



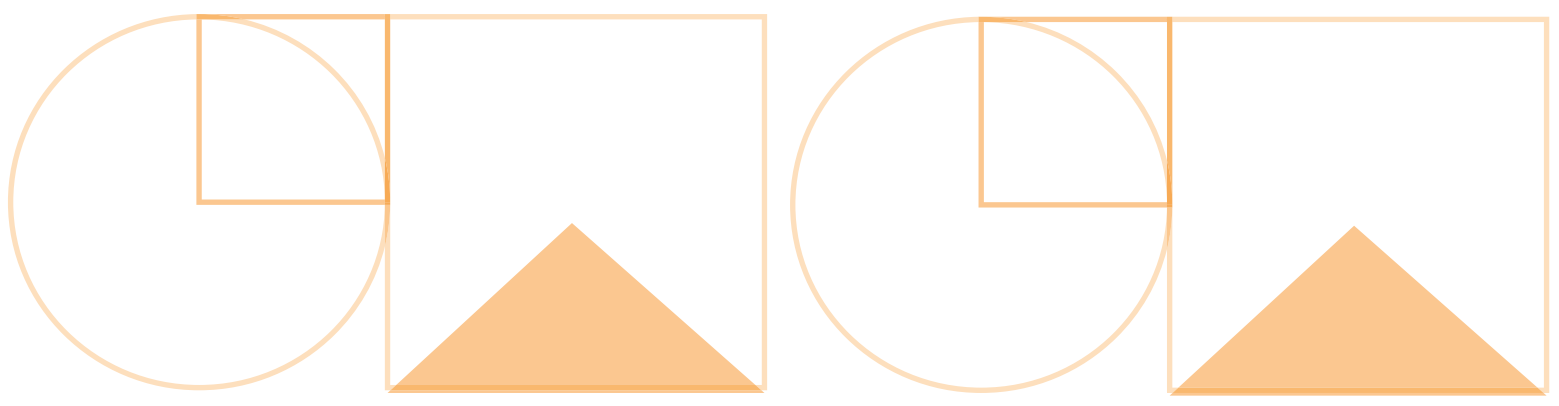
Alfabetização contextualizada e reflexiva:
Percurso Formativo para **1º e 2º anos**

FASCÍCULO **4**
do/a Formador/a ■

Práticas de leitura e escrita de textos
com função informativa



Compromisso
Nacional
Criança
alfabetizada



FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

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

Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituições parceiras:

Avante-Educação e Mobilização Social

Rede Latino-Americana de Alfabetização

Roda Educativa

PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Coordenação geral:

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

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

Rosaura Angélica Soligo

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Abaporu Assessoria em Educação

Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro

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

Giovana Cristina Zen

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia

Giulianny Russo Marinho

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

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

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

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Avante-Educação e Mobilização Social

Marliza Bodê de Moraes

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

Patrícia Helena da Silva Diaz

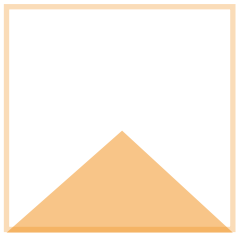
Roda Educativa

Simone Azevedo

Roda Educativa

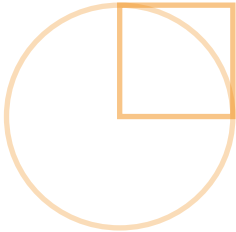
Tereza Perez

Roda Educativa



Revisão linguístico-textual:

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



Normalização:

Mariana de Souza Alves

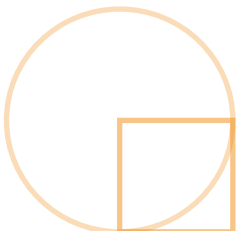
Diagramação:

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



Coordenadoras do Fascículo 4:

Patrícia Helena da Silva Diaz
Roda Educativa



Simone Azevedo
Roda Educativa

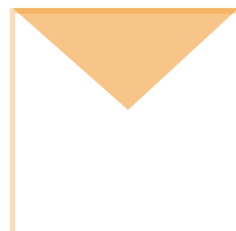
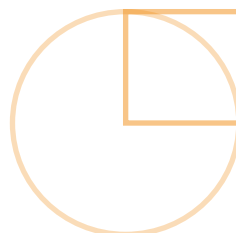
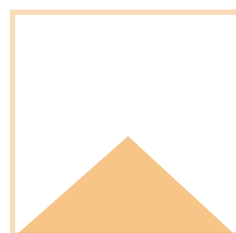
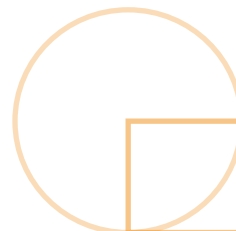
Coordenação do Para saber mais

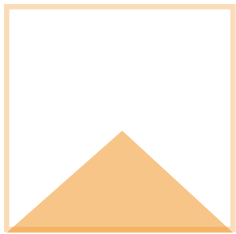
Simone Azevedo
Roda Educativa



Organizadora do Fascículo 4:

Érica de Faria Dutra
Roda Educativa

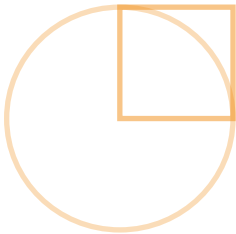




Autoras:

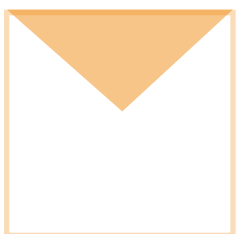
Debora Perillo Samori
Roda Educativa

Érica de Faria Dutra
Roda Educativa



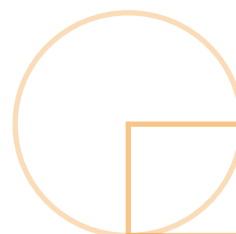
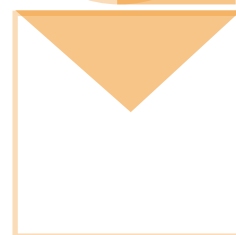
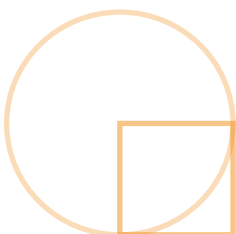
Fátima Fonseca
Roda Educativa

Paula Stella
Roda Educativa



Renata Helene Ferreira Campos
Roda Educativa

Silvia Fuertes
Roda Educativa



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

Brasil. Ministério da Educação

Alfabetização contextualizada e reflexiva [livro eletrônico] : percurso formativo para 1º e 2º anos : fascículo 4 do/a formador/a : práticas de leitura e escrita de textos com função informativa / Brasil.

Ministério da Educação. -- Teresina, PI :

Editores CEAD, 2025.

PDF

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83673-20-6

1. Alfabetização (Ensino fundamental)

2. Prática de ensino 3. Professores - Formação

I. Título.

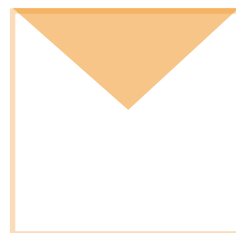
25-279788

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

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

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

UNIDADE 7 A leitura de textos com função informativa

- TEXTTO 1 (F4. U7. T1 – Formadoras)
- 7** Pauta do Encontro Formativo:
situação didática de leitura pela criança de textos com função informativa
- TEXTTO 2 (F4. U7. T2 – Formadoras)
- 32** Questões a considerar sobre a situação didática de leitura pelas crianças de textos com função informativa
- TEXTTO 3 – (F4.U7.T3 – Formadoras)
- 40** Subsídios para a tematização da situação de leitura pela criança de textos com função informativa
- TEXTTO 4 (F4.U7.T4 – Formadoras)
- 54** Devolutiva relacionada ao planejamento do Trabalho Pessoal: leitura de textos com função informativa

UNIDADE 8 A escrita de textos com função informativa

- 67** TEXTTO 1 - (F4.U8.T1 - Formadoras)
Pauta do Encontro Formativo: A escrita de textos com função informativa
- TEXTTO 2 - (F4.U8.T2 - Formadoras)
- 87** Questões a considerar sobre situações didáticas de escrita de textos com função informativa.
- TEXTTO 3 - (F4.U8.T3 - Formadoras)
- 94** Subsídios para a tematização da situação de escrita por meio da professora: verbete de enciclopédia
- 104** TEXTTO 4 - (F4.U8.T4 - Formadoras)
Subsídios para devolutiva formativa às professoras
- TEXTTO COMPLEMENTAR (F4.U8.TC - Formadoras)**
- 114** Formação e aprimoramento da prática docente: situações de dupla conceitualização de escrita e leitura profissional
- 124** **CONSIDERAÇÕES FINAIS**
Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa
- 126** **PARA SABER MAIS**

APRESENTAÇÃO

Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa

Érica de Faria Dutra

Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?

– Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.

– Eu não sei para onde ir! – disse Alice.

– Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.

(Alice no País das Maravilhas)

Lewis Carroll

Cara formadora,

Nosso Percurso Formativo avança para o Fascículo 4. E para onde queremos ir? Considerando que uma parte deste processo de formação já foi trilhado com as professoras, precisamos fazer uma reflexão sobre quais objetivos ainda precisam ser alcançados. Certamente um importante conhecimento construído, aprofundado ou validado refere-se à necessidade de instaurar nas aulas variados momentos em que as crianças leem e escrevem por si mesmas ao mesmo tempo em que se instituem situações de leitura e de escrita por meio da professora.

As Unidades 7 e 8 ampliam a discussão para a necessidade de garantir que crianças de 1º e 2º anos participem de situações de leitura e de escrita em contexto que buscam saber mais sobre uma curiosidade ou tema de interesse.

É comum observar, na rotina de trabalho com essas turmas, a ausência de tais práticas, em geral, por serem consideradas difíceis para crianças que ainda não leem com autonomia nem escrevem convencionalmente. Essa ausência também revela a ideia de que pesquisar não se constitui em um objeto de ensino, e, com isso, é recorrente a prática de encaminhar para casa as situações de pesquisa. Para mudar essa realidade, esperamos que, por meio dos textos de apoio à professora e dos encontros formativos, seja possível tematizar cenas de atividades desenvolvidas junto às crianças para provocar discussões que contribuam para a compreensão da importância desse trabalho. E, mais do que isso, que ajude as professoras a colocarem em prática as discussões levadas a cabo aqui.

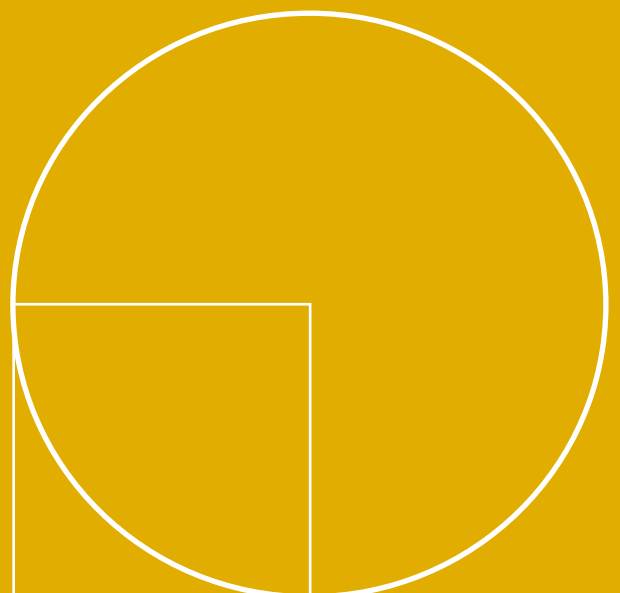
for planejar o Percurso Formativo a fim de alcançar o objetivo geral de que as professoras compreendam que a formação de leitura e escrita das crianças pressupõe o acesso a uma diversidade de gêneros e de práticas em relação a eles, com propósitos também distintos.

Bom estudo e bom trabalho!

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

E-mail: ericadefaria@yahoo.com.br

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



unidade

7

A leitura
de textos
com função
informativa

TEXTO 1

F4. U7. T1 – FORMADORAS

Pauta do Encontro Formativo: situação didática de leitura pela criança de textos com função informativa

Fátima Fonseca

No Fascículo 2, Unidade 3, estudamos a situação didática de leitura pelas crianças com foco nas práticas do cotidiano; agora, voltamos a essa situação didática, porém com o foco na leitura de textos com função informativa, em que as crianças irão ler para saber mais sobre um tema.

Estabelecer essa relação entre os conteúdos trabalhados ao longo deste Percorso Formativo contribui para que as professoras possam retomar reflexões importantes ao mesmo tempo em que podem fazer novas aproximações, aprofundando compreensões e construindo conexões entre os temas. Assim, nesta Unidade, a proposta de ler por si mesmo para aprender a ler é retomada, e, como vimos, esse é o princípio didático que fundamenta a perspectiva construtivista psicogenética de que se aprende a ler, lendo.

Sabemos que algumas crianças podem ter pouco ou nenhum contato com os livros informativos, o que torna essas situações de leitura ainda mais desafiadoras para elas, reforçando a relevância deste estudo para as professoras.

Pode acontecer também que as professoras conheçam poucos livros com essa função, mesmo os disponíveis no próprio acervo das escolas. Assim, se você tiver a possibilidade, sugerimos que organize um espaço para expor esses materiais tanto para que elas possam manusear e conhecer, mas também para que você possa utilizá-los, se necessário, em alguns momentos da conversa. É sempre importante ter os livros em mãos nos encontros formativos para o trabalho com as professoras.

No texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras), você encontra critérios que podem ajudar nessa seleção, e alguns livros são citados como exemplo nos demais textos da Unidade, o que também poderá contribuir. Se puder optar por livros que façam parte dos acervos das escolas em que as professoras atuam, pode ser ainda mais interessante. Você pode também sugerir para as professoras levarem para o encontro os livros informativos que tiverem nas suas escolas.

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 pelas crianças contribui para que aprendam a ler;
- entender o que as crianças aprendem com a leitura de livros e textos com função informativa;
- compreender o quanto conhecer o que sabem as crianças é fundamental para assegurar suas aprendizagens em torno da leitura; e
- avançar na compreensão do papel que as professoras ocupam ao assegurar as condições didáticas para que as crianças aprendam a ler.

Conteúdos

- Situação didática de leitura pelas crianças
- Leitura de textos com função informativa
- Aprendizagens das crianças na situação didática de leitura para saber mais sobre um tema
- Planejamento da situação didática de leitura pelas crianças de textos com função informativa

Roteiro da pauta

Momentos	Tempo previsto	Materiais
Boas-vindas e Momento cultural	20 minutos	Formadora Pauta do Encontro Formativo: "Situação didática de leitura pela criança de textos com função informativa" (F4.U7.T1 - Formadoras) Conto <i>As flores</i> Disponível em: https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/2000-2/ Acesso em: 25 dez. 2024.
Retomada da Unidade anterior	30 minutos	Formadora "Devolutiva relacionada ao Trabalho Pessoal: escrita de indicação literária por meio da professora" (F3.U6.T4 - Formadoras)
Problematização	40 minutos	Formadora Unidade 3 – "Práticas de leitura pela criança em torno das situações do cotidiano"

Tematização da prática de uma situação didática de leitura pela criança	90 minutos	<p>Formadora “Subsídios para a tematização da prática da situação de leitura pela criança para saber mais sobre um tema” (F4.U7.T3 - Formadoras)</p> <p>Para as professoras “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras)</p>
Intervalo (20 minutos)		
Planejamento de uma situação de leitura por meio da professora de um texto com função informativa	30 minutos	<p>Para as professoras “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança de texto com função informativa” (F4U7T4)</p>
Fechamento	10 minutos	

Desenvolvimento da pauta

Boas-vindas

Acolher as professoras, apresentar os objetivos e o roteiro do encontro.

Caso tenha sido possível organizar um espaço com os livros, conforme proposto, convidar as professoras a conhecer as indicações no momento do café e, ao final do encontro, comentar que irá utilizar alguns deles como referência durante as discussões.

1 - Momento Cultural – Leitura pela formadora do conto *As flores*, de Heloísa Seixas

Tempo de Duração: 20 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva e, se possível, em roda.

Como você sabe, um dos objetivos desse momento é oferecer às professoras uma experiência literária e estética que contribua para a formação de uma comunidade de leitoras. Esperamos que tanto você quanto as professoras apreciem a proposta a seguir.

Decidimos indicar, para esse Encontro Formativo, a leitura de mais um conto de Heloísa Seixas. Mais um, porque, na Unidade 6, foi sugerido, como uma alternativa para o momento cultural daquela pauta formativa, o conto *Passando batom*, dessa autora. Você pode retomar essa indicação no texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo: A escrita no contexto do literário” (F3.U6.T2 - Formadoras).

Avaliamos, também, que essa é uma autora cujos textos costumam fazer muito sucesso entre as professoras e que seria potente possibilitar que você e seu grupo tivessem a oportunidade de conhecer mais de suas obras.

Além disso, caso você tenha lido para as professoras o conto *Passando batom* no encontro anterior, essa será uma ocasião favorável para a realização de uma experiência que chamamos de “seguir uma autora ou um autor”. Ou seja, ler dois ou mais contos de uma mesma autora ou de um mesmo autor para ter a oportunidade de conhecer mais sobre um estilo particular de escrita.



[...] a criação de um itinerário por autor é uma proposta válida e didaticamente necessária. [...] Esse tipo de projeto promove uma prática social habitual entre os leitores, ao mesmo tempo em que nos permite conhecer uma ‘poética do autor’, isto é, reconhecer quando alguns recursos retóricos passam a fazer parte de um estilo, de uma forma de contar típica de daquele autor, ou a descoberta de personagens recorrentes. Ao mesmo tempo, a leitura assídua permite-nos estar atentos às intertextualidades, que se tornam pequenas pistas aos leitores que acompanham a obra de um escritor (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2019, p. 28, tradução livre).

Heloisa Seixas é uma ótima escolha nesse sentido, pois escreveu muitos contos com características bastante marcantes. A autora destaca-se pela maneira como trabalha a forma e o conteúdo, evidenciando o quanto considera a palavra como sua matéria-prima e nos mostrando a beleza da linguagem literária, ressaltando a literatura como uma arte, como temos defendido nas propostas que fazemos para este momento.

Consideramos que ler literatura é mais do que acompanhar o desenrolar da vida dos personagens ou dar conta da trama. Ler é degustar a palavra, a linguagem, a forma. É isso que compõe o fazer literário, e perceber isso é fundamental para a formação leitora. A proposta de “seguir uma autora” oportuniza olhar para essa linguagem com mais atenção.

No texto “Subsídios para a pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T2 – Formadoras), você conheceu um pouco sobre a Heloísa Seixas. Que tal conhecer um pouco mais sobre a sua obra?



A autora já foi finalista em vários prêmios, como Jabuti, Prêmio São Paulo de Literatura, OCEANOS e da Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ). Com a obra *Uma ilha chamada livro*, ganhou o prêmio da FNLIJ de melhor livro juvenil de 2010. Em 2015, ganhou novamente o prêmio da FNLIJ na categoria de melhor livro informativo e melhor projeto gráfico com o livro *Carmen – a grande pequena notável*. Sua produção inclui não só contos e romances, como também crônicas, matérias jornalísticas, literatura juvenil e infantil e, nos últimos anos, peças teatrais.

Seus dois livros mais recentes são *A noite dos olhos* (2019) e *O livro dos pequenos nãoos* (2021), ambos romances publicados pela Editora Companhia das Letras. O romance *Agora e na hora* (2017) foi finalista do prêmio São Paulo de Literatura. Você pode obter mais informações no site oficial da autora: <https://heloisaseixas.com.br/>.

Contextualização da obra

O conto que sugerimos para leitura faz parte de uma coleção de 50 contos que, originalmente, Heloisa Seixas escrevia para a revista de domingo do *Jornal do Brasil* e que foram escolhidos para compor o livro *Contos mínimos* – obra que faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) em diferentes acervos. Hoje, todos os contos publicados no jornal, entre 1999 e 2006, estão no site oficial da autora e podem ser acessados para leitura.

Ana Maria Machado, na orelha do livro (Seixas, 2001, orelha), diz que os contos desse livro são “Pequenas aquarelas que rastreiam sintomas, indícios, segredos. Sugerem cicatrizes no fundo da transparência. E com toda sua delicadeza, jamais deixam de ser fortes e contundentes”.

Apesar de mínimos, como o título da obra antecipa, eles são fortes, contundentes em sua trama. Na quarta capa do livro, há uma síntese interessante sobre os contos:



[...] retratos do cotidiano vistos através de uma lente inusitada, que descobre detalhes nos quais poucos reparam, embrutecidos que estamos pela violência e pela pressão do dia a dia. Com sutileza e finais surpreendentes, eles contam histórias de amor e solidão, revelam assombrações, fazem refletir [...] (Seixas, 2001, quarta capa).

Esses contos da escritora Heloisa Seixas, pela forma da escrita com frases curtas e linguagem concisa, parecem pedir uma leitura em voz alta, quase como um poema também pede. Fica como sugestão: faça a leitura em voz alta para você, antes de ler para o grupo, saboreie a história pela escuta da sua voz, perceba que sentimentos ele provoca. Se preferir, pode compartilhar essa leitura em voz alta do conto com alguém próximo. O que acha da ideia?

Ressaltamos que você não precisa ler ou compartilhar todas essas informações com seu grupo, mas é importante que as conheça para que, a partir de como a conversa com as professoras for acontecendo, você possa utilizá-las para promover uma maior aproximação com a autora e sua obra.

As flores¹

Há uma curiosidade em relação ao título desse conto. Originalmente ele foi publicado com o título *As flores* e, no livro, ganhou um novo título, *A penitência das flores*. Aqui nos referimos como *As flores* porque é o título do conto disponível para acesso no site da autora.

Se você ainda não leu o conto, sugerimos que o faça antes de seguir com essa leitura para evitarmos qualquer spoiler. Pode ser?

Leu? O que chamou sua atenção?

¹ Esse e outros contos da autora podem ser acessados em seu site. Disponível em: <https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/2000-2/>. Acesso em: 09 set. 2024.

É incrível analisar como a autora constrói essa narrativa que, por meio de uma ruptura no rumo da história, nos arrebatava com o desfecho final. Estamos caminhando por águas calmas e corriqueiras e, de repente, entramos em uma corredeira forte, agitada que finaliza em uma grande queda d'água.

O conto **As flores** narra a história de um velhinho que vende flores em um restaurante. Uma cena comum em uma cidade grande, se não fosse pelo segredo que ele guarda e que naquele dia completava 30 anos. Mas o que teria acontecido? Nos perguntamos e, logo, somos surpreendidas por uma revelação que nos impacta.

Você reparou que, assim como no conto **Passando batom**, aqui também é quase ao final que a revelação acontece?

Encaminhando a leitura

Antes de ler o conto, pode-se convidar as professoras a pensar sobre o título. Você utilizará o título do conto que for ler. Se tiver o livro **Contos mínimos**, utilizará **A penitência das flores**; se for ler a versão publicada no site, será **As flores**. Ambos os títulos, pelas características do conto, podem render uma boa conversa antes e após a leitura. Podem ser feitos alguns questionamentos. O que pode contar uma história com esse título? No que pensamos quando falamos em flores?

Depois de ouvir algumas ideias das professoras, sugere-se que você realize a leitura sem pausas.

Após a leitura, você pode abrir um espaço para o intercâmbio com as professoras. As sugestões de perguntas, a seguir, visam a possibilitar um olhar para o texto a fim de ampliar o sentido da leitura para o grupo.

- O que muda de quando lemos o título e agora, que conhecemos o conto?
- Foram surpreendidas pelo texto? Se sim, em quais momentos?
- O que notaram sobre a construção da narrativa que a autora fez? Observaram a ruptura que aconteceu?

O texto se revela na última frase. Isso é incrível! Vale a pena voltar e ler novamente o último parágrafo, se houver tempo.

- Notaram a beleza da linguagem utilizada pela escritora para construir esse universo cotidiano de forma literária?

Vejam um exemplo:

Assim que entrou no restaurante, notei-o muito circunspecto, mais do que de hábito, e vi que trazia nos olhos escuros uma chispa de tristeza.

- Lembram outros trechos ou expressões que se destacam dessa forma?
 - O diálogo entre a narradora e o garçom traz uma nova informação, mas instaura um suspense: o que aconteceu há 30 anos?
 - Quando a narradora compartilhou o acontecimento, o que sentiram?

Você pode ler novamente o trecho:

Havia uma ponta de sorriso congelada em seu rosto, mas os olhos tinham um brilho insano.

[...]Aquele velho, um homem bem-nascido, que tinha posses, um dia, por ciúmes, matara a mulher que amava. Fora preso, cumprira pena e, ao sair da prisão, tornara-se vendedor de flores. Assim, expiava seu pecado.

As primeiras perguntas têm como alvo a narrativa, a história contada naquilo que ela nos surpreende, no olhar novamente para o título agora que se conhece o conto, uma conversa que contribui para a ampliação dos sentidos sobre o lido. E, por fim, as perguntas seguintes são um convite para observar com mais vagar a linguagem naquilo que ela tem de belo.

Caso tenha lido o conto *Passando batom* para o grupo, será interessante conversar sobre o que as professoras observam de semelhante, destacar aspectos comuns aos dois textos não apenas em relação à trama, mas em relação à forma como a autora utiliza a linguagem, o que contribuirá para conhecer mais sobre o seu estilo de escrita.

Você pode:

- selecionar alguns trechos do conto *Passando batom* em que é possível observar a beleza da linguagem e retomá-los com as professoras;
- conversar sobre a forma como a autora descreve, com riqueza de detalhes, as cenas e o quanto isso nos possibilita uma identificação com o que está acontecendo; e
- observar como a ruptura da narrativa acontece nos dois contos.

Essas são algumas sugestões que você pode utilizar para promover a conversa com o grupo. Elas foram elaboradas com a intenção de abrir um diálogo a partir de questões com que podemos antecipar o que provavelmente os leitores pensariam ao final dessa leitura.

Um texto como esse de Heloisa Seixas pede que se fale sobre ele, que se compartilhe. Ele causa um impacto que, como leitores, nos provoca a querer falar, quase como para digerir os sentimentos provocados. Num primeiro momento, de forma mais aberta, mas, depois, colocando foco em alguns aspectos que consideramos interessantes e importantes para contribuir para a ampliação da construção do sentido de forma coletiva.

Indicamos também os demais contos que estão disponíveis no site da autora. Vale a pena conhecê-los. Você poderá optar pela leitura de qualquer um deles, pois, com certeza, seu grupo irá gostar.

2 - Retomada da unidade anterior

Tempo de duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva e, se possível, em roda.

Esse é o momento para propor um diálogo sobre as práticas do seu grupo, a partir das discussões realizadas nos encontros anteriores e com base nos registros entregues antecipadamente pelas professoras.

No encontro anterior, foi solicitado que as professoras realizassem, com as crianças, a escrita de uma indicação literária. No texto “Devolutiva relacionada ao Trabalho Pessoal: escrita de indicação literária por meio da professora” (F3.U6.T4- Formadoras), você encontrará as orientações para preparar e encaminhar esse momento.

3 - Problematização

Tempo de duração: 45 minutos

Forma de organização do grupo: Momento 1: coletiva; Momento 2: trabalho em duplas ou trios (a depender do número de participantes); Momento 3: coletiva.

Momento 1 - Para começar a conversa (05 minutos)

É importante, como já indicado, retomar com as professoras que, nesta Unidade, vamos voltar à situação didática de leitura pela criança, porém, agora, com foco na leitura dos textos com função informativa.

Você pode aproveitar esse momento para pedir que explorem o “Fascículo 4 - Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa” para uma primeira aproximação com os textos que serão tratados nas duas reuniões.

Em seguida, perguntar:

- Vocês trabalham com a leitura pelas crianças de textos com função informativa, como legendas, curiosidades, verbetes, artigos de divulgação científica?

Ouçá algumas professoras e, então, você pode perguntar:

- Como é propor a leitura pelas crianças desses gêneros com função informativa? O que muda? Vocês costumam levar livros com esses textos para a sala ou trabalham somente com os textos oferecidos pelos livros didáticos?

O objetivo é apenas fazer uma primeira aproximação ao tema da Unidade. Caso, inicialmente, não surjam comentários, você pode fazer outras perguntas ou dar alguns exemplos que possam ajudar.

Nesse momento, as professoras podem começar a relatar algumas dificuldades ou dúvidas em relação ao tema, e você poderá combinar que irá anotar as questões para retomá-las durante o encontro, conforme forem avançando nas discussões. Não se preocupe em responder às questões nesse momento. Com essa conversa inicial, você poderá conhecer algumas das ideias e práticas das professoras, e isso permitirá que, no decorrer do encontro, você possa resgatar algumas falas a fim de estabelecer relações com os conteúdos discutidos.

Feito esse aquecimento, sugerimos que você possa voltar para algumas discussões que já fizeram sobre a situação didática de leitura pelas crianças, conteúdo especialmente trabalhado na “Unidade 3 - Práticas de leitura pela criança nas situações do cotidiano”.

Momento 2 - Reflexão em duplas (20 minutos)

Pode ser interessante retomar com as professoras alguns pontos que já foram discutidos em torno desta situação didática – leitura pelas crianças – e que poderão contribuir para as reflexões que serão realizadas neste encontro.

Para isso, sugerimos que você oriente as professoras, em duplas, a:

- levantar uma condição didática a ser considerada para encaminhar situações em que as crianças leem por si mesmas, quando ainda não leem de forma autônoma. Se necessário, retorne as anotações e materiais, principalmente da Unidade 3, Fascículo 2; e
- destacar uma dúvida que a dupla tenha em relação à situação de leitura pelas crianças de textos com função informativa.

Oriente-as para o tempo que terão para isso: 15 minutos. Você pode também sugerir que elas, inicialmente, façam isso sem consultar os materiais e que consultem apenas em caso de dúvidas ou se quiserem se certificar de algo.

