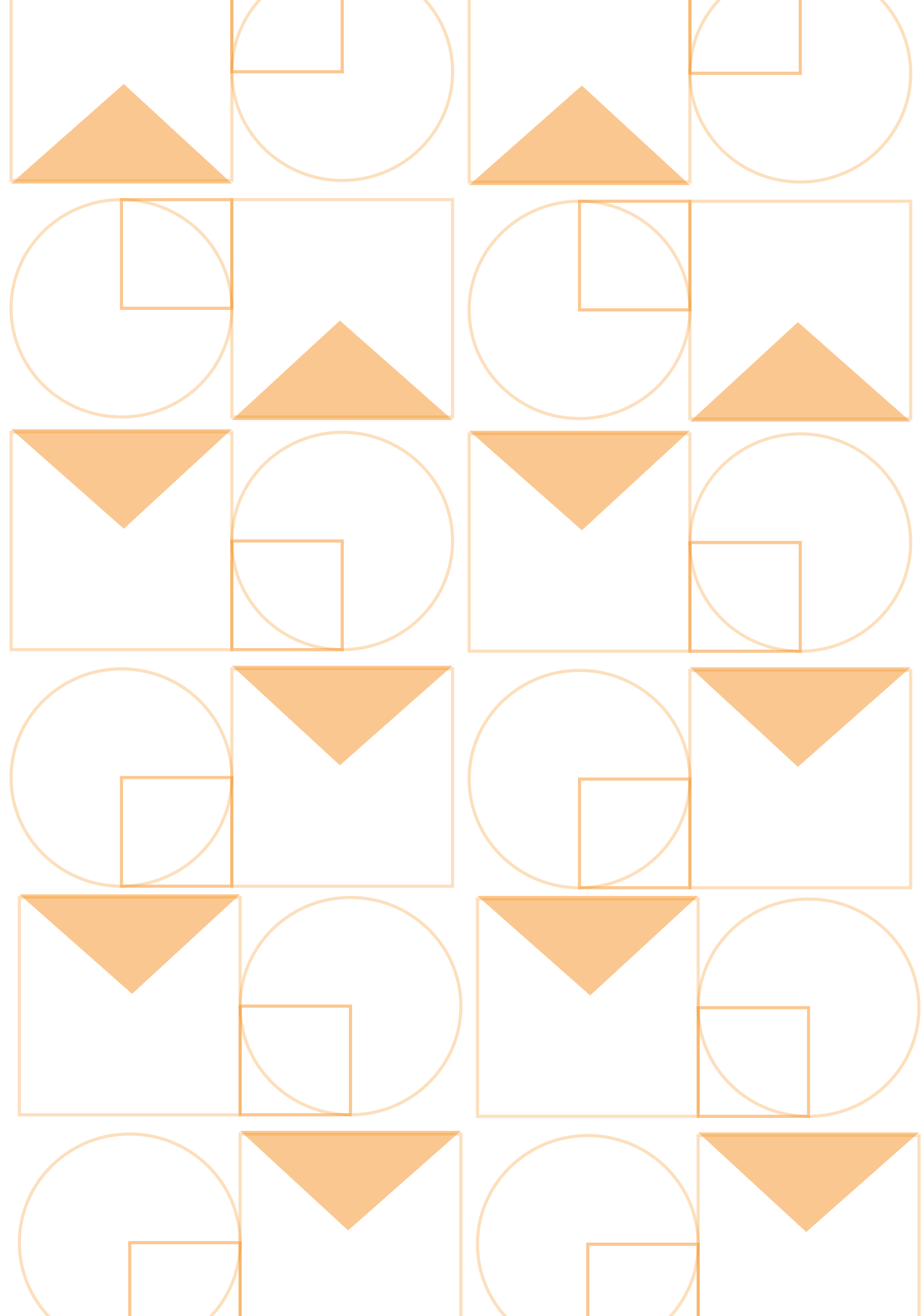




Alfabetização contextualizada e reflexiva:
Percurso Formativo para **1º e 2º anos**

FASCÍCULO **3**
do/a Formador/a ■

Práticas de leitura e escrita de textos literários



FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

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

Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituições parceiras:

Avante-Educação e Mobilização Social

Rede Latino-Americana de Alfabetização

Roda Educativa

PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Coordenação geral:

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

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

Rosaura Angélica Soligo

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Abaporu Assessoria em Educação

Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro

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

Giovana Cristina Zen

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia

Giulianny Russo Marinho

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

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

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

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Avante-Educação e Mobilização Social

Marliza Bodê de Moraes

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

Patrícia Helena da Silva Diaz

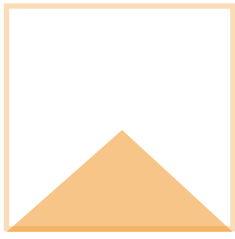
Roda Educativa

Simone Azevedo

Roda Educativa

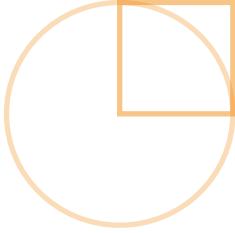
Tereza Perez

Roda Educativa



Revisão linguístico-textual:

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



Normalização

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

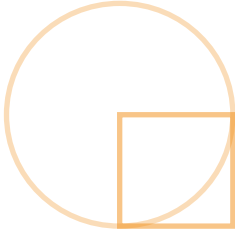
Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa
Maria Gabriela Alves Lima
Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa



Coordenação do Fascículo 3:

Patrícia Helena da Silva Diaz

Roda Educativa



Simone Azevedo

Roda Educativa

Organizadora do Fascículo 3:

Sandra Medrano

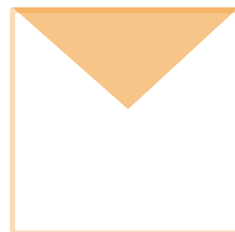
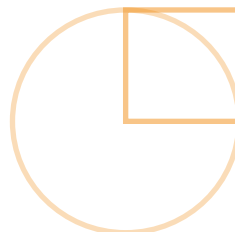
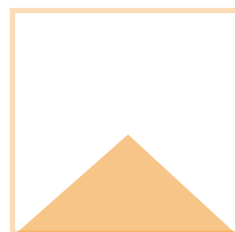
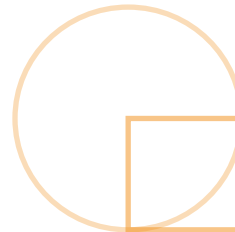
Roda Educativa



Coordenação do Para Saber Mais

Simone Azevedo

Roda Educativa





Autoras:

Érica de Faria Dutra
Roda Educativa

Fátima Fonseca
Roda Educativa



Gisele Goller
Roda Educativa

Isis Nogueira
Rede Latino-Americana de Alfabetização



Mayra Kinker
Roda Educativa

Paula Stella
Roda Educativa e Instituto Vera Cruz

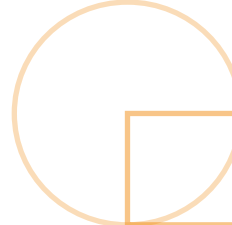


Priscila de Giovani
Roda Educativa e Rede Latino-Americana de Alfabetização

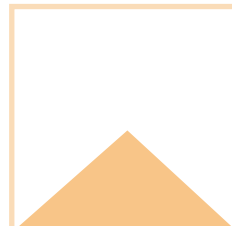
Renata Helene Ferreira Campos
Roda Educativa



Silvia Fuertes
Roda Educativa



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



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

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-16-9

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

25-279535

CDD-370.71



Índices para catálogo sistemático:

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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 5 Práticas de leitura de textos literários

- TEXTO 1 (F3.U5.T1 - Formadoras)
- 10** Pauta do Encontro Formativo – Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora
- TEXTO 2 (F3.U5.T2 - Formadoras)
- 33** Subsídios para o desenvolvimento do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora
- TEXTO 3 (F3.U5.T3- Formadoras)
- 41** Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora
- TEXTO 4 (F3.U5.T4- Formadoras)
- 59** Devolutiva relacionada ao planejamento do Trabalho Pessoal: leitura de texto literário por meio da professora

UNIDADE 6 Práticas de escrita de textos literários

- 73** TEXTO 1 (F3.U6.T1- Formadoras)
Pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário
- TEXTO 2 (F3.U6.T2 – Formadoras)
- 91** Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário
- TEXTO 3 (F3.U6.T3 - Formadoras)
- 97** Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário
- TEXTO 4 (F3.U6.T4 - Formadoras)
- 114** Devolutiva relacionada ao trabalho pessoal: escrita de indicação literária por meio da professora
- 129** **TEXTO COMPLEMENTAR (F3.TC – Formadoras)**
Olhar para a prática docente: estratégia para planejar a formação continuada e para refletir sobre o ensino e a aprendizagem

141 CONSIDERAÇÕES FINAIS

145 PARA SABER MAIS

APRESENTAÇÃO

Práticas de leitura e escrita de textos literários

Sandra Medrano

A própria existência da Literatura é uma prova inequívoca de que “a vida não basta”, dizia Fernando Pessoa. Porque nós, seres humanos, precisamos da arte e da beleza para sobrevivermos, a ponto de esta ser a característica específica que faz de nós humanos.

Rosa Montero, 2023

Cara formadora,

Este fascículo faz um convite, a você e às professoras, para aprofundarmos os conhecimentos sobre as práticas de leitura e de escrita em contexto literário, com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por considerarmos, como indicado pela escritora Rosa Montero, na epígrafe acima, a literatura como arte que precisamos para viver e que nos faz humanos.

Para podermos aprofundar as reflexões, fizemos escolhas que merecem alguns destaques: a literatura favorece uma parte fundamental das práticas de leitura e de escrita a que as crianças precisam ter acesso ao longo da escolaridade, mas apenas uma parte, porque a diversidade de textos que existe inclui muitos textos não literários, também importantes; as situações didáticas privilegiadas nas duas unidades deste fascículo – leitura e escrita por meio da professora – dão continuidade às situações abordadas nos fascículos anteriores. Assim, as propostas aqui apresentadas precisam ser realizadas juntamente com outras que proporcionem desafios diversos na formação de crianças leitoras e escritoras, para que aprendam progressivamente sobre os portadores e os gêneros discursivos mais adequados aos propósitos comunicativos que têm, e para que coloquem em jogo comportamentos típicos de leitores e escritores.

Você, formadora, tendo conhecimento desses contornos nas situações de formação propostas, pode favorecer reflexões e ampliações para seu grupo de professoras, considerando as práticas cotidianas recorrentes, os desafios impostos no dia a dia e o levantamento e acompanhamento das suas aprendizagens.

Salientamos ainda que a decisão por realizar esses recortes citados tem como objetivo possibilitar um aprofundamento nos conhecimentos didáticos envolvidos, mas é importante que você destaque em suas ações de formação, sempre que julgar relevante, o princípio de que as práticas de leitura e escrita são diversas e que a leitura e a escrita são duas faces de uma mesma moeda. É preciso que, na escola, essas práticas sejam trabalhadas concomitantemente e, inclusive, inter-relacionadas.

Muitas vezes podemos privilegiar as aprendizagens de leitura (ou de escrita), mas provavelmente situações de escrita (ou leitura) estarão também presentes, pois fazem parte dos variados e conjugados comportamentos que leitores e escritores praticam. Por exemplo, quando estamos desenvolvendo com as crianças uma sequência de leitura literária em que lemos vários livros de um mesmo autor, podemos fazer registros de partes

que mostram o estilo que o autor utiliza em suas obras para causar encantamento, emoção ou suspense, e esses registros escritos permitem que a leitura tenha uma apreciação mais profunda, ao destacar o tipo de escolha das palavras e de composição. Assim também, ao realizar um projeto de escrita de um conto, por exemplo, voltamos à leitura dos contos de referência para nos aprofundar sobre as formas de descrição de um personagem, como suas características físicas ou psicológicas são apresentadas, para pensar qual a melhor maneira de colocarmos tais descrições no conto que está sendo escrito.

Lere escrever podem ser consideradas práticas indissociáveis, mas, do ponto de vista formativo, podemos privilegiar uma delas, com o intuito de aprofundar conhecimentos didáticos específicos, e você, formadora, pode valorizar essa articulação sempre que necessário, de maneira a evitar a artificialização das práticas sociais de leitura e escrita que, por vezes, acontece.

Do ponto de vista da formação, para abordar os conteúdos didáticos em relação à leitura e à escrita por meio da professora em contexto literário, neste fascículo são propostas diversas estratégias formativas que você já conheceu nos fascículos anteriores, entre elas a tematização da prática, que devido à sua relevância na formação, é aqui priorizada novamente. Para colocá-la em prática, é importante seguir as orientações e os subsídios para reflexões com as professoras que se encontram nos textos: “Rotina e Planejamento na Alfabetização Inicial” (F1.U1.T2 - Professoras); “Leitura e escrita em contextos comunicativos na sala de aula” (F1.U1.T3 - Professoras); “O acompanhamento do que pensam e sabem crianças a favor das situações didáticas” (F1.U2.T2 - Professoras); “Escrever por si mesmo no contexto de produção do Jogo de Memória” (F1.U2.T3 - Professoras); “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T2 - Formadoras); “Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo” (F3.U5.T3- Formadoras); “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto” (F3.U6.T2 - Formadoras); e “Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T3 - Formadoras).

Além desses textos, você também contará com o texto complementar: “Olhar para a prática docente: estratégia para planejar a formação continuada e para refletir sobre o ensino e a aprendizagem” (F3.TC - Formadoras), que permitirá um aprofundamento ainda maior sobre essa importante estratégia formativa. Além disso, há uma desafiante estratégia formativa que você poderá utilizar e, assim, conhecer sua potência para construção de conhecimentos didáticos pelas professoras: a situação de dupla conceitualização.

Esses desafios lançados para você, formadora, tem consonância com um dos pressupostos deste Percorso Formativo: o de que a garantia da aprendizagem das crianças passa pela garantia da formação continuada das educadoras envolvidas no processo de ensino: professoras e formadoras.

Bons estudos e bons Encontros Formativos!

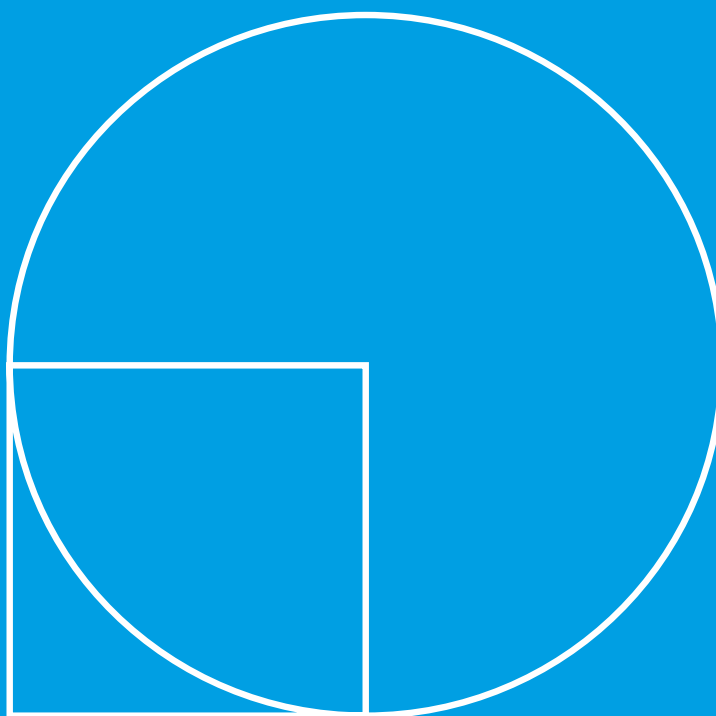
Referência

MONTERO, Rosa. Palestra proferida no **Fronteiras do Pensamento**. São Paulo, edição 2023.

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

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

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



unidade

5

Práticas
de leitura
de textos
literários

TEXTO 1

F3.U5.T1 - FORMADORAS

Pauta do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora

Fátima Fonseca

A leitura por meio da professora é a situação didática, dentre as que temos estudado neste Percurso Formativo, que há bastante tempo vem sendo discutida e indicada em vários materiais produzidos para docentes. Entretanto, há vários níveis de apropriação dessa proposta e, por isso, é preciso aprofundar e discutir essa prática tão importante para a formação de leitoras e leitores.

Por que ler com as crianças? O que elas aprendem nessas situações? Essas serão as duas questões centrais que guiarão nossa caminhada por esta Unidade.

Com diferentes propósitos e importâncias ao longo da escolaridade, podemos dizer que na alfabetização inicial essa proposta ganha uma relevância especial porque é por meio dela que as crianças poderão ampliar suas relações com o livro e a leitura através das diferentes experiências literárias e estéticas que essa proposta lhes assegura, ao mesmo tempo em que estão desenvolvendo a autonomia necessária para se arrisquem, por si mesmas, como leitoras.

Objetivos do Encontro Formativo

Espera-se que este Encontro contribua para que as professoras sejam capazes, cada vez mais, de:

- compreender como a situação didática de leitura por meio da professora contribui para a formação de leitores;
- entender o que as crianças podem aprender nessa situação didática;
- reconhecer os comportamentos leitores como conteúdos de ensino e de aprendizagem;
- planejar uma situação de leitura por meio da professora como forma de proporcionar experiências estéticas e literárias às crianças.

Conteúdos do Encontro Formativo

- Situação didática de leitura por meio da professora
- Comportamentos leitores
- Planejamento de leitura por meio da professora

Roteiro do Encontro

Momentos	Tempo previsto	Materiais específicos para cada momento
1. Boas-vindas e Momento Cultural	35 minutos	<p>Formadora:</p> <p>Texto - Pauta do Encontro Formativo – Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora (F3.U5.T1 - Formadoras)</p> <p>Texto - Subsídios para o desenvolvimento do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora (F3.U5.T2 - Formadoras)</p> <p>Para as professoras:</p> <p>Conto: “Um apólogo”, de Machado de Assis</p>
2. Retomada da Unidade anterior	20 minutos	<p>Formadora:</p> <p>Texto - Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de escrita pela criança (F2.U4.T4 - Formadoras)</p>
3. Problematização	25 minutos	<p>Formadora:</p> <p>Texto - A leitura de textos literários na alfabetização (F3.U5.T1- Professoras)</p> <p>Para as professoras:</p> <p>Texto - A importância da rotina para a formação leitora (F3.U5.T2- Professoras) – Relato de uma professora que reflete sobre suas leituras para as crianças</p> <p>Para uso no Encontro:</p> <p>Computador e datashow ou quadro branco e pincel.</p>
4. Tematização da prática de uma situação de leitura por meio da professora	90 minutos	<p>Formadora:</p> <p>Texto - Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora (F3.U5.T3- Formadoras)</p> <p>Para as professoras:</p> <p>Texto - A leitura de textos literários na alfabetização (F3.U5.T1- Professoras)</p> <p>Texto - A importância da rotina para a formação leitora (F3.U5.T2- Professoras) – Relato de uma professora que reflete sobre suas leituras para as crianças</p> <p>Texto - Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora (F3.U5.T3- Professoras)</p> <p>Para uso no Encontro:</p> <p>Exemplares do livro: “Elóisa e os bichos”, de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng, Ed. Pulo do Gato</p> <p>Computador, datashow e caixa de som</p> <p>Quadro branco e pincel</p> <p>Vídeo: Leitura por meio do professor (plataforma Polo)</p>
Intervalo (20 minutos)		
5. Planejamento: situação didática de leitura de um texto literário por meio da professora	40 minutos	<p>Para as professoras:</p> <p>Texto - Trabalho pessoal: “planejamento da situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T4 - Professoras)</p> <p>Para uso no Encontro:</p> <p>Exemplares do livro: “Mesma nova história”, de Everson Bertucci, Mafuane Oliveira e João Vaz, da Editora Peirópolis (se conseguir antecipadamente que as professoras levem)</p> <p>Vídeo em que Mafuane Oliveira, apresenta o livro: https://www.youtube.com/watch?v=-Zq33h8b2WY</p>
6. Avaliação o Encontro e encerramento	10 minutos	

Desenvolvimento da pauta

1. Momento Cultural

Leitura compartilhada do conto: “Um apólogo”¹, de Machado de Assis².

Tempo de duração: 35 minutos (conversa inicial: 10 minutos; leitura compartilhada do conto: 10 minutos; proposta de intercâmbio após a leitura compartilhada: 15 minutos).

Forma de organização do grupo: atividade coletiva.

• Conversa inicial

Você pode começar anunciando o texto escolhido para uma leitura compartilhada: “Escolhi para ler com vocês um conto que se chama “Um apólogo”:

Alguém conhece esse texto? Já leu?

É possível dar algumas pistas para fomentar a conversa, como dizer que se trata de um clássico, que o autor é brasileiro e muito conhecido, sem, contudo, estender demais a conversa nesse momento.

Caso alguma professora já conheça o conto, mesmo que vagamente, propor que ela conte o que sabe e procurar dialogar com as informações que ela trazer.

A partir do que as professoras comentarem nessa conversa inicial, você pode seguir e perguntar:

Alguém sabe o que é um apólogo?

Caso alguém se lembre do conto, é interessante sugerir que comentem suas características para ajudar a pensar sobre o que é um apólogo. Depois de ouvir algumas considerações, você pode projetar³ a definição de apólogo:



Apólogo é uma narrativa fantástica de cunho moral que apresenta personagens alegóricos, representados por objetos e outros seres inanimados.

(...)

O apólogo se caracteriza principalmente por sua predominância de personagens inanimados. É raro encontrar um apólogo que apresente animais como personagens, por exemplo. Geralmente os atores de tais narrativas são elementos da natureza (água, terra, árvore, céu, pedra) ou objetos (agulha, faca, bola, cadeira).

¹ Texto em domínio público, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000269.pdf>, consultado em 20/05/2024.

² Formadora, no texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T2 - Formadoras), há sugestão e subsídios para análise de outros dois contos de Machado de Assis que você poderá escolher, caso, por algum motivo, não queira ler “Um apólogo”. Entretanto, optamos por fazer uma proposta mais detalhada da leitura desse conto e entendemos que poderá servir de referência para o planejamento da leitura dos demais.

³ Caso não tenha computador e projetor acessíveis, pode levar a definição escrita em cartaz.

(...)

Ainda sobre a caracterização das personagens, o apólogo se distingue, pois essas figuras costumam representar, por meio de sua linguagem metafórica, características comuns à natureza humana, como astúcia, prudência, inveja, corrupção, empatia, solidariedade etc⁴.

Como veremos, nesta Unidade, há diferentes possibilidades de adentrar um texto e, neste caso, optamos por iniciar por uma problematização do título, por não ser comum que o gênero seja o nome da narrativa e por considerarmos que saber sua definição, por não ser muito conhecido, poderá ajudar na construção de sentidos.

A partir do significado de “apólogo” e da conversa inicial, você pode perguntar se as professoras **conseguem antecipar algo sobre o conto a ser lido**.

Se achar necessário, pode anotar na lousa algumas ideias iniciais para retomar após a leitura. Seguir para a leitura do conto.

• Leitura compartilhada do conto

Sugerimos uma leitura compartilhada que, de acordo com o texto “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1- Professoras), tem como característica que **professora e crianças dividem a leitura de um texto que todos têm em mãos**. A escolha por essa forma de ler tem a ver com o nosso propósito de olhar para alguns trechos do texto e para isso é importante que as professoras tenham acesso a ele, por meio de cópias impressas do conto ou com o texto projetado para que acompanhem o que é lido.

Para essa leitura, pode ser interessante realizar uma única pausa, logo após a fala da agulha: “— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.”.

Após esse trecho, você pode perguntar às professoras:

Quem é, afinal, a mais importante no trabalho de costurar: a agulha ou a linha? Por quê?

Ouvir algumas ideias das professoras e continuar a leitura até o final.

Conto: **Um apólogo**

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Por que lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

⁴ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/apologo.htm>, acesso em 05/06/2024.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

• Proposta de intercâmbio após a leitura compartilhada

Estamos chamando esse momento de “intercâmbio”, porque a intenção é conversar sobre a narrativa, trocar opiniões, interagir com as colegas e com o texto, na busca pela construção de sentidos e por ampliar interpretações sobre a leitura.

Este encaminhamento tem especial importância, nesta Unidade, porque a ideia é que as professoras possam vivenciar uma situação semelhante à que irão discutir, tanto no momento da tematização da prática, que virá a seguir, como no planejamento da atividade a ser desenvolvida com as crianças na escola, que será proposto na parte final do Encontro.

Você pode iniciar essa conversa por perguntas mais genéricas, como **“o que acharam da leitura?”** ou **“o que sentiram ao ler?”**, buscando que as professoras se justifiquem para além do “gostei” ou “achei legal”, de forma que se sintam convidadas a trazerem suas primeiras impressões.

Atenção! Questões diretas e abertas, relacionadas à história, que ofereçam múltiplas possibilidades de resposta, são bastante oportunas, pois permitem às professoras conversar sobre aquilo que entenderam, compartilhar interpretações, voltar a trechos que ajudem a sanar dúvidas ou que foram especialmente apreciados. Todas essas são atividades que contribuem para aprofundar a compreensão e a interpretação que cada professora pôde construir a partir da leitura.

Uma importante informação a retomar é a apresentação do autor e do livro em que o conto foi publicado. Escolhemos, nesta proposta, não começar por essas apresentações, porém elas podem ter surgido na conversa inicial, a depender dos conhecimentos prévios das professoras. Nesse momento da conversa sobre o autor, Machado de Assis, compartilhar dados, como o ano em que foi publicado o conto, pode contribuir para uma maior contextualização do texto. Assim, será necessário avaliar o que complementar em relação a essas informações. Para isso você pode se apoiar no material disponível no texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T2 - Formadoras).

Seguem sugestões de perguntas possíveis para esse momento da conversa. Você pode escolher uma ou duas questões que considere mais interessantes, por conta do tempo que temos disponível para a conversa. É importante lembrar que não se trata de um roteiro a ser seguido integralmente e na ordem proposta, pois o que se espera é que seja aberto um momento de intercâmbio sobre o que foi lido:

- A narrativa começa com “Era uma vez...”, mas não se trata de um conto de fadas. Que ideias suscita esse início do conto?
- Qual é a causa da discussão entre a agulha e a linha?
- Do que se orgulha a linha? Como ela explica seu orgulho para a agulha? Alguém poderia me indicar um trecho em que isso fica explícito?
- Como a agulha reage aos argumentos da linha? O que essa reação indica sobre as características dessa personagem?
- Nos trechos em que aparece a voz do narrador, que tipo de informação é oferecida ao leitor? Como isso é feito? O que indica sobre o estilo do autor?
- Quem é, afinal, a mais importante no trabalho de costurar: a agulha ou a linha? Por quê?

Esta última pergunta foi realizada no momento da pausa e pode ser interessante retomá-la após finalizada a leitura. Agora é possível acrescentar uma solicitação para que as leitoras justifiquem suas respostas a partir do texto: Quais partes do conto contribuem para justificar sua resposta?

Segue um exemplo de como encaminhar essa conversa a partir das perguntas: Nos trechos em que aparece a voz do narrador, *que tipo de informação é oferecida ao leitor? Como isso é feito? O que indica sobre o estilo do autor?*, que nos remetem a outra análise bem interessante para a conversa com as professoras, que é sobre o foco narrativo. As sequências dos diálogos, no conto, são alternadas com o discurso de um narrador onisciente e irônico, típico de Machado de Assis, que não apenas controla os acontecimentos que se desenrolam diante do leitor, como também conversa com ele, guiando tendenciosamente sua interpretação. Será importante voltar e reler os trechos para observar essas questões e conversar sobre elas:

Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: — Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Apesar de aparecer em 1ª pessoa, esse narrador não participa diretamente da história, como um protagonista, mas participa como um coadjuvante que vê o que narra, sem ser o centro da narrativa. Essa mudança de foco narrativo é um exemplo do que torna Machado de Assis um escritor brilhante e extremamente inovador, se considerarmos que o conto foi escrito no final do século XIX.

Reler partes da história para confrontar diferentes opiniões ou para ouvir novamente trechos que foram agradáveis para as professoras é uma atividade prazerosa e interessante.

Teresa Colomer, destaca:



Vale tudo na busca do sentido, já que sabemos de sobra que a discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. Serve para usar a metalinguagem aprendida (“personagem”, “metáfora”, “trama” etc.) quando tem sentido fazê-lo. (Colomer, 2007, p. 149).

Nas obras de qualidade literária, como a que selecionamos para a leitura, forma e conteúdo são indissociáveis e contribuem para a experiência literária e estética vivenciada pelos leitores – desta forma, a conversa em torno da leitura tem como propósito contribuir para a construção de sentidos, por meio da análise da relação entre o conteúdo (o quê) e a forma (como), sobre a narrativa que foi contada⁵.

Após abrir espaço para essa conversa sobre o conto – que não se esgota, principalmente quando estamos diante de um texto de qualidade e considerando o tempo destinado a essa atividade –, sugerimos finalizar a conversa, sem, entretanto, se sentir na obrigação de dar a palavra final sobre a narrativa.

⁵ Para saber mais, veja o texto “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1 - Professoras).

Destacamos aqui algumas possibilidades de questões que podem ser exploradas por você, formadora, na leitura desse conto, no texto: “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T2 - Formadoras). Você encontrará mais algumas informações sobre esse conto e também sobre outros dois contos de Machado de Assis, *Conto de Escola e A cartomante*, que você poderá selecionar, caso prefira, em vez de *Um apólogo*.

2. Retomada da Unidade anterior

Tempo de duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Para retomar o Trabalho Pessoal desenvolvido na Unidade 4, você poderá se apoiar no texto “Reflexão a partir da prática: subsídios para a devolutiva da atividade prática de escrita pela criança” (F2.U4.T4 - Formadoras).

A proposta é conversar com as professoras sobre os principais desafios colocados para as crianças na atividade realizada de escrita de textos memorizados. Como você já sabe, nesse momento, é muito importante se preparar para dialogar com as principais questões trazidas pelo grupo, tanto nos registros entregues previamente pelas professoras como nas colocações que elas fizerem nesse momento de reflexão. Caso seja possível, utilize trechos dos próprios registros das professoras, se isso já for algo acordado com o grupo, pois é importante que as professoras reconheçam que você lê o que elas escrevem, que valoriza seus registros e o quanto podem contribuir para aprofundar questões que foram discutidas.

3. Problematização

Tempo de duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: 1ª parte: coletiva - 10 minutos

2ª parte: leitura individual e socialização - 20 minutos

Anuncie para as professoras que neste Fascículo, como já sabem, iremos tratar das **situações didáticas de leitura e de escrita por meio da professora de textos literários.**

Formadora, você pode aproveitar esse momento para pedir que manuseiem o “Fascículo 3 - Práticas de leitura e escrita de textos literários” (Professoras), para uma primeira aproximação com os textos que serão tratados nas duas reuniões.

Retomar que, no Fascículo 2, foi possível aprofundar o olhar para as situações de leitura e escrita pelas crianças em situações do cotidiano. Como enfatizamos ao longo deste Percorso Formativo, as quatro situações didáticas destacadas são fundamentais para a aprendizagem das práticas de leitura e escrita, bem como para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e competentes. Assim, focar em situações específicas a cada unidade tem o objetivo de favorecer o aprofundamento dos estudos, mas como veremos no texto “A importância da rotina para a formação leitora” (F3.U5.T2- Professoras), indicaremos sempre a articulação possível dessas situações na rotina.

• 1ª parte:

Nesta Unidade, a proposta é estudar a **situação de leitura de textos literários por meio da professora** e será preciso destacar que o texto “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1- Professoras) é um importante referencial teórico para esse trabalho. Utilizaremos alguns trechos desse texto para fundamentar as reflexões propostas no Encontro, mas é importante orientar o grupo a estudá-lo na íntegra.

Propomos iniciar com uma breve conversa sobre as experiências com a realização de leituras em voz alta para as crianças. Para aquecer, você pode fazer algumas perguntas, como:

- Vocês costumam ler com as crianças em situações como as que fizemos no Momento Cultural?

É possível, a partir das respostas, fazer um balanço de quantas professoras já realizam essa atividade e quantas dizem não realizar.

Será interessante observar se alguma professora comenta fazer, mas de forma diferente. Nesses casos, você pode perguntar:

- O que tem de igual e o que tem de diferente nas propostas que realizam?

Anote, na lousa ou no computador, as semelhanças e diferenças e, se necessário, recupere o que você fez em cada momento da leitura.

O que já fazem	Diferenças

Pergunte:

- Com qual regularidade realizam leituras? Todos os dias? Três vezes por semana? Quinzenalmente?

Deixe que respondam e procure identificar a regularidade. Se considerar que ajuda, você pode anotar, para que todas vejam, a quantidade de pessoas de acordo com a regularidade, por exemplo:

- Diariamente
- Uma vez por semana
- Duas ou três vezes por semana
- Quinzenalmente
- Sem uma regularidade definida

Solicite que **uma professora de cada item acima justifique sua resposta, explicitando os propósitos**. Por exemplo: uma professora que respondeu “diariamente” pode comentar por que realiza essa atividade todos os dias, com quais propósitos. Faça o mesmo com as demais respostas. Se acontecer de todas as professoras responderem que realizam todos os dias, você pode abrir para que duas ou três comentem sua resposta.

Se ainda houver tempo, você pode propor:

- Contem como realizam essa atividade. Vamos combinar de ao menos uma ou duas professoras compartilhem como fazem essa leitura com as crianças? Pode ser?

Atenção: Essas são algumas sugestões de perguntas que você, formadora, pode fazer para conhecer as práticas das professoras. Será necessário considerar que a ideia é que seja uma conversa rápida. Pode acontecer, a depender do que as professoras relatarem, que você sinta necessidade de fazer outras perguntas e isso é bastante importante para que se institua um clima de conversa e troca.

Nesse momento também, é importante você saber que a intenção é levantar conhecimentos e experiências das professoras, então não se preocupe em questionar o que relatam no sentido de confirmar ou problematizar. As perguntas podem servir para você compreender melhor as práticas delas. Além disso, será bastante importante que você anote as respostas e os comentários, que poderão servir de subsídios para a discussão nos momentos seguintes.

Assim, conforme as professoras forem contando, cuide – e, se necessário, intervenha – para que elas respondam de forma mais aprofundada, por exemplo, ao falar da participação das crianças. Se uma professora diz apenas que as crianças gostam de ouvir histórias, você pode fazer perguntas que a provoquem a comentar para além do “gostam ou não gostam”. Por exemplo: “Entendi que elas gostam, mas como participam? Elas se envolvem com a história, comentam sobre o que leram, falam sobre a história em outros momentos da aula, relacionam com outras as histórias lidas, comentam sobre algum trecho específico? Como vocês favorecem que elas participem?”.

Atenção: A intenção aqui não é aprofundar, mas possibilitar que as professoras compartilhem os conhecimentos que têm sobre a situação didática. Assim, é importante cuidar do tempo, para não estender demais essa conversa.

• 2ª parte

Leitura individual e socialização

Após a conversa inicial, convide as professoras a lerem o relato de uma professora sobre a experiência que tem em relação às situações de leitura para as crianças e suas dúvidas e questionamentos. Oriente que esse relato está no texto “A importância da rotina para a formação leitora” (F3.U5.T2 - Professoras) – Relato de uma professora que reflete sobre suas leituras para as crianças.

Será importante fazer uma breve contextualização do relato que será lido e encaminhar a proposta para a leitura que farão individualmente, conforme segue:

Esse é um relato de uma professora de escola pública, com uma turma de 2o ano, que está com dúvidas sobre a situação de leitura por meio da professora. Leiam e destaquem ao menos, UM trecho do registro que apresenta alguma dúvida da professora ou algo que ela conta que faz que vocês consideram significativo para a nossa conversa.

É importante, nesse momento, alertar o grupo de que todas terão até 10 minutos para a leitura e o destaque. Compartilhe que, em seguida, elas irão listar os destaques, que serão retomados após a tematização da prática, próximo ponto da pauta.

Atenção! No momento de socialização, você pode realizar o registro dos destaques feitos pelas professoras em uma tabela a ser complementada posteriormente, como segue:

Dúvida - Fazer da professora	Orientação - Sugestão Pontos a serem considerados pela formadora
	*esta coluna será preenchida posteriormente

Possíveis trechos a serem selecionados pelas professoras:

- “pensei em fazer três vezes por semana para ver o que acontecia e se as crianças realmente aprendem o que se diz, e o que aprendem.”
- “... eu e essa professora lemos o mesmo livro para as crianças, mas a impressão que tive, quando ela contou sobre a conversa com sua turma, é que tínhamos lido livros diferentes!”
- “Ela relatou observações e comentários que aconteceram, muito diferentes dos que ouvi. Por exemplo, o olhar que as crianças dela tiveram juntas, a partir da conversa, trouxe referências sobre a passagem do tempo – que só os leitores mais atentos conseguem perceber, pois se dá a partir das ilustrações que estão no livro. Atentaram-se também às características de um personagem que mudam ao longo da história e somente são observáveis pela comparação entre trechos ao longo do livro.”
- “Até esse momento, achei que estava fazendo tudo direitinho: sempre escolho um livro fácil e atraente para as crianças e com muitas imagens e textos bem simples.”
- “Há situações em que faço perguntas no meio para saber se estão prestando atenção.”
- “Costumo seguir alguns passos nessas situações que são mais ou menos os mesmos para todos os livros: apresento o livro, o título, nomes do autor, do ilustrador e de quem traduziu (quando é o caso), além da editora; oriento que observem a capa e faço perguntas sobre ela, por exemplo, do que acham que trata o livro a partir do título e da imagem da capa. As crianças respondem em coro algumas dessas perguntas, o que sempre me faz pensar que estão participando bem; exploro as páginas iniciais, pergunto o que estão vendo nas ilustrações e o que estão entendendo do texto.”
- “leio a história até o final, parando em alguns momentos para explorar as imagens; ao final, faço novamente algumas perguntas para ver se entenderam toda a narrativa, checo se compreenderam algumas passagens, pois quero garantir que saibam quem eram os personagens e o que aconteceu na sequência da história. Algumas das questões são: o que acharam desta história? Como estava o personagem principal no começo, no meio e no final da história? Por que ele estava assim no final? De qual parte vocês gostaram mais?”

Durante o trabalho, circule e perceba quais trechos estão sendo selecionados. Cuide do tempo e alerte as participantes para que se organizem e consigam fazer a atividade.

Momento de socialização

Atenção! Não é a intenção finalizar essa discussão. Ela será retomada após a tematização da prática proposta no momento seguinte.

Você pode abrir esse momento combinando com o grupo que cada professora pode compartilhar um destaque que tenha feito e comentar brevemente o porquê. Outras professoras que tiverem selecionado o mesmo destaque também podem comentar. E,

assim, seguem para o destaque seguinte, de forma a apresentar e comentar todos os destaques feitos. Para que possam retomá-los depois, você, formadora, precisará registrar no quadro os destaques.

Você, formadora, ao ouvir as apresentações, pode fazer questões, se necessário, apenas para elucidar dúvidas sobre o que estão apresentando. Será interessante também estar atenta ao que as professoras colocam como justificativa para o destaque que fizeram.

Após as apresentações, lembre o combinado de que irão retomar esses registros ao final da tematização da prática.

4. Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora

Tempo de duração: 90 minutos

Forma de organização do grupo: 1ª parte: em pequenos grupos (35 minutos)

2ª parte: coletiva (30 minutos)

3ª parte: coletiva (25 minutos)

Para este momento da pauta, é fundamental que você, formadora, estude, previamente, o texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3- Formadoras), a fim de se preparar para as discussões que serão necessárias durante a tematização.

Além disso, caso você consiga, seria interessante ter exemplares do livro “Eloísa e os bichos”, para que as professoras possam tê-lo em mãos no momento da leitura da transcrição das cenas. Caso não seja possível, as imagens necessárias estão disponíveis no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras), para favorecer a compreensão.

