejar, textualizar (compor a primeira versão), consultar anotações, revisar, editar, entre outras. Ou seja, não realizamos essas tarefas de forma sequenciada, mas num processo de idas e vindas: textualizamos, retomamos o planejamento, lemos o que já foi escrito e revisamos ou mesmo editamos etc.

Essas crianças do 2º ano que se debruçam sobre a escrita do verbete vivenciam em aula processos de produção textual que se configuram como os que ocorrem socialmente, de modo que seguem aprendendo a usar a linguagem escrita nas distintas práticas comunicativas. Desta forma, o texto acima é apenas a primeira versão, elaborada a partir do planejamento e da consulta às anotações de estudo, e será foco de retomadas pelas crianças, a fim de ser avaliado e aperfeiçoado, em momentos dedicados à revisão.

A revisão de um texto é uma tarefa de quem o escreveu, visto integrar o próprio processo de produção. Enquanto escrevemos, realizamos releituras (como fez a professora ainda durante a textualização), ajustamos um trecho, inserimos novas informações, excluimos outras etc. Ao término dessa versão, por meio de novas releituras, mais ajustes são feitos, mais mudanças são realizadas no texto, sempre com o objetivo de melhorá-lo para seu público destinatário.

Revisar um texto é algo a ser aprendido pelas crianças e ensinado pela escola. No caso de turmas de 1º e de 2º ano, pela pouca experiência que possuem como leitoras e como escritoras, sabemos que será depois de certo distanciamento em relação ao término da primeira versão que as crianças conseguirão voltar ao texto da perspectiva de quem o lê e o avalia. A revisão requer essa recursividade de papéis: escrevemos ao mesmo tempo em que lemos criticamente o texto. Nesse momento da escolaridade, para as crianças, alternar os papéis de escritoras e de leitoras avaliadoras do próprio texto coloca-se como uma tarefa bastante complexa. Por essa razão, a professora Julia promove um processo de revisão do texto cerca de uma semana depois da produção da versão inicial.

Durante esse período, a professora tem a oportunidade de planejar atividades de revisão a partir de uma avaliação que faz do texto em sua primeira versão e levando em conta os conhecimentos já construídos pelas crianças (sobre a língua que se escreve, o que também envolve o gênero em questão e suas características), bem como novas aprendizagens que busca favorecer. Foi desse modo que Julia planejou as propostas de revisão que encaminhou com sua turma, elegendo como focos: a repetição excessiva do nome do planeta, a imprecisão de algumas informações.

Como primeira retomada do texto, Julia combina com a turma que fará uma releitura, para que se lembrem do que escreveram e ainda para que proponham algum ajuste, caso considerem necessário. Neste sentido, ela conta com as experiências das crianças como ouvintes desse gênero e aposta na possibilidade de que já proponham alterações no texto. Traremos, a seguir, trechos transcritos dessa atividade, de modo a discutirmos algumas questões.

O verbete está num arquivo do computador e é projetado, permitindo a visualização por parte de toda a turma. Tão logo Julia inicia a leitura, é interrompida por uma das crianças:

**Julia:** (lendo) Júpiter é um planeta.

**Lucas:** Não! Não tem que dizer isso, não precisa... Nossa enciclopédia chama "planetária", que é dos planetas. Todo mundo sabe que é dos planetas e todo mundo sabe que Júpiter é um planeta. Não tem que escrever isso... (sic)

**Julia:** O que acham?... Temos que dizer que Júpiter é um planeta ou podemos tirar essa informação?

**Algumas crianças:** Tirar/ Todo mundo sabe/ Pode tirar.

**Julia:** Então, vou marcar este trecho que vamos tirar (tacha o trecho) e o texto vai começar com: Júpiter é o maior dos planetas do sistema solar.

A criança que chama a atenção para a não necessidade da informação que inicia o texto explicita uma preocupação com o público destinatário, algo confirmado por colegas: se toda a enciclopédia tratará dos planetas, não faz sentido afirmar que Júpiter é um deles. Essa colocação ilustra a importância de as produções escritas que encaminhamos na escola contarem com propósitos comunicativos. É somente desse modo que as crianças podem se ocupar de aperfeiçoar seus textos, considerando a melhor forma de comunicar o que desejam a outras pessoas. A própria revisão só faz sentido quando o texto conta com destinatários.

Dando continuidade à atividade, Julia lê a frase seguinte (Júpiter é o maior dos planetas do sistema solar) e é, novamente, interrompida por outra criança:

**Elisa:** Agora, podia falar do nome... juntar... falar que tem o nome de um deus... de quem mesmo? Deus de quem?

**Julia:** Dos romanos. Você acha que podemos falar que Júpiter também é o nome de um deus?

**Elisa:** É...

**Francisco:** Mas a gente não pode falar disso... Olha lá (indica o planejamento e lê as informações listadas nele). A gente não colocou falar o nome.

**Julia:** É verdade, Francisco, a gente não colocou isso, mas quando a gente planeja o texto tem algumas ideias, algumas informações que a gente resolve escrever. Quando a gente está escrevendo o texto mesmo ou revisando, a gente pode mudar de ideia, colocar novas informações, tirar outras. Não tem problema... O que vocês pensam sobre isso, turma? Podemos colocar sobre o nome do deus?

Vamos refletir sobre esse trecho? Um aspecto que podemos destacar se relaciona à aprendizagem da recursividade das operações textuais: a criança retoma o planejamento para verificar se a informação sugerida constava no que havia definido inicialmente. Porém, ela tem a ideia de que o planejamento precisa ser seguido à risca. Em relação a isso, chamamos a atenção para a intervenção da professora, que ajuda a turma a entender a função que tem a tomada inicial de decisões sobre o texto: o planejamento envolve definir algumas ideias previamente, o que não nos impede de propor algo diferente ao escrever ou mesmo ao revisar. Aqui, enquanto aperfeiçoam o texto, aprendem também sobre o processo de produção propriamente e sobre todas as operações nele envolvidas.

Retomando o exemplo, a professora Julia seguiu lendo o texto e a turma sugeriu mais uma alteração: informar o tempo exato de duração da tempestade gigante, que é de 300 anos, conforme recuperaram num dos registros. Para realizar essa revisão, a partir do apontamento feito por uma das crianças sobre a possibilidade de colocar “a quantidade de anos” e do fato de que nem todas tinham certeza sobre o número exato, Julia propôs que retomassem uma ficha técnica sobre Júpiter, um dos textos intermediários elaborados e que continha esse dado. Novamente, a recursividade se evidencia para as crianças: os textos intermediários, memória da pesquisa sobre os planetas, também permitem validar e precisar as informações do texto que será divulgado.

Vale ressaltar ainda que inserir esse dado numérico era um dos focos que a própria professora havia considerado discutir com o grupo de estudantes, na busca por tornar a informação mais precisa.

Ao término da atividade, a professora avisou à turma que, no dia seguinte, fariam uma nova leitura do texto, para verificar se havia mais ajustes a serem feitos. Para essa proposta, Julia já havia planejado chamar a atenção para a repetição do nome do planeta e também havia selecionado, em um dos livros informativos usados como fonte de pesquisa, o trecho de um verbete para ser analisado. Nele, um conjunto de substituições lexicais (por exemplo, evitando repetir o nome do planeta, usar “ele” ou “este gigante planeta”), se colocava bem evidenciado. O objetivo da professora era fornecer às crianças um modelo, uma referência para apoiar a revisão.

Essa é realmente uma estratégia interessante: recorrer a bons modelos de textos do mesmo gênero que se escreve. As crianças, com a ajuda da professora e em colaboração umas com as outras, localizam problemas que o texto apresenta e precisam buscar soluções para eles. Neste sentido, analisar modelos – sobretudo lidos anteriormente, como é o caso aqui – é uma opção bastante interessante porque permite à turma observar como profissionais da escrita evitaram determinados problemas utilizando recursos linguísticos. As crianças tanto aprendem a usar boas referências de textos para apoiar o que produzem quanto se apropriam, gradativamente, dos recursos que a língua escrita disponibiliza.

Ainda considerando o exemplo de produção do verbete, em outra atividade, Julia, então, relê o texto (já com as alterações feitas no dia anterior) e pergunta para a turma se desejam realizar um novo ajuste. Diante da negativa da turma, ela, então, explica que lerá em voz alta um pequeno trecho de um verbete já conhecido e pede para que os estudantes atentem a como quem o escreveu se refere ao planeta Júpiter. Ao final dessa leitura, algumas crianças já começam a comentar:

**Francisco:** Este planeta... ele...

**Katherine:** O grandioso...

**Algumas crianças:** O maior dos planetas.

A professora sugere que as crianças atentem na leitura do texto que produziram e vejam se podem inserir algumas dessas opções, evitando repetir tantas vezes “Júpiter”. A releitura é feita e algumas crianças chegam a contar quantas vezes repetiram o nome do planeta. Novamente, Julia encaminha uma discussão coletiva para que decidam quais substituições desejam realizar e faz os ajustes acordados no texto.

Além de evitarem repetidas vezes a palavra Júpiter, a turma se mostra incomodada com a repetição da palavra “nome” que, na versão inicial, aparecia três vezes. Para excluir uma delas, decidem trocar o trecho “porque os astrônomos deram esse nome” por “porque os astrônomos resolveram chamá-la assim” (na verdade, ditam para Julia “chamar ela assim” e a professora faz o ajuste explicando ser o modo correto de escrever. Isso também é parte de seu papel como escriba). Uma das crianças também sugere inserir o nome da maior lua de Júpiter e sua proposta é aceita pela turma.

Em sua versão final, o verbete produzido coletivamente resultou como a seguir:

JÚPITER É O MAIOR DOS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR E TEM ESSE NOME POR CAUSA DE UM DEUS ROMANO.

ELE É RODEADO DE MUITAS CAMADAS DE GÁS E NÃO TEM SUPERFÍCIE. ESTE PLANETA TEM UMA TEMPESTADE GIGANTE QUE DURA 300 ANOS E QUE RECEBE O NOME DE GRANDE MANCHA VERMELHA PORQUE OS ASTRÔNOMOS DERAM ESSE NOME.

A TEMPERATURA DE JÚPITER É MUITO FRIA: É DE - 148 °C E NÃO É MUITO AGRADÁVEL.

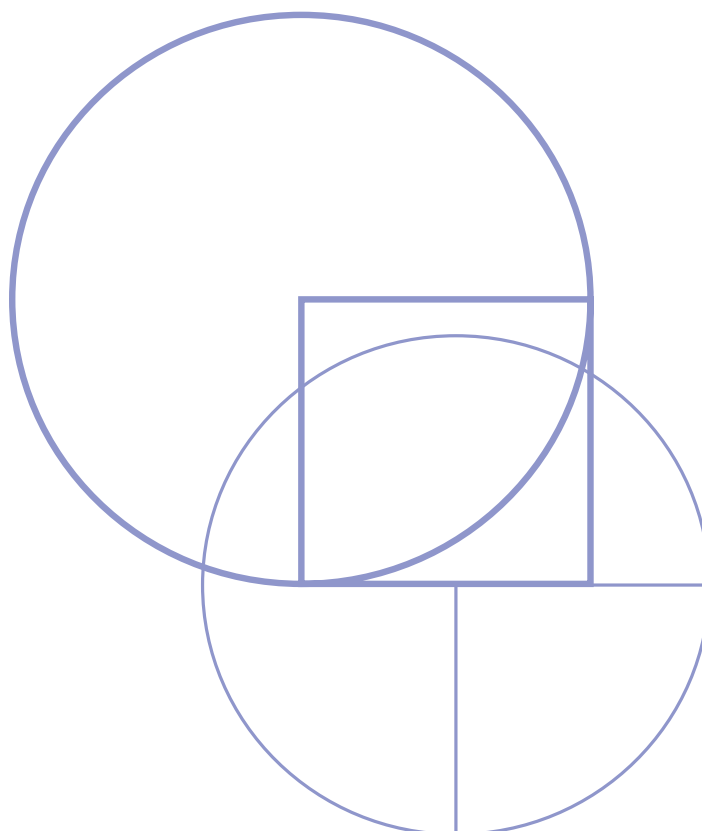
O GRANDIOSO PLANETA TEM UMA COLEÇÃO DE LUAS: TEM MAIS DE 62. A MAIOR LUA É CHAMADA DE CALISTO.

DA TERRA, DÁ PARA VER JÚPITER PORQUE ELE TEM MAIS BRILHO DO QUE AS ESTRELAS MAIS BRILHANTES.

Esse percurso de produção que apresentamos explicita apenas um exemplo de um processo de revisão, bem como de estratégias e de intervenções didáticas. Quando as crianças produzem, elas mesmas, os textos, outras estratégias também se colocam pertinentes, entre as quais: a análise coletiva de um ou dois trechos de textos da própria turma, a partir de determinados focos, e uma posterior retomada dos textos por parte das próprias duplas de crianças autoras, para que verifiquem se localizam os mesmos problemas discutidos; a troca de textos entre duplas autoras, para que atuem como leitoras críticas dos textos de colegas e um retorno ao próprio texto, para realizar ajustes sugeridos (caso concordem com eles); revisões ortográficas corrigindo palavras cujas regras já conhecem ou aquelas muito utilizadas na interação com o gênero que se produz (num verbete como o exemplificado, os nomes dos planetas, termos como “sistema solar”, “atmosfera”, “temperatura”, entre outras).

É importante ressaltar que a revisão é uma instância potente de aprendizagem para as crianças, desde o início da escolaridade e, para que assim se efetive, é fundamental que elas tenham a oportunidade de localizar problemas em seus textos e buscar soluções para eles, com o apoio da professora e a contribuição de toda a turma. Isso difere completamente de uma correção que a professora faz no texto e devolve para a criança autora. Neste caso, as crianças não vivenciam a oportunidade de realmente se debruçar sobre o texto produzido e refletir sobre ele, especialmente em se tratando de um texto que contará com um público leitor (para saber mais sobre o processo de revisão, consulte o texto “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever” – F5.U10.T2 - Professoras).

Vale a pena considerarmos também que “o objetivo da revisão dos textos na escola não é que fiquem iguais aos textos de referência, que circulam socialmente, mas que as crianças possam aprender sobre a língua e sobre a linguagem escrita ao longo do processo” (Luize, Tambelli e Passos, 2023, p. 122), além de aprenderem sobre o próprio processo de produção de um texto. Por isso, não se trata de realizarmos sucessivas e incansáveis propostas de revisão com o intuito de resolver todos os problemas que o texto traz. Nosso foco, professora, é instigar novas aprendizagens, levando em conta os conhecimentos de que a turma já se apropriou e suas possibilidades para avançar a cada momento da escolaridade. Será desse modo que contribuiremos para a formação de crianças escritoras ao longo de todo o seu percurso escolar.



---

## Referências

BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano V. e LARROSA, Jorge. **Elogio ao Estudo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LUIZE, Andréa, TAMBELLI, Andréa Dias e PASSOS, Bárbara Franceli. **Infâncias e escritas: produção de textos na escola**. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2023.

MOLINARI, Claudia. Situações de escrita para saber mais sobre um tema em momentos da alfabetização inicial. *In*: CENTRO DE ESTUDOS DA ESCOLA DA VILA, **30 Olhares para o Futuro**. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 2010, p. 119-125.

**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 na mesma instituição. 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](mailto:andrea.luize.al@gmail.com)

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

# TEXTO 2

## F4. U8. T2 – PROFESSORAS

### A rotina de escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de textos

Karina Santos da Silva

*Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas.*

Conceição Evaristo

Sabendo das responsabilidades da escola em assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, com condições que respeitem e valorizem seus saberes, suas subjetividades e sua diversidade étnico-cultural, para assim garantir o acesso à educação de qualidade e com equidade, neste texto vamos ampliar as reflexões sobre as produções escritas.

Vamos apresentar algumas propostas, professora, que envolvem o processo de produção de textos em que as crianças precisam ler e escrever para responder perguntas que têm sobre curiosidades diversas, enfatizando que são processos interligados e se relacionam. Por isso, na Unidade 7 deste fascículo foram apresentadas as situações de leitura em contexto de uma pesquisa e agora, na Unidade 8, as situações de escrita.

Na sala de aula, encontraremos no grupo de crianças sempre uma heterogeneidade de saberes. O acompanhamento das aprendizagens – de leitura, de escrita e de todas as demais atividades que planejamos diariamente – nos ajuda a compreender quais são esses saberes, e serve para apoiar o planejamento de boas situações didáticas que contemplem todas as crianças, para seu avanço na aprendizagem. Mas também entendemos que outros fatores que estruturam a nossa sociedade atravessam o cotidiano escolar e podem marcar, de distintas maneiras, a trajetória das crianças nas instituições de ensino.

Os fatores atrelados às desigualdades sociais e às questões raciais têm, como um dos impactos, o acesso precário das crianças às oportunidades educacionais. Isso significa que aquelas crianças pertencentes a camadas populares, em especial as negras e as indígenas, têm acesso desigual. Nesse contexto, suas experiências como estudantes, na maioria das vezes, são marcadas por situações de racismo e vemos seus efeitos nos processos de aprendizado e na socialização, como apontam os estudos sobre educação e raça (Souza, 2002; Cavalleiro, 2003; Abramowicz e Oliveira, 2012).

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2019) nos alerta que as crianças negras “sofrem os problemas da perversa articulação entre desigualdades sociais e raciais”, pois essa intersecção está no cotidiano, nos currículos e nas práticas pedagógicas, portanto, adentram nas instituições escolares<sup>21</sup>. O nosso papel é reconhecer as relações étnico-raciais positivas no processo do ensino<sup>22</sup>; garantir e oferecer uma educação justa<sup>23</sup>, com equidade racial; possibilitar condições didáticas para todas as crianças (negras, indígenas, brancas e amarelas) avançarem progressivamente em suas aprendizagens e poderem construir autonomia ao longo do seu percurso de estudantes.