Caso você tenha um grupo grande de professoras, pode optar por fazer a reflexão em trio ou em até quatro professoras. Fazer em duplas tem o objetivo de incentivar a interação e agilizar o encaminhamento, uma vez que elas já estão próximas, porém o momento de socializar as discussões acaba sendo mais demorado, o que pode ter como alternativa subgrupos um pouco maiores.

Esse pode ser um momento interessante para as próprias professoras pensarem sobre suas aprendizagens e levantarem hipóteses em relação ao tema. Você pode circular pelas duplas e acompanhar as discussões.

Momento 3 – Socialização (20 minutos)

Vale compartilhar que você irá registrar aspectos centrais do que as professoras forem socializando, e todas poderão acompanhar. Você pode listar, no computador (e projetar), em um cartaz ou na lousa, as condições didáticas e as dúvidas – sugerem-se duas listas, uma para as condições e outra para as dúvidas –, assim, caso alguma dupla já tenha falado algo pensado também por outras, as demais podem complementar brevemente, mas não será necessário repetir.

Será importante fazer esse registro coletivo tanto para ficar como um registro para o grupo, como para que você possa retomar em outros momentos da discussão, caso necessário.

A seguir, algumas ideias importantes que foram discutidas na Unidade 3 e que podem ser indicadas pelas professoras, mas, caso alguma delas não seja colocada, ao final da socialização, você pode indicar, conversar com elas a respeito e, caso concordem, acrescentar à lista.

Alguns pontos importantes discutidos, na Unidade 3, em relação à leitura pelas crianças:

- As crianças estão imersas em práticas sociais de leitura com diferentes propósitos.
- O ato de ler, na perspectiva construtivista psicogenética, é entendido como um processo de construção de sentidos, em que todos os leitores, tanto iniciantes como autônomos, precisam coordenar seus conhecimentos prévios com informações do texto e do contexto em que a leitura acontece.
- A partir das informações que as crianças têm sobre o texto, sobre seu conteúdo e outros elementos que o acompanham, elas elaboram ideias sobre o que pode estar escrito.
- Na aprendizagem da leitura, as crianças não leem para identificar exatamente o que está escrito, porque ainda não leem com autonomia. No entanto, utilizando diferentes estratégias de leitura, elas são capazes de dizer onde está escrita determinada palavra, ou, ainda, qual é determinada palavra entre duas ou mais que lhes são oferecidas. Dessa forma, aprendem a ler, lendo.

Para aprofundamento desses pontos, sugerimos depois a leitura dos textos da Unidade 3 – “Práticas de leitura pela criança nas situações do cotidiano”, em especial o texto de fundamentação “Leitura pela criança nas situações do cotidiano escolar” (F2.U3.T1- Professoras).

Será bastante oportuno você voltar a esses registros, sempre que necessário, no decorrer do Encontro Formativo, porque eles poderão servir de apoio tanto para as próximas reflexões, quanto para valorizar as ideias do grupo.

Em relação às dúvidas, elas dependerão muito dos conhecimentos e das experiências das professoras em relação ao trabalho com os textos com função informativa. Podemos fazer algumas antecipações a partir de questões que são mais comuns, mas isso não significa que seu grupo trará as mesmas questões.

Antecipação de possíveis indagações das professoras em relação ao tema:

- Algumas colocam que não realizam essa prática com as crianças nesse momento da escolaridade porque ainda não é possível para as crianças ler e compreender esses textos.
- Geralmente, acham que as situações de leitura desses textos pelas crianças são muito desafiadoras porque consideram que elas têm pouco conhecimento e repertório em relação a esses gêneros. Muitas vezes, indicam também que os conteúdos abordados são difíceis.
- Às vezes, reconhecem que elas próprias têm pouco repertório de textos com função informativa.
- Não sabem como vão abordar esse tipo de leitura, principalmente com as crianças que têm menos autonomia para ler.
- Mesmo com as crianças que têm maior autonomia, avaliam que nem todos "compreendem" o que leem.
- Uma questão – que não é específica do trabalho com essa situação didática e/ou com esses gêneros – é o desafio encontrado em lidar com a diversidade de conhecimentos das crianças no desenvolvimento desse trabalho.

A proposta é que todo o material desta Unidade e também os textos das demais Unidades já estudadas contribuam para reflexões importantes em relação a essas questões.

Outro aspecto importante de compartilhar é que você, formadora, não deve sentir que precisa responder a todas as questões que o grupo traz. Ao longo desse percurso, procuramos destacar que o seu papel é promover espaços para reflexão. Como destaca Zen:



[...] a regra de ouro para a formação é que ela não deve fechar as coisas, não deve bloqueá-las, ou dar falsas respostas definitivas, deve manter o processo aberto e, ao mesmo tempo, ampliar as capacidades do professor de prosseguir e aprofundá-la. Isso significa que o caminho da formação não deve ser nem o da resolução de problemas, nem o abandono dos sujeitos à própria sorte. A formação deve ser esse movimento experiencial, um movimento que cria um solo fértil sobre o qual se caminha (Zen, 2018, p. 130).

Assim, nesse momento, busque fomentar que elas se sintam à vontade em compartilhar suas reflexões, opiniões e dúvidas. Se possível, anote alguns comentários cujo conteúdo considere que precisa ser retomado ao longo do encontro.

A partir dessa aproximação ao tema, vamos seguir para a tematização da prática de uma situação de leitura pelas crianças de textos com função informativa.

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

Tempo de Duração: 90 minutos

Forma de organização do grupo: Momento 1: coletiva; Momento 2: em pequenos grupos; Momento 3: coletiva.

Lembramos que, para esse ponto da pauta, é imprescindível que você, formadora, estude, previamente, o texto “Subsídios para a tematização da prática da situação de leitura pela criança para saber mais sobre um tema” (F4.U7.T3 - Formadoras) a fim de se preparar para as discussões que serão necessárias durante a tematização.

Momento 1 – Contextualização da prática – Leitura Compartilhada (10 min)

Anuncie às professoras que a tematização será da prática de uma professora de 2º ano que está realizando uma Sequência Didática sobre dinossauros e propõe que as crianças pesquisem algumas informações que gostariam de saber em livros informativos.

Para que as professoras conheçam mais sobre esse trabalho, orientar a leitura compartilhada do item “Contextualização da prática pedagógica de uma professora” do texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras). Essa leitura será importante para entender o contexto das cenas que irão ler e discutir em seguida. Recomendamos que seja uma leitura dialogada de forma que as professoras possam fazer comentários, indagações que ajudem na compreensão da proposta.

A leitura dessa contextualização provavelmente trará contribuições para algumas das dúvidas que as professoras podem ter levantado no momento anterior. Será necessário levar em conta que estamos no início das reflexões e cuidar para que as perguntas e comentários possam ser no sentido de assegurar o entendimento do contexto em que se realizou a proposta pedagógica.

Momento 2 – Leitura e análise das cenas – em pequenos grupos (40 min)

Indicamos, para esse momento, pequenos grupos com até 5 professoras, mas você deverá avaliar de acordo com o total de professoras, considerando o momento de socialização e o tempo destinado a esse item da pauta.

A proposta é que as professoras, a partir da leitura do item “Cenas da prática pedagógica” e nos grupos, discutam as seguintes questões:

- Qual o conteúdo que estava sendo trabalhado em cada cena?
- O que as crianças demonstravam saber?
- O que a professora esperava que as crianças aprendessem?
- Quais intervenções da professora favoreceram as aprendizagens?

Oriente as professoras a registrarem as respostas de forma que seja possível compartilhá-las². No momento de socialização, os registros contribuirão para o compartilhamento das reflexões.

Considerando o tempo disponível para essa discussão, propomos que cada grupo fique responsável por responder às perguntas em relação a uma cena. Se você tiver 6 grupos, por exemplo, dois grupos deverão responder às perguntas referentes à Cena 1, outros dois ficarão responsáveis por responder às perguntas em relação à Cena 2, e assim por diante, de acordo com o total de grupos que você tiver. Não se esqueça de compartilhar com as professoras o tempo que terão disponível para esse trabalho (recomendamos em torno de 30 minutos, no máximo).

Durante o trabalho em grupo, será interessante que você circule para verificar se todas as professoras entenderam a proposta; acompanhar as discussões; tirar dúvidas, se necessário; fazer comentários e/ou perguntas que possam contribuir com as reflexões dos grupos. Você poderá também avaliar, conforme circular pelos grupos, se o tempo recomendado é adequado ou se finalizam antes e, então, poderá deixar um tempo maior para a socialização, que indicamos que não seja menor que 40 minutos.

Momento 3 – Socialização – Coletivo (40 min)

Caso você tenha mais que um grupo que respondeu às perguntas em relação à mesma cena, combinar com as professoras a forma de compartilhar de modo a assegurar a participação de todas. Por exemplo, a primeira pergunta pode ser respondida por ambos os grupos (no caso, de serem dois) e depois cada grupo começa respondendo à pergunta e é complementado pelo outro, se necessário.

Como os grupos trabalharam com cenas diferentes, é importante que, antes de responder às perguntas, seja realizada a leitura compartilhada da cena que será discutida. Os grupos que não responderam às questões sobre a cena poderão comentar as apresentações dos colegas, complementando informações e perguntando em caso de dúvida. A intenção é, dessa forma, favorecer uma melhor gestão do tempo e assegurar que todos os grupos possam participar, mas evitando que as respostas fiquem repetitivas.

É importante que você, formadora, fique atenta ao tempo destinado a cada grupo a fim de assegurar uma boa discussão e fundamentação das questões, além da retomada das dúvidas levantadas na problematização, se ainda for necessário.

² Uma sugestão é utilizar papel de cartaz, ou, se tiverem a possibilidade, podem organizar um quadro em um documento compartilhado no computador (por meio de Drive) para registrar as respostas.

Vamos, a seguir, antecipar o que será possível observar com as professoras em relação a cada cena.

Cena 1: As crianças utilizam os conhecimentos que têm sobre o Sistema de Escrita Alfabética para ler e localizar as informações que desejam.	
- Qual o conteúdo estava sendo trabalhado em cada cena?	Sistema de Escrita Alfabética
- O que as crianças demonstravam saber?	As crianças demonstraram: <ul style="list-style-type: none"> - ter conhecimento sobre o uso do índice; - utilizar diferentes estratégias para ler – olham para o início e o final das palavras; e - fazer uso de fontes seguras de informação (lista de nomes).
- O que a professora espera que as crianças aprendam?	Que as crianças possam: <ul style="list-style-type: none"> - avançar em relação à compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética; - colocar em jogo as estratégias de antecipação do que pode estar escrito e de verificação a partir de conhecimentos de que disponham; - refletir sobre as partes inicial, final e medial das palavras; e - aprender sobre livros informativos.
- Quais intervenções da professora favoreceram as aprendizagens?	<ul style="list-style-type: none"> - A professora pede que expliquem como chegaram à resposta para o que procuravam. - Sempre pergunta para a outra criança se ela concorda com a resposta ou justificativa da colega, possibilitando que ambas reflitam. - Sugere que busquem palavras de referência para ajudá-las a encontrar ou justificar suas respostas. - A professora possibilitou que as crianças pudessem pensar sobre “qual é qual” e “onde estava escrita” a palavra que procurava.

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

- Qual o conteúdo estava sendo trabalhado em cada cena?	- Forma de organização dos livros informativos
--	--

<p>- O que as crianças demonstravam saber?</p>	<p>As crianças demonstraram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler com maior autonomia; e - utilizar as imagens para apoiar suas leituras.
<p>- O que a professora espera que as crianças aprendam?</p>	<p>Que aprendam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que, nesses livros, é necessário localizar as informações que queremos, entre muitas outras; - que diferentemente dos textos literários, em que a leitura acontece do início ao fim, neste caso, a leitura se concentra onde o leitor localiza a informação desejada; e - a relação entre a forma de organização do texto e seguintes as informações: <ul style="list-style-type: none"> • títulos maiores e títulos menores; • utilização dos boxes; • utilização de cores diferentes; e • relação entre textos e ilustrações.
<p>- Quais intervenções da professora favoreceram as aprendizagens?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora pede que as crianças expliquem como chegaram à resposta que procuravam. - Faz perguntas para que possam explicar como chegaram à informação e sobre aspectos que possam não ter considerado ao explorar os textos. - Promove intercâmbio entre as crianças, favorecendo que expressem as suas opiniões sobre o que a/o colega disse. - Retoma o que estão pesquisando, como forma de orientá-las/os. - Faz perguntas específicas sobre a organização do texto para que as crianças possam atentar para os diferentes formatos e gêneros. - Faz perguntas sobre as informações do texto quando a imagem parece corresponder ao tema que investigam. - Ajuda-as a confirmar ou rejeitar algumas das suas antecipações. - Organiza oralmente o percurso que fizeram para explorar as informações que procuravam.

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

<p>- Qual o conteúdo estava sendo trabalhado em cada cena?</p>	<p>Compreensão leitora</p>
<p>- O que as crianças demonstravam saber?</p>	<p>As crianças demonstraram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler com maior autonomia; e - saber localizar, no texto, a informação que buscam.
<p>- O que a professora espera que as crianças aprendam?</p>	<p>Que as crianças possam compreender melhor o que leem e que, para isso, precisam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - retomar o propósito da leitura; - estabelecer relações entre o que querem saber e o que diz o texto; - reler partes do texto para pensar sobre o que diz; - relacionar o que sabem com o que está escrito; - entender que a leitura é um processo complexo e o que fazemos quando lemos para compreender.
<p>- Quais intervenções da professora favoreceram as aprendizagens?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora não aceita apenas a leitura do trecho pelas crianças como resposta, mas as provoca a explicarem por que escolheram aquele trecho, por que ele responde à dúvida que tinham. - Faz perguntas que ajudam as crianças a estabelecer relações entre o que sabem e o que querem saber com o que o texto diz. - Solicita que retomem a leitura de trechos do texto que possam ajudar a compreender. - Percebe até onde as crianças conseguem chegar, valida suas respostas, as complementa e convida-as a continuarem lendo para encontrar mais informações.

Será essencial assegurar a discussão de dois aspectos em relação à proposta de leitura de livros e textos com função informativa:

- a importância da leitura por meio da professora para assegurar o acesso às informações por todas as crianças, uma vez que muitas ainda não conseguem ler com a autonomia necessária; e
- que as crianças que ainda não leem com autonomia possam fazer leituras exploratórias e/ou localização de informações específicas na busca de materiais que respondam às questões que estão pesquisando – dessa forma, possibilitamos que todas participem dessa situação de leitura por si mesmas.

Para colocar essas questões em discussão com o grupo, ao final da socialização, você pode perguntar:

- Vimos, na classe da professora Julia, que algumas crianças já começaram a ler com maior autonomia (Cena 3), mas sabemos, como vimos na Cena 1, que muitas crianças em nossas turmas ainda não leem assim. O que podemos fazer nessas situações?

O item 3, “Leitura exploratória, leitura de localização de informação específica e busca de informações na internet”, do texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras), poderá contribuir bastante para essa conversa, e será interessante utilizá-lo. Você pode, de acordo com o tempo disponível, fazer a leitura compartilhada do seguinte trecho:

“A credito que a essa altura você, professora, possa estar pensando em como poderia encaminhar as situações de leitura com a sua turma, *combinando as leituras que fará em voz alta com outras que serão desenvolvidas por meio da interação das crianças com os materiais escritos, isto é, da leitura que elas realizarão, sendo que é possível que existam algumas que ainda não leem de forma autônoma.*” (grifos nossos)

Será interessante conversar com as professoras se, a partir da tematização das cenas, elas conseguiram perceber como se dá essa combinação da leitura em voz alta por meio da professora e as leituras pelas crianças.

Na sequência do texto, é apresentada a situação de **leitura exploratória**, que é quando as crianças exploram os materiais para identificar se eles poderão contribuir com a pesquisa que estão realizando (como vimos na Cena 2), e a situação de leitura para **localização de uma informação específica**, em que as crianças precisam localizar uma informação – ou seja, precisam localizar onde está escrito, e pode acontecer, como vimos na Cena 1, que tenham que pensar sobre qual é qual.

Essas são situações em que estão asseguradas as condições para que as crianças possam ler por si mesmas. Nelas, há um **contexto material** e um **contexto verbal**³ garantidos para que possam enfrentar o desafio de ler por si mesmas.

Você pode trazer um trecho do texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras), para conversar a esse respeito com as professoras:

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

Pode ser oportuno, nesse momento, reforçar com as professoras como aqui se faz necessária uma articulação – a “combinação” que acabamos de ler nesse trecho – entre as situações didáticas de leitura por meio da professora e leitura pelas crianças, como forma

³ Conteúdo estudado também no Fascículo 2, Unidade 3 – “Práticas de leitura pela criança nas situações do cotidiano”.

de assegurar que todas possam participar e acessar as informações que desejam para saber mais sobre um tema.

Um último aspecto, mas não menos importante e que não está nas cenas tematizadas, é a questão da pesquisa na internet. Você pode chamar atenção das professoras para essa questão e para os cuidados mais específicos relacionados a essa proposta, trazendo para leitura compartilhada outro trecho do item 3, “Leitura exploratória, leitura de localização de informação específica e busca de informações na internet”, do texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras),

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

É importante contribuir para que as professoras percebam os diferentes conhecimentos que estão em jogo em cada cena e como todos fazem parte do ato de ler. Propor que as professoras explicitem esses conteúdos tem a ver com o fato de que, muitas vezes, elas generalizam a resposta. Por exemplo, quando perguntamos para uma professora o que as crianças estão aprendendo em uma situação de leitura, a resposta, muitas vezes, é que aprendem a ler, sem explicitar os conteúdos específicos envolvidos.

Nosso propósito nessa tematização foi ressaltar que, quando as crianças têm a oportunidade de explorar diversos materiais, em diferentes momentos, com propósitos bem definidos – por exemplo, localizar informações sobre um tema interessante – além de pesquisarem o conteúdo, adquirem conhecimentos sobre as práticas dos leitores mais experientes, descobrem as formas de organizar os textos, enfim, aprendem a ler. A professora Julia sabe que será necessário planejar muitas outras situações em que as crianças possam colocar em jogo esses conhecimentos na perspectiva de que avancem como leitoras.

Será imprescindível, nesse momento, você ter em mente as trocas feitas no momento de problematização para retomá-las aqui e ajudar as professoras a relacionarem com as discussões realizadas em cada cena.

Sobre as possíveis dúvidas levantadas no item 3 desta pauta, no momento de problematização

A seguir, vamos retomar as dúvidas que antecipamos no momento de problematização que, a depender dos conhecimentos e experiências, as professoras podem ter antecipado sobre a situação didática de leitura pelas crianças de textos com função informativa.

Nossa intenção é indicar alguns aspectos que podem ser discutidos a partir dos textos que as professoras lerão nesta Unidade.

É importante que você, formadora, avalie, a partir dos conhecimentos do seu grupo e das discussões realizadas até aqui, se será necessário retomar essas dúvidas ou não; ou quais retomar. Considere também o tempo utilizado até esse momento e o que ainda está proposto nos próximos itens da pauta de forma a assegurar realizá-los adequadamente.

- Algumas colocam que não realizam essa prática com as crianças nesse momento da escolaridade porque ainda não é possível para as crianças ler e compreender esses textos.

Esperamos que as discussões das cenas contribuam para que as professoras compreendam que, se asseguradas algumas condições didáticas, é possível que as crianças coloquem em jogo seus conhecimentos para conseguir explorar os livros e textos com função informativa.

O papel da professora nessas situações é fundamental. É por meio da leitura pela professora que as crianças poderão acessar esses textos de forma mais abrangente, o que não significa que elas não possam explorar esses materiais por si mesmas sozinhas. Entretanto, por meio da interação com os colegas e assegurando os contextos materiais e verbais, poderão aprender sobre como esses textos se organizam, sobre a linguagem que utilizam, o que contribuirá para que, cada vez mais, sejam capazes de realizar a leitura de forma autônoma. Por isso, é fundamental que eles façam parte da rotina de leituras dessas turmas.

- Geralmente, acham que as situações de leitura pelas crianças desses gêneros de textos são muito desafiadoras porque consideram que as crianças têm pouco conhecimento e repertório em relação a esses gêneros. Muitas vezes, indicam também que os conteúdos abordados são difíceis.

Essa preocupação das professoras é muito pertinente e tem a ver com questões que a própria professora Julia traz. Será importante discutir que não há como as crianças ampliarem seu repertório em relação a esses textos sem passar pela leitura, seja ela feita por meio da professora ou por si mesmas. Para pensar sobre isso, será importante indicar para as professoras que o texto “A rotina de leitura de textos com função informativa” (F4. U7.T2 – Professoras) trará boas contribuições. Destacamos a seguir um trecho:

“Na prática, dedicar-se de forma sistemática à inclusão das situações de leitura, em se tratando dos textos com função informativa, significa prever na rotina momentos em que as crianças ouvem essas leituras, participam ativamente, relacionam aos seus saberes anteriores a respeito do assunto lido e também buscam, elas mesmas, sentidos, interpretações e compreensão do que leem. Por isso, professora, manter a leitura de textos com função informativa de uma a duas vezes por semana é uma ação necessária para garantir que o contato com esses livros e materiais seja recorrente e aproxime as crianças, de forma significativa, das aprendizagens e dos sentidos que essas leituras podem passar a ter.”

- Às vezes, reconhecem que elas próprias têm pouco repertório de textos com função informativa.

Será interessante você observar o que diz seu grupo em relação a esta questão: que conhecimentos demonstram ter a esse respeito? Fizemos, na apresentação deste texto, a sugestão para que você organizasse uma exposição de bons livros informativos para que as professoras possam conhecer. Entendemos que esse é um caminho, não o único e nem definitivo.

Conversar com as professoras sobre essa questão pode ser necessário para ressaltar que só conseguiremos “transitar pela leitura” desses gêneros, como aborda o Texto 1 desta unidade, se conhecermos os livros e textos com função informativa.

- Não sabem como vão abordar esse tipo de leitura, principalmente com as crianças que têm menos autonomia na leitura.

Se essa for uma dúvida do seu grupo, pode ser interessante retomá-la e perguntar o quanto a Unidade contribuiu para que pensassem a respeito. A intenção na seleção das três cenas era justamente abordar diferentes possibilidades a partir do que as crianças sabem.

Ressaltar que ainda continuaremos essa reflexão:

- no planejamento da atividade de leitura desses textos pelas crianças, que comentaremos a seguir; e
- na retomada que faremos na próxima Unidade, a partir da realização da atividade planejada com as crianças e dos registros reflexivos que irão compartilhar.

Indicar também que leiam, até o próximo encontro, os textos da Unidade e que isso poderá contribuir para a retomada da conversa que realizarão.

O texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras) aborda enfaticamente que compete à escola esse papel imprescindível de assegurar que as crianças tenham diversas oportunidades para que aprendam a ler e a compreender textos de não ficção, incluindo os chamados livros informativos, uma vez que:

“Hoje em dia é preciso saber o que acontece e entender por que, além de projetar o que é provável que aconteça no futuro, como cidadão comprometido com questões importantes para a humanidade ou para o território a que pertence. ‘Compreender tudo isso não pressupõe somente saber ler, mas, visto que pertencemos a uma cultura letrada, significa transitar inevitavelmente pela leitura’ (Castedo, 2009, p. 87). Por ‘transitar pela leitura’ entendemos a possibilidade de ler textos variados para satisfazer diferentes propósitos, com autonomia e proficiência.”

Considerando o tempo destinado a essa discussão e as necessidades de aprofundamento com o seu grupo, você pode convidá-las a ler esse trecho que acabamos de reproduzir.

- Mesmo com as crianças que têm maior autonomia de leitura, avaliam que nem todos “compreendem” o que leem.

A discussão da Cena 3 diz respeito a essa questão, e você encontrará contribuições e fundamentações para essa conversa no texto “Subsídios para a tematização da prática da situação de leitura pela criança para saber mais sobre um tema” (F4.U7.T3 - Formadoras).

Como temos discutido ao longo desta Unidade, ler é algo complexo e envolve diferentes conhecimentos. Não basta conhecer o Sistema de Escrita Alfabética para uma leitura plena. Compreender um texto pressupõe estabelecer muitas relações. É preciso pensar que as crianças são leitoras iniciantes. Não se espera, como vimos na Cena 3, que compreendam tudo em uma única leitura. Será importante assegurar que vivenciem muitas situações de leitura, seja por elas mesmas seja por meio da professora para que se formem como leitoras.

Você pode ler com as professoras o trecho a seguir, do texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos informativos” (F4.U7.T3 - Professoras), para aprofundar essa discussão, destacando o papel das professoras nesse processo:

“Neste momento, o papel da professora é muito importante porque ela ajuda os e as estudantes a estabelecerem relações entre os conhecimentos que têm e o que está escrito no texto, que é o que precisamos fazer para saber mais sobre um tema. Vejam que não basta localizar a informação apenas e nem saber dizer o que está escrito, é preciso um complexo exercício cognitivo para atribuir sentido ao que está sendo lido. Mais uma vez reiteramos que é apenas lendo – e aqui estamos entendendo que ler é colocar em jogo muitos saberes – que se aprende a ler, e é preciso assegurar que, ao longo da escolaridade, os e as estudantes tenham muitas situações como a que vimos nessas três cenas para desenvolverem a autonomia leitora.”

- Uma questão – que não é específica do trabalho com essa situação didática e/ou com esses gêneros – é a dificuldade de lidar com a diversidade de conhecimentos das crianças no desenvolvimento desse trabalho.

A professora Julia sabe que as crianças têm diferentes conhecimentos em relação à leitura e considera isso em cada dupla. O seu objetivo com esse trabalho, como explicitado na contextualização, é de que elas aprendam mais sobre a leitura de textos com função informativa, entretanto é preciso considerar que, a partir do que as crianças sabem, será necessário assegurar que elas possam ter diferentes desafios durante a atividade. Assim, na Cena 1, as crianças estão refletindo sobre o Sistema de Escrita Alfabética; na 2, sobre a organização e o formato dos livros; na 3, sobre a compreensão de um trecho lido, mas todas estão fazendo isso em um contexto real de leitura de livros informativos.

Para colocar esse aspecto em discussão, você pode projetar o trecho a seguir, que está quase no final do texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 – Professoras), e realizar a leitura compartilhada.

“Selecionamos essas três cenas porque elas evidenciam o que precisamos colocar em jogo no ato de ler: a compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética; os conhecimentos sobre gênero a ser lido; as relações entre os diferentes conhecimentos para atribuir sentido ao lido; a finalidade da leitura, dentro de uma situação comunicativa. Se o foco do ensino for a aprendizagem de um desses conhecimentos de cada vez, se entendermos que é necessário ensinar primeiro um e depois outro, não estamos ajudando as crianças; estamos, sim, tornando a aprendizagem da leitura muito mais difícil porque limitamos suas possibilidades, e isso não contribuirá para que elas desenvolvam sua autonomia e possam se formar como leitoras.”

O trecho alerta também para o fato de que não é pertinente, se queremos formar leitores autônomos, abordar esses conhecimentos um de cada vez, a não ser que desconsiderássemos o que sabem as crianças.

Aproveite para reforçar a importância de que as professoras leiam o texto na íntegra após o encontro para aprofundar as análises e discussões. Você pode sugerir que, se possível, estudem-no de forma coletiva, em suas escolas, junto a outras professoras e à coordenação pedagógica.

INTERVALO – 20 MINUTOS

5 - Planejamento de uma situação de leitura pela criança de texto com função informativa

Tempo de duração: 30 minutos

Forma de organização do grupo: Momento 1: em duplas; Momentos 2 e 3: coletivos.

Momento 1 – Leitura do Planejamento em duplas (15 min.)

A proposta é oportunizar uma breve aproximação do planejamento pelas professoras. Oriente-as que, nesse momento, leiam, em duplas, em um material impresso ou digital, apenas parte do planejamento que está no texto “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança de texto com função informativa” (F4.U7.T4 - Professoras), do item “Planejamento da atividade” até o item “O que é preciso assegurar durante a atividade”. A ideia de realizar a leitura em duplas é para que possam se apoiar, conversar sobre dúvidas, antecipar dificuldades e desafios que poderão encontrar.

Recomendamos enfatizar que, posteriormente, façam a leitura completa do texto, com maior tempo para estudo, planejamento e adequações necessárias a partir da realidade de cada turma.

Nesse momento, você pode circular pelas duplas, ajudá-las esclarecendo dúvidas e incentivá-las a partilharem as suas dificuldades. Será importante também pensar sobre as melhores formas de articular o fazer na sala de aula, tomando como referência o que foi estudado durante o Encontro Formativo. Indicamos, se possível, que você procure estar mais próxima daquelas professoras que demonstram ter mais dúvidas.

Sugerimos que anote as principais dúvidas para compartilhar no coletivo no momento seguinte.

Momento 2 – Alinhamento coletivo (10 min.)

Após a leitura do planejamento, você pode, coletivamente, compartilhar as principais dúvidas que foi anotando enquanto circulava pelas duplas. Recomendamos que tenha o planejamento organizado em slides, em partes, caso seja necessário retomar algum ponto a respeito das indagações das professoras.

É essencial que as professoras saiam do encontro sabendo o que precisam fazer, portanto propomos que você compartilhe o quadro a seguir após a conversa sobre as dúvidas:

O que fazer?	<ul style="list-style-type: none"> Encaminhar uma situação de leitura exploratória pelas crianças para que identifiquem livros nos quais podem encontrar informações sobre um tema de interesse. Enfatizar que não precisa ser sobre dinossauros, que o foco será a partir das curiosidades da turma.
Para quê?	<ul style="list-style-type: none"> Para que as crianças avancem em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e, também, com a ajuda da professora, leiam textos com função informativa.
Foco da proposta	<ul style="list-style-type: none"> Propor situações de leitura para que as crianças ampliem seu repertório sobre livros informativos que contêm textos de diferentes gêneros com função informativa e aprendam sobre como se organizam, além de poderem refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética e desenvolverem estratégias de leitura.
Atenção!	<ul style="list-style-type: none"> É importante engajar as crianças nesse tipo de leitura de livros e textos com função informativa, em que aprendem a ler lendo em contextos reais de pesquisa para saber mais sobre um tema de interesse.
O que enviar para a formadora?	<ul style="list-style-type: none"> Registro reflexivo a partir das perguntas presentes no final do texto “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança de texto com função informativa” (F4.U7.T4 - Professoras).