Como indicado no texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no encontro formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3- Formadoras), o vídeo das cenas está disponível na Plataforma Polo – Itaú Social⁶: <https://polo.org.br/autoformativos/situacao-didatica-de-leitura-por-meio-do-professor>

Recomendamos que você prepare o que for necessário para assistirem ao vídeo da atividade cujas cenas estão transcritas no texto. Dessa forma, poderão ter uma ideia mais completa da atividade, o que é muito importante. O vídeo tem em torno de 13 minutos⁷.

⁶ Disponível em: <https://polo.org.br/autoformativos/situacao-didatica-de-leitura-por-meio-do-professor>, Acesso em 17 maio 2024.

⁷ Consideramos que o uso do vídeo é bastante importante e contribuirá para uma maior compreensão das professoras, que poderão assistir à atividade completa. Entretanto, caso não seja possível assistir ao vídeo, reforçamos que, por meio da transcrição das cenas (F3.U5.T3 - Professoras), pode-se encaminhar a análise proposta.

• 1ª parte

Atividade em pequenos grupos

Oriente as professoras a localizarem o texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras), em que estão os registros escritos das cenas a serem tematizadas, para lerem a contextualização.

As cenas de uma prática pedagógica a seguir foram transcritas a partir de filmagens na sala da professora Sofia Magalhães, que trabalha com uma turma de 1º Ano no ateliescola acaia, localizado na cidade de São Paulo. Essa atividade faz parte de uma sequência didática que a professora Sofia realizou, de leitura de *livros ilustrados ou livros-álbum* – aqueles cujas imagens, o texto escrito e o projeto gráfico apresentam uma relação intensa para a construção de sentidos da narrativa –, para trabalhar com as crianças, dentre outros aspectos, a relação entre texto e as imagens. As cenas que seguem são de uma leitura de um livro desse tipo e com essas características, que se chama “Eloísa e os bichos”, e tem a autoria de Jairo Buitrago e ilustrações de Rafael Yockteng, editado pela Pulo do Gato.

Antes de assistirem ao vídeo, apresente as questões às professoras, na lousa ou projetando-as, e solicite que procurem refletir sobre elas enquanto assistem, se possível, fazendo algumas anotações pessoais:

- *O que a professora espera que as crianças aprendam na situação de leitura por meio da professora?*
- *Por meio de quais intervenções e condições didáticas⁸ a professora espera assegurar essas aprendizagens?*

Será essencial acompanhar os grupos durante o tempo destinado a esse trabalho, para assegurar que utilizem esse momento da forma mais adequada possível, fazendo boas intervenções, a fim de que os grupos avancem nas discussões. Também para ajudar os que estiverem com dificuldades, para que pensem nas questões, por exemplo. É importante também para fazer a gestão do tempo previsto: se o tempo dado é realmente necessário, se os grupos finalizaram antes ou se precisam de um pouco mais de tempo. Caso você perceba que as discussões estão muito boas, pode ser valioso considerar 5 (cinco) minutos a mais para que finalizem, ou pode acontecer de o grupo terminar o trabalho 5 (cinco) minutos antes do previsto.

• 2ª parte

Momento coletivo de socialização

Esse é um momento bastante importante porque você, formadora, precisará assegurar condições para que as professoras ampliem os conhecimentos em relação à situação didática que está sendo tematizada. Para isso é importante relacionar as questões propostas para as análises, tanto no texto “Subsídios para a tematização da prática proposta

⁸ Formadora, você certamente já se familiarizou com esse conceito nos Fascículos anteriores. E no texto “Subsídios para o desenvolvimento do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T2 - Formadoras), você poderá retomá-lo.

no Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Formadoras) quanto no “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras).

Você pode começar propondo que as professoras comentem impressões mais gerais sobre as cenas, antes de irem para as questões específicas. Ouça as professoras e anote o que considerar relevante para as conversas seguintes, como, por exemplo, o que chama a atenção delas nas cenas; se fazem comparação com a prática da professora do relato ou com a própria; se comentam sobre a participação das crianças, entre outros pontos.

Em seguida, explique que esse momento será feito coletivamente: cada grupo irá compartilhar uma aprendizagem das crianças e uma condição didática e/ou intervenção que a professora assegurou, de forma que os grupos possam ir complementando as respostas, considerando o que já foi indicado. Nesse momento, será interessante fazer um registro coletivo das respostas, no quadro ou diretamente no computador, de forma que, depois, esse registro possa ser compartilhado com o grupo. Esse compartilhamento é importante para que as professoras possam ter o registro do processo de discussão vivenciado no Encontro.

Considerando as cenas, vamos antecipar o que será importante observar com as professoras em cada uma das questões propostas:

<i>O que a professora espera que as crianças aprendam na situação de leitura por meio da professora?</i>
<ul style="list-style-type: none">• Compreender a relação entre palavras e imagens nos livros-álbum na construção da narrativa.• Colocar em jogo comportamentos típicos do leitor, como:<ul style="list-style-type: none">+ antecipar sentidos da história por meio de informações prévias à leitura da narrativa;+ ir e voltar na leitura para verificar antecipações realizadas;+ estabelecer relações entre a leitura e os conhecimentos prévios;+ retornar ao livro para rever ou verificar algo, ou apreciar novamente trechos;+ relacionar elementos da narrativa para construir uma compreensão geral da história;+ relacionar o texto lido com as experiências de vida;+ compartilhar com os colegas as emoções que o texto provoca.
<i>Por meio de quais intervenções e condições didáticas a professora espera assegurar essas aprendizagens?</i>
Condições didáticas
<ul style="list-style-type: none">• seleção de bons livros considerando os objetivos definidos para a Sequência Didática que está realizando;• definição das chaves de leitura, considerando o que há de específico em cada obra e os conhecimentos das crianças, com o propósito de assegurar boas conversas em torno do que foi lido;• atuação da professora como mediadora da leitura, ou seja, como uma ponte entre a obra e os leitores-ouvintes;• incentivo às crianças para que as informações circulem entre elas;• incentivo às crianças para expor suas interpretações e inquietações sobre a obra, já que é nessa troca que ampliam a construção de sentido a leitura;• promoção da confiança das crianças para participarem de forma ativa, tanto durante as atividades como ao considerar e interagir com suas hipóteses;• escuta sensível às ideias das crianças e estímulo ao estabelecimento de relações entre suas ideias e os aspectos importantes da obra lida.

Intervenções docentes

- Proposição para que relembrem os livros já lidos;
- Realização de poucas e boas perguntas problematizadoras, considerando que é preciso ouvir o que as crianças dizem para estabelecer intercâmbio:
 - + Perguntas que remetem a passagens e ilustrações que contribuíram para a construção de sentidos
 - + Perguntas que remetem a expressões específicas do texto
- Retomada de comentários e indagações das próprias crianças sobre o livro;
- Garantia de que todas se escutem;
- Convite às crianças que desejam falar, chamando-as por seus nomes e solicitando a opinião do grupo sobre o que foi colocado.

Anotar o que os grupos apresentarem pode favorecer a mediação da conversa depois da apresentação de todos, de forma a complementar o que for necessário. Você pode estabelecer relações com os conhecimentos prévios e experiências que foram compartilhados no momento anterior (atividade de problematização), chamando a atenção para questões que podem ter passado despercebidas.

É possível que alguns grupos queiram falar de cena por cena e, nesse caso, conte que farão, inicialmente, uma primeira rodada para que apresentem, de forma geral, uma aprendizagem e uma intervenção e que, depois que todos os grupos falarem, você fará mais uma rodada para que possam complementar caso algo que anotaram não tenha sido falado.

Após as contribuições dos grupos, alguns pontos podem demandar de você, formadora, uma maior sistematização, para a qual poderá utilizar alguns trechos dos textos desta Unidade que as professoras terão em mãos. É importante trazer alguns conceitos – você pode projetá-los ou compartilhar a leitura no próprio texto que terão em mãos – e relacioná-los com os conhecimentos que o grupo traz. Nesse momento, você pode aproveitar para apresentar os textos e reforçar o quanto é importante que as professoras leiam e estudem esses textos como forma de complementar as discussões realizadas no Encontro.

Vamos indicar alguns conceitos que podem subsidiar a discussão com as professoras nesse momento. Por exemplo, quando falamos do que as crianças aprendem nessas situações de leitura no texto “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1 - Professoras), o item II “O que é possível aprender com a leitura de textos literários em classes de alfabetização?” trata especificamente das aprendizagens que podem acontecer nessas situações, e vale a pena chamar a atenção das professoras. Se esse for um aspecto que, em sua avaliação, é necessário aprofundar com o seu grupo, como não se trata de um trecho longo, pode ser interessante fazer uma leitura coletiva desse item e conversar sobre as contribuições que ele traz. Um aspecto que vale a pena destacar é em relação aos comportamentos leitores⁹, pois são conteúdos que podem fazer muita diferença para o entendimento das professoras sobre a importância da situação didática de leitura por meio da professora. Nesse caso, você pode trazer para a discussão, o trecho:

⁹ É importante salientar que é bastante recente a definição de comportamentos leitores como “conteúdos” de ensino e de aprendizagem.

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

Outro trecho que pode ser bastante interessante de destacar para subsidiar a discussão, do mesmo texto:

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

Esse trecho traz vários elementos para ajudar a pensar sobre o que estamos ensinando quando lemos para as crianças e também contribui para pensar o papel das professoras nessa proposta.

Como estamos focando aqui a leitura de textos literários, a primeira parte do texto “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1 - Professoras) traz muitas contribuições para pensar sobre “literatura” especificamente, e vários podem ser os trechos destacados – o que, mais uma vez, vale a pena reforçar, dependerá também de considerar os conhecimentos do seu grupo, mas destacamos o trecho inicial do item I (I. O que é literatura? Como se forma o leitor literário?), que traz algumas contribuições de escritores para pensar na definição do que é literatura:

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

Destacar as ideias de Mario Quintana e Clarice Lispector, para conversar com o grupo sobre o que se entende por literatura e qual o seu papel, pode contribuir para pensar, nesse momento de conversa, sobre esta situação didática: a literatura que *diz e que cala, que expressa ideias, emoções, que tem como matéria-prima a palavra.*

Um último destaque a fazer, que consideramos também fundamental, é em relação ao conceito “chaves de leitura”, por romper com a ideia de uma sequência única e determinada de exploração das diferentes obras e reforçar a importância de planejar esse trabalho levando em conta as especificidades que cada obra nos oferece:

Há, por trás desses questionamentos, uma definição por parte da professora do que se quer explorar naquela história, naquele livro, com a definição de boas perguntas que Bajour (2012) nomeia como “chaves de leitura”, que conjugam a intencionalidade da aprendizagem dos e das estudantes e as características do livro selecionado para a leitura.

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

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

Esse é um trecho que está no final do texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras). Você pode solicitar que o grupo localize o trecho para lerem todas juntas. Aproveite para indicar às professoras que, nesse texto, há uma análise das cenas que acabaram de tematizar, cujo objetivo é subsidiar o aprofundamento das discussões que realizaram. Vale a pena a leitura!

Essas são algumas possibilidades de fundamentação teórica para a discussão sobre a prática da professora Sofia, analisada por meio do vídeo e da transcrição das cenas. Desta forma, evidenciamos a relação entre a teoria e a prática, uma vez que elas jamais estão desassociadas. Não esqueça, formadora, que você encontra mais subsídios para esse momento do Encontro no texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T2 - Formadoras).

• 3ª parte

Retomada coletiva dos destaques que fizeram do relato da professora na problematização

Após a tematização das cenas, você poderá propor às professoras que, coletivamente, retomem os destaques que fizeram do relato da professora no momento da “Problematização” e perguntar:

- Após a tematização da prática, olhando para os destaques que fizeram, poderíamos fazer alguma orientação/sugestão para as dúvidas e práticas da professora?

Este é um momento importante, pois a proposta é que as professoras possam colocar em jogo os conteúdos discutidos e produzam, tendo você como escriba do grupo, uma orientação/sugestão para as dúvidas da professora. Será necessário assegurar que elas possam se colocar e façam sugestões, trocando ideias e opiniões entre elas.

Você pode, para isso, ajudá-las fazendo perguntas que problematizem o que querem escrever; relacionando com questões discutidas no momento anterior; contribuindo para que falem sobre aspectos não considerados.

No quadro a seguir, antecipamos possíveis orientações que poderiam ser dadas à “professora do relato” a partir das discussões realizadas até aqui. A intenção é que esse quadro possa ajudar você, formadora, a antecipar problematizações possíveis para o seu grupo de professoras, de forma a assegurar que elas avancem no processo de análise. Porém, neste momento, são os conhecimentos do grupo que estão em jogo e será necessário considerá-los para a conversa:

Dúvida / Fazer da professora	Orientação / Sugestão Pontos a serem considerados pela formadora
<p>“pensei em fazer três vezes por semana para ver o que acontecia e se as crianças realmente aprendem o que se diz, e o que aprendem.”</p>	<p>Como vimos, a regularidade dessa situação didática é fundamental, tanto para que as crianças se sintam seguras, sabendo que suas participações serão ouvidas, respeitadas e apreciadas, como também para que possam desenvolver comportamentos típicos de leitores.</p> <p>Aqui, você formadora, poderá se reportar ao texto “A importância da rotina para a formação leitora” (F3.U5.T2 - Professoras) e trazer algum trecho para destacar ou mesmo indicar a leitura para estudo e aprofundamento dessa questão.</p> <p>No texto, a autora destaca as dimensões que precisam ser consideradas na organização da rotina de uma turma de alfabetização: a diversidade, a continuidade, a progressão, e indica que a situação de leitura por meio da professora aconteça todos os dias.</p>
<p>“... eu e essa professora lemos o mesmo livro para as crianças, mas a impressão que tive, quando ela contou sobre a conversa com sua turma, é que tínhamos lido livros diferentes!”</p>	<p>Um mesmo livro pode realmente suscitar diferentes conversas se considerarmos os leitores e seus diferentes conhecimentos e experiências.</p> <p>Aqui pode ser que a professora já esteja antecipando que algo na leitura dela não esteja favorecendo uma participação mais ativa das crianças.</p> <p>A sugestão pode ser no sentido dessa professora conhecer mais sobre a prática da colega: como ela propõe a conversa, quais perguntas fazer; o que assegura para que as crianças participem.</p>
<p>“Ela relatou observações e comentários que aconteceram, muito diferentes dos que ouvi. Por exemplo, o olhar que as crianças dela tiveram juntas, a partir da conversa, trouxe referências sobre a passagem do tempo – que só os leitores mais atentos conseguem perceber, pois se dá a partir das ilustrações que estão no livro. Atentaram-se também às características de um personagem que mudam ao longo da história e somente são observáveis pela comparação entre trechos ao longo do livro.”</p>	<p>Esses comportamentos leitores que as crianças demonstram são conteúdos e podem ser aprendidos a partir das condições didáticas e intervenções realizadas pelas professoras.</p> <p>Será interessante que as sugestões e orientações elaboradas pelo grupo estabeleçam essa relação. Por exemplo: sugerir que a professora retome as passagens do texto que possam ajudar as crianças a perceberem essas mudanças que a narrativa está mostrando.</p> <p>Mais uma vez aqui, será importante retomar os comportamentos leitores que estão em jogo nas situações didáticas de leitura por meio da professora.</p>

<p>“Até esse momento, achei que estava fazendo tudo direitinho: sempre escolho um livro fácil e atraente para as crianças e com muitas imagens e textos bem simples.”</p>	<p>Realmente, selecionar bem os livros a serem lidos com as crianças é fundamental e para isso é preciso ter critérios definidos a partir dos objetivos de aprendizagem que se tem.</p> <p>Se escolhemos livros fáceis, com imagens e textos simples, o que pretendemos que as crianças aprendam?</p> <p>Importante destacar que o texto ser simples não é o problema, mas estamos nos referindo a textos que simplificam temas complexos, ou deformam o que se propõe a tratar, ou subestimam a inteligência das crianças.</p> <p>O momento da leitura por meio da professora pode favorecer justamente o contrário, ou seja, que as crianças possam acessar livros que ainda não conseguem ler com autonomia, como destaca o texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras).</p>
<p>“Há situações em que faço perguntas no meio para saber se estão prestando atenção.”</p>	<p>A partir das discussões realizadas até aqui, espera-se que as professoras tenham compreendido que as perguntas não têm esse propósito, mas que podem contribuir para que o espaço de intercâmbio se estabeleça, de forma a favorecer a construção coletiva de sentido para o que foi lido.</p> <p>Nos exemplos das cenas tematizadas, a professora faz poucas perguntas, e abertas, para iniciar a conversa. Além disso, ela retoma e aproveita questões feitas pelas próprias crianças.</p>
<p>“Costumo seguir alguns passos nessas situações que são mais ou menos os mesmos para todos os livros: apresento o livro, o título, nomes do autor, do ilustrador e de quem traduziu (quando é o caso), além da editora; oriento que observem a capa e faço perguntas sobre ela, por exemplo, do que acham que trata o livro a partir do título e da imagem da capa. As crianças respondem em coro algumas dessas perguntas, o que sempre me faz pensar que estão participando bem; exploro as páginas iniciais, pergunto o que estão vendo nas ilustrações e o que estão entendendo do texto.”</p>	<p>Outro aspecto trabalhado na tematização foi que não há um roteiro único a ser seguido para o desenvolvimento da leitura por meio da professora.</p> <p>No texto “A importância da rotina para a formação leitora” (F3.U5.T2 - Professoras), vimos que há diferentes formas de iniciar a leitura de um livro, considerando o que a obra pede.</p> <p>Muitas professoras transformaram os momentos “antes, durante e depois da leitura” em uma receita e, assim, tendem a fazer sempre da mesma forma. Mas, hoje, temos mais contribuições para pensar que, desta maneira, não se institui um espaço autêntico de conversa sobre os livros, mas, sim, se reforça para as crianças a ideia de que estamos verificando se elas estão prestando atenção, e não se estão ampliando as possíveis interpretações do texto lido.</p> <p>Espera-se que o grupo possa se aproximar de uma orientação que aponte essas questões para a professora, como, por exemplo: <i>para que essa situação de leitura se configure em um espaço de intercâmbio, você precisa conhecer bem o livro que irá ler e pensar em como ajudar as crianças a olharem para o que é mais importante naquele livro, contribuindo para a construção de sentidos.</i></p>
<p>“(…) leio a história até o final, parando em alguns momentos para explorar as imagens; ao final, faço novamente algumas perguntas para ver se entenderam toda a narrativa, checo se compreenderam algumas passagens, pois quero garantir que saibam quem eram os personagens e o que aconteceu na sequência da história. Algumas das questões são: O que acharam desta história? Como estava o personagem principal no começo, no meio e como estava no final da história? Por que ele estava assim no final? Qual parte vocês gostaram mais?”</p>	<p>A primeira questão a se considerar é que essa é uma situação de aprendizagem, e não de avaliação. O papel da professora é de estabelecer ponte entre os leitores-ouvintes e a obra. Neste sentido, as perguntas feitas são para estabelecer uma conversa sobre a obra, e não para avaliar se compreenderam ou não. Até porque, como foi destacado, às vezes é necessária mais de uma leitura para que essa compreensão possa avançar, e não existe uma única interpretação. O objetivo dessa situação didática não é esgotar a compreensão, mesmo porque isso não acontece, mas favorecer que as crianças coloquem em jogo diferentes comportamentos leitores, para que possam realizar leituras com, cada vez mais, autonomia e competência.</p>

É importante considerar que nem sempre é possível passar por todas as questões. Esse quadro é uma referência para você, e não tem a intenção de que as respostas do grupo sejam semelhantes ao que estamos antecipando aqui.

Após a sistematização dos principais conceitos trabalhados nesta Unidade e essa retomada do quadro, você pode anunciar às professoras que, após o intervalo, farão uma conversa sobre o planejamento de uma situação didática de leitura por meio da professora.

INTERVALO – 20 MINUTOS

5. Planejamento: situação de leitura de um texto literário por meio da professora

Tempo de Duração: 40 minutos

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Você pode iniciar esse momento compartilhando com as professoras que o planejamento que será discutido foi proposto a partir do livro “Mesma nova história”¹⁰. O principal critério para escolha desse livro, neste caso, foi justamente porque ele faz parte do PNLD-Literário e, por isso, pode estar disponível em várias escolas do país.

Atenção! Formadora, caso seja possível, solicite, com antecedência, que as professoras verifiquem se o livro está disponível na escola em que atuam. Se conseguir, será interessante ter exemplares do livro disponíveis no dia do Encontro.

Caso não tenha o livro, você poderá utilizar os materiais disponíveis no site da editora para conhecer e apresentar a obra às professoras.

Você poderá utilizar o vídeo em que uma das autoras, Mafuane Oliveira, apresenta o livro e conta detalhes sobre a história, as ilustrações e outras informações interessantes: <https://youtu.be/-Zq33h8b2WY>, acessado em 26/05/2024.

Após assistir ao vídeo, você poderá acessar a amostra do livro disponível no site¹¹, projetar e ler, de forma compartilhada, procurando observar os detalhes das ilustrações e conhecer o início da história.

Atenção! O compartilhamento dos materiais acima são sugestões que podem ser interessantes, mas não fundamentais. Será importante que você considere o tempo das propostas acima em relação ao que está previsto para esse planejamento, de forma a assegurar a leitura e discussão dos itens abaixo.

A proposta, a seguir, é de que vocês possam ler coletivamente algumas partes do texto “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura por meio da professora” (F3. U5.T4 - Professoras) e conversar a respeito dos trechos lidos. Formadora, compartilhe com o grupo que vocês irão focar na leitura e conversar sobre os seguintes itens do planejamento:

¹⁰ De Everson Bertucci, Mafuane Oliveira e João Vaz, da Editora Peirópolis, publicado em 2021, selecionado para o PNLD de 2023.

¹¹ Disponível em: https://www.editorapeiropolis.com.br/wp-content/uploads/2024/02/IMLE00030-0767P230301000000_AMOSTRA.pdf, acessado em 26/05/2024.

os objetivos de aprendizagem das crianças e a análise das páginas selecionadas, pois assim terão tempo para fazer, durante o Encontro, a parte lacunada e poderão fazer a leitura cuidadosa do planejamento em um momento posterior, quando forem se preparar para a realização da atividade.

É importante colocar desde o início para as professoras que, apesar de o planejamento ser da leitura desse livro, a intenção é que ele sirva como uma referência, para que possam pôr em prática o que foi discutido nesta Unidade e, também, para planejar a leitura de outros livros.

Seguir para a leitura dos objetivos de aprendizagem das crianças. Será interessante fazer uma conversa, mesmo que breve. Para isso você pode perguntar às professoras:

É possível relacionar esses objetivos com a discussão que fizemos, no momento da tematização da prática, sobre o que as crianças aprendem quando a professora lê?

Esperamos que todas estabeleçam relações com a discussão sobre os comportamentos leitores em jogo nessas situações e a contribuição dessa prática para a formação de leitores.

Na sequência, comente com as professoras que o próximo trecho que irão ler será de uma parte fundamental da proposta, na qual são apresentadas as possibilidades que o livro oferece para construir sentidos coletivamente a partir da análise dos textos e ilustrações. Será fundamental fazer pausas maiores nesses momentos. Proponha, considerando o tempo da atividade, fazerem a análise coletivamente antes de ler o que está apresentado no texto. Se possível, projete as páginas, para que possam analisar, juntas, texto e ilustração. São sempre muito prazerosos esses momentos de ler e descobrir coletivamente aspectos do livro não percebidos em uma primeira leitura, por exemplo.

Você pode seguir dessa forma até o momento em que há uma indicação de que as professoras analisem as páginas 48 e 49 do livro, para:

- destacar uma questão que propicie uma boa conversa;
- fazer uma pergunta final para que as crianças possam dizer o que acharam da obra.

Neste momento, convide as professoras a planejarem, coletivamente, o que está sendo solicitado. Será interessante ler as páginas 48 e 49 do livro e conversar sobre o que destacariam para a troca com as crianças.

Não há uma única possibilidade, e pode acontecer de haver mais de uma proposta, ou que as propostas se complementem. Definido o destaque, podem então elaborar a pergunta final e, aqui, também poderá acontecer de haver mais de uma sugestão. Você pode anotar as questões que surgirem no quadro, para que cada professora possa escolher e registrar a que achar mais interessante. Você precisará atentar apenas para que as questões não remetam a respostas do tipo “sim” ou “não”. Caso isso aconteça, será fundamental ser problematizado e, coletivamente, podem reescrever a pergunta para que fique mais aberta, se for possível.

Todo esse exercício será bastante importante para que as professoras possam, posteriormente, planejar com mais autonomia e de forma fundamentada as situações de leitura por meio da professora. Será importante orientá-las, novamente, para que, após essas discussões e antes de realizar a atividade proposta, leiam o planejamento na íntegra.

6. Avaliação do Encontro e encerramento

Tempo de Duração: 05 minutos

Forma de organização do grupo: individual

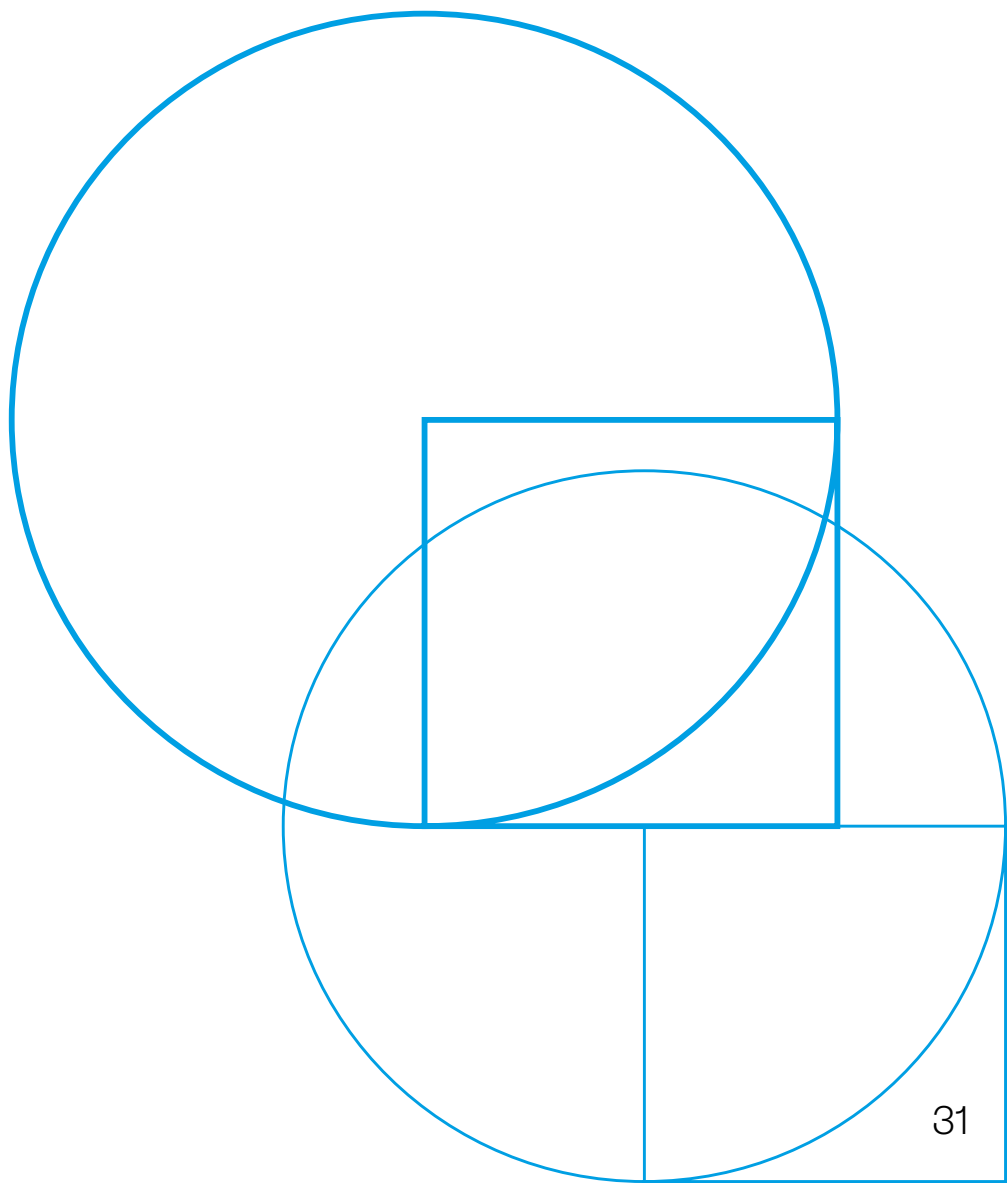
Propor que antes de encerrarem o Encontro, façam uma avaliação oralmente. Esta proposta pode ser adaptada às condições de que você dispuser e também pode ser feita por meio de um formulário on-line, ou pode ser impressa para que preencham e possam entregar.

Proposta de avaliação:

- Em relação ao tema desta Unidade, “Situação didática de leitura por meio da professora”, compartilhe uma aprendizagem que você está levando para a sua prática.

A tabulação dessas respostas poderá servir de referência para conversas com a Coordenação do Percorso Formativo e com outras formadoras.

Bom trabalho!



Referência

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

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

Email: fatima.fonseca@roda.org.br / fatima.fonseca.educ30@gmail.com

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

TEXTO 2

F3.U5.T2 - FORMADORAS

Subsídios para o desenvolvimento do Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora

Fátima Fonseca

Este texto tem como propósito trazer contribuições para o desenvolvimento da pauta do Encontro Formativo – “Pauta do Encontro Formativo: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T1 - Formadoras), especialmente em relação ao Momento Cultural e à Tematização da Prática.

Sugerimos que sua leitura seja realizada em conjunto, quando você estiver planejando o Encontro Formativo desta Unidade.

Momento Cultural

É fundamental que, independentemente de qual conto escolher, você se prepare para ler o conto em voz alta, de maneira a prender a atenção das professoras, imprimindo ritmo à leitura e buscando expressar emoções ou sentimentos relacionados a cada um dos trechos da narrativa.

Complementações para leitura do conto “Um apólogo”:

Seguem algumas informações sobre o autor e sobre o livro em que o conto “Um apólogo” foi publicado pela primeira vez:

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) é considerado o maior nome da literatura nacional. Escreveu poemas, romances, crônicas, contos, além de dedicar-se ao jornalismo e à crítica literária. Foi um grande comentador e relator dos eventos político-sociais de sua época. Nascido no Morro do Livramento, Rio de Janeiro, em uma família pobre (pai mulato e pintor de paredes e mãe portuguesa e lavadeira), estudou por pouco tempo em uma escola pública, onde aprendeu as primeiras letras. Ingressou no funcionalismo público e assumiu diversos cargos. Fundou e foi o primeiro presidente unânime da Academia Brasileira de Letras. Machado de Assis tem extensa obra, que se constitui de 09 romances e peças teatrais, 200 contos, 05 coletâneas de poemas e sonetos, e mais de 600 crônicas. É considerado o introdutor do Realismo no Brasil, com a publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). Destacam-se, ainda, as obras *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esaú e Jacó* e *Memorial de Aires*. Em todas as fases de sua produção literária, a ironia é um recurso marcante.

Texto adaptado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Machado_de_Assis, acesso em 20 maio 2024.

Várias histórias - Machado de Assis, além de ser conhecido pelos excelentes romances, é exímio na criação de contos. Esses são verdadeiras portas de entrada para o primoroso mundo narrativo do autor. O conto machadiano é uma arte de pormenores. Nele o leitor tem contato com a sutileza na escrita, os traços de ironia, a descrição de personagens ímpares, além de um cenário único do Rio de Janeiro do século XIX. Em **Várias histórias**, particularmente, estão alguns de seus contos mais famosos, como “A cartomante”, “Uns braços”, “Um apólogo”, entre outros.

Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/varias-historias---vol--117-581597/p>. Acesso em: 20 maio 2024.

Um destaque importante na conversa inicial é em relação ao ano em que o conto foi publicado pela primeira vez, 1896. São mais de 100 anos. Isso diz muito sobre a relevância da obra e ajuda a compreender a linguagem utilizada. É importante que as professoras reconheçam o contexto de publicação de uma obra. No caso dos textos literários, por exemplo, saber quando uma obra foi publicada contribui para entender sua importância se considerarmos o momento social, cultural, político e econômico em que foi escrita. Além disso, é possível também pensar sobre por que se trata de um clássico, se consideramos, como é o caso do conto escolhido, que continua nos provocando reflexões, inquietações, apesar de ter sido publicada em outro século.

O conto “Um apólogo”, assim como toda a obra de Machado de Assis, hoje, é de domínio público, então podemos acessá-la diretamente na internet.

A seguir, compartilhamos, como indicado no “Pauta do Encontro Formativo: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T1 - Formadoras), mais algumas análises do conto, com a intenção de que você possa se preparar para o momento da conversa com as professoras. Mais uma vez, reforçamos que a ideia não é que essas questões se transformem em um roteiro, mas que forneçam a você, formadora, mais conhecimentos sobre o conto. Fazer uma conversa bem cuidadosa, que possa servir como referência sobre a abertura de um momento para intercâmbio sobre a leitura, para ampliar a compreensão do conto, pode contribuir tanto para a formação das professoras como leitoras quanto para as reflexões que serão propostas nesta Unidade.

A análise prévia de um texto literário tem a intenção de destacar o cuidado na construção da narrativa, de modo a ampliar seu sentido mais evidente, aguçando o olhar do leitor para a beleza da linguagem. Reconhecer alguns dos recursos utilizados pelo autor permite aprofundar a compreensão sobre o que foi lido.

Abaixo, compartilhamos algumas características¹² que poderiam ser enfatizadas em uma situação de leitura que favoreça que as professoras apreciem a criação artística da obra.

- A narrativa tem início com a expressão “Era uma vez...”. Como não se trata de um conto de fadas, é importante indagarmos que outra ideia o leitor faz de um texto com tal começo. Em geral, esse início prenuncia uma história que pode se passar num tempo indefinido e em que tudo é possível, objetos e animais podem até falar e apresentar características humanas.
- Um dos elementos considerados nas análises de narrativas é a caracterização dos personagens. No texto em questão, a conversa diz muito. É importante observar que o autor lança mão dos diálogos como uma forma de caracterização de personagens. Esse

¹² Texto adaptado a partir do proposto na publicação: CEDAC, Comunidade Educativa. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Fundação Vale, 2014. Caderno Bimestral I.

é um recurso utilizado em outros gêneros narrativos e por outros autores. Mas, neste caso, a sequência textual, que chamamos de conversacional, é muito significativa. É a partir dela que o leitor constrói sentidos para a narrativa.

“(…)

— *Deixe-me, senhora.*

— *Que a deixe? Que a deixe, por quê? Por que lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.*

— *Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.*

— *Mas você é orgulhosa.*

— *Decerto que sou.”*

- No texto, o alfinete é o porta-voz da moral da história e podemos interpretá-la como a afirmação de que existem pessoas que facilitam a vida de outras, ajudando, abrindo caminhos, mas, na hora da conquista, quem recebe os benefícios é a pessoa que foi ajudada. O conto, por meio de um diálogo inteligente entre a agulha e o novelo de linha nos remete a pensar sobre sentimentos tipicamente humanos, como: o orgulho, a vaidade, o egoísmo, a prepotência.
- É importante observar o aspecto metafórico da relação entre os personagens. A arrogância e a posterior humilhação da agulha são construídas na relação com a linha e, portanto, infere-se que são frutos das relações sociais, tema que interessa ao autor e marca toda a sua obra. Pode-se observar essa distinção do lugar social ocupado pelas personagens em alguns trechos pontuais do texto:

“— *Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que **vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...***

— *(…) Mas a verdade é que **você faz um papel subalterno**, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai **fazendo o trabalho obscuro e ínfimo**. Eu é que prendo, ligo, ajunto...”*

“(…)

“— *Ora agora, diga-me **quem é que vai ao baile**, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? **Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas**, enquanto você **volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas?** Vamos, diga lá.”*

- A fala final do “professor de melancolia” (na obra de Machado, são frequentes as alusões às questões psicológicas que afligiam as pessoas, sendo a melancolia uma das “doenças” mais citadas) concretiza a reflexão expressa na moral, que foi verbalizada pelo alfinete. Com ela, coloca-se ao leitor a possibilidade de, também ele, refletir sobre os conflitos presentes hoje em dia em seu meio social, não apenas da época em que o conto foi escrito.
- O texto tem pontuação riquíssima, especialmente o uso de reticências, que parecem indicar que as personagens são interrompidas uma pela outra, dando a sensação para o leitor de uma conversa pouco afável, construída de forma entrecruzada, como na costura.

Na “Pauta do Encontro Formativo: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T1 - Formadoras), você encontra as perguntas sugeridas para essa conversa após a leitura do conto. Entretanto, ressaltamos, mais uma vez, que elas têm a intenção de favorecer a conversa com o grupo de professoras. O objetivo é instaurar um diálogo em que diferentes ideias suscitadas pelo texto contribuam para que todas aprofundem o

modo como o entenderam, avançando para uma construção de sentidos mais complexa e abrangente, que inclua a realização de inferências daquilo que o escritor deixa subentendido, nas entrelinhas. Não se espera um consenso sobre as perguntas propostas, entretanto também é importante frisar que "não vale tudo", é preciso considerar a materialidade/objetividade que se encontra no texto.

Abaixo, duas outras sugestões de contos de Machado que você pode escolher para a leitura, no lugar do conto "Um apólogo". Apresentaremos algumas sugestões de análise que você poderá utilizar para o planejamento dessas leituras, se preferir uma delas.

Conto: A cartomante

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000257.pdf>. Acesso em 28/05/2024.

"A cartomante" é mais um dos contos de Machado de Assis cujo final quebra as expectativas, fugindo dos padrões românticos. (...) O autor consegue fazer uma crítica humorada e irônica das relações entre os personagens e seus padrões de comportamento. Com todo o seu talento, utiliza uma linguagem sóbria, mas que não despreza os detalhes necessários (Freitas; Amaro, 2011, p. 51).

Seguem algumas características do conto para que você possa se preparar para o momento da conversa com as professoras sobre essa leitura:

- É um conto de suspense. Toda a ação gira em torno de um caso de adultério entre Camilo e Rita, que é esposa do Vilela, que, por sua vez, é amigo de infância de Camilo. A traição é um tema recorrente em grande parte da obra de Machado, o que se pode justificar pelo fato de representar uma das fraquezas humanas.
- O relato começa quando Rita e Camilo já são amantes e estão preocupados com a possibilidade da descoberta da relação de ambos pelo marido. A narrativa não é linear. Segundo Catelan; Milhomem (2002, p. 37), "usando a técnica do 'flash-back', a partir do quinto parágrafo o narrador intervém na narrativa para lhe dar uma ordem temporal. Esse recurso vai permitir ao leitor um apoio na linearidade passado-presente-futuro".
- A partir de um bilhete de Vilela para Camilo, o narrador cria uma expectativa de que algo vai acontecer.
- Camilo, que inicialmente se mostrava descrente às revelações da cartomante para Rita, acaba recorrendo ao mesmo recurso.
- A Cartomante entra para tranquilizar Camilo e dizer que nada de mal iria acontecer.
- A citação da tragédia de Shakespeare no início do conto, por meio da fala de Hamlet a Horácio – "Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha nossa filosofia" – remete às contradições e ambiguidades, ao inexplicável e ao inesperado anunciando o que veremos na narrativa.
- A Cartomante é considerado um dos contos que também revela o pensamento de Machado sobre a nossa frágil condição humana, marcada por ambiguidades e tragédias.

Algumas possibilidades para a conversa com as professoras:

- Ler o título e a primeira frase do conto com a citação de Shakespeare e perguntar: Que relações pode haver entre esse título e essa frase?
- Por se tratar de um conto de suspense, é possível fazer algumas pausas e propor perguntas que possibilitem às professoras antecipar o que poderá acontecer. Uma pausa

pode ser logo após a leitura do bilhete que Vilela enviou, quando você pode perguntar: O que imaginam que irá acontecer?

