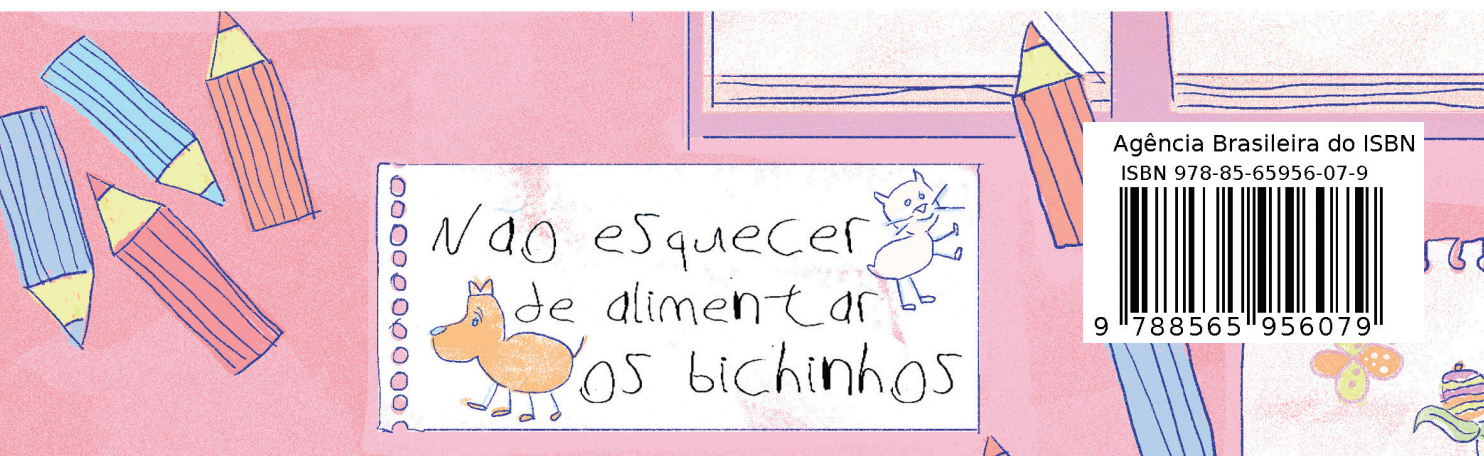




ICEP

*Lendo o Mundo
para Escrever a Vida*

Patrocínio



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-65956-07-9



9 788565 956079



Educar em Rede

SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Coordenação Geral Ana Inoue e Cybele Amado

Coordenação Pedagógica Giovana Cristina Zen

Elaboração Adriana Rocha Miranda, Aline Carvalho do Nascimento, Ana Cristina Falcão, Claudia Rocha, Giovana Cristina Zen, Gislainy Araújo



SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Coordenação Geral Ana Inoue e Cybele Amado

Coordenação Pedagógica Giovana Cristina Zen

Elaboração Adriana Rocha Miranda, Aline Carvalho do Nascimento,

Ana Cristina Falcão, Claudia Rocha, Giovana Cristina Zen,

Gislainy Araújo

Parecerista Maria Claudia Molinari

Edição Ricardo Falzetta (RFPG Comunicação Ltda.)
Projeto gráfico, direção de arte e diagramação Renata Borges
Revisão de texto Sidney Cerchiaro
Ilustrações Renata Borges

Parecer técnico Maria Claudia Molinari



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

Situações didáticas na alfabetização inicial /
coordenação geral Ana Inoue e Cybele Amado;
coordenação pedagógica Giovana Cristina Zen;
parecerista Maria Claudia Molinari.

1. ed. Salvador : Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019.
(Educar em rede; 06)
Várias elaboradoras.

Bibliografia.
ISBN 978-85-65956-07-9

1. Alfabetização
2. Escrita
3. Leitura
4. Prática de ensino

I. Inoue, Ana. II. Amado, Cybele. III. Zen, Giovana Cristina.
IV. Molinari, Maria Claudia. V. Série.

19-31887

CDD-372.4

Índices para catálogo sistemático:
1. Alfabetização : Educação 372.4
Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

Rua Heliodoro de Paula Ribeiro, 544 Seabra/BA CEP 46.900-000

Tel. (75) 3331-3544

Copyright © 2016 Instituto Chapada. Todos os direitos reservados

SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

1ª Edição
2019

Coordenação Geral Ana Inoue e Cybele Amado

Coordenação Pedagógica Giovana Cristina Zen

Elaboração Adriana Rocha Miranda, Aline Carvalho do Nascimento,

Ana Cristina Falcão, Claudia Rocha, Giovana Cristina Zen,

Gislainy Araújo

Parecerista Maria Claudia Molinari



ICEP
Lendo o Mundo
para Escrever a Vida



ICEP
Lendo o Mundo
para Escrever a Vida

EQUIPE EXECUTIVA

Elisabete Monteiro
Diretora-presidente e Pedagógica

Patrícia Freitas
Diretora Executiva

Eliana Muricy
Diretora Jurídica

Fernanda Novaes
Diretora de Relações Institucionais

EQUIPE ADMINISTRATIVA

Cláudia Vieira dos Santos
Secretária Tesoureira/Analista Financeira

Miriam Carvalho
Gerente Administrativo-financeira

Danielle Dantas
Viviane Cruz
Analistas Administrativas

Lovínia Dantas
Marcela Moreira
Analistas Administrativo-financeiras

Eraldo Nery
Assistente Financeiro

Vanessa de Carvalho
Coordenadora Administrativo-financeira

Ricardo Monteiro
Assistente Jurídico

Ana Flávia Sousa
Analista de Comunicação

Fabiana Pereira
Luciana Pereira
Analistas de Produção e Logística

ASSOCIADOS FUNDADORES

Áureo Augusto Caribé de Azevedo
Cristina Meireles
Cybele Amado de Oliveira
Elisabete Monteiro
Énoque Francisco de Jesus
Eudete Almeida de Souza
Fernanda Novaes
Gardênia Maria Guedes Nascimento
Giovana Cristina Zen
Joselânia Vieira Santos Leite
Maria Rozalina de Oliveira Rôla
Maria Sandra Barbosa Santos
Nourivaldo Santana
Siegrid Guillaumon Dechandt
Valgérbera Souza Santos Teixeira
Vespasiano Delezott Pimentel de Sá

CONSELHO CONSULTIVO

Ana Amélia Inoue
Antônio Novoa
Áureo Bispo
David Saad
Guilherme Leal
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva
Regina Lúcia Poppa Scarpa
Sérgio Ephim Mindlin
Sílvia Carvalho
Telma Weisz

CONSELHO FISCAL

Énoque Francisco de Jesus
Simone Neves Pinto
Isa Dourado Neto de Abreu Bacelar

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA TERRITORIAL

Adriana Araújo
Ana Falcão
Cláudia da Hora
Gislainy Araújo
Janara Botelho
Raidalva Silva

Sumário

6 Apresentação

8 Capítulo 1
Concepção de alfabetização

26 Capítulo 2
Práticas cotidianas de leitura e de escrita

44 Capítulo 3
Construção de jogos da memória e de trilha

60 Capítulo 4
Biblioteca de classe

74 Capítulo 5
Sessões simultâneas de leitura

94 Capítulo 6
Contextos de estudo

116 Referências

ALFABETIZAÇÃO

renata
borges
ilustrações

Cara professora, caro professor,

Este livro compõe a série *Educar em Rede*, coleção produzida pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) com o propósito de compartilhar com o público em geral o trabalho realizado com as educadoras e os educadores dos municípios parceiros. Este volume consolida as discussões mais recentes sobre as práticas pedagógicas vinculadas à apropriação das culturas do escrito.

A questão da alfabetização sempre foi prioritária para o Icep, que nasceu por conta da indignação de educadoras e educadores da Chapada Diamantina com os altos índices de analfabetismo na região. Desde a origem, houve grande investimento na discussão sobre as condições necessárias para garantir o direito de aprender a ler e a escrever na escola. Por isso, o Icep buscou apoio de profissionais renomados da área da alfabetização e, desde 2010, conta com a colaboração da professora Maria Claudia Molinari, da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, da Universidad Nacional de La Plata, na Argentina.

Nesta edição, estão sistematizadas as principais discussões realizadas por Molinari nos encontros de assessoria pedagógica do Icep nos últimos anos. O livro é, em parte, uma homenagem a essa pesquisadora que provocou profundas transformações nos modos de pensar das educadoras e dos educadores vinculados direta ou indiretamente ao Icep.

Vale esclarecer que a expressão alfabetização inicial não é definida pela idade das crianças nem pela série escolar que frequentam. Refere-se, sim, ao processo de aquisição das culturas do escrito no qual é preciso compreender o funcionamento de seu sistema de maneira articulada às práticas sociais de leitura e escrita. As atividades que ela compreende têm de estar presentes em todas as classes com alunas e alunos que ainda não entenderam o funcionamento do sistema de escrita – ou seja, que não leem nem escrevem convencionalmente. Por esse motivo, as reflexões propostas poderão inspirar as professoras e os professores tanto da Educação Infantil como dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este livro não tem a pretensão de esgotar a discussão, mas apresenta caminhos construídos pelas educadoras e pelos educadores dos municípios parceiros com base nas orientações que receberam de Claudia Molinari durante esse percurso. O primeiro capítulo traz a concepção de alfabetização assumida pelo Icep e os subsequentes analisam as situações didáticas em sequências ou projetos didáticos, nas quais as alunas e os alunos são desafiadas e desafiados a refletir sobre a leitura e a escrita.

Boa leitura e bons estudos!

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

As discussões em torno da alfabetização inicial permanecem controversas. Frequentemente, retoma-se o debate sobre qual seria, nessa área, o objeto de ensino e as melhores formas de ensiná-lo. Convivem atualmente concepções antagônicas, o que torna difícil a tarefa de assumir uma ou outra proposta. Por esse motivo, explicita-se aqui, desde o início, a concepção de alfabetização que orienta tanto as reflexões apresentadas neste livro como as proposições sugeridas aos municípios parceiros do Icep.

A alfabetização, na concepção adotada, deve ser compreendida como o ingresso nas culturas do escrito, isto é, um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita definidas historicamente. Isso significa reconhecer que aprender a ler e a escrever é um processo complexo, que não permite fragmentações. No artigo *O Ingresso nas Culturas da Escrita*, publicado no livro *O Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas: Falares e Saberes*, organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria, a pesquisadora argentina Emilia Ferreiro esclarece que:

Aprender é uma construção que pressupõe elaborar uma representação sobre o objeto de conhecimento.

"Para compreender o significado do ingresso nas culturas da escrita, é preciso pensar na sociedade, mais do que na escola, e é necessário pensar na escrita como objeto cultural criado por inúmeros usuários, consolidado através dos tempos, e carregado de sinais deixados propositalmente por grupos sociais que se sucederam ao longo do tempo".

O ensino da leitura e da escrita deve ser concebido, portanto, como o ensino de práticas culturais. Isso pressupõe preservar, na escola, o sentido que as práticas sociais de leitura e escrita têm fora dela. A pesquisadora também argentina Delia Lerner, no livro *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*, defende que “o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores e o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita”. Para a autora, isso implica propor às crianças atividades com as quais elas desenvolvam comportamentos de quem lê, escreve e fala.

Comportamentos de leitora, ou de leitor São as atividades exercidas por leitoras ou leitores em diversas situações: comentar o que leu com outras pessoas ou recomendar a elas a leitura, confrontar as interpretações e as opiniões sobre um determinado texto, selecionar o que pretende ler considerando os diferentes propósitos, identificar as ideias centrais de um texto, comparar informações sobre um determinado tema em diversos textos etc.

Comportamentos de escritora, ou escritor São as atividades realizadas pelas pessoas ao escrever textos: considerar o público a quem se destina a produção, planejar o que será escrito considerando o gênero e a quem se destina, solicitar que outra pessoa leia o texto para certificar-se de que as ideias estão claras, revisar o próprio texto fazendo as modificações necessárias etc.

Comportamentos de falante São os comportamentos assumidos em situações formais de comunicação oral: planejar uma exposição podendo fazer uso de um roteiro, ajustar o vocabulário utilizado ao público a quem se destina a fala, antecipar possíveis provocações para incentivar a interação com o público, ajustar o ritmo e o volume da voz, manter o equilíbrio para responder às perguntas e aos questionamentos etc.

O reconhecimento da escrita como um objeto cultural rompe com a ideia de que a apropriação da escrita define-se com base em dois processos distintos, nomeados

como alfabetização e letramento. Nessa concepção, a alfabetização estaria relacionada à aquisição do sistema de escrita, e o letramento aos aspectos sociais e discursivos da língua escrita. No Brasil, essa distinção foi incorporada aos discursos educacionais a partir de meados dos anos 1980 e pretendia chamar a atenção dos educadores para a necessidade de incorporar, no currículo de Língua Portuguesa, atividades que ampliassem as oportunidades de participação nas diversas práticas sociais de leitura e produção de texto, próprias da cultura escrita.

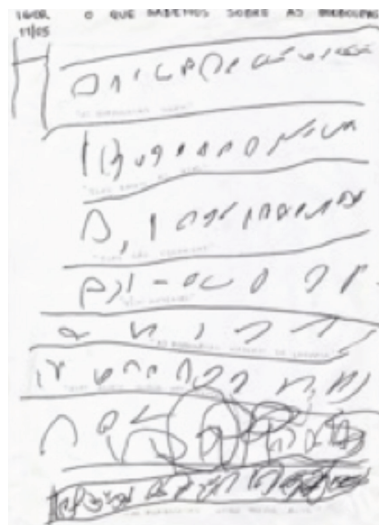
Entretanto, o uso de dois termos para designar o ingresso das crianças nas culturas do escrito sugere a existência de dois objetos de conhecimento, dois processos de aprendizagem e duas maneiras distintas de ensinar. Decorre dessa concepção uma visão dicotômica, que ignora o fato de que o sujeito que está se alfabetizando não passa por dois processos consecutivos – um que estaria relacionado ao sistema de escrita e outro às práticas sociais. Na verdade, ao se alfabetizar, a criança reflete (sim, as crianças pensam) e elabora hipóteses sobre o sistema de escrita ao mesmo tempo que participa das práticas sociais de leitura e escrita.

Essa (falsa) dicotomia entre a alfabetização e o letramento, apesar de bem intencionada na sua origem, tem gerado impactos negativos no atual contexto educacional brasileiro porque desconsidera as características da escrita como um objeto cultural, desrespeita a criança como um sujeito social que se relaciona com a complexidade do mundo e não somente com partes dele e, principalmente, nega à professora alfabetizadora, ou ao professor alfabetizador, o direito de realizar o seu trabalho docente com coerência.

Para saber mais sobre esse tema, assista à participação de Emilia Ferreiro, em entrevista às professoras Telma Weisz e Regina Scarpa, na série *Grandes Diálogos*, promovida pela revista *Nova Escola*, em junho de 2013 (youtu.be/WF5S9Ic4nmY). Nesse vídeo, Ferreiro comenta sobre as culturas do escrito e a incoerência que representa a cisão entre alfabetização e letramento.

O ensino da leitura e da escrita, quando entendidas como práticas sociais e culturais, pressupõe que as crianças reflitam sobre o sistema de escrita nesse contexto real. Veja, na próxima página, o exemplo de um texto produzido pelo aluno Igor, de apenas 4 anos.

Essa (falsa) dicotomia entre a alfabetização e o letramento, apesar de bem intencionada na origem, tem gerado impactos negativos.



No contexto de um projeto de investigação sobre os insetos, a professora de Igor propôs à turma a leitura compartilhada de um texto informativo sobre as borboletas. Cada uma das crianças tinha uma prancheta em mãos para realizar o registro das informações mais interessantes. Ao ser questionado pela professora sobre o que havia registrado, Igor esclareceu:

As borboletas voam.
Elas batem as asas.
Elas são coloridas.
Têm antenas.
As borboletas nascem da lagarta.
Elas podem subir nas árvores.
As borboletas voam muito alto.

NOTA DOS AUTORES Em todo este livro, as transcrições das leituras das crianças trazem o texto tal como ele foi enunciado. Os aspectos gramaticais e ortográficos foram normatizados.

Igor já sabe muitas coisas sobre o sistema de escrita e sobre a produção de textos informativos. Ele compreende que tomar notas durante uma exposição é um procedimento interessante quando se tem o propósito de aprofundar o estudo sobre um de-

terminado tema. Além disso, ele sabe que não se registra qualquer informação, mas apenas as que têm alguma relevância. Para realizar esse registro, ele não utiliza desenhos. Faz uso de algumas grafias que parecem com as letras com as quais tem contato em outras situações de leitura e escrita. Igor também já sabe que, nos sistemas alfabéticos ocidentais, escreve-se da esquerda para a direita.

Esse exemplo mostra que o indivíduo em processo de alfabetização pensa e elabora hipóteses sobre as regularidades do sistema de escrita ao mesmo tempo que participa das práticas sociais de leitura e escrita. Essa constatação não significa que as crianças possam ser abandonadas à própria sorte, à espera de que um dia consigam avançar em suas conceitualizações sobre a escrita. Ao contrário, para que Igor siga aprendendo, assim como todas as demais crianças, é fundamental planejar situações didáticas que problematizem o que sabem para decidir quais seriam as melhores intervenções a fazer.

Nos próximos capítulos, você conhecerá situações didáticas nas quais as crianças são desafiadas a reconceitualizar o que já sabem por meio de intervenções contínuas e sistemáticas. De fato, ensinar nessa perspectiva pressupõe uma tarefa profissional complexa, porque é preciso levar em consideração o que as crianças pensam, e exige da professora, ou do professor, a apropriação de uma teoria didática que indica possibilidades de um trabalho pedagógico que valoriza e respeita a criança como sujeito intelectualmente ativo.

Nesse sentido, a concepção de alfabetização assumida neste livro, e por todos os profissionais envolvidos com o Icep, corrobora com o que diz Emilia Ferreiro:

"Aprendi que os pensamentos das crianças incomodam porque é difícil levá-los em conta e fazer algo com eles. Mas as crianças vão continuar pensando, felizmente. Claro que se pode ensinar que é melhor não pensar e que a tarefa delas é apenas repetir. Mas isso é fazer um pecado intelectual para toda a vida". (2003)

Na concepção aqui adotada, a relação entre a oralidade e a escrita é dialética e não linear, ou seja, a consciência fonológica não é considerada pré-requisito para

Ensinar nessa perspectiva pressupõe uma tarefa profissional complexa, porque é preciso levar em consideração o que as crianças pensam.

compreender o princípio alfabético da escrita nem tampouco é sua consequência. Para Ferreiro, o fonema (a menor unidade sonora de uma língua), como unidade em si, não preexiste à escrita. Isso significa dizer que sua aprendizagem é produto das relações entre o que é dito e o que é escrito. O processo de tomada de consciência fonológica ocorre durante a escrita, com a finalidade de resolver problemas inerentes ao ato de escrever. O termo consciência fonológica, em sentido estrito, designa o conhecimento que cada pessoa tem sobre os sons de sua própria língua. Em sentido amplo, refere-se à habilidade de identificar, segmentar e manipular de forma intencional as unidades constituintes da linguagem oral. (DEFIOR, 1998)

Desse modo, pode-se concluir que a escrita obriga a analisar a oralidade, ou seja, a interação do sujeito com o objeto escrita provocará uma reflexão fonológica sobre esse objeto, e não o contrário. A consciência fonológica, portanto, é parte do processo. Mas só entra em jogo quando a estudante, ou o estudante, está diante do desafio de ler e escrever. Quanto mais a criança compreende as relações fonológicas entre o oral e o escrito, mais ela avança em suas conceitualizações. Por esse motivo, é fundamental considerar a existência de um processo dialético na relação entre a oralidade e a escrita.

SABER O QUE SABEM AS CRIANÇAS

Uma condição inicial para alfabetizar as crianças seguindo o paradigma construtivista é saber o que elas pensam sobre o sistema de escrita e problematizar as suas conceitualizações para que possam avançar. Para as educadoras e os educadores vinculados ao Icep, a avaliação possui uma função essencial nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e deixa de ser apenas um conjunto de atividades realizadas no final da unidade de ensino. Em vez disso, a avaliação está a serviço das aprendizagens das alunas e dos alunos e relacionada às condições de ensino.

Por esse motivo, sugere-se a organização, ao longo do ano letivo, de um portfólio para cada criança, com amostras das escritas que ela produzirá durante o processo de aprendizagem, que podem ser coletadas nas atividades cotidianas da sala de aula ou por meio de diagnósticos propostos com essa finalidade. É importante, também, organizar uma tabela que mapeie a turma. Esses instrumentos são fundamentais para as decisões que a professora, ou o professor, vai tomar na hora do planejamento.

Em outras publicações do Icep estão detalhadas orientações para essa avaliação. Na série *Educar em Rede*, que este livro integra, elas aparecem em quase todas as

edições, o que revela o papel central da avaliação formativa no processo de aprendizagem e na tomada de decisões sobre o que e como ensinar. Outro exemplo de diagnóstico, veja a seguir, está nos cadernos pedagógicos produzidos pelo Icep para a Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Sondagem

pág. 57

SONDAGEM

NOME:

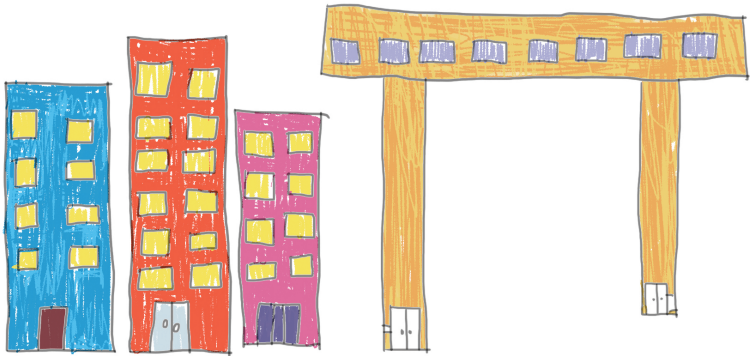
ANO: DATA:

ESCRITA DE LISTA

OLÁ!

ESTE ESPAÇO É PARA ESCREVER O QUE A PROFESSORA, OU O PROFESSOR, VAI DITAR. ESCREVA DO MELHOR JEITO QUE VOCÊ CONSEGUIR. ESTA PÁGINA SERÁ DESTACADA E GUARDADA PARA QUE, NO FIM DO ANO, VOCÊ POSSA VER QUANTO APRENDEU.

Para ter um panorama da evolução dos saberes dos alunos em relação à compreensão do princípio alfabético do sistema de escrita, é necessário realizar, periodicamente, uma atividade conhecida por sondagem, que consiste na escrita de uma lista de palavras de um mesmo campo semântico e uma frase ditadas pela professora, ou pelo professor. Entende-se por campo semântico um conjunto de palavras de uma mesma



Maryana Castro de Jesus Santos
EM São Francisco de Assis

área do conhecimento. Exemplo: os nomes dos instrumentos musicais e a lista de compras da dona de casa são campos semânticos.

Alguns cuidados para a realização desse tipo de atividade:

- Não oferecer nenhum tipo de fonte escrita, pois pretende-se levantar o que cada criança sabe.
- Ao término da escrita de cada palavra, solicitar a leitura pelo aluno a fim de observar se ele estabeleceu ou não relações entre a fala e a escrita – ou seja, entre o que escreveu e o que lê em voz alta. A atividade possibilita que a criança verbalize o que e como pensou ao escrever.

- Oferecer papel sem pauta para as crianças, assim será possível observar o alinhamento e a direção da escrita.
- Realizar a sondagem com poucos alunos por vez, para que eles possam ler o que escreveram para você. Para o restante da turma, planejar outras atividades que não demandem tanto sua presença e que possam ser realizadas com maior autonomia pelas crianças, como a cópia de uma cantiga, a produção de um desenho, a leitura de histórias, gibis etc.

Esse tipo de atividade se configura num importante instrumento para seu planejamento, pois permite que você identifique e acompanhe os avanços de cada aluno e, conseqüentemente, da turma, com relação à aquisição da escrita alfabética. Também fornece informações para o planejamento das atividades de leitura e escrita, assim como para a definição dos agrupamentos – isto é, das parcerias de trabalho entre os alunos. Além dessa atividade, as situações de observação de sala, o acompanhamento da realização das atividades e as contribuições feitas nas rodas e discussões coletivas são importantes fontes de informação sobre os saberes de seus alunos, permitindo um conhecimento mais amplo sobre ele.

A lista que será ditada na sondagem deve atender a alguns critérios como:

- Ter palavras que façam parte do vocabulário dos alunos, mesmo que eles

ainda não tenham tido a oportunidade de refletir sobre a representação escrita delas.

- Não ter palavras cuja escrita esteja memorizada pelas crianças.
- Contemplar diversas quantidades de sílabas, abrangendo uma palavra polissílaba, duas trissílabas e duas dissílabas.
- Evitar ditar palavras contendo a mesma vogal em sílabas contíguas, como batata, bala, moto, urubu etc. Esse é um cuidado necessário por causa da presença de crianças que escrevam silabicamente usando apenas vogais: as que não aceitam escrever repetindo a mesma letra ficariam em crise frente à situação de ter de repetir a vogal.

Inicie o ditado pela palavra polissílaba, depois siga com as trissílabas e, por último, as dissílabas. Isso porque as crianças que consideram a hipótese de quantidade mínima de letras poderão se recusar a escrever se tiverem de começar pela palavra dissílaba.

Após a lista, ditar uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista para observar se os alunos a escrevem de forma semelhante, ou seja, se a escrita dessa palavra permanece estável mesmo no contexto de uma frase.

PERGUNTAS MAIS FREQUENTES

Quando realizar a sondagem?

A inicial deve ser feita na segunda semana de março e as demais no fim de cada bimestre. Na primeira, utilize a lista e a frase 1; e na seguinte, a lista e a frase 2 (leia à direita). No fim de cada bimestre, há uma nova lista e uma frase.

Onde os alunos escreverão a lista de palavras e a frase da sondagem?

Na folha que está no fim de cada bimestre, no Caderno do aluno (como a reproduzida na página anterior). Peça que os alunos façam a primeira na frente e a segunda no verso, seguindo as orientações dadas anteriormente. Marque um dia para realizar a atividade. Recolha as folhas depois da segunda

sondagem e, depois, ao fim de cada bimestre. No caso de dúvidas quanto à hipótese, converse com os colegas e a coordenadora, ou o coordenador, para chegarem a um consenso. Se sentir necessidade, passados alguns dias, repita a sondagem usando uma lista de outro campo semântico. Olhe também para as demais escritas produzidas pelos alunos ao longo do bimestre.

O que fazer com esse registro?