O encontro formativo já está no final e é fundamental que as professoras compreendam as atividades propostas e possam realizá-las. Fique atenta e gerencie o tempo das discussões e de conversa sobre as dúvidas para que seja possível realizar o que foi previsto.

Momento 3 – Apresentação da proposta de Trabalho Pessoal (5 min.)

Para encerrar esse momento, apresente a proposta de Trabalho Pessoal a seguir, que está no final do texto “Trabalho Pessoal: planejamento da situação didática de leitura pela criança de texto com função informativa” (F4.U7.T4 - Professoras).

Você pode projetar o texto e ler com as professoras:

“Após realizar a atividade de leitura exploratória pelas crianças, você deverá elaborar um registro que considere dois aspectos:

1. Como você organizou as crianças que não leem com autonomia? Quais intervenções específicas você realizou?
2. E as crianças que leem com autonomia? Quais desafios tiveram?”

Combine o prazo e retome a orientação sobre a forma de envio das reflexões para você. Se ainda houver tempo para esse item, abra espaços para mais alguma dúvida.

6. Avaliação do encontro e encerramento

Tempo de duração: 10 minutos

Forma de organização do grupo: coletiva.

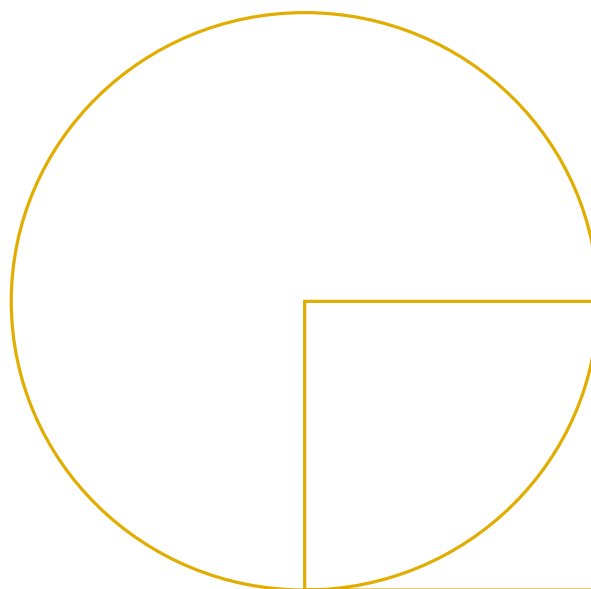
Propor que, antes de encerrarem o encontro, façam uma avaliação oralmente. Essa proposta pode ser adaptada às condições de que você dispuser, mas também pode ser feita por meio de um formulário on-line ou impresso para que as professoras preencham e entreguem.

Proposta de avaliação:

- Em relação ao tema desta Unidade, “Situação didática de leitura pela criança de textos com função informativa”, compartilhe uma aprendizagem que você está levando para a sua prática.

A tabulação dessa resposta poderá servir de referência para conversas com a coordenação do Percurso Formativo e com outras formadoras.

Bom trabalho!



Referências

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Aportes para el desarrollo curricular:** prácticas del lenguaje, recorridos de lectura literaria. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

SEIXAS, Heloisa. **Contos mínimos.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

ZEN, Giovana. As relações entre formação, ensino e aprendizagens no contexto das práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 4, n. Especial, set.-dez. 2018, p. 122-134. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788953>. Acesso em: 09 set. 2024.

Fátima Fonseca é pedagoga e mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP. Atuou como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 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. Também desenvolve ações de formação continuada de professoras e coordenadoras pedagógicas e produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: fatima.fonseca@roda.org.br / fatima.fonseca.educ30@gmail.com

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

TEXTO 2

F4. U7. T2 – FORMADORAS

Questões a considerar sobre a situação didática de leitura pelas crianças de textos com função informativa

Fátima Fonseca

Para trazer mais algumas contribuições em relação ao tema desta Unidade, selecionamos cinco perguntas e elaboramos possíveis respostas a fim de apoiar a sua conversa com as professoras no desenvolvimento da “Pauta do Encontro Formativo: Situação didática de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T1 - Formadoras).

Nosso objetivo é, a partir de questões práticas, aprofundar um pouco mais a reflexão sobre a compreensão dos pressupostos teóricos que sustentam todo nosso trabalho nesse percurso: a perspectiva construtivista psicogenética.

Entendemos que estudar essas questões poderá contribuir com a realização do encontro. Sugerimos que seja feito após a leitura dos demais textos da Unidade.

- 1. Ler textos com função informativa é um grande desafio para crianças que não leem com autonomia, pois elas não sabem o que está escrito especificamente, como acontece com outros textos. Dessa forma, essa situação de leitura deve ser desenvolvida apenas com as crianças que já leem com autonomia?**

Consideramos que não. Ler textos com função informativa faz parte de práticas sociais importantes, e é preciso assegurar que todas as crianças possam acessá-los pela situação de leitura tanto por meio da professora quanto por elas mesmas. Para isso, será fundamental garantir as condições didáticas⁴ necessárias para que todas consigam lê-los.

Um pressuposto que é reiterado em vários momentos dos nossos estudos e reflexões é justamente de que se **aprende a ler, lendo**. Entretanto, muitas vezes é difícil compreender essa ideia. Uma das explicações possíveis pode ser pelo fato de se acreditar que para ler é preciso antes saber as letras, as sílabas, as palavras, as frases, nessa ordem, e só então se poderia ir para a leitura de um texto propriamente.

Ler, nessa concepção, está associado à ideia de saber sonorizar e memorizar fielmente um código de transcrição gráfica de unidades sonoras em que seus elementos e suas relações estão predeterminados:

⁴Ver texto: "Subsídios para o desenvolvimento do Encontro Formativo - Unidade 5" (F3.U5.T2 - Formadoras).



Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade) (Ferreiro, 1992, p. 70).

Como estudamos no Fascículo 1, Unidade 2, entendemos a escrita como um sistema de representação, e, assim, quando alguém aprende a ler e a escrever, se defronta com toda a complexidade da linguagem e, nesse processo, se coloca várias perguntas sobre esse objeto relacionadas ao o que é e como ele funciona, ou seja, como representa.

Assim, se a escrita não é um código e não é aprendida pelo sujeito como técnica ou procedimento, a base desse conhecimento é, segundo Weisz:



[...] de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita (Weisz, 1999, p. viii).

Fizemos essa retomada para responder à pergunta porque é fundamental compreender o embasamento teórico que nos leva a propor a leitura de diferentes gêneros, entres eles os que têm função informativa, para todas as crianças, inclusive as que ainda não leem com autonomia. Como destacado nas cenas que escolhemos para a tematização da prática desta Unidade 7, essas situações de leitura oportunizam diferentes aprendizagens às crianças, desde que asseguradas as condições didáticas necessárias para que consigam colocar em jogo o que sabem.

Ao longo do nosso Percurso Formativo, temos refletido sobre as condições a serem asseguradas pelas professoras em diferentes situações didáticas para que as crianças possam aprender a ler e escrever.

Podemos retomar também as contribuições de Molinari (1999), citadas no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 – Professoras), em relação aos contextos verbais e materiais que asseguram que as crianças não estejam sozinhas frente ao desafio de ler quando estão aprendendo a ler e possam refletir sobre “onde está escrito” determinada informação que procuram ou “qual é qual” entre duas ou mais informações que localizam.

Por fim, como estudamos no texto “A rotina de leitura de textos com função informativa” (F4.U7.T2 – Professoras), a leitura dos textos com função informativa difere da leitura de textos literários e, por isso, oportuniza aprendizagens diferentes, motivo pelo qual é fundamental que as crianças possam ter acesso a eles desde cedo, de forma contínua e gradual.

2. O livro precisa ter imagens para apoiar a criança que não lê com autonomia?

Sim, a presença de imagens é uma das características de alguns dos textos com função informativa importante, pois favorecem que as crianças façam antecipações do que pode estar escrito. Mas é preciso considerar que há outros indícios que elas também utilizam para ler, como: a extensão das palavras; a parte inicial, medial ou final de cada palavra; os tipos e tamanhos das fontes; as cores utilizadas para informações comuns; entre outros. Todos esses elementos fazem parte do contexto material no qual as crianças se apoiam para conseguir ler quando ainda não o fazem com autonomia.

É importante que os textos oferecidos para leitura pelas crianças sejam apresentados em seu portador habitual; no caso dos textos com função informativa, pode ser em revistas, cartazes, folhetos, livros, enciclopédias. Tais textos, em geral, são acompanhados de desenhos, fotos ou imagens, recursos que compõem o contexto material, uma das condições didáticas necessárias para que as crianças possam ler quando ainda não leem com autonomia.

Outro aspecto que vale comentarmos aqui é sobre a seleção dos livros e textos com função informativa. No texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4. U7.T1 – Professoras), há um item (4. Critérios de seleção de livros e textos com função informativa) ressaltando a importância da seleção do material a ser levado para aula e apresentando alguns critérios para esse processo de escolha. É recomendável retomar esse item, pois compete às professoras considerar os critérios necessários para essa seleção.

O primeiro critério diz respeito ao tema colocado pela pergunta:

- textos curtos e **com ilustrações, fotos ou infográficos que ajudem a entender o assunto tratado são indicados para leitores em processo de alfabetização**, assim como livros que tenham índices que façam referências diretas aos temas de cada página ou capítulo ou glossários que informem o significado de palavras usadas no material (lembrando que é preciso ensiná-los a usar esses recursos); (grifos nossos).

Agora, caso o livro ou texto não tenha imagens, mas traga alguma informação que as crianças estão procurando e não estão localizando em outros materiais, a professora pode realizar a leitura com as crianças, de forma que elas possam interagir com o texto e encontrar o que procuram.

3. Os textos com função informativa, por conterem informações científicas, podem ser mais difíceis para as crianças e apresentar maiores desafios para compreensão. Como ajudar que elas consigam compreender o que o texto diz?

Justamente por conta das características desses gêneros que, muitas vezes, as professoras recorrem à leitura em voz alta para as crianças e, em seguida, explicam o conteúdo, para que, dessa forma, elas possam compreender.

A leitura por meio da professora é fundamental, desde que levemos em consideração as condições necessárias para tal situação didática, proporcionando espaço para um

intercâmbio que favoreça a atribuição de sentido, pelas crianças, ao que foi lido. Isso precisa se dar não a partir de uma explicação da professora sobre o conteúdo, mas, sim, quando ela provoca meios para que todos possam compreender, mesmo que, em alguns momentos específicos, informe algo necessário para que as crianças consigam avançar. Entretanto, é necessário pensar que, se queremos que as crianças desenvolvam autonomia leitora, será preciso planejar situações em que elas possam enfrentar por elas mesmas, gradualmente, esse desafio.

Afinal, sabemos que ler:



[...] é muito mais do que localizar informações. As pesquisas psicolinguísticas mostraram que a leitura é um processo ativo de construção de significados, processo que exige um trabalho intelectual complexo de elaboração de hipóteses, estabelecimento de inferências e relações.

[...] o que cada leitor consegue reconstruir na leitura, isso sim depende de seus conhecimentos prévios sobre o tema do texto; é por isso que diferentes leitores lendo o mesmo texto podem realizar interpretações bem distintas (Aisenberg, 2010, p. 80).

Na cena 3 do texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 – Professoras), há uma situação em que as crianças leem com mais autonomia e se deparam com uma dificuldade para entender a informação que o texto traz.

Podemos dizer que isso acontece pelo pouco conhecimento que as crianças têm em relação ao tema, pela pouca familiaridade com esses gêneros e pela maior complexidade que esses textos trazem.

Se pensarmos bem, isso acontece, inclusive, com adultos leitores que também poderão ter dificuldades para compreender um texto que aborda um assunto sobre o qual ele tem pouco conhecimento e que apresenta maior complexidade em sua linguagem. Consegue pensar em uma situação em que você tenha passado por isso?

Na referida cena, a professora procura ajudar as crianças com perguntas que possam contribuir para que elas relacionem o conteúdo lido com os conhecimentos de que dispõem. E, mesmo assim, por ser uma aproximação inicial do texto, as crianças ainda demonstram insegurança em relação à compreensão. Isso acontece porque, como já vimos, a aprendizagem é um processo, e as crianças precisarão ter novas oportunidades para continuar aprendendo a como compreender um texto com função informativa, considerando as especificidades de cada texto.

Cabe ressaltar que o fato de essa proposta fazer parte de uma Sequência Didática também é uma condição importante que contribui para torná-la possível, pois assegurou que as crianças realizassem outras atividades de aproximação ao tema anteriormente, criando um contexto favorável à leitura.

É importante assegurar que as crianças tenham a possibilidade de vivenciar essas situações de leitura porque só assim poderão enfrentar o desafio de ler textos mais complexos. Assim, considerando a necessidade de que elas construam maior repertório e tenham oportunidade de se aproximar mais desses gêneros, a professora terá um papel importante no sentido de servir como referência de leitora de textos com função informativa.

Realizar a situação de leitura por meio da professora desses textos é uma forma de assegurar a aproximação e ampliação de repertório. Você encontra mais subsídios a esse respeito no texto “A rotina de leitura de textos com função informativa” (F4.U7.T2 – Professoras).

Será fundamental, nessas situações, assegurar momentos para intercâmbio entre as crianças de forma a contribuir para que construam sentido coletivo ao que leem a fim de que avancem, cada vez mais, no desenvolvimento da autonomia de leitura. Esse processo é diferente de explicar o texto para elas, pois não contribuirá para que exerçam um papel ativo na construção de significados.

A própria organização discursiva desses textos contribui para a compreensão de certos conceitos, e é preciso que isso seja evidenciado durante a leitura por meio da professora. Por exemplo, a explicação de um conceito novo aparece entre vírgulas; ou, quando isso não ocorre, a continuidade da leitura ou uma retomada de partes do texto poderá ajudar a entender melhor. Esses são procedimentos que as crianças podem aprender por meio da vivência dessas situações.

4. É preciso que as crianças respondam perguntas, por escrito, sobre o texto após a leitura?

Essa pergunta pode relacionar-se com algo que é comum em grande parte das práticas pedagógicas que utilizam os livros didáticos, em que, após a leitura de um texto, seja ele com função informativa ou não, as crianças precisam responder às perguntas como forma de assegurar que tenham compreendido o que leram.

Esse encaminhamento remete a uma ideia forte de que ler é extrair informações dos textos; “[...] é como se os textos fossem vistos tais quais ‘reservatórios’ de informação e que a tarefa do leitor seria relativamente passiva e simples: limitar-se-ia a encontrar essa informação dada no texto do mesmo modo para qualquer leitor” (Aisenberg, 2010, p. 79).

Mais uma vez, vale retomar a prática que foi tematizada nesta Unidade 7 e que apresenta uma situação em que as crianças estão pesquisando uma informação vinculada ao que elas desejam saber sobre os Dinossauros. Durante essa aula, há diferentes momentos de interação entre as crianças, entre elas e a professora e entre elas e o objeto de estudo (os dinossauros) em que os conhecimentos sobre os textos podem ser construídos coletivamente. Nessa mesma aula ou em uma aula seguinte, as duplas poderão compartilhar no coletivo o que descobriram, como forma de compartilhar e sistematizar os conhecimentos com a ajuda da professora.

No seu grupo, as professoras podem considerar importante registrar essas informações, e é realmente necessário que isso se assegure por estar vinculado a um momento em que se quer saber mais sobre um tema. Pode-se pensar em diferentes formas de fazê-lo. Por exemplo, cada dupla pode registrar no caderno o que descobriu; ou a professora pode ser a escriba e registrar em um cartaz, que ficará compartilhado, as informações que cada dupla localizou na leitura.

Para ver um exemplo de como pode ser esse registro, você pode assistir ao vídeo “Ler para saber mais sobre um tema”⁵, em que a professora registra as informações que as crianças descobriram em um cartaz, após a pesquisa. É um bom exemplo dessa situação em que as crianças leem por si mesmas textos com função informativa. Vale a pena assistir.

5. Os textos com função informativa poderão ser lidos apenas nas situações didáticas de leitura por meio da professora?

Como já destacamos em questões anteriores, esses textos podem ser trabalhados por meio da situação de leitura pela professora, mas não apenas.

Estudamos, no texto “Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na alfabetização” (F1.U1.T2 – Formadoras), que as situações didáticas se articulam a fim de oportunizar



[...] que as crianças leiam e produzam textos, desde o início da escolaridade, de modos distintos: ainda que em todas elas estejam lendo e escrevendo, em cada uma delas podem centrar mais a atenção em alguns dos desafios que a leitura e a escrita demandam .

Assim, no trabalho com os textos com função informativa, não se trata de optar por uma ou outra situação, mas planejar a articulação entre a situação de leitura por meio da professora e a situação de leitura pela criança de forma que possam se complementar e assegurar diferentes aprendizagens em relação à leitura.

É importante reafirmar que a leitura por meio da professora oportuniza que elas tenham acesso a uma diversidade de gêneros com função informativa e que possam vivenciar a leitura de forma colaborativa a fim de atribuírem sentido a textos que apresentem maior complexidade.

Já nas situações de leitura por si mesmas, será possível fazer propostas mais específicas, como:

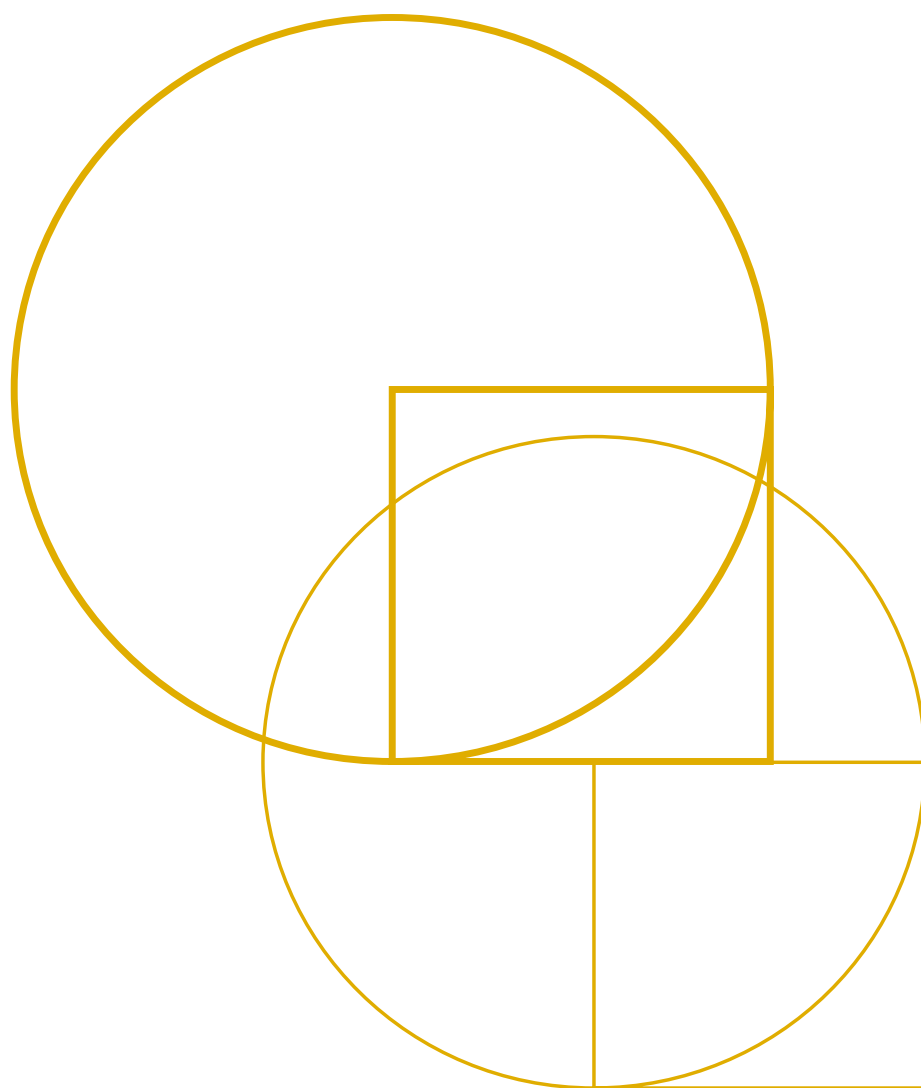
- a leitura exploratória, na qual as crianças exploram os livros por elas mesmas para selecionar os que apresentam informações úteis à pesquisa que estão realizando. Dessa forma, podem conhecer mais sobre como esses textos se organizam e aprendem que é preciso selecionar o que interessa ao propósito da pesquisa; e
- a localização de informações muito específicas, em que as crianças precisam buscar o que querem saber sobre o tema pesquisado. Nesse momento, quando ainda não leem com autonomia, elas utilizarão estratégias de antecipação e verificação, ajustando o que sabem sobre o texto e o que querem saber e se utilizando do contexto material e do contexto verbal, asseguradas pela professora.

Em ambas as situações, a professora terá papel importante, seja para fazer intervenções que possibilitem reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética (para que pensem sobre o que está escrito e como) seja para ler o fragmento do texto que localizaram e confirmar ou não se ele responde ao que pesquisavam.

⁵ As cenas dessa atividade foram registradas por iniciativa do Itaú Social, em parceria com a equipe do ateliesscola acaia e da Roda Educativa (parceria técnica). O objetivo foi documentar práticas realizadas de leitura pelo estudante para compor o curso autoformativo *Situação didática de leitura pelo estudante*. Disponível em: <https://polo.org.br/curso/situacao-didatica-de-leitura-pelo-estudante>. Acesso em: 15 set. 2024.

Dessa forma, asseguramos que as crianças, de forma ativa, atuem na construção de sentido tanto naquilo que leem por si mesmas, como no que leem por meio da professora.

Essas são algumas das perguntas que antecipamos e que poderão apoiar a realização do Encontro Formativo com as professoras. Entendemos, entretanto, que outras perguntas poderão ser antecipadas por você a partir do conhecimento que tem sobre o seu grupo. Esperamos que os textos desta Unidade e das demais possam ajudar a respondê-las.



Referências

AISENBERG, Beatriz. Ajudar a ler em “ciências sociais”. In: CAVALCANTI, Zelia (org.). **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010. p. 79-83.

FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1992.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. vii-ix.

Fátima Fonseca é pedagoga e mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP. Atuou como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 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. Também desenvolve ações de formação continuada de professoras e coordenadoras pedagógicas e produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: fatima.fonseca@roda.org.br / fatima.fonseca.educ30@gmail.com

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

TEXTO 3

F4.U7.T3 – FORMADORAS

Subsídios para a tematização da situação de leitura pela criança de textos com função informativa

Fátima Fonseca

Como você sabe, esse texto tem como objetivo contribuir para as discussões que irá realizar com seu grupo a partir da proposta de tematização de uma prática pedagógica apresentada no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras). Por isso, será importante que você leia e estude o referido texto antes de dar sequência à leitura deste.

A tematização da prática foi abordada com profundidade nas unidades anteriores. Vamos retomar alguns pontos importantes dessa potente estratégia formativa?

O principal objetivo dessa estratégia é tornar a prática de sala de aula objeto de reflexão, ou seja, olhar para as ações de ensino como um objeto sobre o qual se pode pensar (Weisz, 2004), a partir de registros escritos ou em vídeos que colocam em destaque aspectos sobre os quais um grupo de profissionais está estudando, analisando, aprimorando.

Tematizar é olhar para uma prática própria ou de outrem, mas não com o objetivo de julgar, corrigir ou avaliar, mas para refletir coletivamente a partir de referências teóricas que estão sendo estudadas e discutidas nos processos formativos.

Nesse sentido, você, formadora, já sabe também que tem um papel muito importante de instigar o seu grupo para a reflexão a fim de que coloquem em jogo suas ideias e concepções. Por meio da tematização, a aula chega ao encontro de formação continuada para ser analisada e gerar a possibilidade de estabelecer relações com as demais práticas das professoras participantes do grupo.

No caso aqui, devido às características deste Percurso Formativo, estamos tematizando uma prática que não é de uma professora do grupo, mas acreditamos que essas experiências contribuam para que também as professoras se abram à possibilidade de registrar suas aulas e discuti-las em outros momentos formativos, o que poderá tornar o processo ainda mais rico e significativo.

Nosso objetivo é que a formação chegue à sala de aula, por meio de uma prática que foi discutida e também planejada no contexto dos encontros, bem como o contrário, ou seja, que as práticas das professoras cheguem à formação por meio do compartilhamento e tematização dos registros, o que oportuniza uma verdadeira relação entre teoria e prática, em um movimento que pode fortalecer, cada vez mais, a atuação profissional das professoras (Cardoso, 2007).

Dessa forma, é fundamental que você, formadora, ajude as professoras a identificar o que está por trás da situação que está sendo discutida, quais são as concepções de objeto de ensino, de sujeito e dos processos de ensino e de aprendizagem que subsidiam a prática da professora em análise. Esperamos que, dessa forma, seu grupo possa também refletir sobre suas próprias práticas, revendo suas certezas e explicitando suas dúvidas em busca de sempre qualificar o ensino para que as crianças aprendam cada vez mais e melhor.

A prática em questão nesta unidade

Como você já leu no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras), vamos analisar aqui algumas cenas da prática da professora Julia com o objetivo de colocar em discussão três aspectos relacionados à aprendizagem da leitura.

- É possível aprender a ler, lendo, mas o que isso significa? Significa trabalhar a leitura em toda a sua complexidade, mesmo quando as crianças ainda não leem com maior autonomia. Textos reais, em situações comunicativas também reais em que se lê com um propósito que vai além de aprender a ler, no sentido de apenas decifrar e de interpretar os textos.
- As crianças podem refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que aprendem mais sobre a linguagem escrita e sobre como compreender um texto. A situação em análise, proposta pela professora, favorece que as crianças coloquem em jogo essas aprendizagens para realizarem a leitura e cumprirem o propósito de saber mais sobre os dinossauros.
- Mais uma vez, vamos analisar o que assegura que essa seja uma boa situação de aprendizagem, partindo do conhecimento da professora sobre o que sabem suas crianças e o que precisam saber, e não estamos aqui nos referindo ao tema em si, mas aos conhecimentos relacionados à leitura. Dessa forma, se torna possível definir os propósitos didáticos e assegurar que elas possam acionar o que sabem para resolver desafios difíceis e possíveis, por meio das interações com colegas, professora e com os contextos materiais disponíveis.

Para fazer essas e outras possíveis reflexões, no encontro formativo, serão propostas as seguintes perguntas como orientadoras para análise das cenas pelas professoras:

- **Qual o conteúdo que está sendo trabalhado em cada cena?**
- **O que as crianças demonstram saber?**
- **O que a professora espera que as crianças aprendam?**
- **Quais intervenções da professora favorecem as aprendizagens?**

Você poderá saber mais sobre a proposta no texto “Pauta do Encontro Formativo: Situação didática de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T1).

Vamos, então, retomar as cenas e aprofundar as análises? Assim, esperamos que você, formadora, possa encaminhar essa tematização com o seu grupo de forma, cada vez mais, potente e reflexiva. Vamos lá?!

Retomando as análises das cenas

Nos quadros a seguir, apresentamos uma análise mais detalhada dos encaminhamentos e das intervenções da professora na atividade. É importante lembrar que não é possível, nem desejável, tematizar todos os aspectos de um registro com as professoras. Assim, o objetivo é que esse seja um material mais completo para você, formadora, para que possa se preparar de forma a ter mais elementos e tomar as melhores decisões para a discussão com o seu grupo.