Por isso, é necessário termos como perspectiva a educação para equidade em todos os conteúdos previstos no currículo. E nesse sentido, ensinar em contextos de pesquisa possibilitará às crianças desenvolverem uma postura investigativa – fundamental na sua formação – que envolve: ler um texto para saber mais sobre uma dúvida, uma curiosidade; selecionar informações; fazer registros no próprio texto e colocar palavras-chave; tomar notas; fazer boas perguntas; verificar e comparar informações em diferentes textos, para buscar respostas às perguntas elaboradas; produzir textos para compartilhar o que aprenderam (a depender do propósito comunicativo da investigação). Ou seja, é na escola que se aprende a estudar, como vimos no texto “Produção de textos em contextos de pesquisa” (F4.U8.T1 - Professoras).

## O que é preciso considerar para ensinar a escrever em contexto de pesquisa?

A partir do trabalho de produção de textos em contexto de pesquisa (quando queremos saber mais sobre um tema que nos interessa), temos a vantagem de ler e escrever uma diversidade de gêneros textuais: entrevistas, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, verbete de curiosidade, biografias, legendas, esquemas etc.

Além disso, esse contexto favorece a realização de excelentes situações didáticas, nas quais a criança pode refletir tanto sobre a linguagem escrita, presente nos mais diversos gêneros, quanto sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Alguns exemplos: escrita de legenda a partir de uma imagem; produção de lista de informações relevantes de uma investigação; escrita de textos de curiosidades sobre descobertas científicas de pesquisadores afrodescendentes e indígenas.

Na Unidade 7, já foram discutidas algumas situações de leitura que podem se encaixar na rotina como atividade habitual. Agora, vamos nos dedicar a pensar sobre como essas situações podem ser pertinentes para diferentes propostas de escrita.

Para ilustrar uma delas, tomaremos como exemplo a escrita de um verbete de curiosidade – Você sabia? – cujo foco de pesquisa se relaciona com descobertas científicas de autoria negra. É relevante destacar que essa situação didática estará sempre vinculada a outras propostas que precisam ser asseguradas em um percurso de investigação, tais

---

<sup>21</sup> Diversas pesquisas apontam o impacto do racismo na trajetória escolar das crianças, adolescentes e jovens. Para aprofundar esse tema, uma sugestão de leitura: GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

<sup>22</sup> Para saber mais, consultar o documento: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

<sup>23</sup> Este conceito merece ser aprofundado. Para esse aprofundamento, consulte GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista Curriculum*, São Paulo, v.17, n° 3, p.1015-1044., jul/set. 2019.

como: leituras de textos diversos de divulgação científica sobre o assunto; acesso a outros gêneros textuais (reportagens, notícias, biografias etc.); tomadas de notas registrando as informações mais relevantes; produção de escrita de curiosidades que poderiam compor o mural da sala de aula com os textos das crianças, entre outras.

Para exemplificar um percurso de trabalho com as crianças, vamos discorrer sobre algumas ideias que podem ser complementadas com outras situações ou seguir outros rumos. Sugerimos a leitura da biografia da biomédica brasileira Jaqueline Goes de Jesus<sup>24</sup> (1989), integrante da equipe que mapeou os primeiros genomas do novo coronavírus em apenas 48 horas, após a confirmação do primeiro caso de Covid-19 no país. Tal leitura pode promover conversas com as crianças sobre as informações do texto, discutir qual foi a descoberta científica feita e levantar outras curiosidades que consideram relevantes. Nesse contexto, tomar notas do que consideram importante, em forma de lista, é um comportamento de escritor que tem como propósito guardar informações importantes para a posterior escrita de um “Você sabia?”.

A continuidade de situações de leitura de outras biografias e/ou outros gêneros que abordam essa mesma temática, feita por meio da professora, se faz necessária para avançar com a pesquisa. Em um determinado momento do percurso leitor, é possível ainda ler um “Você sabia?” sobre outra cientista, para ampliar o conhecimento a respeito do gênero. Indicamos Sônia Guimarães, que nasceu em 1957 e foi a primeira mulher negra brasileira a ser doutora em Física. Além de conversar a respeito da cientista, é importante chamar a atenção para como as informações foram organizadas. “Você sabia?” é um gênero que tem como característica a concisão, sendo composto por informações breves. Por esse motivo, é bastante favorável para situações de escrita pela criança, no período da alfabetização inicial, pois também possibilita a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Para isso, é preciso compartilhar com as crianças que elas farão a escrita de um “Você sabia?” sobre uma cientista, para ampliar o mural da sala com as descobertas feitas e, assim, poderem reler e lembrar o que aprenderam, para depois fazerem um tipo de exposição itinerante para as outras turmas da escola, apresentando as curiosidades e descobertas a mais colegas. O texto de curiosidade pode ser escrito considerando a cientista Jaqueline Goes de Jesus ou outra conhecida pela turma. Depois das leituras sobre as cientistas e suas descobertas, vale retomar o registro que fizeram ao ler as informações e, então, combinar com a turma sobre qual descoberta querem escrever, e como será escrita.

Ao propor essa produção, a professora pode organizar as crianças em duplas e convidá-las a escrever seus próprios “Você sabia?”. Para compor essas duplas, é necessário agrupar as crianças que apresentem conhecimentos próximos com relação à conceituação da escrita. No momento da produção, você, professora, pode apoiar as duplas para fazer intervenções que as ajudem a pensar sobre qual letra usar, quantas e em que ordem. Isso é fundamental para provocá-las a colocar em jogo seus saberes e, a partir do desafio dessa produção, poderem avançar.

Ao longo desse processo, as crianças desenvolverão comportamentos de leitor e de escritor típicos de quem busca saber mais a respeito de uma curiosidade para sua pesquisa: ao ler diversos gêneros textuais, planejar o que irão escrever, selecionar informações, revisar o texto com apoio da professora. Do ponto de vista da reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, as crianças escreverão segundo suas hipóteses e precisam de apoio

---

<sup>24</sup> Site de consulta em 8/10/2024: <https://www.espacociencia.pe.gov.br/preta-cientista-conheca-mulheres-negras-que-fizeram-historia-na-ciencia/>

para usarem diferentes fontes de informação como referência, tais como os nomes dos colegas e outras fontes seguras de escritas presentes na sala de aula.

Esse trabalho oferece às crianças a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a escrita e sobre o imaginário científico, desfazendo pensamentos exclusivamente eurocêntricos que foram historicamente inculcados em nossa sociedade. E, sem dúvida, valorizando e reconhecendo o legado da população negra na construção do conhecimento na sociedade, sobretudo no campo das Ciências Humanas e das Ciências Exatas. Trata-se de uma oportunidade de contemplar as determinações da Lei 10.639/03 para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Dessa maneira também trabalharemos para a promoção da reeducação das relações raciais positivas, apresentadas anteriormente neste texto.

## A produção escrita de um verbete de enciclopédia e sua organização na rotina semanal

Para aprofundar algumas questões sobre a produção de textos com função informativa, vamos abordar agora uma Sequência Didática de investigação sobre dinossauros. Trata-se de uma temática de relevância para as crianças que, na maioria das vezes, têm curiosidade sobre esses animais e trazem algumas ideias e hipóteses sobre eles.

Uma boa pergunta para planejar essa situação de produção escrita é: Como distribuir na rotina semanal uma Sequência Didática que favoreça a escrita e a leitura para responder perguntas que as crianças têm sobre os dinossauros, considerando as demais atividades de diferentes componentes curriculares?

Neste tópico, conheceremos com mais detalhes uma sugestão de como organizar na rotina semanal as etapas para a produção de um verbete de enciclopédia. O processo de escrita foi organizado para ser desenvolvido durante um mês.

A indicação a seguir tomou como base alguns processos vivenciados por uma turma de 2º ano, com a professora Julia Morioka, em uma escola pública municipal de São Paulo. O propósito didático foi ensinar a escrever, ou seja, envolver as crianças em todas as operações textuais inerentes à produção do gênero verbete de enciclopédia, a fim de satisfazer suas curiosidades a respeito dos dinossauros.

O propósito comunicativo, acordado com a turma, foi informar, aos colegas da escola e aos familiares, os conhecimentos que obtiveram sobre esses animais extremamente antigos e já extintos, que povoam o imaginário das crianças e dos adultos, e que estão eternizados nos livros, histórias e filmes. Esse propósito comunicativo foi definido a partir de um diálogo com as crianças, logo no início do trabalho, pois sabíamos que as decisões a serem tomadas ao longo do processo dependem de quem for ler o texto produzido.

Do ponto de vista da formação de crianças leitoras e escritoras, elas terão a oportunidade de compreender que o texto é resultado de um complexo processo de elaboração, desenvolvido em etapas que exigem:

- ler textos de gêneros variados, com foco no verbete de enciclopédia;
- selecionar informações relevantes;
- tomar notas;
- registrar, organizar as informações;
- planejar;
- textualizar: escrever o texto;
- revisar;
- apresentar: publicar o texto produzido.

Para produzir um verbete de enciclopédia é fundamental que as crianças participem de situações de leitura de textos de divulgação científica, em que tanto leiam por si mesmas quanto participem de situações de leituras realizadas pela professora. O trabalho com esses textos pressupõe conhecer e manusear materiais que sejam fonte de pesquisa, como: livros, revistas, sites e enciclopédias, a fim de reunir informações, registrar, organizar, planejar e escrever, conforme tratado no texto “Produção de textos em contextos de pesquisa” (F4. U8.T1 - Professoras).

Apresentaremos, a seguir, uma sugestão de organização da rotina semanal, detalhando o processo que envolve a produção de um verbete enciclopédico sobre os dinossauros.

Na hora de planejar a rotina, é comum nos depararmos com algumas questões, como por exemplo: Como organizar na rotina semanal os diversos momentos da produção do verbete, como o planejamento, a textualização e a revisão? Como cuidar da gestão do tempo para realizar todas essas situações?

Um exemplo possível seria distribuir as atividades ao longo de um mês, reservando três dias em cada semana, da seguinte maneira:

**Quadro 01** – Distribuição de atividades para a elaboração de um verbete de enciclopédia

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
<b>1ª semana</b>		<p><b>Tomada de notas</b></p> <p>Listar informações relevantes selecionadas nos textos lidos anteriormente.</p> <p>Registrar as novas hipóteses das crianças sobre o tema investigado.</p>	<p><b>Tomada de notas</b></p> <p>Retomar a lista e complementar as anotações confrontando com um texto fonte selecionado.</p>	<p><b>Tomada de notas</b></p> <p>Registrar na ficha técnica algumas informações, consultando as anotações produzidas.</p>	

<b>2ª semana</b>		<b>Planejamento do texto</b>  Definição do conteúdo do verbete  Organização da sequência das informações que vão compor o verbete.	<b>Produção do verbete</b>  Escrita por meio da professora.	<b>Produção do verbete</b>  Finalização da escrita por meio da professora.	
<b>3ª semana</b>				<b>Revisão</b>  Aspectos discursivos: coerência e coesão textuais (podendo se estender para mais uma aula).	
<b>4ª semana</b>			<b>Edição</b>  Leitura final do texto;  produção das ilustrações;  organização do mural.	<b>Edição</b>  Exposição do mural.	

Fonte: A autora.

Considerando como referência o Quadro 01, que apresenta uma possibilidade para a distribuição das situações de escrita na rotina semanal, as crianças, ao longo das quatro semanas, terão a oportunidade de se dedicar ao processo de saber mais informações a respeito dos dinossauros, com foco na produção escrita de um verbete de enciclopédia.

As propostas de leitura discutidas no texto “A rotina de leitura de textos com função informativa” (F4.U7.T2 - Professoras) são condições didáticas disparadoras para a produção do texto. Portanto, depois que as crianças descobrirem as respostas que buscavam, terão condições de produzir textos escritos com o propósito de comunicar aos outros o que aprenderam. Os textos podem ser produzidos por meio de ditado à professora ou por si mesmas, em situações em que as crianças escrevem em pequenos grupos, duplas ou individualmente. A sugestão da rotina contempla apenas uma produção feita por meio do ditado à professora, porque se trata de uma situação inicial e abrange uma certa complexidade, já que as crianças terão de centrar suas atenções na composição do texto, refletindo e tomando decisões sobre o que se escreve e como se organiza a linguagem escrita. Outras situações de produção podem ser incorporadas, a depender dos propósitos estabelecidos inicialmente. O papel da professora, como escritora proficiente,

é fundamental, pois assume os aspectos notacionais da escrita, como a ortografia, por exemplo, problematizando recursos importantes sobre a linguagem escrita, durante todo o processo de textualização.

## Tomada de notas

As notas são registros feitos durante o percurso da investigação, ou seja, são os textos intermediários que não serão publicados e servem para organizar e recuperar as informações estudadas. É fundamental que as crianças compreendam o sentido das anotações, que servirão como base e consulta para escrita do verbete.

Assim, ao longo da investigação, podem ser realizados registros diversos, tais como: anotações, ficha técnica, tabelas, esquema com informações precisas, lista de palavras-chave, dentre outras apresentadas nesta Unidade, no texto “Produção de textos em contextos de pesquisa” (F4.U8.T1 - Professoras).

Na primeira atividade de tomada de notas, por exemplo, podem-se registrar, em forma de lista, as informações mais relevantes estudadas nos textos, revistas, enciclopédias, buscando que as crianças utilizem a linguagem formal e científica. É importante, professora, compreender que “quando se tomam notas, se trata de reter da maneira mais econômica os aspectos mais importantes do tema a partir do que se escuta, expõe ou lê.” (Lerner, 2004, p.5).

Esse registro pode ser realizado no computador e projetado no data show ou em um cartaz, para depois ser retomado com a turma e ela avançar nas discussões a respeito do tema investigado. No exemplo que temos utilizado como referência, como sugestão de intervenção, para orientar as anotações, a professora pode perguntar: O que descobrimos sobre os dinossauros? Já sabemos há quanto tempo foram extintos? Com a pesquisa que fizemos, o que aprendemos sobre suas espécies? E que novas ideias vocês têm sobre esse animal? Considerar as perguntas das crianças também pode ser um caminho bastante produtivo para ir completando esses registros.

Na segunda atividade de tomada de notas, a partir da leitura das anotações realizadas anteriormente, o desafio para as crianças é completar o registro com novas informações. Para isso, a tarefa é ler em voz alta trechos dos livros selecionados, confrontar as anotações e complementar as informações de acordo com as descobertas da turma. Como sugestão para a conversa, é possível ler um trecho do texto e voltar à lista relendo o que foi escrito, depois retomar o texto fonte e perguntar: Vamos analisar o conteúdo dessa parte do texto. No nosso registro, escrevemos sobre isso? Como podemos anotar essa informação? Turma, escrevemos na nossa lista sobre os ossos dos dinossauros? Esse trecho do texto usa a palavra ‘fósseis’. O que vocês compreenderam sobre isso? De que forma podemos complementar o nosso registro usando esse termo?

Quando provocamos as crianças, a partir da leitura de novos textos, estamos criando oportunidades para elas elaborarem hipóteses mais complexas em relação às iniciais. Assim, criamos um diálogo dos textos fonte com as ideias das crianças, a fim de que se aproximem cada vez mais das características do gênero e das expressões científicas relacionadas ao tema investigado.

Na terceira atividade de tomada de notas realizada coletivamente, tendo a professora como escriba, veremos que uma forma potente para anotações em um percurso de investigação é o registro de informações em uma tabela. Essas informações são específicas sobre o que já aprenderam e, para registrá-las, são consultadas as anotações que fizeram e, se preciso, os textos também. Há diversos modelos de tabelas e fichas técnicas para utilizar, a depender do que queremos registrar. A escolha precisa ser pautada nos propósitos comunicativos e no que a turma pretende compartilhar. Vejamos um exemplo para o foco de estudo “dinossauros”:

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<b>TEMA DA INVESTIGAÇÃO</b>	
<b>QUANDO FORAM EXTINTOS?</b>	
<b>ONDE VIVIAM (HABITAT)</b>	
<b>ALIMENTAÇÃO</b>	
<b>REPRODUÇÃO</b>	
<b>CURIOSIDADES</b>	
...	

Antes de iniciar o registro da Ficha Técnica, que pode ser feita em um cartaz, por exemplo, costumamos ler para as crianças os campos contidos na Ficha, explicar que tipo de informação precisa ser colocada em cada parte e tirar dúvidas sobre o significado das expressões que as crianças demonstraram não compreender. Essa conversa é essencial para o grupo entender quais informações vão buscar nas anotações que fizeram nas aulas anteriores. Às vezes, pode acontecer de as anotações não serem suficientes para o preenchimento da Ficha, por isso é interessante deixar disponíveis os textos fonte que foram lidos e que poderão apoiar a realização dessa tarefa.

Após essa conversa, inicia-se o preenchimento das informações, a partir do campo que as crianças escolhem para começar. À medida que as crianças vão localizando as informações, vai-se também retomando com a turma a informação de que essa Ficha Técnica apoiará a produção do verbete e atenderá ao propósito comunicativo que foi combinado.

As tabelas e fichas técnicas são excelentes para elaborar textos sintéticos, que possibilitam uma rápida localização do conteúdo registrado para ser posteriormente consultado. É uma situação em que é preciso decidir se o trabalho será coletivo, em duplas ou em pequenos grupos, considerando os saberes da turma em relação ao Sistema de Escrita Alfabética.

## Planejamento da escrita do verbete por meio da professora

Para o planejamento da escrita do verbete por meio da professora, é imprescindível que se tenha garantido o conhecimento pelas crianças de variados verbetes e, também, que suas principais características tenham sido analisadas. É importante que se retome o interlocutor escolhido para ler o texto a ser produzido, bem como se defina onde o verbete será exposto.