Ele serve para apoiar o planejamento das atividades, dos agrupamentos e das intervenções a ser realizadas por você. Arqueie-o numa pasta de modo que seja possível visualizar o processo do aluno tanto ao longo do ano como durante o ciclo. Esse é um material fundamental para ser passado à professora, ou ao professor, que assumirá o aluno no ano seguinte.

Além desse registro individual, tenha um mapa, como o modelo que está na página 61 deste caderno, no qual seja possível tanto observar o aluno em relação a si mesmo quanto ter uma visão global da turma.

PARA A SONDAÇÃO INICIAL

LISTA 1

DINOSSAURO

CAMELO

BALEIA

SAPO

BODE

FRASE 1

O SAPO PULOU NA LAGOA

PARA A SONDAÇÃO DO FIM DO PRIMEIRO BIMESTRE

LISTA 2

GELATINA

PICOLÉ

SUSPIRO

PUDIM

PAVÊ

FRASE 2

A GELATINA É GOSTOSA

Com base nessa proposta, veja como a professora Márcia Magalhães, do 1º ano da Rede Municipal de Salvador, acompanhou a evolução da escrita de sua turma ao longo de um ano.

MAPA DE ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA DOS ALUNOS

Escola Municipal Smadon Antonio Barros Magalhães Ano 2017
Nome do professor Márcia Magalhães
Turma 1º B Total de alunos 19

Sugestão para o preenchimento da tabela:

- Azul – escrita pré-silábica
- Amarelo – hipótese silábica sem valor sonoro
- Vermelho – hipótese silábica com valor sonoro
- Laranja – hipótese silábico-alfabética
- Verde – escrita alfabética

Nº de chamada	Nome do aluno	Sondagem inicial	1º bimestre		2º bimestre		3º bimestre		4º bimestre	
		hipótese	hipótese	faltas	hipótese	faltas	hipótese	faltas	hipótese	faltas
1	Adriana									
2	Beatriz									OK
3	Caio									
4	Caroline									OK
5	Emmalda									OK
6	Esther									OK
7	Evellyn									OK
8	Evellyn									
9	Jamila									
10	João Pedro									OK
11	Kaua									OK
12	Kayk									OK
13	Kauanne									OK
14	Ludmila									
15	Luiz Paulo									OK
16	Millena									OK
17	Roberto									OK
18	Rebecca									
19	YASMIN									61

Para saber mais sobre como fazer o diagnóstico das conceitualizações das crianças em leitura e escrita assista aos vídeos *Diagnóstico na Alfabetização Inicial* (youtu.be/gOenpfDWPeA) e *Orientações para Sondagem*, por Telma Weisz (youtu.be/xQP-WK2ckMw).

Além do diagnóstico inicial da conceitualização das crianças, é fundamental assegurar que a avaliação seja parte integrante da tarefa de ensinar. Assumir o compromisso de formar sujeitos autônomos pressupõe compreender que não é possível aprender sem monitorar a aprendizagem. Por isso, é preciso inverter a lógica planejamento-execução-avaliação e assumir as práticas avaliativas como indutoras e reguladoras das práticas educativas. Sanmartí (2009) esclarece que “as atividades de avaliação de-

A documentação do trabalho realizado em sala de aula favorece o diálogo entre a coordenação pedagógica e a equipe docente.

veriam ter como finalidade principal favorecer esse processo de regulação, de maneira que os próprios alunos possam detectar suas dificuldades e, a partir daí, desenvolvam estratégias e instrumentos para superá-las”.

Para ser formativa, a avaliação deve potencializar a reflexão das crianças sobre o processo de aprendizagem. Por isso, é importante incluir no planejamento momentos em que elas possam avaliar o próprio trabalho: observar o

que mudou, opinar sobre as atividades, analisar o que mais gostaram e o que não foi interessante, indicar o que poderia ser diferente e o que deveria continuar ocorrendo.

As práticas avaliativas exigem observação e registro das realizações para promover reflexões pertinentes sobre os atos de ensinar e de aprender. A documentação do trabalho em sala de aula por meio de portfólios favorece o diálogo entre a coordenação pedagógica e a equipe docente no processo de formação continuada e a interação com as crianças e as famílias, permitindo uma construção coletiva de significados.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

A descrição das hipóteses do sistema de escrita aqui apresentada toma como referência o que foi proposto por Emilia Ferreiro e Sofia Vernon no artigo Desenvolvimento da Escrita e Consciência Fonológica: uma Variável Ignorada na Pesquisa sobre Consciência Fonológica, do livro *O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito*.

A escrita é um objeto conceitual construído socialmente, sobre o qual as crianças refletem e desenvolvem ideias. Esse objeto tem propriedades específicas que suportam variadas ações e intercâmbios sociais. Para se apropriar dele, não basta considerar ape-

nas suas propriedades fonológicas, sob o risco de concebê-la, de modo restrito, como uma maneira visual de representação de fonemas.

As pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos anos 1970 e publicadas no Brasil em 1984 mostraram que as crianças são intelectualmente ativas e, diante do desafio de compreender o funcionamento do sistema de escrita, constroem diferentes ideias, resolvem problemas e conceitualizam. Segundo as autoras, as hipóteses do sistema de escrita nas quais as crianças se ancoram no processo de alfabetização são:

As crianças são sujeitos intelectualmente ativos que, para compreender o funcionamento da escrita, constroem ideias e conceitualizam.

| Escrita pré-silábica Para produzir escritas, a criança em hipótese pré-silábica pode utilizar grafismos primitivos (linhas ondulantes, bolinhas, traços etc.), pseudoletas ou formas gráficas convencionais. Nesse período, ela passa a compreender que o sistema tem estabilidade, ou seja, uma mesma palavra é grafada sempre da mesma forma, a exemplo do nome próprio. Inicialmente, a intenção de quem escreve define o que está escrito. Aos poucos, ela constrói critérios de legibilidade, ou seja, condições para que suas produções possam ser lidas: exigência mínima de letras ou símbolos e variação de caracteres na palavra (hipótese de quantidade e variação intrafigural). Em paralelo, a criança elabora critérios de variedade e quantidade para diferenciar produções, compreendendo que coisas distintas são escritas de formas diferentes (variação interfigural).

| Escrita silábica inicial A criança nessa hipótese começa a corresponder segmentações silábicas orais a unidades gráficas de sua escrita (letras). Escreve uma sequência de letras e logo tenta ler a própria produção, empenhando-se em fazer as letras corresponderem às sílabas, mas sem uma relação estrita. Às vezes, diz uma sílaba ao apontar uma letra e, em outros casos, aponta várias letras. Por exemplo, Omar (5 anos e 7 meses) escreve “mariposa” como PIOIMOT. Lê “ma” enquanto aponta a primeira letra, “ri” enquanto aponta a segunda e, para “po”, aponta as três letras seguintes. Para a última sílaba, “sa”, aponta as duas últimas letras. Nesse período, a criança tanto faz uso de formas gráficas não convencionais como, eventualmente, inclui alguma letra pertinente.

| Escrita silábica estrita sem uso de letras pertinentes Nesse caso, as crianças realizam uma correspondência estrita entre as segmentações silábicas orais e as letras que escrevem. Controlam a quantidade de letras que escrevem. No entanto, as letras que utilizam não são pertinentes, já que qualquer letra pode representar qualquer sílaba. Também nesse período as crianças podem utilizar formas gráficas aleatórias e, eventualmente, incluir em suas produções alguma letra pertinente. Cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba. Por exemplo, Erika (5 anos e 3 meses) escreve a palavra “perigo” como OIE, apontando uma letra para cada sílaba ao ler “pe-ri-go”.

| Escrita silábica estrita com uso de letras pertinentes Nessa hipótese, as crianças usam sistematicamente uma letra para cada sílaba pronunciada. Além disso, utilizam a letra apropriada para a maioria das sílabas que representam. O mais frequente é que escrevam a vogal pertinente, mas também podem aparecer consoantes pertinentes. Por exemplo, Fernando (5 anos e 6 meses) escreve AIOA para “mariposa”, e lê “ma-ri-po-sa”, apontando uma letra para cada sílaba. Fernando utiliza a letra P, chamada “pe”, para começar a palavra perigo, e o resultado é PIO, lida como “pe-ri-go” com o mesmo procedimento de apontar uma letra para cada sílaba. Essas crianças, em geral, antecipam sua escrita, seja contando o número de sílabas antes de escrever ou dizendo em voz alta cada sílaba (uma por uma), enquanto escrevem uma letra para cada uma delas.

| Escrita silábica-alfabética Nessa hipótese, são expressos os conhecimentos e avanços em um momento de transição. Algumas vezes, a criança representa uma sílaba completa com uma letra, mas também começa a representar unidades intrassilábicas. Por exemplo, Karen (5 anos e 4 meses) escreve MAIOSA para “mariposa”. Escreve com duas letras a primeira e a última sílaba, mas só com uma letra as duas sílabas intermediárias.

| Escrita alfabética inicial. Quando chega a essa hipótese, a criança faz correspondências sistemáticas entre segmentações silábicas orais e unidades gráficas de sua escrita (letras), mesmo que a ortografia não seja convencional. Em sílabas complexas, ela pode não incluir todas as letras.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS PARA ENSINAR A LER E A ESCREVER

Além de investigar o que as crianças pensam, é imprescindível saber o que propor a elas para que avancem em suas conceitualizações. Isso significa incorporar na rotina da sala situações didáticas nas quais a reflexão sobre o sistema de escrita se articule às práticas sociais de leitura e escrita. Assumir essa perspectiva pressupõe considerar os diferentes propósitos dos atos de leitura e escrita que constituem a cultura do escrito.

É possível organizar as situações didáticas considerando três contextos de leitura e escrita: práticas cotidianas, práticas literárias e práticas de estudo e pesquisa. Nos capítulos subsequentes, são apresentadas sequências didáticas e relatos de experiência que aprofundam e exemplificam o trabalho pedagógico com cada um desses contextos.

É importante destacar a necessidade de articular a leitura à escrita nas diversas situações didáticas do processo de alfabetização. A escola tradicional, para simplificar o ensino da linguagem escrita, fragmentou a abordagem desses dois objetos em processos distintos e independentes. No entanto, nas diversas situações do cotidiano, eles se apresentam de forma articulada. Isso não significa que não haja, também, a necessidade de aprofundar os aspectos específicos de cada um.

No planejamento das atividades, precisam ser consideradas situações nas quais as crianças que ainda não leem e escrevem de maneira convencional possam refletir sobre a escrita em contextos com sentido e significado para elas. As situações fundamentais são aquelas em que se tem a oportunidade de aprender a ler e a escrever por elas mesmas e por meio da leitura e da escrita da professora, ou do professor: leitura pela aluna, ou pelo aluno; escrita pela aluna, ou pelo aluno; leitura pela professora, ou pelo professor; e ditado à professora, ou ao professor.

Vale ressaltar a importância de assegurar, nas situações didáticas vinculadas aos diferentes contextos de leitura e escrita, a coexistência de duas ou mais dessas situações fundamentais. A produção de um convite, por exemplo, inscreve-se no contexto de práticas cotidianas. Para levar a cabo essa tarefa, será preciso que, com base na leitura de diversos convites pela professora, ou pelo professor, as crianças possam decidir, com o apoio docente, que informações devem constar na própria produção. Também é

É possível organizar as situações didáticas considerando três práticas de leitura e escrita: as cotidianas, as literárias e as de estudo e pesquisa.

interessante listar o nome das convidadas e dos convidados, o que pode se configurar como uma atividade de escrita pela aluna, ou pelo aluno; e, por fim, um momento no qual as crianças realizam um ditado à professora, ou ao professor, e decidem coletivamente o texto do convite. Isso não significa que o convite só possa ser produzido coletivamente. Cada criança poderá fazê-lo de próprio punho, em outra atividade de escrita. Não há problema caso a situação da leitura pela aluna, ou pelo aluno, não esteja contemplada, desde que, em outras situações didáticas, ela seja incorporada.

No planejamento, é preciso considerar situações de leitura em contextos que tenham sentido e significado para as crianças.

LEITURA PELA PROFESSORA, OU PELO PROFESSOR

Quando as crianças ainda não sabem ler com autonomia, a única forma de terem acesso ao que dizem os textos escritos é pela leitura realizada por alguém que já domina essa habilidade. Quando a professora, ou o professor,

se coloca no lugar de uma leitora, ou leitor, proficiente, assume como propósito didático da sua ação a possibilidade de inserção das crianças nas diversas práticas sociais de leitura. Isso pressupõe tomar como conteúdo de ensino os comportamentos leitores imprescindíveis para a participação efetiva em situações reais de leitura.

Considerações para orientar essa situação didática

A situação não pode virar um momento burocrático da rotina. Não basta ler todos os dias para as crianças; é fundamental que a leitura tenha um propósito social definido. Caso contrário, será apenas uma obrigação a cumprir. É preciso que tanto quem lê quanto as crianças saibam por que e para que estão lendo.

A seleção dos textos pressupõe a definição de critérios que justifiquem a escolha. Por exemplo, eleger um texto porque é original, selecionar uma reportagem sobre um tema que está sendo estudado ou conhecer um livro premiado. Compartilhar com a turma o critério de escolha é fundamental pois trata-se de um comportamento leitor importante. Com essa informação, as crianças aprendem a selecionar material de leitura e a fundamentar a escolha.

A leitura pela professora, ou pelo professor, não é uma situação na qual o adulto é apenas leitor e as crianças apenas ouvintes. Caso se considere que ler

é produzir sentido, as crianças são leitoras pelos olhos da professora, ou do professor. Elas realizam uma atividade mental extremamente complexa para compreender o texto compartilhado, o que faz com que esse momento seja uma situação de leitura para todas e todos.

É preciso se preparar para a leitura compartilhada porque as crianças também leem conforme o estilo de leitura do adulto. A entonação, o ritmo, os gestos e as expressões utilizadas devem estar a serviço da produção de sentido que as pequenas leitoras e os pequenos leitores realizam para compreender o texto.

A leitura pela professora, ou pelo professor, é uma situação na qual pode ser promovido o intercâmbio de impactos e impressões que o texto lido produziu. Um dos propósitos didáticos é formar leitoras e leitores proficientes que compartilham entre si a produção cada vez mais elaborada de sentidos. Por isso, é fundamental permitir que as crianças comentem os efeitos da obra, façam perguntas e observações sobre o conteúdo do texto, solicitem a releitura de trechos de que mais gostaram ou de outros não compreendidos.

A interação entre as leitoras e os leitores sobre o texto pode gerar mais chances de avançar na compreensão. Por esse motivo, a professora, ou o professor, também pode planejar intervenções que colaborem na produção de sentidos.

Tanto nas práticas de leitura literária como de leitura em contextos de estudo, as ilustrações contribuem para a produção de sentido. Por isso, é imprescindível que as crianças vejam as ilustrações durante a leitura. Mostrá-las somente depois impede que as crianças aprendam a relacionar o texto com a imagem.

LEITURA PELA ALUNA, OU PELO ALUNO

As crianças aprendem a ler de maneira ativa, participando de diversas práticas sociais de leitura e coordenando informações sobre o texto e o contexto. As situações nas quais elas são desafiadas a ler, mesmo quando ainda não sabem fazer isso convencionalmente, são pertinentes para provocá-las a refletir sobre a escrita. Para ler textos quando ainda não se sabe ler convencionalmente, a criança precisa utilizar o conhecimento que tem sobre o valor sonoro convencional das letras e obter informações parciais acerca do conteúdo do texto, podendo, assim, fazer suposições a respeito do que está escrito. Isso significa utilizar simultaneamente estratégias de leitura que implicam antecipação, seleção, inferência e verificação.

Nas situações didáticas nas quais a criança deve interpretar um texto por si mes-

ma, o desafio em questão é definir onde está escrito algo que ela sabe que está escrito. Para dar conta dessa tarefa, ela precisa fazer uso de diversas estratégias de leitura e coordenar o que já sabe sobre o sistema de escrita com o que está escrito.

ESCRITA PELA ALUNA,
OU PELO ALUNO

Quando as crianças são desafiadas a produzir os próprios textos, a possibilidade de reflexão sobre o sistema de escrita se potencializa. As decisões sobre quantidade, qualidade e ordem das letras levam-nas a refletir sobre como a escrita, compreendida como um sistema de representação, organiza-se.

É importante destacar que escrever o próprio texto não significa registrar palavras soltas e descontextualizadas. As situações de escrita pela aluna, ou pelo aluno, devem ser realizadas no contexto das práticas sociais de leitura e escrita e são diversos os textos que as crianças podem produzir.

Quando as crianças são desafiadas a produzir os próprios textos, a possibilidade de reflexão sobre o sistema de escrita se potencializa.

Um texto não se define pela quantidade de palavras escritas mas pelo seu propósito de transmitir uma mensagem. A palavra “pare”, por exemplo, quando escrita isoladamente, não se constitui em um texto; porém, na placa de trânsito, ela ganha sentido e vira texto, porque cumpre a função de transmitir uma mensagem.

Nas atividades de escrita pela aluna, ou pelo aluno, é fundamental que as crianças reflitam sobre o que estão produzindo. A interpretação da produção escrita, para si mesmas e para as outras provoca uma reflexão sobre o sistema de escrita. As situações de revisão da própria escrita ou da escrita das colegas e dos colegas também se configuram em um momento de reflexão interessante sobre quantas e quais letras e em que ordem devem ser colocadas para que se possa comunicar algo a alguém.

A intervenção da professora, ou do professor, é imprescindível. Propor situações de escrita pela aluna, ou pelo aluno, não significa abandonar as crianças à própria sorte ou aceitar qualquer produção. Também não faz sentido induzir as crianças a escrever convencionalmente. O mais importante é realizar intervenções que potencializem a reflexão sobre as próprias conceituações. Nessas situações, as crianças vão aprender a

encontrar informações em distintos portadores que possam ajudá-las a tomar decisões pertinentes sobre o que está escrito e sobre como se escreve.

Em ambos os casos, o incentivo à autonomia fará com que a professora, ou o professor, deixe de ser a única fonte de informações. Nas situações em que as crianças necessitam mais informações sobre as letras, pode-se indicar a consulta a escritas em distintos portadores (lista de nomes próprios, capa de livros etc.) ou sugerir que peçam ajuda a uma colega ou a um colega que tenha condições de fornecer a informação de forma direta ou por meio de outras escritas.

DITADO À PROFESSORA, OU AO PROFESSOR

Nessa situação, as crianças são desafiadas a produzir textos tendo a professora, ou o professor, como escriba. A atividade pode ser realizada com textos mais curtos ou mais longos. O propósito didático, no caso, é refletir sobre aspectos fundamentais do ato de escrever relacionados, principalmente, à composição do texto, à linguagem escrita e às diversas práticas sociais de escrita.

O papel docente não é o de registrar passivamente o que as crianças falam, mas problematizar a produção textual considerando a necessidade de tomar decisões ao planejar o texto, durante a textualização e, posteriormente, quando o desafio é distanciar-se do que foi produzido para refletir se o texto está claro para os destinatários.

A professora, ou o professor, também assume a função de compartilhar com as crianças comportamentos escritores específicos das diversas práticas sociais de escrita no ato de produzir o texto. Quando se escreve, o texto assume características que precisam ser aprendidas, e a situação de ditado é uma potente atividade para, com as crianças, discutir especificidades da linguagem escrita.

O ditado não é uma situação restrita a quem ainda não sabe escrever convencionalmente. Ela também desafia quem está em hipóteses mais avançadas, pois, nas situações de produção textual, surgem problemas diversos relativos à composição de gêneros diferentes, cada um com seu propósito.

Um texto não se define pela quantidade de palavras escritas, mas pelo seu propósito de transmitir uma mensagem.

PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Neste capítulo, são discutidas práticas cotidianas de leitura e de escrita que precisam ser pensadas e planejadas considerando os propósitos didáticos e sociais para que façam sentido e contribuam com o avanço das aprendizagens.

As investigações de Lahire (1995) têm contribuído com dados interessantes para a compreensão e a valorização das escritas domésticas, que esse autor exemplifica como as (quase) obrigatórias relacionadas ao mundo do trabalho e aquelas relacionadas aos hábitos sociais familiares. São práticas estéticas, utilitárias, regulares e ocasionais. Tais contribuições ajudam a pensar sobre quais escritas se constituem como práticas cotidianas e precisam ser planejadas e implementadas na realidade escolar.

É preciso reintroduzir a escrita na alfabetização não como um código, mas como um sistema de representação da linguagem.

Pensar sobre as práticas domésticas e os vários usos na vida social leva a refletir sobre as práticas de linguagem que fazem sentido para as alunas e os alunos em sala de aula e possibilitam a articulação entre propósitos didáticos e sociais. Significa, também, ponderar se as propostas escolares têm contribuído para a realização de propósitos conhecidos e valorizados pela turma e conseguido manter relação de proximidade com a prática social que se quer comunicar. (LERNER, 2002)

Cada vez mais, é preciso encarar a alfabetização inicial sobre novas bases, reintroduzindo a escrita não como um código, mas como um sistema de representação da lin-



guagem, e considerando a criança como “um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”. (FERREIRO, 1987)

As diversas práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano da sala de aula e da escola são excelentes situações didáticas para refletir sobre o sistema de escrita em situações reais de uso. Algumas delas, habituais, podem ser planejadas: a organização da biblioteca de classe; a produção de convites, avisos e bilhetes; a organização das agendas de leitura, de aniversariantes do mês e de atividades da semana; e a escrita de listas de material para desenvolver uma atividade.

É importante refletir sobre quais situações didáticas podem ser planejadas tendo em vista aportar conteúdos importantes para o processo de aprendizagem da turma no ciclo inicial de alfabetização. Também deve-se planejar as interações necessárias para que as crianças tenham problemas para resolver. Com isso, espera-se que elas reflitam sobre a língua e a linguagem escrita de acordo com a experiência vivida em sala. As situações didáticas apresentadas neste capítulo contribuem para qualificar as práticas de sala de aula. O

convite, aqui, é para pensar sobre as condições didáticas e as intervenções docentes que precisam ser planejadas e sobre os impactos nas aprendizagens das crianças no ciclo inicial, de forma a alcançar, cada vez mais, aprendizagens significativas que possibilitem a leitura e a escrita com progressiva autonomia. Os exemplos também ajudarão a refletir sobre o que pode ser feito para legitimar as práticas cotidianas de leitura e de escrita na escola.

A primeira situação didática a ser detalhada é a de produção de agendas. Quais são seus objetivos, conteúdos e atividades? Como se faz a avaliação? Em seguida, será apresentado um cardápio de situações que exploram outras práticas cotidianas.

PRODUÇÃO DE AGENDAS

Quase todos os dias, alunas e alunos escrevem o próprio nome e outros nomes próprios. Mas qual a diferença entre escrever o nome em um cabeçalho no caderno e em uma etiqueta para identificar um pertence ou para registrá-lo na agenda dos aniversariantes

do mês ou de empréstimos da biblioteca de classe? A principal distinção, no caso das agendas, está no uso social que se faz da leitura e da escrita de nomes, ou seja, na funcionalidade que esse ato demanda. Ao aproximar a turma das práticas reais de uso da leitura e da escrita, contribui-se para motivar o desejo de aprender e fazer crescer a vontade de se comunicar com o outro. Com isso, compreende-se que o que se faz na escola tem sentido.

A seguir, estão relacionadas propostas do trabalho com agenda em sala de aula.

Aniversários Listar, localizar ou registrar o nome das crianças que fazem aniversário a cada mês.

Uso do calendário Registrar acontecimentos marcantes do mês, feriados, passeios, eventos que precisam de lembretes.

Agenda de leitura Registrar o título dos livros que serão lidos de acordo com as datas especificadas com a turma. Pode ser uma agenda coletiva de livros que serão lidos pela professora, ou pelo professor. Portanto, precisará ficar em um mural na sala. Pode ser também a agenda de leitura individual contendo os livros que cada aluna e cada aluno levará emprestado ou lerá para a turma.

Agenda de telefone Organizar as agendas de telefone e endereço das colegas e dos colegas da sala.

Agenda diária Organizar e registrar as atividades do dia.

Um passo importante na organização do trabalho com a produção de agendas é pensar na organização do tempo didático a ele dedicado. Qual a melhor modalidade organizativa para esse conteúdo? Quantas vezes a atividade ocorrerá na semana? Será por um determinado período ou o ano inteiro? As propostas podem ser inseridas em um projeto didático, em sequências didáticas ou em atividades permanentes. Nas orientações do Icep, optou-se pela atividade permanente, com as atividades ocorrendo reiteradamente e de forma sistemática ao longo de todo o ano letivo. A justificativa para essa escolha é que todos os dias realizam-se práticas de leitura e escrita. Portanto, nada mais coerente do que a produção e a atualização permanente de agendas para organizar esses trabalhos.

Ao aproximar a turma das práticas reais de uso da leitura e da escrita, contribui-se para fazer crescer a vontade de se comunicar com o outro.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- | Participar de situações sociais em que faça sentido o uso da agenda como fonte de informação a ser utilizada pela turma.
- | Organizar as atividades cotidianas registrando-as em uma agenda, guardando a memória do trabalho e projetando ações futuras.
- | Identificar, no calendário, os meses do ano e escrever ou copiar o nome dos colegas na data do aniversário deles, endereço e/ou telefone.
- | Anotar na agenda, mensal e/ou semanalmente, as tarefas compartilhadas para a realização de um projeto ou sequência didática, os festejos e as comemorações da comunidade local, nacional e internacional que merecem ser lembrados.
- | Pensar e anotar as responsabilidades para a próxima semana ou quinzena tendo em vista guardar esse registro e comunicar às famílias as ações previstas que precisam de parceria.
- | Refletir sobre o sistema de escrita, coordenando diferentes informações entre o que se fala e o que se escreve.
- | Retomar a própria escrita por meio de um processo de revisão.
- | Consultar escritas convencionais como fonte de informação necessária para ler e escrever outras palavras.
- | Comunicar, por escrito, as informações localizadas.
- | Localizar o próprio nome e o das colegas e dos colegas para registrar informações pessoais como data de aniversário, endereço e/ou telefone.
- | Escrever por cópia o próprio nome e o das colegas e dos colegas em situações com sentido para todas e todos.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

- | Coordenação de informações entre o falado e o escrito.
- | Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita sobre aspectos quantitativos, qualitativos e de ordem.
- | Consulta a fontes de informação fazendo relações e comparações entre a escrita para apoiar suas produções.
- | Revisão da própria escrita.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

USO DO CALENDÁRIO Registro de acontecimentos marcantes do mês, aniversariantes, feriados, passeios e eventos que precisam de lembretes.