Registro	Análise
<p>Cena 1: Nessa dupla, as crianças utilizam os conhecimentos que têm sobre o Sistema de Escrita Alfabética para ler e localizar as informações que procuram.</p> <p>A professora conversa com todo o grupo:</p> <p>“Ontem, nós iniciamos a nossa pesquisa a respeito do que nós queremos saber sobre os dinossauros, e vocês marcaram todas as informações que encontraram. Vocês marcaram com uma fitinha de papel, certo?”</p> <p>Agora, a prô vai passar nos grupos, e vocês vão me contar quais são essas informações, e nós vamos conversar um pouquinho sobre esse texto informativo é organizado. Por que será que tem essas letras maiores? Por que elas são mais escuras? Por que tem ilustração?</p> <p>[...]</p>	<p>As cenas são de uma aula que faz parte de uma sequência didática, portanto é preciso considerar que já ocorreram atividades anteriores a essa que está sendo analisada.</p> <p>A professora retoma o que já fizeram e explica o que será a atividade.</p> <p>Importante ressaltar que Julia faz aqui as perguntas que estão relacionadas ao principal objetivo que ela tinha quando decidiu realizar essa sequência: que as crianças ampliem seus conhecimentos em relação à leitura de livros e textos com função informativa.</p>
<p>Professora: E vocês, quais informações interessantes encontraram? Encontraram o Espinossauro que estavam procurando? Tem essa espécie nesse livro?</p> <p>Criança 1: Tem sim!</p> <p>Professora: Que bom! Vocês queriam saber mais sobre essa espécie. E como fizeram para descobrir?</p> <p>Criança 1: A gente olhou aqui [indicando o índice].</p> <p>Professora: Ah, muito bem! Vocês olharam no índice. Deixa eu ver!</p>	<p>As crianças já encontraram a informação, porém a professora sabe que há outros propósitos didáticos para além de as crianças saberem mais sobre o tema e o quanto essa é uma situação favorável para que elas possam colocar diferentes conhecimentos em jogo e avançar como leitoras.</p> <p>Dessa forma, ela retoma com as crianças o caminho que elas fizeram para localizar a informação.</p> <p>É importante observar que as crianças estão se apropriando do uso do índice, algo fundamental na leitura de livros informativos, ao mesmo tempo em que têm a oportunidade de pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética.</p>

<p>E qual destes dois é Espinossauro? (Pergunta indicando as duas espécies que começam com “E” [Espinossauro e Estegossauro])</p> <p>Criança 2: Aponta a escrita correta [Espinossauro]</p> <p>Professora pergunta para criança 1: Você concorda com ela?</p> <p>Criança 1: Sim. Olha... [Faz uma leitura global, passando o dedo embaixo “Espinossauro”].</p> <p>Professora: Mas como descobriram que é essa?</p> <p>Criança 2: Porque começa com “E”.</p> <p>Professora: Mas, as duas começam com “E”. E como elas terminam?</p> <p>As duas crianças observam.</p> <p>Criança 2: Terminam igual também.</p> <p>Criança 1: Olha! As últimas são iguais.</p> <p>Professora: As últimas?</p> <p>Criança 1: É. Olha!</p> <p>(Mostra o final dos dois nomes.)</p> <p>Professora: Verdade. Bem observado. E como vamos saber, então, qual delas é o Espinossauro?</p> <p>A criança 1 fala devagar: ES-PI-NO-SSAU-RO.</p> <p>Criança 1: É essa [apontando Espinossauro] porque nessa também tem o “l”, e Espinossauro também tem “l”.</p> <p>Professora: Ah, e nessa outra não tem “l”. Muito bem! Você também concorda?</p> <p>Criança 2 acena que sim com a cabeça.</p>	<p>Nessa sequência da conversa, vemos que a professora coloca o foco na reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Isso provavelmente porque ela sabe que essa dupla precisa avançar para uma leitura mais autônoma.</p> <p>Vale destacar também como, mais uma vez, Julia aceita a resposta, mas problematiza para que as crianças possam refletir e mostrar o que estão pensando.</p> <p>As crianças precisam pensar sobre “qual é qual” entre as duas palavras que iniciam igual. Refletir sobre as duas palavras e ver o que há de igual e o que as diferencia para, dessa forma, localizar e justificar a resposta.</p>
<p>Professora: Então, em que página está?</p> <p>Criança 1: 22</p> <p>Professora: Então, vamos ver na página 22 se é o Espinossauro mesmo e quais informações vocês descobriram sobre ele.</p>	<p>Novamente, fazem uso do índice para localização do número da página.</p> <p>A professora sugere que verifiquem, na página indicada, se a informação que localizaram era de fato a que procuravam.</p>

<p>Professora: Quais informações vocês queriam encontrar sobre o Espinossauro?</p> <p>Criança 1: Altura e peso.</p>	<p>Julia retoma com as crianças quais informações estavam procurando porque sabe que essa informação irá ajudá-las para a continuidade da conversa.</p>
<p>[...]</p> <p>Professora: Onde está escrito o peso?</p> <p>Criança 2 mostra com o dedo: Aqui.</p> <p>Professora: Ahhh... e como você sabe que é aí?</p> <p>Criança 2: Porque começa com P.</p> <p>Professora: Porque começa com "P". Como que você sabe que esse aqui é o "P" de PESO?</p> <p>Criança 1: Eu sei. Porque começa com "P" do PEDRO.</p> <p>Professora: "P" de PEDRO. Onde está o nome do PEDRO lá na lista de nomes? Vamos lá olhar? Pra gente ver como é o "P".</p> <p>As crianças vão até a lista de nomes e encontram o nome do PEDRO.</p> <p>Professora: Onde está o nome do PEDRO e onde está o "P"?</p> <p>Criança 1: Passa o dedo embaixo do "PE" indicando.</p> <p>Professora: E esse "PE" é igual ao "PE" de PESO lá do livro?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>Professora: Então, olha só, a gente já sabe que esse aqui é o "PE" do PEDRO. Isso ajuda a gente a encontrar PESO?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>Professora: Então, vai, vamos lá olhar pra ver se é mesmo o peso. Então, qual é o peso do Espinossauro?</p> <p>Crianças: Esse. [Indicando onde está escrito peso]</p>	<p>Nesse trecho, Julia propõe que as crianças reflitam sobre "onde está escrito", que, como já discutido, é diferente de perguntar "o que está escrito" para crianças que ainda não leem com autonomia.</p> <p>É possível observar como as crianças colocam diferentes conhecimentos em jogo para responder a uma questão, por meio das intervenções da professora:</p> <p>o que já sabem a respeito do que estão lendo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética – por exemplo: refletindo sobre como a palavra começa ou termina; - o uso da lista de nomes da turma como fonte de informação para pensar sobre a escrita; - os tipos de informações que podemos encontrar nesse tipo de texto. - Tudo isso dentro de um propósito para as crianças, que é saber mais sobre os dinossauros. - É possível que Julia tenha instigado o uso da lista de nomes por saber que essa será uma fonte de informação ainda bastante importante para essa dupla.

<p>Professora: E vocês encontraram?</p> <p>Crianças: Sim!</p> <p>Professora: Qual é o peso do Espinossauro? Quanto é esse?</p> <p>Crianças: Sete e quatro.</p> <p>Professora: 7,4 toneladas. Será que isso é muito?</p> <p>Crianças balançam a cabeça afirmando.</p> <p>Professora: Sim. É muito. Porque uma tonelada pesa 1000 quilos.</p> <p>Crianças ficam admiradas.</p>	<p>Agora, a professora retoma a informação que as crianças estavam procurando, não perdendo de vista o objetivo de toda a reflexão.</p> <p>Podemos considerar que seria possível ainda problematizar a informação encontrada (7,4 toneladas) e discutir mais com as crianças a questão do peso em si – o quanto ele representa; relacioná-lo com o que sabem sobre os dinossauros? Sim, mas Julia sabe que não é possível esgotar todas as discussões em uma única aproximação ao texto e que seu principal objetivo, nesse momento, é que as crianças possam avançar na sua autonomia de leitura, por isso ela faz essa opção e, aqui, opta por oferecer uma informação que pode contribuir para uma maior compreensão das crianças sobre o que leram.</p>
---	---

É interessante destacar, nessa Cena 1, que as crianças demonstram que tinham conseguido localizar, sozinhas, no momento anterior, o dinossauro que procuravam, provavelmente utilizando de alguns indícios oferecidos pelos **contextos materiais e verbais** de que comenta Molinari (1999), conforme citação utilizada no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras). Entretanto, a professora sabe que só chegar à resposta não é o objetivo dessa situação, que se configurava como uma boa oportunidade de reflexão, uma vez que as palavras eram muito parecidas: extensão semelhante, iniciavam com a mesma letra, terminavam com um mesmo sufixo, “-ssauro”, e as crianças precisam, então, pensar sobre o que as diferenciava.

As crianças terem chegado à resposta não significava, nesse contexto, que tinham realizado todas as reflexões possíveis e potentes. E a professora, nessa situação, tem o papel de instigá-las para que aprofundem a análise em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, o que possibilitará que possam avançar nas suas conceitualizações.

Outro destaque que entendemos que merece sua atenção, formadora, é o uso da lista de nomes como fonte de informação. Para que essa lista ou qualquer outra fonte disponível na sala de aula ganhe sentido e significado, é fundamental que as professoras e as crianças façam uso desses recursos. O que torna um ambiente alfabetizador, de fato, é a familiaridade que as crianças têm com os materiais expostos – saibam para que servem e o que está escrito (a partir do contexto verbal) –, de forma que possam fazer uso desses recursos a fim de resolver os problemas que se colocam. Como apontam Teberosky e Colomer (2003, p. 104), “[...] o ambiente não é importante por si só, mas para e pelo sujeito”.

Destacamos as condições didáticas e as boas perguntas que a professora faz nos diferentes momentos a fim de favorecer a reflexão das crianças durante a atividade.

Como destacado no texto “Tematização da prática: situação de leitura pela criança de textos com função informativa” (F4.U7.T3 - Professoras), Julia propõe que as crianças pensem sobre “qual é qual” (nas escritas de Espinossauro e Estegossauro) e sobre “onde está escrito” (a palavra “peso”), que são intervenções que tornam possível que as crianças que ainda não leem com autonomia possam ler.

Além disso, o fato de essa atividade estar no contexto de uma Sequência Didática e as crianças já terem realizado outras atividades antes dessa é a condição didática que assegura que as duas crianças possam ler, mesmo sem saber ler com autonomia, fazendo uso das estratégias de antecipação e verificação, como estudado na Unidade 3, do Fascículo 2.

A partir do texto “Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo” (Zen, 2024), podemos destacar algumas outras boas intervenções realizadas pela professora:

- compromete-se com a problematização e não com o ensino explícito e diretivo da relação grafema-fonema;
- problematiza o que as crianças pensam e oferece as condições didáticas necessárias para que sigam aprendendo sobre os usos e o funcionamento da escrita;
- considera as crianças como sujeitos que pensam e que precisam ser constantemente desafiados;
- dialoga de maneira efetiva com o que as crianças pensam sobre os usos e o funcionamento da escrita, em vez de ignorá-las;
- alterna momentos em que as crianças trabalham sozinhas com outros em que participa da interlocução; e
- solicita que as crianças explicitem reflexões e procedimentos que tiveram durante a realização de uma atividade.

Seguiremos, agora, para novas reflexões sobre como os textos são organizados.

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

Registro	Análise
<p>Professora: Esse daqui é o nome do quê?</p> <p>A criança 1 lê o nome baixinho para si mesmo.</p> <p>Professora: É o nome do dinossauro? E por que ele está escrito com uma letrinha maior e escura?</p> <p>Criança 2: Porque esse aqui é o nome do animal. Esse daqui é o Ple-si-o-ssau-ru [forma como a criança lê].</p>	<p>A professora faz uma pergunta sobre o formato da letra no título do texto para que as crianças se atentem a uma das características dos textos com função informativa que é utilizar títulos, subtítulos que podem ter as letras em tamanhos ou cores diferentes como forma de contribuir para organização das informações apresentadas.</p>

<p>Professora: Entendi. Por que será que essa informação aqui está no quadrinho verde, essa está no azul e essa está no amarelo? Por que será? Vocês sabem? [chamando atenção para organização do texto]</p> <p>Criança 2: Não.</p> <p>Criança 1: É para não confundir.</p> <p>Professora: Para não confundir? E por que pode confundir?</p> <p>Criança 2: Porque cada um tem asa. Esse daqui tem asas, e esse daqui tem asas.</p> <p>Professora: Mas eles são espécies diferentes?</p> <p>Criança 2: Diferentes.</p> <p>Professora: Eles têm alguma característica que é igual?</p> <p>Criança 1: Sim, são as asas.</p>	<p>Aqui, a professora chama atenção para outra característica desse texto, que é a utilização de boxes para destacar uma informação, ou para organizar aquelas semelhantes. Nesse caso, são utilizados boxes para apresentar as que são comuns, como altura, peso, comprimento, com várias cores, porque são de diferentes espécies de dinossauros.</p> <p>Pelas respostas das crianças, é possível perceber que elas estão em uma aproximação aparentemente inicial com esses textos e ainda não têm repertório suficiente que as ajude a explicar o que estão pensando. A professora, então, vai retomando o que dizem e instigando-as a explicar melhor.</p> <p>Dessa forma, valoriza suas respostas, ao mesmo tempo em que favorece que elas possam avançar e construir novos conhecimentos, estabelecendo relação entre as diferentes informações que estão lendo.</p>
<p>Professora: Ah, as asas. Olha, mas o que eu observei é que nesse livro tem essas informações aqui, e elas estão nesses quadrinhos e são iguais. Será que as informações são iguais?</p> <p>Criança 2: Não, aqui tem cada coisa diferente, os números.</p>	<p>Outra intervenção que a professora também faz é compartilhar com as crianças o que ela descobriu e/ou observou quanto à organização do texto.</p>
<p>Professora: E esses números são números do quê?</p> <p>A criança 2 lê: Al-tu-ra. Altura dele é dezoito.</p> <p>Professora: A altura de quem? Desse dinossauro? E a altura desse dinossauro, se eu quiser saber?</p> <p>Criança 2: Quinze.</p> <p>Professora: E a altura desse daqui?</p> <p>Criança 2: Dezessete.</p>	<p>Vale um destaque importante nesse trecho e que temos discutido: ler não significa apenas compreender o Sistema de Escrita Alfabética, a leitura é um processo complexo que exige ativar diferentes conhecimentos para se atribuir sentido ao que se lê.</p> <p>A professora ajuda a criança a identificar uma informação sobre os dinossauros que há nos diferentes boxes que é a “altura”. A criança é uma leitora iniciante e consegue ler a palavra altura, mas é preciso que ela relacione com as outras informações que há no texto para atribuir sentido e poder fazer uso dessa informação no contexto do texto. Assim, após as perguntas da professora, nos boxes seguintes, ela já passa a identificar a resposta imediatamente após a realização da pergunta feita pela professora.</p>

<p>Professora: Então, aqui eu tenho quatro dinossauros, e eles são de espécies diferentes. E, se eu quiser saber as informações de cada um, eu tenho que ler as informações que estão aqui perto da figura. [professora retoma a organização do texto com as crianças]</p>	<p>Outra intervenção importante da professora nesse trecho é a sistematização do que discutiram até esse momento. Ela retoma e organiza com as crianças o que descobriram.</p>
<p>Professora: Você ficou com vontade de pesquisar esse dinossauro aqui por causa da foto ou porque você leu alguma informação perto da foto? [voltando ao índice]</p> <p>Criança 1: É porque o Isaac de Jesus estava procurando esse dinossauro aqui.</p> <p>Professora: E você sabe por que ele estava procurando esse dinossauro?</p> <p>Criança 1: Para ver o que ele comia.</p> <p>Professora: O que está escrito perto dessa foto?</p> <p>A criança 1 lê: Carnívoros gran-des.</p> <p>Professora: A gente vai encontrar essa informação de carnívoros grandes em quais páginas?</p> <p>Criança 2: Na doze e na treze.</p> <p>Professora: É isso mesmo! Olha só quantos tem, são várias espécies. E onde será que tem a informação do que eles comem? Vocês vão procurar?</p>	<p>A professora retoma o uso do índice agora para localizar uma nova informação que as crianças procuravam.</p> <p>Quando faz isso, Julia reforça a importância do índice como um organizador das informações que facilitam a pesquisa.</p> <p>Outro aspecto destacado pela professora é a relação entre a ilustração e o texto. Nos livros e textos com função informativa, diferentemente de outros tipos de textos, as imagens informam e geralmente não estão apenas para ilustrar ou como um adorno. Essa é uma diferenciação importante que as crianças precisam fazer.</p>

<p>Uma criança de outra dupla que está ouvindo observa e comenta apontando uma ilustração que está em um boxe: Aqui é a pele.</p> <p>Professora: Onde que é a pele?</p> <p>Criança 2: Isso aqui está mostrando a pele.</p> <p>Professora: Como é que vocês sabem que é a pele?</p> <p>Criança 2: É por causa que a gente viu aqui verde, aqui também está verde.</p> <p>Professora: E por que tem esse quadradinho aqui? Se a pele dele está aqui, por que tem esse quadradinho aqui?</p> <p>Criança 1: Para mostrar que...</p> <p>Criança 2: Quando ele está de pertinho e alguém toca, eles percebem que têm esses quadradinhos.</p> <p>Professora: Para a gente poder ver melhor o desenho da pele deles, eles fizeram um quadradinho aqui.</p> <p>Criança 2: Para a gente perceber.</p> <p>Professora: E aí eles ampliaram esse desenho. É um desenho maior? É isso?</p> <p>Criança 2: É.</p> <p>Professora: Entendi. Agora eu quero que vocês procurem, porque aqui fala sobre os carnívoros. Então, eles comem o quê?</p> <p>Crianças: Carne.</p> <p>Professora: Eu quero que vocês procurem no texto onde está escrito sobre a alimentação deles, tá bom?</p>	<p>Por meio da dúvida de outra criança – que não faz parte da dupla, mas que está acompanhando a conversa – a professora pode explorar mais um dos usos do boxe nos textos com função informativa: o realce de alguma informação que é menos visível em uma imagem maior.</p> <p>Aqui, as crianças demonstram que sabem que a imagem representa como são os detalhes da pele do dinossauro, mas a professora quer que elas compreendam o uso do boxe como um recurso utilizado para destacar essa informação. Então, não aceita apenas a resposta, mas problematiza para que elas percebam esse recurso que o texto informativo utiliza.</p> <p>Novamente, as crianças não conseguem ainda explicar, provavelmente pelo pouco contato com esses textos, então a professora ajuda a explicitar, oferecendo um vocabulário adequado à situação (utiliza a palavra “ampliaram” para nomear o que a estudante estava explicando).</p>
--	---

O foco das intervenções da professora com essa dupla está na forma como os textos com função informativa são organizados – formato das fontes; uso de cores, boxe para organização das diferentes informações disponíveis. Como foi possível perceber, as crianças demonstram já ter mais conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética do que a dupla anterior, ao mesmo tempo em que demonstram precisar conhecer mais sobre esse tipo de texto para que consigam realizar uma leitura mais autônoma.

Pode ser interessante você, formadora, levar alguns livros informativos para esse momento, a fim de utilizar como exemplo das diferentes possibilidades de organização

desse tipo de publicação, o que pode contribuir para uma melhor compreensão das cenas tematizadas.

Repare, formadora, o quanto compreender como alguns desses textos são organizados pode fazer diferença para a experiência de leitura dos livros com função informativa. Durante muito tempo, esse não era considerado um conteúdo relacionado à aprendizagem da leitura:



Muitos professores concentram o processo de leitura exclusivamente no assunto que é tratado em determinado livro, jornal ou revista, sem perceber que, nos primeiros anos de escola, o aspecto mais importante é ensinar de que maneira ler os diferentes tipos de texto (Rana; Augusto, 2011, p. 41).

Os e as estudantes liam textos com função informativa para saber o conteúdo (e responder a algumas perguntas a esse respeito), mas não para aprender a ler esses gêneros. Nesses livros não há um único formato para apresentar as informações, como temos reforçado aqui. Além da forma peculiar de organização do texto, com uso de fontes diferenciadas, de boxes coloridos, são utilizados também os infográficos (tabelas, gráficos, mapas), fichas técnicas, escalas, entre outros. Para formar um leitor dessa variedade de gêneros, é preciso, progressivamente, aprender a como ler essas diferentes informações e relacioná-las de forma a compreender cada vez melhor seus conteúdos.

Outro destaque importante é o lugar que as ilustrações ocupam, como aponta Carvalho: “uma das características desse tipo de livro é que as ilustrações costumam ser (e é desejável que assim sejam) muito precisas, já que também são fontes de informação” (Carvalho, 2023, p. 15). Assim, esse deve ser um critério inclusive para a seleção dos livros informativos pelas professoras, a precisão das imagens e o quanto eles se valem das informações científicas disponíveis sobre o tema, além dos demais critérios já apontados no texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras).

Aliás, um dos comportamentos leitores que esperamos que os e as estudantes possam desenvolver ao longo da escolaridade – entre os que já foram citados no texto “Ler para aprender a seguir aprendendo ao longo da vida” (F4.U7.T1 – Professoras) – é justamente “ler informações visuais em composição com o texto” (Carvalho, 2023, p. 18).

Há ainda um aspecto que merece atenção tanto na escolha dos livros e textos quanto no desenvolvimento do trabalho com as crianças, que é a linguagem específica desses textos com função informativa. Falaremos um pouco mais sobre ela na análise da próxima cena.

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

Registro	Análise
<p>Professora: E você, no seu livro, o que você encontrou de informação interessante?</p> <p>Criança 1: Eu encontrei que [e lê um trecho devagar]: debaixo do solo, em que estavam as camadas e camadas de rochas, conhecidas como estratos, elas formam juntas a terra. Esses estratos vão até as profundidades do chão pelo qual caminhamos, como as camadas do seu bolo predileto.</p>	<p>Quando as crianças estão em um processo inicial de aprendizagem da leitura, é comum que, ao responderem a uma pergunta sobre o texto, em vez de o fazerem com suas palavras, a partir da leitura que fizeram, elas leiam o trecho do texto que acham que responde à questão.</p>
<p>Professora: Ah, e o que vocês acham? Essa informação combina com uma dúvida que nós temos lá no nosso cartaz? Qual? As crianças ficam pensativas.</p> <p>Professora: Esse trecho está se referindo a quê? Por que vocês acharam interessante?</p> <p>Criança 1: Porque fala dos dinossauros...</p>	<p>A professora, primeiramente, procura estabelecer uma relação com conhecimentos anteriores levantados nas atividades iniciais da Sequência Didática, então se refere ao cartaz que fizeram para orientar a pesquisa, mas que ainda são insuficientes para que consigam avançar no que estão pensando.</p> <p>Em seguida, procura instigá-las a falar sobre o trecho que leram.</p> <p>Uma das crianças responde de forma bastante genérica.</p>
<p>Professora: Fala o quê? O que nós queríamos saber que tem relação com o que vocês leram? Aqui está falando o quê? Crianças ficam pensativas.</p> <p>Professora O que está debaixo do solo? Embaixo de onde você pisa? Embaixo dessas... Como está escrito? Vamos ler? (E lê com as crianças) “camadas e camadas de rochas conhecidas como estratos?”</p> <p>Crianças: Tem os dinossauros.</p> <p>Professora Os dinossauros? O que tem embaixo do solo, do chão que a gente pisa? O que a gente sabe que tem dos dinossauros no chão, lá embaixo, enterrado?</p> <p>Criança: Tem os ossos dos dinossauros, os fósseis.</p> <p>Professora: Ah! Estão os ossos dos dinossauros.</p> <p>A gente queria saber como os cientistas sabem tanto sobre os dinossauros se eles já deixaram de existir há muito tempo, não é mesmo? Eu acho que, se a gente continuar lendo aqui, pode ser que a gente encontre mais alguma informação. O que vocês acham? Vamos tentar?</p>	<p>A professora tenta mais uma vez estabelecer relação com o que levantaram inicialmente que gostariam de saber sobre os dinossauros.</p> <p>Nessa cena, o que está em jogo é a compreensão do texto, e Julia sabe disso e sabe também que é um texto difícil para as crianças, com um vocabulário que não é comum para elas.</p> <p>A professora percebe que as crianças precisam de mais ajuda para relacionar o que sabem e o que o texto diz, então ela retoma alguns trechos do texto para ajudar que as crianças consigam avançar nessa relação.</p> <p>Dessa forma, elas conseguem estabelecer a relação de forma ainda não muito segura e com bastante ajuda. A professora sabe que faz parte do processo de aprendizagem e que precisará assegurar outras situações para que as crianças tenham novas oportunidades de colocar em jogo essas relações nas leituras de textos que forem semelhantes a esse enquanto estiverem pesquisando sobre dinossauros. Dessa forma, elas conseguirão avançar com, cada vez mais, autonomia de leitura.</p>

O que acontece com as crianças, nessa Cena 3, não é algo incomum em situações de leitura de alguns textos informativos. Muitas vezes, elas localizam as informações e conseguem copiá-las (por exemplo, quando respondem a um questionário), mas, se perguntadas sobre o que entenderam da resposta dada, não conseguem responder, ou seja, não compreendem o próprio texto que copiaram. Não é esse o leitor que queremos formar, certo?

Dessa forma, não adianta simplesmente orientar as crianças a voltarem a ler novamente o texto sozinhas e devagar, como muitas vezes acaba acontecendo, ou então enfatizar que elas precisam ler com mais atenção. Isso não é suficiente! São necessárias algumas ações anteriores à leitura propriamente para aproximar as crianças do tema que será trabalhado, ajudando-as a acionar os conhecimentos prévios de que dispõem, a fim de que tenham de onde partir quando se deparam com as novas informações.

Durante a leitura, é preciso favorecer que elas possam interagir com os seus pares, porque a troca sobre o que cada uma está pensando ao ler um determinado trecho, por exemplo, poderá contribuir para o estabelecimento de relações que possibilitarão uma maior aproximação da compreensão. As intervenções da professora também são fundamentais, pois ajudam as crianças a estabelecerem relações entre os diferentes conteúdos do texto a fim de atribuir sentido ao que estão lendo.

Quando as crianças têm a possibilidade de vivenciar esse processo de compreensão com a professora, não apenas conseguem atribuir sentido ao texto que estão lendo, mas, e principalmente, estão aprendendo como ler um texto, quais conhecimentos precisam acionar para compreendê-lo, afinal:



[...] o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2006, p. 11).

Esperamos que tenha sido possível compreender, formadora, o quanto a professora Julia demonstra conhecer bem sua turma e como é dessa forma que ela consegue planejar o foco das intervenções que realiza com cada dupla, sem perder de vista o objetivo que a levou a propor essa sequência de ler para saber mais sobre o tema de curiosidade das crianças.

As três cenas escolhidas para tematização têm como um dos objetivos reforçar o que temos defendido neste Percurso Formativo, ou seja, que o trabalho com a alfabetização na escola tem como finalidade formar leitores e escritores dos diferentes textos de uso social. Assim, é fundamental planejar um trabalho que possibilite aos e às estudantes avançar, ao mesmo tempo, nos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre a linguagem escrita, o que consiste em “formar sujeitos capazes de produzir e interpretar textos sendo progressivamente, ainda, melhores usuários do sistema de escrita convencional” (Nemirovsky, 2002, p. 22). Somente dessa forma, a escola estará verdadeiramente cumprindo o seu papel social de formar cidadãos usuários da leitura e da escrita, o que, mais do que nunca, se faz imprescindível se queremos uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

CARVALHO, Ana C.; ANELLI, Luiz E. Descobrir e conhecer os seres do passado. *In*: CARVALHO, Ana C. (org.). **Coletânea de curadorias da Peirópolis 2024**. São Paulo: Peirópolis, 2023. p. 09-22.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

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

RANA, Débora; AUGUSTO, Silvana. **Língua portuguesa: soluções para dez desafios do professor**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

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

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2004.

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

Fátima Fonseca é pedagoga e mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP. Atuou como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 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. Também desenvolve ações de formação continuada de professoras e coordenadoras pedagógicas e produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: fatima.fonseca@roda.org.br / fatima.fonseca.educ30@gmail.com

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

TEXTO 4

F4.U7.T4 - FORMADORAS

Devolutiva relacionada ao planejamento do Trabalho Pessoal: leitura de textos com função informativa

Silvia Fuertes

[...] é possível destacar a importância do uso de registros como um instrumento de reflexão e de formação contínua dos educadores para transformar a práxis, revelando a intencionalidade da própria ação, qualificando-a em outro patamar de atuação capaz de promover aprendizagens significativas para si e para o grupo.

Maria Alice Proença

Algumas considerações iniciais...

No cenário educacional contemporâneo, o desenvolvimento profissional contínuo das educadoras e dos educadores é essencial para promover processos de ensino e de aprendizagem que valorizem tanto o potencial das crianças quanto a autoria docente. Como destacado por Proença, na epígrafe, o uso dos registros como instrumento de reflexão sobre a própria prática permite aprendizagens significativas tanto individuais quanto coletivas. Essa afirmação sublinha a relevância dos registros como um instrumento poderoso para a reflexão e o aprimoramento profissional.

Você já sabe que o uso sistemático de registros permite às professoras refletirem sobre suas práticas pedagógicas, identificarem aspectos que podem aprimorar e ajustar suas estratégias de ensino de modo a assegurar que todas as crianças possam aprender. Ao documentar experiências, observações e reflexões, podem desenvolver uma visão mais nítida sobre suas intenções e os impactos de suas ações e escolhas, o que pode promover uma transformação significativa na prática educativa. Mas, como vimos durante este Percorso Formativo, no contexto escolar, o processo de formação continuada em serviço precisa acontecer de forma intencional e partir dos desafios que as professoras encontram diariamente no dia a dia com as crianças.

No contexto deste Percorso Formativo, entendemos que você, formadora, terá o importante papel de receber os registros produzidos pelas professoras, analisá-los e planejar uma devolutiva coletiva que as ajudem a refletir sobre alguns aspectos de seu trabalho a partir da situação didática de leitura de textos com função informativa pelas crianças.

Vamos retomar o que foi solicitado?

No planejamento foi proposta uma atividade de leitura exploratória de livros informativos com as crianças e a leitura para encontrar informações específicas sobre alguma curiosidade do grupo. Para isso, destacamos algumas possibilidades de encaminhamentos a serem feitos antes, durante e depois da atividade. Por fim, foi solicitado que as professoras elaborassem um registro a partir de duas questões:

1. Como você agrupou as crianças que não leem com autonomia? Quais intervenções específicas você realizou?
2. E as crianças que leem com autonomia? Quais desafios tiveram?

Você deve estar pensando... Por que problematizar as intervenções realizadas pelas professoras?

- ✓ Porque frequentemente a intervenção pode revelar concepções que as professoras têm sobre quem é a criança que aprende, sobre o objeto de conhecimento e sobre a forma de ensiná-lo;
- ✓ porque permite que as professoras ajustem suas estratégias de ensino adequando-as às necessidades de aprendizagem das crianças;
- ✓ porque permite que as educadoras reflitam criticamente sobre suas práticas. Segundo Nóvoa (2009, p. 209), “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”; e
- ✓ porque contribui para identificar problemas ou desafios específicos que surgem durante a prática docente, e isso possibilita a busca de soluções conjuntas e construções de novos conhecimentos pelo grupo.

Além do que foi exposto, entendemos que há diferentes momentos em que as intervenções acontecem. Há intervenções que acontecem antes da proposta com as crianças, como organizar as duplas, a escolha dos livros, como o ambiente de aprendizagem estará organizado, intervenções que acontecem na hora da atividade (problematizações que faz) e depois quando a professora faz os encaminhamentos, combinados e próximos passos.

Primeiro passo: análise dos registros enviados pelas professoras

Vimos que o objetivo de explorar um tema atraente, gerador de curiosidade, algumas vezes sugerido pelas crianças e outras vezes pela professora, pode proporcionar boas oportunidades para que as crianças aprendam práticas de leitura e escrita de textos com função informativa e avancem cada vez mais na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e na autonomia leitora.

Vamos analisar como as professoras colocaram isso em prática após o Encontro Formativo e o estudo do planejamento?