- Outra pausa pode ser depois que Vilela sai da cartomante, quando você pode perguntar se as leitoras continuam pensando a mesma coisa que haviam antecipado na pausa anterior, ou se mudaram de ideia.
- Finalizada a leitura, vale a pena perguntar:

Machado de Assis optou por apresentar os fatos em uma sequência cronológica não linear – por que vocês acham que o autor utilizou esse recurso?

Camilo se mostrou incrédulo em conversa com Rita sobre a Cartomante, porém, mais tarde, ele se vê diante da casa da Cartomante e decide consultá-la. O que a Cartomante representa para Camilo nesse momento do conto?

Conto de escola

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>, acesso em 28 maio 2024.

Narra o primeiro contato de um menino com a delação e a corrupção. Os fatos narrados aconteceram no século XIX, mas poderiam ocorrer hoje (Macedo, 2012, p. 10).

Seguem algumas características deste conto, para que você possa se preparar para o momento da conversa com as professoras sobre a leitura:

- “Conto de escola” resalta uma das principais características da literatura de Machado de Assis, que é a análise psicológica dos seus personagens. O autor penetra no íntimo de seus personagens, revelando sua alma, seu egoísmo e suas misérias.
- O conto narra o primeiro contato de um menino com a delação e a corrupção.
- É narrado em primeira pessoa e, aos poucos, esse narrador vai nos revelando seu caráter e suas atitudes.
- O narrador mostra o relacionamento entre professor/aluno e entre pai/filho, marcado pelo medo.

Algumas possibilidades para a conversa com as professoras:

- No caso deste conto, para começar a conversa, pode ser interessante propor que as professoras façam antecipações a partir da leitura do título: O que pensam que pode narrar este conto?
- Iniciada a leitura, após ler os dois primeiros parágrafos, qual o sentimento que parece dominar o narrador? Retomar as antecipações feitas antes da leitura.
- Finalizada a leitura, você pode perguntar:

Qual o sentimento que Pilar tinha acerca de seu colega de sala, Raimundo? Em quais partes é possível perceber isso?

O que significa a escola para Pilar? Quais trechos revelam isso?

Do ponto de vista da ética e da educação, vocês consideram que o professor Policarpo agiu corretamente em relação à atitude tomada com os dois alunos? Comentem.

Tematização da prática

Para a situação de tematização da prática, dois conceitos são muito importantes porque referenciam as questões que orientarão a proposta de discussão das professoras em relação às cenas a serem tematizadas (veja: “Pauta do Encontro Formativo: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T1 - Formadoras)): condições didáticas e intervenções pedagógicas.

Em relação a “condições didáticas”, expressão utilizada pela pesquisadora argentina Delia Lerner e que é uma das referências utilizadas neste Percurso Formativo, não há uma definição publicada. Mas em várias assessorias realizadas no Brasil, ela assim a definiu:



Chamamos de condições didáticas aquelas que “sempre são necessárias” para que as crianças possam ler e escrever no contexto de um certo tipo de situações e para que possam aprender a ler ou a escrever ao fazê-lo.

As condições didáticas se referem tanto ao que há que fazer antes de planejar determinada situação. Por exemplo, para que as crianças possam ler, será necessário que tenham um certo conhecimento prévio do tema sobre o qual vão ler e do tipo de material de que se trata (pode variar o grau de conhecimento prévio, mas sempre tem de haver certo conhecimento prévio), sempre será necessário que a situação proposta permita às crianças coordenar texto e contexto, como durante a situação: por exemplo, em qualquer situação de produção de texto é necessário que estejam disponíveis textos do gênero a que pertence o texto que eles estão escrevendo – preferencialmente textos que as crianças tenham lido previamente “para lê-los” – a fim de que possam recorrer a esses textos desde a perspectiva do escritor. (Lerner, 2004-2019¹³).

A partir da definição de Lerner, podemos pensar essas condições como tudo o que as professoras fazem para assegurar boas situações de aprendizagem, considerando tanto os conhecimentos que as crianças têm em relação ao que aprendem quanto as melhores propostas para que possam avançar, isto é, propostas que apresentam desafios difíceis e possíveis ao mesmo tempo, tendo em conta o que as crianças já sabem, como diz Weisz (2000).

“Intervenção docente” também é um conceito abordado por Delia Lerner em assessorias realizadas no Brasil. Segundo a autora, é possível colocar as intervenções em dois níveis de generalidade: as mais gerais, que têm a ver com os papéis fundamentais da professora, e as específicas. As intervenções específicas são as que têm lugar no desenvolvimento de cada situação proposta. Então, há intervenções da professora que são mais gerais – devolver o problema, favorecer a discussão grupal, não precipitar a institucionalização dos conteúdos – que, na realidade, são aplicáveis a quase qualquer conteúdo. E há intervenções específicas de cada proposta. Por exemplo, nas situações de leitura na alfabetização inicial, cabe à professora incentivar as crianças a coordenarem estratégias de antecipação e de verificação, propondo àquelas que colocam sempre em primeiro plano a antecipação, que verifiquem se está fazendo sentido e ajudando aquelas centradas na decifração a experimentarem antecipar.

Como indica Zen (2023), “a atividade, por si só, não tem o poder de produzir conhecimento”. São as condições didáticas asseguradas pelas professoras e as intervenções docentes que farão diferença nos processos de ensino e de aprendizagem – o que nem sempre é abordado no trabalho de formação.

¹³ Definições apresentadas por Delia Lerner em assessorias realizadas na Roda Educativa, no período entre 2004-2019.

Vale a pena, formadora, estudar o artigo de Zen (2023), que traz importantes contribuições sobre condições didáticas e intervenções docentes, do qual destacamos o seguinte trecho, já citado em textos de outros fascículos:



A pertinência e adequação das intervenções docentes está diretamente relacionada com a possibilidade de coordenar diversos aspectos inerentes às práticas alfabetizadoras. O ensino contextualizado e reflexivo, proposto no âmbito da perspectiva construtivista psicogenética, pressupõe uma intrínseca relação entre quem ensina, quem aprende e o conteúdo em questão. Contextualizado, porque entendemos que a reflexão sobre os usos e funcionamento da escrita deve acontecer no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Reflexivo, porque consideramos crianças, jovens e adultos como sujeitos que pensam sobre a escrita e que atuam sobre esse objeto para compreendê-lo e ressignificá-lo (Zen, 2023, p. 17).

Acreditamos que conhecer cada vez mais esses conceitos contribuirá para que você tenha um olhar mais apurado para as análises realizadas por seu grupo na tematização das cenas propostas, de forma a propor reflexões que ampliem as possibilidades de compreensão de todos.

Para que você, formadora, possa se preparar para realizar adequadamente a tematização da prática prevista na pauta do Encontro, é importante o estudo do item “Reflexão sobre uma situação didática de leitura por meio da professora” – que faz parte do texto “A importância da rotina para a formação leitora” (F3.U5.T2 - Professoras) – que apresenta como a professora Alejandra Paione encaminhou uma proposta no 1º ano, após a leitura do livro-álbum “O túnel”, de Anthony Browne (as referências completas estão no mesmo texto).

A cena transcrita, da professora Alejandra, tem muitos aspectos parecidos com as cenas transcritas da situação de leitura realizada pela professora Sofia, descritas no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras) e evidencia a importância do intercâmbio entre os leitores-ouvintes para ampliação da construção de sentidos e para a formação de leitores literários:



Assim, esse espaço de intercâmbio para a formação leitora literária é fundamental e é o que vemos ricamente nesta cena mediada pela professora Alejandra. Por meio da qualidade da participação das crianças e das intervenções dela é possível considerar que, além da leitura ser uma proposta cotidiana, eles estão muito familiarizados também com a conversa depois de lerem. Há muitas trocas de leitor para leitor entre eles e a professora, configurando um espaço de intercâmbio sobre o que leram. (Disponível em: “A importância da rotina para a formação leitora” (F3.U5.T2 - Professoras).

Será importante também que, após a tematização da prática da professora Sofia, você indique para o grupo a leitura da transcrição da professora Alejandra, como uma forma de aprofundar as reflexões realizadas no Encontro.

Bom trabalho!!

Referências

CATELAN, Álvaro; MILHOMEM, Humberto. **Contos comentados de Machado de Assis**. São Paulo: Editora Harbra, 2002.

CEDAC, Comunidade Educativa. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II**. Caderno Bimestral I. Fundação Vale, 2014.

FREITAS, Fernanda; AMARO, Vagner (org.). **Machado de Assis: por jovens leitores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MACEDO, Adriano (org.). **Retratos da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

ZEN, G. C. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e14121, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.14121. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14121> Acesso em: 28 maio. 2024.

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

Email: fatima.fonseca@roda.org.br / fatima.fonseca.educ30@gmail.com

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

TEXTO 3

F3.U5.T3 - FORMADORAS

Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo - Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora

Fátima Fonseca

Como você já sabe, formadora, este é um momento dedicado a uma parte importante do Encontro, em que realizamos a tematização de uma ou mais práticas pedagógicas, com o propósito de promover uma maior aproximação entre as questões teóricas estudadas com essas práticas.

Essa tematização pode se dar pelo compartilhamento de registros de aulas realizados em vídeos ou por escrito. Nesta Unidade, selecionamos registros escritos de uma situação didática de leitura por meio da professora.

Como já vimos no Fascículo 2, “Práticas de leitura e escrita em situações do cotidiano”, toda tematização tem como objetivo tornar objeto de reflexão e análise a situação didática desenvolvida. Desse modo, ao mesmo tempo em que observamos e refletimos sobre essa prática, trazemos à luz referenciais teóricos que possibilitam a compreensão e apropriação das questões didáticas envolvidas na situação, para utilização em outros contextos semelhantes. Definir o foco para a realização dessa análise é fundamental, uma vez que em uma mesma prática é possível observar muitos aspectos, a depender dos objetivos definidos. Quando essa estratégia é realizada a partir de registros escritos, como é o caso nesta proposta, a escolha dos trechos a serem tematizados já considera o que queremos trazer para a reflexão.

Neste exercício, é importante você, formadora, identificar, a partir da proposta, quais são os aspectos mais relevantes a serem discutidos, considerando os saberes do seu grupo. É possível que você sinta a necessidade de aprofundar ou mesmo de enfatizar algum ponto da discussão, para torná-lo mais observável para as professoras, isto porque a



(...) construção de observáveis [Piaget, 1977] ultrapassa o dado percebido explicitamente e compreende sempre uma conceitualização já encaminhada na direção da interpretação, o que inclui refletir, inferir, levantar hipóteses, discutir, confrontar pontos de vista, argumentar. Isto significa que uma observação nunca é independente dos instrumentos de assimilação de que dispomos e que estes instrumentos não são apenas perceptivos, mas condicionados por nossas coordenações anteriores (conhecimentos prévios, concepções, valores etc.) (Scarpa, 1998, p. 102).

Tornar os conteúdos didáticos previstos para a aula observáveis para as professoras é de fundamental importância, pois contribui para a compreensão da prática pedagógica como um objeto de conhecimento complexo, assim como são os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso são passíveis de constante construção de conhecimentos.

Como você sabe, a tematização poderia ser da prática de uma das professoras de seu grupo de formação, mas aqui iremos tematizar uma aula que aconteceu em outro contexto. Assim, será necessário cuidar para aproximar ao máximo essas professoras da proposta realizada. E o objetivo deste texto é justamente assegurar que você conheça muito bem a situação que será analisada.

O que está em jogo na situação de tematização¹⁴ que será realizada é pensar sobre a prática pedagógica a partir da análise, fundamentada por referenciais teóricos, de outra prática. Para tanto, se faz necessário planejar boas questões problematizadoras¹⁵ que assegurem identificar aspectos que sejam relevantes para o grupo, ao mesmo tempo em que contribuam para generalizar os conhecimentos didáticos postos em reflexão.

É importante levar em conta que a tematização tem como pano de fundo para as suas análises as questões gerais em jogo nesta Unidade, que perpassam a situação didática de leitura por meio da professora:

- Qual o propósito das leituras por meio da professora para os e as estudantes na alfabetização?
- O que os e as estudantes aprendem quando lemos para eles?

Ter em mente essas questões nos ajuda a direcionar as discussões, a retomar os propósitos das conversas, a favorecer o diálogo com os conhecimentos prévios das professoras, além de oportunizar que possam confrontar seus próprios propósitos em relação à prática pedagógica que é objeto de análise.

Como já foi mencionado, a intenção, neste texto, é subsidiar você, formadora, para a realização da tematização proposta (no Encontro de Formação), de modo a explicitar como a professora em questão define, a partir de certos objetivos de aprendizagem:

- o foco do trabalho com a leitura;
- as chaves de leitura; e
- as boas perguntas planejadas para conduzir a conversa com as crianças.

Essas definições intencionais favorecem a abertura de um espaço de intercâmbio entre os leitores, com o propósito de promover a construção coletiva de significados mais elaborados em relação às obras lidas e, assim, possibilitar interpretações cada vez mais complexas, a cada uma das crianças, com vistas à formação de leitores literários.

Para saber mais sobre a situação didática de leitura por meio da professora e sobre as aprendizagens que estão em jogo nessas situações, é recomendado que você leia o texto: “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1 - Professoras).

¹⁴ Para saber mais sobre essa situação, ler o texto “Olhar para a prática docente: estratégia para planejar a formação continuada e para refletir sobre o ensino e a aprendizagem” (F3.TC - Formadoras).

¹⁵ Weisz (2000), considera como um dos critérios para uma boa situação de aprendizagem quando os sujeitos da aprendizagem têm problemas, desafios possíveis, a resolver e decisões a tomar em função do que se está aprendendo.

Você já ouviu falar em “chaves de leitura”? Essa expressão se refere às possibilidades de apreciação que podem ser exploradas durante a conversa sobre uma obra, como aponta Bajour¹⁶ (2012):



A preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta. Por isso, não existe uma fórmula única para penetrar nos textos. [...]

Os modos específicos de entrar nos textos podem partir de algumas chaves que cada livro sugira, ou de algum aspecto que se queira destacar ou no qual se queira intervir para a construção de saberes literários (Bajour, 2012, p. 63-64).

Esse conceito que Bajour nos apresenta colabora quando pensamos sobre: como planejar a leitura com os e as estudantes; como favorecer que se coloquem verdadeiramente no lugar de leitores; e o que priorizar a partir do que cada livro apresenta como possibilidades. Vale ressaltar que não consideramos aqui que seja possível ter uma lista de perguntas ou procedimentos únicos para encaminhar a conversa a ser realizada no momento da leitura de diferentes obras e nem que as perguntas esgotam as possibilidades de entrada na apreciação. É isso que analisaremos na prática que será tematizada com as professoras no Encontro Formativo. Você já tinha pensado a respeito? Já tinha pensado sobre quantas são as diferentes entradas ou conversas que cada obra pode sugerir?

Então, que tal “dar um zoom” na prática que selecionamos para aprofundar nossos conhecimentos sobre o seu fazer como formadora e assim estarmos bem preparadas para esse momento da pauta de formação com as professoras?

Antes, porém, vamos retomar as questões que estão propostas para a reflexão das professoras no momento da tematização. Elas se relacionam com o texto “Pauta do Encontro Formativo – Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3. U5.T1 - Formadoras), junto com as orientações para o encaminhamento desse momento:

- O que a professora espera que as crianças aprendam na situação de leitura por meio da professora?
- Por meio de quais intervenções e condições didáticas a professora espera assegurar essas aprendizagens?

Agora sim, podemos seguir. Vamos lá?!

¹⁶ Cecília Bajour, pesquisadora, escritora e professora é bastante citada neste fascículo pelo seu trabalho como crítica literária de livros para crianças e jovens e por sua expressiva atuação na formação de professores e mediadores de leitura. Autora de vários livros, escreve assiduamente em publicações especializadas em literatura infantil, promoção de leitura, educação e bibliotecas em diferentes mídias em toda a América Latina.

Situação didática de leitura por meio da professora do livro “Eloísa e os bichos”

Os trechos selecionados e descritos a seguir fazem parte de uma aula que aconteceu na escola ateliescola acaia, localizada na cidade de São Paulo, com uma turma de 1o ano, da professora Sofia Magalhães¹⁷, em que as crianças participaram da leitura por meio da professora do livro-álbum “Eloísa e os bichos”¹⁸ – um livro no qual texto e imagem se unem para contar a história. Nessa situação, por meio da troca com a professora e os colegas que estão apreciando a leitura em um espaço de intercâmbio, as crianças podem aprender os chamados comportamentos leitores, que são aqueles



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

(Disponível em “A leitura de textos literários na alfabetização” (F3.U5.T1-Professoras)

A proposta faz parte de uma sequência de leitura de diversos livros-álbum¹⁹, para analisar com as crianças a relação entre texto, imagens e a materialidade dos livros. Por isso, a professora começa a atividade retomando com as crianças quais outros livros-álbum elas já conhecem, que já leram juntas.

Desta forma, a professora Sofia definiu como foco para a leitura, não apenas desse livro, mas para essa sequência de leituras de livros-álbum, a relação entre o texto e as imagens, o quanto – nesses livros – se complementam e a necessidade de atentar para essa relação, a fim de que as crianças construam sentidos para a narrativa.

A definição das experiências estéticas que a professora quer proporcionar é importante porque a ajuda na seleção intencional das obras a serem lidas, bem como no planejamento de boas perguntas que contribuam para criar um espaço de intercâmbio entre as crianças sobre a leitura, em que a ideia de um possa ir complementando o que o outro traz, nesse diálogo intenso entre os leitores e a obra. Como indica Bajour (2012):

¹⁷ O vídeo dessa situação didática foi produzido por iniciativa do Itaú Social, em parceria com a equipe do ateliescola acaia e da Roda Educativa (parceria técnica). O objetivo foi documentar práticas realizadas de leitura por meio da professora para compor o curso autoformativo: “Situação didática de leitura por meio do professor”. Disponível em: <https://polo.org.br/autoformativos/situacao-didatica-de-leitura-por-meio-do-professor>. Acesso em 17 maio 2024.

¹⁸ “Eloísa e os bichos”, de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng, traduzido por Márcia Leite, foi publicado pela editora Pulo do Gato, em 2013. Essa obra foi selecionada para o PNLD Literário de 2018. Mais informações podem ser consultadas no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras).

¹⁹ Para saber mais sobre livros-álbum, veja as indicações no Para saber mais - Professoras (F3.PSM-Professoras).



Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade (Bajour, 2012, p. 60).

Novamente Bajour traz importantes contribuições para a tematização da prática de leitura. A situação didática de leitura por meio da professora é uma das propostas mais incorporadas na prática de sala de aula. Porém, em muitos casos, ainda é feita de forma burocratizada, como uma sequência de encaminhamentos a serem seguidos – antes, durante e depois da leitura – ou como uma atividade totalmente despretensiosa, sem a compreensão das aprendizagens que ela pode assegurar para a formação de leitores.

A professora Sofia sabe que, além das importantes decisões que já tomou, é preciso também planejar a leitura dessa obra, especificamente, e para isso ela precisa definir qual ou quais chaves de leitura são válidas para essa proposta de leitura, para esse livro. “Onde colocar o olhar” das crianças leitoras-ouvintes para favorecer que interajam com essa narrativa a partir do que ela apresenta e, assim, construam interpretações cada vez mais complexas em suas leituras?

Vejamos a seguir a **Cena 1** do texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras), em que a professora utiliza como entrada para a leitura de uma obra a retomada das características de um livro-álbum e a investigação sobre quais livros do mesmo tipo as crianças já conhecem. Vejam que tem uma intencionalidade assegurada por um planejamento prévio, em que Sofia elegeu quais as possíveis problematizações a serem realizadas para favorecer o espaço de intercâmbio, ou seja, por onde a conversa pode fluir e favorecer aprendizagens importantes.

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

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

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

Crianças (C): Sim!

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

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

P: É, a gente leu esse livro: “Onde está o meu chapéu?”²⁰. Pode falar, Ana Júlia.

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

²⁰ Aqui a professora parece estar se referindo a “Quero meu chapéu de volta”, de Jon Klassen, traduzido por Mônica Stahel, Editora WMF Martins Fontes, 2012 ou a “Esse chapéu não é meu”, de Jon Klassen, traduzido por Mônica Stahel, Editora WMF Martins Fontes, 2013, ambos livros-álbum.

nada escrito.

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

C: Sim.

P: Fala, Ítalo.

Ítalo: Do Bárbara.

P: Bárbaro! A gente leu esse livro, né? Que se chamava Bárbaro²¹.

Ítalo: Sim!

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

Nesse trecho inicial, é possível identificar que a professora retoma a importância das imagens na construção da narrativa, uma característica bastante importante dos livros já lidos. No livro a que se refere a professora, “Onde está meu chapéu?”²², relacionar texto e imagem é fundamental para compreender a história. Já no livro “Bárbaro”²³, a que se refere o estudante Ítalo, não há texto escrito: a narrativa é realizada por meio das imagens. Sofia está trabalhando essas questões com as crianças e sabe que elas poderão aprender mais a esse respeito quanto mais livros com a variação dessas características puderem ler e conversar a respeito. Assim, a partir das leituras que fizeram e como forma de adentrar na leitura que realizarão, Sofia vai ajudando para que os e as estudantes estabeleçam essas relações. Mas, como contribuir para que as professoras reflitam sobre isso?

A partir das questões propostas para reflexão na tematização, indicadas anteriormente, é importante que você crie condições que favoreçam o intercâmbio de ideias entre as professoras, focalizando nas perguntas feitas pela professora Sofia, e proponha que reflitam: Por que a professora faz essas perguntas? Quais são suas intenções? É possível também relacionar com questões trazidas no relato da professora disponível no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras).

É preciso cuidar para não deixar que a discussão aconteça de forma superficial ou descompromissada. Se o grupo apenas analisar as cenas da professora Sofia com a sua turma, mas não estabelecer uma relação com os princípios que orientam essa ação, dificilmente contribuiremos para os avanços necessários na reflexão e na prática pedagógica das professoras.

Com o intuito de subsidiar a discussão, você poderá considerar com as professoras o quanto é importante esse espaço em que as crianças podem ir constituindo um acervo comum de leituras que vai possibilitando que troquem experiências, que umas se apoiem nos conhecimentos, ideias, pensamentos das outras e, desta forma, que as crianças atribuam um sentido coletivo para essas experiências literárias e constituam uma comunidade de leitores na sala de aula, como coloca Colomer (2007):

²¹ Bárbaro, de Renato Moriconi, da editora Companhia das Letrinhas, 2013.

²² Aqui a professora parece estar se referindo ao livro Quero meu chapéu de volta, de Jon Klassen, traduzido por Mônica Stahel, Editora WMF Martins Fontes, 2012 ou ao Esse chapéu não é meu, de Jon Klassen, traduzido por Mônica Stahel, Editora WMF Martins Fontes, 2013.

²³ Bárbaro, de Renato Moriconi, da editora Companhia das Letrinhas, 2013.



Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência do outro para construir sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências acumuladas mútuas (Colomer, 2007, p. 143).

Desta forma, vamos respondendo, aos poucos, a questão norteadora desta Unidade: **Por que lemos para os e as estudantes na alfabetização?** E vamos entendendo por que é importante que a situação didática de leitura por meio da professora faça parte de forma regular da rotina de trabalho nos Anos Iniciais (ver texto: “A importância da rotina para a formação leitora” - F3.U5.T2 - Professoras).

Vejamos a Cena 2 no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras). Nela é possível refletir sobre como a professora adentra a narrativa, qual a chave de leitura que ela escolhe.

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

[...]

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

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

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

(E a professora mostra e confirma.)

P: *De quem será que é esse urso?*

C: *Eu sei de quem é.*

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

C: *Não. O Ursinho não é um inseto.*

P: *Fala, Thalia!*

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

P: *Aonde?*

Thalia: *Aqui.*

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

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

P: *E de onde será que eles vieram?*

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

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

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

A professora segue a leitura.

[...]



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

Nessa cena, é preciso assegurar que as professoras compreendam que não se trata de fazer uma lista de perguntas a serem respondidas pelas crianças para checagem da compreensão, mas abrir um espaço para intercâmbio entre elas, entre elas e a professora, que, ao fazer a mediação, se torna uma ponte entre esses leitores e a obra, entre cada leitor e a narrativa. Para que esse espaço se institua verdadeiramente, os e as estudantes precisam criar familiaridade com essa conversa que acontece em torno do que foi lido. No momento promovido pela professora Sofia, as crianças demonstram que vivenciam com regularidade esses espaços e, por conta disso, desenvolveram uma postura de confiança para colocarem sua opinião, porque sabem que suas falas serão escutadas, consideradas, aceitas e poderão contribuir para a compreensão de todas e todos.

A professora faz duas perguntas durante a conversa: *De quem será que é esse urso? e Será que eles são pessoas e se transformam em bichos?*. Nesta última, ela repete a pergunta feita por uma criança, o que é um procedimento que contribui de forma efetiva para valorização da participação dos e das estudantes, como já destacado anteriormente. Será que as professoras identificam a relação entre esse procedimento de repetir a pergunta de uma criança para todas como forma de valorização da participação? Além disso, elas percebem que essas perguntas possibilitam que as crianças façam inferências, tanto sobre o que pode ter acontecido antes da narrativa começar – uma vez que essa conversa acontece no início da história – como também sobre o que vai acontecer futuramente, o que é extremamente importante para que se vinculem à leitura e ampliem o processo de construção de sentido da narrativa?

Como fazer para que as professoras possam compreender o que está em jogo nessas situações? Para que possam refletir sobre a intencionalidade dos encaminhamentos da professora Sofia? Como fazer para tornar esse conhecimento didático observável?

É preciso ler as transcrições das cenas com as professoras e discutir cada uma delas, de forma a evidenciar o que está por trás dos encaminhamentos, o que contribui para a abertura do espaço de intercâmbio entre as e os leitores. Propor que as professoras possam, nesses trechos, levantar quais são as perguntas e os procedimentos da professora Sofia na mediação desse trecho da leitura pode ser um caminho para discutir seus propósitos.

Quando insistimos na importância da conversa, das boas perguntas para favorecer o intercâmbio entre as crianças é porque entendemos que ler é compreender, e para compreender é preciso fazer perguntas e refletir sobre a leitura. Quando esse clima se instaura nas aulas, como já comentamos aqui, as crianças se sentem à vontade também para perguntar – como aconteceu nessa cena. Vejam que a professora não é a única a fazer perguntas – apesar de este ser um dos papéis que cumpre na mediação –, mas a partir do tipo de pergunta que faz – aberta e que não resulta em uma única resposta possível –, ela autoriza as crianças a também colocarem suas questões. Moss (2002), nos chama a atenção para essa questão quando afirma:



Uma das estratégias utilizadas pelos leitores para construir sentido é a de se fazer perguntas. De acordo com Frank Smith, a compreensão de um texto está relacionada com o que o leitor sabe e com o que quer saber; a compreensão implica fazer-se perguntas e obter as respostas (1988, p. 154). As respostas que surgem dão forma à sua experiência de leitura. A professora pode utilizar as perguntas como um recurso valioso para o ensino, que ajuda a promover as respostas, guia o processo de construir significados e abriga um alto nível de pensamento. Ao mesmo tempo, o professor demonstra que se fazer perguntas é uma estratégia para elaborar sentido, que seus alunos podem aprender e podem utilizar em seus contatos independentes com os textos (Moss, 2002, p. 63).

Na Cena 2, vimos que a professora faz uma primeira pergunta, a fim de chamar a atenção para a personagem “Eloísa” – dona do urso –, que é quem narra a história. Reconhecer isso é importante porque toda a narrativa está relacionada à personagem e à transformação pela qual passa ao lidar com o estranhamento, a solidão, o medo e a tristeza provocados pelas mudanças que vivencia. A pergunta abre também possibilidades de antecipações por parte das crianças em relação à história, que serão importantes para que possam ir construindo, coletivamente, sentidos para a leitura.

Vamos à próxima cena?

Na Cena 3, no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras), a chave escolhida pela professora tem o propósito de favorecer que as crianças possam se aproximar da personagem, relacionando o que ela sente com as suas próprias experiências pessoais.

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

[...]

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

Crianças (C) demonstram espanto, estranhamento.

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

C: *Eu senti, eu senti.*

P: *Fala, Ana Júlia!*

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

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

C: *Eu!*

P: *Fala, Joaquim!*

Joaquim: *Já me senti nessa escola.*

P: *É mesmo! Quando?*

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

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

Ítalo: *Será que ela está imaginando bichos não humanos?*

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

C: *Eu acho que é.*

P: *Você acha que é isso?*

C: *Eu pensei na mesma coisa, só que eu pensava que era diferente.*

Eu pensei que ela estava dormindo e sonhando...

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

(A professora continua a leitura).

[...]

Esse é um trecho que merece muito a nossa atenção e a do grupo de professoras. Vamos analisar a participação das crianças e suas diferentes interpretações sobre o que foi lido. Vejam que a partir das perguntas da professora: *Por que será que ela está se sentindo assim? Alguém já se sentiu assim alguma vez, que nem um bicho estranho?*, as crianças colocam pensamentos diferentes em relação ao que está acontecendo na história. Cabe ressaltar, entretanto, que todos são pertinentes à história e contribuem para a construção de sentidos na leitura.

Um estudante, Joaquim, traz sua experiência pessoal e comenta já ter se sentido como a personagem, em seu primeiro dia de aula na escola. A professora, que conhece a história, sabe o quanto aquela relação é pertinente e importante, mas o objetivo dela é que os e as demais estudantes possam pensar sobre a questão que o colega está trazendo, então ouve a resposta, sem parar a conversa para trazer ensinamentos morais em relação a como agir com novos colegas. Ela sabe que não é esse o objetivo da atividade de leitura e, mais do que isso, sabe que não é com discursos que os e as estudantes aprendem a rever suas formas de agir, mas refletindo a respeito, se colocando no lugar do outro, e que a literatura pode ser uma forma para isso, apesar de não ter essa função. Desta forma, ela não expõe o estudante, mas acolhe a sua fala.

Outro estudante, Ítalo, traz uma indagação: *Será que ela está imaginando bichos não humanos?*. Demonstra com a pergunta que se deu conta de algo importante que as imagens estão mostrando e que não se encontra no texto. E o que a professora faz com essa boa questão? Coloca-a para o grupo. Faz com que todos os leitores-ouvintes pensem sobre essa questão para abordar algo que é fundamental: a relação entre texto e imagem. Esse procedimento, de colocar para o grupo a pergunta feita por um estudante é algo importante de se tornar observável para as professoras, porque reforça a ideia de que não é necessário à professora dar a última palavra ou achar que seu papel é responder a todos os questionamentos das crianças, mas que, muitas vezes, o seu papel é ajudá-las a buscar as respostas para suas questões e compreender que, muitas vezes, é necessário avançar um pouco mais no processo para se chegar a uma resposta, mesmo que ainda provisória.

Outros dois estudantes trazem também duas novas questões sobre as quais estão pensando: *Eu pensei que ela estava dormindo e sonhando*, se referindo à questão colocada por Ítalo, mas ressaltando que tinha pensado um pouco diferente; e outra estudante: *Então por isso que eles mudaram para o pai dela achar um trabalho*. Isso mostra que cada criança agrega novos elementos que vão contribuindo para encaixar as diferentes peças que compõem o quebra-cabeça que é a construção de sentidos da narrativa.

Essa cena reforça a potência que é a conversa em torno da leitura. Os e as estudantes estão, ao mesmo tempo, construindo os sentidos da história e aprendendo sobre como funciona a relação entre texto e imagem nos livros-álbum; sobre como é preciso relacionar as diferentes informações que as palavras oferecem e os recursos que as imagens e o portador colocam para que, conjuntamente, sejam atribuídos sentidos ao que é lido. Essas são aprendizagens importantes para a formação dos leitores.

Na Cena 4, no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras), iremos abordar como a professora coloca em jogo um comportamento leitor relevante para a construção de sentidos, que é a volta ao texto para ajudar na compreensão do que foi lido.

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

[...]

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

Crianças (C): *Feliz!*

P: *O que será que mudou? Fala, Diogo!*

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

P: *Fala, Kennedy!*

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

P: *Hummm. Fala, Ana!*

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

C: *E está virando um bicho.*

P: *Fala, Re!*

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

Ítalo: *Agora todo mundo tá se falando.*

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

C: *Não.*

P: *Lembram dessa imagem?*

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

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

C: *É que ela está falando: “oi”.*

C: *A barata deve ser amiguinha.*



Páginas 20 e 21



Páginas 24 e 25



Páginas 26 e 27

Na Cena 4, a professora – depois de ouvir várias crianças – realiza uma ação que é a de voltar a algumas sequências de páginas e chamar a atenção para algo que ela sabe que poderá ajudar a ampliar as interpretações da narrativa. Esse é um recurso relacionado a um comportamento importante de leitor, que é voltar ao livro, neste caso, ao texto e às imagens, para rever algo que possa ajudar a entender ou a checar uma interpretação. Quando a professora faz isso, permite que as crianças vivenciem um comportamento típico de leitores experientes. É como se ela estivesse dizendo: podemos voltar às páginas e buscar informações que nos ajudem a entender, mas, ao invés de falar, ela faz, ela vivencia com eles e mostra como pode ser feito e o quanto é efetivo, reafirmando que ler se aprende lendo. Para compreender o que lemos, precisamos estabelecer relações entre diferentes partes ou informações que o texto nos oferece, e isso é algo que se aprende.

Será que as professoras do seu grupo compreendem que se trata de uma aprendizagem das crianças relacionada à leitura?

Seguimos para a Cena 5, no texto “Tematização da prática: situação de leitura por meio da professora” (F3.U5.T3 - Professoras), em que acompanharemos a exploração das guardas iniciais e finais para retomar o entendimento sobre o que aconteceu com a personagem na narrativa.

Cena 5: Nesta cena final, as crianças trocam interpretações com base nas ilustrações e nas páginas de guarda²⁴ do livro, atribuindo novos sentidos à história lida, retomando passagens iniciais e fazendo comparações para confirmarem ou refutarem essas interpretações.

[...]

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

Criança (C): Uau!

Diogo: É na mesma página da primeira!

C: É a primeira.

P: Essa é a primeira que o Diogo falou. Olhem bem!

E mostra as folhas de guarda iniciais.



Folhas de guarda: inicial e final

²⁴ As folhas “páginas de guarda” são aquelas que, tradicionalmente, em muitos livros, vêm em branco antes da folha de rosto (que traz todas as informações editoriais do livro). Porém, nos livros-álbum, que conjugam imagens, texto escrito e o projeto gráfico, as folhas de guarda trazem complementos sobre a narrativa da obra. Neste caso, há detalhes que diferenciam o que se mostra na guarda no início e na guarda do final – e que se relacionam às transformações vividas pela personagem principal, ao longo de toda a narrativa.

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

André: Aqui eles estão bichos. Aqui são dois bichos.

E no começo é ele e ela.

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

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

Espera só um pouquinho, Di. Na primeira foto, tinha ela e o pai dela.

E quando a gente vai na última página, olha aqui! Eles são bichos, ela e o pai dela?

Diogo: Não... Sim...

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

Diogo: A Eloísa.

P: Como você sabe?

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

P: Vocês estão vendo isso que o Di falou?

C: Sim!

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

C: Um colar...

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

C: A Eloísa.

P: A Eloísa? Será que é a Eloísa?

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

André: Ela estava imaginando que as pessoas viraram animais.

P: Hummm. Fala, Pedro!

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

C: Acho que o ilustrador já se sentiu assim.

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

C: Tipo, numa cidade cheia de bichos.

P: E vocês, já se sentiram assim?

C: Não!

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

C: A história chegou ao fim!

P: Muito bem!

E, nessa cena, o que você, formadora, tematizaria com as suas professoras? Antes de seguir a leitura, faça este exercício: leia novamente a cena, pense sobre ela, destaque o que você acha significativo nos encaminhamentos da professora; reflita sobre para quais questões seria importante que seu grupo atentasse e, também, sobre o que pode fazer sentido, considerando o que você já conhece do grupo e os conhecimentos em torno dessa situação didática que você já tem.

Fez o exercício proposto? Que ótimo! Fazer antecipações é uma competência importante a ser desenvolvida cada vez mais como formadora. Agora, podemos seguir e conversar um pouco sobre as reflexões que você fez e as que selecionamos para compartilhar aqui. Você poderá avaliar se estão semelhantes, se há diferenças, no que diferem e o que considera pertinente para a formação do seu grupo de professoras, uma vez que você pode antecipar questões que aqui não colocamos de forma tão específica, porque estão relacionadas aos conhecimentos que seu grupo já tem. Então, vamos lá!

Primeiro, vale destacar que as guardas – iniciais e finais (indicadas na transcrição como primeiras páginas e últimas) – dariam, com certeza, muito mais conversas entre leitores, mas esse é um bom ponto para conversarmos, pois é uma questão que merece atenção: o fato de que quando um livro é muito bom, ele não se esgota, mas, mais do que isso, ele possibilita muitas aproximações, inclusive, em diferentes momentos da escolaridade. Esse é um desses livros. Vale a pena retomar que esse é um dos livros-álbum entre vários da sequência que a professora Sofia está realizando com o seu grupo e ela sabe até que ponto pode avançar em cada leitura. Segundo Castedo e Molinari (2008),



(...) os livros-álbums estabelecem uma relação particular entre o texto e a imagem e esta relação é central para a construção de significado. Às vezes, a imagem agrega informação que o texto não apresenta; em ocasiões, completa um significado apenas esboçado; outras vezes, pode contradizer o que o texto diz de maneira explícita. Em todos esses casos, o leitor tem oportunidade para refletir e discutir com outros suas interpretações, confirmá-las ou reformulá-las, descobrindo pistas ao longo da obra (Castedo e Molinari, 2008, p. 74).

Considerando a complexidade que um livro-álbum pode ter, Sofia não tem o objetivo de explorar tudo o que o livro traz em um mesmo dia, em uma mesma leitura, porque sabe que isso seria demais para as crianças. Será que as professoras do seu grupo têm a mesma compreensão em relação a essa questão?

Então, vamos às guardas. No livro, as guardas são parte da narrativa, pois trazem informações que contribuem para a construção de sentidos. A professora Sofia reforça com as crianças que é preciso que eles olhem bem as imagens. Ela faz isso porque, olhando superficialmente, as imagens parecem idênticas, mas há pequenas mudanças nas fotos que estão expostas. André rapidamente percebe isso e indica que nas fotos iniciais estão o pai e a menina e que nas guardas finais, aparentemente, eles aparecem como insetos. Esse jogo que acontece com as fotos acontece inversamente também: os insetos que aparecem nas guardas iniciais aparecem como humanos nas guardas finais. As crianças não chegam a falar sobre isso e, como já dissemos, isso não é um problema.

A professora Sofia demonstra preferir explorar com as crianças quem é a personagem que está vendo as fotos: E depois da gente ter visto essa página das fotos, quem será que está vendo essas fotos?, uma vez que aparecem apenas seus braços. A criança “Di” percebe que a pulseira é a mesma pulseira que aparece na professora, na página 36, e pode-se dizer que as crianças inferem que a professora é a Eloísa, conseqüentemente, é ela quem está vendo as fotos.

Esse é um livro do qual se pode dizer que tanto o autor quanto o ilustrador apostam na inteligência dos leitores, pois eles não entregam facilmente tudo sobre a narrativa, eles deixam muitas questões abertas que demandam inferências e várias aproximações do leitor, para que possa ir atribuindo sentidos a tudo que veem – texto, imagem e materialidade do

livro. A professora Sofia sabe disso e, provavelmente, sabe também que poderá, em outro momento, ler novamente com as crianças esse livro, além de deixá-lo disponível para que possam ler sozinhos em outros momentos da rotina em que essa leitura autônoma seja possível. As várias aproximações contribuirão para a ampliação dos sentidos atribuídos à narrativa, levantando novas questões que não foram observadas na primeira leitura. Será que as professoras do seu grupo costumam reler um livro para as crianças quando percebem que é necessário assegurar novas aproximações com as histórias que são tão bem construídas? Ou acreditam que ler mais de uma vez o mesmo livro é “perda” de tempo?