A atividade consiste em oferecer às crianças o cronograma do mês e solicitar que registrem acontecimentos ou fatos marcantes. Essa agenda será preenchida progressivamente e servirá para acompanhar o que já ocorreu e o que ainda está por vir. Assim, pode-se fazer uma pesquisa para descobrir a data dos aniversários do mês e registrar os nomes. A agenda precisará ser sempre retomada para marcar quando um evento agendado ocorrer. Por exemplo, pintar o quadrinho do dia em que se comemorou um aniversário. Na agenda também podem ser registrados o nome dos feriados em seus respectivos dias. Será importante dialogar se aquele feriado é nacional ou local, se acontece todos os anos ou com outra periodicidade, como no caso das eleições.

OUTUBRO						
DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
30	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12 Dia das crianças Noiva Senhora Aparecida	13
14	15 Dia do Professor	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	01	02	03

O preenchimento da agenda do mês com o nome das aniversariantes e dos aniversariantes favorece que as crianças usem os conhecimentos de que dispõem sobre o sistema de escrita. Na interação com colegas e com a professora, ou o professor, ocorrem intercâmbios importantes. Esse processo de reflexão possibilita avanços nas hipóteses de escrita. Nesse contexto, as fontes de informação podem ser referência para aprender a escrever, como a consulta ao alfabeto e à lista de nomes das estudantes e dos estudantes da turma, que deve ser afixada na sala, em local de fácil acesso a todas e a todos.

No momento em que a criança procura o nome da colega ou do colega que fará aniversário naquele mês, o desafio consiste em buscar “onde diz”, entre os outros

nomes, aquele que está sendo buscado. E, depois, registrá-lo no quadro correspondente ao dia em que faz aniversário. Essa é considerada uma atividade de leitura e cópia com sentido. Em outros momentos, pode-se retirar o cartaz para que as crianças escrevam espontaneamente, tendo como foco colocar em jogo as hipóteses de escrita.

Como trata-se de uma atividade permanente, será importante decidir a periodicidade

com que ela vai acontecer. Pode ser sempre no início ou no fim da semana, quando ela será retomada para leitura, escrita e atualização das informações. Assim, a professora, ou o professor, pode planejar a organização da classe para cada aula e os objetos de ensino. Uma opção é começar esse trabalho de forma coletiva, listando os acontecimentos e os aniversariantes do mês. Em outra aula, é possível realizar uma atividade individual de leitura e cópia dos nomes dos aniversariantes. Em outro dia, organizar duplas produtivas (crianças agrupadas por saberes próximos) para escrever o nome dos feriados. Coletivamente, podem ser listados os eventos da escola e os acontecimentos ou etapas do projeto para uma escrita coletiva, tendo a professora, ou o professor, como escriba, para que depois o texto seja copiado pelas alunas e pelos alunos. Ou, ainda, fazer o registro oral dos acontecimentos no coletivo, e o registro escrito em dupla, ou individualmente, nas respectivas agendas.

No trabalho de leitura, escrita, cópia e intercâmbio, as intervenções da professora, ou do professor, são fundamentais para ajudar as crianças a refletir sobre o sistema de escrita e avançar em suas hipóteses.

As intervenções da professora, ou do professor, são fundamentais para ajudar as crianças a refletir e avançar nas hipóteses.

AGENDA DE LEITURA Registro do título dos livros que a turma gostaria de ouvir na leitura pela professora, ou pelo professor, e a data em que serão lidos.

A imagem a seguir mostra a agenda literária de uma turma, organizada semanalmente pela professora, por tratar-se de leituras diárias.

AGENDA LITERÁRIA	
DATA	TÍTULO
06/05/2019	OBAX
07/05/2019	ENTRE NUVENS
08/05/2019	ABAYOMI
09/05/2019	LINO
10/05/2019	A PRINCESA E O SAPO
13/05/2019	OS DOIS REIS DE GONDAR

Além dessa agenda, afixada na parede para que todas e todos possam acompanhar e participar do que Delia Lerner (2002) chama de gestão do tempo-saber, as crianças podem ter no caderno uma agenda pessoal de leitura em que, de acordo com os livros disponíveis na biblioteca de sala, na sala de leitura ou na biblioteca escolar, poderão registrar aqueles que levarão emprestado. Para Lerner, atuar sobre a relação tempo-saber constitui uma condição didática importante, na medida em que as crianças participam do processo antecipando o que acontecerá e conservando a memória da aula, retomando o já aprendido e relacionando-o com o que a turma está aprendendo. Incluir a classe nessa relação sobre o tempo e o conhecimento contribui para a autonomia leitora.

AGENDA DE LEITURA		
NOME	TÍTULO	DATA
Diogo S. Araújo	O uanto mais linda que j se ouviu	03/09/2018
Paulo Henrique	Pequenos guerreiros	10/09/2018
Ion Santos Silva	Tatu tatu, bola bola	10/09/2018
Uara Carvalho	Tatu tatu, bola bola	18/09/2018
Luísa Melo	mania de explicar	18/09/2018
Eduardo	ser verdade ou mentir?	07/10/2018
claudiane	A estrelinha atropalhada	07/10/2018
Professora Elizângela	Bambi	17/10/2018
Professora Elizângela	A uigarra e o formiga	18/10/2018
Professora Elizângela	carinhos dourados	20/10/2018

Agenda de leitura da turma organizada por alunas e alunos de uma classe multisseriada, com agendamento dos livros que serão lidos ao longo do mês pelas crianças e pela professora Elizângela dos Santos, do 1º ao 3º ano da Escola Municipal Sagrada Família, em Conde.

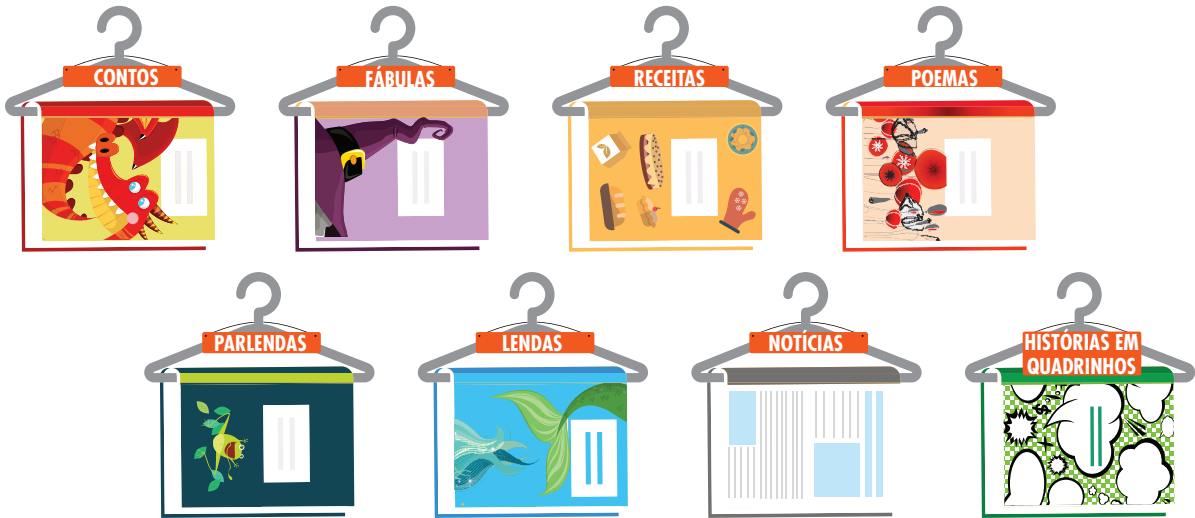
A agenda de leitura também pode ser explorada em situações em que a professora, ou o professor, oferece à turma um conjunto de tarjetas com títulos de livros. Com essa roda de leitura, as crianças têm de apontar onde está escrito o título solicitado e que irá para a agenda coletiva de leitura. A professora, ou o professor, pode ler o nome de todos os títulos e as crianças deverão buscar o nome daqueles que desejam ler. Essa situação didática também pode ser realizada em duplas ou individualmente.

OUTRAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS ENVOLVENDO PRÁTICAS COTIDIANAS DE LEITURA E ESCRITA

Além da organização das agendas, outras situações didáticas envolvidas em atividades permanentes podem ser realizadas. Muitas vezes essas práticas são levadas sem que se perceba que poderiam ser planejadas com intencionalidade pedagógica. A chamada, por exemplo, acontece todos os dias. Como ela pode envolver a turma na sinalização da frequência, indicando quem veio e quem faltou? A produção de

assinatura pelas alunas e pelos alunos em um caderno de frequência é um material que pode fomentar a participação mais ativa de cada uma e de cada um na escrita do nome próprio completo. Veja, a seguir, algumas possíveis propostas.

- Produção de rótulos ou etiquetas para identificar os pertences e materiais: em caixas, cestos, prateleiras, cabides e objetos.
 - Escrita da lista de alunas e alunos responsáveis por diferentes atividades: localizar ou registrar nomes para organizar o trabalho cotidiano (ajudantes, bibliotecários, secretários).
 - Assinatura de produções: escrita do nome próprio, incluindo o sobrenome.
 - Organização da lista de frequência com base na chamada.
 - Organização de grupos fazendo uso do nome próprio para registrar grupos de alunas e alunos por mesas e grupos de atendimento para oficinas.
- Etiquetas para identificar os gêneros textuais do cantinho de leitura:



Nas imagens, é possível ver o nome dos gêneros textuais com a intenção de organizar a utilização do cantinho de leitura e para que alunas e alunos utilizem os conhecimentos de que dispõem sobre cada gênero textual no processo de localização e busca dos livros. Por exemplo, ao se deparar com os cabides, as crianças devem escolher em qual deles estará o livro desejado. Precisarão decidir se pegarão emprestado no cabide de poemas, de contos ou de receitas. Para isso, colocam em jogo suas hipóteses de leitura e os critérios utilizados para a escolha do livro que será lido.

PRODUÇÃO DE NOTAS, PEDIDOS E MENSAGENS

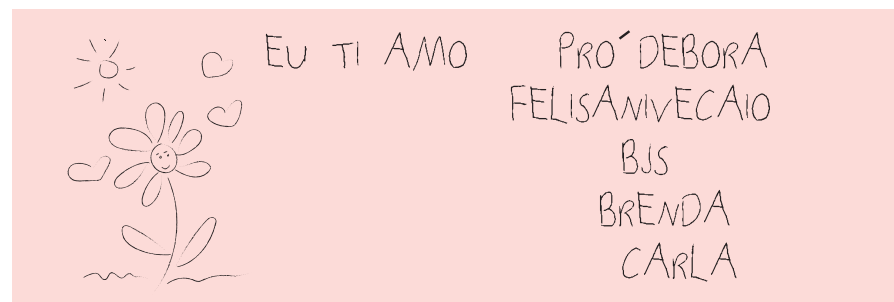
Ao propor projetos didáticos ao longo de um período letivo, é importante pensar sobre quais práticas cotidianas de escrita poderão ser realizadas paralelamente em atividades permanentes. Esse olhar possibilita definir quais leituras e escritas serão realizadas no intuito de comunicar algo. Por exemplo, no caso de um projeto de reescrita de contos, é possível propor a escrita de um convite para uma outra turma assistir à apresentação.

Veja a seguir algumas situações em que faz sentido a produção de notas, pedidos e mensagens.

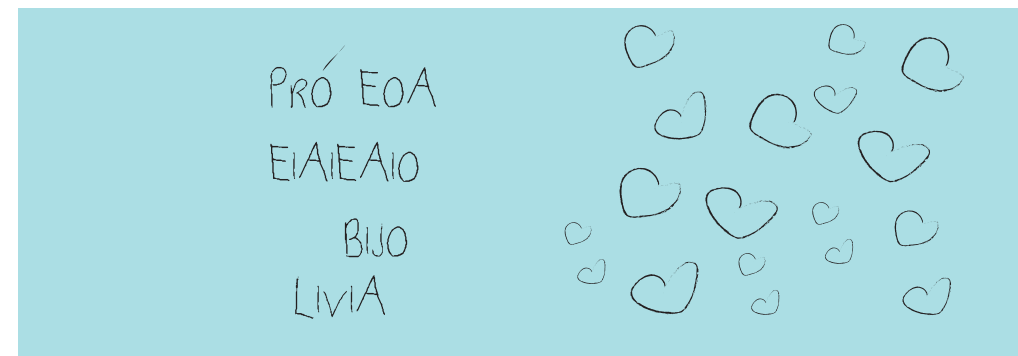
- |Convites para distintos destinatários: famílias, alunas e alunos de outras salas e outros grupos da escola.
- |Solicitação de materiais.
- |Notícias ou eventos para compartilhar.

Na atividade permanente de escrita da agenda do mês, que vai sendo atualizada com os eventos da escola e os aniversariantes, é possível definir a escrita de cartões para entregar aos aniversariantes do dia.

Nas imagens a seguir, para a produção dos cartões, havia um propósito social claro e compartilhado com toda a turma: entregar um cartão de aniversário à professora de Educação Física. As crianças – neste caso, do 1º ano – usam uma estrutura própria do gênero, registrando o destinatário, uma mensagem e terminando com o nome do remetente. A aluna Brenda Carla escreve de forma alfabética; Livia, por sua vez, escreve silabicamente, fazendo uso de letras pertinentes no nome da professora e com a predominância das vogais pertinentes a cada sílaba no corpo da mensagem.

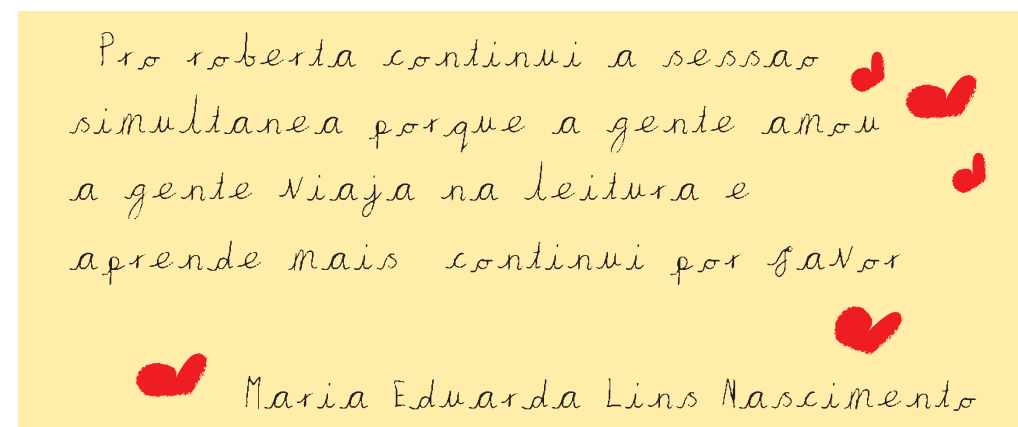


Bilhete de Brenda Carla, do 1º ano, da Escola Municipal Vinicius de Moraes, em Salvador



Bilhete de Livia, do 1º ano, da Escola Municipal Vinicius de Moraes, em Salvador

Na imagem a seguir, a aluna Maria Eduarda escreveu um bilhete para a professora após ter participado pela primeira vez de uma sessão simultânea de leitura, inserida no projeto institucional de leitura da sua escola.



Bilhete de Maria Eduarda, do 3º ano, da Escola Municipal Senhor do Bonfim, em Alagoinhas

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA

A atividade consiste no registro de empréstimos, fichas de livros e produção de inventários, entre outros, na biblioteca e na sala de aula. No Capítulo 4, específico sobre bibliotecas de classe, estão relacionadas práticas de leitura e escrita realizadas

durante as situações didáticas. A imagem a seguir reproduz o caderno de empréstimo em que cada aluna e cada aluno, ao levar um livro para casa, registra o título, a data de empréstimo e a de devolução e assina.

TÍTULO	TRES PORQUINHOS	
EMPRÉSTIMO	ENTREGA	ASSINATURA
04-09	????	LUAN SANTOS CORREIA
TÍTULO	DELÍCIAS E GOSTOSURAS	
EMPRÉSTIMO	ENTREGA	ASSINATURA
23-09	25-10	LUAN SANTOS CORREIA
TÍTULO		
EMPRÉSTIMO	ENTREGA	ASSINATURA

Caderno de empréstimo da turma de 1º ano da professora Gabriela Bezerra dos Santos, da Escola Municipal Epaminondas, em Conde

PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA BRINCAR

Consiste na elaboração de fichas e regulamentos de diversos jogos de mesa (memória, trilha, dominó, cartas etc.) No ciclo inicial de alfabetização, as brincadeiras e os jogos estão presentes no dia a dia da escola e da sala de aula. Para a sua realização, várias situações de leitura e escrita podem ser instauradas, tais como a escrita das fichas do jogo da memória (veja detalhamento no Capítulo 3), leitura de regulamentos para aprender como se joga e produção escrita ensinando outros a jogar e brincar.

LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DO MERCADINHO

O jogo simbólico de compra e venda contribui para que as crianças usem a linguagem oral, organizem, inventem e assumam papéis aprendendo a negociar e a fazer acordos durante a brincadeira. Esse trabalho contribui para a reflexão significativa e o avanço no conhecimento sobre as características do sistema de escrita em situações

de leitura e escrita com a intenção de organizar o ambiente para jogar.

Atividades que podem ser realizadas no contexto do mercadinho:

- | Escrever placas para as seções do mercadinho.
- | Escrever placas de sinalização do ambiente do mercadinho.
- | Produzir folhetos de promoção.
- | Produzir os materiais necessários para as situações de compra e venda.
- | Ler e escrever listas de produtos que podem ser trazidos para montar o mercadinho.
- | Ler e escrever listas do que se pode comprar no mercadinho.

TRABALHO COM LISTAS

As listas estão presentes nas salas de aula desde o início da escolarização. Por ter uma estrutura simples, geralmente com palavras escritas uma abaixo da outra, possibilita que as crianças coordenem informações com base em seus saberes e nas informações que o texto apresenta, desde que informado o campo semântico. A pesquisadora argentina Mirta Castedo chama esse processo de interjogo. Isso torna possível a tarefa de procurar uma determinada palavra e ajuda quando as crianças são desafiadas a escrever mesmo sem saber fazê-lo convencionalmente ou quando a proposta é focada na ortografia ou na ordem alfabética.

As listas registradas pela professora, ou pelo professor, com participação da turma podem compor o ambiente da sala de aula. O uso delas deve ser incentivado pois apresentam palavras de referência que servirão de apoio quando surgirem dúvidas sobre as letras a usar para escrever outras palavras. Por isso, a exposição da lista com os nomes próprios da turma é fundamental.

Diversos são os propósitos para a produção de listas: ingredientes para uma receita; materiais necessários para uma festa ou para a realização de um projeto; produtos que precisam ser comprados na feira, na padaria ou no supermercado, entre outros. Na próxima página, veja a produção de lista de alguns pratos da culinária africana, escrita por dois estudantes de 2º ano.

Diversos são os propósitos para a produção de listas: ingredientes para uma receita ou festa, materiais para um projeto, compras no mercado etc.

DATA: 30/05/2019
NOME: PEDRO HENRIQUE CONCEIÇÃO DE SOUZA
//
CULINÁRIA AFRICANA
ACARAJÉ
FAROFÁ
DENDÊ
MOQUECA DE PEIXE

CULINÁRIA AFRICANA
ACARAJÉ
FAROFÁ
DENDÊ
MOQUECA DE PEIXE

Data 30/05/2019
nome Gustavo Barreto da Silva
Culinária africana
acarajé
farofa
dendê
moqueca de peixe

É possível observar nas escritas que os estudantes escrevem alfabeticamente, porém aparecem questões ortográficas. A escrita traz informações sobre quais regularidades ou irregularidades ortográficas deverão ser foco de investimento.

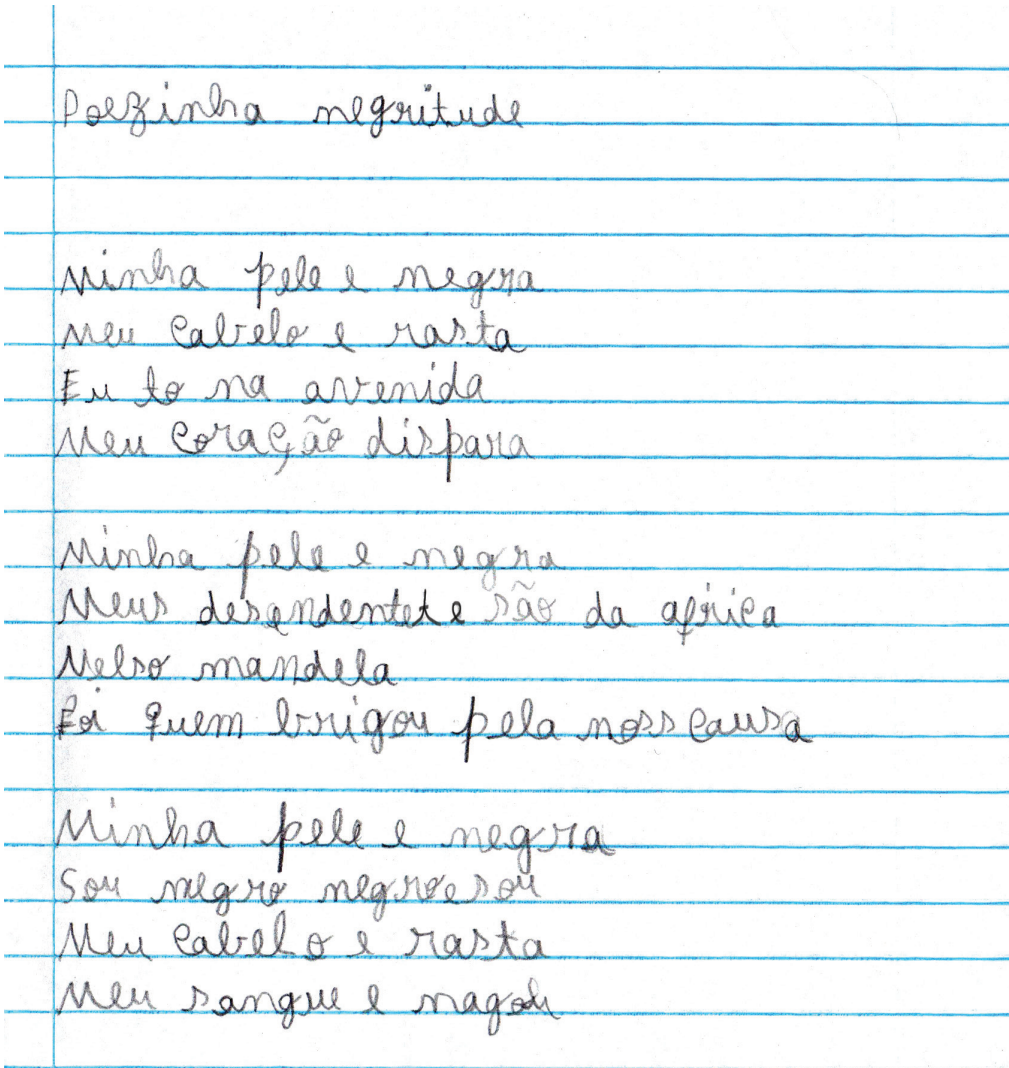
A leitura e a escrita de lista do nome das alunas e dos alunos da turma também é uma excelente oportunidade de ampliar conhecimentos. Esse trabalho compreende atividades como a leitura dos nomes na lista afixada na parede de forma permante para localizar o nome das crianças que faltaram à aula ou para buscar alguma infor-

mação, como o nome de uma colega ou de um colega cuja grafia ajuda a escrever um outro nome. A professora, ou o professor, pode circular um caderno para que toda a turma registre presença por meio da escrita do nome completo, como alternativa ao momento da chamada oral, contemplando uma atividade de escrita do nome com propósito social – marcar a presença.

LEITURA E ESCRITA DE POEMAS, QUADRINHAS E CANÇÕES

Desde cedo, as crianças têm contato com parlendas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas – textos da cultura popular. Nos momentos de cantar e brincar com essas obras, elas estão também valorizando a cultura de seu povo. Nessas atividades, as situações de leitura, escrita e comunicação oral são importantes para que as alunas e os alunos aprendam a refletir sobre o sistema de escrita e a linguagem. São oportunidades para fazer o ajuste do oral ao escrito e avançar nas hipóteses. Problemas como ter de escrever aquilo que é ditado na ordem que se diz são importantes e desafiadores.

POEZIA NEGRITUDE
//
MENHA PELE E NEGRA
MEUCABELO E RASTA
FUTO NA AVENIDA
MEU CORAÇÃO DESPARA
MENHA PELE E NEGRA
MEUS DECEMENTES SÃO DA AFRICA
NEUSOU MANDELA
FOI QUE BRIGOU PELA NOSSA CAUSA
MENHA PELE E NEGRA
SOU NEGRO NEGRO EU SOU
MEU CABELO E RASTA
MEU CÃO É NAGO



POESIA NEGRITUDE

MINHA PELE É NEGRA
MEU CABELO É RASTA
EU TÔ NA AVENIDA
MEU CORAÇÃO DISPARA

MINHA PELE É NEGRA
MEUS DESCENDENTES SÃO DA ÁFRICA

NELSON MANDELA
FOI QUEM BRIGOU PELA NOSSA CAUSA

MINHA PELE É NEGRA
SOU NEGRO, NEGRO EU SOU
MEU CABELO É RASTA
MEU SANGUE É NAGÔ

Aqui, como na lista de comidas africanas, também observa-se uma escrita alfabética com algumas questões de ortografia que devem ser destacadas ao se trabalhar com regularidades e irregularidades ortográficas.

Ao longo deste capítulo, foi possível analisar diversas situações didáticas e, com isso, refletir sobre a importância delas no contexto das práticas cotidianas de leitura e escrita. O cerne desse trabalho é colocar em primeiro plano os sentidos e significados do fazer pedagógico e sempre questionar-se sobre qual é a relevância daquela situação para as crianças, quais serão os conteúdos a priorizar e como eles contribuirão para o desenvolvimento das práticas de linguagem. Para tanto, é fundamental a intencionalidade da professora, ou do professor, ao planejar as práticas cotidianas de leitura e escrita ao longo do ano letivo e os seus desdobramentos nos planos bimestrais ou trimestrais, semanais e de aula.

É fundamental destacar:

“Alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente”.
(FERREIRO, 2013)

Então, vamos lá! Intencionalidade e consistência teórico-prática são fundamentais para a qualificação da prática docente.

CONSTRUÇÃO DE JOGOS DA MEMÓRIA E DE TRILHA

Neste capítulo, você vai saber como trabalhar didaticamente com jogos da memória e de trilha como apoio às práticas do ciclo de alfabetização. A intenção é que, ao produzir jogos e ao brincar com eles, as crianças reflitam sobre a construção da escrita sem perder de vista a função social dessas brincadeiras. O jogo é uma boa estratégia para colocar as crianças em contato com conteúdos culturais, e a escola deve ser o lugar que possibilita essa aproximação de forma atrativa e significativa. Para Sommerhalder (2011),

"valorizando o jogo, a escola pode fomentar o enriquecimento das experiências da criança e ajudá-la a encontrar uma relação operante e satisfatória com a cultura".