Nossa intenção aqui é oferecer subsídios para que você, formadora, possa analisar os registros enviados pelas professoras a partir de um registro de uma professora que participou de uma ação formativa parecida e que traz aspectos interessantes a serem problematizados.

A depender dos registros e do foco que você decida problematizar, poderá usar esse exemplo para explorar na sua pauta, pois ele evidencia a intencionalidade da professora e as boas intervenções que realiza.

Veja o registro da professora com alguns comentários:

Registro

Professora: Mariana ⁶

Grupo: 2º ano

Contextualização sobre o tema de pesquisa:

Em nosso livro didático, há uma unidade sobre como os seres vivos se desenvolvem. As crianças ficaram bastante interessadas quando li uma curiosidade sobre as plantas carnívoras e começaram a fazer diversas perguntas: ela come carne? Come pessoas? Qual o tamanho dela? Onde elas vivem? Existe planta carnívora no Brasil?

Veja que interessante! A professora parte de um conteúdo explorado no livro didático e dá continuidade por meio de uma proposta bastante significativa para as crianças: aprender mais e compartilhar as descobertas na rede social da escola.

Partindo da curiosidade das crianças por esse tema, resolvi ampliar o trabalho a partir do que estava previsto no livro didático e organizar outras situações de leitura de textos com função informativa. Combinamos de pesquisar mais sobre as plantas carnívoras para colocar as informações na página do Facebook da escola.

Para isso, pedi ajuda para a bibliotecária, selecionamos alguns livros (livros específicos sobre as plantas carnívoras, enciclopédias com assuntos diversificados e livros que tinham plantas carnívoras como personagens de livros ficcionais), e pedi para as crianças trazerem livros sobre o assunto.

Contar com a ajuda de outros profissionais é muito importante, uma vez que todos na escola devem se corresponsabilizar pela formação leitora das crianças. Além disso, ela está proporcionando que as crianças encontrem a informação em materiais que circulam socialmente, neste caso, os livros!

Como não conseguimos muitos livros, resolvi realizar as propostas com o grupo dividido (enquanto 7 duplas realizavam outra atividade, eu fiquei com as outras 6 duplas na proposta de leitura na qual as crianças precisariam encontrar informações sobre as plantas carnívoras). Nunca havia feito uma proposta assim com o grupo dividido e posso dizer que foi muito bom, pois conversei com as crianças antes, fiz os combinados e consegui dar mais atenção para o grupo que estava na pesquisa.

⁶Mariana participou de um processo de formação continuada oferecido pela Roda Educativa.

Reflexões sobre as questões propostas:

Das seis duplas que ficaram na proposta de leitura exploratória dos livros, organizei quatro delas com crianças que ainda não leem de forma autônoma, sendo que uma das duplas era composta por Nina, uma criança com síndrome de Down. Ela já escreve com letras e está começando a buscar indícios na letra inicial das palavras. Nina fez dupla com Sofia, que, além de apreciar a companhia da amiga, costuma analisar a letra final das palavras para ler o que está escrito. As duas demonstram estar em uma hipótese de escrita silábica com pertinência sonora das letras. Para elas, entreguei um livro que tem letras maiores e mais imagens, pois isso vai ajudar a Nina, uma vez que ela costuma se apoiar nas imagens para inferir sobre o que está escrito (ela usa óculos, pois tem baixa visão).

A professora resolveu experimentar a proposta com o grupo dividido, e parece que foi uma decisão bastante acertada, pois pôde acompanhar bem de perto as pesquisas das crianças.

A professora acredita na potência da Nina e garante boas condições para que ela consiga realizar a proposta em companhia da colega, ou seja, ela tem seu direito de aprendizagem garantido.

As outras três duplas são crianças que estão com escritas silábicas e silábico-alfabéticas. Nesse grupo, não havia nenhuma criança na hipótese pré-fonetizante.

E duas duplas são de crianças que já leem e escrevem de forma autônoma.

Os livros estavam dispostos em cima de uma mesa, e as crianças poderiam escolher por qual livro gostariam de começar a pesquisa.

Ao organizar a mesa com livros informativos (não ficcionais) e livros de ficção, a professora permite que as crianças façam uma exploração geral para eleger os materiais que contêm as informações de que precisam para responder às suas dúvidas iniciais.

Para as crianças que ainda não leem de forma autônoma, sugeri os livros com mais imagens e diferentes diagramações.

Com essa organização, a professora revela que conhece bastante os conhecimentos que as crianças têm sobre a escrita e quais estratégias utilizam para ler antes mesmo de saberem ler convencionalmente.

Para as crianças que já leem de forma autônoma, indiquei as enciclopédias mais volumosas com temas variados, pois dessa forma teriam um desafio maior para encontrar as informações desejadas.

Algumas intervenções:

Dupla 1 - Marcos e Jorge (não leem de forma autônoma)

Estavam explorando um livro de ficção “Uma planta muito faminta”, do autor e ilustrador Renato Moriconi. As crianças estavam adorando as imagens, pois o livro é lindo e bem divertido. Perguntei:

– E aí? Vocês já encontraram alguma informação sobre a planta carnívora?

Marcos:

– Não... aqui só dá para ver que ela come tudo: lagartixa, disco voador e até bruxa!

Professora:

– **Será mesmo que as plantas carnívoras comem tudo isso? Será que esse é um livro que vai ter essa informação que vocês estão buscando? Tentem ver outro livro, e depois eu volto aqui.**

Ao fazer essa pergunta, a professora ajuda as crianças a analisarem se nesse livro poderão encontrar informações científicas sobre as plantas carnívoras. Isso contribui para que percebam que há livros que têm informações científicas e livros que são de ficção.

Dupla 2 - Mariana e Pedro (não leem de forma autônoma)

Estão observando página por página de uma enciclopédia sobre plantas à procura de imagens sobre as plantas carnívoras.

As crianças percebem a minha presença e reclamam que não estão encontrando nada.

Professora: Que tal se a gente olhar o índice? Pode facilitar a pesquisa, não acham?

Saber usar o índice ajuda as crianças a encontrarem informações específicas rapidamente, sem precisar ler o livro inteiro. Isso é uma prática do leitor muito importante nesse gênero de texto.

Mariana: volta lá no início e diz: aqui!

Pedro: CARNÍVORAS começa com A... não tem nada aqui!

Mariana: CARNÍVORAS...AS...AS o final é igual ao livro AMORAS que você leu na semana passada.

Professora: Isso mesmo! Você sabe qual letra é?

Mariana: não!

Professora: Então, vai lá olhar na nossa agenda da leitura .

Consultar os cartazes que estão dispostos na sala ajuda muito as crianças, pois eles são fontes confiáveis nas quais podem buscar informações sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Ao incentivar isso, a professora ensina que eles podem e devem buscar informações sobre as letras.

Os dois correm até o painel e verificam que letra é.

Voltam para o índice e encontram PLANTAS CARNÍVORAS E SUCULENTAS.

Pedro: Agora ficou difícil!

Professora: Uma está escrito suculentas, e a outra é plantas carnívoras. Qual é qual?

Ao fazer essa pergunta, a professora garante um contexto verbal, uma vez que sabem o que estão procurando precisam saber qual é qual. Desta forma, precisam colocar em jogo os conhecimentos sobre o sistema de escrita, o que é indispensável nesse momento da alfabetização.

Pedro: eu acho que é essa (apontando para plantas carnívoras).

Professora: Por que você acha que é essa?

Pedro: Porque tem duas palavras: PLANTAS CARNÍVORAS.

Ao solicitar que as crianças justifiquem suas respostas, a professora permite que as crianças coloquem em jogo os próprios saberes.

Professora: E CARNÍVORAS? Começa como?

Mariana: Já sei! É igual o nome da Carolina. É essa! (e aponta para a palavra correta).

Professora: Muito bem. Agora vejam qual é a página das plantas carnívoras e vejam o que conseguem descobrir.

Dupla 3 - Bruno e Marina (já leem de forma autônoma) e estão lendo informações sobre as plantas carnívoras.

Bruno lê em voz alta: “As plantas carnívoras têm como habitat locais que apresentam solos pobres e encharcados, como é o caso dos brejos. Costumam ser plantas pequenas, com poucos centímetros de altura, não ultrapassando 15 cm. Somente a Antártida não apresenta espécies de plantas carnívoras”.

Embora as duas crianças já consigam ler com autonomia, elas encontraram alguns entraves para compreender o que estava escrito porque não sabiam o que era brejo, por exemplo. Apesar de desconhecerem a palavra brejo, isso não impediu que terminassem de ler o trecho e compreender que é um lugar com água, por exemplo.

Professora: E o que isso significa? Com qual pergunta que fizemos esse trecho combina?

Marina: O que é brejo?

Professora: Imagine um lugar onde o chão está sempre molhado, como se fosse um enorme pântano ou uma grande poça d'água. Isso é um brejo!

A professora busca ajudá-los na interpretação do texto lido, mas também abre a possibilidade de que confirmem a informação em outro livro ou que compartilhem com o grupo para que possam ajudar na busca da resposta para essa questão. Pesquisar envolve formular perguntas, investigar respostas e refletir sobre descobertas. Isso promove o pensamento crítico, ajudando as crianças a analisar informações e desenvolver sua capacidade de resolução de problemas.

Bruno: A gente queria saber onde elas ficam e se tem no Brasil...

Professora: Vamos reler aqui... “Somente na Antártida não apresenta espécies de plantas carnívoras”. O que vocês acham que isso quer dizer?

Bruno: Que não tem planta carnívora na Antártida, mas eu já vi aqui no Brasil na casa da minha tia Regina.

Professora: Então, parece que tem em vários lugares, menos na Antártida. Vocês querem ver se encontram mais informações em outro livro? Também podemos ler para os amigos e ver o que eles acham...

Foi uma proposta muito bacana! Fiquei feliz de ver como as crianças estavam mobilizadas na pesquisa!

Ao ter um registro como esse, como podemos utilizá-lo na devolutiva? O que problematizar? Quais discussões realizar para que o grupo de professoras avance e em relação a quê?

Você já deve ter conhecido diferentes estratégias formativas ao longo deste Percurso Formativo e pode refletir sobre qual a melhor forma de preparar uma devolutiva formativa⁷,

⁷ Retomamos o conceito de devolutivas, já estudado nos Fascículos anteriores: 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.

mas gostaríamos de propor aqui que você experimente uma estratégia que pode ser bastante interessante:

1. Leia todos os registros que recebeu e faça anotações sobre quais os principais assuntos que apareceram em relação ao tema de estudo desta unidade. Valorizar essa diversidade é fundamental, pois mostra que as professoras conseguiram generalizar as ideias apresentadas no planejamento e realizá-las de acordo com a realidade de seu grupo de crianças.
Começar o encontro fazendo essa síntese geral vai mostrar para o grupo que você realmente leu os registros recebidos, ou seja, as professoras podem se sentir respeitadas e valorizadas no seu processo de formação continuada.
2. Procure selecionar trechos dos registros das professoras que mostrem as intervenções que foram propostas para as crianças que já leem de forma autônoma e as que não leem de forma autônoma. A intenção é entregar esse material para as professoras durante o encontro formativo (sem identificar as autoras) para que elas possam discutir em pequenos grupos e identificar quais aprendizagens as crianças puderam ter a partir das intervenções realizadas e ampliar as possibilidades de intervenções. Dentro dessa perspectiva formativa, entendemos que analisar o que as outras parceiras fazem em suas aulas pode fornecer novas perspectivas e soluções para desafios comuns enfrentados no dia a dia. Analisar práticas de outras professoras pode encorajá-las a experimentar novas abordagens e superar a resistência a mudanças.
3. Observe se alguma professora propôs o uso de computadores para a realização da pesquisa, pois essa poderia ser uma estratégia interessante. Caso isso não tenha acontecido, você pode deixar como sugestão, afinal os recursos tecnológicos podem enriquecer o processo de aprendizagem, oferecendo acesso a uma ampla gama de informações e ferramentas interativas.

Segundo passo: organização dos registros na tabela para ser usada na formação e estudo

Cada grupo poderá receber uma tabela na qual deverá registrar a resposta. Há várias opções que você pode propor. Veja algumas sugestões a seguir:

- cada grupo recebe a tabela com **uma** intervenção (diferente) para analisar e depois socializa com as outras participantes;
- os grupos recebem uma tabela com **duas ou mais** intervenções; e
- todos recebem **o mesmo exemplo** de intervenção para analisar (pode ser o registro que você leu antes ou escolher de alguma professora do grupo) e, ao final, abre-se para uma discussão coletiva.

Para tomar essa decisão, reflita sobre o tempo disponível na pauta e o que você já conhece sobre as características de seu grupo (se é um grupo falante ou se são menos participativas; os saberes e experiências das professoras; se há quem já trabalha mais tempo com as situações que estamos propondo; podem analisar um exemplo mais desafiador etc.). Também é preciso considerar se o vínculo entre as pessoas do grupo permite que as práticas

sejam discutidas sem gerar desconfortos e mal-entendidos. Acreditamos que, ao escolher compartilhar os registros com boas intervenções, isso minimiza os possíveis problemas, uma vez que estamos colocando foco nas práticas que favorecem as aprendizagens das crianças.

Intervenção proposta	Possíveis aprendizagens das crianças
<p>Mariana e Pedro (crianças que não leem de forma autônoma).</p> <p><i>Estão observando página por página de uma enciclopédia sobre plantas à procura de imagens sobre as plantas carnívoras.</i></p> <p><i>As crianças percebem a minha presença e reclamam que não estão encontrando nada.</i></p> <p>Professora: <i>Que tal se a gente olhar o índice? Pode facilitar a pesquisa, não acham?</i></p> <p>Mariana volta lá no início e diz: <i>aqui!</i></p> <p>Pedro: <i>CARNÍVORAS começa com A... não tem nada aqui!</i></p> <p>Mariana: <i>CARNÍVORAS...AS...AS o final é igual ao livro AMORAS que você leu na semana passada.</i></p> <p>Professora: <i>Isso mesmo! Você sabe qual letra é?</i></p> <p>Mariana: <i>não!</i></p> <p>Professora: <i>Então, vai lá olhar na nossa agenda da leitura.</i></p> <p><i>Os dois correm até o painel e verificam que letra é. Voltam para o índice e encontram PLANTAS CARNÍVORAS E SUCULENTAS.</i></p> <p>Pedro: <i>Agora ficou difícil!</i></p> <p>Professora: <i>Uma está escrito suculentas, e a outra é plantas carnívoras. Qual é qual?</i></p> <p>Pedro: <i>eu acho que é essa (apontando para plantas carnívoras).</i></p> <p>Professora: <i>Por que você acha que é essa?</i></p> <p>Pedro: <i>Porque tem duas palavras: PLANTAS CARNÍVORAS.</i></p> <p>Professora: <i>E CARNÍVORAS? Começa como?</i></p> <p>Mariana: <i>Já sei! É igual o nome da Carolina. É essa! (e aponta para a palavra correta).</i></p> <p>Professora: <i>Muito bem. Agora vejam qual é a página das plantas carnívoras e vejam o que conseguem descobrir.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a fazer uso do índice para encontrar informações que estão buscando com maior rapidez, sem ter que folhear o livro todo. - Compreender a função social do índice. - Ao consultar a agenda de leitura, para ver como uma palavra foi escrita, as crianças confirmam uma informação: elas descobrem que AMORAS e CARNÍVORAS terminam com a mesma letra. Dessa forma, podem ampliar o repertório de letras para utilizá-las em outras situações de leitura e escrita. Aprender a consultar fontes confiáveis de forma autônoma é uma importante aprendizagem para as crianças.

ATENÇÃO, FORMADORA!

Antes de realizar o encontro presencial, é importante que você faça esse exercício de análise das intervenções, pois, dessa forma, poderá dialogar com as possíveis demandas que as professoras possam ter.

Aporte para a formadora analisar as intervenções docentes

Para ajudá-la nesse exercício, organizamos as intervenções em diferentes categorias:

Intervenções que ajudam as crianças a identificarem quais livros são adequados para encontrarem as informações de que precisam:

- ✓ ler em voz alta algumas passagens marcadas para confirmar ou não a escolha do material, para perguntar sobre as razões pelas quais decidiram incluir ou não algum livro ou para informar algo que desconhecem; e
- ✓ localizar e ler o que diz o texto, em lugar de considerar apenas as informações presentes nas imagens.

Intervenções que ajudam as crianças a acionarem os conhecimentos de que dispõem sobre o Sistema de Escrita Alfabética para ler e localizar as informações que desejam:

- ✓ pedir justificativas para as interpretações realizadas livremente;
- ✓ indagar sobre relações estabelecidas entre as ilustrações e os textos ou entre as partes lidas e as partes escritas;
- ✓ propor que pensem se indícios como algumas letras conhecidas permitem verificar ou descartar uma antecipação feita acerca do que pode estar escrito em uma parte do texto;
- ✓ solicitar que localizem no texto, referente a alguma informação, algo que está escrito, por meio da sua leitura; e
- ✓ contribuir com mais informações, para que possam coordenar com outras durante a leitura.

Intervenções que provocam as crianças para como os textos estão organizados: o formato e tamanho das fontes; o uso do índice; os boxes; a relação entre textos e imagens:

- ✓ chamar a atenção para o uso dos boxes;
- ✓ solicitar que mostrem onde estão os títulos e onde estão os textos que informam algo;
- ✓ perguntar o que eles acham que está escrito perto de uma foto; e
- ✓ perguntar, por exemplo, por que será que essa informação está no quadrinho verde e não aqui no amarelo.

Intervenção que ajuda as crianças a compreenderem a informação que localizaram no texto:

- ✓ ler em voz alta algumas passagens marcadas para confirmar ou não a escolha do material, para perguntar sobre as razões pelas quais decidiram incluir ou não algum livro ou para informar algo que desconhecem.

Terceiro passo: a devolutiva no encontro formativo

Como já vimos anteriormente nos textos destinados à formadora, o momento de devolutiva formativa é fundamental para que as professoras possam retomar as atividades propostas e analisá-las a partir de alguns pontos que você, formadora, vai elencar, considerando a análise dos registros e dos conteúdos previstos como prioritários. Para isso, considere as características e o percurso de seu grupo ao longo de toda a formação.

Não se esqueça de que sempre é válido começar o encontro compartilhando os aspectos relevantes dos registros recebidos e que merecem ser destacados!

Durante o Encontro Formativo, seu papel será de mediar as discussões, problematizar as respostas dos grupos, confrontar pontos de vista, para que as professoras possam avançar nas análises. Algumas perguntas que você pode fazer:

- O grupo 1 disse que aqui as crianças podem aprender... E aí? Vocês concordam? Querem acrescentar algo?
- O grupo 2 destacou que essa intervenção foi muito boa porque permitiu que as crianças pudessem refletir sobre as letras necessárias para escrever CARNÍVORAS, e que elas puderam aprender mais sobre as letras e o sistema de escrita. Vocês concordam?

Que outras perguntas você acha que podem ser interessantes? Escreva a seguir:

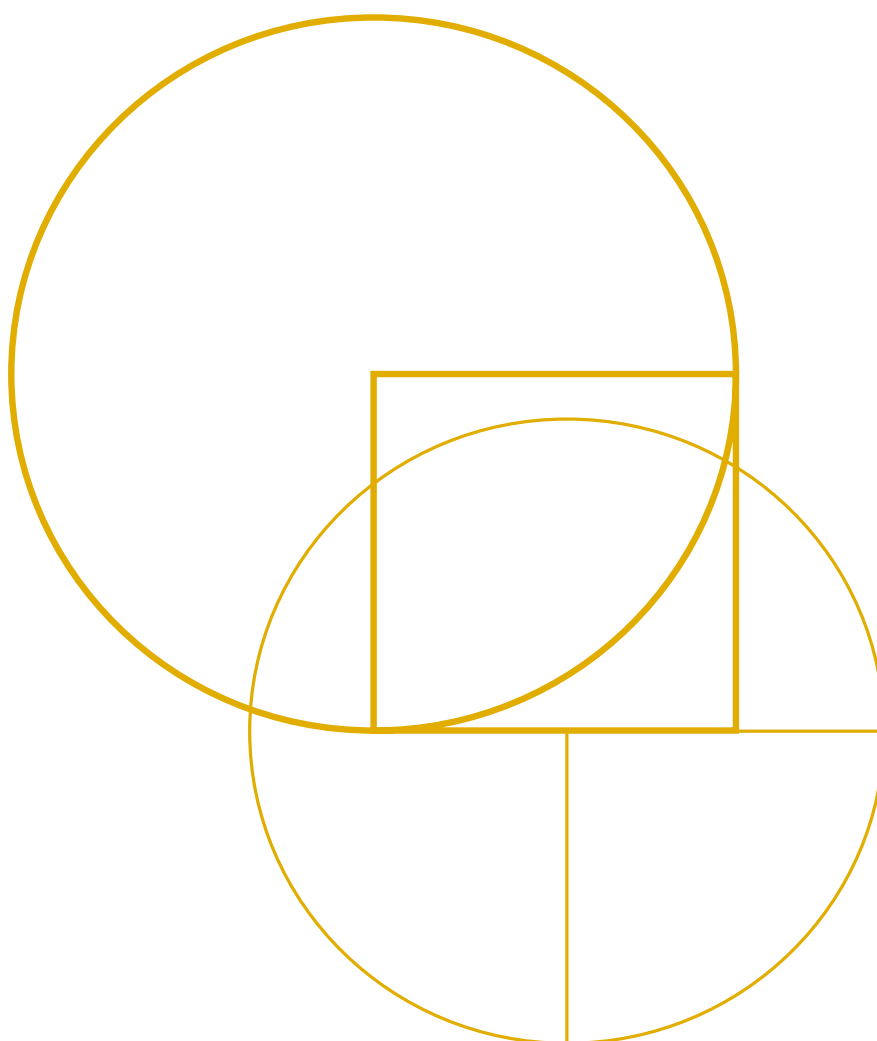
Vale destacar aqui uma ideia do pesquisador António Nóvoa para referendar a importância da reflexão coletiva como um aspecto essencial para o desenvolvimento profissional. Para ele:



Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 214).

Com isso, acreditamos que você terá todas as condições de realizar um Encontro Formativo no qual as professoras tenham a possibilidade de analisar as próprias práticas, identificar semelhanças e diferenças entre as intervenções propostas e compreender quais delas ajudam as crianças a construir novos conhecimentos sobre alguns textos com função informativa, a leitura e o Sistema de Escrita Alfabética.

Bom Encontro Formativo!



Referências

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

PROENÇA, Maria Alice. **A prática docente**. São Paulo: Panda Books, 2022.

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

Silvia Fuertes é pedagoga e mestre 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), nos quais também atua como formadora. Também produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: silviahmfuertes@gmail.com

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

unidade

8

A escrita
de textos
com função
informativa

F4.U8.T1- FORMADORAS

Pauta do Encontro Formativo: A escrita de textos com função informativa

Érica de Faria Dutra

Ao longo deste Percorso Formativo, foi possível discutir vários aspectos relacionados ao processo de produção de textos e aos principais conteúdos envolvidos quando se propõe às crianças que escrevam a partir de uma situação comunicativa que tem interlocutores reais. Foi assim no Fascículo 2, quando abordamos as situações cotidianas, e também no Fascículo 3, com a produção escrita a produção escrita no contexto literário. Nesta Unidade, avançaremos para refletir sobre quais condições didáticas se mantêm e quais se alteram quando propomos a escrita de um texto com função informativa, uma produção que se situa no contexto de uma curiosidade ou um tema de que se quer saber mais. Ainda faremos a tematização da escrita por meio da professora, analisando o seu papel de escriba durante a textualização, quando as crianças elaboram e ditam o texto a ser escrito, situação didática fundamental também discutida nas Unidades anteriores. Neste momento, as situações de revisão ganharão um maior protagonismo nas discussões, algo que já foi explorado, mas ainda merece atenção por ser uma situação privilegiada de reflexão metalinguística (processo de pensar sobre a própria linguagem e seus usos) e fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita.

Conforme o grupo de professoras avança nas discussões e nos conhecimentos ampliados a cada Encontro, é importante marcar sobre o que já refletiram até então e compartilhar o que se pretende ainda avançar em relação a alguns conteúdos que continuam sendo abordados, como é o caso dos propósitos sociais que orientam as produções escritas e as operações textuais envolvidas em cada situação didática. Levar isso em consideração contribui para você, formadora, poder acompanhar as aprendizagens do grupo e também tomar decisões que aproximem cada vez mais o que é proposto dos conhecimentos prévios das professoras. Permite também que as professoras possam entender melhor os percursos e objetivos e, assim, se autoavaliar em relação às próprias aprendizagens.

Objetivos do Encontro Formativo

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

- avançar nas reflexões sobre o planejamento de uma leitura exploratória feita por crianças que ainda não leem com autonomia;
- compreender as operações textuais envolvidas no processo de produzir um verbete de enciclopédia, suas especificidades e encaminhamentos didáticos;
- reconhecer que comportamentos escritores são conteúdos de ensino e que podem ser aprendidos pelas crianças, especialmente, tendo a professora como referência de escritora;

- refletir sobre o papel da professora nos encaminhamentos didáticos durante a produção de um verbete de enciclopédia;
- compreender a diferença entre revisar e corrigir e as implicações didáticas envolvidas em cada situação.

Conteúdos

- Leitura exploratória de livros e materiais com função informativa
- Condições didáticas a serem asseguradas para a produção de um verbete de enciclopédia
- Propósito social nos contextos de produção de texto
- Operações textuais envolvidas na produção do verbete
- Processos de revisão e diferença da prática de correção

Roteiro do Encontro Formativo

Momentos	Tempo previsto	Materiais
1 - Boas-vindas e apresentação dos objetivos do Encontro	5 min	Formadora: "Pauta do Encontro Formativo - Unidade 8: A escrita de textos com função informativa" (F4.U8.T1- Formadoras)
2 - Momento Cultural	25 min	Formadora: Livro ou texto selecionado para leitura (projetar o texto se tiver opção on-line)
3 - Retomada da atividade anterior	30 min	Formadora: Registros enviados pelas professoras e devolutiva produzida pela formadora
4 - Para iniciar a conversa: uma problematização	20 min	Formadora: "Pauta do Encontro Formativo - Unidade 8: A escrita de textos com função informativa" (F4.U8.T1- Formadoras)
5 - Tematização da prática: cenas da produção escrita de verbete de enciclopédia	90 min	Formadora: Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora – textualização e revisão de verbete (F4.U8.T3- Professoras) "Subsídios para a tematização da situação de escrita por meio da professora: verbete de enciclopédia" (F4.U8.T3- Formadoras) Para uso no Encontro: Lousa ou computador com projetor de slides para anotações coletivas

Intervalo	15 min	
6 - Sistematização dos conteúdos discutidos	20 min	Para uso no Encontro: Lousa ou computador com projetor de slides para anotações
7 - Planejamento de atividade de escrita de verbete de enciclopédia	25 min	Para as professoras: - "Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de um verbete de enciclopédia" (F4.U8.T4 - Professoras)
8 - Avaliação do Encontro	10 min	Formadora: Pauta do Encontro

1. Boas-vindas e apresentação dos objetivos do Encontro

Tempo de duração: 5 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Uma maneira de acolher a chegada das professoras é cuidando do espaço da Formação. Deixar preparada a organização das cadeiras, em semicírculos ou em roda; música ambiente, livros e outros materiais informativos que possam ser relacionados ao tema deste Encontro, disponíveis em um canto da sala. Todos esses elementos podem ser boas alternativas para a construção favorável de vínculos entre vocês.

Para iniciar o Encontro, é essencial compartilhar os objetivos propostos, ligados ao processo de produção de textos no contexto de pesquisa, evidenciando que há um percurso já trilhado até aqui, que precisa ser resgatado e consolidado a cada nova discussão. É preciso também certo aprofundamento de alguns aspectos, especialmente sobre a importância e os possíveis encaminhamentos da revisão textual.

2. Momento cultural

Tempo de duração: 25 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Muitos e variados foram os momentos de ampliação cultural até aqui. Agora nos interessa alimentar esse percurso lendo mais um conto do autor ou autora escolhido/a, para aprofundar e experienciar ainda mais sua escrita. Sugerimos, no Encontro anterior, um conto de Heloísa Seixas porque ela apresenta um estilo que pode arrebatá-lo leitor, com reviravoltas no enredo que costumam surpreender e deixar um gostinho de quero mais. Além disso, sabemos que o livro *Contos mínimos*, no qual buscamos essas histórias, está disponível no site da autora, permitindo ainda que as professoras busquem outros contos para leitura, por si mesmas.

Vale ainda reforçar que seguir uma autora ou autor é um comportamento típico de leitores de literatura, porque quando nos identificamos com o estilo de escrita de alguém ou com um gênero ou um tema, é comum buscarmos outros livros que possam talvez provocar algo parecido com o que nos tocou enquanto leitores. Do ponto de vista da formação do leitor, tem um valor inestimável porque, nessas situações, podemos observar as minúcias da escrita, o estilo em si, as características e os recursos utilizados na linguagem para produzir efeitos em quem lê.

Vamos continuar com a indicação de leitura de mais um conto da autora brasileira Heloísa Seixas, desta vez, “Presente”, embora você possa fazer outra escolha, se preferir. Como nas situações anteriores, vale resgatar com as professoras que esse momento da pauta tem como objetivo vivenciar uma experiência de leitura em uma comunidade de leitores, constituída pelo grupo em que se encontram. Retomar as leituras já feitas, especialmente as da autora ou autor selecionado, é essencial para aproximá-las de mais um objetivo que temos aqui: conhecer as características da produção artística das obras lidas.

Para a leitura de “Presente”⁸, podemos provocar dois momentos de antecipações do que vai acontecer na história: a primeira é a partir do título que, por ser muito abrangente, oferece poucas pistas do que virá – o repertório das histórias já lidas pode contribuir para algum tipo de inferência; a segunda pode ocorrer em determinada passagem da história, sugerimos “até que de repente me veio uma ideia”. O que será que vai acontecer agora? Que ideia é essa da neta? Ouça o que pensam as professoras, algumas ideias que surgem, e peça que explicitem os caminhos que trilharam para pensar o que estão compartilhando.