Ainda sobre a estratégia formativa de tematização da prática

É importante pensar que, assim como acontece na situação de leitura analisada, também na tematização, você, formadora, precisa assegurar as condições necessárias para que um espaço de intercâmbio entre as professoras se instaure. Planejar boas perguntas sobre a prática pedagógica em foco, trazendo questões que possibilitem estabelecer relação com os conhecimentos e práticas do seu grupo contribuirá para esse intercâmbio (no texto “Pauta do Encontro Formativo – Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” F3.U5.T1 - Formadoras, você encontrará sugestões de perguntas e de encaminhamentos).

Também é importante que você se prepare para esse momento, conhecendo os materiais utilizados na prática a ser tematizada, neste caso o livro “Eloísa e os bichos”, e as cenas escolhidas e analisadas neste texto. O seu papel, nesta situação, é estabelecer uma ponte entre as professoras, a reflexão sobre a prática tematizada e, conseqüentemente, sobre a prática de cada uma delas e as referências teóricas que as fundamentam.

Como aponta Weisz (2000),

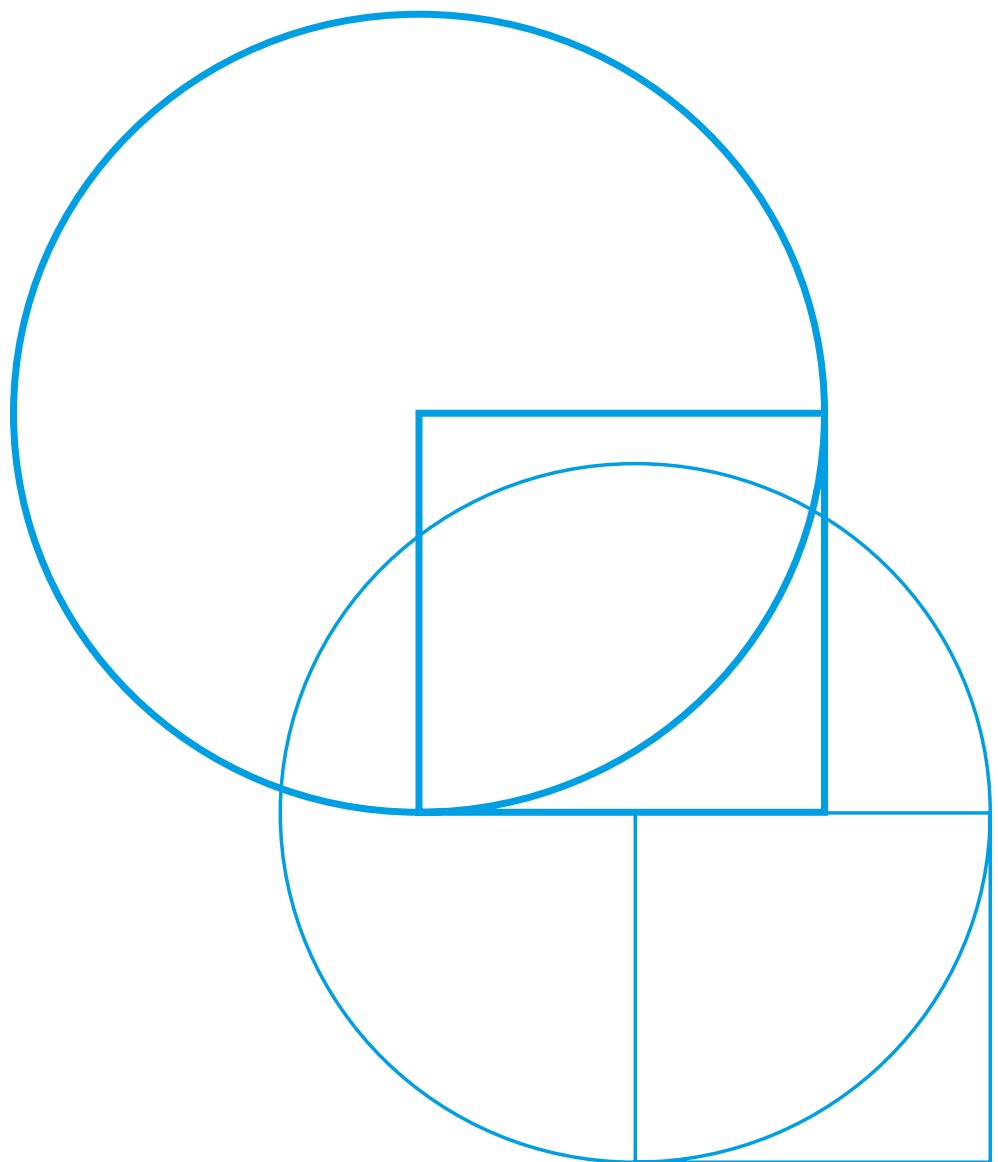


a tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando se propõe a tematização da prática como eixo de trabalho de formação de professores – tanto a inicial como a continuada – não estamos, evidentemente, negando o conhecimento teórico [...]. Muito pelo contrário. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real (Weisz, 2000, p. 123).

O exercício proposto aqui é um convite às professoras para “desentranhar” uma prática: o que está por trás, o que essa professora espera que as suas crianças aprendam; quais aspectos estão previstos em suas decisões didáticas e fundamentados em um planejamento da leitura; qual a concepção de leitura e de literatura que sustenta a sua prática; qual a sua concepção de sujeito aprendiz. Assim será possível levantar elementos que possibilitem pensar nas potencialidades dessa prática pedagógica e nos aspectos que favorecem as aprendizagens dos e das estudantes como leitores literários, para em um momento seguinte estabelecer relação com suas próprias práticas.

Finalmente, espera-se que esta análise de uma prática pedagógica possa servir para explicitar alguns conhecimentos didáticos sobre a situação de leitura por meio da professora e contribua com o próximo momento, que é o de planejar uma situação de leitura a ser desenvolvida pelas professoras com suas turmas.

Bom trabalho!!



Referências

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

BUITRAGO, Jairo & YOCKTENG, Rafael. **Eloísa e os bichos.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia (coord.). **A leitura na alfabetização inicial. Situações didáticas no jardim de infância e na escola.** Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Serie Desarrollo Curricular.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

MOSS, Joy F. **A arte de fazer perguntas. As respostas do leitor e a discussão literária.** In: *Literary Discussion in the Elementary Classroom.* Urbana: NCTE, 2002.

SCARPA, Regina. **“Era assim, agora não...”: uma proposta de formação de professores leigos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

Email: fatima.fonseca@roda.org.br / fatima.fonseca.educ30@gmail.com

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

TEXTO 4

F3.U5.T4 - FORMADORAS

Devolutiva relacionada ao planejamento do Trabalho Pessoal: leitura de texto literário por meio da professora

Isis Nogueira
Silvia Fuertes

Nesse processo de aprendizagem, que se constitui no confronto com problemas, o pensar é arma de luta. Para nós, educadores, não basta só pensar, é preciso refletir. Refletir é apurar o pensar, é lapidar esse ouro bruto, organizar, cortar, melhorar.

Madalena Freire (2021)

Algumas ideias iniciais...

Cara formadora,

Este texto pretende apresentar algumas ideias e sugestões para que você possa retomar, no Encontro da Unidade 6, a proposta de Trabalho Pessoal que foi planejada e sugerida às professoras: “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T4 - Professoras).

Nossa intenção, desde o início deste Percorso Formativo, é a de que você atue como parceira das professoras no processo de formação continuada, ou seja, alguém que oferece “um olhar de fora” que possa contribuir para que essas profissionais reflitam sobre a prática pedagógica a partir dos diferentes temas discutidos. Um olhar generoso, de quem pode contribuir e problematizar²⁵ aspectos que não estão revelados para a professora em um primeiro momento, mas que ela pode reconhecer a partir de uma devolutiva formativa elaborada por você, formadora, e do diálogo com as demais participantes que também vivenciaram a mesma situação na escola, com as crianças.

Entendemos que a aprendizagem das professoras e professores também deve ser contínua “e que é preciso estar sempre aberta/aberto para identificar as próprias demandas formativas e aprofundar os estudos para avançar constantemente em seus conhecimentos”, e compreender que “ensinar exige conhecimento sobre o objeto, competência didática, capacidade de reflexão, ética e empatia.” (Díaz; Perez, 2023, p. 114-115).

²⁵ Essa problematização pode estar relacionada com a análise do que é uma boa situação de aprendizagem para os e as estudantes. Segundo Weisz (2000), para serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem ser aquelas em que os e as estudantes precisam colocar em jogo tudo o que sabem e têm problemas para resolver. A organização da tarefa pela professora garante a máxima circulação de informação possível e o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real.

Chamamos de “devolutiva formativa” essa ação intencional da formadora que retoma alguns aspectos sobre o que foi realizado e produzido pelas professoras e que pode favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica na busca de intervenções docentes mais qualificadas.

Para um profissional²⁶ que está na escola e acompanha um grupo de professoras, há diversas situações que podem favorecer a discussão sobre a prática pedagógica, como por exemplo:

- observação em sala de aula e produção de devolutiva escrita ou comentada com a professora que realizou a aula, indicando pontos para aprofundar conhecimentos;
- leitura do planejamento das professoras e acréscimo de comentários, para destacar e complementar pontos que potencializam a aula a ser realizada;
- análise das produções das e dos estudantes, para buscar entender, junto com as professoras, quais conhecimentos eles já têm que podem impulsionar as novas aprendizagens necessárias;
- registros que são produzidos com uma certa frequência, como, por exemplo, tabelas em que são colocadas observações sobre conhecimentos e estratégias de cada estudante para guiar as intervenções seguintes da professora.

Como você sabe, no contexto formativo proposto por este Percorso Formativo, é possível acompanhar as práticas das professoras a partir dos registros que foram solicitados em cada uma das Unidades como Trabalho Pessoal.

Neste caso, nosso foco de reflexão estará voltado para dois aspectos que foram solicitados no registro: critérios para a escolha de um livro literário a ser lido com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, análise das questões propostas durante esse momento e as possíveis aprendizagens das crianças.

Essa perspectiva de reflexão sobre a prática foi citada pelo educador Paulo Freire (1996). Segundo ele, “a prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38). E, ainda: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 39).

Ler os registros elaborados pelas professoras após a realização da proposta com as crianças pode gerar uma situação formativa bastante favorável no Encontro seguinte. Muito provavelmente, os registros trarão evidências sobre a realização da proposta de leitura, tanto do que foi possível desenvolver com as crianças quanto das situações que as professoras geralmente enfrentam no cotidiano, como, por exemplo: a grande quantidade de crianças por sala; a fala inesperada de uma criança durante a leitura, sobre algo que a professora não tinha pensado previamente; uma fala encantadora de uma criança sobre a história lida; a surpresa da professora por tantos conhecimentos demonstrados durante a conversa sobre a leitura. De qualquer forma, entendemos que é a partir das necessidades reais, dos avanços e das dificuldades que as professoras enfrentam no dia a dia que a formação pode fazer toda a diferença, conforme afirma Soligo (2015):

²⁶ Estamos nos referindo ao profissional que está na escola e que é responsável pelo acompanhamento da equipe docente. Sabemos que esses profissionais recebem nomes diversos a depender do estado e/ou município onde a escola está localizada: pode ser coordenador pedagógico, articulador, assessor pedagógico.



Para contribuir com o engajamento do outro é preciso provocar o seu interesse, tocar o seu desejo, responder a alguma necessidade importante (nesse caso, um sentimento ativa o outro) e isso se faz com propostas de formação que possam ser consideradas de algum modo úteis (Soligo, 2015, p. 07).

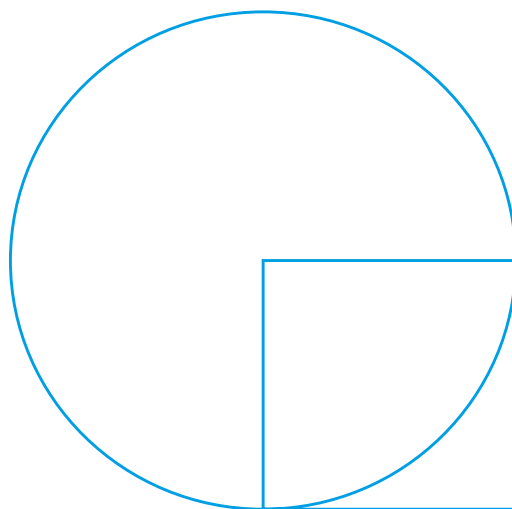
Apresentaremos a seguir algumas possibilidades para a elaboração de uma devolutiva formativa, com a expectativa de que as professoras possam:

- avançar em relação a alguns aspectos do aprimoramento da prática pedagógica;
- planejar a situação didática de leitura literária cada vez com mais intencionalidade, considerando o que esperam que as crianças aprendam;
- compreender que os comportamentos leitores são conteúdos de ensino e de aprendizagem;
- conhecer critérios que precisam ser considerados na escolha dos livros a serem lidos com as crianças;
- compreender que a conversa sobre o livro literário faz parte do momento da leitura;
- compartilhar suas impressões sobre os textos lidos e favorecer a manifestação de comentários pelas crianças, incentivando-as a opinarem, manifestarem impressões e justificarem posicionamentos.

Vamos retomar o que foi solicitado?

Após a realização da proposta na escola, faça um registro considerando:
Qual livro foi escolhido para ser lido com as crianças?

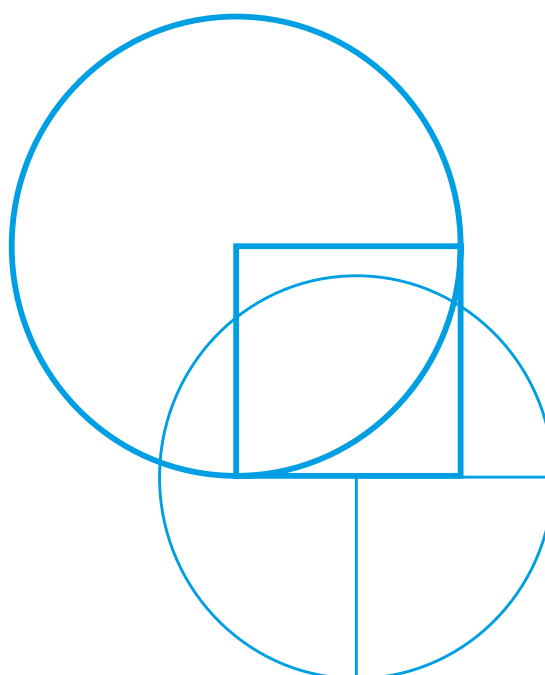
- Quais critérios você usou para guiar/nortear a sua escolha?
- A forma como as crianças estavam organizadas favoreceu as trocas entre elas?
- Que critérios você utilizou para escolher as intervenções que foram feitas após a leitura do livro?
- Em relação às aprendizagens das crianças, o que você identifica que elas puderam aprender na experiência leitora?
- Comentários gerais (dificuldades, surpresas, possíveis mudanças no planejamento...)



Análise dos registros enviados pelas professoras

Algumas ideias importantes durante a leitura dos registros:

- é indicado que você leia atentamente os registros recebidos, tentando identificar as semelhanças e diferenças entre eles e os aspectos recorrentes, pois isso ajudará a selecionar o que é mais relevante de ser comentado na devolutiva às professoras, para que possam refletir sobre a leitura realizada e avançar nos planejamentos futuros;
- uma forma interessante de organizar suas anotações sobre a leitura dos registros é montar uma tabela com o título do livro lido e critérios considerados pelas professoras para a escolha do livro e, então, buscar fazer uma análise:
- o grupo considerou os critérios discutidos no Encontro anterior? Se sim, quais?
- há critérios que se repetem?
- alguém estabeleceu algum outro critério interessante que possa ser compartilhado com todas?
- há critérios que fogem ao que estava registrado no planejamento? Quais?
- para preparar uma boa devolutiva, é importante que você selecione alguns pontos que chamaram a sua atenção nos registros, pois não será possível falar sobre tudo o que foi observado e nem é adequado que se problematize tudo de uma vez (é preciso pensar o que é prioridade, tendo em conta o tempo destinado a essa proposta dentro da pauta).



Sendo assim, os aspectos que se repetem nos relatos são aqueles mais relevantes e que merecem uma discussão mais aprofundada, tanto no caso de práticas adequadas quanto daquelas que podem ser aprimoradas. Por outro lado, os critérios que não aparecem em nenhum relato, ou aqueles que aparecem menos, também precisam ser foco de atenção: por que motivo podem não ter sido considerados?

Veja o registro abaixo enviado pelo professor Pedro²⁷ :

Registro da ação na escola

Docente: Pedro

Turma: 1º ano

Livro: “Da minha janela”

Autores: Otávio Júnior/ ilustradora Vanina Starkoff

Editora: Companhia das Letrinhas



Sinopse: Não é interessante pensar que nenhuma janela do mundo tem a mesma paisagem? Abra as páginas desse livro como quem abre uma janela e veja as cores, os traços, os gestos, os objetos, os bichos e as pessoas que encontra por aqui. Essas podem ser vidas parecidas ou diferentes da sua, mas com certeza têm algo a te ensinar. Basta prestar atenção.

Crítérios para a escolha do livro: Escolhi ler esse livro com a intenção de apresentar um autor brasileiro e negro para meu grupo, pois durante o Encontro passado me dei conta de que eu não estava considerando esse critério nas minhas escolhas. Além disso, as ilustrações são muito bonitas, bem coloridas e as crianças gostaram bastante!

Também seria uma oportunidade de mostrar a vida das crianças que moram nas comunidades no Rio de Janeiro.

Comentários: Organizei as crianças em círculo e, pela primeira vez, fizemos a leitura fora da sala de aula, o que foi uma novidade e deixou as crianças um pouco mais agitadas (demorei para começar a leitura, pois ficaram brigando para escolher o lugar na roda).

Comecei apresentando a obra, o autor, o ilustrador e expliquei que a história se passa no Rio de Janeiro. Perguntei se alguém conhecia esse lugar e apenas uma criança disse que já tinha ido, pois sua tia Fernanda mora lá. Iniciei a leitura e as crianças ficavam apontando e comentando coisas sobre as imagens. Ao final da leitura, voltei a uma página que diz: “Da minha janela escuto sons que me deixam muito triste. Às vezes não posso ir para a escola, nem jogar bola lá fora”. E perguntei: Que sons são esses? Por que será que ele fica triste?

Obs: Pensei nessa questão porque isso não está dito no livro, então as crianças podem imaginar o que pode ser a partir dos conhecimentos que têm sobre o assunto.

²⁷ Esses registros foram recebidos pelos formadores em outro contexto formativo. Optamos por mudar os nomes dos professores para preservar a sua identidade.

Criança 1: *Deve ser uma música triste que ele ouve...*

Criança 2: *Tem muita gente, deve ser muito barulho e ele fica incomodado.*

Criança 3: *Eu acho que pode ser de tiro, aí todo mundo fica com medo e fica trancado em casa. Olha! Ele tá trancado em casa! Eu já vi na televisão.*

Depois disso, as crianças começaram a falar sobre a violência que veem na TV e tivemos uma conversa bem bacana!

Também perguntei o que as crianças achavam de semelhanças e diferenças entre a vida delas e a vida nessa comunidade. As respostas foram surpreendentes!

Comentários: *Algumas crianças ficaram bastante interessadas na leitura, mas observei que muitas ficaram dispersas e pareciam não entender a história. Na próxima vez, acho que preciso dar mais voz para essas crianças, perguntar o que acham.*

Aprendizagens das crianças: *Eu percebi que as crianças tiveram a oportunidade de manifestar opiniões, confrontar interpretações, reparar nas imagens e analisar detalhes. Vi que o que a Criança 3 falou sobre os tiros ajudou algumas outras crianças na interpretação.*

Agora vamos ver o registro da professora Manuela²⁸:

Registro da ação na escola

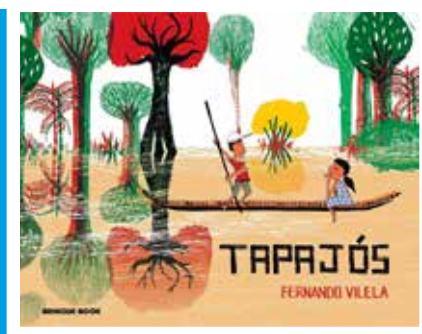
Docente: *Manuela*

Turma: *1º ano*

Livro: *Tapajós*

Autor e ilustrador: *Fernando Vilella*

Editora: *Brinque-Book*



Sinopse: *Cauã e Inaê vivem num vilarejo às margens do rio Tapajós, numa casa de palafitas, com os pais e o jabuti de estimação, Titi. Juntos, vivem aventuras indescritíveis quando o animal está em perigo. Nesta encantadora história, você vai navegar pelo cotidiano e costumes das populações ribeirinhas do Amazonas, um Brasil ainda pouco conhecido.*

Critérios para a escolha do livro: *É um livro em que as ilustrações são feitas com diferentes técnicas: xilogravura, desenho e colagem. Além disso, mostra uma realidade bem diferente – a das pessoas que moram às margens do rio Tapajós; e tem curiosidades interessantes! Descobri que a história foi criada depois que o autor visitou a região e se encantou.*

²⁸ Esses registros foram recebidos pelos formadores em outro contexto formativo. Optamos por mudar os nomes dos professores para preservar a sua identidade.

Comentários: As crianças gostaram da leitura e fizeram comentários interessantes, como: “Nossa! eu não queria morar aí!” “Eles dormem na rede!” “As crianças vão de barco para a escola?” “Eu ia gostar de ver os botos no rio!”

Em alguns momentos, enquanto eu lia, elas perguntavam: “O que é carro de boi?” “O que é igarapé?” Como eu tinha me preparado para a leitura, consegui explicar para o grupo e foi bom porque puderam aprender palavras novas. Ao final, perguntei qual parte do livro elas acharam mais interessante e as respostas foram variadas. Fiz algumas perguntas sobre a história para ver se elas haviam compreendido bem: Como era o nome do jabuti de estimação? O que aconteceu com ele durante a história? Quais animais as crianças viam pelo caminho até chegar à escola? Por que no inverno as famílias tinham que mudar?

As crianças foram respondendo e eu percebi que tinham compreendido bem a leitura.

Agora vamos ver o registro da professora Maria²⁹:

Registro da ação na escola

Docente: Maria

Turma: 2º ano

Livro: *Mesma Nova História*

Autor e ilustrador: Everson Bertucci,
Mafuane Oliveira e João Vaz

Editora: Peirópolis



Crítérios para a escolha do livro: Gostei muito do Planejamento dessa proposta de leitura e resolvi colocar em prática com a minha turma. Achei as ilustrações muito bonitas e eu nunca tinha visto um livro que tratasse dessa questão da memória com os idosos. Achei que seria importante apresentar esse livro para meu grupo.

Comentários: Conforme solicitado no Planejamento lacunado, nas páginas 48 e 49 eu li novamente o trecho “Assim, Vicente morria toda noite, ao despedir-se da avó, para renascer no dia seguinte, com outro nome e novos brinquedos”, e perguntei: “O que será que significa dizer que ele morria toda noite?”

Criança A: Eu não sei não! Eu não acho que ele morria!

Criança B: Eu acho que ele não morria de verdade! Ele dormia e no outro dia ia lá de novo...

²⁹ Esses registros foram recebidos pelos formadores em outro contexto formativo. Optamos por mudar os nomes dos professores para preservar a sua identidade.

Criança C: *Que estranho... eu também acho isso! Ele dormia e no outro dia ia lá cuidar dela de novo!*

Criança D: *Eu acho que ele não morria de verdade, é que ela sempre esquecia de tudo!*

Professora: *Então você acha que ela poderia esquecer dele também?*

Criança D: *Sim!!! Ela esquecia.*

Professora: *Vou voltar aqui numa parte do livro (página 25). Vejam, aqui tem uma conversa do Vicente com a avó e ela diz: “Vó? Mas eu não sou sua avó. Te conheci agora.” E agora?? O que vocês acham?*

Criança D: *Tá vendo? Eu disse! É isso... ele não morria de verdade. Ela só esquecia dele e, no outro dia, inventava outro nome.*

Criança B: *Era isso que eu também achava!*

Foi muito bacana, pois eu achava que elas não iam conseguir perceber isso no texto, mas quando a Criança D falou, as outras logo foram concordando. Só teve uma menina que continuou achando que não era isso, mas também não conseguiu explicar muito bem o que estava pensando.

Ao final da leitura, eu sempre perguntava se elas haviam gostado do livro ou não, mas dessa vez, resolvi fazer de outra forma, então propus a seguinte questão:

Se vocês fossem indicar esse livro para a outra turma do 1º ano, o que vocês fariam sobre ele?

As crianças me surpreenderam com as respostas! Algumas delas:

Criança F: *Eu falaria que as imagens são bem coloridas e a história é legal!*

Criança A: *Eu achei triste porque a velhinha se sentia sozinha, mas eu gostei!*

Criança G: *É um livro que ensina a gente a cuidar dos velhinhos e tem um monte de brinquedos legais. Eu também tenho pipa na minha casa.*

Criança B: *Eu gostei! É uma história diferente de amor.*

Criança H: *Eu falaria para eles que é uma história divertida, porque essa vovó parecia meio maluca!*

Aprendizagens das crianças: *Percebi que as crianças confrontaram interpretações e pontos de vista, relacionaram o texto com experiências vividas e repararam na beleza de certas expressões.*

Veja que os registros já trazem diversos aspectos que poderiam ser abordados na devolutiva, como: os critérios em que as professoras se apoiaram para fazer a escolha do livro, o lugar onde a leitura aconteceu e o que provocou nas crianças, o que fazer quando uma parte do grupo não demonstra muito interesse pela leitura e acaba participando pouco da conversa, as aprendizagens das crianças e, por fim, intervenções que foram feitas durante ou após a leitura.

Temos certeza de que você também vai identificar muitas possibilidades ao ler os registros, mas, aqui, vamos focar em duas condições didáticas para garantir um bom momento de leitura literária: cuidado na escolha do livro a ser lido e planejamento de boas perguntas que mobilizem a conversa acerca da leitura.

É possível que os registros nem sempre estejam organizados considerando todas as intervenções ou perguntas propostas e que as professoras tenham priorizado alguns pontos, e não outros. Sendo assim, é importante que você faça anotações buscando separar e organizar as informações.

Cabe destacar que existe uma ideia bastante comum de que ler deve ser sempre prazeroso e, portanto, algo simples, fácil e gostoso. É evidente que a nossa intenção, enquanto professoras, é de que as crianças apreciem as leituras que planejamos, porém, enquanto leitores, sabemos que os livros podem provocar diferentes reações e nem sempre a leitura é fácil, pelo contrário! Ela pode ser bastante desafiadora, e isso também pode ser prazeroso. E é justamente por essa razão que a leitura por meio da professora é tão importante, pois ela atua como mediadora entre as crianças e os livros e, assim, elas podem se aproximar de textos mais difíceis, que ainda não seriam capazes de ler sozinhas. E o prazer pode vir justamente desse encontro com algo que é mais desafiador e que só podem perceber com o apoio da professora e dos colegas do grupo.

Como planejar a devolutiva formativa a ser realizada no Encontro presencial?

- Cabe considerar que esse momento destinado à devolutiva precisa ser muito bem cuidado, especialmente focado no conteúdo dos registros. A sugestão é não mencionar os nomes das professoras que os enviaram, de modo que nenhuma professora se sinta exposta em suas fragilidades, se for o caso, e que não haja desconforto para as que não puderam enviar.
- Uma vez que a formação é continuada, sugerimos que você escolha apenas alguns aspectos para abordar na devolutiva, pois dessa forma será possível retomar outros pontos posteriormente.
- A intenção da devolutiva precisa ficar evidente: que possam identificar pontos a serem destacados positivamente e ampliar o olhar para algo que eventualmente não tinham percebido ainda em sua própria prática, mas que, a partir da devolutiva, podem compreender melhor e, numa próxima vez, experimentar fazer diferente.
- Explícite que a devolutiva está pautada nos registros recebidos, ou seja, no que foi possível perceber por meio da escrita. Há situações que provavelmente acontecem no momento da leitura, não estão nos registros, mas você poderá falar sobre elas também.
- Comece mostrando os destaques: o que chamou a sua atenção de forma positiva, algo que represente um avanço, uma ampliação no olhar... algumas possibilidades: “Ao analisar os registros, pude observar que algumas de vocês relataram uma ampliação nos critérios para a escolha de livros literários. Podemos citar como exemplo uma professora que escolheu ler um livro de um autor negro, e diz que, até então, não estava considerando isso. Alguém mais gostaria de comentar sobre os critérios que usou?”.

- Você pode preparar uma apresentação de slides e projetar a tabela que fez inicialmente para identificar quais livros foram lidos e quais critérios orientaram a escolha. É interessante mostrar os slides e fazer comentários, como por exemplo: “Vejam, podemos perceber que muitas de vocês se preocuparam com a questão da qualidade literária e buscaram oferecer livros em que a linguagem tem uma certa complexidade. Esse é um avanço importante!”
- Ademais, “o que mais chama a atenção de vocês nessa tabela com os nomes dos livros lidos e critérios para a escolha?” É esperado que comentem sobre a diversidade de gêneros literários escolhidos (caso isso fique evidente na tabela), mas também é possível que a maioria dos textos seja de um mesmo gênero literário. Informações como essa podem dar boas pistas sobre a formação literária das professoras do seu grupo e guiar as suas escolhas de textos para compartilhar com o grupo nas reuniões futuras. Incentivar que as professoras analisem a situação e verbalizem as suas impressões é fundamental, pois muitas vezes o próprio grupo fará uma análise mais apurada e perceberá aspectos que precisam ser cuidados. Nesse momento, é interessante comentar sobre o que você identificou como relevante para favorecer que as crianças tenham uma boa experiência literária.
- Após apresentar os destaques, é o momento de olhar para o que pode ser aprimorado, ou seja, o que as professoras podem melhorar em sua ação pedagógica, principalmente em suas intervenções. É importante conversar previamente com quem terá seu relato exposto, mesmo que o nome seja preservado no momento da socialização.

Caso observe que algum critério foi pouco citado, vale a pena ajudá-las a identificar isso. Por exemplo: “Vocês estão percebendo que apenas duas professoras se atentaram para a questão da qualidade das imagens? Esse é um aspecto que também precisamos considerar quando vamos escolher um livro para ler com as crianças: variedade das técnicas de ilustração, a relação do texto com as imagens, os diferentes planos mostrados na ilustração...”. E ainda... “no livro “Tapajós” o ilustrador Fernando Vilella utiliza diferentes técnicas, entre elas a xilogravura. Já no livro “Da minha janela” a ilustradora traz referências do grafite e faz uma espécie de homenagem à paquistanesa Malala Youzafzai. Que tal conversarmos sobre isto com as crianças? Se elas conhecem, se já viram em algum outro lugar, e, principalmente, que efeitos aquele estilo de imagens lhes causa. Será que faria diferença na história se o ilustrador tivesse escolhido outra técnica, ou se fosse outro ilustrador?”

Seguindo essa mesma lógica, de primeiro apresentar os destaques e depois os pontos a serem aprimorados, um segundo aspecto a ser explorado na devolutiva diz respeito às questões que foram propostas pelas professoras durante a leitura ou ao final desse momento. No registro do professor Pedro, podemos ver que ele propôs duas perguntas mais abertas que favorecem não só a troca de impressões entre as crianças para a construção do sentido do texto, como também algumas inferências a partir do que sabem sobre a vida nas comunidades do Rio de Janeiro. São boas perguntas, porque fazem as crianças voltarem para o livro, analisarem melhor as imagens e, ao trocarem as percepções, elas vão construindo novas interpretações a partir do que um colega apontou, por exemplo, e que outros não haviam se dado conta num primeiro momento.

Já no registro da professora Manuela, vimos que ela escolheu um livro que pode suscitar várias conversas a respeito das imagens, das especificidades do lugar e do relato das crianças sobre como é morar num vilarejo às margens do rio Tapajós. Entretanto, é possível identificar uma preocupação pautada na ideia de que é preciso “checar” o que as

crianças compreenderam do texto lido, por meio de perguntas que envolvem apenas a localização de informações explícitas no texto. Sabemos que essa é uma prática bastante comum nas escolas, especialmente pela tradição do ensino da leitura atrelado a respostas às perguntas organizadas em um questionário. Entretanto, apesar de ser uma habilidade importante para a formação de leitores, localizar informações explícitas não garante que haja a compreensão do texto, já que, para compreender, é necessário também mobilizar estratégias de inferência de sentidos, relacionar trechos do texto, relacionar texto e imagem, entre tantas outras. Ademais, localizar informações explícitas não favorece o confronto de ideias, a troca de opiniões, idas e voltas ao texto para encontrar pistas que justifiquem as hipóteses elaboradas.

Já a professora Maria optou por ler o livro indicado no planejamento e propôs uma análise bem interessante focada na linguagem usada pelos autores. Ela chama a atenção das crianças para o trecho “Assim, Vicente morria toda noite, ao despedir-se da avó, para renascer no dia seguinte, com outro nome e novos brinquedos” e pergunta a elas: “O que será que significa dizer que ele morria toda noite?”. Essa pergunta gera uma conversa interessante na qual as crianças explicitam suas interpretações e se beneficiam com as colocações dos colegas, pois podem refletir a partir de algo que não haviam considerado até então. Maria volta à página 25 e relê um trecho que ajuda as crianças a compreenderem que “Vicente morria” porque a avó se esquecia dele. Ao fazer isso, a professora está compartilhando com as crianças um importante comportamento leitor: reler trechos para compreender melhor, buscar informações ou, até mesmo, retomar uma ideia.

Outro aspecto interessante do registro da professora Maria é a intervenção que ela faz ao final da proposta, quando cria uma situação em que as crianças são convidadas a opinar, mas de uma forma diferente: **Se vocês fossem indicar esse livro para a outra turma do 1º ano, o que vocês fariam sobre ele?** Essa intervenção é muito boa, pois coloca as crianças para manifestarem as suas opiniões a partir de uma situação real entre leitores: fazer indicações literárias sobre o que foi lido.

Será muito interessante chamar a atenção das professoras sobre esses aspectos e ajudá-las a pensar em outras boas perguntas, ao invés de “Vocês gostaram do livro? Por quê?”.

Neste caso, encaminhar uma devolutiva focada na elaboração de intervenções planejadas com intencionalidade e relacionadas com as aprendizagens das crianças é essencial. Percebe-se um esforço dos docentes em utilizar as chaves de leitura do texto, o que já é um excelente começo. Precisam agora qualificar as perguntas que planejam para o momento da leitura, de modo cada vez mais intencional, considerando os diferentes comportamentos de leitor que podem ser colocados em jogo nesse momento. Para tanto, você pode fazer um levantamento das questões que apareceram nos registros e dar visibilidade àquelas que considera que são boas.

Mas como identificá-las?

Podemos considerar que uma questão é boa quando ela favorece que as crianças façam:

- apreciações estéticas para o texto: comentar o que acharam, de que parte mais gostaram, que sensações o texto lhes causa, sempre se apoiando em partes da obra para justificar suas respostas;
- antecipações e verificações sobre o conteúdo do texto, colocando em jogo seus

conhecimentos sobre o(a) autor(a)/ilustrador(a), a editora, o local e a época de publicação;

- inferências: do sentido global do texto, de palavras ou expressões desconhecidas, de informações implícitas;
- relações entre: texto e imagem, trechos do texto, o texto e outros textos do mesmo gênero ou até mesmo outras formas de arte (teatro, cinema etc.).

Em outras palavras, uma boa pergunta é aquela que abre a possibilidade para a troca de ideias entre leitores e permite a expressão de diferentes pontos de vista. Sendo assim, perguntas abertas são sempre mais interessantes, pois permitem que a conversa possa fluir.

Dica: é importante evitar perguntas cujas respostas sejam apenas sim ou não, ou que suscitem respostas únicas.

Durante todo o momento formativo, busque ter em mente que todos aprendemos por aproximações sucessivas a partir do movimento de ação-reflexão-ação. Ou seja, é natural que alguns relatos estejam mais ajustados com as expectativas desse momento formativo, e outros menos. Utilizar os diferentes relatos pode ser muito favorável para o aprendizado do grupo, que futuramente terá oportunidade de colocar em prática aquilo que foi discutido, tendo em conta que o processo de aprendizagem é sempre contínuo. Além disso, é muito importante manter as intervenções e apontamentos no foco desse Encontro, que é o de promover reflexões sobre o cuidado na escolha do livro a ser lido e o planejamento de intervenções, orientadas pelo que se espera que as crianças aprendam, e que, para tanto, mobilizem a conversa acerca da leitura.

Para finalizar, seria interessante fazer um levantamento destacando as principais aprendizagens das crianças, que foram trazidas pelas professoras em seus relatos.

ATENÇÃO!

O que fazer caso não receba nenhum registro elaborado pelas professoras?

Abrir um espaço de conversa durante o Encontro de Formação é essencial: O que impediu as professoras de enviarem seus registros? A proposta foi feita e somente o registro não? Ou realmente não realizaram a leitura por algum motivo?

Caso tenham encaminhado a leitura, mas não o registro, você tem a oportunidade de ouvir o grupo e buscar pistas dos saberes das professoras. Se achar pertinente, você pode organizar uma apresentação sobre os principais pontos para serem retomados com o grupo em relação aos critérios de escolha de um livro e da elaboração de perguntas. Outra possibilidade é analisar os seus registros do Encontro, para verificar qual ponto da discussão mereceria uma retomada. É fundamental que na devolutiva o foco esteja nos conhecimentos didáticos das professoras e nas aprendizagens das crianças.

Pode ser interessante também apresentar uma análise de materiais, partindo dos três relatos que constam neste texto – dos professores Pedro, Manuela e Maria – e propor uma discussão coletiva sobre os aspectos priorizados nesse Encontro e a troca de ideias para elaborar recomendações aos três professores.

Esperamos que esse tenha sido um momento potente de trocas e novas aprendizagens!

Bom trabalho!!

Referências

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza. **Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias dialógicas de formação. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins (org.). **VII Seminário Fala OUTRA Escola**. O teu olhar transforma o meu?. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015. Disponível em <https://rosaurasoligooficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em 30 maio 2024.

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

Isis Nogueira é pedagoga e especialista em alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila. É mestranda em Escritura y Alfabetización pela UNLP. Atua como formadora de professores e gestores na área de Alfabetização. Presta assessoria a escolas e produz materiais didáticos e pedagógicos. É membro da Comissão de Tecnologia e Comunicação da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: isisnogueira@gmail.com

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

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

E-mail: silviahmfuertes@gmail.com

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

unidade

6

Práticas de
escrita de
textos literários

TEXTO 1

F3.U6.T1- FORMADORAS

Pauta do Encontro Formativo – Unidade 6: A escrita no contexto literário

Érica de Faria Dutra

Muitas são as decisões que precisamos considerar ao pensar em um Encontro Formativo que tem como principal objetivo discutir a escrita no contexto literário. Como o tema é abrangente e a intenção não é tratar os conteúdos de maneira superficial, a proposta é ter um foco para aprofundar a importância e os encaminhamentos didáticos nesta situação: a escrita de uma indicação literária por meio da professora.

Indicar um livro para alguém é uma prática social no âmbito da literatura e oportuniza que as crianças se coloquem como leitoras e escritoras ao mesmo tempo, uma vez que para pensar no que indicar é necessário se apoiar na experiência leitora para, em seguida, assumir a posição de escritor e produzir uma indicação para alguém. No primeiro texto da Unidade 6, do Fascículo das professoras, “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1- Professoras), há todo um embasamento teórico que apoia a realização do Encontro Formativo – vale consultá-lo ao longo do planejamento.