Por meio dos jogos, as crianças têm condições de apreciar, compreender, negociar, intervir e ampliar as regras, pois se envolvem na projeção de comportamentos baseados nelas. Para isso, são colocadas em ação muitas aprendizagens próprias da função social do jogo, como tomar decisões durante as jogadas ou criar as próprias estratégias, esperar a vez de jogar e respeitar as regras.

Além das aprendizagens relacionadas ao ato de jogar, muitas outras são possíveis quando as

O jogo é uma boa estratégia para colocar as crianças em contato com conteúdos culturais, e a escola deve possibilitar essa aproximação.



crianças são protagonistas da produção dos jogos. Ao prepará-los, elas vão refletir sobre a linguagem escrita no material, necessária para facilitar a compreensão do jogo. Precisarão cuidar da forma como o material é organizado – por exemplo, no jogo da memória, as duas cartelas têm de ser idênticas na imagem e no nome; no jogo de trilha, as comandas precisam estar bem escritas para garantir o grau de desafio e seguir o percurso. Segundo Claudia Molinari (2014),

“a produção de jogos é uma proposta didática com sentido para os alunos, uma vez que esse material lúdico faz parte de suas experiências prévias de jogar – e, uma vez elaborado por eles mesmos, configura uma proposta que motiva a produção e dá sentido à tarefa”.

Enfim, o trabalho com jogos proporciona uma situação didática de produção de texto em que é possível levar as crianças a refletir sobre a necessidade de escrever e revisar em função da qualidade do material a ser produzido, criando bons momentos de contato com a leitura e a escrita em contexto real de uso.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS ARTICULADAS AOS JOGOS DA MEMÓRIA E DE TRILHA

As situações didáticas apresentadas a seguir utilizam jogos da memória e de trilha como dispositivos de produção de texto com propósitos comunicativos definidos. A primeira relata a experiência do 1º ano da Escola Municipal Rui Barbosa, no distrito de Segredo, em Souto Soares. A professora Ana Maria Teles propõe a produção de jogos da memória para brincar no cantinho dos jogos que a turma está organizando na sala.

O trabalho com jogos proporciona uma situação didática em que as crianças refletem sobre a necessidade de escrever e revisar o texto.

A segunda proposta, na mesma escola, apresenta uma sugestão de planejamento do trabalho com jogo de trilha e desafia a turma do ciclo de alfabetização a produzi-lo para ampliar o acervo da sala, para brincar com ele e para apresentá-lo às crianças menores e ensiná-las a brincar. Como se pode notar, o propósito social define e dá significado às estratégias do trabalho didático investido.

Nesse contexto, observa-se o papel da professora, ou do professor, como alguém que media o processo de construção das aprendizagens e faz intervenções, tendo os jogos como um bom dispositivo, pois despertam nas crianças o interesse de participar ativamente. Há um sentido real para as crianças, pois o trabalho dá função às produções em sala de aula. Isso implica pensar sob dois aspectos: o didático – a intencionalidade que gera a participação das crianças e, conseqüentemente, o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita – e o da centralidade do sujeito aprendiz. Nessa perspectiva, Delia Lerner (2007), acrescenta:

“Cada situação de leitura [e de escrita] responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura [e da escrita], com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno”.

Assim, colocar as crianças como autores que terão de resolver problemas práticos de construção do jogo é fazer com que enfrentem situações de escrita e revisão centradas na organização e no funcionamento do sistema de escrita.

Crianças de 1º ano, em Souto Soares, brincam com o jogo da memória que produziram, vivenciando uma situação didática de escrita e leitura de um mesmo nome



ARQUIVO PESSOAL

JOGO DA MEMÓRIA

CONTEÚDO

| Leitura e escrita no contexto de produção de jogo da memória.

PROPÓSITO DIDÁTICO

| Apropriar-se de conhecimentos sobre a leitura e a escrita para produzir os jogos, tendo em vista o propósito comunicativo.

PROPÓSITO COMUNICATIVO

| Produzir material para o cantinho dos jogos e para jogar.

ALUNOS ATENDIDOS

| Do 1º ao 3º ano.

TEMPO ESTIMADO

| Seis aulas.

CONDIÇÕES DIDÁTICAS

- | Possibilitar o contato com o jogo para que as alunas e os alunos vivenciem a experiência de jogar e apropriem-se das regras do jogo.
- | Tomar decisões sobre o jogo para pensar sobre o que e como escrever.
- | Favorecer a interação grupal e o intercâmbio entre duplas para construir e aprofundar conhecimentos sobre o sistema de escrita.
- | Oferecer material escrito para localizar informações necessárias sobre o sistema de escrita – lista de nomes da turma, de título de livros já conhecidos e de outros materiais de consulta frequente pelas alunas e pelos alunos.
- | Favorecer intercâmbios entre duplas para comparar escritas diferentes de uma mesma palavra e revisar o texto em função do propósito comunicativo.
- | Discutir coletivamente estratégias e procedimentos para jogar com autonomia.

APRENDIZAGENS ESPERADAS

| Escrever com autonomia versões de uma mesma produção, lançando mão da hipótese de escrita em que se encontra.

- | Articular conhecimentos sobre a leitura e a escrita para produzir o próprio material.
- | Coordenar progressivamente pontos de vista, buscando informações sobre o sistema de escrita em diferentes fontes: a professora, ou o professor, seus pares e escritas conhecidas.
- | Comparar duas grafias de uma mesma palavra e compreender que não se pode dizer a mesma coisa com escritas diferentes, e avançar na construção sobre o sistema de escrita.
- | Discutir, em dupla, semelhanças e diferenças nas duas produções e reescrever uma versão, tomando decisões de como fica melhor escrito.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A turma do 1º ano que realizou a atividade estava qualificando os cantinhos da sala. Percebendo que o canto dos jogos contava com poucos recursos, a professora propôs a produção de material para melhorar o espaço e brincar com mais diversidade. Para tanto, sugeriu a produção de jogos da memória, tendo em vista ser um jogo divertido e atrativo para as crianças na faixa etária da turma. A professora considerou também que a produção de jogos pelas crianças é uma proposta didática significativa e lúdica, que pode ser focada na resolução de problemas de conceitualização em torno do sistema de escrita.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Conhecer o jogo da memória e brincar com ele

| Inicie a aula levando para a roda vários jogos da memória e apresente-os de forma que as crianças explorem o material, demonstrando quem sabe ou não jogar. Em seguida, organize a turma em círculo e proponha que observem uma dupla jogando (se na classe não houver uma dupla que conhece o jogo, você e outro adulto participam dessa primeira rodada, servindo de modelo). Abra uma roda de conversa sobre o que observaram: como foi o jogo, quem ganhou, por que ganhou, o que precisa para ganhar, como as pessoas jogaram, é fácil ou difícil etc. (As perguntas vão variar de acordo com as contribuições e os conhecimentos prévios das crianças.)

Produção do jogo

| Relembre a aula anterior, em que conheceram o jogo da memória, e apresente

a proposta de ampliar o cantinho dos jogos, tendo-o como mais uma opção. Em seguida, convide as crianças a decidir sobre o tema do jogo – personagens, brinquedos, frutas, animais ou outras sugestões de desejo do grupo. Com base na contribuição das crianças, provoque uma discussão que estimule-as a pensar o que é preciso para organizar o jogo, o que ele deve conter e como devem ser as cartas. Intervenha para que as reflexões contemplem observações como: as cartelas precisam ser idênticas, no desenho, nas cores e no nome.

Escrita das cartelas

- | Proponha às crianças que produzam as cartelas com as figuras escolhidas. Cada dupla produzirá um par de cartelas diferente das demais duplas. A cartela deverá conter apenas a figura e um espaço suficiente para que as crianças possam escrever.
- | Explique que, nessa aula, elas deverão escrever o nome da figura na primeira cartela. Em outro dia, escreverão na segunda cartela, pois todos já sabem que é necessário formar um par de fichas idênticas para compor o jogo.
- | Agrupe as crianças em duplas com hipóteses de escrita aproximadas para que as reflexões circulem de forma que os dois aprendam ao mesmo tempo que ensinam um ao outro.
- | Oriente as crianças a escrever o nome da figura na linha logo abaixo da imagem.
- | Combine com as crianças como é possível escrever com a colega, ou o colega, de forma colaborativa, para que a escrita seja da dupla e não individual.
- | Circule pela sala, observando o que as duplas sabem sobre o sistema de escrita, como pensam e quais decisões tomam. Não faça ainda intervenções diretas. A escrita, nesse momento, é apenas da dupla.
- | Em outro momento da aula ou no outro dia, entregue a segunda cartela às crianças (mesmas duplas da primeira escrita), para que a produzam – ainda sem sua intervenção, lembrando que, para o jogo ficar completo, é necessário que o par das cartelas seja idêntico.
- | Repita esse ciclo de produção até completar o jogo.

Revisão da escrita

- | Retomando a aula anterior e o propósito da escrita das cartelas idênticas, lance o desafio às duplas de revisar as escritas, refletindo com base nas

versões das duas cartelas, para decidir como fica melhor escrito. Dependendo da intencionalidade didática nesse momento e considerando as palavras que poderão possibilitar melhores reflexões, as crianças podem estar com as próprias produções ou com a de outra dupla.

- | As crianças deverão analisar as escritas nas duas cartelas. Intervenha lançando problemas para que transformem a produção e avancem na hipótese de escrita. É importante levar em consideração que avançar no sistema de escrita não supõe que a escrita final seja alfabética.
- | Nesse momento, as crianças podem lançar mão de material conhecido que apoie as reflexões e tomadas de decisão sobre qual letra usar e em que posição colocar cada uma delas.
- | Brincar com o jogo confeccionado pela turma.
- | Relembre as regras do jogo da memória que observaram no dia em que jogaram na sala.

Organização das duplas para jogar

- | Distribua as cartelas para que as crianças se divirtam com o jogo da memória confeccionado pela turma.
- | Incorpore o jogo da memória ao cantinho dos jogos.

Avaliação

- | As aulas devem ser avaliadas com base nas aprendizagens esperadas e nas condições didáticas previstas na sequência didática, tendo em vista a possibilidade de replanejar e articular novas intervenções.
- | Registro de fragmentos da situação didática de leitura e escrita pela aluna, ou pelo aluno, no contexto de produção de jogo da memória

O registro da próxima página tem o propósito de analisar fragmentos em que as crianças escrevem o mesmo nome de maneiras diferentes em uma situação didática de leitura e escrita nas cartelas do jogo da memória. A professora Ana lançou o desafio ao aluno Natan (que ainda não relacionava a pauta sonora na sílaba vogal-consoante) e ao aluno Diogo (que estava em fase de transição nessa hipótese) para revisar a escrita da palavra APONTADOR. Material escolar foi um dos contextos escolhidos pelo grupo para montar o jogo. Acompanhe como se deram as reflexões durante a revisão das cartelas pelas crianças nessa dupla.

A professora Ana apresenta para análise uma das fichas em que está escrito APATADO para APONTADOR e pede que os alunos que a escreveram a leiam.

DIOGO (lê): "A-PA-TA-DO". (A-PON-TA-DOR, assinalando cada parte para uma sílaba.)

PROFESSORA: Vocês acham que está certo ou falta alguma coisa nesse nome?

NATAN: Falta um "LÊ" aqui. (Aponta, lendo, e sugere uma letra L no final da palavra.)

PROFESSORA: Aqui, no lugar do "O"? É você, Diogo, concorda com ele? (Diogo acena que sim, com a cabeça.)

PROFESSORA: É esta aqui, está diferente ou igual? (A professora coloca a segunda cartela, em que está escrito AOTABO, ao lado da outra.)



APATADO



AOTABO

NATAN: Aqui tá diferente. Nesse tem o "D" e aqui tem "B". (Apontando para a penúltima letra da palavra de cada cartela.)

PROFESSORA: É vocês acham que é com "B" ou com "D"?

DIOGO: "D".

PROFESSORA: Certo, então vamos revisar isso. Agora, vocês vão ler novamente as duas palavras para certificarem se está tudo certo na escrita da cartela do jogo. (Solicita que as crianças observem as duas cartelas.)

DIOGO: Nessa aqui, falta o "P". (Aponta para a escrita AOTABO.)

PROFESSORA: É como você descobriu isso?

DIOGO: Porque nessa aqui (aponta para a escrita APATADO) tem "P".

PROFESSORA: Sim, você diz que na palavra APONTADOR tem a letra "P". O que você acha Natan? (Natan concorda, acenando a cabeça.)

PROFESSORA: Então, Diogo vai ler essa palavra para certificar se é ela mesma que vamos escrever na cartela do jogo.

DIOGO: "A-PA-TA-DO". (Assinalando cada parte na escrita APATADO.)

PROFESSORA: Muito bem, mas eu percebi uma coisinha diferente aí, vamos ler juntos com a pró? (A professora segue o caminho apontado por Diogo na leitura.)

CRIANÇAS: "A-PA-TA-DO". (A professora aponta e eles leem A-PON-TA-DOR.)

PROFESSORA: É aí, perceberam alguma coisa? (Diogo acena que sim com a cabeça.)

PROFESSORA: É você, Natan? (Segue pensando, observando a palavra.) Leia agora você, Natan.

NATAN: "A-PO-TA-DO". (Natan não percebe a relação da letra "A" com o som "PON".)

PROFESSORA: Você acha que está pronta, Natan? (Natan diz que sim, acenando a cabeça, e Diogo segue observando as duas palavras.)

PROFESSORA: Muito bem. Então, já podemos escrever?

DIOGO: Não, porque aqui tem um "O". (Apontando "PA".)

PROFESSORA: Então você sugere trocar essa letra?

DIOGO: Sim.

PROFESSORA: Bem, então, agora Diogo vai ditar e Natan vai escrever aqui como vai ficar a escrita. (Entrega um papel em branco e solicita que revisem a escrita. Depois, cada um copia em uma das cartelas.)



APOTADO



APOTADO

Nessa aula, a professora Ana propôs uma situação inicial de leitura com foco na revisão, quando fez a seguinte pergunta: "Vocês acham que está certo ou falta alguma coisa neste nome?". Com isso, ela colocou as crianças diante de um problema a ser resolvido, considerando as hipóteses de leitura e escrita de cada uma.

Um segundo momento possibilitou outra reflexão que ajudou a turma a pensar sobre qual letra usar e em que lugar: "E esta aqui, está diferente ou igual?". A professora colocou a segunda carta, AOTABO, ao lado da outra. Propôs, assim, uma análise qualitativa por meio da comparação entre as duas escritas da mesma palavra.

Depois, diante da dificuldade de as crianças perceberem a diferença na relação do oral com o escrito (“A-PA-TA-DO” – assinalando cada parte na escrita APATADO), ela ofereceu uma condição que aproximou mais as crianças da resolução do problema: “Muito bem, mas eu percebi uma coisinha diferente aí, vamos ler juntos com a pró?”. Nesse momento, Diogo, que se encontrava em fase de transição na hipótese qualitativa, conseguiu fazer a relação de troca entre as letras “A” e “O” e comentou: “Não, porque aqui tem um ‘O’ (apontando PA)”.

Ana finalizou a aula propondo a escrita revisada nas duas cartelas, mas deu um comando intencional ao definir quem ditaria e quem escreveria. Ela considerou que a escrita, naquele momento, proporcionaria mais reflexão para Natan, que ainda não havia conseguido fazer a relação do oral com o escrito.

A escrita final APOTADO representa, tanto para Diogo como para Natan, um significativo avanço qualitativo nas hipóteses de escrita, embora ainda não tivessem conseguido perceber a falta do “R” final nem o “N”, em “PON”. Esse é um problema a resolver futuramente, considerando que se trata de uma questão ortográfica. Para Ferreira (2011), “os problemas que as crianças enfrentam em sua evolução não estão sujeitos a qualitativos em termos de ‘simples’ ou ‘complexos’. São os problemas que ela pode resolver em uma ordem não aleatória, mas internamente coerente”.

JOGO DE TRILHA

Assim como no caso do jogo da memória, com o jogo de trilha é possível contextualizar situações didáticas significativas que envolvem a produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A apresentada a seguir promove propostas desafiadoras ao convidar as crianças a produzir um material que tenha sentido para elas, com um objetivo prático e real: produzir os próprios jogos para brincar na escola e ensinar as crianças menores a jogá-los.

CONTEÚDO

| Leitura e escrita no contexto da produção do jogo de trilha.

PROPÓSITO DIDÁTICO

| Apropriar-se de conhecimentos sobre a leitura e a escrita para produzir os jogos, tendo em vista o propósito comunicativo.

PROPÓSITO COMUNICATIVO

| Produzir os próprios jogos para jogar na sala, ampliar o cantinho dos jogos e convidar outras turmas para brincar.

ALUNOS ATENDIDOS

| Do 1º ao 3º ano.

TEMPO ESTIMADO

| Seis aulas.

CONDIÇÕES DIDÁTICAS

- | Possibilitar o contato com um jogo de trilha já pronto, para que possam vivenciar a experiência de jogar e apropriar-se das regras.
- | Tomar decisões sobre o jogo a ser produzido para pensar sobre o que e como escrever.
- | Favorecer a interação grupal e o intercâmbio entre duplas para construir conhecimentos sobre o sistema de escrita.
- | Colocar à disposição material escrito para localizar informações necessárias sobre o sistema de escrita: lista de nomes da turma, de título de livros já conhecidos e de outros materiais de consulta frequente pelas alunas e pelos alunos.
- | Favorecer o intercâmbio entre duplas para comparar escritas diferentes de uma mesma palavra e revisar em função do propósito comunicativo.
- | Discutir coletivamente estratégias e procedimentos para jogar com autonomia.

APRENDIZAGENS ESPERADAS

- | Avançar nas hipóteses de escrita por meio da reflexão sobre o que e como escrever.
- | Coordenar progressivamente pontos de vista durante a escrita, buscando informações sobre o sistema de escrita em diferentes fontes – a professora, ou o professor, seus pares e as escritas conhecidas.
- | Revisar os próprios textos em função do propósito comunicativo.
- | Articular conhecimentos sobre leitura e escrita para produzir o próprio material.

Avançar nas hipóteses de escrita por meio da reflexão sobre o que e como escrever é uma das aprendizagens esperadas com os jogos.

- | Tomar decisões sobre o tema e o conteúdo que fará parte da trilha.
- | Produzir um jogo de trilha de sua preferência para brincar e se divertir.

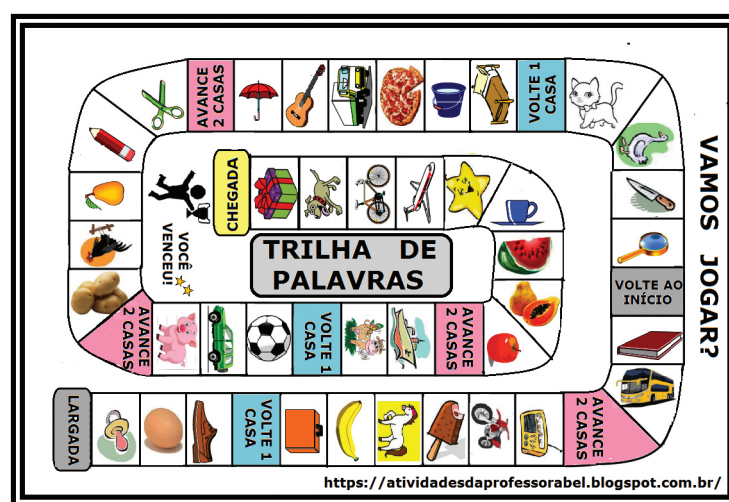
CONTEXTUALIZAÇÃO

Considerando que a produção de jogos é uma proposta didática com sentido para as crianças – por ser um material lúdico – e que, quando elaborado por elas mesmas, se torna uma excelente situação didática focada na resolução de problemas de conceitualização em torno do sistema de escrita, a professora propôs, nesta situação didática, a produção de jogos de trilha para ampliar o acervo da classe e para que todas e todos brincassem com mais diversidade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Conhecer e jogar um jogo de trilha

A primeira aula é dedicada ao levantamento do conhecimento prévio das crianças sobre jogos de trilha. Apresente um exemplar pronto e convide duplas para brincar, considerando os que disserem já conhecer ou chamando crianças de outra turma, caso ninguém da sala saiba jogar. Os demais deverão observar como se desdobram as jogadas. Em seguida, ofereça às demais crianças a oportunidade de experimentar o jogo.



- | Após esse momento, abra uma roda de conversa para que as alunas e os alunos compartilhem o que observaram. Intervenha para que discutam a ordem dos acontecimentos durante o jogo (como começa, o que acontece durante a jogada, como finaliza), o que perceberam nos procedimentos dos jogadores, o que precisaram para jogar e o que podiam ou não fazer (regras).
- | Lance a proposta de produzir os próprios jogos para ampliar o acervo do cantinho e convidar outras turmas para jogar. Nesse momento, é importante ouvir a opinião das crianças sobre quais temas gostariam de ver representados nos jogos que vão produzir.

Apresentação da proposta

Relembre com a turma as observações da aula anterior – que apresentam características do jogo – para listar o material necessário. Em seguida, abra um momento para que as crianças façam sugestões de temas para as peças que vão produzir. Sugira também a produção de jogos com propostas relacionadas aos contos ou outras histórias, lendas ou fábulas de preferência da turma, que apresentem bons conflitos. Isso ajuda na produção dos desafios para as trilhas. Por exemplo, no conto *Os Três Porquinhos*, o Lobo Mau persegue os porquinhos. Como pensar desafios na trilha que permitam aos porquinhos seguir em frente ou recuar quando depararem com o perigo?

Com base nas sugestões, faça a mediação para que cheguem a uma decisão coletiva dos temas escolhidos. Provoque uma discussão para que as crianças pensem nos desafios que farão avançar e nos que farão recuar na trilha, tendo como referência os trechos dos contos, ou das histórias, escolhidos para compor o jogo. Registre, conforme o modelo a seguir, a tomada de decisões da turma, que servirá para o planejamento dos trabalhos.

TEMA ESCOLHIDO	MATERIAL NECESSÁRIO	GRUPO DE TRABALHO

Produção do jogo

- | Provoque um diálogo com base nos temas escolhidos e no que foi discutido na aula anterior sobre as situações que favorecem desafios para avançar ou recuar – e quantas casas. Por exemplo, em *Chapeuzinho Vermelho*, uma situação possível é quando a protagonista encontra o Lobo Mau e desobedece a orientação da mãe. Nesse trecho, o comando é avançar ou recuar? Quantas casas? O que escrever? Como começar?
- | Organize as duplas de trabalho considerando que pelo menos duas delas deverão ficar com a mesma proposta de escrita para terem problemas a resolver sobre a revisão mais adiante, contrastando diferentes escritas de uma mesma palavra ou frase.
- | Nessa tarefa, retome o planejamento da aula anterior, discuta com as crianças sobre o que precisam usar para escrever os trechos que farão parte dos desafios da

Articular bons propósitos ao ato de jogar pode fazer da aula um momento divertido e cheio de aprendizagens para as crianças.

trilha e defina quem dita e quem escreve (você faz essa escolha considerando as hipóteses de cada um). Observe as duplas e intervenha apresentando problemas durante a produção, tais como as letras necessárias para escrever, a ordem em que devem aparecer para que expressem de maneira clara o que a jogadora, ou o jogador, vai fazer quando lançar o dado. Nessa aula, é importante considerar as

diferentes aprendizagens para que a tarefa seja desafiadora e possível para a dupla e cada um aprenda ao mesmo tempo que compartilha conhecimentos com base em sua hipótese inicial.

Revisão

- | Proponha uma troca das escritas entre as duplas que ficaram com os mesmos trechos para comparar e revisar o que acharem necessário, de modo que o jogo fique compreensível por todas e todos. Nesse momento, seu papel é continuar com as intervenções para que as crianças se deparem com bons problemas para revisar. Por isso, antecipe as possibilidades com base na escrita que tem em mãos. Por exemplo, numa situação de escrita com trecho do conto *Chapeuzinho Vermelho*, é possível questionar: “Nesta parte do jogo está escrito: ‘CAMINHO

DO LOBO, PERIGO. VOLTE DUAS CASAS’ e, nesta outra, também. Qual vocês acham que está mais bem escrita? Por quê? O que está diferente? Falta alguma letra? Qual? Onde?”. Dessa forma, continue intervindo nas demais duplas e situações escritas para finalizar a produção.

Brincar com os jogos

- | Relembre com as crianças as regras do jogo de trilha observadas no dia que jogaram na sala. Organize as duplas para jogar. Distribua os tabuleiros para que as crianças se divirtam com os jogos confeccionados. Incorpore as produções ao cantinho dos jogos.

Avaliação

- | As aulas são avaliadas com base nas aprendizagens esperadas e nas condições didáticas previstas na sequência didática, tendo em vista a possibilidade de replanejar e articular novas intervenções.

REFLEXÕES FINAIS

Articular bons propósitos ao ato de jogar pode fazer da aula um momento divertido e cheio de aprendizagens para as crianças em todas as idades, especificamente as do ciclo de alfabetização, que estão em pleno despertar de suas curiosidades e descobertas. Com isso, muitos conflitos também surgem em torno do ato de ler e de escrever. Nesse sentido, os jogos de memória e de trilha entram no planejamento como boas situações de uso social e possibilitam avanços significativos no contexto da alfabetização inicial.

BIBLIOTECA DE CLASSE

Quem lê para crianças mostra a elas um pouco do mundo, o olhar de uma autora, ou autor, o modo como a escritora, ou o escritor, revela seus sentimentos, sua sensibilidade e a história que desejou contar ao publicar o livro. Para que uma criança possa constituir-se leitora, de forma a fazer da leitura uma parte querida e importante de sua vida, é preciso que ela tenha oportunidade de conviver com os livros e com outras leitoras e outros leitores, compartilhando práticas de leitura e escrita. Algumas crianças têm essa convivência assegurada na vida familiar, mas, muitas outras dependem da escola para ter esse mesmo acesso garantido.

Sendo assim, é essencial aproximar a literatura universal de grupos sociais que normalmente não teriam essa condição, preenchendo uma lacuna cultural e social que há na realidade brasileira. Trazer situações de leitura de livros para perto das crianças, desde muito cedo, aumenta as expectativas, transforma o entorno, garante o poder linguístico e abre as portas ao êxito escolar.