A primeira parte da conversa com as crianças para o planejamento do texto tem o objetivo de definir qual será o conteúdo do verbete. Para mobilizar as crianças para essa definição, como sugestão, podemos perguntar: Qual assunto chamou mais a atenção de vocês ou vocês gostaram mais? Quais descobertas fizemos a partir das curiosidades que a turma tinha inicialmente? Vocês acham que este assunto será também de interesse para outras pessoas que irão ler nosso texto? Vamos reler nossas anotações para ajudar nessa decisão?

A partir do encaminhamento proposto pela professora Julia Morioka, com sua turma de 2º ano, as crianças precisaram decidir o foco das informações para escrever o verbete de enciclopédia, que seria colocado no mural da escola. Elas tinham a opção de tratar sobre a extinção dos dinossauros, onde viviam, sobre as características físicas de alguma espécie específica, como se alimentavam, sua reprodução ou outro assunto tratado ao longo da investigação. Por exemplo, se decidissem escrever sobre como esses animais foram extintos, poderiam listar quais são as informações referentes a esse conteúdo que precisam estar no verbete. É fundamental salientar que o objetivo dessa parte do planejamento é definir o conteúdo do verbete e construir essa lista sucinta, para servir de lembrete.

Depois de definido o conteúdo do verbete, o objetivo é discutir com as crianças a ordem em que colocarão as informações do conteúdo definido, ou seja, organizar as informações para assegurar uma sequência lógica correspondente ao verbete enciclopédico. Os registros e as anotações, mais uma vez, estarão disponíveis para a consulta e verificação.

Esse é mais um bom momento para retomar com as crianças o propósito da investigação, lembrá-las da característica do gênero verbete de enciclopédia, que é um texto de divulgação científica, que precisa ter informações corretas, com um formato preciso, breve e é encontrado, principalmente, em dicionários e enciclopédias virtuais ou impressas. É também lembrar para quem vão escrever – o destinatário do texto – e o portador, onde será apresentado o estudo realizado.

Para decidirem sobre a ordem das informações no texto, é possível enumerá-las com marcações na própria lista feita na aula anterior, ou registrar em um outro suporte as informações organizadas para a escrita. Como uma possibilidade de intervenção, pode-se problematizar: O que queremos comunicar a partir do que já sabemos? De qual informação vamos tratar primeiro? Qual informação não pode faltar no texto? No momento das decisões da progressão temática das informações, é significativo retomar as discussões feitas sobre as características de um verbete da enciclopédia, se necessário reler algum, para analisar em que ordem aparecem as informações. Assim, essa breve consulta poderá favorecer algumas decisões a serem tomadas pela turma.

A professora exerce, neste caso, o papel de escriba, e contribuirá para problematizar a organização das informações, levando em consideração as indicações feitas pela turma. Além disso, assume a função de destacar os aspectos relevantes da linguagem escrita relativa ao gênero, criará um espaço de diálogos entre as crianças, promovendo um intercâmbio entre elas, a participação ativa de todo o grupo, fazendo intervenções para que o grupo se sinta à vontade para expressar seus conhecimentos, dúvidas e impressões.

## Textualização: produção do verbete de enciclopédia por meio da professora

A textualização do verbete pode ser iniciada com a retomada do planejamento do texto e, a partir das definições, a professora pode pedir às crianças para ditarem, em linguagem escrita, isto é, como se estivessem lendo na enciclopédia o conteúdo acordado. É necessário que a turma visualize e acompanhe o que está sendo grafado e tenha acesso ao planejamento do texto elaborado antes. No Fascículo 3, apresentamos um encaminhamento semelhante, com foco no trabalho com texto literário.

Nesta proposta, cabe à professora escrever o texto ditado. Com isso, ficará sob sua responsabilidade a grafia correta das palavras, sem a intenção de problematizar essas questões com as crianças nesse momento, visto que o foco será provocar reflexões sobre a linguagem que usamos para escrever textos como esse. Além disso, como a proposta é para turmas que podem ter crianças que ainda estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética, as decisões sobre paragrafação e pontuação também podem ser feitas pela professora. Do ponto de vista da formação de escritores, as crianças aprendem de maneira significativa com essa experiência de textualizar, pois são elas que criam oralmente o texto, utilizando a linguagem escrita, diferenciando da linguagem oral e enfrentando a tarefa com o desafio complexo que é escrever.

Durante a textualização, é fundamental fazer intervenções para promover uma reflexão sobre a maneira mais qualificada de escrever o que estão pensando, considerando a forma como o texto será comunicado, de acordo com o gênero e o público a que se destina. As contribuições das crianças são valiosas e as intervenções potencializam e valorizam ainda mais as sugestões ditadas pela turma. Por essa razão, é essencial registrar o texto conforme ditado, mesmo que tenha alguns equívocos, marcas de oralidade ou informações insuficientes, pois tudo isso será foco de revisão com o grupo, posteriormente.

Além disso, durante a escrita, as crianças vão avançando no controle do ritmo que elas irão ditar o texto, aprendem a fazer pausas, repetir partes, caso necessário, e terão, gradativamente, a compreensão da diferença entre o que se diz ou comenta e o que se dita para ser efetivamente escrito. Progressivamente as crianças vão tomando consciência de que a linguagem se organiza de uma forma diferente, para ser dita ou para ser escrita.

Outra intervenção fundamental é reler o que já foi textualizado, para analisarem juntos qual informação do planejamento já está contemplada. Então, você pode perguntar: **Como podemos continuar? O que consideramos no planejamento ajuda?** – entendendo que o planejamento do texto é flexível; orienta, mas não define tudo o que será escrito.

Em relação às crianças que estiverem mais quietas durante a produção, vale criar condições para motivá-las a participar e a contribuir na elaboração do texto, apoiando-as da melhor maneira, para contarem o que estão pensando. Ao longo da produção do texto, se a turma não encontrar uma alternativa melhor para escrever determinada parte do verbete, será fundamental apoiá-la, por exemplo, escrevendo algumas opções de como poderia ficar tal trecho, para as crianças decidirem qual é a melhor para colocar no verbete. É também uma possível orientação consultar os verbetes lidos, para ver se encontram algumas expressões que possam ajudar.

Após a finalização da textualização, é importante fazerem uma última leitura, para ver se até aquela parte todos acham que o texto está bom. Nesse momento, podemos comunicar para a turma que a próxima etapa será a de revisão do verbete. No entanto, antes de iniciar a revisão efetivamente, será necessário prever um tempo para as crianças se distanciarem do texto escrito, ou seja, deixar o “texto descansando” alguns dias, assim como sugerimos no quadro da rotina. Esse é um procedimento comum aos escritores experientes, já que, quando se afastam um tempo do texto e voltam, conseguem enxergar melhor o que pode ser melhorado.

## Revisão do verbete

Entendemos a revisão como um processo imprescindível da produção de texto e essencial para o avanço das competências de escrita das crianças. Portanto, produzir e revisar um texto exige reflexão sobre os diferentes aspectos da escrita e habilidade de se deslocar o tempo todo do papel de escritor para o papel de leitor, de se distanciar do texto para depois retornar novamente à produção.

A revisão possibilita uma reflexão sobre o que se escreve e como essa escrita poderá ser compreendida pelo leitor. Por isso, é necessário esse deslocamento de papéis e o olhar para o texto por diferentes ângulos. Por isso, professora, é fundamental que você desempenhe esse papel durante todo o processo de encaminhamento da revisão do verbete.

Destacaremos dois aspectos que costumam ser focos de revisão, considerando cada um separadamente: o primeiro é o da coerência; e o segundo é o da coesão (a partir das marcas da oralidade e da repetição de palavras). Mas cada texto tem suas especificidades. Sendo assim, depois da análise da primeira versão, é necessário selecionar quais aspectos são mais adequados para destacar, de acordo com as questões que apareceram no texto.

É relevante contar às crianças que todos os textos escritos publicados nos mais diversos suportes (jornais, livros, sites...) passam por processos de revisão, para depois serem apresentados ao público, e que saber revisar um texto é também uma aprendizagem. Depois dessa introdução, a professora lê o texto na íntegra e dá espaço para que as crianças comentem e façam sugestões para melhorar o texto produzido.

O foco de revisão pode ser o da coerência das informações, caso esse seja um problema evidenciado no texto produzido. A professora deve chamar a atenção das crianças para observar: ausência de informações relevantes; as relações inadequadas entre os conceitos, passagens confusas, entre outros aspectos. Um exemplo de intervenção poderia ser: ***O texto está parecendo com o texto do verbete que vimos nos livros? As informações que planejamos e julgamos importantes estão no verbete? É preciso explicar ou detalhar mais alguma informação?***

Durante a revisão, é necessário ler e reler o texto após cada discussão, só assim as crianças retomam o que foi escrito, compreendem o sentido de maneira global, para tomarem as decisões pertinentes ao propósito combinado. Ou seja, é o processo de devolver o texto aos autores, por meio da leitura pela professora.

Como foco de ensino, é preciso considerar como incluir informações no texto, ou excluí-las, sem apagar o texto todo e escrevê-lo novamente. Por isso, tornar explícitas as

ações de tachar, colocar símbolos (como asterisco) para incluir algo, uma chave para uma inserção menor como uma palavra, por exemplo, são ações essenciais. Essas estratégias precisam ser aprendidas pelos estudantes.

Outro foco possível de revisão se refere aos aspectos da coesão. É comum a produção das crianças apresentarem repetições de palavras. Uma intervenção interessante seria ler os trechos que contêm a repetição e verificar se alguma criança a percebe. Caso contrário, perguntar: *aqui aparece muitas vezes essa palavra. Nos textos que lemos também foi assim? Será que temos outra palavra para substituir essa?* Pode ser interessante voltar aos registros e aos livros e mostrar algumas opções: *no caso da palavra “dinossauros”, usar “espécies” ou “animais” pode melhorar o texto?* E reler novamente, para ajudar as crianças a perceberem a diferença. Outro exemplo diz respeito ao uso excessivo do “e”, para conectar ideias do texto. Nesse caso, podem-se retomar alguns exemplos de verbetes e levantar as principais palavras utilizadas, como: “portanto”, “por isso”, “enfim”, “concluindo” etc., para depois retomar o texto e, juntamente com a turma, decidir o que mais se ajusta a ele.

As situações de revisão podem ter continuidade, a depender das necessidades que aparecem no texto. Por isso, professora, é preciso avaliar caso a caso. Ainda como mais uma proposta de revisão, é possível colocar em discussão as marcas da oralidade, como: aí, daí, né, entre outras. É comum que essas palavras apareçam no texto para ligar uma informação a outra, por vezes devido à não utilização da pontuação. Por isso é necessário reler algum trecho do texto fonte de pesquisa para se aproximar dos termos científicos, das possibilidades de trocas para o ajuste no texto produzido.

Após a revisão dos principais aspectos, que podem variar conforme as questões apresentadas no texto produzido com sua turma, chegamos à versão final do verbe.

Como vimos, revisar o texto não tem o objetivo de chegar à perfeição em sua versão final. O propósito é possibilitar uma experiência em que as crianças reflitam sobre o que escreveram. O processo da revisão do texto ajuda a pensar sobre os termos utilizados e a análise da construção da linguagem escrita. No entanto, na maioria das vezes, as crianças não observam tudo o que notamos como escritores proficientes. Por isso, professora, há necessidade de avaliar até que ponto sua turma tem condições de avançar em determinado aspecto na revisão.

## Edição: produção do mural

Depois de todo o processo de escrita – os textos intermediários, o planejamento, a textualização por meio do ditado à professora e a revisão –, chegamos ao momento de organizar o produto final escolhido. Com o texto finalizado, é possível digitá-lo e colocá-lo no suporte apropriado, para compartilhá-lo com o interlocutor. Uma sugestão para promover a discussão com a turma sobre as características desse portador é observar materiais semelhantes, analisando qual o melhor tipo de letra a usar, o tamanho, em que lugar da página ou do cartaz colocar a ilustração etc. O intuito é produzir algo semelhante ao que existe socialmente, tal como é produzido nos suportes que são veiculados fora da escola.

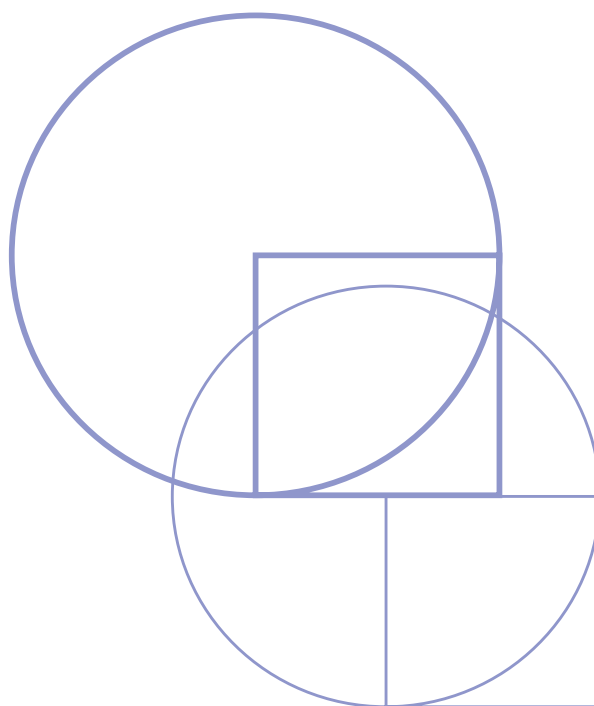
Para finalizar o percurso de pesquisa, é interessante planejar uma roda de conversa, para sistematizar a experiência que as crianças viveram, ouvir sobre o que elas consideram que aprenderam e, principalmente, o que acharam do processo de produção de texto. Essa conversa pode ir apoiando a consciência das crianças sobre o próprio processo de escrever.

## A gestão do tempo na organização da rotina

A gestão do tempo é central para assegurar a qualidade das situações planejadas. Como observamos, professora, precisamos tomar uma série de decisões na divisão das propostas ao longo de uma semana, quinzena, de um mês, bimestre ou trimestre.

Essa rotina foi pensada para um mês de trabalho, com aulas de 30 a 40 minutos três vezes por semana e atividades destinadas à produção escrita de um texto com função informativa. Mas sabemos que essa duração pode variar, a depender do quanto as crianças querem saber mais a respeito de determinado tema e também considerando que abordamos aqui apenas a parte da produção do verbete escrito por meio da professora. Poderíamos ter na sequência outras situações de produção, sem considerar ainda todas as propostas de leitura já discutidas na Unidade 7.

A partir da maneira como distribuimos esse trabalho na rotina, asseguramos as condições didáticas necessárias para a produção do texto com qualidade. Por isso, é importante que a escrita não se concentre em apenas uma aula, como tradicionalmente acontece no ensino de produção textual na escola, pois todo o processo de planejamento, revisão e edição do texto precisa ser considerado como objeto de ensino.



---

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-64.

CASTEDO, M. **Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares**. 2003. Tesis presentada para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Directora de tesis, Emilia Beatriz Ferreiro Schiavi. Junio, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

LINO, Nilma Gomes. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista Curriculum**. São Paulo, v.17, n3, p.1015-1044. jul/set. 2019.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

**Karina Santos da Silva** é pedagoga, mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e especialista em alfabetização. É professora do Ensino Fundamental I e atualmente coordena o Centro de Estudos e Pesquisas do ateliescola acaia. Desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos. Pesquisa os seguintes temas: relações étnico-raciais, ensino, aprendizagem, alfabetização.

Email: karinasantosk2@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5592329002996021>

# TEXTO 3

## F4.U8.T3 - PROFESSORAS

### Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – textualização e revisão de verbete

Mayra Kinker

Ao longo dos estudos deste Fascículo, você, professora, pôde aprofundar seus conhecimentos sobre o trabalho com os textos com função informativa, observar alguns pontos importantes a serem considerados para o planejamento de uma rotina com os gêneros que apoiam o processo de investigação (“A rotina de escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de textos” - F4.U8.T2 - Professoras) e compreender por que a leitura e a escrita (tanto por meio da professora quanto pela criança) devem estar contempladas nesse planejamento.

Na Unidade 7 deste Fascículo, pudemos nos aproximar das propostas didáticas iniciais, desenvolvidas pela professora Júlia Morioka, com os estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma Sequência Didática que tinha como tema de investigação os dinossauros. Para dar prosseguimento aos encaminhamentos a partir das situações didáticas de escrita, vamos relembrar o que já sabemos sobre o trabalho da professora Júlia com essa Sequência?

Um aspecto relevante a ser considerado é que toda a pesquisa feita pelas crianças teve como resultado a escrita coletiva de um verbete de enciclopédia, para ser compartilhado em um mural, que teria a comunidade escolar como a destinatária. Para isso acontecer, algumas etapas foram cumpridas, para que se configurassem como boas situações de ensino e de aprendizagem, conforme vimos no começo desta Unidade:

- ler textos de gêneros variados, com foco no verbete de enciclopédia;
- selecionar informações relevantes;
- tomar notas;
- registrar, reorganizar as informações;
- planejar;
- textualizar/escrever o texto;
- revisar;
- apresentar/publicar o texto produzido.

Julia Morioka, a professora, já garantiu as etapas referentes à pesquisa, à aproximação das características do gênero e à seleção de informações que devem constar no verbete. Ela fixou na parede, ao lado da lousa, três cartazes com as informações que as crianças descobriram a respeito dos dinossauros. Esses cartazes servem para auxiliá-las no momento em que começarem a escrita. A seguir, algumas das informações coletadas.