Para iniciar o Encontro Formativo, pode ser interessante explicar que foi selecionado um foco (escrita por meio da professora de uma indicação literária), dentre as inúmeras possibilidades que teríamos para discutir, pela importância dessa prática para a formação leitora e escritora das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a aproximação do grupo de docentes do conteúdo central.

Objetivos do Encontro Formativo

Espera-se que este Encontro contribua para que as professoras sejam capazes de, cada vez mais:

- Avançar nas reflexões sobre as chaves de leitura e nos aspectos importantes para a mediação quando se planejam as leituras literárias feitas por meio da professora.
- Analisar indicações literárias para se aproximar desse gênero discursivo e de seu propósito comunicativo.
- Compreender as operações textuais envolvidas no processo de produzir uma indicação literária, suas especificidades e encaminhamentos didáticos.
- Reconhecer que comportamentos escritores são conteúdos de ensino e que podem ser aprendidos pelas crianças, especialmente, por meio da professora como modelo de escritora.
- Refletir sobre o papel da professora nos encaminhamentos didáticos durante a

produção de indicações literárias.

Conteúdos do Encontro Formativo

- Leitura em voz alta por meio da professora: chaves de leitura e mediação docente;
- Condições didáticas a serem garantidas para a produção de uma indicação literária;
- Propósito social nos contextos de produção de texto;
- Operações textuais envolvidas na produção de indicação literária;
- Aprendizagens, pelas crianças, dos comportamentos escritores envolvidos na situação de escrita de autoria.

Roteiro do Encontro Formativo

Momentos	Tempo previsto	Materiais
1. Boas-vindas e apresentação dos objetivos do Encontro	5 min	Formadora Texto – Pauta do Encontro Formativo – Unidade 6: A escrita no contexto literário (F3.U6.T1- Formadoras) Texto – Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário" (F3.U6.T2 – Formadoras)
2. Retomada da atividade anterior	20 min	Formadora e professoras Registros enviados pelas professoras e devolutiva produzida pela formadora
3. Momento Cultural	25 min	Formadora Livro ou texto selecionado para leitura
4. Produção coletiva de uma indicação literária	60 min	Formadora Livro a ser indicado Para uso no Encontro Lousa ou computador e projetor multimídia para a produção coletiva
Intervalo	15 min	
5. Tematização da prática: cenas de um Projeto Didático	60 min	Professoras Texto – Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária (F3.U6.T3- Professoras) Caderno ou outro papel para anotação pessoal das professoras e caneta Formadora Texto – Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo – Unidade 6: A escrita no contexto literário (F3.U6.T3- Formadoras) Para uso no Encontro Vídeo de aula de produção de indicação literária, disponível na plataforma Polo, do Itaú Social: https://polo.org.br/autoformativos/situacao-didatica-de-escrita-por-meio-do-professor Lousa ou computador e projetor multimídia para anotações coletivas

6. Sistematização dos conteúdos discutidos	25 min	Para uso no Encontro Lousa ou computador e projetor multimídia para anotações Professoras Caderno ou outro papel para anotação pessoal das professoras e caneta
7. Planejamento de uma atividade de escrita de indicação literária por meio da professora	20 min	Professoras Texto – Trabalho pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora (F3.U6.T4 – Professoras)
8. Avaliação do Encontro	10 min	Formadora Texto – Pauta do Encontro Formativo: a escrita no contexto literário (F3.U6.T1-Formadoras)

1. Boas-vindas e apresentação dos objetivos do Encontro

Tempo de duração: 5 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Acolher o grupo, dando-lhe as boas-vindas, é uma forma de criar um clima favorável para o Encontro Formativo. Uma maneira disso se concretizar pode ser revelada pelo cuidado com o espaço: uma música ambiente enquanto as professoras chegam, as cadeiras já preparadas em semicírculo ou, ainda, um espaço especialmente preparado com livros que você gostaria de indicar, os seus preferidos. Este também é o momento de apresentar os objetivos e o roteiro do Encontro, detalhando um pouco o que elas vão fazer em cada parte da pauta.

2. Retomada da atividade anterior

Tempo de duração: 20 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

A proposta deste momento é fazer uma devolutiva coletiva dos registros recebidos (referentes ao Trabalho Pessoal da Unidade 5), de modo a colocar em discussão aspectos que julgar necessários. Diante de suas observações quanto ao percurso do grupo, o que você considera necessário retomar da pauta anterior? Há algum aspecto que pretende aprofundar um pouco mais? Conforme sua intencionalidade e a análise que fez dos registros recebidos, o que é importante abordar?

Algumas possibilidades de pontos de reflexão com o grupo:

- foco de reflexão: algum ponto discutido anteriormente sobre o qual haja equívoco na compreensão;
- critérios de qualidade literária empregados na seleção dos livros a serem lidos com as crianças;
- perguntas planejadas para a apreciação de uma história e seu impacto para potencializar a troca entre crianças;
- os avanços nas aprendizagens das crianças.

Há várias estratégias que podem ser utilizadas para a retomada do Trabalho Pessoal. Sugerimos que alguns trechos dos registros sejam destacados e, com base nessa leitura, eles sejam problematizados por meio de questões que levem o grupo de professoras a refletir sobre aspectos que podem ser aprofundados. Para isso, é importante retomar as indicações do texto “Devolutiva relacionada ao planejamento do Trabalho Pessoal: leitura de texto literário por meio da professora” (F3.U5.T4 - Formadoras).

3. Momento cultural

Tempo de duração: 25 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Ler uma obra literária no início do Encontro tem um propósito especial: constituir uma comunidade de leitores entre o grupo de professoras, a fim de experienciar comportamentos leitores típicos dessas situações. Neste Encontro, além de ler e apreciar a obra, vamos retornar a ela mais adiante no item 4: “Produção coletiva de uma indicação literária”. Vale destacar que isso normalmente não ocorre, visto que o Momento Cultural tem um propósito em si mesmo e não precisa estar vinculado a outros momentos formativos. No entanto, neste Encontro, como o conteúdo a ser focado pode se relacionar à leitura literária, isso está sendo proposto, de maneira a otimizarmos as propostas e o tempo da formação. Essa informação não precisa ser compartilhada com o grupo, as professoras podem apreciar o momento somente como leitoras. No entanto, é importante, você, formadora, saber por que o planejamento da conversa literária pode provocar um olhar mais aprofundado para a forma como a história foi narrada.

Recomenda-se escolher um livro que se destaque em sua construção artística, cujos efeitos produzidos no leitor sejam diversos e que cause certo encantamento pela forma e conteúdo, seja pela caracterização de personagem e dos conflitos vividos por ele, seja pela voz narrativa ou forma como o desfecho se encaminha.

Indicamos a leitura do livro *A alma perdida*, de Olga Tokarczuk e Joanna Concejo, uma obra tão ricamente construída, com tantos recursos empregados, que será difícil não causar uma aproximação do leitor com o protagonista.



Para ter acesso à obra e ainda ao material de apoio ao professor disponibilizados pela editora, acesse: <https://todavialivros.com.br/pnld2023>

Sobre a autora

Olga Tokarczuk é polonesa e recebeu um dos prêmios de maior notoriedade, o Nobel de Literatura de 2018. Formou-se em Psicologia e foi terapeuta antes de começar a se dedicar à literatura.

Sobre a ilustradora

Joana Concejo nasceu na Polônia e vive em Paris, desde 1994. Além de ilustradora é também ceramista e seus livros foram publicados em diversos países, tendo recebido vários prêmios.

Para conhecer uma breve entrevista concedida à editora Baião, acesse link: <https://baiaolivros.com.br/autores/joanna-concejo>

Sobre a história e possibilidades de mediação

A alma perdida é um livro aprovado no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2023, na parte literária do edital. No material produzido para professores, constam orientações minuciosas que apoiam o planejamento da mediação leitora, uma vez que aborda as principais chaves de leitura da obra.

Indicamos a leitura do material que pode ser acessado no link: <https://www.calameo.com/read/0074778213f7d12624f21?authid=50gK0uqcj2eP>

Considerando que as ilustrações junto com as palavras e o projeto gráfico constroem a narrativa e, em diversas páginas duplas, há somente imagens narrando a história, é de suma importância que todas as professoras acompanhem a sua leitura em voz alta, ao mesmo tempo em que veem as imagens. Vale frisar que onde há somente ilustrações, não se deve criar um texto oral para aquilo que está na imagem, pelo contrário: é importante respeitar o tempo de todas verem o que está sendo representado e, em alguns momentos, instigar que observem certos aspectos, tecendo comentários que atribuam sentidos quando necessário. Ao final, vale abrir um espaço de intercâmbio para ouvir as impressões pessoais, o que sentiram e pensaram sobre a história, voltar a certas passagens para retomar, compreender melhor, colocar em discussão o que pensam a respeito.

No caso do livro A alma perdida, há várias chaves de leitura importantes a serem abordadas durante a mediação, como é o caso das páginas iniciais, antes da folha de rosto, que mostram a vista de um parque em diferentes perspectivas, até a imagem se concentrar em um banco. O que representa esse banco que vai aparecer em outras passagens da história? Ao longo dessas páginas, também vemos o que parece ser cartão postal, fotos antigas, como se estivessem em um álbum, no meio de um livro. Há também uma epígrafe que depois sabemos que é parte do que a médica diz para João, o protagonista. Ainda vale destacar a passagem do tempo e a forma como isso é representado. Acompanhamos uma sequência de páginas duplas, composta, sobretudo, por imagens que revelam tempos distintos, trazendo o que acontece, do lado de dentro da casa, e o outro tempo, do lado de fora. Como se dá a espera da alma? O que as plantas representam? E os animais? Que efeitos produz nas professoras a utilização desses recursos na construção da narrativa? O que mais merece ser destacado? Vale destacar que a obra não é de cunho religioso e, sim, filosófico.

É a partir da escuta ativa dos comentários, do que pensam as professoras, que se constitui um caminho para apreciação e construção coletiva de sentidos sobre o que foi lido.

No texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no literário” (F3.U6.T2 - Formadoras), há outras duas opções de obras que podem ser utilizadas neste momento inicial do Encontro. Sugerimos que sua escolha considere, entre as suas preferências de leitura, aquela que mais lhe agrada.

4. Produção coletiva de uma indicação literária

Tempo de duração: 60 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Participar de uma situação de produção de uma indicação literária pode favorecer reflexões importantes sobre o processo de produzir tal texto junto às crianças, pois permitirá

às professoras assumirem o papel de escritoras e refletirem, em momento posterior, sobre as decisões tomadas para que o texto cumpra seu propósito de instigar a curiosidade dos leitores.

Vamos utilizar, portanto, uma estratégia formativa chamada “dupla conceitualização”³⁰ que implica pensar sobre a situação didática valendo-se de duas conceitualizações. Uma delas é vivida pelos participantes da formação, com desafios reais para eles, para colocarem em ação o que as crianças terão que enfrentar (ou de maneira bem aproximada), quando estiverem em situação similar – a isso chamamos de primeira conceitualização. A outra, em seguida, é quando as professoras são convidadas a pensar sobre os encaminhamentos didáticos planejados para as atividades com as crianças, decisões que se referem às condições necessárias para assegurar que a atividade tenha sentido e contribua para que avancem em seus processos de aprendizagem. Essa é, então, a segunda conceitualização.

Dupla conceitualização

No livro *Ensinar: tarefa para profissionais*, organizado por Beatriz Cardoso, Delia Lerner, Neide Nogueira e Tereza Perez, encontramos contribuições para pensar mais sobre a estratégia formativa de dupla conceitualização:



(...) as situações de dupla conceitualização não apenas contribuem para que os professores incorporem novos e diversos aspectos das práticas de leitura e escrita, não só geram reflexões didaticamente relevantes sobre essas práticas e os textos nela envolvidos, mas desempenham um papel decisivo no sentido de aproximá-los da perspectiva de seus alunos como leitores e escritores. Exercer as práticas de leitura e escrita – adentrar-se no objeto do ensino – e situar-se na posição de sujeito da aprendizagem são duas características complementares e fecundas dessas situações, que certamente explicam sua contribuição ao progresso dos conhecimentos dos professores sobre as condições e situações didáticas, sobre as intervenções docentes e as formas de interação mais produtivas para a aprendizagem (Cardoso, 2007, p. 101).

Primeira conceitualização

Sugerimos que o livro, cuja indicação literária será produzida, seja o que foi lido inicialmente no Encontro para que a discussão parta de uma retomada do que vale a pena ser destacado. Pode também ser outro livro já lido no Percurso Formativo, neste caso, será preciso dedicar um tempo a mais para reler ou retomar a conversa apreciativa da obra ou, ainda, realizar a leitura de outro livro para decidirem qual deles é o preferido do grupo. No texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T2 - Formadoras), há mais sugestões.

É de suma importância definir previamente um ou mais destinatários para tal indicação literária, pois, como veremos adiante, esta é uma condição didática para a produção textual ocorrer. O ideal é que não seja só uma situação fictícia, mas que o portador e os destinatários sejam reais, se possível. O texto produzido pode ser publicado nas redes sociais das professoras ou ser levado para o mural da escola ou, ainda, para um ambiente coletivo, como a sala de leitura ou biblioteca escolar. Também pode ser compartilhado com outros grupos que participam da formação.

³⁰ A reflexão sobre estratégia de dupla conceitualização poderá ser aprofundada com a leitura do texto complementar do Fascículo 4 “Formação e aprimoramento da prática docente: situações de dupla conceitualização, de escrita e leitura profissional” (F4.TC - Formadoras).

A leitura de indicações literárias se faz necessária para ampliar o repertório desse gênero discursivo que será produzido. Os catálogos, sites das editoras e outros especializados em literatura podem ser utilizados como fonte de consulta. A proposta é selecionar um texto, ler para o grupo e fazer uma breve discussão sobre o que instiga o leitor a querer conhecer a obra, quais elementos da linguagem literária são mobilizados, por exemplo: A indicação conta parte do enredo da narrativa, o que o autor destaca? O final é revelado? Além de partes do enredo, o que mais a indicação informa? Como o texto foi organizado?

Com as crianças, destinamos um tempo maior para as leituras de indicação literária com o propósito de que se familiarizem com o gênero discursivo. Aqui, no Encontro Formativo, faremos de forma mais breve. É importante considerar os saberes das professoras em relação às características do gênero para fazer intervenções ajustadas, a fim de potencializar a discussão. Por exemplo: pode ser que as professoras compreendam que é preciso considerar partes do enredo, no entanto, a forma como instigar o leitor a querer saber mais sobre a obra ou como se destacam os elementos artísticos da obra podem apresentar um grau maior de desafio. Neste caso, vale grifar no texto analisado onde esses recursos se encontram.

Formadora, no texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T2 - Formadoras), você encontra sugestões de textos e encaminhamento para ampliar o conhecimento das professoras e poder avançar com as discussões a respeito do gênero discursivo.

Para iniciar a produção da indicação literária, proponha que três ou quatro professoras registrem as principais discussões e decisões tomadas durante todo o processo. Peça que elas anotem as perguntas que você faz para o grupo, como você encaminha quando há dúvidas sobre a melhor forma de registrar uma passagem do texto, como se dá a negociação do que escrever na indicação, quais apoios você utiliza neste momento para oferecer suporte às decisões tomadas, entre outras. Tudo o que anotarem vai ser compartilhado no momento posterior da produção, para o grupo refletir sobre o processo vivido.

A produção da indicação pode ser feita de forma coletiva, tendo você, formadora, como escriba. Para pensar o que escrever, é preciso instigar as professoras a comentar os motivos pelos quais gostaram da obra, o que merece ser evidenciado para o leitor e o que não pode ser revelado. A ideia é fazer uma lista com o que não pode faltar na indicação literária. Trata-se de um planejamento do texto, para definir o que vão escrever. Registre em uma parte da lousa ou em um cartaz que possa ser consultado durante a textualização, em tópicos, cuidando para que a escrita seja organizada de modo a não se assemelhar com o texto da indicação literária. Este é um momento de levantamento de aspectos a serem indicados e não a textualização em si.

Com o planejamento pronto, é o momento da textualização, quando as professoras ditam o texto para você escrever na lousa, no computador ou em um cartaz. É imprescindível que o grupo veja e acompanhe sua escrita. Uma professora pode começar ditando o texto, mas, antes de registrar, consulte o grupo para ver se há outra sugestão, se todos concordam. A sua maneira de encaminhar a atividade é crucial para colocar em evidência o papel de escriba, aquele que fica responsável por grafar, mas, sem esquecer que a elaboração do texto fica sob a responsabilidade dos ditantes, neste caso, as professoras. Quando definirem a forma de registrar, peça para ditarem no ritmo de seu registro. Voltar ao planejamento para conferir o que já foi abordado e o que ainda falta pode ajudar a dar continuidade ao texto, além de explicitar um comportamento típico de escritor. Vale salientar que, durante o processo de textualização, podem-se considerar aspectos não mencionados antes e até

deixar de utilizar algum item anotado previamente, o planejamento precisa ser flexível, não imutável. Rer o que já escreveu sucessivas vezes para ajudar a dar prosseguimento e ir fazendo revisões no que achar necessário também são ações que a escriba, ao mediar a produção, pode fazer.

Quando terminarem o texto, é importante fazer ainda uma leitura final e ajustes, se necessário, considerando quem será o destinatário.

Segunda conceitualização

Neste momento, as professoras, que ficaram responsáveis por anotar as ações e decisões tomadas, compartilham o que registraram com o intuito de refletir sobre o percurso vivido. É importante salientar que vários aspectos devem ser observados: o papel do escriba; o dos participantes que ditam o texto; as discussões sobre a melhor forma de utilizar a linguagem escrita; as decisões que surgem durante a textualização e que não tinham sido previstas; o ajuste do texto ao destinatário; as intervenções da formadora para problematizar tais questões, entre outros.

Um novo registro coletivo pode ser feito a partir desta socialização, a fim de destacar o processo vivido, com informações, como:

- ampliação do conhecimento sobre gênero discursivo – anotar a maneira como foi garantida a leitura de indicações literárias e detalhes da discussão sobre o conteúdo e a forma como são escritas;
- definição do livro a ser indicado – a decisão sobre qual livro indicar, caso tenha optado por escolher um do processo formativo até aqui, ou outra obra que já tenha lido, como sugerido no texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T2 - Formadoras);
- planejamento do texto – organização do que deve ser destacado no livro a ser indicado. As principais chaves de leitura, como visto na Unidade 5, podem servir de parâmetro para isso;
- Textualização – a preocupação com a linguagem escrita para cumprir a função comunicativa do gênero; as decisões sobre a melhor forma de escrever e as soluções encontradas para não repetir palavras excessivamente e para evidenciar o que precisava ser destacado da obra literária; as sucessivas releituras para ajustar e dar continuidade e para fazer retomadas na situação comunicativa – por que e para quem indicar.
- A escrita por meio da formadora – a forma como a escriba registra e problematiza o que foi ditado; discussões sobre a melhor forma de utilizar a linguagem escrita; a escrita conforme ditado, sem alterar o texto.
- As intervenções da formadora para discutir todos os aspectos acima, quais foram as perguntas feitas, como agiu diante de opções de como escrever, quando todas eram possíveis para o texto em questão; também as situações em que uma sugestão não era adequada, caso isso tenha ocorrido.

Com essa discussão, nosso objetivo é que as professoras se aproximem do processo de produção de uma indicação literária e das inúmeras decisões que precisam ser tomadas para escrevê-la. Além disso, temos como objetivo que compreendam que aquilo que foi assegurado ao longo de todo o encaminhamento são condições semelhantes para a situação didática realizada com as crianças.

Em síntese, a estratégia formativa utilizada – dupla conceitualização – permite a aproximação dos desafios que as crianças enfrentam ao terem que produzir uma indicação literária. Como começa o texto? Quais informações selecionar da obra para contar ao leitor? Como escrever de uma forma que o instigue a ficar com vontade de ler o livro? O que destacar dos elementos literários utilizados na construção da narrativa? Essas e outras questões fazem parte do momento inicial desta estratégia e se relacionam à primeira conceitualização. Já a reflexão posterior é considerada como a segunda conceitualização, pois envolve tanto a tomada de consciência sobre os processos, os comportamentos escritores colocados em jogo durante o ato de escrever a indicação literária, quanto a análise da prática. É quando se observam os encaminhamentos, as intervenções docentes e condições didáticas garantidas na situação, relacionando-as aos conhecimentos didáticos referendados na prática pedagógica.

A partir de agora, vamos avançar para os encaminhamentos didáticos, tematizando uma prática de sala de aula.

5. Tematização da prática: cenas de um projeto didático.

Tempo de duração: 60 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva e em pequenos grupos.

1ª parte – Contextualização da atividade

Explicitar às professoras que, a partir de agora, a proposta é analisar uma situação de produção de uma indicação literária, feita por meio do ditado à professora, em uma turma de 2º ano, e apresentar o contexto do projeto no qual a proposta está inserida.

Recomendamos que você prepare o que for necessário para o grupo assistir ao vídeo da atividade, cujas cenas estão transcritas no texto “Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária” (F3. U6.T3- Professoras). Dessa forma, todas poderão ter uma ideia mais completa da atividade, o que é muito importante.

O vídeo que será utilizado está disponível na plataforma Polo, do Itaú Social: <https://fundacaoitau.org.br/escola/autoformativos/situacao-didatica-de-escrita-por-meio-do-professor> – no total, ele tem 19 minutos e 11 segundos de filmagem da aula.

A contextualização e o encaminhamento que a professora faz junto às crianças ocupam a primeira parte do vídeo (de 00:00 até 5:50 do vídeo). Em razão do tempo de duração do Encontro, sugerimos que você apenas explique como essa parte ocorreu e utilize a segunda parte do vídeo para assistir com o grupo.

Projeto didático de indicações literárias Situação – Comunicativa – Postagem de indicações literárias nas redes sociais da escola. Os leitores serão a comunidade escolar e todas as pessoas que seguem as redes sociais da escola.

Algumas atividades prévias ao momento da textualização, por meio do ditado

à professora – votação da turma para o livro preferido (escolheram “As bruxas”, de Roald Dahl), leitura de indicações literárias para ampliar o conhecimento sobre o gênero discursivo, planejamento do texto com uma lista dos motivos para indicar a obra.

2ª parte – Assistir ao vídeo

Apresentar às professoras as questões a seguir (você pode projetá-las), antes de assistirem ao vídeo, e solicitar que procurem refletir sobre elas enquanto assistem e que, se possível, façam algumas anotações pessoais.

- O que a professora assegura para que a produção da indicação literária tenha sentido para as crianças?
- Quais discussões são feitas nas duas primeiras cenas que foram transcritas, para atingir o propósito de indicar um livro preferido da turma?
- O que as crianças aprendem ao participarem desta situação de indicar um livro para alguém por meio da escrita da professora?

Caso você tenha conseguido cumprir até aqui os tempos das atividades anteriores e não tenha acontecido nenhum imprevisto, você pode optar por todos assistirem ao vídeo completo (de 5:51 até 19:11, quase 14 minutos). Mas, caso precise otimizar o tempo, apresente apenas as duas primeiras cenas:

Cena 1 - de 5:50 até 10:25 (quase 5 minutos).

Cena 2 - de 12:12 até 13:15 (cerca de 1 minuto).

A partir de 13:16, a professora retoma o planejamento (que estava no cartaz) e continua a escrita coletiva até o final, ouvindo as sugestões das crianças.

Peça que tenham em mãos o texto “Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária” (F3.U6.T3-Professoras) no qual as cenas estão transcritas.

Cena 1

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

Renan: O título do livro.

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

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

Professora: O ilustrador?

Miguel: É!

[Professora escreve todas as informações na lousa]

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

Ashley: Falando sobre o livro.

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

Crianças: Não!

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

Crianças: Não!

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

Apolo: Sim!

Professora: Como a gente começa a nossa indicação?

Apolo: Esta história...

Professora: Esta história?

Apolo: É!

Professora: Alguém tem uma outra ideia? Ou a gente pode seguir com a do Apolo?

[Jonas levanta a mão] Tem outra ideia Jonas?

Jonas: Era uma vez?

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

Ashley: É... num dia quente.

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

Crianças: Não!

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

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

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

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

Professora: Vai ficar igual ao conto do João e Maria. Isso é uma história. Boa, Dafne!

[Turma fica em silêncio]

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

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

Crianças: Sim.

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

Maria: *Pode!*

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

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

Professora [escrevendo na lousa]: bruxas...

Renan: *e magias.*

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

Jonas: *É “l” também.*

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

Cena 2

Tiago: *Também engraçada e assustadora.*

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

Crianças: *Pode!*

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

Tiago: *É engraçada...*

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

Tiago: *Engraçada...*

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

Tiago: *E...*

Professora: *E...*

Tiago: *Assustadora.*

Professora [escrevendo na lousa]: *Assustadora.*

Como nas outras pautas, a tematização da prática pode ser um dos momentos mais importantes do Encontro Formativo porque, ao mesmo tempo, proporciona às professoras reflexões sobre as questões didáticas e sobre as decisões a serem tomadas durante o encaminhamento da atividade com as crianças.

3ª parte – Discussão em pequenos grupos

Depois de assistirem ao vídeo, formar pequenos grupos para discutirem e refletirem sobre as três questões que foram apresentadas anteriormente.

4ª parte – Socialização das reflexões e respostas

A socialização das respostas é crucial para o avanço do conhecimento de todas as professoras participantes porque acreditamos que é na interação – quando uma escuta o que a outra tem a dizer – os pontos de vista, as formas de atribuir sentido para a situação analisada – que uma pessoa se beneficia dos conhecimentos da outra e pode redimensionar sua própria forma de pensar. Por essa razão, quanto mais comentários forem trocados e discutidos mais potente pode ser a reflexão sobre as questões abordadas.

A cada pergunta um grupo pode começar a discussão, fazendo que os outros complementem, contra-argumentem, gerando insumos possíveis como respostas às questões do debate.

O que esperamos que as professoras comentem? Como podem ser as análises das cenas assistidas e transcritas? Focaremos em cada questão.

- O que a professora assegura para que a produção da indicação literária tenha sentido para as crianças?

Desde o primeiro Encontro de Formação, da Unidade 1, temos destacado que aproximar as situações de leitura e escrita dentro da escola às práticas sociais é uma maneira de assegurar sentido para as crianças lerem e produzirem textos, isso porque elas precisam escrever algo para alguém ler, com uma finalidade que envolve uma comunicação real. Neste sentido, a situação analisada acontece no contexto de produzir uma indicação literária para ser colocada nas redes sociais da escola, para que a comunidade escolar e os demais seguidores possam saber que o livro preferido da turma é “As bruxas”, além de ficarem curiosos para conhecerem o livro, caso ainda não o tenham lido. Esse contexto de produção é definido junto às crianças, conferindo ainda mais significado aos motivos pelos quais irão produzir a indicação literária. Kátia Bräkling (2011) reforça que há um contexto de produção que precisa ser assegurado quando as crianças participam de um processo de produção textual, o qual consideramos como uma condição didática:



O ajuste do texto às especificidades do contexto de produção (para quem se escreve, por que se escreve, em que gênero se organiza o texto, em que portador será tornado público, em que lugar circulará, de que lugar social se escreve) é uma capacidade de escritor proficiente, indispensável à boa qualidade do texto. Esta capacidade – de ajustar o texto – determina alterações que envolvem conteúdos textuais (relativos à coesão e coerência do texto), gramaticais (relativos à sintaxe, semântica, morfologia, ortografia etc.) e notacionais (relativos à compreensão do sistema) (Bräkling, 2011, p. 4).

Neste projeto (visto nesta cena), as crianças sabiam os motivos pelos quais estavam indicando o livro preferido da turma, ou seja, o contexto de produção estava garantido. Além disso, outra condição foi assegurada: a professora atuou como escriba, demonstrando muitas ações durante a produção. Trata-se das operações textuais: planejar, textualizar, revisar e editar – que são comportamentos típicos de escritores proficientes. No texto “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1- Professoras), há um trecho importante que pode ser usado como apoio para fomentar a discussão sobre o papel da professora. Convide o grupo para a leitura compartilhada do trecho:

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

- *Quais discussões são feitas nas duas primeiras cenas que foram transcritas para atingir o propósito de indicar um livro preferido da turma?*

As duas cenas trazem muitas questões importantes de serem discutidas, dentre elas, a postura da professora, sua escuta atenta, ao considerar todos os comentários das crianças, mesmo aqueles que se distanciavam do que era proposto. Assumir essa posição, confiar na capacidade de todas as crianças pensarem a respeito de como indicar o livro preferido da turma, problematizando ou pedindo justificativas tanto para as respostas que se aproximavam quanto para aquelas que se distanciavam, é uma postura metodológica decorrente de uma concepção construtivista psicogenética dos processos de ensino e de aprendizagem, que traz como premissa uma criança ativa, que pensa sobre o objeto de conhecimento, levantando hipóteses e verificando se são pertinentes, junto com seus pares e professores.

Além disso, é essencial destacar dois aspectos das discussões realizadas. O primeiro se refere às respostas dadas e às intervenções que a professora fez, ao pedir que as crianças pensassem sobre como iniciar a indicação literária.

Professora: *Quem tem uma ideia de como eu começo essa indicação?*

Ashley: *Falando sobre o livro*

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

Crianças: *Não!*

O que a professora pretende ao questionar o que ela deve escrever? Quando as crianças ditam um texto, uma aprendizagem importante é distinguir o que se dita (e que pode ser escrito) das ideias que se tem sobre o que e como organizar o texto. O enunciado que será registrado precisa ser fruto de discussões e negociações sobre a adequação da linguagem escrita para os propósitos comunicativos que se tem.

O texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T3 - Formadoras)” contribui com análises e referências para apoiar esse momento da tematização. O trecho abaixo foi retirado de lá e destaca a postura da professora e seus encaminhamentos.

Ao iniciarem o texto propriamente dito, três sugestões são dadas e nem todas são adequadas ao gênero. Ainda assim, a professora as acolhe e provoca a reflexão da **turma**: “A gente já tem três ideias. Vamos escolher entre essas? “Era uma vez” ou “Essa história” ou “Num dia quente”. Vamos pensar que é uma indicação literária. A gente está escrevendo um conto?”. Ao fazer intervenções desse tipo, a professora possibilita que as crianças mobilizem seus conhecimentos acerca das características do gênero discursivo que estão aprendendo, tomando por base o repertório que foi oferecido inicialmente, colocando em jogo o que estão produzindo e podendo escolher qual é o mais adequado para aquela situação.

Observamos também o quanto a professora favorece a circulação de informações entre as crianças. Não é ela quem decide por escrever de um jeito ou de outro. Ela parte do princípio de que não é a única informante da turma e que ouvir diferentes ideias e opiniões amplia o repertório de conhecimento das crianças, porque elas aprendem umas com as outras. Sobre esse ponto, a pesquisadora Telma Weisz chama a atenção para o fato de que a defesa de seu próprio ponto de vista contribui para que o aprendiz possa organizar e sistematizar ideias:



Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as ideias, e dessa forma seu conhecimento avança (Weisz, 1999, p. 72).

Ocorre também um momento na cena analisada em que a informação é centrada na professora: quando ela informa “... quando a gente fala, a gente fala “i” também. Mas na hora de escrever, a gente escreve o “e”. Por isso é importante a gente pensar que é diferente quando a gente fala e quando a gente escreve. São linguagens diferentes”. Considerando que estamos falando de uma turma de 2º ano que, em geral, ainda está se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética, oferecer informações desse tipo favorece a compreensão da diferença entre a forma como se fala e a forma como se escreve.

- O que as crianças aprendem ao participarem desta situação de indicar um livro para alguém por meio da professora como escriba?

É muito comum encontrar respostas genéricas para possíveis aprendizagens de um processo de produção que tem a professora como escriba, como: “as crianças aprendem a produzir textos”, “a escrever corretamente as palavras ao verem a professora escrevendo”, “a indicar um livro e saber mais sobre o gênero”. Caso isso ocorra com seu grupo, vale problematizar com perguntas que convidem todas a detalhar mais o que pensaram a esse respeito. O que significa saber produzir textos? Trata-se apenas de aprender as características de um gênero? Defendemos, ao longo de todos os encaminhamentos feitos até aqui, que a perspectiva não é ensinar propriamente o gênero discursivo e, sim, uma prática social, uma maneira de se comunicar por escrito, com o propósito de indicar um texto para alguém.

Delia Lerner (2002) contribui nos ajudando a avançar nessa discussão quando afirma:



*Os comportamentos do leitor e do escritor são **conteúdos** – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita (Lerner, 2002, p. 63, grifos nossos).*

Defender que as formas como um escritor se comporta diante da produção do texto é o que a escola deve ensinar e, portanto, o que as crianças precisam aprender, é entender que as ações desenvolvidas durante o ato de produzir, a depender dos propósitos comunicativos que se tenha, são tematizadas, colocadas em discussão. Considerar a recursividade das ações, a constante mudança de papéis ao produzir – planejar, textualizar, revisar, editar – os diferentes graus de apoio – escrita por meio da professora, com um colega de turma e ou individual – são algumas das condições didáticas que precisam ser consideradas.

Os excertos teóricos trazem a sustentação necessária para a discussão acontecer a partir das transcrições. Relacionar os trechos destacados aqui, e outros que porventura ache interessante apresentar, são essenciais para a ampliação e o embasamento sobre a prática analisada. O apoio a essa teorização também se encontra ao longo de todos os subsídios para o Encontro Formativo acontecer, especialmente o texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo” (F3.U6.T3- Formadoras). Neste final, vale um fechamento das discussões com algumas conclusões importantes que o grupo conseguiu alcançar, provocando, se possível, uma comparação entre a experiência vivida no processo de produção da indicação literária com o que foi tematizado da situação que ocorreu com as crianças.

6. Sistematização dos conteúdos discutidos

Tempo de duração: 25 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

As sistematizações provisórias são fundamentais em um percurso formativo e devem ter um caráter de síntese em relação às principais reflexões ao longo do Encontro, de maneira a institucionalizar alguns conhecimentos construídos pelo grupo no percurso. Consideramos provisórias porque se espera que, ao longo do processo, com o desenvolvimento de outros Encontros com foco nas situações de leitura e de escrita para crianças em processo de alfabetização inicial, as professoras possam avançar paulatinamente em seus conhecimentos didáticos, recuperando as sínteses produzidas anteriormente, para poderem progredir em relação a seus conhecimentos anteriores. Por isso é tão importante os registros coletivos neste momento.

A proposta de sistematização pode ser disparada por meio de uma pergunta: Afinal, o que precisa ser garantido no planejamento da produção de uma indicação literária? Retomar as discussões realizadas ao longo de todo o Encontro e levantar, oralmente, questionamentos sobre as principais condições didáticas, além de outros aspectos discutidos com o grupo.

Você pode atuar como escriba do grupo registrando os aspectos indicados.

7. Planejamento de uma indicação literária

Tempo de duração: 20 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

As práticas e as discussões realizadas durante o Encontro sobre o que se aprende ao indicar um livro preferido da turma precisam chegar às salas de aula das professoras. Muitas análises foram feitas sobre o encaminhamento didático de uma situação de produção como essa, por isso, neste momento, a proposta é pedir que realizem junto às crianças a produção coletiva, por meio da professora, de uma indicação literária. No texto “Trabalho Pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora” (F3.U6.T4 - Professoras), é possível encontrar orientações mais precisas que apoiam essa proposta. Aqui, vale retomar brevemente o que não pode faltar no planejamento e combinar um registro para entregarem a você ou levarem no próximo Encontro.

Também é o momento oportuno para apresentar e relacionar o texto “Rotina para a produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T2 - Professoras) como um subsídio importante para as professoras planejarem a atividade.

Para outras orientações e subsídios, cujo objetivo é apoiar seus estudos e planejamento do Encontro Formativo, consulte o texto “Subsídios para o Encontro Formativo: a escrita no contexto literário” (F3.U6.T2 - Formadoras).

8. Avaliação do Encontro

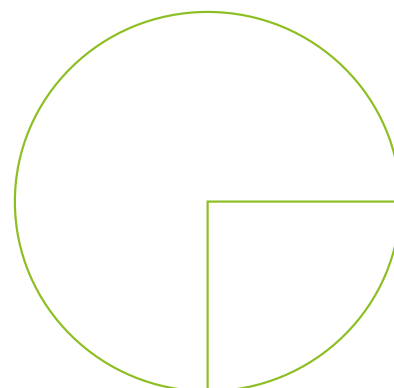
Tempo de duração: 10 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Ao término de cada Encontro, é sempre importante reservar alguns minutos para comentários sobre como a formação contribuiu para o desenvolvimento profissional de cada participante.

Retomar os objetivos do Encontro para avaliarem o quanto se apropriaram dos conteúdos abordados é uma possibilidade para este momento, assim como disparar uma pergunta, como: “Em que esse Encontro contribuiu para a sua prática pedagógica?”, a fim de abrir um momento de escuta sobre o que comentam as professoras. As respostas são valiosas para acompanhar o percurso formativo, especialmente porque é possível observar quais destaques são abordados.

Bom trabalho!!



Referências

BRÄKLING, Katia. O ajuste do texto ao contexto de produção: um conteúdo esquecido? *In: Revista Educação Especial Didática*. Editora Segmento; São Paulo (SP): agosto 2011 (p.12-29).

CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza (org). **Ensinar:** tarefas para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

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

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da frente de Língua Portuguesa em um programa de alfabetização pela Roda Educativa, e formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba. Professora do curso de pedagogia e da pós-graduação “Literatura para crianças e jovens”, pelo Instituto Vera Cruz, realiza assessorias em secretarias de educação e escolas particulares e também produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: ericadefaria@yahoo.com.br

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

TEXTO 2

F3.U6.T2 - FORMADORAS

Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário

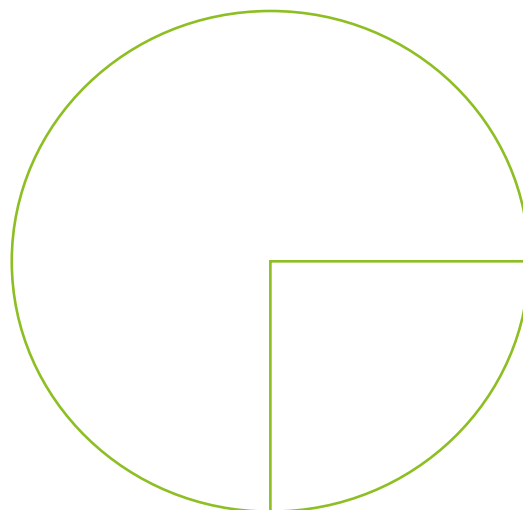
Érica de Faria Dutra

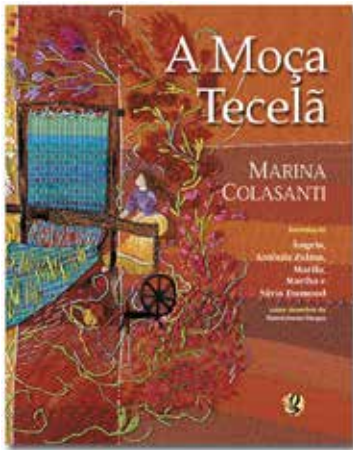
Este texto tem como objetivo subsidiar, trazer complementos, outras possibilidades para o desenvolvimento da pauta do Encontro Formativo da Unidade 6 com as professoras. Por isso, é muito importante que ambos os textos possam ser lidos juntos, para fazer mais sentido.

1. Momento cultural

O momento cultural é uma estratégia formativa importante para os Encontros porque possibilita ampliar o repertório das professoras ao mesmo tempo que possibilita viverem uma experiência estética, a partir das diferentes dimensões da Arte.