Assim, este capítulo convida a todas e a todos que trabalham nos primeiros anos do Ensino Fundamental a incluir nas rotinas das classes do ciclo inicial de alfabetização uma série de situações didáticas que podem ser proporcionadas pela biblioteca de classe. Tal planejamento vai permitir que as alunas e os alunos vivenciem, todos os dias, atividades de leitura e escrita vinculadas às práticas de linguagem exercidas na vida social – que se aprendem conforme são praticadas –, ao mesmo tempo que compreendem o funcionamento do sistema de escrita.

Trazer situações de leitura de livros para perto das crianças, desde muito cedo, transforma o entorno e abre as portas ao êxito escolar.



PARA QUE LER NA ESCOLA?

Em uma perspectiva democrática, a escola é uma instituição social com finalidade específica de possibilitar a alunas e alunos o acesso orientado e sistematizado à parcela do conhecimento produzido social e historicamente, selecionado por ela como relevante para a constituição do cidadão. No seu trabalho, a escola organiza, no tempo escolar, os conhecimentos que serão tomados como objetos de ensino, definindo o grau de aprofundamento que receberão nos diferentes momentos da escolaridade, assim como o respectivo tratamento didático.

A importância de a escola tomar a leitura como objeto de ensino reside em duas constatações. A primeira é a vocação cidadã da escola na promoção da efetiva participação social. A segunda é que, nas sociedades atuais – cada vez mais grafocêntricas –, a linguagem escrita é fundamental para essa participação, quer seja para manifestar posições a respeito das situações vividas, para obter informações, compará-las, analisá-las de modo a constituir e consolidar posições pessoais acerca das situações vividas ou, ainda, como ferramenta fundamental de produção e divulgação de informação e conhecimento. Nessa perspectiva, na escola deve-se ler para aprender a participar das práticas sociais de leitura.

Extraído de BRÄKLING, K. L. *Material de Leitura: Coletânea de Materiais de Leitura para Orientação do Trabalho de Formação*. SSE de SP/CEFAI/Programa Ler e Escrever.

O FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA DE SALA

Ao iniciar a discussão sobre a implantação das bibliotecas de sala como conteúdo da formação dos educadores nas redes municipais em que o Icep atua, os formadores do instituto tiveram como primeiro desafio a qualificação dos cantinhos de leitura já existentes na maioria das escolas. Defende-se a ideia de biblioteca de sala, e não de cantinho de leitura, para que se tenha mais proximidade com a realidade social, ou seja, com o local em que a leitura tem papel preponderante: a biblioteca. A terminologia pressupõe, também, a organização de ações sistemáticas para inserir as crianças na aprendizagem das práticas reais de leitura.

A organização da biblioteca de sala começa em conjunto com as alunas e os alunos, mesmo aquelas e aqueles que ainda não sabem escrever de forma convencional ou que não conhecem muitas histórias. Sendo a biblioteca de sala um espaço em que as crianças poderão conviver com livros, leitoras e leitores, o conhecimento do acervo é um passo importante na organização, fundamental para poder fazer escolhas. A proposta é conversar com a turma sobre os livros existentes na escola, apresentar o acervo, definir critérios de organização (por autor, gênero, tema etc.) e elaborar cartazes com a catalogação dos livros, entre outras tarefas.

CATALOGAÇÃO DO ACERVO

Conhecido o acervo, a próxima etapa é apresentar os livros às crianças para organizá-los e catalogá-los. A sugestão é que a atividade seja coletiva. Com a turma reunida, apresenta-se a proposta de organização dos livros para que todas e todos estabeleçam coletivamente critérios de classificação. Por exemplo, etiquetas vermelhas para livros de contos e verdes para livros com curiosidades sobre animais. Ou, ainda, agrupar livros de uma mesma coleção.

Nessas situações de exploração e classificação de material, é comum as crianças mais novas tentarem, inicialmente, realizar uma organização espontânea dos títulos por critérios perceptivos – cor da capa, textura ou espessura, ou seja, contextos não verbais. Depois de ter mais contato e explorar os textos, elas descobrem que esses critérios não são funcionais e começam a construir outros que, pouco a pouco, se relacionam com o conteúdo e o gênero das publicações. Esse percurso revela os caminhos que as crianças percorrem como leitoras.

A tarefa de catalogar os livros da classe é fundamental para facilitar o empréstimo pelas crianças e para ter controle sobre o acervo.

Também devem ser compartilhados os cuidados e o compromisso com a conservação do acervo. Veja a seguir orientação publicada no site da revista *Nova Escola* (bit.ly/biblioteca-sala, acesso em 2/5/2019) sobre o tema: “Quanto mais as crianças estiverem envolvidas com a organização da biblioteca e forem apresentadas às leituras

A proposta é conversar com a turma sobre o acervo, definir critérios de organização e elaborar cartazes com a catalogação dos livros.

que as encantam, maior será o compromisso que elas passam a ter com a conservação dos livros, já que lhes foi possível atribuir sentido a práticas de leitura e ao uso desse objeto tão especial que é o livro”.

CATALOGAÇÃO

Catalogar os materiais da biblioteca por meio do registro dos dados mais importantes das obras permite o controle do acervo e a rápida e fácil localização dos exemplares. Com as crianças mais novas, essa situação possibilita ensinar a ler e a copiar os dados necessários de maneira seletiva, tais como: título, autor, ilustrador e editora. As crianças têm de examinar a capa e a contracapa levando em conta diferentes indícios fornecidos pelo texto, com a finalidade de registrar a informação solicitada nas fichas. Quando se trabalha com o formato da ficha com as crianças mais novas ou com as que não tiveram experiência com esse tipo de prática, sugerimos que pensem em “O que é necessário deixar escrito para que os livros não sejam perdidos?”.

As crianças com menos experiência normalmente consideram que o nome do livro é suficiente. Nossa intervenção é no sentido de ler e comentar as capas e contracapas para tornar mais complexos os dados a serem incluídos. Quando mostramos várias fichas de biblioteca para analisar e comparar com as que se deseja produzir, discutimos a relação entre as fichas a serem produzidas e o contexto de uso. Analisamos, por exemplo, que existem alguns dados que não precisam ser incluídos, porque se trata de uma biblioteca pequena, que funcionará entre usuários conhecidos, mas que pode ser útil incluir o lugar e a data de edição para saber se é um livro muito antigo.

Enquanto essas decisões para completar a ficha estão sendo tomadas, explicamos e conversamos com as crianças sobre os diferentes papéis do autor, ilustrador e editora: comentar que a editora se encarrega de deixar a publicação mais atraente para venda e comercialização; analisar com as crianças o lugar da ilustração em diferentes obras; chamar a atenção para o fato de que, nos textos enciclopédicos ou testemunhais, costuma-se encontrar a figura do fotógrafo; refletir sobre as razões de em um caso existir ilustração e em outros casos fotografias; selecionar

livros em que haja mais de um autor e livros cujos dados não estejam colocados nos lugares esperados; comentar que a coleção reúne textos sobre um mesmo tema, autor ou gênero; mostrar vários livros de uma mesma coleção e analisar com as crianças as características do formato (tipo de letra, cores) que indicam que se trata da mesma coleção; informar que conhecer a coleção serve para antecipar que tipo de texto pode ser. Mantemos “em uso” esse tipo de reflexão durante toda a escolaridade, e paramos toda vez que algo ainda não considerado aparece em uma nova obra. Essas situações permitem que as crianças que ainda não compreenderam as regras de funcionamento do sistema de escrita, ou seja, as que ainda não conseguem ler e escrever por si mesmas, se aproximem de sua compreensão. Elas desenvolvem práticas de leitura por si mesmas quando, por exemplo, localizam o nome do autor em uma capa ou na ficha em que diz “autor” para copiar o nome do escritor. Desenvolvem práticas de cópia com sentido quando transcrevem o título da obra ou o nome do autor na ficha. Localizar os dados da capa é uma situação em que as crianças leem por si mesmas para encontrar uma informação específica. As crianças podem se apoiar em diferentes indícios textuais para realizar antecipações sobre o que pode estar escrito: a imagem, aspectos formais do texto (tipo de letra, cor da coleção), índices qualitativos (se há letras que reconhecem porque são as de seu nome), índices quantitativos (se são muitas ou poucas letras). Nossa intervenção é no sentido de ajudá-las a elaborar e confirmar suas antecipações. Oferecemos contexto verbal perguntando, por exemplo: “Onde será que diz Andersen?”. Pedimos justificativas para que as crianças explicitem e compartilhem suas estratégias: “Como você percebeu que aqui diz a editora?”.

Copiar os dados da capa do livro para completar a ficha é uma situação de escrita de cópia com sentido. Para crianças nas etapas iniciais de alfabetização, copiar não é uma prática transparente. Ao contrário, é uma prática que se aprende à medida que é exercitada. Por exemplo, supõe localizar os dados que é preciso copiar e depois transcrevê-los – pode ser com o modelo do texto escrito à vista ou em sua ausência. Também supõe decidir de onde até onde se copia para não repetir nem omitir fragmentos. Dependendo do tipo de experiência prévia das crianças,

a situação de cópia dos dados do livro pode ser realizada de maneira individual, em pequenos grupos ou de maneira coletiva, quando o docente ou alguma criança produz o escrito diante de todos. No caso de crianças com menos experiência nesse tipo de prática, o docente pode realizá-la diante delas, explicitando algumas das ações. Por exemplo: "Eu vou prestar atenção ao título para escrevê-lo igual na folha; como é muito comprido, primeiro vou copiar apenas esta parte porque posso esquecer".

Extraído de CASTEDO, Mirta Luisa. Dar Aula com Bibliotecas de Classe, in *300 lhares para o futuro*. Escola da Vila, 2010 (bit.ly/biblioteca-de-classe), acesso em 16/8/2019

ESCOLHA DO ESPAÇO

A escolha e a organização de um lugar especial como a biblioteca de classe ajuda a estreitar a relação das crianças com os livros. Ao inseri-las no momento da construção

Ao longo do processo, foram sendo encontradas soluções dadas pelas professoras e pelos professores da própria rede para as dificuldades.

do espaço, vem à tona a intencionalidade na organização do ambiente. O lugar dos livros deve ser organizado de forma a convidar à leitura. As obras devem estar acessíveis e visíveis. As crianças precisam ter espaço para sentar, ler e compartilhar a leitura de um livro com uma colega ou um colega. Ao longo da implantação das bibliotecas nas redes em que o Icep atua, muitos desafios foram colocados: o tamanho das salas de aula, a falta de material adequado

e de estantes etc. Contudo, ao longo do processo, foram sendo encontradas soluções dadas pelas professoras e pelos professores da própria rede para as dificuldades.

REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DIDÁTICAS NA BIBLIOTECA DE CLASSE

Acompanhe, no relato de uma coordenadora pedagógica, a seguir, algumas reflexões sobre as possibilidades didáticas da biblioteca de classe exploradas em Itaetê.

"Os ajustes no planejamento, a clareza da professora, ou do professor, sobre o que quer da criança numa atividade e o diagnóstico das hipóteses que elas têm sobre a língua escrita permitem organizar as intervenções de modo a articular a diversidade de saberes da turma com o caminho que vão percorrer até a compreensão do sistema de escrita. Intervir ajudando a aproximar a criança do que se quer escrever faz toda a diferença. Fazer com que elas resolvam problemas por si mesmas, elaborando conceitualizações, serve de base para apoiar diferentes momentos de aprendizagens. Pensar nas condições e intervenções que se faz de acordo com o nível de escrita em que a criança se encontra, para que ela siga avançando, é um desafio constante. O ir e vir paulatino contribui nesse processo. Percebo cada vez mais como as práticas de leitura e escrita vêm se ajustando em sala de aula atendendo aos propósitos numa situação habitual e como as condições didáticas e as intervenções das professoras, ou dos professores, são fatores fundamentais para a organização do conhecimento, a interação e a aprendizagem significativa. Porém, nem sempre essas intervenções são escritas no plano de aula."

Naiolândia Almeida Souza Bastos, coordenadora em Itaetê

RENOVAÇÃO DO ACERVO

A renovação periódica do acervo da biblioteca de sala é importante para que as crianças encontrem outras histórias, diferentes autores e gêneros diversificados. A oportunidade de se defrontar com o novo, surpreender-se e fazer descobertas é algo fundamental para criar o gosto pela leitura. Uma sugestão para promover a renovação é fazer o rodízio do acervo entre as salas da escola a cada dois ou três meses.

ANÁLISE DE SALA DE AULA

LEITURA DE NOME PRÓPRIO

Tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio é um modelo estável. Com essa referência, as crianças vão se apropriando do sistema e percebendo regularidades como a quantidade e a disposição das letras e a combinação dos sons. Aos poucos, elas passam a utilizar esses conhecimentos adquiridos para descobrir e escrever novos textos.

A biblioteca de classe convoca várias situações em que as crianças leem e escrevem nomes próprios com sentido, seja para construir uma lista dos responsáveis pela biblioteca, para registrar o empréstimo de livros nas fichas ou, ainda, para registrar a própria inscrição nas sessões simultâneas de leitura. Veja um exemplo na reprodução a seguir.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ENTRE RIOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL OLIVEIRA BRITO
Povoado de Formoso – Entre Rios – BA

Ficha de catalogação de livros

Turma: _____ Ano: _____ Professora: _____

Nº	TÍTULO DO LIVRO	AUTOR	ILUSTRADOR	GÊNERO	ANO	EDITORIA
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Ao propor essas atividades, a professora, ou o professor, favorece a participação das crianças em práticas significativas de linguagem e, ao mesmo tempo, pode propor intervenções que farão avançar a compreensão do sistema de escrita. Nessas situações, existe a possibilidade de aprender a ler coordenando dados como o número de letras do nome e quais letras e em que ordem se apresentam, informação verbal que a professora, ou o professor, dá para que as crianças possam relacioná-la com a escrita. Por exemplo, quando lê o nome dos componentes de um grupo.

A professora, ou o professor, planeja situações para que todas as crianças – sejam quais forem os conhecimentos que têm até o momento sobre o sistema de escrita – possam aprender a ler elaborando interpretações cada vez mais avançadas, sem perder o sentido de cada situação.

ANÁLISE DE SALA DE AULA

ORGANIZAÇÃO DA FICHA DE EMPRÉSTIMO

Veja como a professora Larissa Carneiro, da Escola Municipal Jorge Karaoglan, em Mundo Novo, organizou as fichas de empréstimo na sua classe.

1. COMBINADOS E ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Larissa avisa que a turma será organizada em grupos. Ela fica com um dos grupos para ajudar a procurar os títulos. E o restante da turma escreve nas fichas individuais de empréstimo os títulos escolhidos para levar para casa.

A professora explica que as crianças podem pedir ajuda às colegas e aos colegas do grupo para tirar dúvidas sobre letras escritas em cursivo nos títulos.

A ajudante, ou o ajudante, da semana terá a tarefa de distribuir as fichas individuais de empréstimos, bem como as fichas com os títulos que escolheram, nas quais vão registrar o próprio nome.

2. INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

A professora apresenta fichas de empréstimo e, entre elas, o título escolhido pela criança para que ela localize-o nas fichas.

Com relação ao propósito de ensinar a ler com autonomia, Larissa toma algumas decisões a respeito da seleção do material e propõe intervenções específicas no decorrer da situação. Assim, em vez de solicitar que as crianças busquem o livro e o levem até ela para depois preencher a ficha de empréstimo – opção possível e de acordo com o propósito comunicativo da tarefa –, ela procede de forma inversa. Primeiro, entrega algumas fichas para que as crianças se defrontem com o problema de localizar em qual delas está escrito o título selecionado.

Numa das intervenções, Larissa entrega quatro fichas a uma criança, sendo que uma delas corresponde ao título que a criança escolheu (*Ervilina e o Príncipe*, por exemplo). Mostrando os diferentes títulos, pergunta: “Onde você acha que diz *Ervilina e o Príncipe*, que é a ficha em que você vai escrever seu nome e a data de empréstimo?”. A criança responde: “Aqui não diz”, apontando para o título *Bruxa-bruxa*, “porque não começa com ‘E’, de ‘ERVILHA’”.

Nesse intercâmbio, Larissa intervém para que a criança leve em conta aspectos quantitativos e/ou qualitativos nos títulos listados.

SITUAÇÃO DE LEITURA DE TÍTULOS CONHECIDOS

Acompanhe a proposta publicada na revista *Nova Escola* em setembro de 2017.

1ª etapa

| Selecione uma lista de títulos de contos de fadas conhecidos dos alunos, escritos em letra de fôrma. Por exemplo:

- *O Pequeno Polegar*
- *O Patinho Feio*
- *O Príncipe Sapo*
- *O Gato de Botas*
- *O Alfaiate Valente*

2ª etapa

| As crianças deverão localizar em uma lista de vários títulos de contos de fadas o livro que a professora, ou o professor, lerá para elas. Selecione títulos muito semelhantes em quantidade e variedade de letras para que elas busquem ler a parte central do texto, já que as diferenças não se encontram todas nos segmentos iniciais e finais. Apresente a lista de títulos afixada a uma altura próxima dos olhos.

| Conte que você vai ler todas as histórias para a turma ao longo da semana e que hoje deve ser encontrado o título do conto *O Patinho Feio*. Leia cada um dos títulos em voz alta, mas não na mesma ordem em que aparecem escritos. Essa leitura é fundamental para que as crianças saibam o que está escrito e tentem encontrar onde está escrito.

3ª etapa

| Diga: “Agora, para encontrar o título, vamos observar apenas estes aqui”. Mostre os três primeiros e cubra os dois últimos com uma folha ou cartolina. “Onde está escrito *O Patinho Feio*?”. Procure ajudar as crianças com base no que for sendo colocado por elas.

| Pode-se aqui pedir que comparem com os nomes da turma. Se alguém aponta o título *O Pequeno Polegar* como sendo *O Patinho Feio* e diz que começa com

“p”, de Paulo, chame a atenção de todos para o que foi descoberto. Em seguida, mostre que os outros dois títulos também começam com “p”: “O que acham desses aqui?”.

4ª etapa

| Volte ao título *O Pequeno Polegar* e pergunte: “Onde está escrito ‘patinho’ aqui?”. Se alguma criança indicar a palavra “pequeno”, dirija-se ao grupo e pergunte se está de acordo. Então pergunte com que letra termina a palavra “patinho”. Provavelmente dirão “o”. Nesse momento, indique que não apenas “pequeno” termina com “o”, mas “patinho” também. Mostre, assim, que devem seguir outro caminho.

| Compare a escrita de “pequeno”, “príncipe” e “patinho” e observe que “pequeno” tem a letra “e” e “príncipe” a letra “r” após o “p”. Para essa atividade, as crianças têm de olhar para o que está escrito, ou seja, para a grafia das palavras.

5ª etapa

| Prossiga a investigação perguntando onde está escrito “feio” nos três títulos, já que procuram *O Patinho Feio*. Quando os alunos localizarem a palavra “feio”, leia o título todo para eles e também os outros dois que estavam sendo comparados. Comente que são parecidos porque os três começam com “p” e dois deles terminam com “o”. Peça que marquem com x o título que será lido na aula.

No intuito de pensar nas possibilidades de organização ou aprimoramento das situações didáticas em torno da biblioteca de classe para as crianças, sugere-se, nas páginas seguintes, um planejamento anual proposto no material argentino *Mejorar los Aprendizajes*, produzido na Argentina pela Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, em 2009, que teve Mirta Castedo como coordenadora.

No primeiro ciclo, as autoras são Alejandra Paione (responsável de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Camila Wallace. No segundo ciclo, o material tem autoria de Mónica Rubalcaba (responsável de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López e Pablo Ortiz.

Planejamento anual 1º ano – Práticas de Linguagem

PERÍODO	ATIVIDADES PERMANENTES
DE MARÇO A JUNHO	<p>Situações habituais de leitura e escrita Nomes próprios e outros nomes nas atividades do dia a dia: chamada, identificação de pertences, classificação de materiais, lista de responsáveis pelas tarefas, assinaturas de trabalhos/produções, agenda semanal de aniversários, calendário, painel do tempo. (De março a junho – diariamente)</p> <p>Confecção de agenda com dados pessoais, gostos e preferências de todos os companheiros (Março – 2 ou 3 vezes por semana)</p> <p>Organização e funcionamento da biblioteca da sala Exploração e intercâmbio entre leitores, exploração de catálogos, fichas, inventários, registro de empréstimos, agendas de leitura, recomendações, circulação de bolsas viajantes, regulamento. (De abril a junho – 1 ou 2 vezes por semana)</p> <p>Leitura literária e situações de intercâmbio entre leitores</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura de textos de autores variados por parte do professor e intercâmbio entre leitores. (Março – 1 ou 2 vezes por semana)• Seguir um subgênero: leitura de contos tradicionais por parte do professor.• Situações de intercâmbio entre leitores. (Abril – 1 ou 2 vezes por semana)• Seguir um personagem prototípico: por exemplo, leitura de contos tradicionais e de histórias com bruxas.• Situações de intercâmbio entre leitores. (Maio – 1 ou 2 vezes por semana)• Situações de escrita dos alunos por si mesmos: agendar títulos, produzir listas, elaborar fichários ou cartões, completar quadros. (De abril a junho – 2 ou 3 vezes por semana)

PERÍODO	ATIVIDADES PERMANENTES
DE JULHO A DEZEMBRO	<p>Situações habituais de leitura e escrita Nomes próprios e outros nomes nas atividades do dia a dia: chamada, identificação de pertences, classificação de materiais, lista de responsáveis das tarefas, assinaturas de trabalhos/produções, notas e relatórios. (De julho a dezembro – diariamente)</p> <p>Funcionamento da biblioteca da sala Exploração de intercâmbio entre leitores, novos fichários, registro de empréstimo, agendas de leitura, recomendações, biografias de autores, circulação de bolsas viajantes, regulamento. (De julho a dezembro – 1 ou 2 vezes por semana)</p> <p>Leitura literária e situações de intercâmbio entre leitores</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura de obras de autores contemporâneos. Situações de intercâmbio entre leitores. (Julho e agosto)• Leitura de uma novela por parte do docente. (De setembro a novembro – 1 ou 2 vezes por semana)• Situações de escrita dos alunos por si mesmos: agendar títulos, escrever apreciações ou comentários breves sobre o lido, reescrever passagens ou inventar novos finais. (De julho a dezembro – 2 ou 3 vezes por semana)

SALA 2



CONTOS E LENDAS
AFRO-BRASILEIRAS
A CRIAÇÃO DO MUNDO

Autor: Reginaldo Prandi

Mayara
Josefa
Carlos

Romeu
Cris
Pedro



AS SERPENTES
QUE ROUBARAM
A NOITE E OUTROS
MITOS

Autor: Daniel Munduruku

SALA 3

Mariana
Gabriela
Hector

Rafael
Petriana

SALA 1



UM CALDEIRÃO
DE POEMAS

Autor: Tatiana Belinky

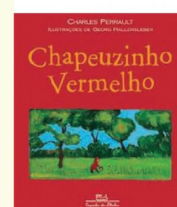
Teresa
Jana

SALA 4

VERMELHO
PERRAULT

Katty
Melina
Jonas

Sofia
Dudu
Helena



renata
borges
ilustrações

SESSÕES
SIMULTÂNEAS
DE LEITURA

Uma das funções essenciais da escola é a formação de leitoras e leitores competentes que compreendam e interpretem tudo aquilo que leem e que consigam ler inclusive o que não está escrito, mas está implícito em um texto. O ato de ler proporciona a inserção do ser humano na sociedade, fornece acesso a informações, amplia o vocabulário, proporciona o desenvolvimento da criticidade e a busca pelo conhecimento, além de permitir elaborar emoções e pensar sobre diversos assuntos.

Inúmeros são os benefícios e as possibilidades quando se proporciona um ambiente leitor às alunas e aos alunos. Por isso, o gosto pela leitura e o hábito de ler devem ser trabalhados desde as séries iniciais, muito antes do processo de alfabetização.

Diante do desafio de incentivar a leitura desde o início da escolaridade, este capítulo aborda a prática das sessões simultâneas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental como estratégia para o desenvolvimento de comportamentos leitores e um grande estímulo à leitura por fruição.

Participar dessas sessões escolhendo leituras a realizar, comentando o que leu, indicando livros, compartilhando dúvidas, preferências e impressões, é essencial para a formação de leitoras e leitores. Nas próximas páginas, são apresentadas duas situações: a didática escolar e a formação docente. Para a escola, a sessão simultânea de leitura é um instrumento valioso porque valoriza

O gosto pela leitura
e o hábito de ler devem
ser trabalhados desde
as séries iniciais, muito
antes do processo
de alfabetização.

za o papel das professoras e dos professores como modelo de leitoras e leitores para as crianças, cria um ambiente de troca e construção de saberes na equipe docente e faz com que a escola se constitua, de maneira mais ampla, numa comunidade leitora de literatura.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A imaginação, o sonho e a fantasia são fontes que alimentam a inteligência da criança e, portanto, contribuem para sua formação. A ficção proporciona uma visão de mundo que, muitas vezes, preenche lacunas resultantes de sua restrita experiência de vida. Regina Zilberman (1985) diz que, por meio de contos de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou do relato de aventuras, a leitora, ou o leitor,

A contribuição da literatura para a formação dos sujeitos é um aspecto inquestionável entre os estudiosos do assunto.

reconhece o contorno dentro do qual está inserida, ou inserido, e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

Entre os inúmeros gêneros textuais, o literário merece atenção especial dada a enorme contribuição que traz para a formação da cidadã e do cidadão. Para o sociólogo, crítico literário e professor Antonio Candido (1918-2017), a principal função da literatura diz respeito ao seu caráter humanizador: exprime o

homem e depois atua na sua própria formação (CANDIDO, 1972). A literatura é uma das modalidades mais ricas, e a fantasia presente nela quase nunca é pura, pois se refere invariavelmente a determinada realidade. Esse vínculo entre imaginação e realidade, segundo o crítico, serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade.

Dessa forma, a escola precisa propiciar momentos em que, de fato, as crianças entrem em contato com os livros de literatura para aprender os comportamentos literários específicos dessa prática social, percebendo o prazer que a leitura produz.

A contribuição da literatura para a formação dos sujeitos é um aspecto inquestionável entre estudiosos do assunto. Entretanto, ainda há um longo caminho de construção de políticas que favoreçam a inserção significativa das estudantes e dos

estudantes nas diversas práticas de leitura. Entender o processo educacional levando em consideração a busca e a produção do conhecimento tem sido uma constante do ponto de vista de quem pesquisa a área. O gosto pela leitura pode ser aprendido desde que sejam oferecidas condições adequadas. Quando as professoras e os professores apreciam a literatura, as possibilidades de interação das estudantes e dos estudantes com diversos gêneros, estilos e autoras, ou autores, aumenta significativamente.