1. ALGUNS DINOSSAUROS NÃO COMIAM PLANTAS E ERAM CARNÍVOROS.  
PEIXES  
FOLHAS DO TOPO DAS ÁRVORES
2. MORRERAM - 65 MILHÕES DE ANOS  
VIVERAM - 160 MILHÕES DE ANOS
3. ALGUNS DINOSSAUROS TÊM TAMANHO E PESO DIFERENTES.  
A ALTURA DO DINOSSAURO REX PODE SER 4 METROS ATÉ 7 METROS.  
O PESO PODE VARIAR DE 7 TONELADAS ATÉ 10 TONELADAS
4. OS CHIFRES E OS ADORNOS ERAM USADOS PARA SE PROTEGEREM  
QUANDO ESTAVAM COMENDO

A partir das informações coletadas, há um **planejamento** do que é importante constar no verbete, ou seja, quais informações devem estar presentes no texto e em qual ordem. Trata-se de uma operação textual fundamental, que escritores proficientes utilizam, e que precisa ser ensinada na escola. Durante a conversa, foi definido pela turma que abordariam os diferentes tipos de dinossauros, as características gerais e comuns a esses animais pré-históricos.

O planejamento ficou assim:

1. Época em que os dinossauros viviam
2. Habitat
3. Alimentação
4. Espécies de dinossauros
5. Exemplos de dinossauros e suas características (Rex - tamanho e peso)
6. Fósseis encontrados por paleontólogos

Para esta análise, optamos por focar nossas observações nos momentos da textualização (o ditado à professora) e da revisão, considerando que a definição do conteúdo temático – o que será tratado no verbete – e a ordem que se dará no texto já foi feita previamente. Observe que a professora pergunta às crianças como e o que escrever, e pede a opinião delas sobre as decisões que tomam. Ela entende o papel da e do estudante em seu processo de aprendizagem



*(...) o aprendiz é visto como um sujeito que tem um papel ativo em sua aprendizagem. Um sujeito que pensa todo o tempo, que se coloca questões, que estabelece relações. Elabora a informação que o meio lhe oferece – o professor inclusive – para construir esquemas interpretativos próprios (Weisz, 2001, p.1).*

Veja, na Cena 1, que tem como foco analisar o encaminhamento do ditado à professora, como as intervenções da professora Julia exemplificam o que estamos dizendo:

## **CENA 1** – Textualização por meio do ditado à professora

A aula começa e Julia explica às crianças o que farão: partindo das informações que descobriram na etapa de pesquisa, usando como referência os outros verbetes que leram e o planejamento feito, a turma deverá ditar a ela o que e como deve escrever, considerando o meio que irá circular, neste caso o mural da escola, e os leitores, a comunidade escolar.

Julia, logo no início, pede que digam qual será o título desse verbete. Após algumas sugestões, todos chegam a um acordo de que será “Os dinossauros jurássicos”.

A professora escreve na lousa e volta ao cartaz com as informações levantadas previamente e o planejamento elaborado para o verbete de enciclopédia.

Para iniciar o processo de textualização, Julia aponta para os cartazes.

**Professora:** *Agora, como é que a gente pode começar a escrever o nosso verbete? Porque algumas informações a gente já sabia e estas (apontando o cartaz novamente) nós pesquisamos. Então, qual é a primeira informação que a gente vai colocar no nosso verbete? Que a gente, lendo os outros [verbetes], a gente descobriu que tem que ser a primeira [informação], que não pode faltar?*

*A turma fica em silêncio. A professora tenta ajudar as crianças:*

**Professora:** *Como é que o verbete começa? (Pega três verbetes impressos) Todos os três verbetes aqui, eles começaram falando o quê?*

**Algumas crianças respondem juntas:** *O nome...*

**Professora:** *O nome do quê?*

**João:** *Dos animais.*

**Professora** (confirmando a resposta da criança): *Do animal! Então, como é que eu posso começar aqui o nosso verbete (apontando para a lousa em branco)?*

**Alice:** *O dinossauro*

**Professora:** *“O dinossauro...” Ou eu posso colocar “Os dinossauros”? Vocês acham que a gente pode falar de um dinossauro só ou nós vamos falar de vários dinossauros? O que combinamos antes no planejamento?*

**Crianças** em uníssono: *De vários!*

**Professora** (afirmando): *De vários! Então como eu posso colocar aqui?*

**Professora:** *Então, vamos lá: “Os dinossauros”. E aí, depois?*

**Thaís:** *Viveram há 160 milhões de anos atrás.*

**Alice:** *Agora poderia vir que eles eram répteis.*

**Professora:** *Mas como ficaria no texto, Alice?*

*Fale como se você fosse ditar para mim.*

**Alice:** *Os dinossauros eram répteis.*

**Professora:** *O que vocês acham desta sugestão?*

**João:** *Pode ser assim: os dinossauros eram répteis que viviam há 160 milhões de anos atrás.*

**Professora:** *Todo mundo concorda? Alguém tem outra sugestão?*

*Crianças respondem que não, concordando com a sugestão.*

**Professora:** *Então, João, dita para mim devagar para eu ir escrevendo.*

A discussão avança e a escrita do verbete ganha mais informações:

## OS DINOSSAUROS JURÁSSICOS

OS DINOSSAUROS ERAM RÉPTEIS QUE VIVIAM HÁ 160 MILHÕES DE ANOS ATRÁS. ALGUNS VIVIAM NA ÁGUA, OUTROS VIVIAM NA TERRA E TAMBÉM NA FLORESTA.

ALGUNS ERAM CARNÍVOROS E OUTROS ERAM HERBÍVOROS.

Julia aproveita o que já está escrito na lousa para chamar a atenção para o uso do parágrafo.

**Professora** *(apontando para o primeiro parágrafo do texto escrito na lousa):* *Aqui, nesse parágrafo, nós estamos falando dos dinossauros que viviam na água e outros que viviam na terra, certo? Quando eu falo que “alguns eram carnívoros e outros herbívoros” eu tô falando do mesmo assunto de cima?*

**Crianças respondem juntas:** *Não!*

**Professora:** *Não! Eu estou falando do quê?*

**Rafael:** *Do de baixo.*

**Professora:** *Então, qual é o assunto de baixo? Quando eu falo que eles eram carnívoros e herbívoros?*

**Adriana:** *Está falando de outros dinossauros!*

**Professora:** *Então, mas o que é que eu tô falando dos dinossauros? Eu estou falando sobre o quê?*

**Marcelo:** *Cada um tem um gosto diferente.*

**Professora:** *Exatamente! Cada um tem um tipo de alimentação diferente. Então, por isso que a prô colocou a informação aqui embaixo. Tá bom? Como a gente continua, então?*

**Marcelo:** *Eles... comiam carne...*

**Professora:** *Eles comiam carne...*

**Adriana:** *Como peixes!*

**Professora:** *Como peixes? Aqui?*

*Adriana confirma sua sugestão.*

**Professora:** *E aí depois vocês falaram o quê?*

**Marcelo:** *Outros... comiam...*

**Professora:** *Outros comiam...*

**Marcelo:** *Plantas.*

**Lara** *(ao mesmo tempo que Marcelo):* *Folhas.*

**Professora:** *Plantas ou folhas?*

Crianças respondem todas ao mesmo tempo e não chegam a uma solução. Algumas dizem “folhas”, outras “plantas”.

A professora se dirige ao cartaz com as informações levantadas coletivamente para auxiliar as crianças nessa escolha.

**Professora:** *Vamos ler aqui como é que nós registramos a informação, porque essa informação nós tiramos de um livro (apontando a informação no cartaz). Nós colocamos “folhas do topo das árvores”.*

Uma criança chama a atenção para outra informação em que a palavra “planta” aparece.

**Professora:** *Ah, verdade! Aqui está escrito assim: “Alguns dinossauros não comiam plantas”. Então está dizendo que esses que não comiam plantas, eles eram o quê?*

**Crianças respondem:** *Carnívoros.*

**Professora:** *E aí eles comiam o quê?*

**Crianças:** *Carne.*

**Professora:** *Carne! (ela volta ao verbete produzido na aula e aponta o último parágrafo). Por exemplo?*

**Crianças:** *Os peixes!*

**Professora:** *Os peixes!*

A professora volta à leitura dos cartazes com as informações a respeito dos dinossauros.

**Professora:** *E os que eram herbívoros? O que eles comiam, então?*

**Estudantes:** *Folhas.*

**Professora** (apontando uma das informações no cartaz): *O que vocês acham de nós colocarmos esta informação aqui?*

**Crianças:** *Sim!*

**Professora** (voltando ao texto produzido coletivamente): *Vamos lá?*

**Criança dita:** *“Outros comiam folhas do topo das árvores”.*

Ao finalizarem a primeira versão do verbete, Julia parte para outra etapa fundamental do trabalho com a produção textual: a revisão. Na cena a seguir vamos acompanhar como essas aulas aconteceram.

## **CENA 2 – Revisão**

No dia seguinte à escrita do verbete, a professora coloca na lousa o texto que as crianças produziram ditando a ela e pede que observem os seguintes pontos:

- se as palavras que usaram são adequadas ao gênero;
- se as informações estão claras, considerando os leitores que pensaram e o espaço de circulação.

Ela avisa às crianças que fará uma primeira leitura de todo o verbete e, ainda

nessa aula, vai reler trecho por trecho para que possam fazer as observações e os ajustes necessários.

A versão do texto que as crianças analisaram é a seguinte:

OS DINOSSAUROS JURÁSSICOS

OS DINOSSAUROS ERAM RÉPTEIS QUE VIVIAM HÁ 160 MILHÕES DE ANOS ATRÁS. ALGUNS VIVIAM NA TERRA E TAMBÉM NA FLORESTA.

ALGUNS ERAM CARNÍVOROS E OUTROS ERAM HERBÍVOROS, ELES COMIAM CARNE, COMO PEIXES OUTROS COMIAM FOLHAS DO TOPO DAS ÁRVORES.

EXISTEM DIFERENTES ESPÉCIES DE DINOSSAUROS COMO ESSAS: OS VOADORES, OS TERRESTRES E OS AQUÁTICOS.

ALGUNS SÃO BAIXO E OUTROS SÃO ALTOS E GIGANTES.

O DINOSSAURO REX TEM DE 7 A 10 TONELADAS. E A ALTURA DELE TEM DE 4 A 7 METROS

ALGUNS DINOSSAUROS QUE TINHAM CHIFRES USAM PARA SE PROTEGER DO PERIGO QUANDO ESTÁ COMENDO.

ALGUMAS PESSOAS ENCONTRARAM OS FÓSSEIS DOS DINOSSAUROS E LEVARAM ALGUMAS PARTES PARA OS MUSEUS E PARA PESQUISAREM.

A seguir, veremos que, tendo como foco os pontos levantados por Julia, as crianças acabam por refletir sobre outros aspectos da linguagem que vão além dos que foram solicitados pela professora.

### **Parte 1 Análise da coerência das informações**

Ao chegar à análise do segundo parágrafo, ela lê:

**Professora:** *“Alguns eram carnívoros e outros eram herbívoros. Eles comiam carne, como peixes, outros comiam folhas do topo das árvores.” O que vocês acham desta informação?*

**Pedro:** *Tá errado, porque os herbívoros não comiam carne!*

**Professora:** *Os herbívoros não comiam carne? Você acha que parece que a gente escreveu isso? Que os herbívoros comiam carne? Porque você está certo! Os herbívoros não comem carne. Então, quando a prô leu, ele entendeu que os herbívoros comiam carne. É essa a informação que a gente quer que o leitor saiba?*

**Crianças:** *Não!*

**Professora:** *Então a gente precisa melhorar. Como que nós poderíamos melhorar a escrita?*

**Olívia:** *A gente podia tentar dividir mais um pouco.*

**Professora:** *Como? Dá um exemplo.*

**Olívia:** *Tentar separar mais.... mais...*

**Professora:** Onde você acha que a gente pode separar?

**Olívia:** Não sei...

**Professora:** Vamos pensar juntos? (lê a frase mais uma vez) “Alguns eram carnívoros e outros eram herbívoros.” Até aí, tá tudo certo?

**Crianças:** Sim!

**Professora:** O que vocês acham, então, de nós encerrarmos esta informação? A gente coloca um ponto aqui, ó (e coloca um ponto final depois de ‘herbívoros’). Então, tudo bem. “O carnívoro come carne e os herbívoros comiam folhas do topo das árvores”. Como a gente pode escrever? A gente já decidiu aqui, ó, que a primeira frase ficou “Alguns eram carnívoros e outros herbívoros. Eles comiam...”. Quando a gente fala eles comiam, quem são eles?

**Pedro:** Todos!

**Professora:** Está parecendo que são todos, né? E não são todos. “Eles comiam carne”, quem comia carne?

**Crianças:** Os carnívoros.

**Professora:** Então, como será que a gente pode indicar isso?

As crianças dão diversas sugestões ao mesmo tempo. A professora intervém.

**Professora:** Espera um pouquinho! Um de cada vez. Fala Pedro.

**Pedro:** Os carnívoros comiam carne...

**Professora:** Então espera um pouquinho, Pedro. Fala Thaís, como você acha...

**Thaís:** Alguns comiam carne e alguns comiam folhas.

**Professora:** Então, vamos pensar: a Thaís falou “alguns comiam carne”, Pedro falou “Os carnívoros comiam carne”. Nós já usamos aqui para começar o parágrafo com a palavra “alguns”. O que vocês acham, se nós colocarmos a palavra “alguns” aqui (apontando para a segunda frase do parágrafo), vocês acham que vai ficar melhor que “carnívoros”? O que vocês acham? A gente repete duas vezes a palavra “alguns”?

**Crianças:** Não...

**Professora:** Vocês acham melhor a gente colocar que são os carnívoros ou que alguns comiam?

**João:** São os carnívoros.

**Professora:** Porque são os carnívoros! Então vamos colocar aqui que são os carnívoros e a gente lê para ver como fica? Então, vou apagar o “Eles” (ela apaga a palavra “eles” e começa a escrever a sugestão dos estudantes). “Os carnívoros comiam carne, como peixes.” E aí? Como a gente pode continuar a partir daqui? (lê a última parte do parágrafo). “Outros comiam folhas do topo das árvores”.

**Alice:** Os herbívoros!

**Professora:** Então vamos apagar o quê? “Outros”? Apago a palavra “outros”?

**Alice:** Sim!

**Professora** (escrevendo no lugar da palavra que foi apagada): Os herbívoros... *Eu vou ler para vocês como ficou.*

A professora lê como ficou o terceiro parágrafo com os novos ajustes:

ALGUNS ERAM CARNÍVOROS E OUTROS ERAM HERBÍVOROS. OS CARNÍVOROS ELES COMIAM CARNE, COMO PEIXES. OS HERBÍVOROS COMIAM FOLHAS DO TOPO DAS ÁRVORES.

## **Parte 2 Veracidade das informações**

A professora segue a leitura dos parágrafos para a revisão com as crianças.

**Professora:** *“Existem diferentes espécies de dinossauros como essas: os voadores, os terrestres e os aquáticos.” E aí?*

**Rafael:** *Eu acho que está bom.*

**Professora:** *Vocês acham que está bom?*

**Crianças:** *Sim!*

**Professora:** *Deixa eu perguntar uma coisa para vocês: vocês têm certeza que os voadores são dinossauros? Eram dinossauros?*

Algumas crianças respondem que sim, outras que não.

A professora pergunta para aquelas que responderam sim:

**Professora:** *Qual espécie de dinossauro que voava?*

As crianças falam todas ao mesmo tempo, tentando responder à pergunta. Adriana levanta a mão.

**Professora** (se dirigindo a Adriana): *Você lembra o nome? Qual?*

**Adriana:** *Pterodátilo.*

**Professora:** *Aaah... Então, você sabe que a prô ficou pensando sobre isso e eu encontrei uma informação, em um dos livros que nós estudamos, e eu queria compartilhar com vocês.*

(A professora pega o livro para ler) *Eu vou ler para vocês e vocês vão me contar se essa informação está correta (apontando para a lousa), ou se a gente vai ter que modificar. “No ar: Pterossauros.” (ela mostra a página que está lendo) Vocês lembram?*

**Marcelo:** *Esse daqui é o nosso! Meu e da Lara.*

**Professora:** *Então, vocês lembram? Eu vou ler o que está escrito aqui: “Pterossauro, significa lagarto com asas, por isso não admira que este réptil pré-histórico pudesse voar. Tecnicamente, os pterossauros não eram dinossauros, mas viveram e foram extintos no mesmo período.” Então, os pterossauros, eles eram dinossauros?*

**Crianças:** *Não!*

**Professora:** *Não! Por que a gente confunde achando que eles eram*

dinossauros?

**Adriana:** *Porque eles parecem dinossauros.*

**Lara:** *Pelo rosto!*

**Professora:** *Só porque eles parecem dinossauros?*

**Crianças:** *Não!*

Todas falam ao mesmo tempo para justificar a resposta. A professora interrompe o burburinho mais uma vez:

**Professora:** *Eu vou ler aqui. Prestem atenção: “(...) por isso não admira que este réptil pré-histórico pudesse voar. Tecnicamente, os pterossauros não eram dinossauros, mas viveram e foram extintos no mesmo período.” Então, olha só: os pterossauros e os dinossauros, eles conviveram e viveram na mesma época. E como eles eram parecidos, as pessoas achavam que eles também eram dinossauros. Mas eles eram dinossauros?*

**Crianças:** *Não!*

**Professora:** *Não eram. Então...*

Gabriel interrompe a professora:

**Gabriel:** *Apaga o “terrestre”.*

**Professora:** *Apaga o “terrestre”? Será que é o “terrestre” que nós temos que apagar?*

**Crianças:** *Não!*

**Adriana:** *É os “voadores”.*

**Professora:** *Os voadores! Porque os pterossauros, eles são voadores. Então, nós vamos tirar essa informação (começa a apagar a palavra ‘voadores’), porque aqui nós estamos falando só das espécies de...?*

**Crianças:** *Dinossauros!*

**Professora:** *Dinossauros! Então vamos tirar aqui (termina de apagar).*

**Pedro:** *Mas não era melhor considerar eles dinossauros?*

**Professora:** *Então, mas será que a gente pode considerar uma informação que não é correta? Porque a gente está escrevendo um verbete com informações pesquisadas em livros. E este verbete a gente vai colocar no painel da escola para as outras pessoas lerem.*

Por fim, as crianças decidem por tirar a palavra “voadores” e esse trecho do verbete fica assim:

EXISTEM DIFERENTES ESPÉCIES DE DINOSSAUROS COMO ESSAS: OS TERRESTRES E OS AQUÁTICOS.