Como já destacado no texto “Pauta do Encontro Formativo – Unidade 5: situação didática de leitura por meio da professora” (F3.U5.T1 - Formadoras), demos preferência às leituras literárias, nesta Unidade, pois temos a intenção de que as professoras experimentem o que é participar de uma comunidade de leitores, além de oferecer uma base para produção de uma indicação literária, que será realizada em um dos momentos do Encontro. Por essa razão, é muito importante fazer uma escolha bastante consciente do livro a ser lido. Você pode considerar a indicação que fizemos (livro *A alma perdida*, de Olga Tokarczuk e Joanna Concejo) ou optar por um livro de literatura que aprecie muito – o fato de ser um livro de literatura de que você goste especialmente pode fazer muita diferença na forma de encaminhar este momento. Para ampliar suas possibilidades de seleção, sugerimos outras duas opções de livros que costumam encantar leitoras e leitores.





A moça tecelã
Marina Colasanti,
editora Global

Sobre a autora:

Marina Colasanti nasceu em 1937, na cidade de Asmara, capital da Eritreia, África. Residiu posteriormente em Trípoli, na Líbia, mudou-se para Itália em 1939 e, em 1948, transferiu-se com a família para o Brasil. Viveu na cidade do Rio de Janeiro até sua morte, em janeiro de 2025.

É uma das mais premiadas escritoras brasileiras, detentora de vários prêmios Jabutis, do Grande Prêmio da Crítica da APCA, do Melhor Livro do Ano, da Câmara Brasileira do Livro, do prêmio da Biblioteca Nacional para poesia e de dois prêmios latino-americanos. Foi o terceiro prêmio no Portugal Telecom de Literatura 2011. Tornou-se hors-concours da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), após ter sido várias vezes premiada.

Participou ativamente de congressos, simpósios, cursos e feiras literárias no Brasil e em outros países.

Adaptado de: <https://www.marinacolasanti.com/p/biografia.html>

Sobre a narrativa e possibilidades de mediação:

Uma protagonista feminina forte, que tem o poder de tecer e destecer conforme sua vontade. Uma história que cativa pelo uso da linguagem literária, com suas descrições poéticas. Essas são algumas chaves de leitura imprescindíveis a serem consideradas durante a mediação, além do final surpreendente quando a protagonista decide destecer o próprio marido. Algumas questões podem provocar uma discussão: O que acharam desse tear? O texto lembra um conto de fadas? O que remete a isso? Era só um bordado? A moça tece e cria uma nova realidade para si. Parece que tudo vai bem enquanto realiza seus desejos. Mas isso muda e pode ser interessante conversar sobre a transformação que ocorre e sobre o desfecho. Parece que sua estratégia de usar o bordado para realizar seus desejos lhe prega uma “peça”... O que você faria?

A partir da escuta do grupo, cuide de abordar as chaves de leitura mais importantes. Pode ser que a conversa siga um caminho focado no “poder” da personagem de tecer e destecer, nesses casos, volte para trechos que destaquem essas ações, especialmente aqueles que se repetem, mais poéticos.

Algumas sugestões:

- “tecer era tudo que fazia, tecer era tudo que queria fazer”.

Trata-se de dois modos de enfatizar a vontade e a ação da protagonista, o que deseja e o que experiencia por meio do tecer.

- “Tecia e entristecia”.

O que o marido fez com ela, a protagonista? Podemos pensar que ele a desteceu, pois ela não se reconhecia mais, tudo que ela faz é baseada na decisão dele.

- O final traz a circularidade, a volta ao princípio.

- Ela destece/mata o marido; não há discussão, não há conversa; como se nada tivesse acontecido, tudo volta ao normal, tudo volta ao princípio. O que podemos pensar sobre isso?

Há outros trechos que o grupo comenta? Voltar a eles e fomentar a discussão é um comportamento leitor importante de evidenciar.

Uma segunda opção de obra para ser lida no momento inicial da pauta seria:

“Passando Batom”, conto de Heloísa Seixas, que consta do livro *Contos mínimos*³¹.



Sobre a autora:

Heloisa Seixas nasceu em 1952, no Rio de Janeiro, no bairro Jardim Botânico, mas, aos 7 anos, se mudou para o Leblon, onde vive até hoje. Formou-se em Jornalismo em 1974, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Trabalhou como jornalista e tradutora durante muitos anos (incluindo 12 anos no jornal O Globo e sete anos, como assessora de imprensa da representação da ONU no Rio), antes de se dedicar à literatura.

Sobre a narrativa e possibilidades de mediação:

Uma mulher que faz uma descoberta surpreendente ao procurar um batom na bolsa e pintar seus lábios. Com um final que descortina uma situação, aliado a uma mudança na forma de narrar, os leitores poderão se deslumbrar com o desfecho da história.

Ao abrir para interação e discussão com o grupo, salientar alguns aspectos experienciados durante a leitura: O que essa leitura provoca? O que a personagem compreendeu quando passou o batom? Como sabemos disso? É possível observar uma ruptura no texto ou dois momentos distintos na narrativa? Quais são eles? Onde isso acontece? Essas questões abordam as principais chaves de leitura da obra: a mudança do ritmo na narrativa – a primeira parte mais descritiva, lentifica o relato, enquanto na segunda parte, quando a personagem passa o batom e a verdade a trespassa, a trama, mais narrativa, é acelerada no relato; a descrição detalhada de uma ação banal: pegar o batom na bolsa. As frases curtas vão produzindo certo mistério, cria expectativas sobre o que vai acontecer; a descoberta da protagonista e como isso contribui para a construção da personagem.

São apenas sugestões, a conversa precisa considerar o que comentam as professoras e a discussão deve se apoiar nas questões sugeridas por elas. Vale ainda destacar, formadora, que essas orientações estão a serviço do planejamento da mediação da leitura, não se trata de uma indicação literária ou resenha das obras, por exemplo.

2. As indicações literárias e suas especificidades

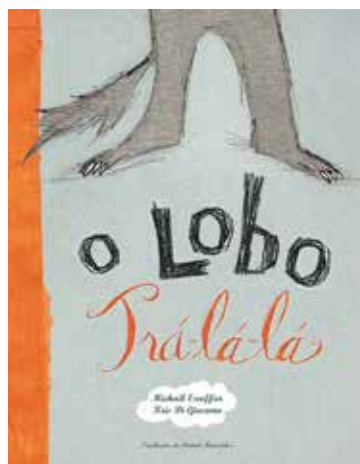
Um dos principais objetivos do Encontro Formativo desta Unidade é refletir sobre as condições didáticas necessárias para que o trabalho junto às crianças tenha sentido e favoreça as aprendizagens. Destacamos no texto “Pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T1- Formadoras) que criar um contexto significativo para a produção de uma indicação literária pelas crianças pressupõe que as decisões

³¹ O conto está disponível no blog da autora (<https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/1999-2/> - acesso em 26/05/2024).

estejam ajustadas à situação comunicativa, ao portador, às finalidades propostas e aos leitores, destinatários escolhidos pela turma. Para isso acontecer, será preciso ampliar os conhecimentos das crianças sobre as características de uma indicação literária, sabendo-se que isso não ocorre em uma aula expositiva, mas, sim, por meio da leitura de vários textos dessa natureza, e da conversa sobre como eles são e o que têm em comum.

Agora a proposta é subsidiar o seu planejamento, formadora, indicando aspectos que podem sustentar as discussões com o grupo, especialmente no momento de escrever a indicação literária junto às professoras. Vamos analisar aqui duas indicações.

A primeira é do livro *O Lobo Trá-lá-lá*, retirado do “Guia de Indicação literária”, de A Taba³².



O Lobo Trá-lá-lá

Com certeza você já ouviu muitas histórias sobre Lobo Mau. Mas, será que você conhece o Lobo Trá-lá-lá?

É esse misterioso personagem que vai sendo descrito pelo narrador dessa história, enquanto o leitor e um assustado Coelho tentam descobrir quem ele é.

Diferente do Lobo Mau, o Lobo Trá-lá-lá possui orelhas, dentes e um nariz pequenos e uma crina longa e escura que voa ao vento.

Será melhor seguir os conselhos do narrador e fugir dessa terrível criatura ou ler o livro até o final e ter uma divertida surpresa?

Autor Michaël Escoffier
Ilustrador Kris Di Giacomo
Tradutor Daniel Benevides
Editora MOV Palavras

Podemos notar que tal indicação cumpre sua função comunicativa: a de instigar leitores a ler a obra. Isso acontece em razão de vários aspectos destacados que geram curiosidade, num diálogo aberto com o leitor. A relação do famoso e temido Lobo Mau dos contos tradicionais com o protagonista da obra, o Trá-lá-lá, feita por meio de uma pergunta, é uma maneira potente de atingir esse propósito. Além disso, há também informações sobre o enredo. Sabemos que o narrador aconselha o leitor a não ler o final da história antes da hora, instigando-o a deixar para conhecer o final quando ele, de fato, acontecer e, assim, descobrir a surpresa. Ele também nos informa que o protagonista da história é diferente do outro, o Lobo Mau, e ainda conta que haverá uma surpresa no final – o que será? Há, portanto, nesta indicação literária, dois ingredientes importantes: uma seleção cuidadosa dos aspectos da narrativa a serem apresentados para a leitora ou o leitor, e uma maneira especial de utilizar a linguagem que colabora para os efeitos que se quer produzir na leitura do texto.

Vamos analisar outra indicação e observar as semelhanças e diferenças entre elas.



A bruxa e o espantalho

Um céu, que à primeira vista parece bastante sombrio, reserva muitas surpresas para aqueles que estiverem atentos aos detalhes, como alguns personagens dessa história.

Nas primeiras páginas, uma bruxa voando em um monociclo tem o seu passeio modificado pelo encontro com um passarinho. Esse pequeno personagem irá acompanhá-la por toda a narrativa, promovendo um encontro inesperado com um espantalho bastante observador.

E desse encontro todos sairão modificados. Inclusive o leitor.

A bruxa e o espantalho
Ilustrador Gabriel Pacheco
Editora Jujuba
Ano de lançamento 2014

³² A Taba é uma instituição que realiza curadoria de livros para crianças e jovens: <https://blog.ataba.com.br/guia-de-indicacoes-literarias-a-taba-edicao-de-2020/>

A maneira de instigar a leitora ou o leitor é um tanto diferente nesta indicação, porque não há de forma tão explícita o convite, um diálogo aberto com quem a lê. Há um predomínio de informações sobre o enredo, mas é possível perceber que o texto aborda elementos literários essenciais da construção artística, como o sombrio das ilustrações no encontro de uma bruxa com o passarinho e um espantalho. O que podia parecer mais assustador não é, e faz que pensemos que virá algo que pode nos arrebatá-lo, já que o encontro entre os personagens os modificará. E isso também pode reverberar na leitora ou no leitor.

A comparação das duas indicações literárias nos permite afirmar que há muitas formas de organizar discursivamente o texto. Cabe ao escritor, a pessoa que indicará o livro, ou seja, a professora durante o Encontro Formativo ou na sala de aula com as crianças, pensar o quanto informar sobre o enredo e quais elementos literários destacar. A depender do destinatário, é importante, ainda, criar um tom mais próximo dos leitores, por exemplo, pelo uso de perguntas ou de outra estratégia, desde que não se perca de vista o propósito comunicativo que se tem.

Há outras fontes acessíveis na internet em que é possível se encontrar resenhas³³.

Outros subsídios para o encaminhamento da pauta

Formadora, você já deve estar familiarizada com os materiais que apoiam o encaminhamento do Encontro Formativo, disponíveis em cada fascículo. Vale destacar aqui a importância de convidar as professoras a lerem os textos produzidos para elas, que compõem os respectivos fascículos.

O texto “Rotina para a produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T2- Professoras) é um ótimo material, porque contribui para planejar a produção de uma indicação literária mensalmente, na rotina. Isso pode ser útil no momento de encaminhar o planejamento com as professoras. Além disso, ajuda a mostrar o processo de produção da indicação do livro “Bruxinha e as maldades da sorumbática”. O texto “Trabalho pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora” (F3.U6.T4 - Professoras) também tem esse propósito e traz de forma ainda mais detalhada o Trabalho Pessoal, a proposta de registro e o que fazer com as crianças em sala de aula. O texto “Devolutiva relacionada ao trabalho pessoal: escrita de indicação literária por meio da professora” (F3.U6.T4- Formadoras) subsidia a proposta de devolutiva dos registros enviados pelas professoras. Lá, você encontrará sugestões de encaminhamentos, de focos de análise e discussão possíveis, para serem feitas com o grupo. Por fim, o texto “Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo” (F3.U6.T3- Formadoras), apoia o momento da tematização da prática, trazendo outras contribuições, especialmente, para o momento da teorização.

Muitos são os subsídios oferecidos para o desenvolvimento do Encontro Formativo e para o seu processo de estudo, mas nenhum deles substitui o bom-senso de ajustar as propostas às necessidades do seu grupo. Por exemplo, no caso desta Unidade, é fundamental que as professoras compreendam a necessidade de desenvolver a produção da indicação literária, em uma situação comunicativa que tenha sentido para as crianças, e de planejar previamente a textualização (o que vai ser escrito na indicação sobre o livro). Essas práticas podem não estar incorporadas ao trabalho docente e se você observar que isso ocorre com seu grupo, durante essa discussão, coloque mais ênfase em alguns aspectos que evidenciem o que ainda não foi compreendido e trate mais detalhadamente das condições didáticas que precisam ser asseguradas. O ajuste fino do que foi planejado em cada pauta formativa ocorre no percurso da formação, tomando-se por base o que comentam as professoras e o que você vai observando. Essa capacidade de ajustar as propostas às possibilidades e necessidades formativas das professoras é uma das mais importantes para uma formadora.

Bom trabalho!!

³³ Indicamos os seguintes sites como fonte de pesquisa: <https://emilia.org.br/tags/resenhas/>; <https://blog.ataba.com.br/resenhas/>; <https://quatrocincoum.com.br/resenhas/>; <https://site.veracruz.edu.br/blogdaposlclj/> - Acessos em 26/05/2024.

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da frente de Língua Portuguesa em um programa de alfabetização pela Roda Educativa, e formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba. Professora do curso de pedagogia e da pós-graduação “Literatura para crianças e jovens”, pelo Instituto Vera Cruz, realiza assessorias em secretarias de educação e escolas particulares e também produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: ericadefaria@yahoo.com.br

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

TEXTO 3

F3.U6.T3 - FORMADORAS

Subsídios para a tematização da prática proposta no Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita em contexto literário

Mayra Kinker
Gisele Goller

Por que podemos afirmar que a situação em que as crianças produzem um texto coletivo por meio do ditado à professora é uma boa escolha didática? O que elas aprendem e o que a professora precisa garantir para promover essas aprendizagens?

Vimos no Fascículo 1 que são quatro as situações didáticas fundamentais no processo de ensino da leitura e da escrita: ler e escrever por si, e ler e escrever por meio da professora. Neste texto vamos priorizar uma situação de escrita coletiva, ou seja, aquela em que a professora registra o que as crianças produzem oralmente.

Nesse caso, a docente atua como escriba, anotando, à vista da turma, o que vai sendo ditado, e também participa fazendo intervenções, problematizando partes do texto à medida que ele avança, e retomando o que já foi produzido. Esta situação didática – escrita por meio da professora – possibilita que as crianças, em um primeiro momento, não se preocupem com o como escrever, uma vez que a professora é quem registra, mas, sim, com a composição do texto (o que escrever), e com a linguagem que estão utilizando. Enquanto participa da produção do texto, a professora coloca em jogo e compartilha comportamentos típicos de escritores e estabelece um diálogo com sua turma: retoma o planejamento do que está sendo escrito; pede sugestões de como podem começar o texto considerando as marcas específicas do gênero a ser escrito; convida o grupo a escolher qual das ideias sugeridas é a mais adequada, de modo que o texto fique coerente e tenha coesão; relê o que já está escrito para dar continuidade à produção; lembra à turma qual é o propósito comunicativo daquele texto, ou seja, qual é o seu destinatário e onde ele vai circular; e, por meio dessas ações, compartilha diferentes e importantes comportamentos escritores que poderão ser apropriados pelas crianças (Lerner, 2002, Luize, Tambelli e Passos, 2023).

Ao longo da atividade, a professora valida as ideias que surgem e ajuda as crianças a pensar em como devem escrever determinado gênero textual. Ela garante a autoria da turma ao acolher e problematizar ideias dadas pelas crianças, mas também dá palpites e sugere ideias. Desta forma, cria oportunidades para que os e as estudantes verbalizem soluções e assim aprendam uns com os outros, o que não acontece em situações em que escrevem sozinhos.

O texto que inaugura esta Unidade para as professoras, “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1- Professoras)” sugere a reescrita de narrativas literárias como uma boa opção didática para os Anos Iniciais e compara a produção desses textos com a montagem de um quebra-cabeças, uma vez que as crianças vão construindo partes de

uma história que elas já conhecem, escolhendo as melhores palavras e a sequência delas, para garantir o sentido do texto. No caso das indicações literárias, temos uma situação semelhante.

As indicações literárias têm como característica a descrição de fragmentos das histórias de livros com o objetivo de despertar no interlocutor o interesse pela leitura da obra indicada. Nesse gênero discursivo, utilizam-se elementos, como a reescrita de alguns trechos e partes do livro, ou a realização de um resumo. No caso das obras compostas por narrativas, sempre há de se ter o cuidado para que o desfecho do conflito da história não seja revelado.

Portanto, para se produzir uma indicação literária, primeiramente, é necessário conhecer o livro que se quer indicar e, mais do que isso, se queremos indicar um livro e não outro, precisamos ler mais de um para podermos escolher aquele que acreditamos merecer uma indicação. É isso que leitores experientes fazem, não é mesmo? Se queremos preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, é necessário pensar em formas de organização do tempo didático que permitam experiências como essa.

Nesse sentido, o texto: “Rotina para a produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T2- Professoras), desta Unidade, que trata de como se inserir na rotina as produções de textos em torno da literatura, sugere que as indicações literárias sejam realizadas como atividades habituais, de modo que ao longo de um mês as crianças realizem diversas leituras literárias e, ao término delas, possam escolher o que consideraram mais interessante para ser indicado a outros leitores.

As indicações literárias também podem ser trabalhadas como projetos de curta duração. Foi isso que aconteceu na turma do 2º ano do Ensino Fundamental do ateliescola acaia, uma escola localizada na região oeste de São Paulo. A turma da professora Luísa Rangel Borin desenvolveu um projeto didático cujo produto final era a postagem de indicações literárias nas redes sociais da escola. Para isso, leram vários livros e escolheram aqueles que julgaram interessantes para serem indicados a outros leitores. No texto: “Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária” (F3.U6.T3- Professoras), é apresentada a transcrição de quatro cenas que ocorrem durante a produção coletiva dessa turma³⁴.

Nas próximas linhas, vamos aprofundar a análise dessa situação em que as crianças produzem a indicação literária por meio da professora. A ideia, cara formadora, é apoiar a tematização da prática que você realizará com as professoras a partir da compreensão da concepção teórica que fundamenta a situação analisada, de modo que possa ajudá-las a compreender o que há por trás das decisões didáticas da professora e das aprendizagens das crianças (lembre-se de que no texto: “Olhar para a prática docente: estratégia para planejar a formação continuada e para refletir sobre o ensino e a aprendizagem” F3.TC- Formadoras, você também encontra subsídios que fundamentam essa estratégia formativa).

³⁴ As cenas dessa atividade foram registradas por iniciativa do Itaú Social, em parceria com a equipe do ateliescola acaia e da Roda Educativa (parceria técnica). O objetivo foi documentar práticas de leitura realizadas por meio da professora para compor o curso autoformativo: “Situação didática de leitura por meio do professor”. Disponível em: <https://polo.org.br/autoformativos/situacao-didatica-de-leitura-por-meio-do-professor>, acesso em 17/05/2024.

Faremos, então, uma espécie de raio X da situação, buscando identificar, em cada cena descrita, quais as intenções didáticas da professora e o que as crianças podem aprender com elas. Para isso, vamos “recortar” trechos do material apresentado às professoras para analisá-los por meio de algumas perguntas, a fim de transformá-los em objetos de reflexão, de modo a ajudá-las a se apropriarem das questões didáticas envolvidas em outras situações de escrita semelhantes a essa.

Sugerimos que, antes de iniciar a atividade de tematização da prática, as professoras sejam convidadas a ter em mãos o texto “Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – produção coletiva de uma indicação literária” (F3.U6.T3- Professoras), de modo que possam acompanhar os “recortes” que serão propostos sem perder de vista a totalidade da situação.

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

Turma: 2º ano

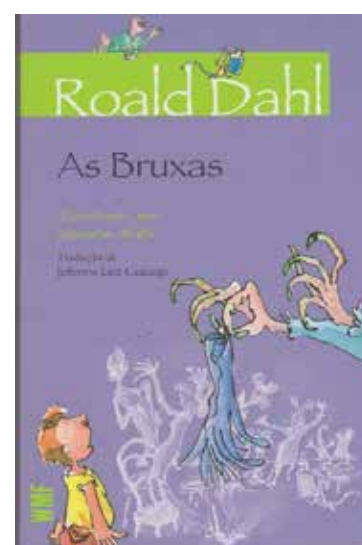
Professora: Luísa Rangel Borin

Escola: ateliescola acaia

Indicação literária do livro “As bruxas³⁵”, de Roald Dahl.

O primeiro trecho que selecionamos coincide com a contextualização da atividade. Vamos focar no que acontece nas semanas que antecedem a produção do texto propriamente dita; para isso, tenha em mente a seguinte pergunta:

- O que está por trás da decisão da professora de que as crianças leiam e analisem indicações literárias, antes de produzirem seu texto?



Trecho 1

Essa proposta fez parte de um projeto didático – modalidade organizativa discutida no Fascículo 1 – cujo produto final era a postagem de indicações literárias nas redes sociais da escola. A professora Luísa precisou de aproximadamente 30 minutos para produzir a primeira versão da indicação literária e fazer a primeira revisão do texto. Mas se lembre que você tem a liberdade para planejar suas aulas de acordo com as necessidades da sua turma. Para contextualizar as cenas transcritas a seguir, vamos descrever o que a professora propôs desde as primeiras aulas até chegar ao momento em que os e as estudantes produziram a primeira versão da indicação.

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

³⁵ DAHL, Roald, “As bruxas”. São Paulo: WMF, 2016.

Iniciaremos refletindo sobre as palavras de Delia Lerner acerca das condições necessárias para a formação de leitores e escritores:



O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (Lerner, 2002, p. 18).

Quando a professora Luísa propõe a produção de um texto de indicação literária no contexto de um projeto didático e compartilha com sua turma os propósitos comunicativos do produto final, ela recria na sala de aula uma prática social de escrita. A leitura de diferentes livros para escolher aquele que querem indicar passa a ser condição didática para a produção do texto. Sabendo, desde o início das leituras, o motivo pelo qual precisarão fazer escolhas – produzir uma indicação literária –, as crianças já podem se aproximar desse gênero discursivo e atribuir sentido à necessidade de conhecer diferentes obras para poder escrever sobre elas.

Além disso, se pressupomos que os e as estudantes produzem textos que circulam socialmente, é indispensável que conheçam as características do texto que vão escrever, portanto, realizem a análise de diferentes indicações literárias para a identificação daquilo que elas têm em comum ou diferente, de modo que possam ampliar seus conhecimentos e não ficarem reféns de um único formato.

Trecho 2

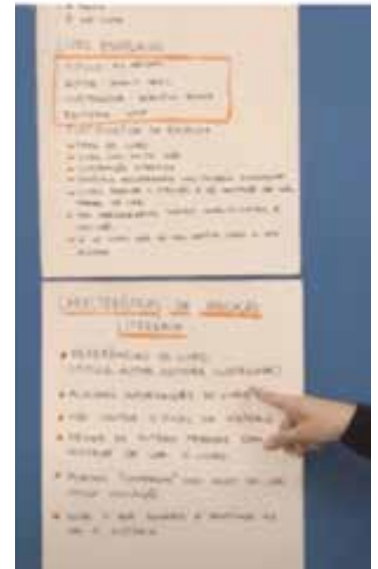
Nas conversas anteriores à produção do texto, a professora registrou em cartazes o percurso que as crianças trilharam, a fim de que esse material servisse como apoio para a escrita da indicação. Ela retomou o processo de escolha e justificativa, os dados do livro e as características de uma boa indicação.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

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

No segundo trecho selecionado, vamos focar naquilo que acontece imediatamente antes de iniciarem a textualização (escrita) da primeira versão da indicação literária:

- Quais são as intervenções que a professora realiza antes de iniciar a produção do texto com a turma? Que intenções estão por trás delas?

Para refletir sobre as intenções que estão por trás das intervenções da professora, vamos iniciar recorrendo novamente a uma análise da pesquisadora Delia Lerner (2002), agora, sobre propósitos didáticos e propósitos comunicativos (do aluno):



Na escola – já dissemos – a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (Lerner, 2002, p. 79-80).

Para refletir sobre as intenções que estão por trás das intervenções da professora, vamos iniciar recorrendo novamente a uma análise da pesquisadora Delia Lerner (2002), agora, sobre propósitos didáticos e propósitos comunicativos (do aluno):

Analisando as intervenções da professora Luísa à luz das contribuições de Lerner, observamos que ao retomar o processo de escolha, os dados do livro, a justificativa da escolha, as características de uma boa indicação e o propósito da produção daquele texto, a professora está articulando propósitos didáticos e comunicativos. Ao mesmo tempo em que retoma com as crianças informações da obra que elegeram e porque elegeram (propósito comunicativo da perspectiva do aluno), retoma também as características do gênero que produzirão e para quem produzirão, o que as auxilia a mobilizar conhecimentos dos quais precisarão lançar mão no momento de produção do texto (propósito didático).

Nesse sentido, planejar o que será escrito, para quem será escrito e a forma como será escrito são comportamentos a serem ensinados.



Os comportamentos do leitor e do escritor são conteúdos – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita (Lerner, 2002, p. 63).

Todas as informações que precisavam estavam ali contidas no cartaz que serviu de apoio para a turma, ao longo de toda a produção. Se recuperarmos a analogia do quebra-cabeças, que já mencionamos neste texto, é como se a elaboração dos cartazes fosse o momento de organização das peças: o que não pode faltar para a construção do texto que se pretende produzir.

Vimos no texto “Produção de textos em contexto literário” (F3.U6.T1- Professoras) que é interessante que o planejamento seja feito em forma de lista contendo palavras centrais ou frases curtas que remetam à ideia do que não pode deixar de ser escrito; assim, a lista poderá ser um apoio central para controlar os conteúdos a serem inseridos no texto. Participando de situações como essas, aos poucos, as crianças vão ganhando mais autonomia no processo de produção de textos:



[...] enquanto se desenvolvem as atividades necessárias para cumprir com o propósito comunicativo imediato, vão se cumprindo também aqueles que se referem à aprendizagem de conteúdos que os alunos deverão manejar no futuro, como adultos (Lerner, 2002, p. 81).

Além da retomada do planejamento do texto, a professora também faz combinados com as crianças sobre a forma de participação de todos: não falar todos ao mesmo tempo e ditar num ritmo que possibilite o registro na lousa. Ditar o que será escrito é uma maneira particular de escrever: apesar de não escreverem com as próprias mãos, ao ditarem um texto para a professora, as crianças têm a possibilidade de compreender as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, ao criá-lo oralmente e ao adequar o que se dita às restrições do gênero em questão.

Sobre esse ponto, a pesquisadora Ana Teberosky defende a ideia de que as crianças sejam colocadas no papel de “escrevedoras”:



O acesso e o conhecimento da escrita são diferentes de seu uso; a isso aludimos conceitualmente com a distinção entre escrita, que implica um conhecimento do sistema de notação, que denominamos “conhecimento técnico”; e linguagem escrita, que implica um “conhecimento literário”. Quando nos referimos às crianças como escrevedoras, não esperamos que todas sejam escritoras, apenas que tenham possibilidade de usar a escrita na produção de textos (Teberosky, 1994, p. 91).

Segundo a autora, esse uso inclui três aspectos: a *inventio*, ou geração de ideias, a *compositio*, ou o modo de colocá-las em palavras e o *scriptio*, a escritura. Quando as crianças ditam o texto à professora, se ocupam especialmente dos dois primeiros aspectos.



Toda narração (ou qualquer outro tipo de texto) comporta a criação de ideias, a representação com a independência das palavras, ou seja, com independência da linguagem – a inventio. Também comporta a forma como as coisas são ditas ou a colocação em palavras, em função do objetivo, do destinatário – a dispositio. O conhecimento esquemático fornece a história ou a inventio, porém a mesma história pode ser expressa em diferentes meios de comunicação (cinema, escrita, oral), formas, línguas e a mesma história pode até originar diferentes gêneros, pois os gêneros dizem respeito à construção discursiva da história (Teberosky, 1994, p. 98).

No caso da turma da professora Luísa, as crianças se ocupam em adequar os conhecimentos que elas têm sobre a obra que elegeram ao gênero indicação literária.

Trecho 3

Agora passaremos a analisar a Cena 1, que apresenta a transcrição do diálogo que a professora estabelece com a turma para dar início à textualização da indicação literária. Vamos analisá-lo tendo em vista a seguinte pergunta:

- Quais são as intenções que estão por trás das intervenções da professora para que as crianças iniciem a produção do texto?

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

Renan: *O título do livro.*

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

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

Professora: *O ilustrador?*

Miguel: *É!*

[Professora escreve todas as informações na lousa]

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

Ashley: *Falando sobre o livro.*

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

Crianças: *Não!*

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

Crianças: *Não!*

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

Apolo: *Sim!*

Professora: *Como a gente começa a nossa indicação?*

Apolo: *Esta história...*

Professora: *Esta história?*

Apolo: *É!*

Professora: *Alguém tem uma outra ideia? Ou a gente pode seguir com a do Apolo?*

[Jonas levanta a mão] Tem outra ideia Jonas?

Jonas: *Era uma vez?*

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

Ashley: *É... num dia quente.*

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

Crianças: *Não!*

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

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

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

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

Professora: *Vai ficar igual ao conto do João e Maria. Isso é uma história. Boa, Dafne!*

[Turma fica em silêncio]

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

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

Crianças: *Sim.*

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

Maria: *Pode!*

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

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

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

Renan: *e magias.*

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

Jonas: *É “i” também.*

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

Quem de nós nunca se deparou com o desafio de iniciar um texto? Essa não é uma tarefa fácil!! Mas quando se tem claro o propósito comunicativo – o que escrever, para que e para quem – já se tem um caminho. Ter essas informações – que foram retomadas instantes antes – permitiu às crianças elaborar ideias, dar suas opiniões e se posicionar diante das sugestões dos colegas.

É interessante observarmos que rapidamente os estudantes Renan e Miguel responderam para a professora quais as primeiras informações que deveriam constar no texto (o título, o autor e o ilustrador), o que revela apropriação de características do gênero que estão produzindo.

No entanto, ao iniciarem o texto propriamente dito, três sugestões são dadas e nem todas são adequadas ao gênero. Ainda assim, a professora as acolhe e provoca a reflexão da turma: “A gente já tem três ideias. Vamos escolher entre essas? “Era uma vez” ou “Essa história” ou “Num dia quente”. Vamos pensar que é uma indicação literária. A gente está escrevendo um conto?”. Ao fazer intervenções desse tipo, a professora possibilita que as crianças mobilizem seus conhecimentos acerca das características do gênero discursivo que estão aprendendo, tomando por base o repertório que foi oferecido inicialmente, colocando em jogo o que estão produzindo e podendo escolher qual é o mais adequado para aquela situação.

Observamos também o quanto a professora favorece a circulação de informações entre as crianças. Não é ela quem decide por escrever de um jeito ou de outro. Ela parte do princípio de que não é a única informante da turma e que ouvir diferentes ideias e opiniões amplia o repertório de conhecimento das crianças, porque elas aprendem umas com as outras. Sobre esse ponto, a pesquisadora Telma Weisz chama a atenção para o fato de que a defesa de seu próprio ponto de vista contribui para que o aprendiz possa organizar e sistematizar ideias:



Quando o professor proporciona situações de intercâmbio e colaboração na sala de aula, eles podem trocar informações entre si, discutir de maneira produtiva e solidária e aprender uns com os outros. Para poder explicar para o colega que seu jeito de pensar está incorreto, o aluno precisa formular com precisão e argumentar com clareza – e esta é uma situação muito rica para sistematizar seus próprios conhecimentos. Quando se contradiz e percebe isso, pode reorganizar as ideias, e dessa forma seu conhecimento avança (Weisz, 1999, p. 72).

Ocorre também um momento na cena analisada em que a informação é centrada na professora: quando ela informa “... quando a gente fala, a gente fala “i” também. Mas na hora de escrever, a gente escreve o “e”. Por isso é importante a gente pensar que é diferente quando a gente fala e quando a gente escreve. São linguagens diferentes”. Considerando que estamos falando de uma turma de 2º ano que, em geral, ainda está se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética, oferecer informações desse tipo favorece a compreensão da diferença entre a forma como se fala e a forma como se escreve.

Além disso, mesmo que o foco dessa atividade não recaia sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, favorece a ampliação desse conhecimento, uma vez que enquanto as crianças observam a relação entre aquilo que estão ditando e o que está sendo registrado pela professora, têm a oportunidade de se aproximarem das características da escrita, por exemplo, observam o formato das letras, a direção em que se escreve, a existência de espaços entre as palavras, a presença de marcas gráficas para além das letras (sinais de pontuação, distribuição do texto na lousa). Podemos observar isso também na cena 2:

Tiago: *Também engraçada e assustadora.*

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

Crianças: *Pode!*

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

Tiago: *É engraçada...*

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

Tiago: *Engraçada...*

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

Tiago: *E...*

Professora: *E...*

Tiago: *Assustadora.*

Professora [escrevendo na lousa]: *Assustadora.*

Observamos que a professora intervém para que Tiago dite devagar, num ritmo que ela possa registrar. Enquanto o faz, a professora também fala em voz alta o que está escrevendo. Isso permite que as crianças possam relacionar o falado ao escrito.

Trecho 4

Dando continuidade a nossa análise, vamos nos debruçar sobre a Cena 3, quando as crianças seguem ditando à professora que, por sua vez, sempre que termina de escrever uma frase, lê o que está na lousa para que todos possam pensar em formas de continuar o texto. Nesse trecho, vamos focar a análise partindo da seguinte pergunta:

- O que as crianças podem aprender por meio das intervenções da professora?

Cena 3

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

Professora: *O que você percebeu?*

Helena: *Está repetindo “também”.*

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

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

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

Miguel: *Eu acho que o de baixo.*

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

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

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

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

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

Miguel: *É. E colocar “muito”.*

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

Crianças: *Sim!*

[A professora faz o ajuste sugerido por Miguel]

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

Ashley: *Sim!*

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

Crianças: *Não!*

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

Crianças: Não!

Renan: Eu ia falar isso!

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

Renan: Esse livro tem bastante ação.

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

Crianças: Dá!

Professora: Ia, né?

Miguel: Pra ver se era verdade.

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

A aula segue até que terminem a primeira versão da indicação literária.

Ao longo deste material, repetimos uma afirmação: as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo e é isso que a professora Luísa propõe com as intervenções que faz: possibilita que as crianças se vejam frente aos desafios que enfrenta uma pessoa que se dispõe a escrever textos que circulam socialmente.

Ler e reler o texto para avaliar se está ficando bom, para continuar a escrever, para se distanciar do texto, para considerar se o texto disse o que tinha que ser dito e está terminado é um comportamento próprio de quem escreve. Na cena 3, é interessante observar que as crianças já vão se apropriando desse recurso e melhorando o texto ao longo da produção, nesse caso, quando percebem que uma mesma palavra se repete várias vezes.

Colocar as crianças frente a situações como essas implica reconhecer os comportamentos leitores e escritores como objeto de ensino. É isso que defende Delia Lerner:



Agora, definir como objeto de ensino as práticas sociais de leitura e escrita supõe dar ênfase aos propósitos da leitura e da escrita em distintas situações — quer dizer, às razões que levam as pessoas a ler e escrever —, às maneiras de ler, a tudo o que fazem os leitores e escritores, às relações que leitores e escritores sustentam entre si em relação aos textos. Estes, naturalmente estão incluídos também nessas práticas e, portanto, são pertinentes todos os saberes vinculados a eles, que a linguística textual nos proporciona, mas estão ali não como eixo fundamental do ensino, e sim — se me permitem uma imagem de gramática oracional — como o objeto das ações de ler e escrever. Sustentar que o objeto de ensino se constrói tomando como referência fundamental a prática social da leitura e da escrita supõe, então, incluir os textos, mas não reduzir o objeto de ensino a eles (Lerner, 2002, p. 57).

Para a pesquisadora, quando temos como referência as práticas sociais da leitura e da escrita, entendemos os comportamentos típicos de um escritor e de um leitor como conteúdos a serem ensinados em sala de aula. É dizer da necessidade de colocar as crianças em contato com situações que favorecem o aprendizado da língua escrita a partir da necessidade de comunicação.

Na cena analisada, vemos que a partir da definição do propósito comunicativo, as crianças colocam em jogo diversos comportamentos próprios de quem escreve:

- reler o que acabou de escrever, para avaliar se está satisfeito com o que produziu até então;
- procurar soluções para problemas encontrados nessa releitura;
- encontrar formas para evitar a repetição de palavras;
- voltar ao planejamento inicial para verificar se todos os itens levantados foram contemplados e saber como continuar o texto, tendo esse levantamento como guia.

Sobre esse último item, vale aprofundarmos a reflexão sobre o papel da professora no planejamento do texto com as crianças e no uso que faz dele durante a textualização. Segundo os autores Curto, Murillo e Teixidó, a produção dos estudantes melhora na medida em que passam a organizar previamente suas ideias e para isso o papel da professora é fundamental:



Nessa situação o professor se mostra muito ativo como modelo de escritor e como organizador dos conhecimentos dos alunos. Com sua ajuda, os alunos ativam e compartilham informação sobre o conteúdo temático, sobre a organização textual, sobre as características do tipo de texto, sobre os elementos linguísticos específicos do texto: léxico, formas de expressão, conectivos e figuras literárias etc. (Curto, Murillo e Teixidó, 1997. In: Teberosky e Tolchinsky, p. 188).

Vemos na cena 3 que a professora se vale das informações organizadas previamente para ajudar as crianças a se colocarem no lugar do leitor do texto. Ao retornar ao cartaz, ela convida a turma a comparar e conferir a relação entre o que haviam listado sobre o livro e o que já haviam escrito na indicação que estavam produzindo. Além disso, elas podem ser levadas a refletir sobre os efeitos que querem causar no leitor e a melhor forma de fazer isso:



...decidir os aspectos do tema que serão tratados no texto – uma atividade mais específica envolvida no processo de planejamento – supõe determinar qual é a informação que é necessário dar aos leitores e qual se pode omitir, porque é previsível que estes já a manejem ou possam inferi-la (Lerner, 2002, p. 63)

Esse deslocamento do papel de escritor para o de leitor é também um comportamento típico de quem escreve textos e conseqüentemente um conteúdo a ser ensinado. Na quarta e última cena da atividade analisada, vamos ver que, quando as crianças iniciam o processo de revisão da escrita da primeira versão da indicação literária, é nesse lugar de quem revisa o texto que escreve que elas se colocam.

Cena 4

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

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

Helena: O “contém”.

Professora: O que tem o “contém”?

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

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

Helena: A gente bota “tem”.

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

Helena: Do de baixo.

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

Crianças: Sim!

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

Helena: Repetiu o “ação”.

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

Helena [interrompe a professora]: Ação!

Professora: Ação?

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

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

Miguel: Tira o “ação” de cima.

Professora: Tira o “ação”.

Miguel: De cima.