"Os professores precisam apenas ter a oportunidade de reconhecer, em seu processo formativo, que o trabalho com a literatura não 'acaba' com o aprender a ler e a escrever. Se as instituições formadoras assegurarem aos professores o direito de experienciar a força humanizadora da literatura, já estarão contribuindo de forma significativa para suscitar uma reflexão acerca dos sentidos atribuídos à finalidade do educar." (ZEN E SANTOS, 2017)

O leitor literário lê porque mergulha no que autoras, autores e personagens pensam e sentem. Com isso, desloca-se para o passado ou para o futuro, em lugares distantes, ou que nem sequer existem. Lê porque as narrativas literárias ajudam a refletir e a construir significados sobre a vida. Dessa forma, é possível dizer que a linguagem literária amplia a capacidade de compreender o mundo, uma vez que todo ser humano está rodeado de linguagem. Em qualquer lugar, a qualquer momento, as pessoas recebem mensagens e informações transmitidas por meio de diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal.

O gosto pela leitura se dá por um estado de sedução, de fascínio e de encantamento. A quem compete desenvolver essa atração? Normalmente, a formação de leitoras e leitores acontece pela convivência e pelo estímulo desempenhado por outros atores sociais, como a família, importante ambiente de formação leitora, em que, normalmente, as crianças iniciam o contato com a cultura letrada. Segundo Vieira (2004):

"O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido e desenvolve um senso crítico mais cedo, o que é realmente importante na sociedade".

A escola, por sua vez, exerce um papel indelegável nessa formação, pois, muitas vezes, as crianças não têm a oportunidade, no ambiente familiar, de ter acesso a livros. Sendo assim, cabe à escola formar leitoras e leitores por toda a vida, fornecendo boas condições de trabalho para o desenvolvimento da leitura e a boa atuação da professora e do professor nesse processo. De acordo com Raimundo (2007):

"[...] se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura".

Com base nessa premissa e observando a relevância da leitura de textos literários, os municípios parceiros do Icep iniciaram um trabalho com a situação didática da sessão simultânea de leitura.

SITUAÇÃO DIDÁTICA DA SESSÃO SIMULTÂNEA DE LEITURA

A sessão simultânea de leitura é uma situação didática desenvolvida por Claudia Molinari, consultora pedagógica do Icep desde 2010. A proposta inspirou a equipe a ampliar ainda mais as possibilidades de formar uma comunidade de leitoras e leitores literários nos territórios em que o Icep atua. À medida que as redes parceiras foram implementando as sessões, novas orientações foram incorporadas pelas professoras e pelos professores. A seguir, está o detalhamento da proposta, incluindo as alterações realizadas nos últimos anos.

SÍNTESE DA PROPOSTA

Na sessão simultânea de leitura, as alunas e os alunos reúnem-se em grupos de leitura em salas distintas, ao mesmo tempo. A ideia é que, em cada uma, seja apresentado um livro por uma professora ou um professor. As crianças realizam uma inscrição prévia escolhendo a história que querem conhecer sem saber quem será responsável

pela sessão. Essa escolha acontece diante de um painel de resenhas de todas as histórias que serão lidas.

No dia agendado para a sessão, as crianças são orientadas sobre a sala para qual devem se dirigir e, nela, a professora, ou o professor, apresenta o conto que será lido, procurando gerar suspense e interesse. Em seguida, a leitura é feita e, ao final, abre-se espaço para que as crianças comentem sobre a história que ouviram. Ao retornar para a sala de origem, elas são instigadas pela professora de classe, ou pelo professor, a vivenciar um momento de troca, em que todas e todos contam um pouco sobre a história que acabaram de conhecer.

Realizar a sessão simultânea de leitura é uma decisão que precisa ser coletiva na escola, pois é necessário que a coordenação e todo o corpo docente estejam envolvidos na ação.

Realizar a sessão simultânea de leitura é uma decisão coletiva, pois é necessário que a coordenação e o corpo docente se envolvam.

"No início do ano, tomamos a decisão coletiva de inserir em nosso projeto institucional de leitura a ação da sessão simultânea. Foi muito importante, porque acreditamos que essa é uma situação didática valiosa, que valoriza o papel das professoras e dos professores enquanto leitoras-modelo e leitores-modelo para as crianças, cria um ambiente de troca e construção de saberes no corpo docente e faz com que a escola se constitua, de maneira mais ampla, numa comunidade de leitores de literatura. O fato de as sessões serem simultâneas promove também o envolvimento de toda a equipe, pois cada uma e cada um oferecerá uma leitura diferente no mesmo horário da rotina. Poder realizar as sessões simultâneas de leitura em nossa escola tem sido bastante significativo, pois essa ação tem favorecido momentos bem oportunos para fomentar em nossas alunas e nossos alunos o gosto pela leitura por meio da indicação dos livros preferidos."

Raquel Barbosa, diretora escolar em Iraquara.

Na próxima página, conheça um trecho do projeto institucional de leitura da Escola Municipal Rui Barbosa, em Souto Soares, que define a realização de sessões simultâneas de leitura.

PARA QUE LER NA ESCOLA?

A Escola Municipal Rui Barbosa tem como proposta a sessão simultânea de leitura como uma das ações do projeto institucional de leitura (PIL). Na atividade, as rodas de leitura acontecem ao mesmo tempo, com alunas e alunos de diferentes turmas, de acordo com o interesse na história que será lida. Quando retornam para suas salas ou se reúnem em um espaço organizado na escola, todas e todos discutem, comentam e indicam as diferentes obras. Dessa maneira, têm a oportunidade de experimentar comportamentos leitores diversos, tendo as professoras e a coordenadora como modelos de leitoras experientes, encorajando a ler na escola e fora dela com o mesmo gosto e interesse.

OBJETIVOS

- | Proporcionar momentos de manuseio com variedades de portadores textuais e interação com os livros.
- | Oferecer condições para que ocorra interação de leitura entre pais, professoras, diretor, coordenadora, funcionários da escola, alunas e alunos, levando todas e todos a ler, proporcionando a descoberta da importância e do prazer que uma leitura de qualidade pode provocar.
- | Promover momentos de contação de histórias na sala de aula, no pátio da escola e na comunidade.
- | Interagir com o texto e com leitoras e leitores de forma prazerosa.
- | Compartilhar gostos e opiniões sobre as leituras escolhidas.
- | Vivenciar momentos atrativos e significativos de leitura literária.

As sessões simultâneas, quando realizadas frequentemente, desenvolvem aprendizagens e experiências significativas de contato com a leitura e com a literatura. Além disso, permitem que as crianças expressem gostos, façam sugestões, tragam pontos de vista e argumentos na hora de socializar e indicar a obra conhecida. Elas demonstram prazer e interesse quando participam desses momentos na escola. A ação tem contribuído para o avanço das alunas e dos alunos nos comportamentos leitores e escritores.

Adriana Rocha, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Rui Barbosa, em Souto Soares.

AÇÕES	RESPONSÁ-VEIS	ONDE	QUANDO	INDICADORES DE RESULTADOS
Organização de sessões simultâneas de leitura para as alunas e os alunos.	Coordenadoras, professoras, professores, alunas e alunos.	Salas de aula e pátio da escola.	Julho, setembro e novembro.	<ul style="list-style-type: none"> Mais gosto e prazer pela leitura. Maior procura por livros nas bibliotecas. Mais intercâmbio oral, dando e ouvindo opiniões. Mais compartilhamento de histórias ouvidas.
Sessão simultânea de leitura com pais e comunidade.	Direção, coordenação, professoras, professores, alunas e alunos.	Salas de aula e pátio da escola.	Setembro e dezembro.	<ul style="list-style-type: none"> Ampliação do gosto e prazer pela leitura. Maior procura por livros nas bibliotecas. Mais intercâmbio oral, dando e ouvindo opiniões. Compartilhamento de histórias ouvidas. Mais participação e engajamento nas atividades da escola.
Produções de indicações literárias pelas alunas e pelos alunos.	Coordenadores, professoras, professores, alunas e alunos.	Salas de aula e biblioteca.	De março a novembro.	<ul style="list-style-type: none"> Ampliação do gosto e prazer pela leitura. Maior procura por livros nas bibliotecas. Aumento da competência leitora e escritora, considerado especificidades do gênero indicação literária.
Intercâmbio com outras escolas para compartilhar leituras e fazer recomendações.	Direção, coordenação, professoras, professores, estudantes e funcionários.	Salas de aula, biblioteca e pátio.	De julho a dezembro.	<ul style="list-style-type: none"> Ampliação do gosto e prazer pela leitura. Aumento da procura por livros nas bibliotecas. Escrita e compartilhamento de recomendações literárias.

Veja como a equipe da Escola Municipal Rui Barbosa sistematizou a ação.

De forma geral, as sessões simultâneas de leitura podem ser organizadas seguindo-se algumas etapas.

ETAPA 1

SELEÇÃO DOS MATERIAIS DE LEITURA

O projeto se inicia com a seleção, por parte de cada professora, ou professor, da história que será lida na sessão simultânea de leitura. Para fazer a escolha, é importante prezar pela qualidade literária. O livro deve trazer uma história bem escrita, encantadora para as ouvintes e os ouvintes e com certo grau de novidade. Pode ser uma obra recém-lançada de uma autora ou de um autor, de uma coleção e/ou de um tema conhecido e apreciado pelas crianças. Deve-se planejar como será feita a apresentação da leitura às crianças e as questões que serão feitas para provocar o debate após a leitura.

Cada professora, ou professor, deve elaborar uma resenha ou recomendação que chame a atenção e desperte o interesse das crianças em ouvir a história. É fundamental o intercâmbio entre as professoras e os professores sobre os livros escolhidos, para que todas e todos tenham a oportunidade de conhecer o que será lido em toda a escola e, assim, possam conduzir melhor o intercâmbio entre as crianças após a sessão.

As sessões de leitura são, também, um ótimo momento para apresentar as novas aquisições da biblioteca da escola.

ETAPA 2

PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

É recomendável criar um ambiente favorável para receber as crianças, considerando o número de inscitos e, dependendo do público, preparar um espaço lúdico e rico para aprendizagens. Contudo, essa não é uma condição para a realização da atividade. É possível conduzir a sessão sem a necessidade de se alterar o ambiente da escola.

“As sessões simultâneas de leitura compõem o Projeto Institucional de Leitura e, normalmente, acontecem no mês de outubro como parte importante da programação da Semana das Crianças, sustentando a ideia de que a leitura é algo divertido e prazeroso, assim como os brinquedos e as brincadeiras que ocupam as comemorações

do Dia das Crianças. Grandes responsáveis por despertar o encanto nas estudantes e nos estudantes, as professoras e os professores se responsabilizam em ler e interpretar as histórias, fazendo uma leitura diferente, dramatizada e emocionante, fugindo do convencional da sala de aula. Além disso, todas e todos se engajam na montagem e na organização do cenário, que deve ser o pano de fundo perfeito para que as crianças verdadeiramente viajem no mundo da leitura.

Marilza Souza de Oliveira, supervisora técnica em Andaraí

ETAPA 3

DIVULGAÇÃO DA PROPOSTA

Em um lugar de fácil acesso para as crianças, as professoras e os professores devem publicar a capa e a resenha dos livros que serão lidos e as respectivas fichas de inscrição. Nessa etapa, devem ser previstas situações em que a professora, ou o professor, leve as crianças ao espaço do painel para que conheçam as opções literárias e façam a inscrição. Elas devem ser auxiliadas na leitura das resenhas e, com base nelas, escolher a história que querem ouvir. Nesse momento, pode-se oferecer mais informações sobre os livros e até mesmo indicar um deles, dependendo do perfil da criança, caso ela fique indecisa na hora da escolha.

Todas e todos anotam o nome na ficha de inscrição do livro que querem conhecer. É importante planejar outras situações didáticas de cópia do próprio nome, antes do momento da inscrição, para quem ainda não consegue escrever o nome de forma convencional.

O momento da inscrição também é uma oportunidade para as crianças que estão iniciando o processo de alfabetização se apropriarem cada vez mais da escrita do nome próprio, uma importante conquista para a criança nessa fase. Com essa referência estável, ela poderá pensar mais sobre o funcionamento da escrita. Segundo Ana Teberosky, no livro *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*, o nome próprio informa a criança sobre a quantidade, a variedade, a posição e a ordem das letras. Além disso, serve de ponto de referência para confrontar as ideias das crianças com a realidade convencional da escrita.

ETAPA 4

REALIZAÇÃO DA SESSÃO SIMULTÂNEA DE LEITURA

Apresentação da história

Essa é a etapa das rodas de leitura em cada sala. Nelas, cada professora, ou pro-

fessor, apresenta a história escolhida de forma a gerar suspense e interesse.

Quem vai ler a história deve falar brevemente sobre o autor, o tradutor (se tiver), o ilustrador e a coleção (se for o caso). Em seguida, são lançadas questões que levem as crianças a fazer antecipações sobre a história.

Antes de iniciar a leitura, pode-se combinar com as crianças que será feita uma primeira leitura de todo o livro e que elas não deverão interrompê-la. Outro combinado é que, na sequência, serão discutidas as impressões sobre o texto e que alguns trechos serão relidos – aqueles de que mais gostaram ou dos que não entenderam. Dessa maneira, é possível construir um sentido global da obra literária.

Faz-se, por fim, a leitura da história. Nesse momento, é importante que a professora, ou o professor, realize uma leitura fluente, com ritmo e entonação, e que não interrompa a leitura para possíveis explicações extras sobre a história. É imprescindível ler apenas o que está escrito para que as crianças tenham contato com os textos reais. No decorrer da leitura, é indicado mostrar as ilustrações para que as crianças possam ampliar as interações com o texto.

Intercâmbio

Após a leitura, a professora, ou o professor, conversa com as crianças sobre as antecipações iniciais sobre a história e cria um espaço para que todas e todos possam manipular o livro lido e trocar opiniões e impressões sobre o enredo, os personagens etc.

Deve-se permitir que as alunas e os alunos comentem os efeitos que a obra produziu, façam perguntas e observações sobre o conteúdo, solicitem a releitura de trechos de que mais gostaram ou dos não compreendidos.

Ao final do intercâmbio, a professora, ou o professor, deverá combinar com as crianças que, ao retornar para sala, elas devem comentar sobre o que mais gostaram da sessão que participaram, falar da autora, ou do autor, e da ilustradora, ou do ilustrador, e indicar à turma que escolha aquela sessão num próximo encontro. É fundamental estabelecer com as crianças a regra de não contar o final da história.

ETAPA 5

RETORNO À SALA DE ORIGEM

Quando as crianças retornam para as salas de origem, a professora, ou o professor, organiza uma roda de conversa para que, vindas de diferentes sessões, elas

possam contar sobre as histórias que escutaram, fazendo o intercâmbio do que ouviram. É possível propor que elas comentem sobre a autora, ou o autor, a ilustradora, ou o ilustrador, e falem sobre aspectos de que gostaram para despertar nas colegas e nos colegas o desejo de participar de outras sessões de leitura e, claro, também comentar se não gostaram de algo.

OUTRO ESPAÇO DE INTERCÂMBIO APÓS A SESSÃO DE LEITURA

No texto *Situação Didática – Sessão Simultânea de Leitura*, Claudia Molinari apresenta uma possibilidade de ampliação da última etapa. Finalizado o período da leitura, é possível propor às crianças a leitura das demais obras oferecidas. Podem ser os textos que escolheram ouvir na sessão ou outros, sobre os quais ouviram os comentários das colegas e dos colegas. Em ambos os casos, a professora, ou o professor, se propõe a explorar a seleção dos livros oferecidos na sessão, como também a maneira como as crianças comentam com as colegas e os colegas sobre a obra. O registro desse momento oferece dados importantes para validar como as crianças, no intercâmbio, vão se aproximando desses textos em relação aos primeiros comentários. Em lugar acessível a todas e a todos, cada livro lido pode, ainda, ter garantido um espaço de livre expressão gráfica fora da sala de aula. Para cada obra, haverá um painel de papel para que as crianças, após a sessão, possam escrever ou fazer desenhos sobre ela. Esse espaço deve ser informal e não obrigatório. Os adultos também podem participar, expressando-se por escrito com breves comentários sobre um final inesperado, escrevendo uma frase sobre algum personagem, fazendo referência a outros textos e a experiências pessoais que a leitura permite fazer e estimulando as crianças a conhecer o que as outras pessoas escreveram.

O propósito desse intercâmbio é que as crianças apresentem a seus pares os textos

lidos e compartilhem as experiências fazendo comentários acerca do que vivenciam. Com isso, todas e todos ampliam seus critérios de escolha. Por exemplo, justificar a seleção do livro, comentar sobre os personagens e sobre a forma como são apresentados no texto. Isso possibilita que as crianças estabeleçam relações entre o que ouviram e as próprias experiências, confrontando com a turma diferentes ideias e opiniões e expressando sentimentos próprios.

Depois de comentarem as sessões, as crianças devem fazer indicações da sessão da qual participaram. É importante ressaltar que a indicação literária tem o propósito de seduzir o outro e de apresentar algumas informações centrais da história, mantendo o suspense sobre o que acontece e jamais revelando o desfecho.

“Gosto muito das sessões e presto bastante atenção na história para saber contar para meus colegas, mas fico atento para não falar o final, porque perde a graça. É muito divertido!”

Manoel Souza dos Santos Neto, aluno do 2º ano da Escola Municipal Paulo Freire, em Bonito.

ETAPA 6

NOVA SESSÃO SIMULTÂNEA E PLANEJAMENTO

Recomenda-se que as sessões sejam repetidas pelo menos mais duas vezes, em intervalos semanais ou quinzenais. Antes da nova sessão, é feita outra apresentação das resenhas dos livros escolhidos. Como as crianças já conhecem pelo menos uma história, elas podem ajudar na apresentação delas para os que ainda não as conhecem.

Há, então, mais uma fase de inscrições. É interessante fazer um rodízio entre os livros para que as crianças não usem a empatia com uma professora, ou professor, em específico, para selecionar as histórias.

Imediatamente depois das rodadas de leitura dos livros, deve-se fazer o planejamento das sessões seguintes. Para isso, é preciso avaliar as sessões realizadas, o que inclui refletir sobre as histórias escolhidas, as resenhas produzidas e as intervenções planejadas para a leitura de cada história. O ideal é trocar ideias ou sugestões para inspirar novas escolhas. A cada sessão simultânea, é importante avaliar as etapas, o planejamento e também a implementação, considerando, principalmente:

! O acompanhamento do avanço das crianças com relação aos objetivos da sessão de leitura.

! O planejamento de intervenções individualizadas e/ou replanejamento.

! O reajuste das etapas da sessão de leitura.

Participar de uma comunidade leitora, escolhendo leituras a realizar, comentando o que leu, indicando livros, compartilhando preferências e impressões é essencial para a formação de leitoras e leitores. Dessa maneira, o propósito central dessa situação didática é enriquecer as práticas de leitura literária resultando no crescimento da comunidade leitora.

O trabalho realizado com a sessão simultânea de leitura nos municípios parceiros do Icep tem apontado alguns indicadores de resultados.

INDICADORES DE RESULTADOS DAS SESSÕES SIMULTÂNEAS DE LEITURA

A aluna, ou aluno, está...

! Frequentando mais a sala de leitura?

! Fazendo indicação literária?

! Ficando mais atenta, ou atento, na leitura feita pela professora, ou professor?

! Compartilhando o efeito que a leitura do livro produziu?

! Fazendo mais antecipações dos textos lidos?

! Trocando informações sobre diversas autoras e diversos autores?

! Estabelecendo relação com outros livros lidos?

! Procurando mais livros na biblioteca?

! Escrevendo e compartilhando recomendações literárias?

SITUAÇÃO DIDÁTICA DE FORMAÇÃO

A situação didática de formação apresentada a seguir valoriza o papel das professoras e dos professores enquanto leitoras-modelo e leitores-modelo para as crianças, cria um ambiente de troca e construção de saberes na equipe docente e faz com que a escola se constitua, de maneira mais ampla, numa comunidade de leitores de literatura.

Muitos questionamentos podem fazer parte da rotina da professora, ou do professor. Por exemplo: “Que tipo de relação pode ser estabelecida entre o movimento dela

ou dele como leitora ou leitor e o fazer pedagógico em sala de aula?”.

Dessa forma, a sua função, como mediadora ou mediador de leitura é compartilhar títulos, autoras e autores, ilustradoras e ilustradores; conversar sobre hábitos e estratégias dos leitores; e refletir acerca dos diferentes sentidos presentes nos textos. Em todas essas situações, a professora, ou o professor, apresenta-se como modelo para as crianças e assume o papel de “ensinar a ler”.

Com base nessa premissa e observando a relevância da leitura de textos literários, os municípios parceiros do Icep iniciaram um processo formativo com as equipes docentes de suas redes dando ênfase à proposta didática das sessões simultâneas de leitura.

Acompanhe a seguir um trecho de registro formativo realizado em Utinga pela formadora Marlene Bodnachuk.

“A formação continuada de professores no município de Utinga tem como eixo norteador a reflexão da prática pedagógica. Dessa forma, a organização do currículo pautou-se na crença de que as práticas de leitura e escrita são eminentemente sociais e, como tal, sua escolarização não pode ocorrer apenas considerando aspectos didáticos, mas também os propósitos comunicativos.

Nessa caminhada, muito tem sido garantido e ressignificado na leitura de textos literários por meio da leitura pelo professor realizada diariamente, possibilitando a aproximação das crianças aos comportamentos leitores, uma vez que o professor é o modelo leitor experiente.

No entanto, percebe-se que, apesar do investimento na leitura pelo professor como um espaço de leitura de textos literários, não se tem avançado na progressão das aprendizagens dos comportamentos leitores para além da indicação e manifestação do gosto pessoal pelo livro e pelo autor.

Sendo assim, era preciso avançar na leitura de textos literários, progredir nas aprendizagens e possibilitar novas experiências leitoras a professores e alunos. As sessões simultâneas de textos literários se constituíram, portanto, na melhor opção para o ensino dessas aprendizagens.

As sessões simultâneas de leitura de textos literários conservam as características da leitura pelo professor. Porém, ampliam o espaço de trocas e, dada a diversidade de crianças com diferentes idades e experiências literárias, possibilitam a construção do sentido do texto de forma mais aprofundada. (MOLINARI, 2011)

Para trabalhar um conteúdo novo, é necessária uma estratégia formativa que auxilie o professor a ter um duplo aprendizado de forma simultânea sobre o objeto de ensino,

a leitura; e sobre as condições didáticas para ensiná-lo, as sessões simultâneas. Essa estratégia formativa é chamada de dupla conceitualização e envolve duas etapas.

Na primeira, os professores vivenciam a situação de aprendizagem e identificam os conhecimentos que estão em jogo para ensinar determinado conteúdo; na segunda, o formador mostra como ensinar, promovendo uma discussão sobre as condições, o planejamento, as intervenções do professor, os objetivos e os motivos para ensinar determinado conteúdo. Por fim, os professores planejam dentro da perspectiva estudada.

Marlene Bodnachuk, formadora do Icep

Acompanhe, a seguir, um trecho de pauta formativa usada pela coordenação pedagógica em Utinga.

OBJETIVOS

- | Vivenciar uma situação de leitura que favoreça a apropriação de comportamentos leitores próprios de quem lê para apreciar textos literários em sessões simultâneas de leitura.
- | Aprofundar conhecimentos acerca dos comportamentos leitores e das etapas que compõem o antes, o durante e o depois da leitura em voz alta, ressignificando a natureza das intervenções da professora, ou do professor.
- | Planejar sessões simultâneas de leitura nas unidades escolares estabelecendo o cronograma para a realização das diferentes etapas.

CONTEÚDOS

- | Propósitos de leitura: ler para apreciar e ler para comentar e recomendar.
- | Comportamentos leitores: socializar critérios de escolha e de apreciação estética; comentar com o outro o que chamou sua atenção no texto lido; recomendar leituras; e identificar-se com a autora, ou o autor, ou distanciar-se dela, ou dele, assumindo uma posição crítica.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

- | Sessão simultânea de leitura pelas coordenadoras.
- | Estudo do texto *Sessões Simultâneas de Leitura*, de Claudia Molinari.
- | Planejamento.

DETALHAMENTO DA PAUTA

ACOLHIMENTO As professoras e os professores são recebidas e recebidos com os cartazes das sessões nas paredes e dirigem-se para as salas que escolheram.

OBSERVAÇÃO No momento da acolhida, informa-se às professoras e aos professores sobre como foi o processo da confecção dos cartazes para a sessão simultânea de leitura. Primeiro, foi feita a seleção dos contos e, em seguida, a produção de indicações literárias acompanhada de uma cópia da capa do livro.

Intervenção I

Sessões simultâneas

As sessões simultâneas de leitura têm todas as características da leitura pela professora, ou pelo professor. Sua particularidade se dá na ampliação dos espaços de comentários e na diversidade de crianças que participam oriundas de salas de aula diferentes.

Para apresentar essa proposta, optou-se pela situação de dupla conceitualização, estratégia formativa que permite dois aprendizados simultâneos: sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas para ensiná-lo. Nela, as professoras e os professores vivenciarão as sessões realizadas pelas coordenadoras pedagógicas e pelos coordenadores pedagógicos da rede. As sessões consistem em ler contos para estabelecer com as ouvintes e os ouvintes um espaço de intercâmbio acerca do livro lido. Logo após, todas e todos discutirão e estudarão a estrutura, as aprendizagens, a natureza das intervenções e o planejamento dessa situação na escola.

Em Utinga, foram realizadas cinco sessões de 20 minutos, nas quais foram lidas as seguintes obras:

A Princesinha Medrosa

Autor: Odilon Moraes

Editora: Jujuba

Ilustrador: Odilon Moraes

A Verdadeira História dos Três Porquinhos

Autor: Jon Scieszka

Editora: Harper

Ilustrador: Lane Smith

Eu Sou o Mais Forte

Autor e ilustrador: Mario Ramos

Editora: WMF Martins Fontes

Nove Novos Contos de Fadas e Princesas

Autor: Didier Lévy

Tradutor: Eduardo Brandão

Ilustrador: vários

Editora: Companhias das Letrinhas

Eles Que Não Se Amavam

Autores: Celso Sisto e André Neves

Ilustrador: André Neves

Editora: Nova Fronteira

Momento de intercâmbio após a leitura

Ao finalizar a leitura, a coordenadora pedagógica, ou o coordenador pedagógico, inicia a troca de impressões entre os membros da sessão, perguntando o que acharam do livro, de que parte mais gostaram e se havia comentários a fazer.