Agora que vimos como a turma da professora Julia produziu e revisou o verbete coletivamente, vamos analisar as cenas que destacamos acima.

## Analizando as aulas da professora Julia

Na **Cena 1**, as crianças iniciam a textualização do verbete ditando à professora o que ela deveria escrever. É importante observar a natureza das intervenções que a professora faz durante a aula, para auxiliar a turma. A qualidade da intervenção permite que as crianças participem ativamente da elaboração do texto e, assim, construam conhecimentos de diferentes naturezas, incluindo os que Julia previu em seu planejamento.

Isso deve ocorrer desde as primeiras decisões. No nosso exemplo, Julia pergunta à turma, logo no princípio, qual deverá ser o título do texto. A primeira criança sugere “Dinossauro”, ao passo em que a segunda acrescenta o artigo definido e pluraliza o substantivo: “Os dinossauros”. Esse movimento mostra a capacidade do escritor de ajustar o texto aos propósitos que tem ao escrever com as características da linguagem escrita, passando pelo entendimento de que um verbete não descreve as características de um animal em específico, mas da espécie como um todo. Após a professora escrever a sugestão na lousa, uma terceira criança sugere mais um acréscimo ao título, qualificando os animais descritos no verbete: “Os dinossauros jurássicos”. Julia acrescenta o adjetivo e pergunta se é assim que as crianças gostariam que o título ficasse. Repare que ela não opinou sobre a escolha das crianças, se limitando a acatar as ideias sugeridas, respeitando a ideia de que o texto é uma produção delas. Isso reforça mais uma vez qual é o papel da professora em situações didáticas como a que foi vivenciada.

Definido o título, Julia pergunta como se deve iniciar o corpo do verbete. É então que algo diferente acontece: a turma fica em silêncio. O que fazer nessas situações? No prefácio de *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner, Emilia Ferreiro argumenta que respeitar esse silêncio também é uma forma de intervenção. Nas palavras dela:



*Acho que o silêncio como intervenção pedagógica merece ser considerado explicitamente. Vamos nos entender: não qualquer silêncio, já que há silêncios e silêncios... Não é o silêncio do **laissez faire** nem o silêncio do desconcerto total por parte do docente. Refiro-me, por exemplo, a certos momentos (...) onde a professora assume conscientemente o tempo necessário para que as crianças encontrem uma solução, ou quando ela fica junto ao grupo em atitude de reflexão (Ferreiro, 2002, p. 9).*

Observe que, diante da hesitação da turma, Julia não ofereceu nenhuma resposta pronta. Pelo contrário, ela relembrou os verbetes que a turma havia lido no começo da pesquisa. Assim, sua intervenção tem como objetivo auxiliar as crianças a encontrarem uma solução para o problema ali colocado, não dar uma resposta do que deveria ser feito. Esses verbetes tinham sido importantes para a turma conhecer textos desse gênero e agora servem de referência para a escrita.

A professora seguiu incentivando as crianças para que sugerissem como começar a escrita do texto, até que uma delas sugere que deve começar escrevendo “o nome”, sem dizer exatamente qual nome deveria ser escrito na lousa. Julia, então, pede que sejam mais específicos e que digam precisamente o que ela deve escrever. Agindo assim, ela reforça a ideia de que, ao ditar o verbete para a professora, são as próprias crianças as autoras do texto, que elaboram a linguagem pela qual a professora escreve.

E o que as ações das crianças nos dizem sobre o processo de aprendizagem? Ao ditarem o que a professora deve escrever, elas mostram ter compreendido as diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Isso fica evidente quando sugerem o enunciado “eles comiam carne, como peixes”, uma construção própria da língua escrita e incomum na fala cotidiana. Isso acontece porque Julia fez investimentos eficazes na formação leitora da turma, provocando reflexões intencionalmente pensadas para as crianças observarem a linguagem típica dos textos lidos, neste caso verbetes. Ao garantir tempo na rotina para atividades que envolvam a leitura de diferentes gêneros, a professora não apenas possibilita às crianças compreenderem que a forma de falar não é a mesma de escrever, como também permite que elas se tornem capazes de produzir textos com a linguagem adequada às características do gênero, aos leitores pretendidos e ao espaço de circulação definido, mesmo que ainda não saibam escrever convencionalmente.

Na **Cena 2**, nosso propósito é discutir a revisão textual, realizada em dois momentos. Ao terminarem a textualização, o verbete deverá passar por revisão, o que é comum para todos os escritores, mesmo os mais experientes. A revisão é um processo longo, e é necessário reservar para ele mais de uma aula na rotina. Esse processo não serve apenas para “corrigir” um texto, mas também é uma oportunidade para as crianças retomarem seus conhecimentos sobre o que escreveram e refletirem sobre suas decisões como autoras, considerando o gênero textual, o portador, o destinatário e as informações levantadas na etapa de planejamento. Por isso, as crianças devem fazer parte desse processo, como defende Emilia Ferreiro: “Consideramos que saber revisar textos é uma prática de escritor que faz parte do saber escrever em nossa cultura e deve, conseqüentemente, constituir-se em conteúdo de ensino” (Ferreiro, 2013, p. 386).

Durante a revisão do verbete, pudemos observar a importância da participação das crianças em momentos como esse. Além de discutirem formas de melhorar o que escreveram, elas também têm a oportunidade de refletir sobre a adequação ao gênero que estão trabalhando, como vimos na parte 1. Já na parte 2 da revisão, Julia convida a turma a conferir se todas as informações colocadas no verbete estão corretas, se são fidedignas, partindo do compromisso que o escritor tem ao compartilhar esse tipo de informação.

Defendemos que essas atividades devem acontecer desde cedo no processo de formação do escritor, como argumentam Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio:



*Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, produzindo textos diversos, o aluno apropria-se do sistema da escrita. Com a ajuda do adulto, a produção (...) de textos escritos é uma prática que leva a experimentar as restrições a que a língua nos submete, assim como as convenções dos gêneros textuais (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010, p. 54).*

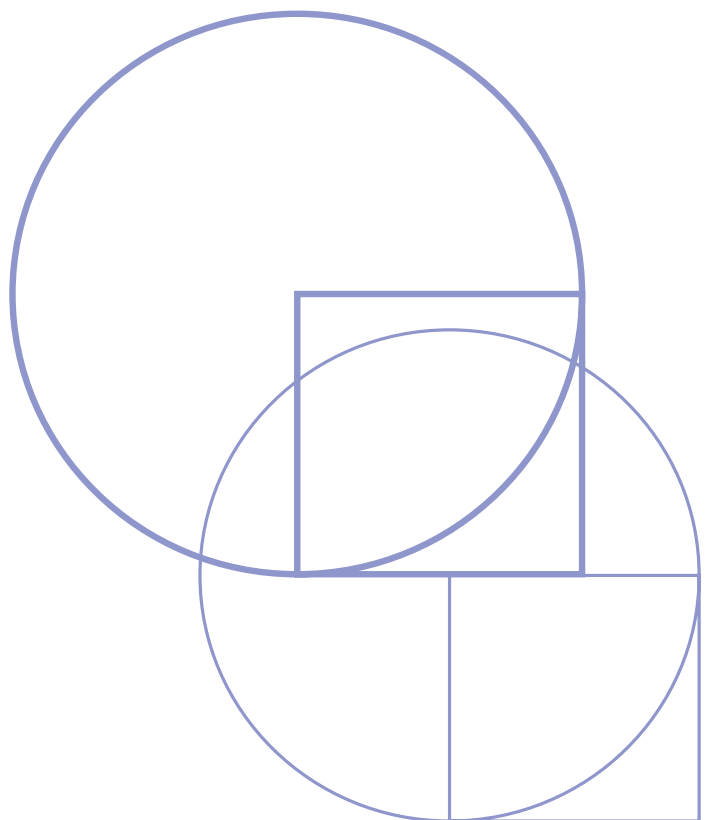
Em duas cenas a turma recorre aos livros usados na pesquisa para a escrita do verbete: naquela em que a professora a convida a rever as informações sobre os pterossauros e naquela em que as crianças devem decidir se os dinossauros são gigantes ou altos. Em ambos os momentos, Julia mostra às crianças mais um procedimento típico de um escritor: visitar suas fontes, referências e anotações, úteis tanto na textualização quanto na revisão.

A análise dessas aulas nos ajuda a entender a importância do papel da professora como mediadora da produção textual. Em consonância com Emilia Ferreiro, é importante considerar os saberes das crianças durante esse processo. Ferreiro afirma que:



*Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças **pensam** a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las [...] (Ferreiro, 2012, p. 37).*

Para abordar o verbete, Julia trabalha com um tema de interesse das crianças e convida a turma a refletir e decidir sobre questões fundamentais para a escrita do texto. Ela não dá respostas prontas. Prefere adotar uma postura mais dialética, conversando com as crianças e fazendo intervenções que permitam que elas mesmas cheguem às soluções para os problemas colocados, confiando na capacidade intelectual de suas crianças.



---

## Referências

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção e textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

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

LUIZE, Andréa; TAMBELLI, Andréa Dias; PASSOS, Bárbara Franceli. **Infâncias e escritas**: Produção de textos na escola. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2023.

WEISZ, Telma. **Por que e como saber o que sabem os alunos?** PROFA - Programa de Professores Alfabetizadores, M1U4T3, 2001. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcg1clefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet\\_m1.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcg1clefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf). Acessado em 28/01/2025.

**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 professores/as, produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares.

E-mail: [melkinker@gmail.com](mailto:melkinker@gmail.com)

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

# TEXTO 4

## F4.U8.T4 – PROFESSORAS

### Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de um verbete de enciclopédia

Renata Helene Ferreira Campos  
Debora Samori

Quando se tem como propósito responder perguntas sobre curiosidades ou conhecer melhor o mundo em que vivemos, as situações didáticas de leitura e de escrita (assim como já abordado nos textos deste Fascículo) precisam ser tomadas como objeto de ensino e oferecer condições para que as crianças investiguem, questionem, formulem perguntas, aprendam a encontrar respostas (mesmo que provisórias), registrem informações, façam anotações sobre novos conhecimentos, comuniquem e divulguem suas pesquisas, pensem de forma crítica e tomem decisões ao investigar um determinado tema.

Nesta Unidade, será apresentado um planejamento de escrita coletiva de verbete de enciclopédia, tendo a professora como escriba. As crianças de 1º e 2º anos pesquisam para saber mais sobre um tema de interesse, partindo de livros informativos, de buscas na internet, de textos com função informativa e de outros materiais de divulgação científica. Realizam tomadas de notas e escritas intermediárias que culminam com a produção escrita de um verbete coletivo sobre esse tema. Essas situações de leitura foram tratadas na Unidade 7.

Planejar situações em que as crianças escrevam por meio da professora requer revisitar o que é esperado que aprendam com essas práticas, como você já teve a oportunidade de discutir, especialmente nesta Unidade. Espera-se que as crianças possam:

- ampliar seus conhecimentos sobre o gênero a ser escrito (verbetes de enciclopédia), selecionando informações relevantes, escutando a leitura feita pela professora e produzindo escritas intermediárias para compartilhar o que aprenderam;
- exercer os comportamentos de um escritor em contexto de investigação sobre um tema acerca do qual têm curiosidade de saber mais, tais como: fazer anotações sintéticas, listas, produzir breves registros e escritas intermediárias com as principais informações aprendidas a partir da leitura por meio da professora e por si mesmas;

- aprender as operações textuais, como: planejar o que e como escrever, textualizar, ditando o texto à professora, com base em pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo – quando pertinente – imagens, esquemas ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;
- revisar o texto escrito, desde a perspectiva do leitor, observando que alguns recursos linguísticos podem contribuir para maior ajuste do texto ao gênero e ao propósito comunicativo;
- editar o texto, ajustando-o ao suporte em que ele será exposto.

Optamos por discutir aqui a produção de um verbete de enciclopédia porque tematizamos essa situação no Encontro Formativo e você, professora, terá mais apoio para o planejamento que foi sugerido a seguir. No entanto, vale destacar que cabem situações de produção de outros gêneros, tão importantes quanto o verbete para refletirem sobre a linguagem escrita, e que permitem, muitas vezes, que as crianças escrevam por si mesmas. Nessas situações, podem refletir sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética quando tomam decisões sobre os aspectos quantitativos (quantas letras) e os aspectos qualitativos (quais letras e em que posição dentro das palavras). Alguns exemplos de gêneros possíveis de incluir numa Sequência Didática são:

## Verbetes de curiosidade (Você sabia que...?)

### Exemplo 1: Curiosidade sobre aranhas.

#### Você Sabia?

O Butantan é o único produtor de soro antiaracnídico no Brasil. O soro combate acidentes graves causados por aranha marrom e armadeira ou por escorpiões amarelo, marrom ou preto.



<https://encurtador.com.br/h1TiG>

### Exemplo 2: Curiosidade sobre picada de serpente.

Você sabia que existe um tipo de soro para cada gênero de serpente? Se você for picado e não conseguir fotografar o animal, o tratamento será feito de acordo com os sintomas e características da picada.

(Fonte: Instituto Butantan)



## Legenda



Maior em tamanho e única na colmeia, a abelha-rainha (ao centro) se destaca em relação às outras operárias

<https://butantan.gov.br/bubutantan/trabalhadoras-fieis-e-essenciais-para-a-vida-na-terra-conheca-o-universo-maravilhoso-das-abelhas>

## Ficha técnica

### PERERECA-DE-FOLHAGEM

**Espécie:** Phyllomedusa burmeisteri, do gênero Phyllomedusa e da família Phyllomedusidae

**Onde habita:** Mata Atlântica, principalmente nos estados de São Paulo e Minas Gerais

**Características físicas:** mede por volta de 8 centímetros e é majoritariamente verde, com a parte interior das pernas amarelada e com manchas

**Alimentação:** insetos, como grilos e moscas

**Curiosidades:** em vez de pular, como outras pererecas, caminha lentamente pelos galhos, e se finge de morta quando ameaçada



<https://butantan.gov.br/bubutantan/ela-nao-pula-ela-desfila-perereca-de-folhagem-caminha-lentamente-e-simula-a-propria-morte-quando-ameaçada>

Os objetivos e as condições didáticas a serem assegurados para o encaminhamento da produção de textos de tais gêneros são os mesmos descritos a seguir e fica, aqui, o incentivo para a realização de outras produções escritas dos gêneros indicados acima, para ampliar, ainda mais, as possibilidades de as crianças compartilharem com diferentes interlocutores suas descobertas.

## Contexto de produção

Na Unidade 7, foi proposto que as crianças participassem de uma atividade de leitura exploratória a partir de um tema de interesse do grupo. Nessa ocasião, era preciso separar materiais que pudessem contribuir para a pesquisa e que também respondessem perguntas ou curiosidades delas a respeito do assunto abordado. A partir disso, pode ser interessante retomar o propósito comunicativo instaurado e ampliá-lo e/ou reformulá-lo, se for o caso, para que possam, agora, discutir o local de circulação do texto e os destinatários, para

quem irão produzir. Definir esse contexto de produção com as crianças permitirá que a participação delas se potencialize, além de compreenderem por que estão envolvidas, pois isso torna a atividade significativa.

## Escrita do texto por meio da professora

Antes de iniciar a produção, é interessante relembrar com as crianças qual será o destinatário e o suporte no qual o texto será veiculado: um mural, um livro que circulará entre as famílias, uma enciclopédia impressa ou virtual, ou alguma outra possibilidade a ser definida com a turma.

### **Por que é preciso informar às crianças qual é o gênero textual?**

Existem muitos gêneros que circulam na vida social, cada um com sua finalidade e estrutura própria. Se escrevo uma notícia, sigo as características apropriadas, enquanto um artigo para uma revista científica tem outras normas e convenções específicas. Portanto, saber qual é o gênero orienta a maneira como a informação deve ser organizada, apresentada e comunicada por quem escreve.

### **Por que é preciso saber quem é o leitor previsto?**

É importante que as crianças compreendam que sempre que escrevemos um texto é preciso saber para quem escrevemos, pois saber quem será o leitor é determinante para o ajuste da linguagem a ser escrita. Na situação de escrita por meio da professora, é possível ajudar as crianças a compreenderem que saber quem é o destinatário fará diferença na escrita.

### **Por que preciso saber o local de circulação do texto?**

Os textos que produzimos nas distintas práticas sociais são totalmente diferentes uns dos outros, pois os propósitos, os suportes e onde circulam interferem nas decisões tomadas durante a escrita. Por exemplo: se escrevo um cartaz de orientações sobre o horário de entrada das crianças para ser afixado no guichê da secretaria da escola, preciso fazer um texto sucinto e ajustar o tamanho da letra, para que seja legível de uma certa distância; se escrevo um post em uma rede social pública, organizo a escrita coerente com as características dessa rede social, para o público do meu perfil; se escrevo um texto para uma revista, a organização da escrita seguirá as normas técnicas desse portador. Portanto, saber qual é o ambiente em que essa produção irá circular e o suporte a ser utilizado é fundamental para a adequação da escrita.

Todas essas informações ajudam as crianças a compreenderem qual é o contexto dessa produção: Para quem escrevo? Para que escrevo? Onde ficará o texto escrito? Como escrevo? Quando fazemos essa escrita coletivamente, criamos oportunidade para que as crianças vivenciem o processo de escrita, tenham uma referência de como fazer, exponham suas ideias e dúvidas.