Como é apenas uma exploração e para não perder o fio da meada da leitura, não é preciso se estender muito neste momento: dê continuidade à leitura e abra um espaço de conversa. Aconteceu o que haviam imaginado? Comentamos outras vezes que os finais dos contos desse livro são surpreendentes, esse também foi? Por quê? Deixe vir à tona algumas emoções que o conto causou, as primeiras impressões sempre são o ponto de partida para a apreciação da obra.

O desfecho do enredo é lindo e pode gerar lembranças da relação de cada uma com sua avó. É bacana que surja e haja espaço para esse tipo de comentário, mas também é fundamental considerar que precisamos observar a riqueza dos recursos artísticos utilizados, como as descrições que tratam de trazer para o leitor como era o semblante, especialmente o olhar da avó, e como se deu tal transformação. Talvez seja isso o que arrebatou os leitores.

Podemos, inclusive, fazer uma boa reflexão em torno do uso das descrições, tão presentes nos textos de Heloísa Seixas, e os efeitos distintos que causam no leitor. Algumas são minuciosas, de algo banal, de ações do cotidiano das pessoas, como pegar o batom na bolsa (Conto: Passando batom) e, em outras, como a descrição das emoções, mais complexas, como é o caso do conto sugerido para leitura.

Além disso, com a leitura de alguns contos e a comparação entre eles, será possível compreender uma estreita relação entre o enredo e o título; um final inusitado, em que o leitor possa ser surpreendido não tendo chances de ter antecipado tais acontecimentos pelas reviravoltas que acontecem em determinada passagem da história. Essas características podem gerar expectativa no leitor em conhecer outros enredos, esperando obter tal efeito,

⁸ Caso não tenha o livro, neste link você poderá encontrar o conto (22/10/2000). <https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/2000-2/>,

e também provocar a curiosidade em voltar para o texto lido e procurar os pontos de virada. Fazer isso reiteradas vezes, a cada nova leitura, permitirá observar marcas próprias da escrita da autora.

No final da conversa, pode ser oportuno indicar a leitura de outros contos da autora e buscar complementar informações sobre ela e sua obra, se achar necessário. Sugerimos Segredos⁹, outra história do livro *Contos mínimos*.

3. Retomada da atividade anterior

Tempo de duração: 30 min

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

A retomada dos registros feitos pelas professoras do grupo se configura como uma excelente estratégia formativa devido à possibilidade de entrar em contato com o que elas fizeram em aula e, conseqüentemente, saber como elas encaminharam a situação de leitura exploratória de livros e materiais informativos e ficcionais. De acordo com o foco da devolutiva, podemos ajudar ainda mais as professoras a compreenderem aspectos essenciais das propostas.

Temos aqui o objetivo de aprofundar a reflexão sobre as **intervenções docentes com crianças que ainda não leem com autonomia**, em situações de leitura de textos com função informativa. Há um detalhamento da proposta no texto “Devolutiva relacionada ao planejamento do Trabalho Pessoal: leitura de textos com função informativa” (F4.U7.T4), não deixe de consultar as possibilidades. Há ainda uma excelente proposta de registro, caso você, formadora, opte por utilizá-lo. Essa decisão precisa ser tomada com base no conteúdo dos registros enviados pelas professoras a você. Se avaliar que há aspectos relevantes para colocar em discussão, priorize os que foram trazidos pelo grupo. Lembrando-se sempre de que optamos por levar trechos que possam servir de boas referências, fazendo também algumas considerações com base no que o grupo precisa avançar, sem identificar as professoras para evitar desconfortos.

A partir dessa decisão, uma possibilidade seria dividir a turma em pequenos grupos para analisar as intervenções realizadas com as crianças. Há diferentes formas de encaminhar essa situação, como sugerido no Texto 4, que trata da devolutiva. Seguem algumas sugestões.

Cada grupo poderá receber uma tabela na qual deverá registrar as respostas. Há várias opções que você pode propor, veja algumas sugestões abaixo.

- Cada grupo recebe a tabela com **uma** intervenção (diferente) para analisar e depois socializam com as outras participantes;
- os grupos recebem uma tabela com **duas ou mais** intervenções;
- todos recebem **o mesmo exemplo** de intervenção para analisar (pode ser o registro que você leu acima ou o de alguma professora do grupo) e, ao final, abre-se para uma discussão coletiva.

⁹ Caso não tenha livro, neste link você poderá encontrar o conto (14/01/1999). <https://heloisaseixas.com.br/contos-minimos/1999-2/>

Para tomar essa decisão, reflita sobre o tempo disponível na pauta e o que você já conhece sobre as características de seu grupo (se é um grupo falante ou se são menos participativas; os saberes e as experiências das professoras – se há quem já trabalha há mais tempo com as situações propostas, se podem analisar um exemplo mais desafiador...). Também é preciso considerar se o vínculo entre as pessoas do grupo permite que as práticas sejam discutidas sem gerar desconfortos e mal-entendidos. Acreditamos que o compartilhamento dos registros com boas intervenções minimiza os possíveis problemas, uma vez que estamos colocando o foco nas práticas que favorecem as aprendizagens das crianças.

Cuidar da gestão do tempo do Encontro é sempre um desafio, por isso, sugerimos que a explicação da proposta seja feita em, aproximadamente, 5 minutos, o trabalho em pequenos grupos em 10 minutos e a socialização em 15 minutos. Nessa opção, considerar poucas intervenções por grupo para análise pode ser mais produtivo, porque importa que todas as professoras possam se beneficiar com as reflexões, pois a socialização das discussões é um momento essencial.

Caso opte por não dividir a turma em grupos, cuide para que a participação coletiva seja efetiva, propondo tempos curtos para as professoras pensarem um pouco antes de compartilhar as ideias entre todos.

Ainda: se optar por utilizar o registro que consta no Texto 4, como já mencionado, sugerimos a leitura em voz alta do texto, com paradas em partes específicas das intervenções docentes, para colocar em discussão com o grupo as intenções e a maneira como as perguntas foram feitas.

4. Para iniciar uma conversa: uma problematização

Tempo de duração: 20 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

Mais uma vez temos o propósito de discutir conteúdos ligados à produção de textos, já que se trata de uma prática essencial para a alfabetização das crianças. Um aspecto que merece maior atenção é o papel da revisão de textos, especialmente porque estamos lidando com crianças de 1º e 2º anos, muitas delas sem ainda ter se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética. Como é possível que revisem textos se não sabem escrever convencionalmente? Essa ideia pode ser comum entre as professoras e, por isso, é fundamental compreender a importância das práticas de revisão e suas vantagens didáticas ao incorporar variados momentos de reflexão linguística nas turmas de alfabetização inicial. Para poder avançar nessa discussão, é essencial saber o que as professoras pensam a respeito. O que entendem por revisão? Revisar é diferente de corrigir? Se a professora é a escriba, por que ainda é preciso proporcionar tempo para revisão do texto?

Essas são algumas perguntas que podem nortear uma conversa inicial. A intenção é ouvir o que as professoras pensam, não temos a pretensão de respondê-las neste momento. No final do Encontro, voltaremos a elas; por essa razão, ter um registro com os comentários das professoras, em lista, pode ser oportuno.

5. Tematização da prática: cenas da produção escrita de verbete de enciclopédia

Tempo de duração: 90 min

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

Como temos enfatizado, tematizar cenas de sala de aula, formadora, é uma das estratégias que mais contribuem para apoiar o trabalho docente, porque é possível analisar encaminhamentos e intervenções por meio de uma situação didática específica. Por intermédio das discussões e generalizações realizadas, as professoras podem ter melhores condições de planejar suas aulas, considerando as principais condições didáticas que precisam ser asseguradas. É esse conhecimento didático que ancora as múltiplas decisões necessárias durante o processo de ensino e que vai permitindo, progressivamente, encaminhamentos cada vez mais ajustados aos princípios didáticos e aos conhecimentos das crianças. Por tudo isso, entendemos esse momento como “o coração da pauta”, aquele que é essencial para atingir as principais expectativas de aprendizagem previstas para este Encontro de Formação.

Vamos dividir a tematização das cenas em duas partes: a primeira, a ser realizada coletivamente, terá como foco a discussão sobre o ditado à professora; a segunda, que acontecerá em pequenos grupos, tem o propósito de refletir sobre a revisão de textos.

• 1ª parte

Discussão coletiva sobre ditado à professora

A opção por fazer coletivamente essa primeira parte tem a intenção de retomar as discussões já feitas nas pautas anteriores e despende menos tempo do Encontro – sugerimos 30 minutos para isso. Estamos tratando de um novo contexto de produção de textos, que se refere às situações de pesquisa, no entanto, algumas condições didáticas permanecem as mesmas em quaisquer propostas de escrita de um texto: ter uma função comunicativa instaurada é uma delas.

É importante compartilhar com as professoras o que será discutido neste momento: os encaminhamentos da produção de um verbete de enciclopédia sobre os dinossauros, tema que gerava curiosidade para a turma do 2º ano, da professora Julia Morioka. Na atividade desenvolvida após o Encontro Formativo anterior, as professoras realizaram a leitura exploratória de livros e de outros materiais informativos, a fim de separar aqueles que pudessem servir para responder às perguntas sobre o que as crianças tinham mais curiosidade e interesse em saber mais.

Para avançar, a ideia agora é pensar que a pesquisa feita em sala pode resultar na escrita de um verbete de enciclopédia, um gênero muito utilizado para divulgação das curiosidades descobertas.

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

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

A escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de um verbete enciclopédico (F4.U8.T2 - Professoras)

Depois de compartilhar esse contexto da sequência, para uma reflexão inicial do grupo, faça a leitura compartilhada da seguinte cena do início do processo de textualização do verbete de enciclopédia, que consta do texto **“Tematização da prática: situação de escrita por meio da professora: textualização e revisão de verbete (F4.U8.T3 - Professoras)**, para poder acompanhar a leitura:

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

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

Professora: *O nome do quê?*

João: *Dos animais.*

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

Alice: *O dinossauro*

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

Crianças em uníssono: *De vários!*

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

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

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

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

Professora: *Mas como ficaria no texto, Alice? Fale como se você fosse ditar para mim.*

Alice: *Os dinossauros eram répteis.*

Professora: *O que vocês acham dessa sugestão?*

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

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

Crianças respondem que não, concordando com a sugestão.

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

Na sequência, formadora, ouça as primeiras impressões das professoras acerca do que leram e proponha a primeira pergunta para discussão coletiva.

1 - Para o processo de produção de texto, quais condições foram asseguradas para que todas as crianças pudessem aprender a produzir textos?

Essa questão pode ser retomada ao longo de toda a discussão sobre o encaminhamento da produção de um verbete de enciclopédia, porque novas dimensões se agregam às reflexões realizadas. No entanto, importa aqui destacar que uma situação de produção de textos deve ocorrer a partir de uma situação comunicativa, em que as crianças escrevem algo para alguém ler, com algum propósito, assim como acontece nas diversas práticas sociais de escrita. O que fazer com as informações descobertas acerca dos dinossauros? Para além da ampliação do próprio conhecimento, por que não compartilhar com alguém o que aprendemos? Para isso acontecer, qual é a melhor forma ou qual é o gênero que mais se ajusta ao propósito de divulgar uma curiosidade científica? São questões que precisam atravessar a conversa feita com as crianças e, portanto, as professoras precisam compreender sua importância.

Resgatar o que fizeram quando produziram a indicação literária com as crianças também é uma maneira potente de retomar e avançar os conhecimentos sobre essa condição fundamental do processo de escrita. Muitos são os especialistas que comentam sobre a importância desse processo. Geraldi (1997), em seu livro *Portos de passagem*, faz uma distinção entre redação escolar e produção de texto. A primeira é um texto que se produz *para* a escola, é um texto escolar, não existe fora da instituição; e a segunda é uma situação em que a proposta é feita *na* escola, mas considera os gêneros que circulam socialmente, em uma situação significativa. Para o autor, para produzir um texto, é preciso que:



- a. *se tenha o que dizer;*
- b. *se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c. *se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d. *o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...)*
- e. *se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) Geraldi, 1997, p. 160.*

Compreender que essas são condições didáticas essenciais para a situação analisada é uma premissa do trabalho com produção de textos e é fundamental você, formadora, ficar atenta a possíveis necessidades de intervenção com seu grupo.

Por ser uma atividade coletiva, alguns cuidados são necessários: estimular que todas possam participar efetivamente da discussão, de modo que, quando uma professora faz um comentário, outras possam continuar a reflexão, posicionando-se a partir do que já foi falado, para sustentar, aprofundar o que está sendo tratado; fazer intervenções para fomentar a discussão; quando houver dúvidas, vale retomar as cenas ou outras situações já discutidas

anteriormente. Importa que seja um momento de trocas, que não seja transmissivo, evitando que a fala se concentre somente em você, formadora. Fazer registros das conclusões, como orientações didáticas importantes que são, voltando a esses registros durante o Encontro e retomando-os em outros, se necessário, são ações que podem configurar uma boa situação de aprendizagem para o grupo.

2 - Sabemos que as intervenções docentes são fundamentais para problematizar e provocar reflexões importantes sobre o objeto de conhecimento, aqui, no caso, a produção de um verbete de enciclopédia. Quais intervenções Julia fez? Por que ela as fez dessa forma?

Para responder a essa questão, vamos nos concentrar no momento da textualização, quando as crianças ditavam o texto à professora. Voltar à transcrição da cena, grifando as perguntas feitas por Julia, pode ser uma maneira de encaminhar o texto, discutindo as intenções que estavam por trás das questões apresentadas. Alguns destaques merecem ser discutidos: a forma como Julia envolve as crianças em todos os momentos da textualização, ela instiga que tomem decisões importantes para que o texto atinja seu propósito. Além disso, faz referência ao que já pesquisaram, às tomadas de notas das principais informações e, especialmente, dos verbetes lidos, que serviram como ampliação do repertório sobre o gênero; as crianças tomam também como referência a forma de escrever o que descobriram a respeito dos dinossauros. Nos interessa, agora, ratificar uma orientação importante quando as crianças ditam um texto à professora: que a escrita do texto deve seguir fielmente o que as crianças ditam e que a linguagem que se escreve é diferente daquela utilizada para discutir o que e como escrever, ou seja, da linguagem oral que se usa para falar das ideias que se tem sobre o que será escrito.

No texto “Subsídios para a tematização da situação de escrita por meio da professora: verbete de enciclopédia”, (F4.U8.T3 - Formadoras), você pode encontrar outras análises – destacamos a que vem a seguir:



*A professora faz uma importante intervenção quando Alice indica o conteúdo que poderia constar no texto: “Mas como ficaria no texto, Alice? Fale como se você fosse ditar para mim.” A professora faz aqui uma distinção entre linguagem oral e linguagem escrita, em que o foco recai sobre **como** escrever. Se a professora, ao invés disso, tivesse aproveitado a ideia da criança e textualizado sozinha, quem estaria elaborando o texto seria ela, e a reflexão sobre a linguagem, que é potencializada por meio do ditado à professora, não aconteceria por parte das crianças.*

São situações privilegiadas de reflexão sobre a linguagem escrita que ganham espaço quando as crianças são convidadas a participar efetivamente da elaboração do texto a partir de todas as informações encontradas durante o processo de pesquisa. Claudia Molinari, especialista argentina da Didática da Língua, destaca que:



Para ensinar a escrita, a professora se propõe a desenvolver situações didáticas em que as crianças possam ter amplo espaço para se comportar como escritoras, situações nas quais quem aprende passa por diversos desafios, em que o jogo é aberto aos problemas que em toda prática de escrita é apresentado ao escritor – mesmo que seja um escritor com pouca experiência, que esteja aprendendo a escrever – em situações em que seja

possível ter todas as informações necessárias e discutir com outras pessoas os problemas levantados (Molinari, 1999, s/n – tradução livre).

Fica cada vez mais evidente o quanto o encaminhamento proposto considera as crianças como sujeitos pensantes, reflexivos, capazes de participar cada vez mais das culturas do escrito e avançar em seus conhecimentos como escritores.

• 2ª parte

Discussão sobre revisão

O maior tempo desta tematização será dedicado às discussões sobre os processos de revisão textual porque é um momento privilegiado de reflexão sobre a linguagem escrita, permitindo que as crianças possam experimentar comportamentos típicos de escritores e pensar nas inúmeras decisões sobre a melhor forma de comunicar – por escrito – o que se pretende ao destinatário. Para favorecer as trocas entre as professoras, a proposta é analisar as cenas à luz de duas perguntas, em pequenos grupos:

- Por que Julia escolheu outro caminho em vez de corrigir o texto produzido e apontar os problemas que encontrou na primeira versão?
- Quais aspectos Julia selecionou para discutir com as crianças durante o processo de revisão? Como foram feitos esses encaminhamentos?

A primeira cena tem como foco a revisão sobre a coerência das informações, que se encontra no mesmo Texto 3, da Unidade 8, já abordado na discussão anterior:

Ao chegar na análise do segundo parágrafo, ela diz:

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

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

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

Crianças: *Não!*

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

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

Professora: *Como? Dá um exemplo.*

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

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

Olívia: *Não sei...*

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

Crianças: *Sim!*

Professora: *O que vocês acham, então, de nós encerrarmos esta informação? A gente coloca um ponto aqui ó (e coloca um ponto final depois de ‘herbívoros’). Então, tudo bem. “O carnívoro come carne e os herbívoros comem folhas do*

topo das árvores”. Como a gente pode escrever? A gente já decidiu aqui ó, que a primeira frase ficou “Alguns eram carnívoros e outros herbívoros. **Eles comem...**”. Quando a gente fala **eles** comem, quem são **eles**?

Pedro: Todos!

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

Crianças: Os carnívoros.

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

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

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

Pedro: Os carnívoros comem carne...

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

Thaís: Alguns comem carne e alguns comem folhas.

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

Crianças: Não...

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

João: São os carnívoros.

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

Alice: Os herbívoros!

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

Alice: Sim!

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

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

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

A segunda cena aborda uma discussão sobre a veracidade das informações:

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

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

Rafael: *Eu acho que está bom.*

Professora: *Vocês acham que está bom?*

Crianças: *Sim!*

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

Algumas crianças respondem que sim, outras que não.

A professora pergunta para aquelas que responderam sim:

Professora: *Qual espécie de dinossauro que voava?*

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

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

Adriana: *Pterodátilo.*

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

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

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

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

Crianças: *Não!*

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

Adriana: *Porque eles parecem dinossauros.*

Lara: *Pelo rosto!*

Professora: *Só porque eles parecem dinossauros?*

Crianças: *Não!*

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

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

Crianças: *Não!*

Professora: *Não eram. Então...*

Gabriel interrompe a professora:

Gabriel: *Apaga o “terrestre”.*

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

Crianças: *Não!*

Adriana: *É os “voadores”.*

Professora: *Os voadores! Porque os pterossauros, eles são voadores. Então, nós vamos tirar essa informação (começa a apagar a palavra ‘voadores’),*

porque aqui nós estamos falando só das espécies de...?

Crianças: *Dinossauros!*

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

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

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

Para responder às questões sugeridas, vale conhecer o encaminhamento proposto pela Julia para ajudar a pensar sobre as suas intenções ao provocar reflexões sobre coerência e veracidade das informações. De acordo com o perfil de seu grupo de professoras, você pode fazer escolhas sobre a forma de encaminhar a leitura das cenas: pode ser feita coletivamente; em voz alta, com a ajuda das professoras lendo as falas das crianças; ou cada subgrupo lendo as cenas e já abrindo espaço para discussão.

É preciso cuidar do tempo para que ocorra o máximo possível de interação e circulação de informações dentro de cada grupo e depois durante a socialização, nem que para isso você tenha que dividir a turma em pequenos grupos em que uma parte dele fique responsável por analisar a Cena 1 e outra parte a Cena 2. Neste caso, na socialização, para potencializar as discussões, será preciso que todas as professoras conheçam o conteúdo de ambas as cenas. Sugerimos que a parte destinada para análise das cenas em pequenos grupos seja realizada entre 25 e 30 minutos e que o restante do tempo seja considerado para socialização. Ter pelo menos 30 minutos para esse momento coletivo é fundamental para que todos os subgrupos possam compartilhar e ouvir o que os demais pensaram a respeito.

Independentemente das escolhas feitas por você, formadora, acompanhe as reflexões realizadas pelos pequenos grupos, para saber sobre o que comentam, quais dúvidas aparecem, a forma como atribuem sentido às intervenções que Julia fez durante o encaminhamento, o que pensaram sobre a participação das crianças, enfim, tudo que possa alimentar a socialização posterior. Esse é um momento propício para selecionar aspectos relevantes a serem colocados em discussão por todo o grupo.

- Por que Julia escolheu outro caminho em vez de corrigir o texto produzido e apontar os problemas que encontrou na primeira versão?

É interessante notar como Julia inicia o processo de revisão junto às crianças. Ela coloca o texto na lousa, explica a atividade e começa a ler o texto para que elas possam identificar se há alguma necessidade de alteração ou adequação aos propósitos estabelecidos antes, a partir da definição de para que e para quem produziram o verbete de enciclopédia.

É quando analisa o segundo parágrafo que uma criança nota uma incoerência e, neste momento, Julia aproveita o incômodo que causou em uma estudante e devolve o problema para a turma toda pensar sobre o apontamento feito. Como se dissesse: “Concordam? Se sim, o que fazemos para resolver?” Essa postura é muito diferente do que apresentar o texto na lousa e dizer que ali, no segundo parágrafo, existe um problema, que as informações estão confusas, já que ela sabe que as crianças compreenderam bem os conceitos de carnívoros e herbívoros. Identificar algo no texto que não está bem explicado é conseguir refletir sobre o efeito de sentido da linguagem escrita e pensar em soluções para sanar a questão. Buscar

alternativas para resolver também envolve um movimento interessante porque, de fato, há várias possibilidades – qual é a mais ajustada aos propósitos que se tem? A decisão passa a ser coletiva, nem todas as crianças precisam dar sugestões, mas as que fizerem propostas precisam ser ouvidas por todos a fim de pensarem juntos sobre o que mudar. Encontra-se nessa reflexão a grande vantagem pedagógica de trabalhar com o processo de revisão, que difere da correção feita pela professora.

A correção é uma prática tradicional na escola em que a professora identifica, marca e, às vezes, resolve problemas no texto que poderiam ser pensados pelas crianças, trazendo muitos aprendizados importantes para elas. A especialista em linguística aplicada, Kátia Bräkling afirma que:



*A correção é um procedimento comumente relacionado a duas ideias: uma atividade de supressão de erros ortográficos a partir da indicação de erros feita pelo professor; uma atividade de leitura das indicações de erros feita pelo professor nos textos produzidos pelos alunos. Em ambos os casos o que acontece **é uma atividade não reflexiva...** (Bräkling, s/d – destaques nossos).*

Em contrapartida, a revisão é um momento privilegiado de reflexão metalinguística, que precisa ser realizada com regularidade na escola, para ofertar diversas oportunidades para as crianças pensarem a respeito da coerência das informações e dos diversos recursos coesivos que podem ser utilizados, a fim de deixar um texto bem escrito: a pertinência da linguagem para o destinatário e para as características do gênero, a veracidade das informações em textos com função informativa, dentre outros aspectos que atendam aos propósitos comunicativos propostos.

Mas se as crianças não conseguem observar um problema que precisa ser resolvido no texto, como a professora pode encaminhar?

Neste caso, a professora pode identificar o problema para as crianças, foi o caso da Cena 2, na qual Julia diz que voltou aos livros que foram fonte de consulta para verificar uma informação e percebeu que não existem dinossauros voadores. O problema foi apontado, mas a solução encontrada foi pensada com as crianças, isso faz parte do processo gradual do avanço dos conhecimentos e da autonomia necessária para a tomada de decisões sobre o que e como revisar. Vale destacar ainda que revisar implica uma perspectiva dialógica, ou seja, é necessário trocar ideias, discutir possibilidades, o que é muito diferente da prática de correção, em que o autor nem está presente.

Durante a socialização, formadora, registre as ideias que surgirem dos subgrupos, provoque reflexões e tenha como apoio os encaminhamentos de Julia nas cenas lidas, favorecendo que as professoras pensem a partir das decisões que ela tomou, que não são únicas, mas são referências para a discussão. No próximo item da pauta, na **Sistematização dos conteúdos discutidos**, voltaremos ao registro para chegar a algumas conclusões.

- Quais aspectos Julia selecionou para discutir com as crianças durante o processo de revisão? Como foram feitos esses encaminhamentos?

Como já destacado antes, o encaminhamento teve início com a leitura do texto pela professora, justamente para dar oportunidade às crianças de conseguirem localizar possíveis problemas. O primeiro problema identificado se refere à coerência das informações, já

que a forma como estava escrito o verbete poderia gerar dúvidas sobre a alimentação dos dinossauros, deixava parecer que os herbívoros comiam carne.

Como que nós poderíamos melhorar a escrita?

Logo em seguida, uma criança sugere:

Olivia: A gente podia tentar dividir mais um pouco.

Parece uma solução, no entanto concretizá-la é um desafio. A professora, então, faz uma nova intervenção: lê parte a parte para pensarem o que fica e o que pode ser modificado.

“Subsídios para a tematização da situação de escrita por meio da professora de um verbete de enciclopédia” (F4.U8.T3 – Formadoras)

A professora devolve o problema para o grupo e Olivia começa pensando que poderiam “dividir mais um pouco”, explicando que cada trecho do texto poderia ser uma solução. Julia, então, volta à produção para fazer a leitura como a criança sugeriu e, a cada parte lida, questionava se mantinham o que estava escrito ou se gostariam de alterar. Depois de uma decisão, veja como ela atua, de maneira a potencializar ainda mais as reflexões:

*A gente já decidiu aqui ó, que a primeira frase ficou “Alguns eram carnívoros e outros herbívoros. **Eles comiam...**”. Quando a gente fala **eles** comiam, quem são **eles**?*

Ao fazer a pergunta sobre a quem o “Eles” se refere, ela contribui para uma reflexão linguística importante, que envolve a habilidade de correferência (quando duas ou mais expressões de um texto se referem à mesma coisa) e permitiu fazer a distinção entre carnívoros e herbívoros. Nota-se que, neste caso, a professora faz uma intervenção pontual, sugerindo um olhar atento para o trecho em que podem pensar, mas sem dar a solução, pois são as próprias crianças que podem buscá-la. Acredita que elas podem resolver porque garantiu, durante a sequência didática, momentos variados de leitura e ampliação linguística, além de saber que as crianças compreendiam os conceitos envolvidos.

“Subsídios para a tematização da situação de escrita por meio da professora: verbete de enciclopédia” (F4.U8.T3 – Formadora)

Notamos que é um processo intenso de discussões e tomada de decisões, a professora não se omite, pelo contrário, instiga o olhar atento das crianças, envolve toda a turma para que pensem sobre as melhores maneiras de comunicar o que pretendem. Só essa reflexão realizada, sem considerar as mudanças feitas no texto, já tem um valor inestimável. As crianças têm oportunidade de aprender comportamentos típicos de um escritor e de compreender que esse jogo de negociação de sentidos é complexo e requer esforço e dedicação.

Todas as discussões sobre esse trecho do verbete resultaram no seguinte texto:

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

Vale reforçar que esse resultado foi fruto de muitas conversas, o que não significa que não tenha mais o que revisar. Segundo Dutra: "...um dos efeitos obtidos com o trabalho de revisão é a melhoria da produção inicial, embora isso nem sempre ocorra porque nem todas as reflexões sobre o que está escrito resultam em mudanças ou em alterações eficientes." (Dutra, 2010, p.159). Isso não diminui a potência do trabalho da revisão, pelo contrário, permite compreender que se trata de um investimento nesta situação didática para possibilitar avanços significativos na maneira de escrever ao longo da escolaridade.

Essas são algumas respostas e orientações que podem nortear as discussões ao longo da tematização das cenas transcritas. Importa que as professoras compreendam as intenções que estão por trás das ações da professora cuja aula é tematizada, para poderem ter elementos para refletir sobre a própria prática.

6. Sistematização dos conteúdos discutidos

Tempo de duração: 20 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

A sistematização ocupa um lugar importante no Encontro Formativo porque favorece que as professoras sintetizem as principais ideias obtidas a partir das muitas reflexões que aconteceram. Conclusões, mesmo que provisórias, contribuem para apoiar o planejamento e os encaminhamentos das professoras junto às crianças. É interessante marcar esse caráter de provisoriedade, porque novas discussões permitirão, com certeza, ampliar o conhecimento sobre revisão e correção. Para apoiar esse momento e caso queira antecipar possíveis dúvidas das professoras relacionadas à revisão, leia o texto "Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever" (F5.U10.T2 - Professoras).

Para atender, então, o objetivo de sistematizar algumas ideias, um encaminhamento possível é voltar para o registro feito a partir das perguntas: O que entendem por revisão? Revisar é diferente de corrigir? Se a professora é a escriba, por que ainda é preciso proporcionar tempo para revisão do texto? Em seguida, provocar uma reflexão a partir da seguinte questão: depois que lemos as cenas e discutimos sobre a diferença entre revisar e corrigir, analisamos as intervenções de Julia e notamos a potência da situação didática, o que podemos alterar ou acrescentar no registro feito anteriormente? O que compreendemos a respeito da importância da revisão textual?

Um novo registro pode ser feito considerando agora as discussões realizadas. Espera-se que compreendam as principais diferenças e as vantagens pedagógicas do trabalho de revisão a partir do que está indicado nas respostas das perguntas acerca da tematização das cenas. Vale entender, também, que não se trata de copiar trechos que constam nesta pauta, mas, sim, assegurar que os apontamentos foram discutidos e que o registro seja fruto da elaboração do grupo, já que sabemos que, ao ter que escrever, precisamos colocar em ação o que pensamos e algumas contradições podem aparecer. Se isso ocorrer, será uma ótima oportunidade para retomar os aspectos discutidos. Por fim, esse registro pode ser guardado para outros momentos oportunos.