Após a sessão, as professoras e os professores formaram grupos por série e comentaram as diferentes sessões, pedindo às colegas e aos colegas que ouvissem a leitura, indicando as preferências e os gostos. Nessa nova organização, com professoras e professores que participaram de diferentes sessões, a formadora deve abrir espaço para que todas e todos falem sobre a experiência de que participaram.

Intervenção II

Estudo do texto

As sessões simultâneas se propõem a abrir espaços de trabalho com alunas e alunos de diferentes idades por considerar que, nesses intercâmbios, todas e todos podem encontrar oportunidades de construir o sentido do texto. Por isso, a coordenação propõe a leitura compartilhada do texto *Sessões Simultâneas de Leitura*, de Claudia Molinari, fazendo pausas que ajudam as professoras e os

professores a discutir o que são as sessões, as particularidades da situação, as condições e as intervenções.

Intervenção III

Planejamento das sessões para as alunas e os alunos

- | Seleção dos livros da escola.
- | Leitura dos livros e produção da resenha.
- | Produção dos cartazes.
- | Divulgação das sessões e inscrição das crianças.
- | Realização da primeira rodada de sessões.
- | Realização da segunda rodada de sessões.

| Na atividade complementar de planejamento, serão selecionados os livros, definindo quantas sessões cada escola realizará simultaneamente, planejando as intervenções do espaço de intercâmbio e outras questões necessárias à realização das sessões simultâneas de leitura.

É responsabilidade da escola oferecer sempre as melhores condições para a formação leitora das estudantes e dos estudantes. Os municípios parceiros do Icep têm compreendido a necessidade de trabalhar com textos literários e, com isso, dedicado maior tempo didático às atividades de leitura em voz alta, de empréstimo de livros e de roda de leitura, entre outras estratégias, para garantir que as crianças tenham contato com a literatura e possam desenvolver o hábito de ler.

Os projetos institucionais de leitura foram intensificados a partir de 2013 nas escolas municipais do Núcleo Lagoa do Dionísio. As práticas foram qualificadas com formações das duplas gestoras, com apoio do Icep, que desdobravam os estudos e a qualificação das ações com o grupo escolar (diretor, coordenador, professores e funcionários em geral). Fizemos levantamento das ações prioritárias no ano e em cada trimestre e um cronograma para cumprir os combinados. A sessão simultânea de leitura foi uma das ações de maior sucesso na rede de Ibitiara. Inicialmente, era realizado um momento de escolha das obras e planejadas as intervenções para realizar durante e depois. Além de ser um momento democrático, em que o estudante escolhe o livro que quer ouvir pelas resenhas e fichas de inscrições, os leitores sempre preparavam algo diferente como: caracterização de personagens e de ambiente, uso de objetos para

atrair a leitura e fantoches. Com essas ações, percebemos quanto as crianças aumentaram o interesse em frequentar a biblioteca de cada classe e quanto ampliaram os comportamentos leitores e melhoraram a fluência leitora.

Eva Gomes Guimarães, diretora pedagógica de Ibitiara

Ao trabalhar com a atividade de sessões simultâneas de leitura, observei que a turma aprendeu diferentes conteúdos de leitura e escrita. As crianças já leem uma lista de títulos e localizam as informações referentes ao livro em uma variedade de indicações, buscam a sessão de que querem participar conforme critérios que elas mesmas vão definindo. Adoram ouvir contos que tenham lobo, fazem comentários sobre o que entenderam do texto quando falam sobre a história e utilizam termos e expressões características do gênero indicação literária. A cada sessão, elas ficam cada vez mais encantadas em conhecer os autores, os ilustradores e a editora da obra.

Elivânia Pereira da Silva, professora da Escola Paulo Freire, em Bonito

Nos depoimentos, percebe-se que as equipes têm pensado cada vez mais em situações didáticas que proporcionem interações com a cultura do escrito e em um ambiente que potencialize a formação de leitoras e leitores. Segundo Castle e Cramer (2001), “a base de qualquer ambiente de aprendizado é um caloroso convite a aprender”. É fundamental que a professora, ou o professor, desperte a atenção das crianças, encantando-as e conduzindo-as para a leitura. Com isso, elas compreenderão que a leitura serve para estudar um tema, pesquisar e para se divertir.

É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de “ler o mundo”, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. Dessa forma, a sessão simultânea de leitura constitui-se como excelente situação didática para incentivar a leitura, bem como a formação de leitores.

CONTEXTOS DE ESTUDO

Este capítulo é dedicado a uma reflexão em torno das situações didáticas de leitura e de escrita em contexto de estudo no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Contudo, pergunta-se: por que deve a professora, ou o professor, destinar um tempo didático na rotina e no planejamento de leitura e escrita em contexto de estudo em turmas de crianças que estão iniciando o processo de escolarização? É possível inserir essas alunas e esses alunos em práticas que demandam comportamentos específicos de quem lê e escreve para aprender?

Para iniciar a discussão, é preciso reconhecer que as crianças necessitam ser inseridas em um trabalho de leitura e de escrita com propósitos diversos e não somente os destinados aos textos de encantamento, de repetição, de adivinhação ou poéticos que já possuem, de certa forma, presença maior nas atividades organizadas para ensinar a ler e a escrever no início da trajetória escolar das crianças.

O desafio possível, portanto, está justamente em permitir que as crianças ampliem as experiências com a leitura e a escrita de diversos textos, de variados propósitos, como os textos expositivos, cuja função é ampliar as informações e o saber nas diversas áreas do conhecimento.

Se o objetivo da escola é o sucesso de todas as alunas e de todos os alunos, o que implica saber estudar – resumir textos, apresentar seminários, fazer pesquisas diversas, tomar notas, selecionar textos em diversas fontes etc. –, faz-se necessário que a escola assuma, como objeto de ensino, a leitura de textos expositivos para aprender.

Para o sucesso de todas as crianças é preciso que a escola assuma, como objeto de ensino, a leitura de textos expositivos para aprender.



"A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade esse propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar – se transforma em 'objeto de ensino'." (LERNER, 2002)

O estudo e a pesquisa, portanto, requerem práticas de leitura e escrita como ferramentas para aprender algo. Tais práticas são conteúdos que, por direito das alunas e dos alunos, a escola deve ensinar desde o início do processo de alfabetização. Por esse motivo, é necessário pensar no planejamento de situações didáticas que ensinem às crianças os comportamentos leitores e escritores próprios dos contextos de estudo já no início da escolarização e não apenas quando estiverem em séries mais avançadas ou quando já sabem ler e escrever com autonomia. É necessário, portanto,

As crianças devem ser desafiadas a ler os textos que circulam socialmente e não apenas os destinados para o público infantil.

assumir o compromisso de ensinar as crianças a pesquisar. Por exemplo, propondo situações nas quais elas sejam desafiadas, entre outras coisas, a buscar informações sobre temas de interesse com o intuito de aprofundar, organizar e comunicar de diversas maneiras o que foi aprendido.

As perguntas que as crianças fazem sobre o mundo são excelentes oportunidades para iniciar esse processo de ensino. A disponibi-

lidade e a curiosidade delas para aprender os mais diversos temas relacionados ao ambiente natural e social podem gerar um contexto significativo de estudo no qual as crianças buscarão informações em fontes diversas de pesquisa.

"É preciso ajudar as crianças a construir seu mundo, preenchendo-o de perguntas. Uma das maneiras de auxiliá-las é oferecer livros informativos que favorecerão que se tornem futuros leitores críticos e seletivos diante dos textos científicos, da política e da filosofia." (GARRALÓN, 2013)

Dessa forma, as crianças devem ser desafiadas a ler os textos que circulam socialmente e não apenas os destinados especificamente para o público infantil. É fun-

damental alternar o grau de complexidade dos textos trabalhados, garantindo tanto situações em que se possa ler com mais autonomia como aquelas em que elas vão se deparar com produções mais difíceis. O importante é assegurar que tenham a oportunidade de selecionar informações, aprofundar o que já conhecem, organizar o conhecimento construído e comunicar o que foi aprendido.

A discussão proposta para este capítulo justifica-se também porque uma parte considerável das crianças que frequentam a escola pública não tem a oportunidade, em seus ambientes familiares e sociais, de aprender os comportamentos próprios de quem lê e escreve para estudar. "Cabe à escola assumir como conteúdo de ensino as práticas envolvidas neste contexto de ensino, uma vez que, fora dela, exercer esses comportamentos não é patrimônio de todos" (MOLINARI, 2008). Ler e escrever em contexto de estudo são conteúdos que a professora, ou o professor, precisa ensinar, e esse movimento deve iniciar bem cedo.

Vale destacar ainda que as práticas de oralidade nos contextos de estudo também são objetos de ensino. Entretanto, neste capítulo, serão discutidas, com mais ênfase, as práticas de leitura e de escrita.

POR ONDE COMEÇAR

Antes de elaborar qualquer proposta de ensino, é imprescindível saber o que as crianças já sabem sobre o conteúdo que será trabalhado. Recomenda-se que a professora, ou o professor, obtenha as seguintes informações da turma:

- | Quais comportamentos e capacidades leitoras e escritoras já foram construídas?
- | O que sabem as crianças sobre o tema que é foco do estudo (que pode ser também indicado por elas)?
- | Quais conceitualizações elas têm em torno do sistema?

É possível identificar os saberes das crianças em relação a esses aspectos por meio da observação, por exemplo, dos diálogos e da interação promovidos em sala de aula, dos pontos de curiosidade e interesse e da escrita nos cadernos. Todo esse olhar fornece dados que ajudam na definição dos investimentos a ser feitos nas aprendizagens do grupo e individualmente. Veja o que nos dizem algumas professoras da rede municipal de São Félix do Coribe:

“Na realização das atividades diagnósticas, tivemos um olhar mais amplo sobre a importância de avaliar os saberes de cada aluno. Esse olhar direcionou nosso trabalho. A cada situação avaliativa, identificávamos as fragilidades e os avanços. Nessa observação, as nossas ações em sala de aula se tornaram mais potentes porque sabíamos exatamente o que fazer, como fazer e com quem fazer”.

Jaldenice Barbosa dos Santos, Claudionice da Silva Almeida e Nilda Araújo Macena Passos, professoras da Escola Municipal Adalgisa Borges, em São Félix do Coribe

O depoimento deixa evidente que a observação dos conhecimentos que estão sendo construídos pelas crianças deve ter o claro propósito de orientar as decisões em torno das situações didáticas a ser realizadas em função do que é preciso aprender.

Tomar como ponto de partida os saberes das crianças é um aspecto importante quando se assume o compromisso de “diminuir os abismos que separam a prática escolar da prática social da leitura e da escrita” (LERNER, 2002). Significa dizer também que aprender o sistema de escrita não se reduz a conhecer as letras, mas inclui como funciona a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais. Nesse caso, no contexto de estudo e pesquisa.

DEFINIR UM PERCURSO DE ESTUDO

Em se tratando de um projeto ou sequência didática no âmbito das práticas em contexto de estudo, a professora, ou o professor, define o tema com base no que está previsto no currículo para o período letivo ou por meio da escuta dos diálogos e das curiosidades apontadas pelas crianças sobre determinados acontecimentos que estão ocorrendo na escola, no bairro, na comunidade, no país, no mundo, que suscitam questionamentos. Na turma de 1º ano do Centro Integrado de Educação Infantil Leolino José Fernandes, a professora Didácia Alves Costa de Jesus foi abordada com as seguintes perguntas: “Pró, se a gema do ovo é amarela, porque os pintinhos nascem pretos?” e “Pró, como os pintinhos saem do ovo? A mãe é quem quebra a casca?”.

A professora reconheceu, por meio das perguntas, uma excelente oportunidade para estudo, pesquisa e investigação. Dessa forma, planejou uma sequência didática destinada a saber mais sobre a vida dos pintinhos, colocando, em primeiro plano, a leitura e a escrita em contexto de estudo, que prevê:

- | Exploração e leitura de materiais informativos que circulam socialmente, disponíveis em enciclopédias, revistas e na internet.
- | Produção de escritas para conservar e organizar os conhecimentos e comunicar o que foi aprendido.

Para isso, Didácia planejou uma sequência de estudo no qual as crianças puderam escutar a leitura realizada por ela, fazer leituras exploratórias de textos informativos, tomar notas, localizar informações específicas, complementar informações em quadros, fichas ou tabelas, organizar exposição oral e escrita e compartilhar o aprendido com a família. Foram planejadas situações didáticas com a intenção de potencializar a investigação sobre o ciclo da vida dos pintinhos, ao mesmo tempo que se realizava a reflexão sobre o sistema de escrita *(leia mais na página 110)*.

DIVERSAS POSSIBILIDADES DE LER, ESCREVER E COMPARTILHAR O APRENDIDO

Você, professora, ou professor, deve estar se perguntando como as alunas e os alunos em processo de aprender a ler e a escrever podem participar de uma proposta de leitura e escrita em contexto de estudo na qual terão de, entre alguns comportamentos e capacidades, ler textos informativos, produzir notas, grifar informações etc. Considerar a heterogeneidade dos conhecimentos do grupo acerca da escrita e da leitura é um primeiro passo, que permitirá planejar as propostas dentro das condições de interação das crianças com o texto e do que precisam fazer nele ou com base nele. Leia, a seguir, quatro situações em que esse princípio didático está presente.

1 – LEITURA EXPLORATÓRIA DE MATERIAL INFORMATIVO

Objetivo

- | Localizar uma informação específica com base em dados orientadores, verificando o que diz e onde diz o que foi solicitado.

Conteúdo

- | Exploração e localização de informações em materiais escritos selecionados.

Condições didáticas

- | Distribuir materiais de circulação social.
- | Considerar as diversas conceitualizações das alunas e dos alunos para propor agrupamentos que coloquem em jogo o que já sabem.
- | Solicitar que as crianças compartilhem as razões pelas quais tomaram determinadas decisões ao realizar a atividade proposta.

Descrição da atividade

| A professora, ou o professor, deve explicitar para as crianças os propósitos da atividade antes que elas comecem a explorar os materiais: “Conforme havíamos conversado, vamos estudar os animais da caatinga. Todos vocês conhecem a caatinga? Quem pode explicar?”. Ouve-se o grupo para fazer um rápido diagnóstico sobre o grau de conhecimento das crianças acerca desse ecossistema e segue-se na proposta da leitura exploratória: “Agora vamos ler alguns materiais da nossa biblioteca de classe e outros que eu trouxe da biblioteca da escola e da minha casa para verificar em quais livros, revistas e páginas podemos encontrar informações sobre alguns dos animais que vivem na caatinga”. Por exemplo, uma enciclopédia em cujo índice há as seguintes entradas:

<i>A importância dos animais</i>	3
<i>Animais silvestres</i>	6
<i>Animais exóticos</i>	10
<i>Animais domésticos</i>	18

- | Após uma exploração inicial dos materiais pelas crianças, a professora, ou o professor, distribui alguns exemplares para as duplas ou trios organizados levando em consideração os saberes que têm sobre o sistema de escrita e solicita a um dos grupos que ainda não lê de forma convencional que verifique, no índice de uma das publicações, se há informações sobre animais silvestres. Na sequência, após a localização, orienta a indicar a página com um marcador.
- | Nesse caso, em que as crianças estão aprendendo a ler, a proposta é que aprendam a localizar informação específica explorando as particularidades do gênero – um índice de conteúdos em uma enciclopédia, por exemplo. O desafio consiste em participar de uma situação de leitura na qual será

preciso coordenar informações entre o que se sabe e o que está escrito, pois a professora, ou o professor, já deu as informações e elas ainda podem usar os dados do suporte e da ilustração. Para tanto, será preciso considerar aspectos quantitativos e qualitativos do texto em questão.

| A professora, ou o professor, poderá realizar algumas intervenções. Por exemplo: “A página do índice desta enciclopédia informa que, nela, podemos encontrar informações sobre animais domésticos, animais exóticos, animais silvestres e ainda um texto sobre a importância dos animais. Vocês precisam identificar em qual página vamos encontrar informações sobre animais silvestres, porque ela poderá conter dados de algum animal que vive na caatinga. Dessa forma, localizem neste índice onde está ‘animais silvestres’ e em qual página estão as informações”.

| Após as crianças oferecerem alguma informação sobre onde acham que está “animais silvestres”, a professora, ou o professor, continua as intervenções. “Por que vocês acham que é aí?”. Independentemente de as crianças sinalizarem corretamente ou não, deve-se solicitar que justifiquem sua escolha pelos indícios escritos.

| Você também pode perguntar: “Como começa ‘silvestres’?”. Essa pergunta tem por objetivo ajudar as crianças a selecionar, no todo, uma parte que as ajudem a descartar, no conjunto das palavras escritas, aquelas que não podem ser a escrita de “silvestre” e, portanto, não pode indicar que ali está escrito “animais silvestres”. Uma outra intervenção é ler de forma desordenada os itens do índice e, sem apontar, perguntar: “Onde está escrito animais silvestres?”.

| As propostas de leitura para localizar ou verificar uma informação específica, mediante o contexto apresentado, e de intervenções são destinadas àquelas crianças que ainda não sabem ler convencionalmente, mas podem fazê-lo, porque já conseguem estabelecer uma relação de qualidade entre o valor sonoro e os grafemas que as ajudam a selecionar a expressão buscada no texto.

| Além dos aspectos qualitativos, dependendo do contexto verbal, os aspectos quantitativos devem ser levados em consideração. Aqui, vale lembrar também as observações que Telma Weisz sinaliza no livro *O Diálogo entre o Ensino e Aprendizagem* (2011): “As boas situações didáticas costumam ser aquelas nas quais as crianças, dentre alguns aspectos, colocam em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo, têm problemas a resolver e decisões a tomar”. Isso significa oferecer as condições didáticas necessárias para que possam refletir

sobre o sistema de escrita sem recorrer à estratégia de decifração. Nesse caso, informar às alunas e aos alunos o que está escrito é uma condição didática fundamental.

- | Se o objetivo é ensinar a ler ao mesmo tempo que se exercem as práticas sociais, as crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente devem ser convidadas a usar tudo o que conhecem sobre o sistema de escrita apoiando-se nos indícios da quantidade, da qualidade e da ordem das letras nas escritas.
- | Outra possibilidade, portanto, é solicitar que as alunas e os alunos analisem as capas de alguns materiais com o propósito de identificar em quais poderão encontrar as informações necessárias sobre o tema em estudo.
- | Em situações como essa, a professora, ou o professor, mostra as capas sem ler os títulos ou, se os lê, não aponta o que está lendo. Por exemplo, solicita que as crianças identifiquem o livro *Aves da Caatinga* e vai colaborando no intercâmbio com perguntas que as ajudem a localizar, pelas pistas escritas, o título “Aves da Caatinga”, sempre solicitando que justifiquem as escolhas pelo contexto verbal.

Nas situações didáticas em que as crianças vão interpretar um texto informativo, lendo-o por si mesmas, a professora, ou o professor, deve planejar bem quais fontes disponibilizará para a classe, organizando-as de acordo com critérios como:

- | Materiais que não contêm as informações solicitadas (nesse caso, o trabalho servirá para identificar que ali não há o que se procura).
- | Publicações que relatam exclusivamente o assunto investigado.
- | Publicações que incluem, além de outros tópicos, capítulos ou artigos sobre o assunto pesquisado.
- | Publicações nas quais existe a informação buscada, porém os títulos ou as entradas ao assunto não permitem antecipar facilmente que será encontrada.
- | Livros de literatura com ilustrações de animais para que as crianças possam distinguir quais obras informam sobre os animais e quais não.
- | Livros com diferentes tipos de índice: alfabéticos, temáticos, resumos com e sem descrição do conteúdo, índices com imagens etc.

Organizar os materiais de consulta com base nesses critérios não significa que todos esses tipos de textos devem estar presentes ou que se deva trabalhar um de cada

vez. A definição intencional do que se quer ensinar com a exploração da diversidade dos materiais vai definir as escolhas que a professora, ou o professor, fará com base nas possibilidades que essa diversidade oferece, tanto no que diz respeito a aprender a ler como ao conteúdo em estudo.

Enquanto as crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente são inseridas no contexto de estudo por meio de propostas como as mencionadas até aqui, aquelas que já têm mais autonomia podem ser convidadas a ler textos maiores para buscar as informações necessárias a uma organização de fichas técnicas sobre os animais pesquisados. É o que faz, por exemplo, a professora Maria Neide da Silva, da Escola Municipal Professora Maria Marcolina Xavier, em Ibitiara, com alunos do 1º ano. Acompanhe, a seguir, o planejamento desse trabalho.

2 – LEITURA PARA ORGANIZAR FICHA TÉCNICA

Objetivos

- | Ler para grifar as informações relacionadas às características e curiosidades do animal em estudo.
- | Preencher ficha técnica para o catálogo dos animais.

Conteúdo

- | Seleção e registro de informações específicas sobre o tema.


Condição didática

- | Disponibilizar texto informativo de enciclopédia ou revista especializada contendo dados sobre o foco de estudo (*exemplo na próxima página*).

Descrição da atividade

- | Em um primeiro momento, a professora retoma o propósito da atividade dentro da sequência de estudo, recupera o que já foi estudado e as principais descobertas e, em seguida, apresenta o próximo animal para estudo. Faz algumas perguntas para verificar o que as crianças já sabem sobre ele e avalia quanto o texto que será disponibilizado poderá acrescentar aos conhecimentos do grupo.
- | Sem perder de vista para que estão lendo, as crianças mergulham na leitura e vão, por meio do comportamento de quem lê para saber mais, deixando marcas

LARA CAROLINE DA SILVA DE OLIVEIRA



BICHO PREGUIÇA

O BICHO-PREGUIÇA, CUJO NOME CIENTÍFICO É BRADYPUS VARIEGATUS, TEM COMO ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA OS MOVIMENTOS LENTOS E SILENCIOSOS E A PELAGEM QUE SE CONFUNDE COM AS ÁRVORES, DESVIANDO A ATENÇÃO DOS PREDADORES NATURAIS.

NATURAL DA MATA ATLÂNTICA E DA AMAZÔNIA, O BICHO-PREGUIÇA PODE SER ENCONTRADO TAMBÉM EM OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL E DA AMÉRICA CENTRAL, EMBORA AINDA NÃO SEJA CONSIDERADO UM ANIMAL EM EXTINÇÃO, JÁ ESTÁ DESAPARECENDO DE DIVERSAS REGIÕES ONDE ERA COMUM - COMO NO NORDESTE BRASILEIRO.

ENTRE AS ESPÉCIES AMEAÇADAS ESTÃO O BICHO-PREGUIÇA COMUM E O DE COLEIRA, ENCONTRADOS NO SUL DA BAHIA. O DESMATAMENTO É A PRINCIPAL CAUSA DO DESAPARECIMENTO DESSAS DUAS ESPÉCIES, QUE PASSAM QUASE TODO O TEMPO DE SEUS 50 ANOS DE VIDA (EM MÉDIA) EM CIMA DAS ÁRVORES, ONDE SE ALIMENTAM DE 22 ESPÉCIES DIFERENTES DE VEGETAÇÃO DA MATA ATLÂNTICA E DORMEM CERCA DE 14 HORAS DIÁRIAS, VÍTIMAS TAMBÉM DAS QUEIMADAS, AS PREGUIÇAS COSTUMAM FUGIR PARA ÁREAS PRÓXIMAS ÀS CIDADES, TORNANDO-SE UMA PRESA FÁCIL PARA CAÇADORES ILEGAIS.

ANIMAIS DE HÁBITOS SOLITÁRIOS, OS MACHOS E AS FÊMEAS SÓ SE ENCONTRAM PARA ACASALAR. A GESTAÇÃO DURA DE SEIS A OITO MESES, NASCENDO APENAS UM FILHOTE, ENTRE OS MESES DE AGOSTO E SETEMBRO. QUANDO ADULTO, UM BICHO PREGUIÇA PODE PESAR ATÉ CINCO QUILOS E MEDIR 59 CENTÍMETROS DA PONTA DO NARIZ A PONTA DA CAUDA. O FILHOTE MAMA DURANTE UM MÊS, PERMANECENDO COM A MÃE ATÉ OS CINCO MESES, PARA APRENDER A SE LOCOMOVER E SE ALIMENTAR SOZINHO. ATUALMENTE, O HOMEM É SEU PRINCIPAL PREDADOR, JÁ QUE OS PREDADORES NATURAIS, AVES DE RAPINA E GRANDES FELINOS ESTÃO EM EXTINÇÃO.

Exemplo de texto informativo e respectiva ficha técnica

	ESCOLA: <u>MUNICIPAL PROFESSORA MARIA MARCOLIN XAV</u>	
	ALUNO (A): <u>LARA CAROLINE DA SILVA DE OLIVEIRA</u>	
	PROFESSORA: <u>MARIA NEIDE</u> SÉRIE: <u>3ª</u> TURMA: <u>A</u> DATA: <u>08/11/2017</u>	
	DIRETORA: <u>LOURISSINA OLIVEIRA</u> COORDENADORA PEDAGÓGICA: <u>KÁTIA X. B. DA SILVA</u>	
ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA		
1.º - PREENCHA A FICHA COM AS INFORMAÇÕES DO TEXTO: BICHO PREGUIÇA		
<div><div>NOME DO ANIMAL: <u>BICHO-PREGUIÇA</u></div><div>COMPRIMENTO: <u>59 CENTÍMETROS DA PONTA DO NARIZ A PONTA DA CAUDA</u></div><div>PESO: <u>PODE PESAR ATÉ CINCO QUILOS</u></div><div>NÚMERO DE FILHOTES: <u>UM FILHOTE</u></div><div>ALIMENTAÇÃO: <u>SE ALIMENTA 22 ESPÉCIE DIFERENTES DE VEGETAÇÃO</u></div><div>UMA CARACTERÍSTICA INTERESSANTE: <u>DORMEM CERCA DE 14 HORAS DIÁRIAS</u></div><div>ONDE VIVE: <u>NATURAL DA MATA ATLÂNTICA E DA AMAZÔNIA</u></div><div><u>BICHO-PREGUIÇA PODE SER ENCONTRADO TAMBÉM EM OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA DO SUL E DA AMÉRICA CENTRAL</u></div><div>GESTAÇÃO: <u>A GESTAÇÃO DURA DE SEIS A OITO MESES</u></div><div>TEMPO DE VIDA: <u>50 ANOS DE VIDA EM MÉDIA</u></div></div>		

no texto relacionadas às informações que consideram relevantes. Em outras oportunidades, a professora lê para as crianças o texto completo e a tarefa delas é reler para sublinhar os dados que estão buscando.

É importante salientar que a exploração de textos longos precisa ter propósitos claros, de maneira que as crianças não se percam durante a leitura. Por exemplo, definindo que o objetivo será ler para saber sobre o hábitat do bicho-preguiça e sobre sua alimentação e para destacar uma característica interessante do animal. É preciso compreender que ler para estudar deve atender, sobretudo, ao propósito da criança de aprender e/ou ampliar conhecimentos, para que ela tenha condições de discutir e refletir sobre questionamentos levantados pelo grupo e, principalmente, para dar-se conta de quanto tem aprendido.