Realizar propostas que ajudem as crianças a assumirem os comportamentos do escritor próprios dessas ações que estão por trás de uma produção textual favorece que aprendam sobre essa prática, ao vivenciá-la, pois se aprende a escrever escrevendo, conforme afirma Bräkling:



Quando alguém está produzindo um texto, ao escrever ou falar, de maneira consciente ou não, orienta a sua produção para a imagem que tem construída sobre o seu interlocutor. Quer dizer, selecionará o tipo de linguagem, o conteúdo, os aspectos do conteúdo mais relevantes, por exemplo, em função dos conhecimentos que acreditar que seu interlocutor possui sobre o assunto e sobre linguagem, em função da relação estabelecida entre ambos — de maior ou menor familiaridade, em função da finalidade que está colocada para o texto (Bräkling, 2013, p. 42).

Cabe ressaltar que, para essa escrita, é fundamental que as operações textuais sejam realizadas coletivamente: o planejamento da escrita do texto (aquilo que não pode faltar para que comunique o que pesquisaram), a ordem em que isso aparecerá no texto, a textualização e a revisão.

## 1. Planejamento do texto

Nesse momento, é interessante retomar com as crianças o gênero que será produzido, um verbete de enciclopédia, para que elas relembrem: como são escritos, para que servem, quais as características da linguagem textual, o vocabulário etc. Alguns exemplos podem ser lidos em voz alta por você, professora, pois eles podem servir de apoio para a turma pensar sobre o planejamento do próprio texto. Vejamos alguns:

### Verbete de enciclopédia

#### **Exemplo 1:** Linguado

O linguado é um exemplo maravilhoso da adaptação dos animais ao meio ambiente, uma vez que seu corpo muda drasticamente conforme ele cresce. Quando o linguado nasce, possui um olho de cada lado do corpo, igual à maioria dos peixes, mas, com apenas dez dias de vida, um dos olhos começa a migrar para o outro lado da cabeça, seu corpo afina e a boca permanece na posição original. Seu lado sem olho é o seu "lado de baixo", pois é o lado que fica em contato com a areia no fundo do mar, perde a cor e fica com a pele mais grossa. Esse processo de transformação é chamado de metamorfose assimétrica, e é fundamental para sua defesa, já que ele vive enterrado na areia ou na lama, praticamente invisível, e com os dois olhos para cima, conseguindo enxergar a chegada de uma presa ou de um predador. Um de seus petiscos favoritos são os crustáceos minúsculos conhecidos como pulgas-da-água, que vasculham o solo marinho atrás de plânctons para comer.

*Livro: Pequeno manual de peixes marinhos e outras maravilhas aquáticas, de Beatriz Chachamovits. Companhia das Letrinhas, 2018.*

#### **Exemplo 2:** Murucututu

Uma das maiores corujas do Brasil, come insetos e roedores e usa o ninho abandonado por outras aves para chocar seus ovos. Está presente em quase todo o Brasil.

*Livro: Abecedário das aves brasileiras, de Geraldo Valério. WMF Martins Fontes.*

Esses exemplos são pertinentes caso a turma esteja estudando animais, porém outros textos do gênero podem ser apresentados, de acordo com o tema de interesse que a turma está investigando.

Após as leituras em voz alta dos textos, é indicado conversar com as crianças para que percebam que são textos com função informativa, de não ficção, ou seja, que apresentam dados reais sobre determinado assunto, diferente dos textos narrativos, que contam uma história criada por alguém. É valioso destacar quais informações aparecem em cada um deles, explorar a compreensão textual, o vocabulário e os conceitos, analisar o contexto em que foram escritos, observando, por exemplo, quem é o provável leitor, buscando pistas no título dos livros de cada um deles. Será importante analisar a linguagem escrita e chamar a atenção sobre a forma como os textos se organizam, fazendo uma análise discursiva coletivamente. Vale lembrar que, para produzir bons textos, é preciso ter repertório, ou seja, ter familiaridade com o gênero discursivo.

Vale destacar que, para o “verbete de enciclopédia”, são usadas construções impessoais e evitam-se recursos mais expressivos, como as interrogações ou exclamações.

A análise discursiva também pode ser feita a partir daquilo que vai se tornando observável para as crianças, ao experienciarem as práticas de ler e escrever textos com função informativa e de divulgação científica. A saber:



*Um bom texto de divulgação científica deveria ser um convite para ver o mundo como a ciência e os pesquisadores o percebem. [...] os livros informativos tratam dos elementos de uma exposição: tema, relevância, profundidade na apresentação do assunto (Garraón, 2015, p. 144).*

Como exemplo, segue a análise discursiva da linguagem dos textos exemplificados acima:

Recursos discursivos	Passagens dos textos
<b>Construções impessoais</b>	“[...] come insetos e roedores e usa o ninho abandonado por outras aves para chocar seus ovos. Está presente em quase todo o Brasil”.
<b>Uso de vocativos/frases e palavras selecionadas para enfatizar o tema</b>	“Esse processo de transformação é chamado de metamorfose assimétrica, e é fundamental para sua defesa, já que ele vive enterrado na areia ou na lama, praticamente invisível, e com os dois olhos para cima, conseguindo enxergar a chegada de uma presa ou de um predador”.
<b>Elementos que apoiam a exposição: tema, relevância e profundidade</b>	“O linguado é um exemplo maravilhoso da adaptação dos animais ao meio ambiente, uma vez que seu corpo muda drasticamente conforme ele cresce”.

Após essa aproximação, será o momento de retomar com as crianças o contexto de produção, dialogando com elas sobre o local em que o texto será exposto, quem serão os leitores. Veja, a seguir, o exemplo de um registro feito por uma turma do 1º ano, cuja professora optou pela produção do verbete de enciclopédia:

**Assunto:** Sementes

**Público leitor:** Crianças que circulam na escola (do 1o ao 5o ano)

**Local onde o texto ficará exposto:** Mesa no pátio da escola onde estão expostos diversos vidros com sementes de diferentes tipos e tamanhos.

A partir dessa definição, que você deve fazer com base nos dados que tem de suas crianças e das escolhas que fará em seu planejamento, será o momento de ajudar as crianças a realizarem a planificação do que precisa constar no texto. Alguns questionamentos podem ajudar: Quais informações queremos escrever? De que maneira escreveremos? Com quais recursos da diagramação? Por quais delas começamos?

Organizar essas informações “que não podem faltar” numa lista, por exemplo, no canto da lousa (ou em um cartaz), vai ajudar as crianças a selecionarem, dentre tudo aquilo que pesquisaram, os temas fundamentais. Além da seleção do que se pretende compartilhar com os leitores, importa definir a ordem em que vão aparecer no texto, se haverá ilustrações ou aspectos da diagramação que ajudarão a dar destaque às informações, a depender do gênero escolhido. Também é fundamental, nesse momento, que as crianças retomem as anotações e listas, para lembrarem as informações relevantes.

## 2. Textualização

O termo ‘textualização’ refere-se à produção escrita propriamente dita. É o ato de transformar as ideias em texto escrito, como já apresentado no texto “Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária” (F3.U6.T3 - Professoras).

O foco dessa atividade está no uso da linguagem escrita – e não na reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, afinal as crianças farão uma produção oral, ditando o texto em voz alta, enquanto a professora escreve na lousa (ou em um cartaz) e deixa o texto visível para todas e todos, sem questionar as letras usadas para escrever, por exemplo, mas problematizando a linguagem, o conteúdo, o vocabulário, a coerência e a coesão.

Provocar que as crianças ditem o texto e registrar de maneira literal o que for ditado é importante para que percebam que é preciso cuidar da linguagem e que há escolhas a serem feitas, de palavras e expressões, ajustando-as ao gênero e ao propósito comunicativo – de expor aos leitores as informações sobre o tema estudado. É fundamental ajudá-las a perceber que a linguagem oral é diferente da linguagem escrita.

Portanto, intervenções como “Como escrevemos essa parte?” / “Ditem para mim como escrevo essa informação” / “A criança X está dizendo para escrever dessa forma, porém a outra criança está dando uma outra sugestão, como acham melhor?” / “Assim ficou bom?” / “Vamos reler – o que está faltando aqui?” – são exemplos que devem percorrer toda a textualização, de modo que as crianças se responsabilizem, com o seu apoio, pelas decisões a serem tomadas do ponto de vista do escritor. Isso inclui o conteúdo, a ordem em que as informações aparecem no texto e, sobretudo, a linguagem que será utilizada. A autoria do texto se dá pela parceria entre o que é ditado pelas crianças e algumas sugestões da professora. Mas as suas intervenções, professora, são fundamentais em um movimento

de ir e vir do planejamento ao texto, promovendo reflexões sobre o processo de escrita, garantindo que a linguagem se aproxime do gênero e ajude as crianças a coordenarem todas essas variáveis presentes no processo de produção escrita.

É muito importante que as suas intervenções, durante o momento de colocar as ideias por escrito, também ajudem as crianças a recorrerem aos textos lidos sobre o assunto e às anotações que fizeram durante todo o percurso de pesquisa, em que as leituras de enciclopédias, revistas especializadas, livros e sites foram realizadas. Para esse momento de apoio à produção escrita, também pode ser interessante manter – na sala – um varal, um mural ou um canto específico com vários textos (“Você sabia?”, Fichas Técnicas e imagens com legendas) que fizeram parte do processo de busca de informação.

Além disso, recuperar as escritas intermediárias e as tomadas de notas, os esquemas e desenhos nesse momento da produção é o que dá sentido a toda a Sequência e à produção desse novo texto.

### 3. Revisão

O processo de revisão faz parte das operações textuais e é importante que, também dele, as crianças participem ativamente. A revisão pode ocorrer em dois momentos: durante o processo de elaboração do texto (a revisão processual) e algum tempo depois que o texto já estiver produzido (revisão final). O importante é que ela seja entendida como uma etapa que compõe o processo de elaboração de texto e que pode ser realizada em diferentes momentos, com diferentes focos.

A revisão processual ocorre à medida que a professora escreve da maneira como as crianças ditam, relê o que escreveram e devolve a elas o desafio de pensar se:

- ✓ a forma como o texto foi escrito está adequada;
- ✓ tudo aquilo que planejaram escrever foi contemplado;
- ✓ há alguma informação faltando;
- ✓ há algo que se repete, buscando a relação entre o que já foi escrito e o que ainda pretendem escrever.

Realizar essa retomada, relendo frequentemente o que foi escrito, reforça a participação ativa no processo de produção textual, pois permite que as crianças tomem decisões parecidas com aquelas que os escritores tomam quando estão diante do desafio da escrita de um texto. Além dessas retomadas, para recuperar o contexto de produção, é importante convocar a turma para a reflexão: O leitor vai entender o texto da forma como está? O texto vai impactar o leitor da forma como desejamos? Durante essas “voltas” à textualização, é possível modelizar o que fazem os escritores enquanto escrevem e ajudar as crianças a colocarem em jogo o que aprenderam.

Sobre a revisão final, que é feita depois de alguns dias que realizaram a textualização, vale explicar às crianças que os escritores, normalmente, revisam, de forma mais definitiva, seus próprios textos em um momento posterior à produção. Isso porque quando se está

muito envolvido com a escrita, corre-se o risco de não perceber problemas ou erros, de modo que quando esse escritor se afasta para retomar seu texto em um outro dia, por exemplo, pode ter um outro olhar e fazer novos ajustes e considerar diferentes aspectos. Outro comportamento do escritor no momento da revisão é pedir para que uma outra pessoa leia o texto e verifique se a mensagem está bem escrita, é de fácil compreensão e se apresenta sem erros ortográficos.

A revisão com as crianças pode ser feita por partes, fazendo-se a escolha de um foco por vez (como repetição de palavras ou outros elementos coesivos, e também os que se referem à coerência). A revisão das expressões e das palavras mais adequadas e que se relacionam ao propósito comunicativo que o texto pretende cumprir coloca em jogo a necessidade de adequação ao gênero, buscando maior proximidade dos textos com função informativa e que se relacionam à linguagem que se escreve, já que se trata do propósito de ajudar outros leitores a saberem mais sobre a pesquisa feita. Concordamos com Dutra, quando afirma que:



*De um modo geral, um dos efeitos obtidos com o trabalho de revisão é a melhoria da produção inicial [...] é preciso pensar nas atividades de revisão não só na situação pontual. Inseridas no processo pedagógico de modo sistemático e a longo prazo, elas assumem um significado relevante na reflexão sobre a língua (Dutra, 2010, p. 159).*

Depois de toda a revisão do texto produzido, é importante que ele seja editado para que haja também o cuidado estético da apresentação da produção.

## 4. Edição

Antes de o texto chegar aos seus leitores finais, é importante que as crianças possam ‘passar a limpo’, cuidando da estética e das características do suporte, de como ele será apresentado no espaço escolhido. Podem discutir e definir, por exemplo, se ele terá um título e como será escrito (tipo e tamanho de letra, cores, possíveis ilustrações ou esquemas registrados juntamente com as escritas intermediárias). Além disso, podem decidir se apenas uma criança ficará responsável por ‘passar a limpo’, se cada uma faz uma parte ou se cada uma faz a sua própria edição, e assim cada criança terá o seu texto para expor ou levar para a casa, por exemplo.

## Material a ser entregue à formadora

Depois que você realizar as etapas anteriores, certamente haverá muitas reflexões importantes feitas ao longo desse processo juntamente com suas crianças, considerando os ajustes necessários à realidade da sua turma.

Agora é hora de você, professora, planejar uma proposta de escrita com base nos estudos feitos até aqui. Pense no perfil da sua turma, nos conteúdos e objetivos pretendidos, a partir de uma proposta com os textos com função informativa. Nesse planejamento considere:

<p><b>Contexto de produção:</b></p> <p>para quem o texto será escrito e o local onde será exposto</p>	
<p><b>Materiais necessários:</b></p> <p>quais e quantos textos serão utilizados para a pesquisa</p>	
<p><b>Tempo de duração:</b></p> <p>quantas aulas serão necessárias</p>	
<p><b>Encaminhamentos e intervenções necessárias para atender todas as crianças:</b></p> <p>agrupamentos, propostas, possíveis intervenções etc.</p>	

Você entregará à sua formadora o quadro a seguir preenchido, contendo informações sobre o contexto de produção, o texto produzido coletivamente com a sua turma e ideias para a revisão, mencionando quais aspectos precisam ser revisados antes da exposição do texto.

<p><b>Contexto de produção:</b> para quem o texto foi escrito e o local onde será exposto</p>	
<p><b>Texto (1ª versão):</b></p>	
<p><b>Ideias para a revisão do texto</b></p>	

Bom trabalho!!

---

## Referências

BRÄKLING, Kátia L. (elaboração). **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa**. In: SÃO PAULO, Governo do Estado. Colaboração: Formadoras do Programa Ler e Escrever e Equipe CEFAI. Telma Weisz (supervisão pedagógica). 2013

DUTRA, Érica de Faria. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade**: percursos e procedimentos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.48.2011.tde-17052011-105809. Acesso em: 2025-01-28.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber**: os livros informativos para crianças. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

**Renata Helene Ferreira Campos** – É mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, especialista em Jornalismo Cultural pela Universidade Metodista de São Paulo e graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Atuou como professora efetiva da Educação Básica na Rede Estadual paulista e na Rede Municipal de São Bernardo do Campo. Foi Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de São Bernardo do Campo. Atuou como docente em Programas de Pós-Graduação. Foi diretora adjunta do CECAPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul. Participou da produção de materiais e escrita de conteúdos na área da Educação. 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>

**Debora Perillo Samori** é mestra em Educação (FEUSP) e especialista em Educação Infantil (FEUSP), Formação de Professores (E. Pedagógico), Alfabetização (ISEVEC) e Psicopedagogia (Pró-Saber/RJ). É graduada em Pedagogia e já atuou como professora, coordenadora pedagógica e psicopedagoga na EI e no EFI. 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 COMPLEMENTAR

## F4.U8.TC – PROFESSORA

### Avaliação dos processos de aprendizagem em relação à leitura e à produção de textos com função informativa

Andréa Luize

Avaliar é uma das práticas habituais importantes que cabe à escola. Porém, qual é a finalidade a que se presta essa prática? Em muitos casos, a avaliação tende a estar focada somente em identificar os resultados alcançados pelas crianças depois de um percurso de ensino ou de um período do ano letivo – ao final de um bimestre ou trimestre, por exemplo. Para isso, instrumentos de coleta de dados são produzidos (provas ou outras atividades) e colocados em prática, visando avaliar quem atingiu ou não os objetivos previstos em relação ao conjunto de conteúdos ensinados (e, vale salientar que, em geral, os mesmos objetivos são tomados como parâmetros para todas as crianças). Com essa única finalidade, tomam-se as crianças como únicos sujeitos da avaliação e as aprendizagens realizadas, como objetos. Além disso, com foco apenas nos êxitos ou não êxitos das crianças, a avaliação acaba tendo um caráter classificatório e hierarquizante das aprendizagens e igualmente de cada estudante (Zabala, 1998).

Quando tomamos a concepção construtivista psicogenética como base, vemos que a avaliação, no formato descrito anteriormente, não atende a uma de suas mais importantes funções: regular o ensino. Estamos tratando aqui da necessidade de acompanhar os processos de aprendizagem de cada uma das crianças da turma, de modo a tomar novas decisões, ou rever as anteriores, sobre o que e como ensinar para apoiar os avanços individuais. Para que isso se efetive, a avaliação precisa ter um caráter formativo e ser encaminhada em diferentes momentos de uma unidade de ensino, como ao longo de um Projeto Didático ou de uma Sequência Didática, e não apenas ao final de um percurso de trabalho ou de um período letivo.

Na avaliação formativa, o objeto não é somente os resultados obtidos, mas principalmente os processos de ensino e de aprendizagem, seja de cada criança, seja da turma. Do mesmo modo, o sujeito passa a ser não apenas a criança, mas também quem ensina (considerando as decisões tomadas) e as estratégias de ensino (Zabala, 1998).