Professora: Vamos pensar qual. [Retoma o que foi escrito] “Este livro tem

bastante ação...” “Essa história contém ilustrações engraçadas e ação e aventura legal”. Qual “ação” eu tiro?

(Uma criança fala): *De cima.*

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

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

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

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

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

Ashley: *Tira “Este livro”.*

Professora: *Por que você acha isso, Ashley?*

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

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

A cena 4 reafirma o potencial das situações em que as crianças escrevem por meio da professora como uma boa escolha didática, pois vão aprendendo junto com os colegas e a professora a tomar decisões próprias de quem produz um texto, a colocar comportamentos escritores em jogo.

Para finalizar nossa análise, contamos novamente com Delia Lerner, que explicita os saberes e fazeres envolvidos no processo de revisão do texto produzido coletivamente:



[...] Evitar ambiguidades ou mal-entendidos – uma atividade envolvida no processo de textualização/revisão – implica, ao mesmo tempo, uma luta solitária com o texto e um constante desdobramento do escritor que tenta imaginar o que sabe ou pensa o leitor potencial... As exigências desse desdobramento levam o escritor a pôr em ação outras atividades nas quais se introduz claramente a dimensão interpessoal: discutir com outros qual é o efeito que se aspira produzir nos destinatários através do texto e quais são os recursos para consegui-lo; submeter à consideração de alguns leitores o que se escreveu ou se está escrevendo...

Por outro lado, comportamentos que pertencem à esfera mais íntima do escritor, quando a produção é individual, passam a ser também interpessoais – sem deixar de ser pessoais – quando a produção é grupal. Escrever com outros obriga a debater, para que sejam tomadas decisões consensuais acerca dos múltiplos problemas que a escrita apresenta. Desse modo, questões que poderiam permanecer implícitas quando se escrever solitariamente constituem-se em objeto de reflexão (Lerner, 2002, p. 63).

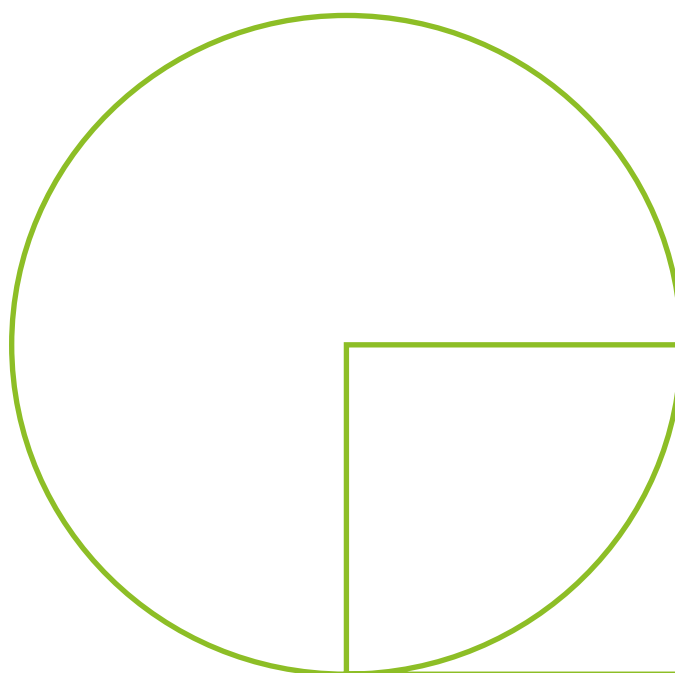
Em suma, ao analisar esta atividade, podemos observar que a professora compreende que a produção de um texto envolve uma série de decisões sobre “o que”, “por quê” e “como” escrever e, sabendo disso, ela assegura condições didáticas para que as crianças enfrentem esse desafio e assumam o papel de autoras do texto quando realiza intervenções que possibilitam:

- retomar o propósito comunicativo da indicação literária;
- diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita;
- tomar decisões sobre como iniciar o texto;
- escolher as palavras mais adequadas para dizer algo;
- reler o que já foi escrito para dar continuidade ao texto;
- reler colocando-se no lugar de destinatário do texto.

Podemos observar também que, mesmo não sendo o foco da atividade, o como escrever de forma alfabética permeia as intervenções da professora quando ela solicita às crianças que ditem para que ela escreva e, ao escrever, vai falando em voz alta, o que permite o estabelecimento de relações entre o falado e o escrito.

Por fim, podemos perceber que esta atividade reafirma o que defendemos ao longo deste material: desde muito cedo, as crianças podem produzir textos, ganhar experiência, e com isso ganharão cada vez mais autonomia em suas produções individuais.

Bom trabalho!!



Referências

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

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

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

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

E-mail: melkinker@gmail.com

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

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

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

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

TEXTO 4

F3.U6.T4 - FORMADORAS

Devolutiva relacionada ao Trabalho Pessoal: escrita de indicação literária por meio da professora

Renata Helene F. Campos
Priscila de Giovani

*Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
é preciso conhecer
para melhor prosseguir*

Milton Nascimento

Aprendemos, como formadoras, que as professoras têm melhores condições para qualificarem suas práticas profissionais quando a reflexão integra o processo de formação continuada em serviço. E é com base nesse princípio que este Percurso Formativo foi planejado. Observe que, a cada Encontro, as professoras são convidadas a colocar em prática uma das situações didáticas discutidas no coletivo e esse processo envolve:

- o planejamento da/s aula/s, realizado a partir dos estudos teórico-práticos no Encontro de Formação;
- o desenvolvimento da/s proposta/s com as crianças;
- a realização de registro escrito;
- e a possibilidade de escuta e conversa com outras professoras, a partir da devolutiva realizada pela formadora.

Consideramos que esse movimento metodológico envolve diferentes camadas de reflexão, permitindo que a professora possa tomar consciência de suas ações, refletir sobre a teoria que está por trás de seus atos e ajustar suas intervenções.

Apesar deste Percurso Formativo assegurar essa organização em sua estrutura, compreendemos que ela não será, por si só, suficiente para que as professoras avancem significativamente em seus conhecimentos. Sabemos que os saberes das professoras se constituem de formas diferentes (por meio da experiência como docente, dos processos de formação realizados, do processo de autoformação etc.) e por isso têm conhecimentos distintos, que precisam ser considerados pela formadora, para que as reflexões e propostas que fazemos favoreçam suas aprendizagens.

Propomos, neste texto, refletir tanto sobre as condições necessárias para apoiar a reflexão das professoras nesse processo de desenvolvimento do trabalho pessoal (antes e depois da atividade que foram convidadas a realizar em aula), como avaliar se os conteúdos e a metodologia de formação sugeridos até o momento estão favorecendo a construção de conhecimentos do grupo e se precisam de adequações.

Chegamos ao final de mais uma Unidade, que tal realizar “uma pausa para balanço”?

Ao participar de um Curso Formativo como este, em que teoria e prática estão integradas e em constante movimento, é valioso determinar momentos para realizar balanços (mais sistematizados) sobre “o que está dando certo”, “que desafios são recorrentes” e “como é possível enfrentá-los ou quem sabe até superá-los”. Por esse motivo, convidamos você para realizar uma pausa e refletir um pouco sobre as ações de formação realizadas até o momento e sobre os conhecimentos construídos tanto por você quanto pelas professoras que compõem o grupo de formação.

A seguir serão apresentados alguns exemplos de perguntas que podem inspirar a autoavaliação sobre seu papel como formadora. Não é necessário responder todas as questões, fique à vontade para escolher as que fazem mais sentido para sua prática. Também pode pensar em outras, se preciso. Sugerimos que você faça essa reflexão em conjunto com outras formadoras, se for possível.

Sobre ser formadora...

- Como você está se sentindo como formadora deste Programa?
- O que você está aprendendo no papel de formadora?
- Está conseguindo se dedicar suficientemente aos estudos, ao planejamento das pautas, à leitura de atividades das professoras?
- Está realizando devolutivas coletivas nos Encontros? Está encontrando dificuldade para realizá-las?
- Que imprevistos estão aparecendo nos Encontros de Formação?
- Como você está lidando com conflitos e ideias contrárias às suas?
- Há momentos em que está trocando experiências com outras formadoras?
- Está realizando alguma documentação da sua prática de formação? Se sim, está compartilhando com algum parceiro ou usando em seus momentos de estudo?

Momentos de autoavaliação como esse possibilitam refletir sobre as necessidades, fazer ajustes nas estratégias formativas e reorganizar a rotina de estudos. Por exemplo, se você identifica que está com dificuldade em se dedicar aos estudos, é importante rever a rotina, priorizar momentos para essa finalidade; se percebe que os imprevistos nos Encontros Formativos são constantes, será necessário antecipar os prováveis problemas que possam ocorrer, valendo-se das experiências já vivenciadas com o grupo e, assim, minimizar possíveis conflitos ou intercorrências.

Temos uma certeza nesse processo de desenvolvimento profissional: só aprendemos a ser formadora atuando como formadora, mas para isso precisamos refletir sobre o nosso próprio fazer. A reflexão sobre a prática, como processo permanente, precisa integrar a rotina da formadora, assim como a da professora, pois apoiará a tomada de consciência e, como Milton Nascimento sugere no trecho de sua canção escrita na epígrafe deste texto, é em face do que sabemos que podemos avançar, *se muito vale o que já foi feito, mais vale o que será!*

Sobre as aprendizagens do grupo de professoras

- Que experiências as professoras do seu grupo têm? Quais são seus saberes e suas necessidades formativas? Você está realizando alguma adequação dos conteúdos para ajustar aos conhecimentos delas?
- Quais são os progressos das professoras até o momento?
- Você consegue observar avanços do primeiro Encontro até agora?
- Como você observa a interação do grupo nos Encontros Formativos?
- As professoras estão considerando difíceis os conteúdos e as propostas? Se sim, você acredita que isso está desafiando ou desanimando o grupo?
- Quais são as principais dúvidas ou desafios relatados pelas professoras?

Nós, formadoras, falamos sempre para as professoras que é necessário acompanhar as aprendizagens das crianças, pois só assim conseguiremos ajustar os objetivos de ensino aos saberes do grupo. No nosso caso, como formadoras, esse processo não é diferente: a avaliação e a autoavaliação servem justamente para observar se os conhecimentos das professoras estão, de fato, sendo considerados ao planejar os Encontros de Formação.

Nas pautas propostas pelo Percurso Formativo são indicadas orientações e encaminhamentos, mas isso não significa que você, formadora, não tenha autonomia para adequar tempos, estratégias, atividades práticas, caso avalie que os conteúdos não estão muito ajustados às necessidades dos professores. Concordamos com a afirmação de Soligo (2015):



Difícilmente uma ação de formação terá êxito se não responder a alguma necessidade pessoal dos sujeitos para os quais se destina. Tal como nas situações de ensino e de aprendizagem, é preciso haver coincidência ou conexão entre o objetivo da ação de formação e o objetivo pessoal do profissional (Soligo, 2015).

Desejamos também que esse momento de reflexão proposto possa apoiar na realização da devolutiva dos registros que receberá das professoras: quais são as principais dúvidas ou desafios relatados pelo grupo até aqui que podem ajudar a pensar na melhor estratégia para a realização deste trabalho pessoal. Vamos retomá-lo?

Trabalho Pessoal sugerido na Unidade 6

- realizar, com as crianças, a proposta de escrita de uma de indicação literária por meio da professora;
- entregar, na data combinada pela formadora e grupo de professoras, o texto coletivo realizado com as crianças e o registro reflexivo sobre o desenvolvimento da proposta. Se desejar, retomar o instrumento de registro no material da professora.

Certamente você notou que, nesta Unidade, o Trabalho Pessoal exigirá da professora planejar mais do que uma atividade, afinal, para que as crianças produzam uma boa indicação literária, é necessário assegurar as operações de produção: planejamento, textualização e revisão – foco de estudo do grupo de professoras, neste Encontro. Esse processo favorecerá não só as reflexões sobre sua prática, mas também as aprendizagens das crianças nas situações de produção de textos.

Retomaremos, a seguir, os motivos desta escolha! Afinal, **por que incluir, na rotina, produções de indicações literárias?**

A necessidade de ampliar as propostas que priorizem a reflexão sobre a linguagem escrita

É comum observarmos as professoras priorizando situações didáticas para reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética nas classes de alfabetização inicial, deixando para anos posteriores a reflexão sobre as características e o funcionamento da linguagem escrita. Além disso, nem sempre os materiais disponíveis para professores preveem produções em que as crianças ditam o texto para a professora ou asseguram condições indispensáveis para que essas crianças realizem uma boa produção textual.

Há poucos conhecimentos disseminados sobre como trabalhar produção de texto nas turmas de alfabetização.

Ainda encontramos a circulação, em classes de alfabetização, de atividades de produção de texto em que se oferece uma imagem ou uma sequência de imagens e se solicita que a criança escreva frases ou que invente um texto sobre o que observa. Nessas propostas, em geral, não ficam definidas quais as características desse texto escrito (o gênero literário específico) – o que é essencial para se produzir um texto; e também não estão explicitadas as informações necessárias ao contexto de produção como, por exemplo: Quem será o leitor do texto? Com quais finalidades ele será escrito? Em qual portador ele será exposto?

Na atividade proposta no Encontro da Unidade 6, está prevista a possibilidade de as crianças produzirem uma indicação literária (gênero definido), para ser publicada em local combinado com elas (portador e forma de circulação), com a finalidade de ser lida por outros estudantes da escola, e com propósito discursivo explicitado, combinado previamente entre professora e crianças).

É direito das crianças atuarem, de fato, como escritoras na escola.

A proposta da escrita de indicação literária por meio da professora prevê momentos em que as crianças desenvolvam, como descreve Bräklink (2008):

- procedimentos escritores, como, por exemplo, tomar notas de informações que precisam constar no texto que será escrito, levar em conta conhecimentos do leitor para decidir que informações usar, elaborar um texto tendo em vista um propósito, reler o que está escrevendo, revisar o texto e editorar para poder apresentá-lo em um mural.
- comportamentos escritores, como debater com os colegas para que sejam tomadas decisões em relação aos problemas encontrados na escrita ou quanto ao que se deseja produzir no destinatário com a escrita do texto, além de vivenciar as operações de produção.
- a capacidade de uso da linguagem escrita: ao refletir sobre os aspectos discursivos (finalidades, características do portador, estrutura interna do

gênero...) e sobre aspectos textuais e gramaticais (recursos de coesão, manutenção do tempo verbal, presença de informações adequadas, concordância verbo-nominal).

Um dos objetivos de ensino é priorizar a produção de textos de diferentes gêneros em contextos de práticas sociais desde o início da escolaridade.

As práticas de linguagem precisam ser objeto de ensino, como vimos no texto “Trabalho Pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora” (F3.U6.T4 - Professoras) e nos conteúdos abordados neste Percurso Formativo. A indicação literária acontece em diferentes situações fora do âmbito escolar, como, por exemplo, quando indicamos um livro de que gostamos para um amigo ou familiar (oralmente ou por escrito) ou para amigos virtuais nas redes sociais e, ainda, quando localizamos indicações em catálogos de editoras, em blogs, clubes de leitura etc.

As professoras também aprendem por meio da análise de referências.

Desejamos que a professora tome decisões autônomas sobre o que e como ensinar ao planejar as propostas para sua turma. No entanto, compreendemos que, para sua formação, é importante que tenha algumas referências de propostas, já legitimadas por pesquisas didáticas, nas quais possa se apoiar. Partir de exemplos, tal como temos feito nos diferentes fascículos, favorece olhar para as teorias que fundamentam as propostas e assim a reflexão e o aprimoramento se dão com essa base. Por isso, no texto “Planejamento de indicação literária: situação didática escrita por meio da professora (F3-U6-T4)”, sugerimos um passo a passo sobre como colocar em prática a produção de indicações literárias.

Para apoiar as professoras na realização deste Trabalho Pessoal, é importante conversar com o grupo sobre as possibilidades de incluir esse tipo de proposta em suas rotinas.

Para antecipar o que as professoras poderão apresentar de desafios, trazemos algumas questões:

- Quais os desafios apresentados nos outros Encontros Formativos para desenvolver as propostas de trabalho pessoal e entregar à formadora?
- A maioria das professoras está desenvolvendo e entregando os trabalhos pessoais sugeridos?
- Estão conseguindo entregar no prazo combinado? Quando não entregam, qual a justificativa? Você está conseguindo ouvi-las para compreender as necessidades do grupo?
- Como estão reagindo à sua devolutiva? Elas têm trazido alguns aspectos que te ajudam a pensar como melhorar esse processo?

A seguir, discutiremos mais sobre os principais desafios que as professoras podem

encontrar na produção coletiva da indicação literária, apresentada como Trabalho Pessoal desta Unidade, e como realizar uma devolutiva das atividades recebidas que ajude a professora a refletir sobre a própria prática. Sugerimos que essa devolutiva seja realizada no Encontro da Unidade 7.

Por que solicitar o registro para entregar à formadora?

Nesta Unidade a professora terá a oportunidade de estudar uma das quatro situações didáticas fundamentais para propiciar a alfabetização das crianças: a situação de escrita por meio da professora³⁶. Poderá experimentá-la na prática com sua turma e realizar as adequações necessárias para que a proposta faça sentido em seu trabalho.

Desenvolver a proposta e olhar retrospectivamente para ela é um movimento que permite que as ações práticas se tornem um objeto sobre o qual se pode pensar.

Há diferentes estratégias formativas que permitem olhar para a sua própria prática e refletir sobre ela. Aqui retomamos a relevância do registro, como sugere Weisz (2002):



O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos (Weisz, 2004, p. 129).

O registro reflexivo é uma estratégia potente para formação docente, já que é um instrumento de tomada de consciência, de autorregulação intelectual, que apoia o desenvolvimento e a construção do próprio conhecimento, ou seja, cumpre o que é chamado de função epistêmica (Miras, 2000). O processo de escrita de um registro reflexivo poderá oportunizar a autoavaliação, a análise crítica e apoiar o desenvolvimento profissional das professoras. Além de documentar o percurso, escrever sobre os desafios, transcrever algumas falas e as reações das crianças permitem retomar esses registros no futuro para serem usados como referências aos planejamentos das atividades seguintes.

Pode ser que você encontre algumas professoras que não gostem da ideia de escrever sobre a própria prática, justificando o acúmulo de atividades diárias. Nesse sentido, a devolutiva funciona como um contexto bastante favorável para tornar essa prática significativa para elas.

As professoras precisam saber que sua escrita será lida, retomada no Encontro e problematizada, ora para confirmar seus saberes, ora para trazer novos elementos que podem contribuir com o trabalho pedagógico. A socialização dos registros também favorece a construção de vínculos profissionais e possibilita novos diálogos, partilhas de conhecimento e experiências.

³⁶ No texto: “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras), você poderá retomar as quatro situações didáticas fundamentais.

O registro escrito pela professora estará documentado, assim como o texto final produzido pela turma, e serão instrumentos que você, formadora, poderá analisar para contribuir com o conhecimento do grupo. Se achar viável, estimule o uso do instrumento de registro sugerido – acreditamos que ele apoiará a professora para escritas mais objetivas, sem perder camadas importantes de reflexão sobre a prática.

Devolutivas do Trabalho Pessoal: para que e como realizá-las?

Como se pôde perceber nos Encontros, as devolutivas às professoras caracterizam-se como estratégias potentes, pois têm o intuito de ajudar o grupo a pensar em como qualificar suas práticas pedagógicas. Sugerimos às professoras a entrega do texto coletivo realizado em classe com as crianças e um registro reflexivo sobre essa atividade. No instrumento de registro apresentado no texto “Trabalho Pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora” (F3.U6.T4 - Professoras), há a possibilidade de preenchimento da tabela com as informações:

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

Para planejar a devolutiva coletiva, será necessário analisar os registros recebidos pelas professoras. Estamos propondo uma devolutiva coletiva para ser apresentada oralmente (com apoio de slides) no início do Encontro da Unidade 7 (do Fascículo 4). Caso prefira realizar também devolutivas individuais escritas, não temos dúvida de que serão muito potentes para a formação das professoras. Você terá aproximadamente 20 minutos para realizar a devolutiva coletiva. As reflexões a seguir também podem ajudar a elaborá-las.

Na devolutiva para as professoras, cabe informar que os comentários dizem respeito ao trabalho delas, que os registros entregues por elas demonstram seus saberes, e que o propósito não é a crítica ou o julgamento, mas a contribuição para que avancem em seus conhecimentos. Assim, ao ler todos os registros, vale considerar no planejamento da devolutiva: a forma como as professoras organizaram o registro; as intervenções em relação à condução da situação didática proposta; e a apresentação das problematizações da prática, à luz das teorias estudadas podendo, inclusive, sugerir textos complementares para leitura, retomando os conceitos etc.

É importante considerar o que cada professora escreveu para planejar a devolutiva coletiva. Vamos pensar juntas: o que pode ser observado nos registros recebidos, o que se pode considerar?

A seguir, apresentamos alguns desafios que as professoras podem encontrar ao realizar a proposta, e sugestões de encaminhamentos.

Desafios gerais que podem ser tratados nas devolutivas

- Sobre a indicação literária produzida por meio da professora

Possíveis desafios/problemas no registro da indicação literária coletiva	Sugestões para reflexão com as professoras
Indicação literária que não corresponde às características de um texto desse tipo ou que não apresente a forma e/ou conteúdo típicos das indicações literárias.	Repertoriar o grupo, apresentando alguns textos de indicações literárias para análise de como se organizam.
Texto com problemas evidentes (textuais ou discursivos).	Escolher e analisar um texto coletivamente com as professoras para que reflitam sobre os problemas encontrados na indicação literária produzida e como discutir com as crianças. Reforçar a necessidade de propor a revisão processual e final, e apresentar exemplos do que pode ser revisado.

- Sobre os registros reflexivos realizados pelas professoras

Possíveis desafios/problemas no registro reflexivo	Sugestões para reflexão com as professoras
Registro descritivo, e não reflexivo.	Valorizar sempre todos os registros e explicar que geralmente, de início, os textos tendem a ser descritivos, demonstrando algumas diferenças entre registros descritivos e reflexivos.
Presença de intervenções que pouco contribuem para a reflexão das crianças sobre como produzir um texto.	Retomar, na devolutiva, alguns destaques e pontos de atenção das intervenções apresentadas nos registros.

A seguir, sugerimos a análise de alguns exemplos de registros que podem parecer com os que você vai receber. Vamos discutir primeiro o que observar na produção escrita realizada com as crianças e, em seguida, analisaremos os registros propriamente. O objetivo é refletir sobre a devolutiva e quais questões podem ser problematizadas na prática docente.

Exemplo de Registro 1: texto de indicação literária produzido coletivamente:

“Você já ouviu falar na Carolina Maria de Jesus? Ela foi uma mulher que sofreu muito, passou fome e enfrentou preconceitos. Ela escrevia sobre sua vida em cadernos que encontrava no lixo, contava sobre suas tristezas e a violência que ela via e sofria. Um dia um jornalista teve acesso aos seus cadernos e escreveu no jornal sobre Carolina Maria de Jesus, e isso ajudou a transformar suas anotações em um livro que foi até para muitos países; por isso é interessante conhecer a vida dessa escritora brasileira.

Título: Carolina Maria de Jesus

Autor: Orlando Nilha

Ilustrador: Leonardo Malavazzim

Editora: Mostarda Ano: 2019

Aspectos a serem considerados:	Análises:
A indicação comunica ao leitor qual é o título do livro, o autor e a editora?	Há indicação de título, autor, ilustrador e editora.
Que informações apresentam? Quais informações estão faltando?	O leitor pode inferir que o livro lido para as crianças é uma biografia, porém não há essa informação no texto da indicação literária.
A escrita prejudica futuros leitores por revelar o final do livro?	Não, pois se o livro é uma biografia, não há um final que não possa ser revelado, como seria o caso nos textos ficcionais.
A leitura desta indicação inspira a curiosidade para conhecer o livro?	O texto começa com uma pergunta que parece convidar o leitor a conhecer Carolina Maria de Jesus. Na sequência, há um resumo dos principais trechos da obra, dando ao leitor algumas ideias sobre o que encontrará no livro. A indicação poderia mencionar também sobre o gênero (biografia) e as ilustrações ao longo das páginas.

<p>O texto apresenta outros aspectos que precisam ser revisados, considerando o propósito da produção (para quem e onde será exposto)?</p>	<p>O pronome 'ela' aparece repetidas vezes, portanto caberia uma revisão para substituir ou suprimir as repetições excessivas.</p> <p>Há também o trecho 'um livro que foi até para muitos países', que poderia ser revisado pelas crianças.</p> <p>Uma possibilidade é ler novamente o texto para o grupo e, caso as crianças não estranhem a forma escrita, a professora pode destacar o que não ficou muito bom e sugerir alteração como, por exemplo: 'um livro que foi publicado em muitos países'.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Exemplo de Registro 2: texto de indicação literária produzido coletivamente:

“Indicação literária: Aqui e aqui.

O livro “Aqui e aqui” foi escrito e ilustrado por Caio Zero e conta a história de um menino que dorme em um lugar e acorda em outro. O livro é interessante porque o menino não entende esse mistério. Indicamos essa leitura para todas as crianças que dormem em um lugar e acordam em outro”.

Aspectos a serem considerados :	Análises:
A indicação comunica ao leitor qual é o título do livro, o autor e a editora?	Os dados não estão completos, mas há indicação do título e autor.
Que informações apresentam? Quais informações estão faltando?	Conta que há um mistério a ser desvendado pelo menino: sempre dorme em um lugar e acorda em outro.
A escrita prejudica futuros leitores por revelar o final do livro?	Não prejudica, pois o mistério não é revelado no texto.
A leitura desta indicação inspira a curiosidade para conhecer o livro?	A indicação menciona que há um mistério na história (o menino dorme em um lugar e acorda em outro, mas não entende como isso acontece), e convida o leitor a descobrir o desfecho.
O texto apresenta outros aspectos que precisam ser revisados, considerando o propósito da produção (para quem e onde será exposto)?	É provável que o texto tenha passado por revisão do grupo, pois, ao analisarmos, observamos que os aspectos textuais estão coerentes, como neste trecho: "um menino que dorme em um lugar e acorda em outro" – a palavra lugar não se repete.

É possível que você receba textos produzidos que ainda merecem algum tipo de revisão e que as professoras não conseguiram observar essa necessidade, como no caso da indicação do livro: Carolina Maria de Jesus. Haverá, provavelmente, outros casos em que a indicação está adequada ao propósito da produção, como o texto do livro “Aqui e Aqui”.

Para problematizar a produção do texto, você poderá escolher um ou dois textos entregues pelo grupo e apresentar pontos que chamaram a atenção, como ocorre nos exemplos indicados anteriormente.

Como você já conhece o seu grupo e alguns dos seus saberes, necessidades e desafios, é possível que identifique professoras que não se sentiriam à vontade em ver seus registros sendo compartilhados. Considere isso ao escolher o que e como propor a devolutiva. Explique que a intenção não é expor as professoras e seus trabalhos, mas aproveitar este espaço formativo, que é considerado seguro para o diálogo, as dúvidas e o estudo, de maneira colaborativa. Se for possível, troque ideias com outras formadoras para compreender como estão planejando as devolutivas.

Se você perceber que nenhuma professora que entregou a indicação literária se sentiria à vontade ao ver seu material analisado, use as indicações analisadas neste texto, pois também foram produzidas em turmas de 1º e 2º anos.

Junto à indicação literária é possível analisar, de uma forma geral, quais foram os livros eleitos pelas professoras. Sugerimos que retome os critérios, discuta com elas sobre a importância de assegurá-los, especialmente os livros que considerem a pluralidade cultural e que valorizem as histórias de matrizes africanas e indígenas, assim como indicado no “Trabalho Pessoal: planejamento de indicação literária – escrita por meio da professora” (F3.U6.T4 - Professoras).

A educação antirracista, que é um compromisso de todos nós, educadores, requer a inserção de propostas e abordagens na prática educativa e, portanto, é imprescindível incluir nos projetos de formação continuada referências que apoiem os professores para fazer valer as leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que indicam a necessidade e a urgência de garantir no currículo escolar as manifestações culturais indígenas, africanas e afro-brasileiras. Por isso recomendamos dar destaque a livros com presença de literatura indígena, africana e afro-brasileira, com representatividade de personagens, enredos, escritores e ilustradores.

Exemplo de um registro reflexivo pela professora:

Registro 3

"O maior desafio encontrado pelas crianças foi compreender a função da indicação literária, pois durante a produção tendiam a narrar o texto, como se fosse uma reescrita. Procurei fazer intervenções para retomar as características das indicações literárias, e foi muito difícil ocultar informações, pois a turma insistia em expor todas as partes da história".

Possíveis análises:

De que forma as características das indicações literárias foram retomadas? E o propósito comunicativo da produção?

Foi usado o recurso de voltar a exemplos de indicações literárias para recuperar suas características, no momento da textualização, quando começou a aparecer a tendência de uma reescrita do texto?

Faz sentido voltar ao registro e incluir novas reflexões com base na devolutiva?

É importante salientar que discutir a organização interna de textos de um determinado gênero não é algo pertinente apenas nas operações que antecedem a produção. Em qualquer caso, os momentos de textualização e revisão também são favoráveis para retomar a organização interna do texto, valendo-se dos desafios encontrados pelas crianças.

Retomar o propósito comunicativo também pode ajudar as crianças a compreenderem o tipo de linguagem necessária ao texto do gênero proposto.

Registro produzido pela professora:

Registro 4

Observei que enquanto ditavam para eu escrever, as crianças ficavam presas ao planejamento do texto que estava anotado em um espaço da lousa, e não desenvolviam as ideias:

“O livro é ‘Da minha Janela’. É interessante porque o narrador vê coisas diferentes na sua janela (pessoa, animal). Indicamos por fazer pensar nas nossas vidas”.

Tive dificuldade em fazer intervenções para ajudar a ampliar as ideias e melhorar a linguagem escrita.

Possíveis análises:

Por qual motivo, você entende que as crianças usaram exatamente o que estava escrito no planejamento, no momento de produzir o texto?

Há outra forma de registrar o planejamento que ajude as crianças a o recuperarem apenas para consulta, sem que sejam dadas pistas explícitas do que deve ser escrito?

O registro reflexivo da professora demonstra que ela identificou o problema – as crianças ficaram presas aos itens do planejamento da escrita –, porém ela não observou que a forma escrita no quadro poderia atrapalhar ao invés de ajudar a textualização.

Dar pistas sobre o que e como escrever no planejamento pode ajudá-los a avançar nas próximas produções coletivas. Segundo Castedo (2015), ao planejar, devemos evitar alguns tipos de registros, como:

- em formato de perguntas, pois as crianças tendem a respondê-las;
- idênticos à estrutura sintática esperada na textualização, pois as crianças tendem a copiá-la, e ficam restritas a essas ideias.

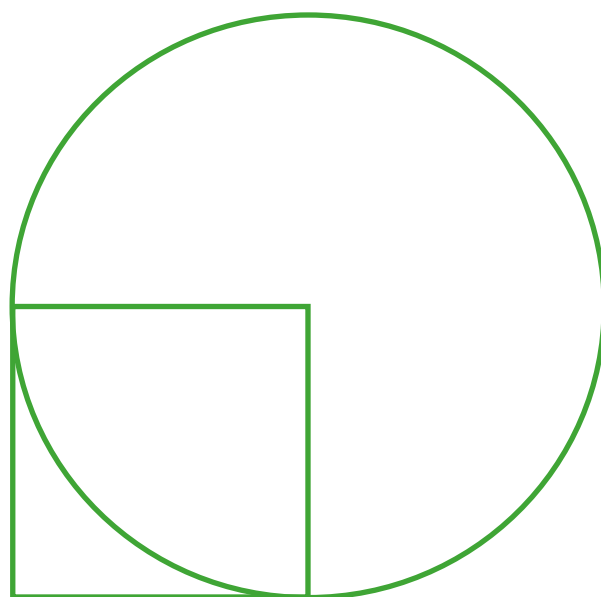
O planejamento varia de acordo com o gênero e a circunstância, e as decisões sobre o que considerar recaem sobre os conteúdos que se constituem como objeto de reflexão. Neste caso da indicação literária, a forma da escrita influenciou o uso do planejamento durante a textualização? Se a professora tivesse realizado uma lista de informações sintéticas do que iam tratar na indicação, sem colocar em forma de texto, teria ajudado? Não é possível saber todas as respostas, mas refletir com as professoras sobre possíveis causas das dificuldades das crianças e sobre encaminhamentos pertinentes pode ajudá-las a construir conhecimentos didáticos para propostas futuras. Refletir sobre a prática, levantar novas hipóteses e voltar a desenvolvê-las com as crianças é um ciclo importante de formação, e a devolutiva favorece esse movimento.

As devolutivas com perguntas que ajudam a nomear o problema, com sugestões de encaminhamentos e com exemplos práticos poderão ajudar no planejamento de novas situações de escrita por meio da professora. É fundamental incluir referências teóricas para apoiar a reflexão do grupo e incentivá-lo a continuar os estudos.

Essas (e outras) considerações podem ser realizadas com o grupo, de modo que haja espaço para o compartilhamento de ideias e experiências sobre a proposta. O diálogo em equipe poderá contribuir para a superação dos desafios e possibilitar novas ideias inspiradoras para o grupo.

É fundamental que as professoras compreendam que todo esse processo de reflexão sobre a prática, proposto neste Percorso Formativo, tem como propósito principal apoiá-las no sentido de garantir cada vez mais os direitos de aprender de todas e de cada uma das crianças. Entendemos que as intervenções propostas em todas as operações de produção, abordadas nesta Unidade, favorecem, de algum modo, essa conquista.

Bom trabalho!!



Referências

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

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

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.

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

E-mail: renata.helene@gmail.com

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

Priscila de Giovani é Mestra em Educação pela PUC/SP e concluinte das disciplinas/seminários do Mestrado em Alfabetização pela Universidad Nacional de La Plata (Maestría en Escritura y Alfabetización). Atuou como professora e coordenadora pedagógica da rede pública no município de Santo André/SP e como docente de cursos de graduação e pós-graduação. Assessorou projetos de formação continuada e produziu material didático para instituições públicas e privadas. Atualmente integra a equipe de coordenação pedagógica na Roda Educativa e compõe a comissão editorial da Rede Latino-americana de Alfabetização

E-mail: prisciladegiovani@gmail.com

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

TEXTO COMPLEMENTAR

F3.TC- FORMADORAS

Olhar para a prática docente: estratégia para planejar a formação continuada e para refletir sobre o ensino e a aprendizagem

Paula Stella

*Aquele que acredita ter visto
o mundo,
Não aprendeu a escutar-se
no vento.*

Mia Couto

Este texto foi escrito para você, formadora, e tem a função de complementar os conteúdos e as orientações presentes em outros textos deste material. Ele contém informações relevantes sobre o planejamento da Formação Continuada e traz algumas contribuições para a realização de reuniões de formação que podem ser adaptadas e postas em prática uma e outra vez, sempre que você julgar pertinente. Apresentamos, de forma sintética, algumas estratégias formativas, com ênfase em uma delas: a tematização da prática docente, um instrumento privilegiado para incrementar a reflexão sobre o que se faz na sala de aula, para descortinar saberes e intenções implícitos em certas situações didáticas.

1- O planejamento da Formação Continuada de Professoras

Você há de concordar que assegurar ensino de qualidade para todos e todas as estudantes tem sido um grande desafio para os profissionais da educação. O desafio consiste em propiciar a todos, crianças, adolescentes e jovens, matriculados na escola, as aprendizagens esperadas a cada ano, assim como o seu desenvolvimento integral ao longo da escolaridade. Para isso é indispensável que a equipe pedagógica das escolas esteja em formação constantemente e que se comprometa com o aprimoramento do ensino e com as oportunidades de aprendizagem oferecidas a todos os e as estudantes, sem exceção.

Assim, uma de suas principais funções como formadora consiste em assegurar que a formação de educadores aconteça com muita intencionalidade – e os estudos deste Percurso Formativo têm a intenção de fortalecer e apoiar o seu trabalho. Além disso, a regularidade e a continuidade são também variáveis que influenciam diretamente esse processo. Quando dizemos educadores, estamos nos referindo a professoras, professores e equipe gestora, isto é, profissionais que trabalham em unidades escolares e que, como

sabemos, possuem experiência variável, pois estão em diferentes momentos de sua trajetória profissional. Com eles você pode construir uma relação de parceria e atuar como corresponsável pela aprendizagem dos e dos estudantes (Gouveia e Placco, 2015).

A elaboração de um plano favorece a condução do processo de formação continuada das e dos educadores. A experiência de muitos formadores (geralmente membros da equipe da secretaria de educação, coordenadores pedagógicos das escolas ou coordenadores de projetos de parceria com as escolas), preocupados com a qualidade de seu trabalho e comprometidos com os resultados de suas ações formativas, tem indicado que há alguns aspectos a considerar quando se planeja a formação:

- a discussão sobre os planejamentos de aula;
- o acompanhamento de aulas planejadas conjuntamente e a devolutiva desse acompanhamento;
- as orientações e definições pedagógicas resultantes do acompanhamento das aprendizagens das e dos estudantes em avaliações externas e internas;
- a análise das produções infantis (desenhos, textos escritos e outros registros).

Além disso, o planejamento da formação continuada depende, em grande medida, de um olhar para as práticas desenvolvidas na escola e da escuta atenta das educadoras e dos educandos. O olhar e a escuta atentos propiciam que se vislumbrem alguns conteúdos a serem abordados nas ações de formação, que sejam identificadas prioridades e que comece a haver indicações de como organizar e abordar tais conteúdos, evitando-se que as reuniões de formação sejam unicamente orientadas a resolver questões urgentes ou a solucionar problemas circunstanciais, de forma desordenada. Por isso, é preciso uma boa dose de permanente curiosidade em relação às necessidades das professoras que se encontram em formação, pois, como afirma Cristiane Pelissari (2007):



O diagnóstico das necessidades de um grupo de professores não se esgota no momento inicial da formação. Ele se estende, se configura e se reconfigura no “durante”, ao longo da formação. Estar atento ao movimento do grupo é tarefa do formador. Provocar e ler essas necessidades desencadeadas pela própria formação é um saber específico a ser, progressivamente, desenvolvido pelos formadores. A observação criteriosa e a escuta – não qualquer escuta – representam aliados nessa perspectiva (Pelissari, 2007, p. 31).

Nesse sentido, a identificação das necessidades formativas é uma ação que se realiza constantemente nas situações em que as professoras participam das reuniões formativas. Entretanto, ela também se faz quando a formadora tem condição de acompanhar de perto os processos de ensino, ou seja, a prática das professoras (o que inclui analisar planos de aula, observar atividades realizadas em sala de aula, ler e comentar registros reflexivos, explorar materiais e livros didáticos) bem como seguir de perto os processos de aprendizagem, isto é, os progressos dos e das estudantes (considerando portfólios, relatórios, prontuários, planilhas e gráficos de acompanhamento de desempenho).

Assim, ao observar e escutar as professoras e acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, a formadora faz um diagnóstico das demandas da formação continuada, cuidando de envolver as professoras nesse processo. Dessa forma, obtém as informações

de que necessita para organizar o processo de formação, satisfazendo as necessidades da equipe docente, respeitando seus saberes e, ao mesmo tempo, correspondendo às demandas da instituição, tendo em vista que o propósito principal é favorecer aprendizagens de qualidade aos e às estudantes.

Dentre as decisões a serem tomadas, se encontra a definição de possíveis estratégias formativas a serem utilizadas nas reuniões com as professoras. Essa definição depende de vários fatores, tais como: os conteúdos a serem abordados, os objetivos a serem alcançados e o perfil dos educadores envolvidos. Mas, independentemente desses fatores, importa saber o que são essas estratégias e conhecer melhor algumas delas para fazer escolhas criteriosas e intencionais, nos momentos de planejar reuniões formativas.