Como se pode notar, no planejamento do trabalho, a professora, ou o professor, deve selecionar vários textos que abordam o mesmo conteúdo sob perspectivas diferentes ou que ampliam a informação de um texto para outro, de maneira a tornar a pesquisa mais enriquecedora.

Nesse processo, pode-se ainda criar situações de comunicação sobre o aprendido entre as próprias crianças, solicitando que grupos leiam textos diferentes e contem aos demais as informações relevantes presentes no material que analisaram.

Em alguns momentos, as crianças tomam nota das ideias principais e conclusões para a sistematização do conhecimento que precisam comunicar, tendo em vista o propósito comunicativo definido pelo projeto ou pela sequência didática. Veja no exemplo a seguir.

3 – PRODUÇÃO DE NOTAS DURANTE O ESTUDO

Objetivo

Produzir notas coletivas com base em registros individuais que tenham informações relevantes e precisarão ser consideradas na organização coletiva do conhecimento.

Conteúdo

Escrita de notas coletivas com informações importantes sobre o estudado.

Condições didáticas

- As crianças escrevem por meio do ditado à professora, ou ao professor, e depois escrevem por si mesmas.
- As crianças fazem registros individuais sobre o estudado nos grupos, nas duplas, trios ou de forma individual.

Descrição da atividade

- Durante a sequência de estudo acerca de determinado tema, a professora, ou o professor, propõe a produção de notas. Para isso, organiza várias situações de leitura com textos que oferecem diversas complexidades e abre espaço para troca a fim de ajudar na compreensão das informações veiculadas nos textos lidos; e discute com todo o grupo os dados que são relevantes para registrar e de que maneira isso pode ser feito – com ou sem o uso de setas, diagramas, registro de palavras ou frases, escolhendo partes importantes, como sugere Claudia Molinari no texto *Situações de Escrita para Saber Mais sobre um Tema em Momentos da Alfabetização Inicial*.
- O registro das notas à vista de todos, feito pela professora, ou pelo professor, possibilita ainda que as crianças pensem na melhor maneira de anotar determinadas informações. De forma sintética, utilizam palavras-chaves ressaltadas, que definem conceitos e que facilitam a sua localização pelas crianças no momento de recorrer a elas quando necessário. Veja um exemplo no qual a professora faz essa organização conforme as crianças ditam algumas informações sobre um dos animais estudados.

TATU-CANASTRA

- É UM MAMÍFERO.
- TEM HÁBITO DE VIDA DIURNO E NOTURNO.
- UMA DAS CARACTERÍSTICAS É TER CARAPAÇA COMPOSTA DE CINTAS MOVÉIS QUE PROTEGEM SEU CORPO.
- ALIMENTA-SE PRINCIPALMENTE DE INSETOS (CUPINS E FORMIGAS), ESPCORPIÕES, ARANHAS, OVOS E FRUTOS.
- TEM COMO HÁBITAT O CERRADO, CAMPOS E REGIÕES DE MATAS (FLORESTAS).
- O PERÍODO DE GESTAÇÃO DA FÊMEA DURA CERCA DE 120 DIAS. NUMA GESTAÇÃO, NASCEM UM OU DOIS FILHOTES.

AS PRINCIPAIS AMEAÇAS DE EXTINÇÃO DESSA ESPÉCIE SÃO O DESMATAMENTO DE REGIÕES ONDE VIVEM E TAMBÉM A CAÇA ILEGAL. O TATU-CANASTRA ENCONTRA-SE NA CATEGORIA DE VULNERÁVEL, NO TOCANTE AO RISCO DE EXTINÇÃO.

- Ainda dentro desse contexto de organização das ideias e das informações que vão sendo adquiridas no percurso do estudo, é possível discutir com as crianças a produção de mapas conceituais contendo o resumo do tema estudado e explicar o sentido da organização das ideias nesse formato.


É importante considerar que, mesmo com a escrita menos avançada, as crianças devem participar de propostas de exploração de livros, de produção de fichas técnicas e de tomadas de nota no caderno pessoal, como bem ilustram os exemplos a seguir.

Após a leitura pela professora do texto *Tamanduá-bandeira*, no contexto de uma sequência didática sobre a fauna brasileira para a qual as crianças escolheram alguns animais para estudo, Alice registra no caderno uma informação que achou relevante sobre uma das características do bicho: LÍNGUA GOSMENTA, que ela escreve de maneira silábico-alfabética AEGMTA.



No contexto de estudo sobre animais da fazenda, a aluna Darah escreve de maneira pré-silábica as informações sobre o boi.

FICHA TÉCNICA	1
NOME DO ANIMAL	GOI BOI
ALIMENTAÇÃO	CAPIM
TAMANHO	GRANDE
HABITAT	FAZENDA
ALUNO	DARAH



A simple line drawing of a cow, facing right. It has a large oval body, a small head with two small horns, and four legs. There is a small mark on its side.

Outro exemplo sobre anotações para estudo é este do 1º ano do Centro Integrado Leonildo José Fernandes, de Iraquara. Com base nas perguntas “Como os pintinhos saem do ovo? A mãe é quem quebra a casca?”, a turma assumiu o desafio de construir uma chocadeira para investigar como isso acontece. Após a leitura de textos sobre o tema, as crianças decidiram, sob a orientação da professora Didácia Alves Costa de Jesus, entrevistar o dono de uma chocadeira para tirar as dúvidas e construir um ovoscópio (aparelho que permite ver o interior do ovo) para acompanhar o dia a dia do crescimento do pintinho. O registro da observação foi feito individualmente, independentemente do nível de escrita das crianças. Veja um exemplo na página ao lado.

4 – COMUNICAÇÃO DO APRENDIDO

Objetivo

Produzir texto para comunicar aos destinatários o conhecimento adquirido.

Conteúdo

| Escrita de texto expositivo com informações sobre o tema estudado.

Condições didáticas

A leitura dos textos, as informações selecionadas, os registros e as notas

CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL LEOLINO JOSÉ FERNANDES

ALUNO: ma GABRIELA SAUSA MENEZES

DATA: 05/09/2017

PRÓ: DIDÁCIA COSTA

ATIVIDADE TRIMESTRE II

ESCREVA AO LADO DA IMAGEM O QUE ACONTECE EM CADA MOMENTO, LEMBRE-SE DA NOSSA EXPERIÊNCIA E DAS OVOSCOPIAS QUE FIZEMOS.

liste

DIA 1

NU BREMURADIA SOTIMA A TEMA

DIA 4

NU ZECU DIA TINHA OMA MAXIMA

NU OVO

NU TEZERO DIA TINHA O PITINHO

PENHE PEQUENO

E NO QUATO DIA ELE TINHA AS

PITINHO TAVA BEM MAIO

NU BROSIMO DIA ELE ESTAVA

MAIO

DIA 16

DIA 20

Sistematização das
crianças com base
no acompanhamento
da vida do pintinho
ainda no ovo, dentro
do contexto da
sequência didática
A Vida dos Pintinhos.

realizadas (individualmente, em dupla e em grupo) ao longo do percurso de estudo, serão utilizadas como fontes para a produção dos textos nos quais o que se aprendeu é compartilhado com outras pessoas.

Descrição da atividade

! Ao iniciar o processo de escrita do produto final (geralmente, textos expositivos), a professora, ou o professor, precisa assegurar que, nesse percurso, as crianças discutam o planejamento do texto e decidam sobre o conteúdo e a forma de acordo com os propósitos e destinatários definidos no projeto. Por exemplo: qual título o texto vai ter? Haverá subtítulos? Se sim, qual a ordem em que vão aparecer? Que informação precisa vir primeiro? Qual forma (diagramação) será adotada para o texto se parecer com outros do mesmo gênero?

- No momento da textualização, que se inicia com a escrita de rascunhos das ideias acerca do tema, com base no planejamento realizado, a professora, ou o professor, vai abrindo espaços de revisão (em dupla, em grupo ou no coletivo). De forma respeitosa, as colegas e os colegas devem propôr soluções que preservam o direito das autoras e dos autores de fazer ou não as modificações sugeridas. Nesse processo de revisão, são feitas várias releituras dos textos revisados de maneira que se possa avaliar as transformações realizadas nos aspectos discursivos ou de linguagem.
- Durante todo o percurso é preciso incentivar as crianças a tomar decisões acerca do texto que estão produzindo, ajudá-las a encontrar maneiras de resolver os problemas e submeter a versão final à apreciação do grupo.
- Dada por finalizada a produção para comunicar o aprendido, organiza-se a publicação do material das crianças e faz-se chegar aos destinatários.

A seguir, confira como a professora Larissa Gomes Carneiro Borges, da Escola Municipal Jorge Karaoglan, em Mundo Novo, conduziu o processo da revisão dos textos escritos pela turma do 1º ano no contexto de estudo do projeto didático sobre a artista plástica Tarsila do Amaral e as suas obras.

1º TEXTO

PROFESSORA LARISSA GOMES CARNEIRO
ALUNO(A) MANUELA
ORAPEIDE RESCIA
AEUAIERATAIREOI RENIAEDUP
RIAPUIEAURE
IESPARAO

Tradução do texto:
FLORESTA
OVOS SÃO ROSADOS
DE ANIMAIS
MISTERIOSOS

Intervenções planejadas pela professora

- Ler o texto para a criança.
- Pedir à aluna Lauane que apresente o seu texto para Manuela e explique à colega como ela organizou o seu texto (não como lista).
- Usar o nome MATEUS para ela pensar no “MA” de animais.
- Usar o próprio nome “MANUELA” para pensar a palavra no início da palavra “misteriosos”.
- Comparar o aspecto quantitativo para escrever as palavras floresta e ovos.
- Após as intervenções da professora com Manuela, a aluna considera a sugestão da colega Lauane sobre a organização do texto o que a faz, no processo de revisão, escrever não mais como uma lista. Ela consegue pensar o início da palavra MISTERIOSOS e ainda faz um bom ajuste qualitativo quando lê, no que escreveu, a palavra ANIMAIS.

2º TEXTO

PROFESSORA LARISSA GOMES CARNEIRO
ALUNO(A) MANUELA
OTAE RUJAE AL
ORE PUA REO ORAO EI AIRAIE MIAREA

Tradução do texto:
FLORESTA
OVOS SÃO ROSADOS
DE ANIMAIS
MISTERIOSOS

É importante destacar que, para o trabalho de produção como o realizado pela professora Larissa, faz-se necessário assegurar algumas condições didáticas, entre as quais se destacam:

- Retomar com as crianças – coletivamente, em grupos ou em duplas – as

informações sobre o que foi estudado e a forma como foram registrados os dados.

- Planejar coletivamente o texto (o que precisará ter).
- Possibilitar que, no momento da escrita, as crianças consultem as fontes de informação disponíveis na sala, tanto sobre o conteúdo do texto como sobre as letras, caso haja dúvidas no momento da escrita.
- Proporcionar um tempo para a revisão do texto.

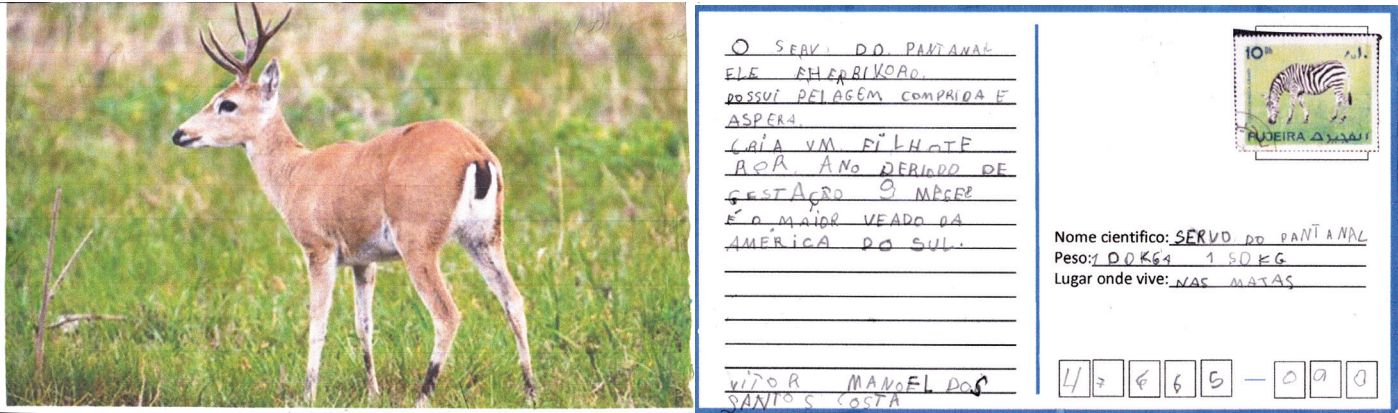
A proposta era que os alunos escrevessem e digitassem o que aprenderam sobre Tarsila do Amaral, tendo em vista os estudos dos textos da enciclopédia. A primeira atividade era ouvir as crianças sobre o que sabiam sobre a artista e anotar no caderno pessoal. Posteriormente, li as anotações para elas e solicitei que revissem o que pensaram e em seguida escrevessem. Conforme foram surgindo dúvidas com relação à escrita, fui fazendo intervenções para ajudá-las a pensar sobre o que escreveram. Também retomei o texto estudado na enciclopédia que estava ao lado para averiguar como se escrevia determinada palavra, tendo como objetivo ensiná-las comportamentos de escritor.

Larissa Gomes Carneiro Borges, da Escola Municipal Jorge Karaoglan, em Mundo Novo

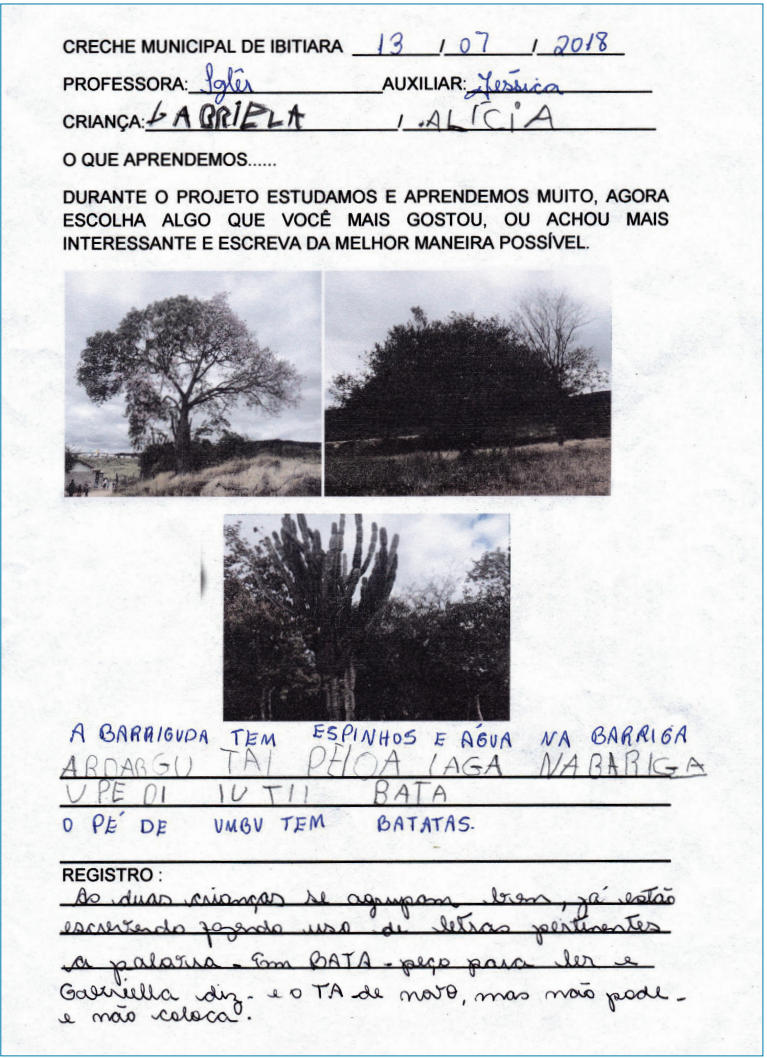
A prática da professora Larissa deixa clara sua compreensão de que todas as crianças, mesmo as que ainda não sabem ler e escrever de forma convencional, podem e devem participar de múltiplas situações didáticas de leitura e de escrita, inclusive as de estudo. Ela sabe que é com base nos problemas que as crianças apresentam sobre o que e o como se escreve que elas avançam rumo à compreensão e à apropriação do sistema alfabético.

OUTRAS PRODUÇÕES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE ESTUDO

Na imagem no alto da página ao lado, confira um dos cartões postais produzidos pela turma do 2º ano da rede municipal de São Félix do Coribe, com base no estudo dos animais do cerrado. No exemplo, o aluno Vitor Manoel dos Santos Costa escreveu: “O cervo do pantanal. Ele é herbívoro. Possui pelagem comprida e áspera. Cria um filhote por ano. Período de gestação: 9 meses. É o maior veado da América do Sul”.



Com o estudo sobre as plantas resistentes à seca, as crianças registraram as informações que consideraram mais interessantes. No exemplo a seguir, uma escrita produzida em dupla, as alunas Gabriela e Alícia escreveram com uma hipótese alfabética inicial: “A BARRIGUDA TEM ESPINHOS E ÁGUA NA BARRIGA” e “O PÉ DE UMBU TEM BATATAS”.



O PAPEL DA PROFESSORA, OU DO PROFESSOR

Para todas as situações didáticas mencionadas neste capítulo, a professora, ou o professor, precisa atuar como uma leitora ou leitor mais experiente, que compartilha com as crianças os comportamentos leitores específicos de quem participa de práticas sociais de leitura e escrita em contextos de estudo. Por esse motivo, é imprescindível informar a intenção pela qual se busca uma informação, os critérios de seleção de materiais e os questionamentos sobre a confiabilidade das fontes disponíveis. Por exemplo:

- | Este material apareceu há mais de dez anos, então a informação deve estar desatualizada.
- | Não sabemos de onde saíram esses dados, serão verdadeiros?
- | É uma nota de internet, porém não informa quem são os autores, vamos ver se a informação aparece em algum outro artigo?

No intuito de pensar nas possibilidades de planejar ou aprimorar as situações didáticas em contexto de estudo para as crianças, veja a seguir uma lista de conteúdos que podem ser explorados no planejamento das sequências ou projetos.

CONTEÚDOS SUGERIDOS NO TRABALHO DA LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE ESTUDO

- | Decidir quais materiais são úteis para estudar um tópico.
- | Explorar e localizar informações sobre assuntos selecionados.
- | Identificar, progressivamente, as formas de organização de dois textos que permitem localizar a informação procurada.
- | Comentar sobre a relevância das respostas.
- | Guardar na memória perguntas, quando pertinentes.
- | Fazer antecipações com base em conhecimentos prévios e verificá-los nos textos.
- | Releer para abordar o significado do texto quando não é compreendido e é essencial avançar o assunto.

- | Distinguir as passagens que podem ser entendidas daquelas que apresentam dificuldades e procurar diferentes meios para resolvê-las.
- | Escolher a melhor forma de registrar ou fazer anotações de acordo com a finalidade, o tema, o material consultado e o destino das anotações.
- | Selecionar informação do texto-fonte e registrá-lo.
- | Trocar conhecimento para ampliar as possibilidades de compreensão e produção próprias e de outras.
- | Expandir as informações obtidas consultando várias fontes.
- | Adaptar a exposição ao objetivo e aos destinatários.
- | Usar diferentes materiais de leitura.
- | Produzir textos para expor os resultados das investigações, alternando práticas de planejamento, textualização e revisão.
- | Expor os resultados do estudo, construindo domínio progressivo sobre as estratégias e recursos mais apropriados para cada contexto.

Lista elaborada com base nas orientações do documento *Diseño Curricular de Educación Primaria: Primer Ciclo*, publicado pela Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, em 2011 (bit.ly/curriculo-buenos-aires), acesso em 13/9/2019.

Consulte também o documento *Saber Más sobre un Tema de Interés*, publicado pela Dirección Provincial de Educación Primaria de Buenos Aires, em 2008, (bit.ly/contexto-estudo), acesso em 13/9/2019.

Diante do exposto neste capítulo, compreende-se que não se pode pensar em uma escola que forma para cidadania sem oferecer às crianças a participação em situações de leitura e escrita similares às que ocorrem socialmente; sem oferecer as diversas possibilidades de interagir com a leitura e a escrita em seu sentido social; sem considerar a capacidade intelectual das meninas e dos meninos; e sem compreender que, fora da escola, as crianças se relacionam com a leitura e a escrita sem deformação, sem a redução que muitas vezes a escola tenta fazer ou faz.

É possível, sim, planejar novas práticas. É possível criar oportunidades!

livros e artigos

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.
- BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito da Leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.
- BUENOS AIRES. **Actualización Curricular: EGB**. Lengua. Secretaria de Educación: Documentos de trabajo n. 2 e n. 4, 1996.
- _____. **Aportes para el Desarrollo Curricular: Prácticas del Lenguaje – Leer y escribir en el primer ciclo**. Secretaria de Educación, 2001.
- BUENOS AIRES (Provincia). **Diseño Curricular de Educación Primaria: Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje**. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Currículo, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a Formação do Homem. Remate de Males**, 2012.
- _____. **O Esquema de Machado de Assis**. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTEDO, Mirta L. **Dar Aula com Bibliotecas de Classe**. In: **30 Olhares para o Futuro**. São Paulo: Escola da Vila – Centro de Formação, 2010.
- CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia. **La Lectura en la Alfabetización Inicial**. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2008.
- CASTEDO, Mirta; CUTER, M. (coords.) **Diseño Curricular de Educación Primaria: Prácticas del Lenguaje – Primer Ciclo**. Provincia de Buenos Aires (La Plata): Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.
- CASTLE, Marrietta; CRAMER, Eugene H. **Incentivando o Amor pela Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAVALCANTI, Luciano M. D.; PEREIRA, Cilene M. **O Valor e a Importância da Literatura para a Formação do Homem: Dois Autores, Machado de Assis e Manuel Bandeira**. **Revista Travessias**, Ed. 10 (bit.ly/formacao-homem), acesso em 13/9/2019.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros: a Leitura Literária na Escola**. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRO, Emilia. **Acerca de las Rupturas o Continuidades en la Lectura**. Conferencia inaugural de las Jornadas Profesionales del Libro. Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. **Colección Lecturas sobre Lecturas**. México: Conaculta, 2006.
- _____. **Escrita e Oralidade: Unidades, Níveis de Análise e Consciência Metalinguística**. In: FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in) Dependência entre Oralidade e Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito**. Seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **O Ingresso nas Culturas da Escrita**. In: FARIA, A. L. G. de (org.). **O Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas: Falares e Saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Reflexões sobre Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GROSSI, Gabriel P. **Leitura e Sustentabilidade**. **Revista Nova Escola**. nº 18, p. 3, abril 2008.
- KAUFMAN, Ana M. et al. **Alfabetização de Crianças: Construção e Intercâmbio. Experiências Pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LAHIRE, Bernard. **Escrituras Domésticas: La Domesticación de lo Domestico. Social Science Information**. Londres: SAGE, 1995.
- LAJOLO, Marisa. **O Que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2004.
- LERNER, Delia. **A Autonomia do Leitor: Uma Análise Didática**. **Revista da Educação**. n. 6. Porto Alegre: Projeto, 2002.
- _____. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. **A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola: Reflexões sobre a Proposta Pedagógica Construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- MOLINARI, Claudia. **Escrita e Revisão na Produção de Jogos de Mesa**. **Revista Infância: Educar de 0 a 6 anos**. n. 147. Barcelona: Associação de Professores Rosa Sansat, 2014.
- _____. et al. **La Lectura en la Alfabetización Inicial: Situaciones Didácticas en el Jardín y la Escuela**. Dirección de Capacitación Educativa. Buenos Aires, 2008.

- _____. Situações de Escrita para Saber Mais sobre um Tema em Momentos da Alfabetização Inicial. In: **30 Olhares para o Futuro**. São Paulo: Escola da Vila – Centro de Formação, 2010.
- _____. Hablar y Escribir sobre Libros y Lecturas en Momentos de la Alfabetización Inicial. Intervención Docente en Sesiones Simultáneas de Lectura y en Otras Situaciones Didácticas. Conferencia, Segundo Foro Internacional Retos y Perspectivas de la Educación Básica La enseñanza del lenguaje en contextos escolares. Servicios de Educación Pública, Gobierno del Estado de Nayarit. México, 2008.
- _____. **Situación Didáctica Sesiones Simultáneas de Lectura**. Documento de trabajo. Proyectos coordinados de Formación Continua. Dirección Provincial de Educación Inicial y Dirección de Formación Continua, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.
- NEMIROVSKY, M. **O Ensino da Linguagem Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRADO, Maria D. L. do. **O Livro Infantil e a Formação do Leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PRIOLLI, Julia; SALLES, Carol. Fraldas e Livros. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 18, abril 2008.
- RAIMUNDO, A. P. P. A Mediação na Formação do Leitor. In: **Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. n. 3. Maringá: 2007.
- SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para Aprender**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando D. **O Jogo e a Educação da Infância: Muito Prazer em Aprender**. Curitiba: CRV, 2011.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VIEIRA, L. A. **Formação do Leitor: a Família em Questão**. In: III Seminário Biblioteca Escolar: Espaço de Ação Pedagógica. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004.
- ZEN, Giovana C.; SANTOS, S. R. A Força Humanizadora da Literatura. **Revista Educação e Contemporaneidade**. v. 18, n. 31, pp. 173-181. Salvador: FAEEBA, jan./jun. 2009.

Na internet (acessos em 21/8/2019)

Projeto Entorno: em Busca de Novos Leitores

Fundação Victor Civita, 2008.

Parte 1: youtu.be/S51fDsUeqsc

Parte 2: youtu.be/0BM0Vhzt40k

Sessões simultâneas de leitura

Nova Escola, 2010.

bit.ly/entorno-sessoes-simultaneas

Projeto Entre na Roda

Cenpec, 2016.

bit.ly/entre-na-roda

Coleção Ensinar e Aprender no Mundo Digital

Cenpec, 2011.

bit.ly/cenpec-mundo-digital

Programa Nacional Biblioteca da Escola

Ministério da Educação.

bit.ly/pnbe-mec

Programas governamentais que oferecem livros a escolas públicas

Gestão Escolar, 2010.

bit.ly/gestao-escolar-programas

Ampliar las Fronteras de la Sala: Sesiones Simultáneas de Lectura

Provincia de Buenos Aires, 2013

bit.ly/fronteras-sala