Avaliar com foco no processo de cada estudante e com a intenção de ofertar a cada um as ajudas necessárias supõe compreender essa prática como um fator central para o planejamento de intervenções didáticas. Trata-se de acompanhar e de mapear as possibilidades de cada criança, não apenas considerando seus êxitos, mas da mesma maneira os erros que comete (que permitem elucidar os pensamentos da criança, por vezes, mais do que quando ela acerta), as justificativas que apresenta para dadas respostas,

as hipóteses que explicita, as perguntas que faz. Todos esses aspectos são indicadores, professora, das aprendizagens já realizadas (do que a criança já se apropriou) e daquelas em construção, bem como nos permitem identificar entraves encontrados pelas crianças nesse percurso. Considerada desta maneira, a avaliação se torna uma prática quase diária: em todas as propostas que encaminhamos – em situações individuais, em duplas, em grupos ou coletivas – podemos identificar como as crianças estão participando das atividades, como respondem a elas, como interagem com colegas, o que discutem, o que dão conta de fazer com total autonomia, o que realizam com apoio de outra criança ou a partir de ajudas que ofertamos.

Destacando justamente a avaliação como acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem, Philippe Perrenoud, professor e pesquisador suíço, sugere tratarmos a avaliação formativa como uma “observação formativa”. Para ele,



*observar é **construir uma representação realista das aprendizagens**, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. [...] A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar (Perrenoud, 1999, p. 104).*

Essa ideia de observação formativa é bastante pertinente se pensarmos na necessidade de avaliar as crianças ao longo de todo um percurso de estudos – e não somente ao final dele. Trata-se de uma observação constante dos processos de aprendizagem em curso. Assim, avaliar no começo do percurso é o que nos possibilita identificar conhecimentos, experiências e ideias prévias das crianças em relação ao tema ou a determinados conteúdos que serão trabalhados. Esse mapeamento inicial pode ser tomado como referência para o planejamento ou replanejamento de atividades ou mesmo de etapas a serem desenvolvidas na Sequência Didática ou no Projeto Didático. Trata-se, assim, de uma avaliação diagnóstica, atuando como ponto de partida para as definições que nos cabem no percurso, visando, justamente, oportunizar avanços na construção de conhecimentos por parte de toda a turma a partir do que as crianças já sabem.

No decorrer das etapas e das situações didáticas do percurso de trabalho com a turma, avaliar ganha um sentido efetivamente regulador: acompanhamos o que está sendo construído pelas crianças e, a partir dessas informações, podemos rever os caminhos de maneira a considerar que tipo de apoio cada criança necessita. Deste modo, impedimos que sigam com a mesma dificuldade até o final do percurso de trabalho e já podemos definir novas intervenções, o tipo de atividade que cada criança precisa, as parcerias mais favoráveis, a necessidade de retomar um conteúdo por meio de novas estratégias etc. Trata-se, assim, de planejar e replanejar o ensino, dando diferentes e novas oportunidades para a construção de aprendizagens por parte da criança.

E ainda como parte da avaliação formativa, mapear as aprendizagens individuais ao final do percurso de estudos favorece a identificação do que foi aprendido pelas crianças. Neste sentido, cabe também um mapeamento que permita analisar o percurso trilhado por toda a turma: quais foram as conquistas comuns ao grupo? O que a maior parte das crianças aprendeu? Quais dificuldades foram mais recorrentes? Essa avaliação ao final do percurso de estudos tem, então, um caráter somativo, permitindo a coleta de informações sobre as aprendizagens construídas pelas crianças e pela turma de estudantes. Vale ressaltar que esse conjunto de informações é crucial para o planejamento e encaminhamento de

novos Projetos ou Sequências Didáticos. Podemos, por exemplo, considerar quais foram as situações didáticas mais favoráveis para que as crianças colocassem em jogo seus saberes e os confrontassem, quais duplas produtivas entre crianças se mostraram mais potentes, o que boa parte da turma já pode fazer com maior autonomia, quais conteúdos merecem retomadas, qual o grau de progressão que as novas atividades poderão ter, quais objetivos precisam ser revistos ou estabelecidos, entre outros aspectos fundamentais para elaborarmos as próximas propostas de ensino.

Importa salientar que a avaliação das aprendizagens das crianças precisa, sempre, estar vinculada ao processo de ensino, ou seja, não pode estar separada das condições didáticas ofertadas e dos conteúdos intencionalmente presentes nas situações didáticas que foram encaminhadas.

O processo de avaliação, conforme descrito até aqui, tem como principal finalidade não permitir que qualquer criança fique para trás – ou, como destacou Ana María Kaufman, “[...] evitar que os alunos sejam abandonados à sua sorte [...]” (Kaufman, 2009, p. 240). A ideia é que todas as crianças da turma possam contar com os apoios que efetivamente necessitam para avançar. E para que essa avaliação possa ser bastante assertiva é necessário que esteja estruturada em critérios que foquem e apurem nosso olhar, professora, permitindo mapearmos o que é realmente fundamental ao longo de um percurso de trabalho.

Se a avaliação formativa é, conforme mencionamos anteriormente, de acordo com Philippe Perrenoud, uma “observação formativa”, é importante que esteja pautada em determinados critérios que apoiam a tarefa de mapeamento do processo trilhado por cada criança e pela turma (Perrenoud, 1999). Sabemos que “[...] a escolha dos objetivos avaliados, assim como a definição dos critérios e dos patamares de êxito, jamais é neutra. Ela expressa e traduz preferências individuais e/ou sociais [...]” (Hadji, 2001, p. 53). Estamos tratando, aqui, da possibilidade de estabelecermos alguns critérios centrais para focar que as avaliações sejam feitas ao longo das diferentes etapas de um percurso de trabalho com as crianças, considerando os conteúdos que têm maior importância no trabalho e quais as expectativas de aprendizagem estabelecidas para aquelas crianças na interação com esses conteúdos.

Para que possamos refletir melhor sobre essas questões, tomaremos como referência as situações de leitura e de escrita em contextos que envolvem o trabalho com textos com função informativa, tema desenvolvido no presente Fascículo. Dentre as distintas etapas que foram detalhadas ao longo dos textos “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras) e “Produção de textos em contextos de pesquisa” (F4.U8.T1 – Professoras), selecionamos algumas que poderão ser acompanhadas de avaliações de caráter formativo: leitura exploratória pelas crianças, localização de informações precisas por meio da leitura da professora e produção coletiva do texto a ser compartilhado com um público (verbete de enciclopédia).

## Acompanhamento das aprendizagens no percurso de leitura exploratória

Nesta etapa da Sequência ou do Projeto, professora, as crianças são convidadas a selecionar materiais que possam apoiar o estudo que realizarão e indicar neles onde há

informações sobre o tema. Como descrito no texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras), a turma explorou uma diversidade de livros, revistas, folhetos etc., na busca por fontes de informações pertinentes, ou seja, que continham dados acerca das curiosidades sobre as quais gostariam de saber mais.

Como parte da formação de estudantes, esperamos que, progressivamente, as crianças aprendam a selecionar fontes de pesquisa adequadas ao assunto estudado, o que passa, dentre outros aspectos, pela identificação de materiais informativos – que se prestam a essa finalidade – e pela localização de páginas ou de trechos de um determinado material que poderão ser consultadas. Trata-se de explorar materiais em busca das melhores fontes.

A ideia de leitura exploratória se vincula justamente ao fato de que as crianças não precisam se debruçar detidamente sobre textos mais extensos, presentes no interior do material; trata-se de folhear, observar imagens, checar o sumário, verificar títulos e, por vezes, subtítulos também. O foco é em palavras ou combinações de palavras – considerando o tema do estudo. Importa, então, avaliarmos de que maneira cada criança realiza essa exploração, como interage com os materiais com função informativa e o que parece saber sobre como são constituídos e organizados. Para essa avaliação, alguns critérios podem atuar como orientadores. Vejamos alguns:

Em situações de leitura exploratória, a criança:

- atenta as imagens presentes na capa dos livros ou revistas;
- busca na capa dos livros ou revistas palavras de referência sobre o tema pesquisado (por exemplo, “floresta”, “amazônica”) e o faz a partir do uso de índices quantitativos (extensão das palavras ou de combinações de palavras) e/ou qualitativos (partes iniciais ou finais de palavras, por exemplo);
- lê autonomamente títulos e subtítulos presentes na capa dos livros ou das revistas;
- verifica se o material contém um sumário;
- percorre o sumário buscando alguma palavra de referência sobre o tema pesquisado e o faz a partir do uso de índices quantitativos e/ou qualitativos;
- lê autonomamente o sumário;
- folheia o material, procurando imagens relacionadas ao tema pesquisado;
- folheia o material, procurando palavras ou combinações de palavras relacionadas ao tema pesquisado e o faz a partir do uso de índices quantitativos e/ou qualitativos;
- folheia o material, procurando palavras ou combinações de palavras relacionadas ao tema pesquisado e o faz lendo autonomamente;
- solicita a leitura da professora para validar hipóteses sobre as palavras escritas na capa, no sumário ou em páginas do material;
- identifica e descarta materiais que não têm função informativa, como livros de literatura ou gibis.

Antes de explicitarmos critérios atrelados a outras etapas de Projetos Didáticos ou de Sequências Didáticas que envolvem saber mais a respeito de uma curiosidade das crianças, é interessante considerar, professora, a forma como registrar as informações coletadas. Existem inúmeras alternativas para isso e é importante que você eleja a que é mais adequada à sua maneira de organizar essa documentação. Aqui, faremos uma sugestão de pauta de acompanhamento de aprendizagens que se coloca favorável para visualizar informações tanto sobre cada criança (percorrendo linha a linha) quanto sobre a turma como um todo (analisando cada coluna), e que pode ser retomada para a inserção de novos dados a partir do avanço do percurso de trabalho:

<b>Situações de leitura exploratória</b>										
	<b>Critério 1</b>			<b>Critério 2</b>			<b>Critério 3</b>			<b>Observações sobre cada criança:</b>
	<b>fev</b>	<b>mar</b>	<b>abr</b>	<b>fev</b>	<b>mar</b>	<b>abr</b>	<b>fev</b>	<b>mar</b>	<b>abr</b>	
<b>Criança 1</b>										
<b>Criança 2</b>										
<b>Criança 3</b>										
<b>...</b>										
<b>Observações sobre a turma:</b>										

Ao longo de uma Sequência Didática, de um Projeto Didático ou de atividades habituais, pautas de acompanhamento das aprendizagens, como a que exemplificamos acima, podem ser elaboradas e preenchidas – por meio da observação das crianças nas diferentes situações, bem como da análise de suas produções –, compondo uma documentação do acompanhamento das aprendizagens de diferentes momentos do processo. E como documentação, que visa também permitir que tomemos novas decisões sobre as propostas didáticas e as intervenções para apoiar os avanços de cada estudante, é fundamental que seja constantemente retomada e utilizada como base para o planejamento e o replanejamento do ensino.

## Acompanhamento das aprendizagens nas situações de localização de informações por meio de leituras feitas pela professora

A leitura de textos com função informativa – tais como verbetes de enciclopédia, verbetes de curiosidade, artigos, reportagens, infográficos, tabelas, esquemas, mapas conceituais, legendas etc. – traz inúmeros desafios para as crianças em início do Ensino Fundamental, mesmo para aquelas que já leem autonomamente. Esses textos diferem

bastante entre si, cada qual apresentando uma estrutura e uma linguagem característica (considere, por exemplo, professora, a diferença entre uma legenda e uma reportagem). Além disso, trazem um vocabulário específico, considerando o tema de pesquisa, e não o compreender pode comprometer a localização de informações. Se estão em busca da alimentação de um animal e o texto destaca que se trata de um animal “herbívoro”, as crianças podem não identificar que essa é uma informação que ajuda a responder o que desejam saber. Da mesma maneira, a forma como o texto é construído pode dificultar a localização de informações; o uso de alguns conectores, por exemplo, pode se colocar como um problema. Vejamos este trecho de um verbete que poderia integrar uma enciclopédia sobre o urso polar:

O urso polar é um animal carnívoro e entre suas principais presas estão a foca e a morsa. Além disso, quando não consegue caçar e está faminto, pode consumir plantas e algas marinhas.

Observe, professora, que a palavra “alimentação” ou “alimento” sequer é mencionada no texto. As crianças terão que lidar com palavras como “carnívoro” e “presas”. Há também uma segunda informação iniciada pelo conector “além disso” e que complementa a informação sobre a alimentação, aqui apresentada pelo verbo “consumir”. É preciso, em síntese, que as crianças compreendam que o urso polar come outros animais, como focas e morsas, mas também se alimenta de plantas e algas marinhas. Para isso, as crianças precisarão, certamente, contar com intervenções suas e com a possibilidade de discutir e realizar intercâmbios com colegas, a fim de construir colaborativamente diferentes sentidos para o texto.

Assim, ainda que algumas ou todas as crianças nas turmas de 1º e 2º anos leiam de forma autônoma, as situações em que você lê para elas textos com função informativa tendem a ser mais favoráveis para que, a partir de suas intervenções e em um percurso de construção coletiva com os colegas, possam localizar e compreender o que buscam.

Para que possamos ofertar os apoios necessários e planejar as trocas entre as crianças, é necessário avaliar como cada estudante atua em contextos de busca de informações precisas quando você, professora, lê os textos para elas.

Alguns critérios podem ser orientadores para o mapeamento das aprendizagens das crianças e de seus conhecimentos nessas situações. Vejamos alguns:

Em situações de busca de informações precisas, a partir da leitura por meio da professora, a criança:

- interrompe a leitura da professora quando avalia ter localizado a informação que busca;
- foca sua atenção em palavras-chave e interrompe ou retoma a leitura da professora quando avalia ter localizado a informação que busca (por exemplo, se está buscando a informação sobre a alimentação do animal, foca a atenção em palavras como “presa”, “alimentos”);
- solicita a releitura de trechos, para se certificar das informações apresentadas;
- faz perguntas sobre palavras ou expressões que não conhece;
- levanta hipóteses sobre o significado de palavras ou expressões que não conhece;
- explicita suas próprias interpretações sobre o texto (diz o que está entendendo sobre a informação lida);

- conversa com colegas tentando compreender as informações;
- relaciona informações presentes em partes diferentes do texto;
- relaciona informações presentes em diferentes fontes de consulta (exemplo: o que está ouvindo e o que assistiu em um documentário);
- retoma a informação localizada ao compor um registro individual, em duplas ou no coletivo.

Uma estratégia interessante para realizar esse mapeamento, professora, é organizar situações de pesquisa para busca de informações precisas (buscar a resposta para uma pergunta elaborada anteriormente sobre o tema pesquisado), em pequenos grupos. Você atua como leitora para grupos de quatro a seis crianças, por exemplo, podendo, deste modo, observar mais detidamente o processo de cada qual, instigar a participação de todas, fazer perguntas, dirigir algumas perguntas para determinadas crianças, convidá-las a explicitar ideias sobre o texto, dúvidas etc.

## Acompanhamento das aprendizagens nas propostas que envolvem o planejamento, a textualização e a revisão coletiva do texto de divulgação das informações pesquisadas

Esta é outra etapa bastante importante da Sequência ou do Projeto Didáticos, quando as crianças retomam, selecionam e reorganizam, em um texto, as informações pesquisadas para compartilhar com um público previamente definido. Trata-se de uma situação, mais ao final do percurso, que nos permite identificar como as crianças lidam com o conjunto de informações coletadas, o que compreenderam, o que consideram mais importante compartilhar com o público, que usos fazem do vocabulário específico, quais conhecimentos explicitam sobre o gênero escolhido (um verbete de enciclopédia, uma legenda, um infográfico etc.).

Considerando as crianças de 1º e 2º anos, as situações em que elas ditam um texto a você, professora, são as que melhor elucidam esse conjunto de aprendizagens. Nos textos “Produção de textos em contextos de pesquisa” (F4.U8.T1 – Professoras) e “A rotina de escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de textos” (F4.U8.T2 – Professoras), a proposta é que as crianças elaborem coletivamente um verbete de enciclopédia sobre a curiosidade descoberta. Podemos, então, tomar essa produção como base para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, desde o momento do planejamento do texto até suas revisões. Vejamos alguns critérios que podem ser contemplados:

Nas situações envolvendo a produção de um verbete de enciclopédia, a partir da escrita por meio da professora, a criança:

- retoma oralmente informações pesquisadas;
- sugere a consulta aos registros para a retomada precisa de informações ou para se certificar de palavras e expressões que podem ser inseridas no texto;
- seleciona informações a serem compartilhadas, considerando o público destinatário;

- utiliza vocabulário específico do tema ao retomar uma informação ou ao ditá-la à professora;
- discute com colegas as melhores formas de inserir a informação no texto;
- durante a textualização, solicita releituras do texto pela professora;
- durante a textualização, sugere alterações ou inserções nos trechos já escritos (por exemplo, sugerir a substituição de uma palavra evitando repetições desnecessárias; inserir informação complementar; agrupar informações que tratem de um mesmo assunto etc.);
- dita informações completas ou parte delas, de forma a adequá-las ao verbete (dita, por exemplo, frases completas ou inícios ou finais de frases: “O urso polar se alimenta de focas e morsas”; “O urso polar se alimenta de...”);
- durante as revisões, localiza informações incorretas ou imprecisas;
- durante as revisões, sugere alterações ou inserções nos trechos já escritos (por exemplo, sugerir a substituição de uma palavra evitando repetições desnecessárias; inserir informação complementar; agrupar informações que tratem de um mesmo assunto etc.);
- durante as revisões, sugere retomar os registros ou as fontes de consulta utilizadas para resolver problemas encontrados no texto (dúvidas sobre uma informação, uso de palavras ou expressões específicas, substituições lexicais etc.).