7. Planejamento de atividade de escrita de verbete de enciclopédia

Tempo de duração: 25 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

No texto “**Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de verbete de enciclopédia (F4.U8.T4 - Professoras)**”, você vai encontrar a proposta a ser encaminhada pelas professoras com as crianças. Segue a orientação:

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

Contexto de produção – para quem o verbete foi escrito e qual o local onde será exposto:	
Verbetes (1ª versão):	
Ideias para a revisão deste verbete:	

É importante destacar que produzir um verbete de enciclopédia requer um conjunto de situações para as crianças aprenderem mais sobre um tema de interesse. A situação pode ter surgido no encontro anterior, quando a proposta foi realizar a leitura exploratória de materiais a partir do que as crianças gostariam de saber mais. É interessante, inclusive, recuperar alguma discussão feita neste Encontro com a devolutiva que você preparou a partir dos registros enviados com esse foco. A partir disso, neste momento, é crucial compreender que o processo de produção do verbete de enciclopédia implica assegurar as decisões sobre o que escrever e a ordem, o planejamento do texto, e a textualização por meio do ditado à professora. O texto “A escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de um verbete enciclopédico (F4.U8.T2 - Professoras)”, aborda algumas orientações sobre esse processo que podem apoiar esse momento. O mesmo ocorre com o texto: “Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de um verbete de enciclopédia (F4.U8.T4 - Professoras)”, que traz informações para apoiar o planejamento docente.

Reservamos 25 minutos para este momento na Pauta do Encontro, que não prevê o detalhamento de um planejamento. Esperamos que esse tempo permita que cada professora consiga compreender a proposta a ser realizada com as crianças. O trabalho de planejar será feito posteriormente por cada uma, a partir das escolhas didáticas que farão considerando a realidade da turma. Indicar trechos dos Textos 2 e 4, sugeridos aqui, pode facilitar esse processo. Além disso, é preciso deixar explicado que a entrega da atividade se refere à tabela em que deve constar o verbete de enciclopédia produzido coletivamente, em sua primeira versão, ou seja, com aspectos que ainda podem ser revisados. O exercício é justamente indicar quais aspectos merecem ser revisados pelas crianças em uma próxima aula.

Com tudo isso em mãos, compartilhe com as professoras que a devolutiva será feita coletivamente no próximo Encontro Formativo.

8. Avaliação do Encontro

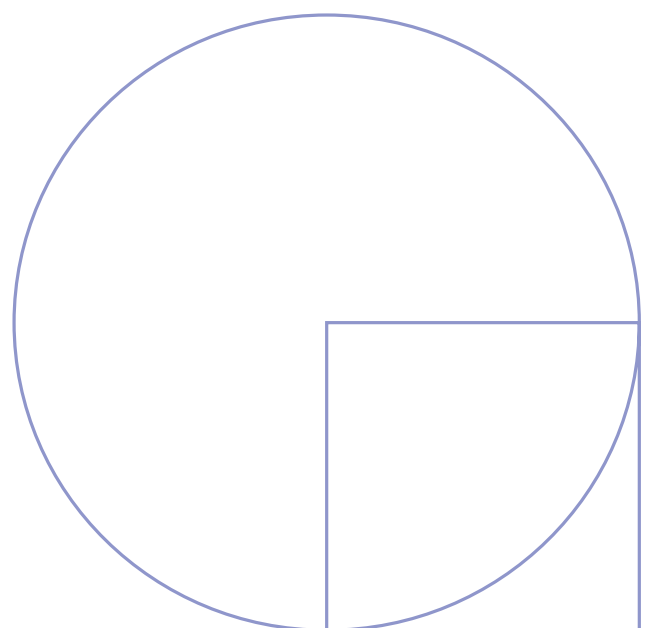
Tempo de duração: 10 min

Forma de organização do grupo: atividade coletiva

No início do Encontro foram compartilhados com as professoras os conteúdos e as expectativas de aprendizagem. Foi sugerido que também se considerasse o ponto de partida do grupo porque já havia sido discutido, anteriormente, certos conteúdos da produção textual. A proposta agora é que as professoras comentem sobre o próprio processo de aprendizagem. Quais foram os avanços? Quais aspectos tratados durante a formação que estão sendo mais bem compreendidos? O que mudou? Identificam ainda conteúdos que merecem maior estudo e atenção? Se sim, quais e por quê?

Ouvir o comentário de algumas professoras pode ser bastante produtivo neste momento, pedindo que as demais se posicionem diante do que foi exposto, assim como pedir que façam um breve registro escrito para entregar e você analisar depois do Encontro. Avalie o que for mais pertinente de acordo com a maneira pela qual optou para acompanhar o progresso do grupo bem como o tempo destinado.

Bom trabalho!



Referências

BRÄKLING, Katia. **Revisão e correção**: variações sobre o mesmo tema? Texto produzido a partir da discussão realizada com professores do 4º, 5º e 6º Anos do Ensino Fundamental de uma escola assessorada pela autora.

DUTRA, Érica de Faria. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade**: percursos e procedimentos. Orientação: Sílvia de Mattos Gasparian Colello. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

MOLINARI, María Claudia. **Intervención docente en una situación de dictado a la maestra**. Palestra proferida em Jornadas: Intervención docente en lectura, escritura y matemática, em 15 e 16 de outubro de 1999.

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da Frente de Língua Portuguesa, em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa, formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba e 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

F4.U8.T2 - FORMADORAS

Questões a considerar sobre situações didáticas de escrita de textos com função informativa

Érica de Faria Dutra

Ao longo da Unidade 8, tivemos como principal foco analisar situações de escrita em que a professora atuava como escriba, para a produção de um verbete de enciclopédia. Mas sabemos que há outras inúmeras possibilidades de trabalho com outros gêneros que apresentam função informativa. Nossa intenção com este texto é fomentar reflexões sobre outras maneiras de introduzir o trabalho de escrita, quando o que se pretende é compartilhar curiosidades descobertas com outras pessoas. Importa às professoras conhecerem propostas diversificadas, especialmente, para as crianças de 1º e 2º anos que também precisam avançar em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Por essa razão, é fundamental que você, formadora, possa considerar tais possibilidades de trabalho para apoiar as discussões no Encontro Formativo, ofertando, sempre que possível, uma gama variada de situações, a fim de considerar a heterogeneidade de saberes das crianças e as necessidades de aprendizagens de todas e de cada uma da sala de aula.

Sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades, elencamos três perguntas que podem, portanto, contribuir para ampliar as discussões propostas na pauta.

1 - As situações de escrita no contexto de pesquisa podem ser trabalhadas como atividade habitual ou apenas em sequência didática? O que isso implica didaticamente?

É possível trabalhar em ambas as modalidades organizativas, tanto como atividade habitual como em sequência didática.¹⁰ Temos defendido ao longo desta Unidade que as crianças são curiosas e levantam perguntas para compreender o mundo. Somado a isso, é um compromisso da escola formar leitores e escritores, que atuem como tais em diferentes circunstâncias de uso. Então, por que não aproveitar essas características das crianças e promover situações significativas em que elas precisam ler e escrever textos com função informativa para responder às curiosidades e inquietações pessoais ou coletivas?

Instaurar na rotina momentos de leitura de curiosidades científicas, como **atividade habitual**, e ter na biblioteca de classe livros informativos são ótimas oportunidades de favorecer que as crianças conheçam mais sobre um tema pelo qual tenham interesse, como também apoiar a aprendizagem de comportamentos leitores, típicos de uma situação de pesquisa.¹¹

¹⁰ Para saber mais sobre as características de tais modalidades, consulte a Unidade 1 do Fascículo 1.

¹¹ O texto "A rotina de leitura de textos com função informativa (F4.U7.T2 - Professoras)" sugere organizar momentos de leitura de informações científicas como atividade habitual.

Cabe produzir textos neste caso? Com certeza, sim! Resumos, sínteses, anotações dos pontos principais cumprem um propósito importante, que é guardar a memória do que está sendo aprendido com as leituras e poder ser complementado, de tempos em tempos, conforme novas descobertas.

Para compartilhar com outros interlocutores, é comum que tais escritas se organizem em diferentes gêneros: uma lista com as informações mais importantes, uma ficha técnica a partir de alguns pontos que estavam sendo pesquisados; uma imagem com legenda que explicita algo relevante sobre o assunto tratado; e verbetes de curiosidade (Você sabia que...) para compartilhar curiosidades.

Produzir verbetes de curiosidade se configura como uma ótima situação de aprendizagem porque se trata de um gênero em que compartilhamos pequenas informações que julgamos curiosas. Esses textos, a depender dos propósitos, podem ter apenas a curiosidade em si ou algum complemento, como vemos no exemplo a seguir:

Você sabia que... a baleia azul é o maior animal do planeta?

ou

Você sabia que... a baleia azul é o maior animal do planeta? Esse mamífero aquático pode atingir cerca de 30 metros de comprimento e chega a pesar mais de 150 toneladas.

Essa possibilidade de ter um texto mais sintético (ora com uma única frase, ora com mais de uma) traz uma vantagem didática, especialmente, para aquelas crianças cujo desafio se concentra no avanço da compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, em que elas precisam refletir sobre quantas e quais letras utilizar, e em que ordem posicionar essas letras para escreverem o que desejam. Neste caso, escrever uma curiosidade mais curta (como no primeiro exemplo) pode favorecer tal reflexão, assim como também ocorre na escrita de uma lista ou legenda informativa para uma imagem.

Já quando propomos um trabalho a partir de uma **sequência didática**, uma das condições a serem asseguradas é a necessidade de se ter um propósito comunicativo instaurado, ou seja, que as crianças saibam para que, para quem estão escrevendo, o portador a ser utilizado e onde circulará a produção feita. Ao se ter um destinatário para os textos que serão escritos, surgem demandas relacionadas às revisões, por exemplo, já que retornar ao escrito sucessivas vezes é um comportamento de escritor que visa ajustar o texto ao contexto de produção. Saber se algo pode gerar dúvidas, se está bem explicado, se faltam informações, se há outras maneiras de dizer, são reflexões geradas quando nos debruçamos sobre o texto para ler com os olhos do leitor. Considerar o interlocutor, portanto, pressupõe saber o que é necessário ler e pesquisar para, enfim, depois, comunicar o que foi descoberto ao longo do processo investigativo. As etapas necessárias de leitura e de escrita já foram descritas em textos desta Unidade. Para saber mais ou relembrar consulte os textos “Produção de textos em contextos de pesquisa” (F4.U8.T1 - professoras), e “A escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de texto” (F4.U8.T2 - professoras), que inclui o trabalho desenvolvido com diferentes gêneros, assim como já defendido.

2 - Como favorecer o avanço na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em situações de escrita no contexto de pesquisa?

Desde o Fascículo 1 deste Percorso Formativo, temos tratado da importância de articular e equilibrar, na rotina das crianças, as quatro situações didáticas fundamentais de leitura e de escrita. Na Unidade 7, tivemos como foco as situações de leitura tanto pela criança quanto por meio da professora. Agora, na Unidade 8, abordamos as situações de escrita, com destaque para a escrita de um verbete de enciclopédia que tem a professora como escriba. Além dessa situação, quais outras podemos incluir para que a criança escreva por si mesma?

Para responder, vamos recorrer a algumas etapas necessárias para a produção de um verbete de enciclopédia, que também podem valer para a escrita de outros gêneros com textos de função informativa, que está disponível no texto “A escrita no contexto de pesquisa: registrar, reorganizar e reelaborar a informação para produção de texto” (F4. U8.T2 - Professoras).

Etapas para a produção de um verbete de enciclopédia

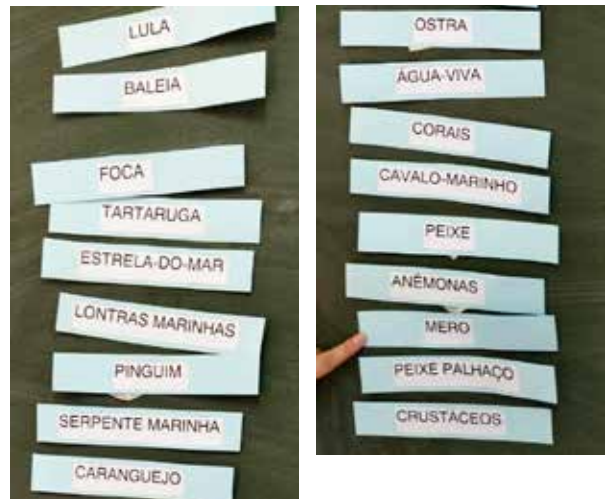
- Ler textos de gêneros variados a fim de obter informações para escrita de verbete de enciclopédia;
- selecionar informações relevantes;
- tomar notas;
- registrar, reorganizar as informações;
- planejar;
- textualizar: escrever o texto;
- revisar;
- apresentar: publicar o texto produzido.

As etapas finais da produção em si (planejar, textualizar e revisar) são feitas por meio da professora, conforme discutido na pauta do Encontro Formativo. No entanto, durante a pesquisa das informações, muitas são as possibilidades de registros que a criança pode fazer. Para dar exemplos, vamos apresentar algumas escritas de crianças de uma turma de 2º ano, que estavam estudando animais marinhos.

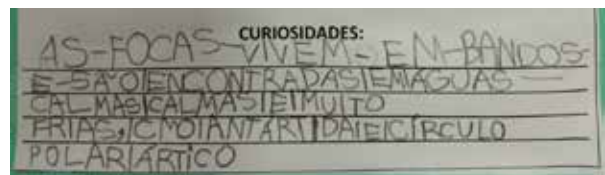
1. Situação de escrita pelas crianças, em duplas, dos nomes dos animais para montar um mural na sala de aula. Trata-se de uma escrita silábica com letras pertinentes à palavra.



2. Situação de leitura pelas crianças para localizar o nome do animal que será estudado, a partir da lista de animais marinhos construída coletivamente. Nesta situação, é preciso que as crianças busquem indícios que confirmem ou refutem as ideias para encontrar a palavra. Tais indícios se baseiam na relação estabelecida entre o que sabe que está escrito e a extensão das palavras, e nas letras iniciais, finais e mediais, ou seja, nas reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética.



3. Situação de escrita de curiosidades e descobertas, em duplas. A seleção do que é curioso parte das próprias crianças e o destaque feito pode ser facilmente transformado em um texto do tipo “Você sabia que...”, de acordo com as características do gênero e compartilhado em um mural, ou apresentado em um “podcast” sobre a temática estudada.



4. Situação de escrita pelas crianças (ou também por meio da professora). Ficha técnica sobre o peixe palhaço produzida a partir da pesquisa realizada, que pode ser preenchida parte a parte durante ou no final da pesquisa.



NOME: PEIXE PALHAÇO
 NOME CIENTIFICO: ANEMONOPHILUS
 ONDE VIVE: ANEMONS
 O QUE COME: ANEMONS
 PESO: 100g
 TAMANHO: 10cm
 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS: ANEMONS
 TEMPO DE GESTAÇÃO: 45 dias
 NÚMERO DE FILHOTES: 1000
 TEMPO DE VIDA: 10 anos
 CURIOSIDADES:

No âmbito da produção textual, quando a criança participa de um ditado à professora, ela:



... aprende que a língua que se fala é diferente da língua que se escreve; aprende que é necessário considerar o destinatário e, portanto, se ocupar da clareza do texto para que seu leitor o compreenda e o propósito comunicativo seja atendido. Aprende, ainda, a utilizar palavras ou expressões que combinem com o que se quer comunicar; que a escrita também ganha diferentes nuances a depender do contexto de produção e da intencionalidade; e que, para dar conta de distintos propósitos comunicativos, existem gêneros textuais diversos. Aprende, ademais, que para escrever é preciso planejar o que e como dizer, buscando a melhor forma e considerando a quem o texto se destina. Para isso, é preciso revisá-lo, ao longo da produção e ao final, verificando o que pode melhorar, se o propósito comunicativo foi contemplado e se formalmente ele está parecido com outros do mesmo gênero.

Nessas situações, as crianças aprendem de modo significativo a produzir textos atuando como escritoras. (Luize, Tambelli e Passos, 2023, p. 38).

A citação sintetiza as principais aprendizagens envolvidas durante o processo em que as crianças elaboram o texto a ser escrito. Variar os propósitos comunicativos e, com isso, provocar a escrita de textos diversos, favorece obter uma gama variada de oportunidades para refletir sobre a linguagem em que se escreve, pois a escrita de uma ficha técnica, por exemplo, é diferente da escrita de um verbete de enciclopédia. O uso das palavras e expressões são também distintas quando escrevemos em um gênero e não em outro. Por isso é tão importante oportunizar escritas em contextos diversos.

Em relação às aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética, destacamos os níveis conceituais preconizados pela pesquisadora psicogenética, Emilia Ferreiro:



- *distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;*
- *a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);*
- *a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético) (Ferreiro, 1995, p. 19).*

Ao participarem de situações de escrita por si mesmas, em interação com colegas, em duplas ou trios, as crianças, quando já distinguem o que é desenho de escrita (representação icônica e não icônica), se deparam com o desafio de pensar em quais e quantas letras utilizar e na posição delas para escrever uma palavra, avançando na compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Por isso é necessário ter instituído no planejamento das aulas muitos e variados momentos em que elas tenham a oportunidade de pensar sobre a escrita, em contextos significativos, além de contar com as intervenções docentes fundamentais para o avanço das aprendizagens.

Por fim, vale resgatar que o objetivo de trazer nossa reflexão, ao longo deste texto, sobre outras situações possíveis de escrita de textos com função informativa junto às crianças, é, além de subsidiar você, formadora, durante as discussões no Encontro Formativo, deixar explícito para as professoras que existem várias possibilidades e que elas podem escolher o melhor caminho para sua turma.

Bom trabalho!

Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

LERNER, Delia (coord). Documento Curricular de Buenos Aires – **As práticas de linguagem em contexto de estudo. 4.2 Registrar e reelaborar a informação obtida. Tomar notas**. In: Diseño curricular para la escuela primaria : segundo ciclo de la escuela primaria : educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. - 1a. ed. - Buenos Aires: GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004.

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

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da Frente de Língua Portuguesa, em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa, formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba e 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

F4.U8.T3 - FORMADORAS

Subsídios para a tematização da situação de escrita por meio da professora de um verbete de enciclopédia

Érica de Faria Dutra

Em mais uma situação de tematização da prática, formadora, nosso objetivo é avançar nos conhecimentos didáticos das professoras, agora com foco nas situações de escrita de textos com função informativa. Sabemos que tal prática pode não ser usual em boa parte das salas de aulas de 1º e 2º anos, no entanto ela é imprescindível para a formação escritora das crianças, visto que permite desenvolver comportamentos de escritores comuns a outras situações de escrita, como as que envolvem o contexto literário, já discutido no Fascículo 3. As situações de escrita de textos com função informativa trazem à tona, também, situações em que as curiosidades, o desejo de conhecer mais o mundo em que vivemos são apresentadas, em que as tomadas de notas apoiam a memória da pesquisa realizada e asseguram que as informações tenham rigor e veracidade, como é preciso nos contextos informativos.

Provocar uma aproximação a esse universo, a partir de cenas transcritas de encaminhamentos reais, ganha valor não porque se espera que as professoras possam desenvolver as práticas igualmente ao que foi tematizado, mas, sim, que possam refletir e compreender:

- as principais condições didáticas asseguradas no desenvolvimento da proposta;
- as decisões tomadas no planejamento (pela professora que desenvolveu esse trabalho) e durante a ação nas aulas;
- as interações que aconteceram entre as intervenções da professora e as respostas e ações das crianças.

Vale lembrar que estamos chamando de condições didáticas tudo aquilo que é sempre necessário assegurar para que as crianças possam ler e escrever.¹² E para nos referir ao contexto deste Fascículo, o que é preciso considerar quando propomos uma situação de produção de textos? Do que não podemos abrir mão para que todas as crianças avancem em seus saberes?

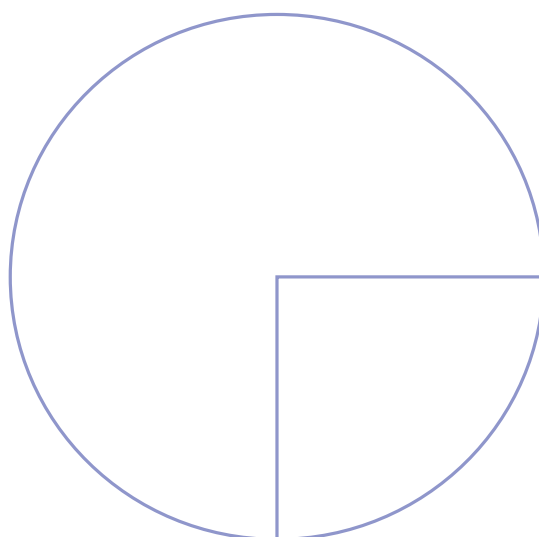
¹² No texto "Subsídios para o desenvolvimento do Encontro Formativo" (F3.U5.T2 - Formadoras), é possível encontrar a definição do conceito de acordo com a pesquisadora argentina Delia Lerner.

Já sabemos que uma condição essencial é que as situações de escrita na escola precisam se aproximar das práticas sociais, aquelas que acontecem fora do âmbito escolar. O que isso significa? Podemos elencar vários aspectos, mas vale destacar um que merece nossa atenção: os propósitos da escrita são evidentes para o escritor, ou seja, ele sabe para que e para quem escrever. Por isso partimos dessa premissa no contexto da sequência didática sobre os dinossauros: sabemos que a professora Julia combinou previamente com as crianças que as informações pesquisadas, a partir do que gostariam de saber, seriam registradas em um verbete de enciclopédia a ser colocado no mural da escola e lido por outros colegas, professoras, professores, familiares e a comunidade escolar toda.

Outras condições didáticas estão relacionadas às práticas e vamos, agora, analisar parte por parte considerando as cenas. Interessa que possamos pensar a partir de quatro questões fundamentais:

1. Para o processo de planejamento, textualização e revisão do verbete, quais condições foram asseguradas para que todas as crianças pudessem aprender a produzir textos?
2. Sabemos que as intervenções docentes são fundamentais para problematizar e provocar reflexões importantes sobre o objeto de conhecimento. Aqui, nesse caso, a produção de um verbete de enciclopédia, que intervenções Julia fez? Por que as fez dessa forma?
3. Sobre o processo de revisão, porque Julia não corrigiu o texto produzido ou não apontou os problemas que encontrou na primeira versão?
4. Quais aspectos Julia selecionou para discutir com as crianças durante o processo de revisão? Como foram feitos esses encaminhamentos?

Para responder essas questões, vamos analisar alguns trechos dos encaminhamentos feitos. Na tabela, o foco está nas intervenções docentes e na intencionalidade de fazer tais problematizações.



Cena transcrita do início do processo de textualização do verbete de enciclopédia	Análise do encaminhamento feito
<p>Professora: Como é que o verbete começa? (Pega três verbetes impressos). Todos os três verbetes aqui, eles começaram falando o quê?</p> <p>Algumas crianças respondem juntas: O nome...</p> <p>Professora: O nome do quê?</p> <p>João: Dos animais.</p> <p>Professora: (confirmando a resposta da criança): Do animal! Então, como é que eu posso começar aqui o nosso verbete (apontando para a lousa em branco).</p> <p>Alice: O dinossauro</p> <p>Professora: “O dinossauro...” Ou eu posso colocar “Os dinossauros”? Vocês acham que a gente pode falar de um dinossauro só ou nós vamos falar de vários dinossauros? O que combinamos antes no planejamento?</p> <p>Crianças em uníssono: De vários!</p> <p>Professora: (afirmando): De vários! Então como eu posso colocar aqui?</p>	<p>Começar um texto costuma ser uma decisão difícil e importante ao mesmo tempo. Difícil porque é preciso considerar os propósitos daquele texto e suas características e importante porque, a depender das escolhas feitas nesse momento, o restante da produção pode fluir mais facilmente (ou não).</p> <p>Vimos na situação que a professora age de uma maneira precisa ao retomar os verbetes já lidos, isso porque os considera neste momento como referência, todos os três começam com o nome do animal. Então, essa pode ser uma forma a ser escolhida pela turma para iniciar seu texto. Mas ao usar o singular, a professora faz uma intervenção interessante: “Vocês acham que a gente pode falar de um dinossauro só ou nós vamos falar de vários dinossauros?”</p> <p>Sem trazer grandes explicações, ela consegue ajudar o grupo a observar que estão escrevendo sobre uma espécie, os diferentes dinossauros e, portanto, o uso do singular não é o mais ajustado neste contexto.</p>
<p>Professora: Então, vamos lá: “Os dinossauros”. E aí, depois?</p> <p>Thaís: Viveram há 160 milhões de anos atrás.</p> <p>Alice: Agora poderia vir que eles eram répteis.</p> <p>Professora: Mas como ficaria no texto, Alice? Fale como se você fosse ditar para mim.</p> <p>Alice: Os dinossauros eram répteis.</p> <p>Professora: O que vocês acham desta sugestão?</p> <p>João: Pode ser assim: os dinossauros eram répteis que viviam há 160 milhões de anos atrás.</p> <p>Professora: Todo mundo concorda? Alguém tem outra sugestão?</p> <p>Crianças respondem que não, concordando com a sugestão.</p> <p>Professora: Então, João, dita para mim devagar para eu ir escrevendo.</p>	<p>A negociação do que escrever, de forma que as discussões aconteçam para que pensem sobre a melhor forma de empregar a linguagem escrita, é uma das grandes vantagens didáticas da proposta. Muitas são as decisões tomadas neste momento, como: quais informações escrever, a ordem em que elas vão aparecer no texto (a partir do que já haviam considerado antes no planejamento), como elas se transformam no texto do verbete que tem um propósito e destinatários a serem considerados.</p> <p>A professora faz uma importante intervenção quando a Alice indica o conteúdo que poderia constar no texto: <i>“Mas como ficaria no texto, Alice? Fale como se você fosse ditar para mim.”</i> A professora faz aqui uma distinção entre linguagem oral e linguagem escrita, em que o foco recai sobre como escrever. Se a professora, ao invés disso, tivesse aproveitado a ideia da criança e textualizado sozinha, quem estaria elaborando o texto seria ela, e a reflexão sobre a linguagem, que é potencializada por meio do ditado à professora, não aconteceria por parte das crianças.</p>

Vale aprofundar um pouco mais a importância da situação didática da escrita por meio da professora, já inicialmente discutida no Fascículo 3, Unidade 6.

Trata-se de compreender a potência de colocar todas as crianças no papel de escritoras e exercerem comportamentos típicos daqueles que escrevem. Uma das principais aprendizagens é o fato de que puderam explorar a linguagem escrita em todas as suas dimensões, mesmo ainda não escrevendo convencionalmente, e ter certo controle sobre o conteúdo e a forma, por meio de sucessivas idas e vindas ao texto para adequar aos propósitos estabelecidos, a fim de aprimorar o texto.



“A cada sugestão de um ou uma estudante, deve-se perguntar aos e às demais se concordam que aquilo que foi sugerido é a melhor forma de escrever o que pretendem, estimulando a buscar formas alternativas de dizerem a mesma coisa. Fica claro, assim, que o conteúdo pode ser expresso de diferentes maneiras, algumas mais adequadas ao gênero e ao propósito comunicativo de cada produção escrita. Quando se chega a um acordo sobre a melhor forma de expressar as ideias de determinado trecho, pede-se que ditem. Ao ditarem para o professor ou professora escrever é fundamental que diferenciem os comentários sobre aquilo que querem escrever e aquilo que ditam, ou seja, o texto propriamente dito” (Dutra, Diaz, Giovani, 2024, p. 89).

Durante essa situação de escrita por meio da professora, são inúmeras as decisões sobre como escrever o que se pretende e diferenciar o que se diz à professora como interlocutora do que se diz para que ela registre no texto pode ser considerado uma das aprendizagens mais importantes deste processo de produção textual, bem como os comportamentos típicos exercidos por ela ao fazer tal registro.

A partir daqui, vamos analisar as situações de revisão textual e nos interessa observar, além das intervenções, os focos de reflexão propostos pela professora.

Cena de revisão textual com foco na coerência das informações	Análise do encaminhamento feito
<p>Ao chegar na análise do segundo parágrafo, ela diz:</p> <p>Professora: “Alguns eram carnívoros e outros eram herbívoros. Eles comem carne, como peixes, outros comem folhas do topo das árvores.” O que vocês acham desta informação?</p> <p>Pedro: Tá errado, porque os herbívoros não comem carne!</p> <p>Professora: Os herbívoros não comem carne? Você acha que parece que a gente escreveu isso? Que os herbívoros comem carne? Porque você está certo! Os herbívoros não comem carne. Então, quando a <i>prô</i> leu, ele entendeu que os herbívoros comem carne. É essa a informação que a gente quer que o leitor saiba?</p> <p>Crianças: Não!</p> <p>Professora: Então a gente precisa melhorar. Como que nós poderíamos melhorar a escrita?</p>	<p>Logo que a professora lê o início do verbete produzido, uma criança observa um problema: a forma como está escrito parece que os herbívoros comem carne. É interessante analisar essa observação feita porque, além de trazer a questão e o restante do grupo compreender o equívoco, possibilitou que a turma toda pensasse no melhor jeito de resolver o que estava inadequado.</p> <p>A professora adota uma postura de quem acredita na capacidade das crianças resolverem a situação e devolve o problema para elas com a seguinte pergunta:</p> <p><i>Então a gente precisa melhorar. Como que nós poderíamos melhorar a escrita?</i></p> <p>Logo em seguida, uma criança sugere:</p> <p><i>Olivia: A gente podia tentar dividir mais um pouco.</i></p> <p>Parece uma solução, no entanto concretizá-la é um desafio. A professora, então, faz uma nova intervenção: lê parte a parte para pensarem o que fica e o que pode ser modificado.</p>

Olívia: A gente podia tentar dividir mais um pouco.