“Estratégia formativa” designa um procedimento metodológico utilizado com a finalidade de abordar, da melhor forma possível, conteúdos que respondam às necessidades de formação de uma equipe de educadores. Em algumas situações, combinam-se duas estratégias. O termo é, em geral, associado ao modo pelo qual as reuniões formativas são encaminhadas; assim, quando se pensa em uma estratégia formativa específica, pode-se mencionar, por exemplo, o “estudo de texto teórico” que pode, em alguma circunstância, ser proposto de forma combinada com a “análise de materiais”. Mas “estratégias formativas” também dizem respeito aos meios utilizados pelas formadoras para planejar o processo de formação continuada em uma perspectiva integral, englobando outras ações que se combinam e complementam a realização das reuniões.

Outras estratégias formativas utilizadas com certa frequência são as seguintes:

- **análise de registros** (fotos, produção de estudantes, registros da própria equipe etc.): materiais que sejam significativos para evidenciar conquistas e pontos a serem aprimorados, planos/planejamentos de ações que possam inspirar as transformações necessárias;
- **atuação compartilhada em sala de aula:** professora e formadora dividem a responsabilidade pela condução de uma atividade ou aula, conforme planejamento feito em conjunto;
- **estudo de caso:** reflexão sobre uma situação analisada e discussão de propostas de solução para problemas ou dilemas relativos a ela;
- **planejamento conjunto de atividade ou de aula:** planejamento realizado com a colaboração da formadora e das professoras em formação;
- **tematização da prática docente:** o que acontece em sala de aula é tomado como objeto de reflexão e analisado quanto aos processos de ensino e de aprendizagem;
- **situações de dupla conceitualização:** realização de situações similares às que são propostas aos e às estudantes, seguidas de análise das aprendizagens propiciadas e das condições didáticas asseguradas.

Além dessas, pode haver outras, que sejam conhecidas e praticadas por outras formadoras e, evidentemente, novas estratégias podem vir a ser criadas e desenvolvidas de forma a atender demandas específicas. O que importa considerar é que conhecê-las favorece escolhas mais pertinentes para tratar da melhor forma possível os conteúdos

da formação, evitando abordagens ou orientações superficiais, voltadas somente para a transmissão de informações e para a apresentação de teorias sem conexão com a prática das e dos educadores. As estratégias formativas são propostas metodológicas que possibilitam aos docentes refletirem sobre a sua prática, relacionando-a com a teoria e se sentirem cada vez mais capazes de analisá-la e transformá-la, quando for o caso.

Supondo que algumas das estratégias formativas sejam mais conhecidas e por isso mais usuais do que outras, optamos por abordar mais detidamente a tematização da prática docente com a intenção de favorecer a sua utilização. Além disso, levamos em conta o fato de que essa estratégia formativa está presente em várias das pautas que são desenvolvidas nos Fascículos desse Percurso Formativo e, portanto, seria interessante dedicar um espaço a ela nesse texto complementar.

2- A tematização da prática docente

A tematização da prática docente é uma estratégia formativa que possibilita aos educadores um distanciamento de sua prática pedagógica, para analisá-la. Como explica Telma Weisz, educadora responsável por difundir essa proposta metodológica de formação: “Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar” (Weisz, 1999, p 123.).

É, portanto, uma contribuição importante para a reflexão das professoras. Isso acontece porque a análise se faz sobre a documentação da prática (por meio de registros filmados, de relatos escritos ou de ambos), o que permite observá-la, compreendê-la, de outro ponto de vista, diferente de quando estamos em ação com um grupo de crianças e de quando outro profissional nos observa nessa situação.

É sobre a documentação que os participantes da formação repousam seus olhares minuciosos, guiados por indicações feitas pela formadora, a fim de identificar aspectos que potencializam os processos de ensino e de aprendizagem, e também problemas que podem vir a ser resolvidos por meio da investigação de possibilidades e do estudo de referências teóricas que fundamentam o fazer pedagógico. Durante a análise, juntamente com a formadora, que atua como parceira e como colega mais experiente, elas investigam, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam dificuldades para buscar alternativas de ação; elaboram propostas de intervenção didática, discutem e refletem sobre sua adequação.

Em texto sobre a tematização da prática, as autoras argentinas Delia Lerner, Mirta Torres e María Elena Cuter (2007) apontam que, à medida que aumenta a participação das professoras em situações de análise de aulas, elas descobrem a potencialidade do registro como instrumento que permite objetivar a prática.



A sala de aula passa para o primeiro plano: as análises realizadas no espaço de formação evidenciam que o trabalho cotidiano do professor merece ser fundamentado, que o ensino e a aprendizagem colocam questões para as quais vale a pena buscar ou elaborar respostas, que compartilhar a observação e a reflexão com colegas que enfrentam problemas similares enriquece a compreensão da própria tarefa, que certas situações didáticas já foram suficientemente estudadas para que se possam prever alguns aspectos de seu desenvolvimento... (Lerner; Torres; Cuter, 2007, p. 104).

Entretanto, em função da potência e da forma como são utilizados os registros da sala de aula nas situações de tematização da prática, a documentação deve sempre ser feita com o consentimento e a colaboração da professora que teve sua prática registrada. Em alguns casos, se opta inicialmente por analisar práticas de professoras que não são do próprio grupo, até que as colegas do grupo avancem na construção de conhecimentos didáticos e no estabelecimento de vínculo com a formadora, de modo a colocarem também os seus registros para análise.

Em qualquer caso, a tematização depende de um trabalho prévio da formadora, pois quando escolhe uma determinada situação para ser analisada, além de justificar sua escolha e definir o que pretende alcançar – o que, aliás, é válido para a escolha de qualquer outra estratégia formativa –, há outros encaminhamentos necessários. Será preciso providenciar a documentação³⁷, analisar toda a aula ou atividade, selecionar trechos dos registros escritos ou dos vídeos, cujas transcrições (completas ou trechos delas) serão analisadas na reunião de formação³⁸, elaborar boas perguntas que desencadeiem a reflexão dos participantes e evidenciem a necessidade de pesquisa em busca de respostas bem fundamentadas teoricamente para o que precisa ser resolvido ou mais bem compreendido e, ainda, preparar-se para sistematizar as reflexões que espera disparar ao longo da análise da prática (Diaz; Perez, 2023).

Sua participação neste Percurso Formativo como formadora certamente tem possibilitado a você experimentar parte das ações que mencionamos acima. Afinal, é preciso estudar as pautas dos Encontros de Formação, preparar-se para desenvolver a estratégia de tematização da prática, conhecer os registros de atividades que são analisados, as perguntas norteadoras dessa análise e as orientações para a condução das discussões e reflexões com as professoras.

Uma das ações centrais da formadora no processo de planejamento e preparo da tematização da prática docente consiste na formulação das perguntas sobre o documento a ser analisado (da aula ou atividade gravada em vídeo e transcrita e/ou registrada por escrito). Isso porque as perguntas têm a finalidade de guiar a análise e direcionar o olhar das professoras para os aspectos que se pretende destacar: como o conteúdo se apresenta na aula, como as crianças interagem entre elas e com o que aprendem, que intervenções foram feitas, que avanços podem ser identificados nas aprendizagens dos e das estudantes, entre outros. Enfim, as perguntas privilegiam a discussão dos conhecimentos didáticos e deixam de lado aspectos que não têm relação com esse foco. Ademais, elas precisam ser formuladas de maneira a suscitar a análise e a reflexão desejadas pela formadora, colocando em relevo o que a situação documentada tem de peculiar e especial, isto é, precisam dar lugar aos avanços pretendidos para a construção de conhecimentos didáticos pelo grupo. Nesse

³⁷ Quando se trata de preparar uma tematização sobre a prática de um membro do grupo, “providenciar a documentação” envolve várias outras ações: planejar conjuntamente com a professora cuja prática será analisada, observar e registrar a aula/atividade escolhida, transcrever a gravação (vídeo) e analisar o registro, fazer uma reunião de devolutiva para a professora em questão.

³⁸ Quando a atividade analisada estiver registrada em vídeo, é importante providenciar a transcrição das cenas para que as professoras possam tê-las em mãos, possibilitando que retornem a trechos específicos sempre que for preciso. Essa medida também favorece a retomada em estudos futuros.

sentido, se diz que ao analisar a situação tomada como matéria-prima para a tematização, a formadora se dedica a formular “boas perguntas” que possam ser úteis para guiar o olhar das professoras, o que representa um desafio, tendo em conta as concepções teóricas que estão em jogo nessas situações.

Outro desafio considerável que a formadora experimenta ao planejar e preparar a tematização da prática, antes mesmo da formulação de boas perguntas, é a definição dos conhecimentos didáticos a serem abordados – conhecimentos que não se restringem à situação analisada, mas que podem ser generalizáveis, ou seja, que podem ser reutilizados pelas professoras em outras situações a serem propostas em sala de aula, que possam servir para que elas reflitam sobre o seu trabalho em momentos distintos dos Encontros de Formação e para que sigam ampliando seu conhecimento sobre o próprio trabalho.

A respeito desse desafio, Elisabete Monteiro (2012) registra o seguinte no livro *Coordenador pedagógico: função, rotina e prática*:



Uma das dificuldades na análise das aulas é definir o conteúdo a ser tematizado, pois a situação de classe é complexa e traz no seu conjunto muitos conteúdos que podem ser analisados. O indicado é que o CP escolha uma questão didática de cada vez. Embora não seja uma tarefa fácil, é fundamental pensar em boas questões que permitam descontextualizar o que está contextualizado. O CP vai então captar os conteúdos que estão postos na aula filmada e lançar questões que ajudem o professor a olhar para eles, identificando-os e tornando-os observáveis para que, em momentos posteriores, essa reflexão inicial gere uma mudança no modo de planejar e realizar novas situações didáticas envolvendo os mesmos conteúdos (Monteiro, 2012, p. 80).

Referindo-se à formadora como CP (Coordenador Pedagógico), a autora faz referência ao esforço de descontextualizar o que está contextualizado, outra nuance do trabalho feito no momento do planejamento e do preparo da tematização da prática docente. Faz também uma alusão importante à utilização, pelas professoras, do conhecimento didático abordado quando forem planejar novas situações didáticas.

Outro aspecto a ser levado em conta ao preparar uma tematização da prática é a escolha de uma situação realizada em sala de aula que possa ser considerada “boa”, adequada ou bem encaminhada (Lerner, 2002). Isso porque, diferentemente das situações consideradas “más”, inadequadas ou mal encaminhadas, as “boas” permitem que se explicita o modelo didático com que se trabalha, que se pense sobre as condições didáticas que precisam ser asseguradas para o ensino da leitura e da escrita, que se atente para as intervenções docentes e seus efeitos, que se entenda qual é o conteúdo ensinado e aprendido na aula ou atividade analisada.

Formadora, cabe assinalar, novamente, que a sua participação neste Percorso Formativo, sem dúvida, tem favorecido que você experimente colocar em prática propostas presentes neste texto. Dessa vez, trata-se da recomendação de uso de situações consideradas adequadas, bem encaminhadas nos Encontros Formativos em que se faz a tematização da prática docente, o que ocorre sempre que essa estratégia é desenvolvida.

³⁹ Pautas de reunião são planejamentos de reuniões formativas nas quais o responsável pela formação detalha suas intenções e como pretende concretizá-las. Embora seu formato possa variar, elas são instrumentos imprescindíveis ao seu trabalho. Levam em conta a necessidade de sequenciar e hierarquizar os conteúdos da formação, o tempo disponível, e registram ações realizadas.

Vejam os um exemplo de uma pauta de reunião³⁹ em que a estratégia formativa escolhida é a tematização da prática docente:

Pauta de Reunião da Formação das Professoras de 1^{os} e 2^{os} Anos

Participantes: 12 professoras e formadora.

Data: 09/05/2023. Horário: das 18:00 às 19:00.

Conteúdo:

- Situação didática: escrita por meio da professora;
- Aprendizagens possíveis para as crianças;
- Intervenções docentes.

Objetivos da Reunião:

- compreender melhor a situação de escrita por meio da professora;
- construir conhecimento didático a fim de encaminhar situações deste tipo com mais intencionalidade nas próximas vezes.

Objetivos de Aprendizagem:

- entender que o texto é produzido pelas crianças, com base no que sabem sobre o gênero a ser escrito, o destinatário, o propósito e a linguagem que se escreve;
- reconhecer quais intervenções docentes são necessárias para que as crianças reflitam sobre o texto e o adequem enquanto produzem.

Materiais:

- texto literário selecionado;
- apresentação em PPT;
- cópias do registro escrito da situação a ser analisada (transcrição da atividade: "Produção de texto oral com destino escrito – O tucano e a raposa").
- cópias do texto Escrita pelo professor (produção de texto oral com destino escrito), integrante do material Formação na Escola. Ciclo1. Situações didáticas. Cedac, 2011.
- Equipamentos: computador, projetor, tela, extensão.

Estratégia Formativa: tematização da prática docente.

Encaminhamentos:

1- Acolher as professoras à medida que chegam. Propor que se sentem onde preferirem e conversar brevemente com cada uma e com o grupo, à medida que vai se formando;

2- Iniciar a reunião fazendo a leitura do texto literário selecionado. Depois de ler, propor que conversem sobre ele. Destacar alguns comentários. Chamar atenção para trechos em que a linguagem utilizada se parece com poesia, embora o texto seja escrito em prosa. Rer apenas os trechos que foram selecionados para compartilhar antecipadamente;

3- Informar que nessa reunião as professoras vão analisar uma atividade com o apoio da formadora. Para isso, vão utilizar um registro escrito: uma transcrição das conversas que aconteceram ao longo da atividade (a situação de escrita por meio da professora de uma fábula que fará parte do livro a ser escrito para os estudantes do 1º ano; situação que planejaram conjuntamente em uma reunião anterior).

4- Informar que a atividade foi realizada por uma professora do grupo, a Marina, com crianças do 2º ano. E acrescentar que a gravação em áudio foi feita pensando em documentar a atividade do modo mais fiel possível. Propor que Marina faça uso da palavra para compartilhar com as colegas o que desejar acerca da atividade a ser analisada.

5- Distribuir as cópias da transcrição e projetar o mesmo texto na tela. Informar que lerá em voz alta e propor que acompanhem (na tela ou nas cópias impressas, como preferirem). Um pequeno trecho da transcrição se encontra reproduzido aqui:

Atividade de Produção de Texto – reescrita da fábula “A Raposa e o Tucano”

A atividade começa com uma das crianças ditando o título do texto: “A Raposa e o Tucano”. Logo em seguida, outros integrantes da turma se animam a sugerir o que deve ser escrito. Algumas sugestões são dadas e a professora cuida de registrá-las na lousa:

E1- A raposa queria zombar do tucano.

E2- É... Ela queria caçar dele.

P- Vamos escrever “zombar” ou “caçar”? O que vocês acham melhor?

E3- Acho melhor “caçar”.

P- Então posso escrever assim: “A raposa queria caçar do tucano”?

E3 – Pode, Pro! Fica bom assim!

A professora, então, registra esse início:

A raposa e o tucano

A raposa queria caçar do tucano.

6- Antes de começar a ler o registro, compartilhe os objetivos da análise: compreender melhor a situação de escrita por meio da professora e construir conhecimento didático, a fim de encaminhá-la com mais intencionalidade nas próximas vezes.

7- Orientar as professoras a terem em mente as seguintes questões norteadoras da análise enquanto leem a transcrição da atividade:

A- QUAIS AS INTERVENÇÕES FEITAS PELA PROFESSORA, ANTES E DURANTE A PRODUÇÃO DO TEXTO?

B- O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER AO PARTICIPAREM FREQUENTEMENTE DE SITUAÇÕES COMO ESSAS?

8- Iniciar a leitura da transcrição, interrompendo-a apenas quando houver dúvida. Retomar a leitura cuidando para que a sequência das falas que compõem o diálogo, ocorrido no transcurso da atividade, seja compreensível.

9- Depois de ler, permitir que a professora Marina se manifeste, assim como as colegas que também realizaram a atividade com outras turmas. Comentar.

10 – Abrir, então, a conversa para tratar das questões norteadoras, uma de cada vez. Ouvir o que as professoras têm a dizer. Fazer comentários sobre falas coincidentes e, eventualmente, sobre falas divergentes.

11- Apresentar uma lista de intervenções feitas pela professora, destacadas da transcrição, como uma forma de sistematizar as respostas dadas à questão A. Alguns exemplos:

- Explicar que vai registrar na lousa o que as crianças vão ditar e combinar que elas devem pensar em como o texto será escrito.
- Propor que as crianças relembrem os eventos que fazem parte da fábula.
- Retomar uma informação relevante: o texto faria parte do livro que seria escrito para os e as estudantes do 1º ano.

Ficar atenta às falas das professoras sobre esse tópico pois o foco não deve ser colocado no certo ou errado. O que se pretende é apresentar intervenções realizadas, chamar atenção para a diversidade de ações realizadas pela professora e, sobretudo, para o que ela pretendia propiciar em cada caso, os efeitos que desejava provocar.

12- Apresentar uma lista de aprendizagens possíveis, identificadas na transcrição, como uma forma de sistematizar as respostas dadas à questão B. Alguns exemplos:

- Textos escritos têm destinatários e são produzidos com algum propósito.
- A linguagem usada para escrever uma fábula é diferente da linguagem usada para conversar com os colegas e com a professora.

- Em textos escritos, costuma-se evitar repetir sempre as mesmas palavras. Outras palavras podem substituir as que se repetem muito. Às vezes, elas podem ser omitidas.
- Quando se escreve um texto, é necessário pensar se o leitor vai entender o que está registrado.

13- *Projetar um trecho do texto Escrita pelo professor (produção de texto oral com destino escrito)*, a fim de finalizar momentaneamente a análise, trazendo um aporte que valida a prática analisada (o trecho situado nas páginas 1 e 2 apresenta decisões que qualquer escritor enfrenta enquanto redige um texto e permite que se vislumbre como escrever é um ato complexo). Perguntar se têm dúvidas ou comentários. Quando for o caso, validar o conhecimento das professoras que desejarem falar neste momento.

14- Encerrar a reunião recomendando que o texto seja lido na íntegra em outro momento. Despedir-se das professoras.

Avaliação: À luz dos objetivos estabelecidos para a reunião, analisar se pelas falas, questões e reflexões das professoras foi possível observar aprendizagens sendo construídas e pontos que possivelmente precisarão ser retomados em outras reuniões de formação.

Como se pode notar, o planejamento da reunião é detalhado e organizado. É desenhado especificamente a fim de que os objetivos pretendidos possam ser alcançados: espera-se que as participantes do grupo compreendam melhor a situação de escrita por meio da professora e construam o conhecimento didático necessário para encaminhá-la com mais intencionalidade nas próximas vezes. Tendo como referência essas intenções, a elaboração da pauta se completa com as decisões seguintes: a seleção da estratégia formativa e a pesquisa ou a produção de materiais que possam servir como matérias-primas ou como contribuições para o desenvolvimento das professoras. Nesse caso, a estratégia escolhida foi a tematização da prática e, para os materiais, foram indicados a transcrição de uma atividade realizada na própria escola (documento produzido especialmente para o Encontro Formativo em questão) e um texto para estudo que discorre sobre a situação didática em análise: a escrita de texto por meio da professora.

Importa salientar que a tematização da prática docente tem se mostrado uma estratégia formativa potente porque analisar situações propostas em sala de aula permite ver “o avesso” do que é mais aparente, o outro lado da face mais visível de uma aula ou atividade, tal como ocorre quando, ao apreciar um bordado bem feito que temos a possibilidade de manusear, olhamos, curiosas, o seu avesso, possivelmente para discernir algum indício de como foi feito, descobrir algum “segredo” sobre seu modo de produção... De forma análoga, a análise atenciosa, feita coletivamente sob a liderança da formadora, torna possível pensar, levantar hipóteses e vislumbrar razões, justificativas e até mesmo explicações para o que a professora e os estudantes fazem e falam durante a aula ou atividade; permite também a discussão dos aspectos que favorecem os processos de ensino e de aprendizagem, assim como a identificação de eventuais problemas que podem ser solucionados por meio da investigação e do estudo de referências que fundamentam a prática.

No caso da reunião sobre a escrita por meio da professora utilizada como exemplo, está previsto que a formadora peça que as professoras leiam a transcrição da atividade, considerando as questões norteadoras – sobre aprendizagens e intervenções – e que haja discussão e ampliação das respostas apresentadas, uma reflexão analítica que busca ver o que está por trás, em uma mirada mais profunda e ampla do que seria possível em outras circunstâncias.

Convém acrescentar que a discussão feita com esse intuito não se volta para a identificação de acertos e erros presentes na situação analisada nem tampouco na classificação de falas corretas ou incorretas dos participantes da reunião de formação. Ao contrário, é preciso que o clima instaurado seja de confiança e respeito mútuo e, assim, incentive que todos se coloquem, seguros de que serão ouvidos de forma respeitosa, como se espera que aconteça em um contexto que tem compromisso com a educação para a democracia.

Um apontamento adicional diz respeito à necessidade de garantir que a professora cuja prática foi tomada como objeto de análise sinta-se à vontade e certa de que será acolhida em todo o processo, desde o planejamento da atividade até a análise feita pelo grupo de colegas, porque o intuito é que todos aprendam.

Nessas situações, quando for você a desenvolver esse tipo de proposta, será preciso atuar como uma parceira e realizar ações que garantam que a professora seja reconhecida pelo que sabe e pode realizar. Uma das maneiras de fazer isso é compartilhar com ela, assim que for possível, as análises sobre a situação observada (a mesma situação tematizada na reunião de formação) por meio de uma devolutiva. É quando formadora e professora podem realizar a análise, a discussão e a reflexão acerca dos aspectos apreendidos pela observação da aula ou da atividade. Na conversa em que a devolutiva é feita, a professora deve ser convidada a expor seu ponto de vista, refletindo sobre a aula dada ou a atividade realizada; a partir daí, é importante construir um diálogo pautado por um roteiro no qual a formadora faz anotações sobre o que analisou, relacionando-as com contribuições teóricas acerca do conhecimento didático priorizado. O foco deste roteiro é colocado nos objetivos e encaminhamentos que haviam sido definidos quando o planejamento da aula ou atividade foi elaborado. Graças a essa interação, formadora e professora se corresponsabilizam pela atividade realizada, pelas análises levadas para a discussão com o grupo e, ainda, pela sequência do que acontecerá a partir da tematização dessa prática.

Concluindo, é necessário realçar que a opção por conduzir a formação das professoras colocando em relevo os conhecimentos didáticos se justifica pela intenção de propiciar situações de ensino capazes de produzir nas crianças aprendizagens de qualidade e, ao mesmo tempo, pelo propósito de fomentar a autonomia das professoras para que possam tomar as inúmeras decisões implicadas no ato de ensinar com segurança, coerência e de forma analítica. Parafraseando Mia Couto, poderíamos nos aventurar a concluir de forma resumida: para que elas aprendam a “escutar-se no vento”.

Referências

CEDAC. **Formação na escola**. Ciclo1. Situações didáticas. São Paulo, SP: CEDAC, 2011. <Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/formacao-na-escola-ciclo-1/> > Acesso em 22/05/2024.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. Apresentação José Castello. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DIAZ, Patrícia; PEREZ, Tereza (Orgs). **Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

GOUVEIA, Beatriz. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o coordenador pedagógico e a rede colaborativa. p. 69-80. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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

LERNER, Delia.; TORRES, Mirta.; CUTER, María Elena. A tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, Bia. (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MONTEIRO, Elisabete [et al.]. Coordenador pedagógico: função, rotina e prática. Coordenadora geral Ana Inoue e Cybele Amado; coordenação pedagógica Beatriz Gouveia. -- 1. ed. -- Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

PELLISARI, Cristiane. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa Lá**. N^o 30 Abril/2007. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/os-seis-desafios-do-formador/> > Acesso em 24/05/2024.

WEIZS, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

F3.CF- FORMADORAS

Práticas de leitura e escrita de textos literários

Sandra Medrano

Quando perguntaram a Einstein o que deveria ser feito para que as crianças se convertessem em grandes cientistas como ele, a resposta não ofereceu fórmulas matemáticas e nem químicas cerebrais.

“Ofereça-lhes livros com muitos contos, mitos, fábulas – ficção em última instância – e elas, com a imaginação, reinventarão o mundo”.

Eliana Yunes

Cara formadora,

Que potente percurso realizamos neste Fascículo 3! Juntamente com as professoras, você pôde ampliar reflexões e aprendizagens em torno da leitura e da escrita em contexto literário e, assim, as crianças certamente estão mais envolvidas com a literatura; as professoras, mais seguras nas situações didáticas de leitura e escrita para suas turmas; e você, formadora, mais competente para lidar com os registros das práticas desenvolvidas em sala de aula, selecionando conteúdos a abordar, levantando possibilidade de estudos e aprofundamentos, conhecendo e aprimorando suas estratégias formativas. Isso é muito bom.

Neste momento, antes de finalizarmos e passar adiante, para o próximo fascículo, gostaríamos de destacar algo que foi abordado ao longo dessas duas unidades: o princípio de levar para a sala de aula as práticas sociais de leitura e escrita tal como acontecem na “vida real”, fora da escola. Por isso, é preciso ter uma atitude de “vigilância epistemológica”, um cuidado especial para promover as melhores formas de “transposição didática”. Esses dois conceitos nos alertam sobre a necessidade de evitar a artificialização, a “deformação” dos objetos de conhecimento quando levados para dentro da escola. Pois como nos indica Lerner (2002):



conhecer o fenômeno de transposição didática – posto em evidência por Chevallard no quadro de seu trabalho de Didática da Matemática – permitiu tomarmos consciência de que a distância entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e o objeto que é realmente ensinado na escola está muito longe de ser privativa da leitura e da escrita, é um fenômeno geral que afeta todos aqueles saberes que ingressam na escola para ser ensinados e aprendidos.” (...) E que “será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança funcional entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar (Lerner, 2002, p. 35).

Esse fenômeno se verifica em muitas situações. Uma delas, por exemplo, é quando os livros didáticos e apostilas trazem textos construídos apenas para esses portadores, sem propósitos comunicativos e nem características dos gêneros discursivos que circulam socialmente ou então trazem textos ou trecho de textos originais, mas apenas para o ensino do gênero e não na prática do seu uso social. Nesses contextos, as crianças leem e escrevem textos que só existem dentro dos muros escolares. E, dessa forma, como se pode esperar que sejam leitoras e produtoras de textos vida afora?

Com as propostas apresentadas neste Fascículo, esperamos que todas tenham oportunidade de ler textos literários que contribuam para sua formação como leitoras; que tenham propostas de escrita com diferentes desafios e propósitos, explorando textos de diversos gêneros, além dos apresentados aqui, mobilizando conhecimentos que as desafiem e as tornem cada vez mais participantes das culturas do escrito⁴⁰.

Para isso, essas crianças necessitam de professoras bem formadas, que tenham garantido o seu direito de desenvolvimento profissional contínuo, em serviço, pois os conhecimentos científicos e didáticos avançam e se aprimoram continuamente. E o papel das formadoras é fundamental para que esse movimento de formação aconteça.

Com uma oferta de ensino cada vez mais ajustada às necessidades e possibilidades de aprendizagem das crianças, vamos garantir, com qualidade, o seu direito ao conhecimento. É isso que desejamos: impactar positivamente a vida de cada uma e de todas as crianças brasileiras.

Obrigada pela companhia e boa continuidade dos estudos e das ações!

⁴⁰ “Culturas do escrito” é o termo usado por Ferreiro (2013), para marcar que há uma variedade nas formas de registros escritos.

Referências

Ferreiro, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**, São Paulo: Cortez, 2013.

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

Yunes, Eliana. "Información y ciudadanía em la America Latina". In: **Antología de Asolectura, Asociación Colombiana de Lectura y Escritura**. Bogotá, Colômbia, 2ª edição, 2005. (tradução livre)

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

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

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



**PARA
SABER
MAIS**

EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Arte, Palavra e Leitura



Durante 3 anos, foram realizados seminários em torno da formação de leitura literária. Diversos temas que perpassam a temática da equidade na educação foram debatidos em mesas com a presença de pesquisadores da atualidade. Em Por uma educação transformadora (2020/2021), houve alguns participantes, como Bel Santos Mayer, Rosa María Torres, Sérgio Haddad, entre outras e outros.

Em Leitura e escrita: lugares de fala e visibilidade (2019), algumas participantes foram Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo e Sara Bertrand, entre outras e outros.

Em Arte, palavra e leitura na 1ª infância (2018), alguns participantes foram María Emília López, Yolanda Reyes e José Castilho Marques Neto, entre outras e outros.

Estão disponíveis os livros com os textos de cada evento, e os vídeos também podem ser assistidos no YouTube. Todos podem ser acessados nos links a seguir:

Roda Educativa, Revista Emília e Itaú Social São Paulo 2018, 2019, 2020/2021

2020 / 2021

Textos

<https://rodaeducativa.org.br/por-uma-educacao-transformadora/>

Vídeos

https://www.youtube.com/playlist?list=PLioSOejcKAX_Sc555EFal1UoKjTX3ejYq

2019

Textos

<https://rodaeducativa.org.br/leitura-e-escrita-lugares-de-fala-e-visibilidade/>

Vídeos

https://www.youtube.com/playlist?list=PLioSOejcKAX_mb-QKbEzGi9j6UPqseedh

2018

Textos

<https://rodaeducativa.org.br/seminario-deixa-reflexoes-para-profissionais-da-1a-infancia/>

Vídeos

https://www.youtube.com/playlist?list=PLioSOejcKAX_Sc555EFal1UoKjTX3ejYq

DE FORMADORA PARA FORMADORA

Projeto Entorno – Sessões simultâneas de leitura



Vídeo para conhecer um projeto institucional com a proposta das sessões simultâneas de leitura em que as professoras selecionam os livros e produzem resenhas para que as crianças possam se inscrever na sessão de que desejam participar.

As crianças escolhem a sessão de acordo com seus interesses, baseadas no que dizem as divulgações. Elas participam da leitura em roda com diferentes crianças das diferentes turmas da escola. Quando retornam às suas salas, comentam, opinam e indicam os livros lidos, tendo oportunidades de colocar em jogos diversos comportamentos leitores.

Nova Escola 2009



Pode ser visualizado no link:

<https://novaescola.org.br/conteudo/3955/projeto-entorno-2009-parte-2-sessoes-simultaneas-de-leitura>

VII Congresso Educação literária, Letramento Literário, Formação e mediação de leitores



O Eixo 8 congrega pesquisas, trabalhos de extensão e ensino que focalizam aspectos teóricos/metodológicos relacionados a práticas pedagógicas e ao ensino de literaturas em Língua Portuguesa (LsELP), à mediação de leitura e à formação de leitores em um contexto que contemple a leitura como ato formativo para o leitor em construção.

Todos os artigos, incluindo os dos demais eixos, trazem contribuições para o debate sobre literatura. Recomendamos, em especial, o artigo das especialistas Fátima Fonseca e Sílvia Fuertes, Uma proposta de formação sistêmica para o trabalho com a leitura literária na educação infantil, em que as autoras apresentam uma experiência envolvendo as sessões simultâneas de leitura que podem ser desenvolvidas em qualquer segmento da Educação Básica.

Eixo 8 – Apresentadores:

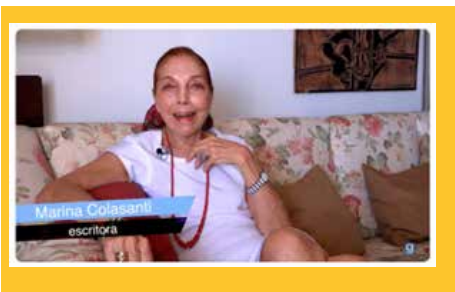
Eliane Santana Dias Debus (UFSC), Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT), Danglei de Castro Pereira (UNB), Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA) e Rita Lopes (UFOP) 2023



Pode ser visualizado no link: <https://cili.ufop.br/#/eixos>

VÍDEOS PARA ESTUDO

Vídeo Marina Colasanti apresenta a obra de Maria Tereza Andruetto



São quatro as obras da escritora argentina Maria Teresa Andruetto que foram publicadas pela Global Editora e traduzidas para o português por Marina Colasanti: O país de João; O anel encantado; A menina, o coração e a casa; Stefano.

Nesse vídeo, Marina Colasanti apresenta a escritora e as obras que traduziu, além de expressar sua admiração.

Maria Teresa Andruetto, professora engajada, muito atuante em sua cidade natal, Córdoba, recebeu, em 2012, o prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante da literatura infantojuvenil no mundo.

A autora é uma referência importante para nós, educadoras e educadores brasileiros, que temos o compromisso em formar leitoras e leitores desde a mais tenra idade.

Grupo Editorial Global



Pode ser visualizado no link:

https://www.youtube.com/watch?v=fuzF_AUeZJw

Companhia da Letras



Nessa série com 3 episódios, Ana Carolina Carvalho fala sobre diversas práticas de leitura na escola, abordando as condições para que a leitura circule de forma ampla.

Os episódios podem ser visualizados nos links:

Práticas de leitura na escola #01:

Literatura como prática estética

<https://www.youtube.com/watch?v=7WJFvCmGC3Y>

Práticas de Leitura na Escola #02:

Leitura em voz alta pelo professor como atividade permanente

https://www.youtube.com/watch?v=6xfPE2JMR_s

Práticas de Leitura na Escola #03:

Conversa em torno da leitura - Rodas apreciativas

<https://www.youtube.com/watch?v=Nw7-AGypu8k>

*Instituto Avisa Lá
2023*

LIVROS E OBRAS ACADÊMICAS

Literatura e Educação



Coletânea de dez artigos, produzidos a partir de pesquisas realizadas em cursos de Pós-Graduação do Instituto Vera Cruz, em São Paulo. O material parte da perspectiva de que a literatura desempenha um papel central na formação do estudante como leitor. Traz discussões contemporâneas e importantes sobre práticas de leitura literária em contextos educativos, tais como a mediação de leitura envolvendo temas considerados tabus para a infância, os livros-álbum e livros-imagem, a presença negra nas obras literárias para crianças e jovens, a literatura para crianças e jovens e suas relações com o mercado editorial e a crítica literária, entre outros assuntos.

*Cristiane Tavares e
Telma Weisz (organização)*

Editores Zouk (Porto Alegre)

2021

Literatura para pensar o futuro: os mundos da ficção científica



Literartes, revista científica do grupo de pesquisa homologado pelo CNPq *A Produção literária e cultural para crianças e jovens* da USP, é uma publicação eletrônica semestral dedicada aos estudos sobre literatura para crianças e jovens com outras linguagens, em uma abordagem interdisciplinar, que compreende a formação desse gênero específico e os vínculos que estabelece com a concepção de infância e com as instituições que o legitimam.

Profa. Dra. Karin Volobuef
Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha
Profa. Ma. Nathalia Xavier Thomaz
(organização da edição)

Revista *Literartes*, v. 1, n. 18,

2023



Acesso a todas as edições:

<https://revistas.usp.br/literartes/issue/archive>

Artigo: Formação de professores e profissão docente



O artigo traz importantes abordagens no debate sobre a formação de professores, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Lança um conjunto de ideias “abertas”, que procuram estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores.

Antônio Nóvoa

1992



Pode ser acessado no repositório da Universidade de Lisboa:

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

COORDENAÇÃO

Simone Azevedo

ORGANIZAÇÃO

Simone Azevedo é professora alfabetizadora formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), mestra em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e professora em curso de Pós-Graduação em Alfabetização. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC), onde atua na coordenação de projetos que envolvem a formação continuada de docentes, gestoras e gestores educacionais e escolares em diferentes municípios do Brasil. Produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

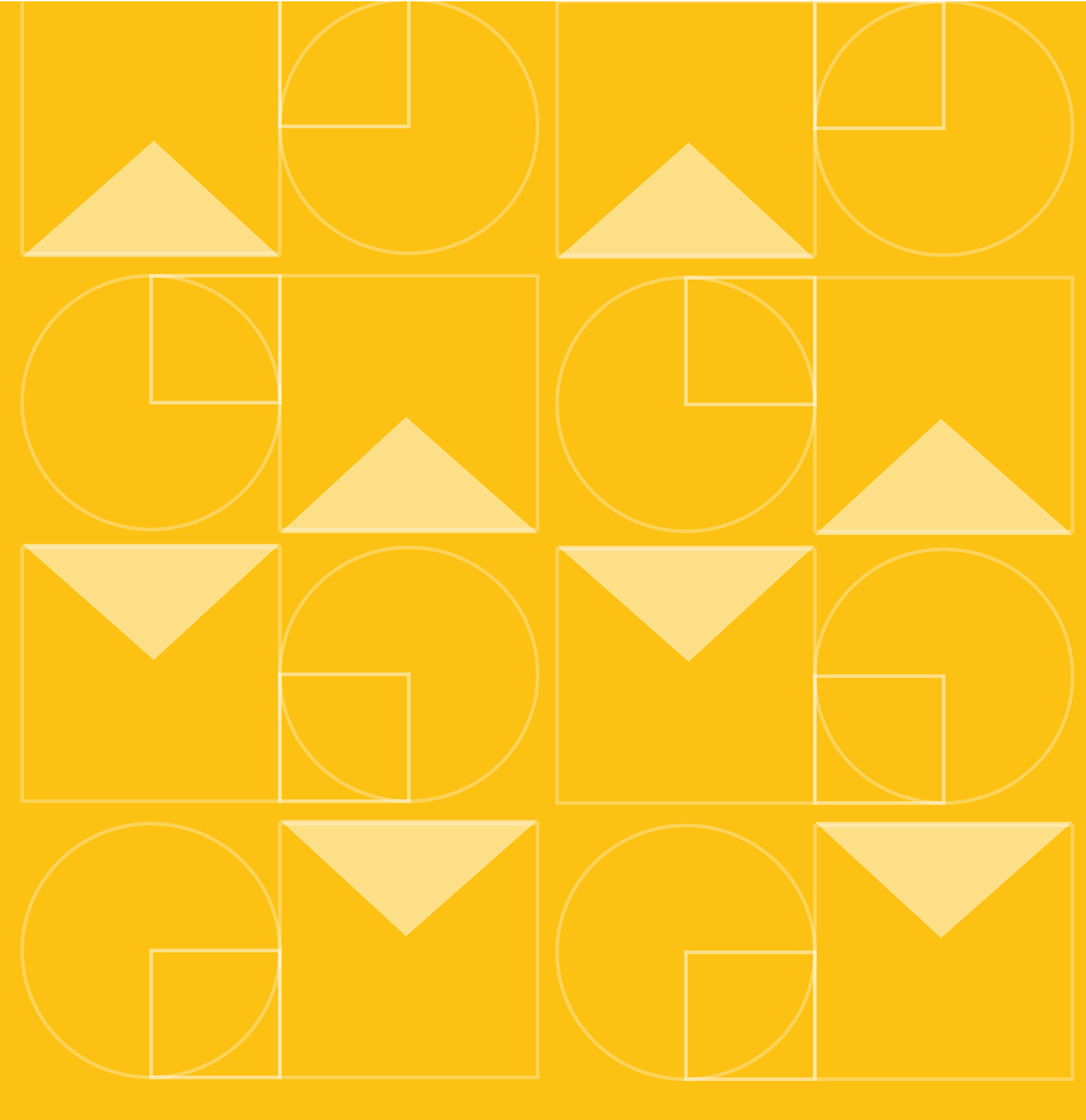
E-mail: simone.azevedo@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261593936239966>

Sandra Medrano é pedagoga e mestra pela Faculdade de Educação da USP e especialista em literatura infantil e juvenil pela Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenadora pedagógica da biblioteca do Colégio Santa Cruz, professora na Pós-Graduação em Literatura para crianças e jovens do Instituto Vera Cruz e membro da equipe pedagógica da Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC). Atuou no Ministério da Educação como assessora da coordenação de EJA, na equipe do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no programa Parâmetros em Ação e como coordenadora e coautora da Proposta Curricular de EJA.

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

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



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