Também neste caso, professora, caso isso seja possível, é interessante organizar a produção em subgrupos (grupos de até dez crianças, por exemplo, planejam o texto, textualizam-no ditando-o a você e o revisam com seu apoio). Esse agrupamento menor de crianças pode ser mais favorável, tanto para as intervenções que você precisa realizar durante o processo de produção do texto como para o mapeamento das aprendizagens de cada criança.

Os critérios sugeridos para cada situação relacionam-se às aprendizagens mais esperadas para as crianças de 1º e 2º anos na interação com alguns textos que têm função informativa. Estamos defendendo processos de aprendizagem, o que significa que algumas conquistas serão feitas pelas crianças no decorrer desses dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, cada Sequência ou Projeto Didáticos focará em um ou em alguns gêneros com função informativa priorizados na divulgação de determinado tema. Assim, se pesquisam sobre animais, os verbetes de enciclopédia, os verbetes de curiosidade e as legendas, por exemplo, podem ser as principais fontes de consulta. Se pesquisam uma determinada comunidade indígena brasileira, será importante lidarem com entrevistas, artigos de divulgação científica e reportagens, por exemplo. Ao lidar com diferentes gêneros, distintos desafios para a leitura e a produção se colocarão.

Essas considerações são importantes para pensarmos que alguns dos critérios de acompanhamento das aprendizagens apresentados neste texto poderão se repetir em novas Sequências ou Projetos, assim como outros poderão ser inseridos. Portanto, fica evidente a necessidade de que as pautas de acompanhamento sejam, de fato, um instrumento de trabalho da professora, sendo constantemente retomadas, analisadas e atualizadas com novas coletas de informações. Cabe, sempre, elegermos também quais são as aprendizagens fundamentais em cada percurso de trabalho com o grupo de estudantes e por meio de quais critérios poderemos mapear as conquistas e as demandas de cada criança em relação a elas, de modo a tomar decisões que potencializem as práticas de ensino para toda a turma. Avaliar para regular o ensino é uma estratégia essencial, para evitarmos que algumas crianças não sejam devidamente atendidas e apoiadas em suas necessidades. Afinal, desejamos que todas as crianças avancem, aprendam e nenhuma “fique para trás”!

---

## Referencias

KAUFMAN, Ana María (coord.). **Leer y escribir: el día a día en las aulas**. Buenos Aires: Aique, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**Andréa Luize** é pedagoga e mestra 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/as, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente .

E-mail: [andrea.luize.al@gmail.com](mailto:andrea.luize.al@gmail.com)

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

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

## F4. CF – PROFESSORAS

### Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa

Érica de Faria Dutra

*Para as crianças que perguntam o tempo todo sobre tudo que as rodeia e para quem a surpresa e curiosidade são absolutamente naturais, os livros informativos são um recurso a mais para que se desenvolvam como pessoas críticas.*

Ana Garralón

Cara professora,

Conseguimos avançar um pouco mais no percurso formativo com as discussões propostas no Fascículo 4. Temos certeza de que muitas reflexões importantes surgiram nos Encontros Formativos e a partir da leitura dos textos de apoio que compõem este material. Nosso objetivo central sempre foi, e continuará sendo, impactar as aprendizagens das crianças. Temos convicção de que finalizamos esta parte do processo formativo sabendo da importância que a leitura e a escrita de textos com função informativa têm na alfabetização inicial. Sabemos também que importa garantir na rotina atividades que permitam que todas as crianças conheçam mais o mundo que as cerca, que consigam buscar respostas para suas próprias perguntas e fazer sempre outras tantas. E, sobretudo, que possam exercer comportamentos típicos de leitores e escritores, avançando concomitantemente na compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e nas linguagens típicas dos gêneros de textos com função informativa.

Vale ainda reforçar que, para atender às demandas atuais dos novos leitores, é fundamental assegurar momentos de leitura e escrita com livros informativos, nas mídias digitais e em todo e qualquer portador que divulgue informações científicas. Ana Garralón (2015), especialista espanhola em livros infantis, em *Ler e saber: os livros informativos para crianças*, defende que nessas situações de pesquisa e estudo as crianças:





**PARA  
SABER  
MAIS**

# EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

## Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas



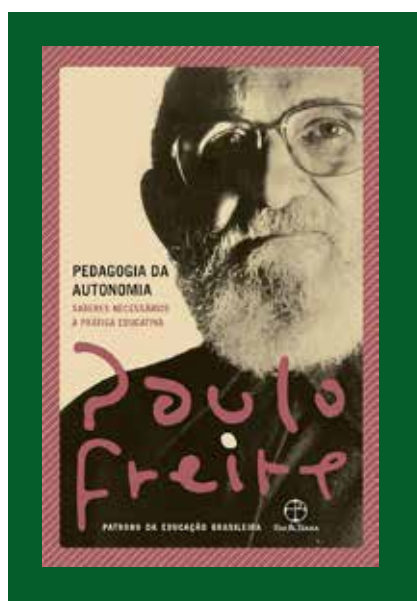
Na orelha do livro, o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga – que é especialista em antropologia da população afro-brasileira, atentando-se para a questão do racismo na sociedade brasileira – faz a pergunta: para que servem os dicionários e as enciclopédias?

Ele mesmo responde que “servem para atender às necessidades de comunicações que precisam de palavras, termos, conceitos e tipologias que se utilizam em várias formas de linguagem, faladas e escritas”. Essa obra pode ser importante para que cada pessoa dedicada à educação de nossas crianças possa compreender mais como a comunicação é fundamental para se discutir o racismo, as desigualdades e a busca dos caminhos de mudança para uma sociedade justa e igualitária.

*Flávia Rios, Marcio André dos Santos e Alex Ratts (organização)*  
*Editora Perspectiva*  
*2023*

---

## Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática pedagógica



No último livro publicado em vida, em 1996, o educador Paulo Freire aprofunda sua teoria-ética de uma vida voltada para a liberdade, a verdade e a autenticidade dos sujeitos. Por esse motivo, o indicamos na seção Equidade na Educação, pois, em Pedagogia da autonomia, o autor reafirma o profundo compromisso ético em defesa da existência digna.

Essa é mais uma das obras de Paulo Freire que é impossível ler sem se emocionar e sentir-se impulsionada ao compromisso com uma Educação para todas e todos. Em uma linguagem comovente, somos convidadas a refletir sobre os saberes necessários à prática pedagógica, marcada pela rigorosidade metódica, respeito aos saberes, afetividade, alegria, bom senso, liberdade, escuta e a disponibilidade para o diálogo, entre tantas outras exigências do ato de ensinar. O autor nos desafia a construir uma Pedagogia da autonomia.

*Paulo Freire. Paz e Terra, 2019*

# LIVROS E OBRAS ACADÊMICAS

## Ler e saber - Os livros informativos para crianças



Esse livro oferece aportes necessários a todos aqueles que lidam com o desafio de formar leitores, sobretudo no que se refere aos textos com função informativa.

A obra é dividida em três partes que apoiam um aprofundamento sobre o que cerca a formação de leitores desses materiais que têm a função de divulgar novos conhecimentos:

1. Por que necessitamos de leitores com novas competências?
2. Explorando livros informativos
3. Ler e compreender livros informativos: ideias para incentivar a leitura

É um livro recomendado (e foi uma referência para este Fascículo), porque favorece a reflexão sobre como criar boas condições para que as crianças gostem de aprender e saibam como buscar as informações de que necessitam à leitura exploratória na tomada de decisão do que selecionar para ler, mas apresentam um envolvimento e domínio dos mecanismos técnicos de pesquisa.

Ana Garralón. Editora Pulo do Gato, 2015

---

## Livro 30 olhares para o futuro



*30 olhares para o futuro* é uma obra que marca a comemoração dos 30 anos da Escola da Vila. O resultado é uma coletânea que aborda assuntos variados e relevantes para o fazer docente. Destacamos o capítulo *Situações de escrita para saber mais sobre um tema em momentos de alfabetização inicial* (p. 119-125), da pesquisadora argentina Claudia Molinari, que contribui para uma reflexão apurada sobre as situações de escrita para saber mais sobre um tema de interesse. Também outros, como o de Delia Lerner, *A autonomia do leitor. Uma análise didática* (p. 127-142), que ajuda a pensar o que é necessário para a autonomia de leitura.

Zélia Cavalcante (organização). Escola da Vila, 2010.



Disponível em: <https://cfvila.com.br/publicacoes> [https://cfvila.com.br/image/catalog/Publicacoes/vila 30 anos.pdf](https://cfvila.com.br/image/catalog/Publicacoes/vila%2030%20anos.pdf)

## A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade: percursos e procedimentos



*A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade: percursos e procedimentos* é uma dissertação apresentada por Érica de Faria Dutra para defesa do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello. Essa pesquisa faz parte das referências bibliográficas deste fascículo e foi apresentada pela autora em uma conversa no ano de 2023.

A dissertação contribui para compreendermos a relevância da revisão como potente situação de reflexão e de aprendizagem sobre múltiplos aspectos da língua escrita.

*Érica de Faria Dutra. (Dissertação apresentada para defesa do título de mestre, sob orientação da Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello) Universidade de São Paulo, 2011*



A conversa sobre sua pesquisa pode ser visualizada neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=kRZbWUR9oE4>

---

## Ler para estudar, escrever e desenhar para comunicar



Esse relato da educadora Eduarda Mayrink aborda uma experiência que aconteceu em Rio Piracicaba-MG com estudantes do 2º ano, ao terem que ler e escrever textos com função informativa para produzirem postais ilustrados. Além de conhecer o desenvolvimento do projeto didático, é possível encontrar reflexões apuradas de uma formadora questionadora, que precisa justificar e tomar decisões a respeito dos encaminhamentos a serem tomados junto com as professoras.

*Eduarda Diniz Mayrink. Revista Avisa Lá, 2018.*



Pode ser acessado pelo link: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/ler-para-estudar-escrever-e-desenhar-para-comunicar/>

# VÍDEOS PARA ESTUDO

## A Cigarra



Livros informativos são livros voltados à divulgação científica para crianças. Frutos de muita pesquisa e estudo, são uma divertida forma de se aproximar dos assuntos mais diversos: da política a como funciona o nosso cérebro. No vídeo, Daisy Carias apresenta diversos livros interessantes.

### Livros indicados:

1. Alto, baixo, num sussurro
2. Enciclopédia maluca
3. Mapas
4. O que são classes sociais?
5. Aqui dentro
6. Ler e saber - os livros informativos para crianças

*Daisy Carias indica livros informativos, 2020.*

*A Cigarra é um canal em que se compartilham dicas de obras a partir de vários critérios de seleção. Encontram-se também conversas com especialistas de temas afins.*



Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=WXp7gEhGJG8&t=871s>

---

## Vamos falar sobre os livros informativos?



Nesse vídeo, Edi Fonseca, formadora de docentes, apresenta dois livros informativos no contexto de um projeto de formação. O primeiro conta a vida de Albert Einstein desde o seu nascimento até as suas descobertas e contribuições para a humanidade. O segundo, Árvores do Brasil, de Lalau e Laurabeatriz, é um livro híbrido, que tem poemas sobre as árvores e apresenta informações reais sobre elas e sobre alguns animais.

É um material interessante para compreender as características desses tipos de livros.

*Edi Fonseca. Projeto Semear Leitores. Fundação Bunge, 2017.*



Pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=19Uyv4B6twA>

# MATERIAIS DIDÁTICOS

## Formação na Escola Projeto didático: Jogo – Cartas de Baralho 2024



O projeto, que compõe a coletânea Formação na Escola, produzida pela Roda Educativa, convida professoras a construir um jogo de cartas com as crianças, similar a um jogo comercial muito apreciado por elas, o Super Trunfo. Durante o desenvolvimento das propostas, tem-se a oportunidade de ensinar às crianças práticas de leitura, escrita e fala.

Essa coletânea contém outros projetos, que cumprem diferentes propósitos e também podem ser consultados.

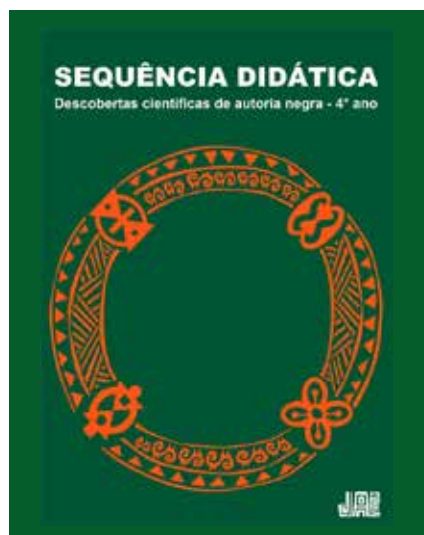


Pode ser acessado pelo link: <https://rodaeducativa.org.br/formacao-na-escola-2a-edicao/>

---

## Seqüência didática: Descobertas científicas de autoria negra

### Projeto Jaê 2024



O propósito principal dessa seqüência didática é oferecer às crianças a oportunidade de conhecer descobertas científicas de autoria negra, realizadas em diferentes contextos históricos, do Antigo Egito ao Brasil atual. A escolha desse recorte, em especial, se deve à necessidade de ampliar o repertório e o imaginário científico das crianças, cuja constituição, por décadas, embasou-se na falsa ideia de que as Ciências, sobretudo as exatas, são um campo de estudos privilegiado para homens brancos. Além disso, contempla as determinações da Lei 10.639/03, para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

A seqüência didática pode ser adaptada para o trabalho também com turmas de 1º e 2º anos.



Pode ser acessado pelo link: <https://rodaeducativa.org.br/sequencia-didatica-descobertas-cientificas-de-autoria-negra-4o-ano/>

## COORDENAÇÃO

Simone Azevedo

## ORGANIZAÇÃO

**Érica de Faria Dutra** é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da frente de Língua Portuguesa em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa, é formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba, professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Literatura para crianças e jovens do Instituto Vera Cruz. Realiza assessorias em secretarias de educação e escolas particulares e produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

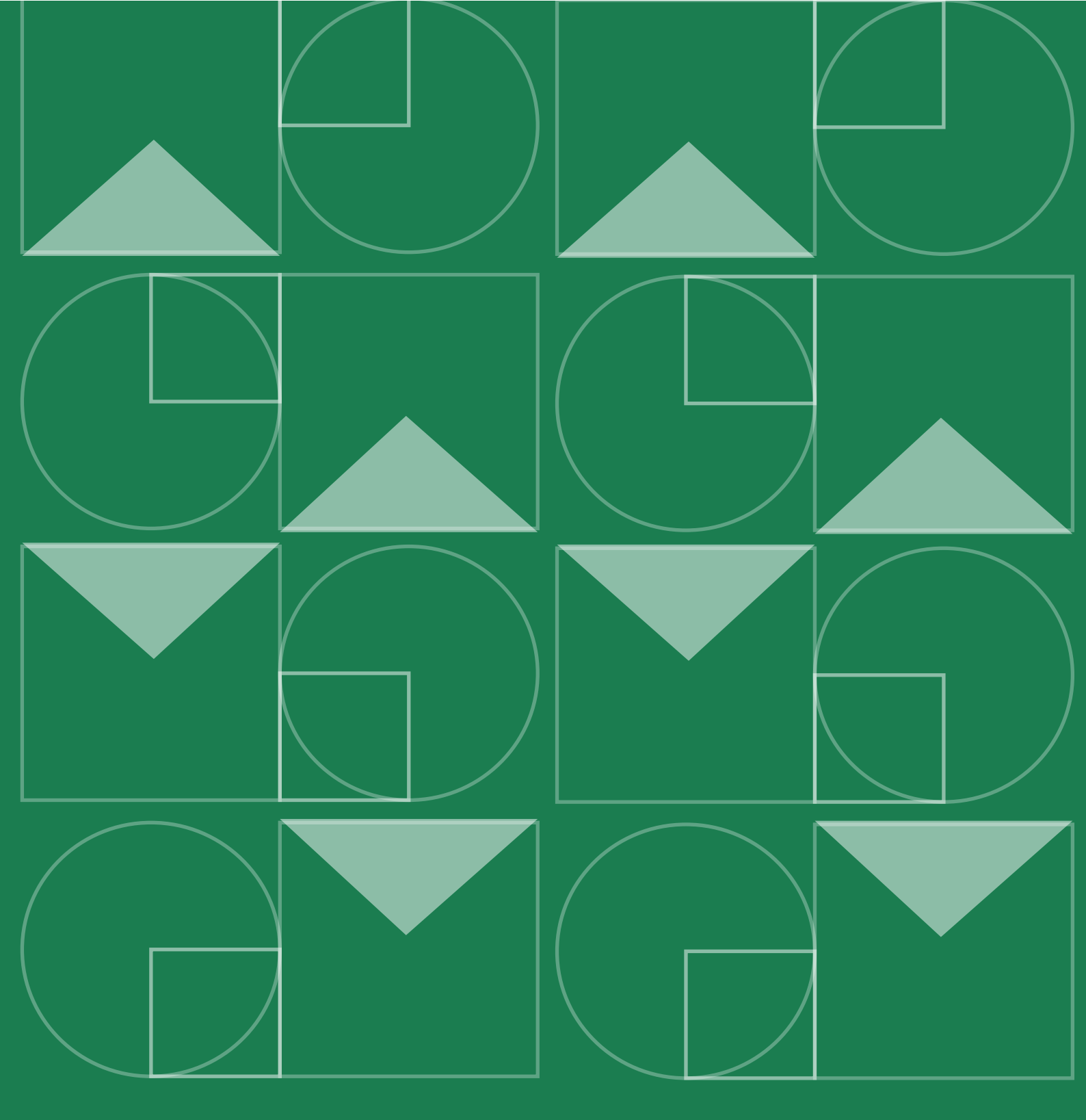
E-mail: [ericadefaria@yahoo.com.br](mailto:ericadefaria@yahoo.com.br)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3782641254095824>

**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](mailto:simone.azevedo@roda.org.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261593936239966>



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