Professora: Como? Dá um exemplo.

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

Professora: Onde você acha que a gente pode separar?

Olívia: Não sei...

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

Crianças: Sim!

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

Pedro: Todos!

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

Crianças: Os carnívoros.

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

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

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

Pedro: Os carnívoros comem carne...

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

Thaís: Alguns comem carne e alguns comem folhas.

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

Crianças: Não...

Depois de uma discussão:

*A gente já decidiu aqui ó, que a primeira frase ficou “Alguns eram carnívoros e outros herbívoros. **Eles comem...**”. Quando a gente fala **eles** comem, quem são **eles**?*

Ao fazer a pergunta sobre a quem o “Eles” se refere, ela contribui para uma reflexão linguística importante, que envolve a habilidade de correferência (quando duas ou mais expressões de um texto se referem à mesma coisa) e permitiu fazer a distinção entre carnívoros e herbívoros. Nota-se que, neste caso, a professora faz uma intervenção pontual, sugerindo um olhar atento para o trecho em que podem pensar, mas sem dar a solução, pois são as próprias crianças que podem buscá-la. Acredita que elas podem resolver porque garantiu, durante a sequência didática, momentos variados de leitura e ampliação linguística, além de saber que as crianças compreendiam os conceitos envolvidos.

Repetir carnívoros e herbívoros ou ainda usar os pronomes indefinidos (“alguns”) poderiam ser alternativas para melhorar a compreensão por parte do leitor, no entanto traria novas demandas, especialmente a repetição de palavras. Neste momento:

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

Nesta intervenção, a professora considera o que duas crianças pensaram e faz ainda mais uma problematização trazendo a repetição de palavras como um aspecto importante para escolherem o que melhor se encaixa no texto.

Para dar continuidade ao processo de revisão do trecho, há um questionamento:

E aí? Como a gente pode continuar a partir daqui? (Lê a última parte do parágrafo) “Outros comem folhas do topo das árvores”.

Novamente a professora devolve para as crianças a responsabilidade de pensar em como resolver a questão e relê a última parte do parágrafo, delimitando o trecho ao qual precisam se ater.

As crianças dizem que precisam incluir herbívoros porque sabem que são eles que comem folhas. Por isso, a professora faz perguntas cruciais:

<p>Professora: Vocês acham melhor a gente colocar que são os carnívoros ou que alguns comiam?</p> <p>João: São os carnívoros.</p> <p>Professora: Porque são os carnívoros! Então vamos colocar aqui que são os carnívoros e a gente lê para ver como fica? Então, vou apagar o “Eles” (ela apaga a palavra “eles” e começa a escrever a sugestão dos estudantes) “Os carnívoros comiam carne, como peixes.” E aí? Como a gente pode continuar a partir daqui? (lê a última parte do parágrafo) “Outros comiam folhas do topo das árvores”.</p> <p>Alice: Os herbívoros!</p> <p>Professora: Então vamos apagar o quê? “Outros”? Apago a palavra “outros”?</p> <p>Alice: Sim!</p> <p>Professora: (escrevendo no lugar da palavra que foi apagada): Os herbívoros... Eu vou ler para vocês como ficou.</p> <p>A professora lê para os estudantes como ficou o terceiro parágrafo com os novos ajustes:</p> <p>ALGUNS ERAM CARNÍVOROS E OUTROS ERAM HERBÍVOROS. OS CARNÍVOROS COMIAM CARNE, COMO PEIXES. OS HERBÍVOROS COMIAM FOLHAS DO TOPO DAS ÁRVORES.</p>	<p><i>Então vamos apagar o quê? “Outros”? Apago a palavra “outros”?</i></p> <p><i>Alice: Sim!</i></p> <p>O que precisa apagar para incluir herbívoros? Decidem que <i>outros</i> é o melhor. Com isso terminam a revisão do trecho que estava incoerente com as informações a respeito da alimentação dos dinossauros.</p>
--	--

A cena seguinte a ser analisada se refere a uma discussão fundamental, que aporta um compromisso do escritor com a veracidade das informações. Algo que não tinha sido observado pelas crianças, mas que foi proposto pela professora.

Cena de revisão textual com foco na veracidade das informações	Análise do encaminhamento feito
<p>A professora segue a leitura dos parágrafos para a revisão dos estudantes.</p> <p>Professora: “Existem diferentes espécies de dinossauros como essas: os voadores, os terrestres e os aquáticos.” E aí?</p> <p>Rafael: Eu acho que está bom.</p> <p>Professora: Vocês acham que está bom?</p> <p>Crianças: Sim!</p> <p>Professora: Deixa eu perguntar uma coisa para vocês: vocês têm certeza que os voadores são dinossauros? Eram dinossauros?</p>	<p>Diferente da situação anterior, em que as crianças observaram uma informação incoerente, neste caso, foi a professora que teve que apontar o problema. O destaque é para a forma como ela fez isso.</p> <p>Primeiro Julia questionou, tentando colocar a dúvida: <i>Deixa eu perguntar uma coisa para vocês: vocês têm certeza que os voadores são dinossauros? Eram dinossauros?</i></p>

Algumas crianças respondem que sim, outras que não.

A professora pergunta para aquelas que responderam sim:

Professora: Qual espécie de dinossauro que voava?

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

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

Adriana: Pterodátilo.

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

(A professora pega o livro para ler)

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

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

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

Crianças: Não!

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

Adriana: Porque eles parecem dinossauros.

Lara: Pelo rosto!

Professora: Só porque eles parecem dinossauros?

Diante da incerteza do grupo, a professora compartilhou que ela ficou pensando sobre a informação, teve dúvidas e foi buscar nos livros que estudaram. Mostra aqui um comportamento típico do escritor em contexto de pesquisa: ter dúvidas a respeito de algumas informações e confirmá-las nos livros, já que o texto do verbete deve conter informações precisas.

Aaah... Então, você sabe que a prô ficou pensando sobre isso e eu encontrei uma informação, em um dos livros que nós estudamos, e eu queria compartilhar com vocês. (A professora pega o livro para ler)

“Pterossauro, significa lagarto com asas, por isso não admira que este réptil pré-histórico pudesse voar. Tecnicamente, os pterossauros não eram dinossauros, mas viveram e foram extintos no mesmo período.” Então, os pterossauros, eles eram dinossauros?

Estudantes: Não!

A turma chega facilmente à conclusão de que os pterossauros não são dinossauros. Agora o desafio é outro: mudar o texto. Decidem que o melhor é apagar e assim o fazem, mas logo em seguida uma criança fica incomodada e retoma:

Criança 1: Mas não era melhor considerar eles dinossauros?

A professora, então, retoma o propósito social instaurado na situação e também do tipo de informação que estão veiculando. Neste contexto, diferente do literário, o escritor assume o compromisso com a veracidade do que escreve, informa o que de fato é e, por essa razão, todos os procedimentos de checagem são essenciais para o processo, é isso que a professora comenta:

<p>Crianças: Não!</p> <p>Todas falam ao mesmo tempo para justificar a resposta. A professora interrompe o burburinho mais uma vez:</p> <p>Professora: Eu vou ler aqui. Prestem atenção: “(...) por isso não admira que este réptil pré-histórico pudesse voar. Tecnicamente, os pterossauros não eram dinossauros, mas viveram e foram extintos no mesmo período.” Então, olha só: os pterossauros e os dinossauros, eles conviveram e viveram na mesma época. E como eles eram parecidos, as pessoas achavam que eles também eram dinossauros. Mas eles eram dinossauros?</p> <p>Crianças: Não!</p> <p>Professora: Não eram. Então...</p> <p>Gabriel interrompe a professora:</p> <p>Gabriel: Apaga o “terrestre”.</p> <p>Professora: Apaga o “terrestre”? Será que é o “terrestre” que nós temos que apagar?</p> <p>Crianças: Não!</p> <p>Adriana: É os “voadores”.</p> <p>Professora: Os voadores! Porque os pterossauros, eles são voadores. Então, nós vamos tirar essa informação (começa a apagar a palavra ‘voadores’), porque aqui nós estamos falando só das espécies de...?</p> <p>Crianças: Dinossauros!</p> <p>Professora: Dinossauros! Então vamos tirar aqui (termina de apagar).</p> <p>Pedro: Mas não era melhor considerar eles dinossauros?</p> <p>Professora: Então, mas será que a gente pode considerar uma informação que não é correta? Porque a gente está escrevendo um verbete com informações pesquisadas em livros. E este verbete a gente vai colocar no painel da escola para as outras pessoas lerem.</p>	<p><i>Então, mas será que a gente pode considerar uma informação que não é correta? Porque a gente está escrevendo um verbete com informações pesquisadas em livros. E este verbete a gente vai colocar no painel da escola para as outras pessoas lerem.</i></p> <p>A cena termina com uma intervenção fundamental que tem a intenção sempre de retomar o contexto de produção, bem como as características do gênero.</p>
--	---

Por todas as discussões realizadas entre Julia e as crianças, vale destacar a revisão de texto como uma atividade essencial, integrante da produção textual, que beneficia a reflexão linguística e discursiva, também neste contexto em que a professora exerce a função de escriba. Não se trata somente de corrigir os possíveis equívocos, mas a possibilidade de discutir e experienciar a escrita. Nesta perspectiva, a revisão implica um processo de reflexão e, como tal, exige tomada de decisões, retomadas aos textos fonte, conhecimento do gênero e da situação comunicativa instaurada. As situações de correção costumam ser ações em que a professora aponta os erros às crianças, sem oferecer oportunidades para elas pensarem sobre o porquê os cometem ou como os podem solucionar.

Quando a professora propõe, em momentos de discussão coletiva, uma análise sobre a adequação do texto aos propósitos que se tem, permite que as crianças assumam uma postura ativa, como revisoras, aprendendo estratégias para suprimir, acrescentar, alterar, bem como pensar no que precisa ser revisado. Mirta Castedo, especialista na didática da língua, que teve como foco de estudo do mestrado e doutorado as práticas de revisão de textos, afirma:



Vemos que tanto em aulas entre pares como nas coletivas é inevitável considerar o outro, levar em conta sua opinião, escutar seu ponto de vista. Ao fazê-lo, se observa o texto de outros lugares não imaginados, não advertidos, não previstos. As opiniões dos outros multiplicam as visões sobre o escrito. Abrir o jogo a discutir sobre o produzido é favorecer uma análise sobre a linguagem além do que cada um, individualmente, é capaz de analisar. Apreciamos, além disso, que esta capacidade de olhar o texto do lugar do outro é muito intensa desde pequenos, que não é necessário chegarem à adolescência para esperar tal possibilidade de reflexão. (Castedo, 2003, p. 274 - Tradução livre)

Na situação analisada, a revisão foi proposta coletivamente e pudemos observar o quanto um pôde se beneficiar das ideias dos outros, tanto para identificar os problemas existentes na produção quanto para pensar em soluções possíveis. Sabemos que a atividade de revisar pressupõe muitas idas e vindas ao texto, com avanços e até retrocessos, isso porque são vários os aspectos que podem ser considerados para reflexão, o que não significa que todos os problemas serão encontrados, tampouco resolvidos. No entanto, a reflexão contínua sobre recursos utilizados nos textos favorece a construção de uma base para futuras conquistas.



Em síntese, podemos afirmar que a prática de revisão é oportuna para o processo de aprendizagem porque os alunos são convidados a refletirem sobre diferentes conteúdos que estão implicados na produção de texto, tais como os discursivos e notacionais. Por meio dessa prática o aprendiz pode se colocar na perspectiva do leitor e se apropriar de procedimentos para garantir o sucesso da interlocução posta pela escrita (Dutra, 2010, p. 161).

Para concluir, todas as cenas analisadas tratam de abordar o quanto as crianças, com pouca experiência como escritoras, podem fazer reflexões metalinguísticas, buscando soluções para os problemas encontrados; aprendem comportamentos típicos do escritor tendo a professora como referência; trocam ideias e tomam decisões, mesmo que ainda não tenham compreendido o Sistema de Escrita Alfabética. Isso é possível mediante certas condições didáticas asseguradas, ou seja, as escolhas feitas para o percurso de ensino e isso é decisivo para ofertar experiências significativas com a linguagem escrita.

Referências

CASTEDO, Mirta L. **Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares.** Tese de Doutorado (Doctorado en Ciencias con especialidad en investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, DF, 2003.

DUTRA, Érica de Faria. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade:** percursos e procedimentos. Orientação: Sílvia de Mattos Gasparian Colello. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUTRA, Érica; DIAZ, Patrícia; GIOVANI, Priscila (orgs). **Situações didáticas: 1º ao 5º ano.** São Paulo: Comunidade Educativa Cedac, 2024.

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da Frente de Língua Portuguesa, em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa, formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba e 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 4

F4.U8.T4 - FORMADORAS

Subsídios para devolutiva formativa às professoras

Renata Helene Ferreira Campos
Debora Samoni

Esse texto apresenta algumas sugestões para apoiar a elaboração de devolutivas às professoras sobre o registro da tabela enviado por elas, conforme explicitado no texto “Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de verbete de enciclopédia” (F4-U8-T4- Professoras). A devolutiva formativa, como abordado anteriormente,¹³ atende ao propósito de retomar aspectos de conteúdos didáticos específicos, além de apoiar novas reflexões das professoras, permitindo uma aproximação sucessiva de conceitualizações necessárias às suas práticas.

O que foi solicitado às professoras?

No texto “Trabalho Pessoal: planejamento da atividade escrita de um verbete de enciclopédia” (F4.U8.T4 – Professoras), foi proposto que as professoras preenchessem uma tabela com informações sobre: 1) o contexto de produção; 2) o verbete produzido coletivamente com a turma; e 3) ideias para a revisão do texto. A saber:

Contexto de produção – informa quem é o interlocutor (para qual leitor o texto foi escrito) e o local de circulação do texto (o ambiente em que ele ficará exposto). Relaciona-se, portanto, ao envolvimento com a produção de um texto visando um propósito comunicativo, de modo que as crianças saibam para quem estão escrevendo e onde esse texto circulará.

Verbetes (1ª versão) – produção que segue as características do gênero, ou seja, é um texto com a finalidade de informar sobre determinado assunto e apresenta a definição do tema escolhido, com linguagem impessoal. Expõe dados para que os leitores saibam ou conheçam algo sobre o tema. Apresenta linguagem adequada ao interlocutor, o que possibilita a comunicação com o público.

Ideias para a revisão do verbete – apresenta o olhar da professora quanto às fragilidades do texto, inicialmente, em relação aos aspectos discursivos, com indicações de possibilidades para revisão.

¹³ Textos 4, presentes nos Fascículos 1, 2 e 3.

A orientação dada, formadora, foi que a tabela, com esses três aspectos, fosse entregue a você para que, juntamente com as professoras, vocês pudessem analisar a primeira versão do verbete e refletir sobre a etapa seguinte, da revisão textual. Espera-se, então, que o momento formativo de devolutiva possibilite:

- dialogar sobre a textualização dos verbetes, para que as professoras tenham a oportunidade de retomar os textos produzidos, e identificar aspectos discursivos que possam ser aprimorados pelas crianças.
- tomar decisões sobre como retomar os verbetes com as crianças em uma situação de revisão coletiva, refletindo sobre a importância de organizar a revisão textual de maneira planejada e qualificada.

Promover este olhar sobre a prática realizada (escrita coletiva do verbete) e refletir sobre as possibilidades dos próximos passos (processos de revisão textual) serão os aspectos centrais deste texto. Refletir sobre o vivido apoia a tomada de decisões a respeito do que se planeja, assim como afirma Zabalza (2004):



*Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, **necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente** (Zabalza, 2004, p. 137, destaque nosso).*

Ao analisar os registros entregues pelas professoras, é fundamental provocar reflexões sobre as ações realizadas por elas e sobre as possibilidades de qualificação do trabalho pedagógico. A seguir, há exemplos de registros realizados com destaques a alguns aspectos e possíveis encaminhamentos que podem ser realizados por você, formadora, para a devolutiva formativa.

Registros enviados pelas professoras

Os quadros a seguir apresentam exemplos de registros escritos por duas professoras diferentes (Jéssica e Fernanda¹⁴) que podem se aproximar dos registros que você, formadora, receberá das professoras que acompanha.

Nestes exemplos, ambas as professoras realizaram a produção do verbete de enciclopédia com suas turmas. No entanto, embora tenham sido as mesmas orientações, cabe observar que há diferenças nos encaminhamentos realizados, o que é interessante, pois reforça a posição das professoras como autoras do seu trabalho. É bem possível, formadora, que isso também ocorra com os registros que você receberá. O importante aqui é garantir uma reflexão anterior sobre a relação entre os diferentes encaminhamentos realizados pelas professoras e as maiores ou menores oportunidades de aprendizagem que podem chegar às crianças. Portanto, a ideia é que as discussões e encaminhamentos acerca desses registros sirvam também de subsídios para você tomar decisões quanto à maneira de devolver e problematizar o que selecionou para refletir com seu grupo.

¹⁴ Os nomes das professoras foram modificados para preservar suas identidades, ambas participaram de um processo de formação continuada no estado do Pará.

Registro enviado		Evidências
Contexto de produção: para quem o verbete foi escrito e qual o local onde será exposto:	Verbete sobre o sistema solar, elaborado para compor um mural a ser apresentado para a comunidade escolar no corredor de entrada da escola.	Há a indicação do público a quem o verbete foi escrito (comunidade escolar) e do local de circulação do texto (painel do corredor de entrada da escola).
Verbete (1ª versão):	<i>O sistema solar é muito grande e o Sol fica bem no meio de tudo. O Sol é uma estrela. Em volta do Sol ficam 8 planetas girando sem parar. O planeta mais próximo do Sol é Mercúrio, e o mais distante do Sol é Netuno. Júpiter é o maior e Mercúrio é o menor. O único planeta do sistema solar em que existe vida é o planeta Terra.</i>	O texto segue as características do gênero; há um tema específico (planetas do Sistema Solar) com informações sobre quantidade, distância (mais perto e mais distante) e tamanho (maior e menor).
Ideias para a revisão deste verbete:	Ajudar as crianças a perceberem um jeito mais coeso de escrever, sem repetir várias vezes a mesma palavra, como 'Sol', 'planeta', e 'é o'. Há frases curtas e sem ligação com as outras, como 'O Sol é uma estrela' - informação que as crianças insistiram que precisava constar no verbete.	A professora considera aspectos ligados à coesão do texto, problemas com frases curtas e soltas e repetição de palavras – e apresenta exemplos.

Questões para a devolutiva à professora Jéssica: Quais outros aspectos podem ser revisados no texto elaborado por suas crianças? Há, por exemplo, informações pesquisadas durante a sequência didática que podem complementá-lo? Como pretende dar continuidade às propostas com o verbete?

Registro enviado		Evidências
Contexto de produção: para quem o verbete foi escrito e o local onde será exposto:	Para a escrita do verbete coletivo, as crianças escolheram o peixe Baiacu, pois descobriram que é um animal perigoso, capaz de matar pessoas por causa de suas toxinas, e ficaram muito curiosas para pesquisar mais sobre o assunto.	Não há indicação do público e do local de circulação do texto.
Verbete (1ª versão):	<i>O baiacu é um peixe que mata muitas pessoas, porque ele é um peixe muito perigoso e ele pode matar 30 adultos e eles inflam quando se sentem com medo. Ele tem muitas toxinas pelo corpo que podem matar.</i>	O texto aborda uma curiosidade das crianças sobre o peixe baiacu e tem informações sobre o perigo desse animal para os seres humanos. Há presença de vocabulário específico sobre o tema, como 'inflam' e 'toxinas'.
Ideias para a revisão deste verbete	Revisar as palavras repetidas.	A professora identificou como aspecto a ser revisado as palavras repetidas.

Questões para a devolutiva à professora Fernanda – As crianças sabiam para que e para quem estão escrevendo? Foi possível garantir a contextualização, permitindo que as crianças compartilhassem as finalidades de comunicação a que o texto se propõe? Você conseguiu planejar coletivamente o que entraria nesse texto, antes da produção? No texto elaborado por suas crianças, é possível identificar marcas da linguagem escrita do verbete? De que forma um verbete precisa ser escrito para que cumpra seu propósito de informar aos outros sobre o assunto tratado? O que estava planejado, foi registrado da maneira a que se propõe o verbete (para informar aos outros de maneira objetiva)?

Com os questionamentos, espera-se que as professoras possam contar um pouco como foi esse processo, abrindo um espaço para a escuta da forma como elas encaminharam as propostas para, depois, partir para possíveis perguntas que as ajudem a refletir se asseguraram ou não o contexto de produção e de que forma poderiam privilegiar a revisão textual nas próximas aulas. É fundamental que tanto no exemplo do registro da professora Jéssica quanto no da Fernanda, sejam provocadas reflexões sobre a textualização do verbete e a potência que as situações de revisão podem oferecer para qualificar a escrita.

Encaminhamentos para a Revisão Textual

A revisão processual é uma operação que acontece durante a textualização – quando o escritor lê e retoma a sua escrita, para fazer ajustes no conteúdo e na forma do texto, mas, sobretudo, se dá ao final da produção. No caso dos textos lidos nos exemplos, ambos apresentam aspectos discursivos que podem ser aprimorados e melhorados, o que pode

trazer aprendizagens para as crianças quanto à linguagem escrita e aos procedimentos de escrita desse determinado gênero. Por isso, vale problematizar coletivamente com as professoras: **quais análises são relevantes para observar a adequação da linguagem que os textos podem ter?**

Com essa discussão, espera-se que as professoras reflitam sobre alguns aspectos, como os relacionados:

- **à coerência** – se há informações que se repetem, confusas, ou se falta algo importante;
- **à coesão** – se há palavras repetidas, uso adequado de conectores;
- **à linguagem escrita** – se há palavras ou expressões típicas do universo científico, presença de marcas de oralidade, construção mais impessoal e objetiva de frases;
- **ao gênero** – se a organização das informações está ajustada às características do gênero;
- **à forma escrita** – se considera os efeitos que pretende causar no leitor, confirmando o destinatário a que o texto se propõe.

Ademais, a revisão da 1ª versão do verbete de enciclopédia (ditado feito pelas crianças e escrita por meio da professora) também poderá considerar aspectos que favoreçam as problematizações necessárias, como, por exemplo: há partes que se parecem mais com a forma como falamos do que como escrevemos esse tipo de texto? Essas palavras/expressões podem ser substituídas por outras mais adequadas ao gênero/ ao conteúdo? Tem algum verbete que lemos que pode nos ajudar a resolver como escrever essa parte? Vamos reler? Alguma frase pode ser escrita de um jeito mais impessoal e mais objetivo? É possível usar palavras ou frases que enfatizem o que queremos dizer? É possível incluir elementos/partes que ajudem a tratar a curiosidade de forma mais relevante?

A devolutiva às professoras

Posteriormente à leitura dos exemplos e análise dos elementos a serem discutidos para revisão coletiva dos textos, é necessário fazer escolhas para elaborar a devolutiva formativa com os objetivos definidos anteriormente. É interessante, por exemplo, realizar leitura e análise dos registros das professoras e buscar, a partir da proposta de atividade prática, aspectos em comum ao que foi solicitado, criando pontes e relações entre o vivenciado ao longo do Encontro de Formação, aquilo que a professora realizou na prática e o que conseguiu registrar da produção do verbete escrito por meio dela. Vale refletir sobre o que os registros revelam, sobretudo, quais concepções estão por trás das ações realizadas, como, por exemplo: O que a professora conseguiu observar que precisa melhorar no texto do verbete e o que ela ainda não notou? Como poderia propor uma devolutiva que a ajude a perceber o que já conseguiu realizar? E como poderia problematizar o que ainda não conseguiu? Quais intervenções e contribuições você, formadora, poderia fazer a essa professora? Algumas problematizações e encaminhamentos podem ser comuns para devolutiva a registros semelhantes aos enviados por essas duas professoras.

Encaminhamentos possíveis para devolutiva

Após essa análise, uma opção é organizar alguns blocos com as diferentes naturezas de questões e os aspectos comuns que aparecem na maioria dos registros. A ideia é que possam ser iluminados/destacados e questionados, por meio da devolutiva, configurando-se como categorias que permitam a você, formadora, fazer problematizações tanto em relação aos objetivos da formação quanto à intencionalidade das intervenções voltadas às aprendizagens das crianças.

Você pode fazer isso, por exemplo, selecionando um ou dois verbetes daqueles enviados, para fazer uma análise coletiva com o grupo, a fim de provocar uma discussão a respeito das características apresentadas no texto e o que precisa ser revisado. Ou, se preferir, pode utilizar como referência, os registros apresentados ao longo deste texto. O importante é que as professoras consigam compreender quais relações e pontos em comum há entre o que fizeram e registraram com aquilo que você propõe como reflexão.

Ambos os verbetes analisados, tanto da professora Jéssica como da professora Fernanda, apresentam aspectos que se aproximam da linguagem dos verbetes, mas também têm passagens que podem (e devem) ser revisadas para que sejam aprimoradas, como visto anteriormente. Por isso, é importante retomar com as professoras o que se espera que um verbete de enciclopédia tenha como linguagem e organização discursiva, colocando em questão como se situam esses textos em relação ao que é possível as crianças se aproximarem. Neste momento, é interessante elencar com as professoras quais podem ser os focos definidos para a revisão, ouvindo suas ideias e lembrando que fazer escolhas é o que vai ajudar que as crianças analisem e aprimorem, nos textos, o que pode ser melhorado do ponto de vista da forma escrita. Vale destacar, por exemplo, que a professora Jéssica conseguiu identificar bons focos para a revisão com suas crianças:

O texto tem muitas frases que informam, porém sem uma conexão entre elas;

Ajudar as crianças a perceberem um jeito mais coeso de escrever, por exemplo, sobre o Sol – nome que aparece repetido várias vezes.

A partir desses focos, é possível levantar a problematização de como podem ser levados para a reflexão e revisão pelas próprias crianças. É fundamental assegurar um momento inicial para que a turma, após ou durante a leitura do texto feita pela professora, possa identificar os problemas e revisar conforme suas possibilidades. Em seguida, caso não tenham observado algo relevante para a melhoria do texto, a professora pode propor a reflexão: ***“Vou reler o texto do verbete e pensarmos juntos: será que conseguimos juntar algumas informações, já que várias delas se relacionam à proximidade ou à distância que os planetas têm do sol?”***

Já a professora Fernanda refletiu que o único aspecto a ser problematizado no texto escrito com suas crianças se relaciona à revisão das palavras que se repetem. Analisar o texto escrito coletivamente com as professoras, pode ajudar a levantarem questionamentos a serem feitos também com as crianças, como por exemplo:

O baiacu é um peixe que mata muitas pessoas, porque ele é um peixe muito perigoso e ele pode matar 30 adultos e eles inflam quando se sentem com medo. Ele tem muitas toxinas pelo corpo que podem matar.

Vou ler e vocês vão reparar: tem alguma parte que se repete excessivamente?

Será que tem algum jeito de reorganizar a escrita do verbete, sem que a ideia de que o Baiacu mata muitas pessoas se repita tanto?

É possível colocar mais informações, ou juntar algumas delas?

Alguém tem alguma ideia de qual parte pode ser reescrita? Como escrevo? Ditem para mim...

Após a exposição de trechos destacados dos registros apresentados por você com os questionamentos voltados para os focos de revisão, espera-se que as professoras comecem a planejar e refletir a respeito das etapas segundo as quais a revisão pode acontecer, replanejando isso de acordo com seu grupo e contando com seu apoio.

Quais podem ser as próximas etapas de revisão?

Após a devolutiva dos registros, com destaques e pontos de convergência com o que se esperava como focos e conteúdos de formação, é interessante promover discussão de algumas etapas de revisão que podem ser propostas aos grupos de crianças, de modo a ajudar a tomada de decisões pelas professoras do que pode ser realizado em aula.

Sendo assim, será fundamental discutir com as professoras os detalhes da retomada com as crianças do texto do verbete elaborado coletivamente, escrevendo-o no quadro ou utilizando o recurso de um processador de texto, projetando-o, retomando a forma e o conteúdo e, se for preciso, adicionando novas descobertas. Considerando a formação das professoras, há alguns aspectos que são fundamentais nesses encaminhamentos de revisão, tanto quando ocorrem de forma coletiva como quando propostas em pequenos grupos. Por exemplo, realizar a leitura coletiva do texto a ser revisado; retomar o contexto de produção e os interlocutores; questionar se acham que poderiam acrescentar algo para tornar o texto mais completo.

Revisão coletiva

Realizar a leitura coletiva do texto e levantar alguns questionamentos que orientem o olhar das crianças, como, por exemplo: É possível acrescentar alguma informação para deixar o texto mais completo? O que é possível escrever para detalhar mais as informações? Há alguma palavra que se repete? É possível substituí-la por outra?

Realizar, diante das crianças, as substituições, inserções e outras modificações no texto, como alguns dos procedimentos do escritor que são fundamentais nesse momento. Se o texto estiver escrito no quadro, podem ser utilizados asteriscos, chaves para acréscimo de

palavras, risco em cima de uma ou outra palavra ou outra cor de caneta. Da mesma maneira, deve-se proceder com um processador de textos no computador – as marcas de revisão devem ficar visíveis para as crianças observarem como esses recursos são utilizados. É importante, ao final, realizar uma última leitura do texto, questionando as crianças para saber se ainda identificam algo que possa ser aprimorado.

Revisão em pequenos grupos

Como uma outra etapa, após a revisão coletiva, cabe apresentar às professoras a possibilidade de realizarem uma revisão em pequenos grupos com aspectos específicos que possam ser observados e melhorados. Vale destacar que essa proposta pode ser feita se as crianças ou parte do grupo já leem com certa autonomia. Nesse caso, para os agrupamentos, pode ser importante ter uma diversidade de saberes sobre a escrita e a leitura entre as crianças, ajudando-as a exercerem diferentes papéis: enquanto uma lê o texto, a outra pensa em recursos para melhorá-lo; ou ainda, enquanto uma relembra as indicações das professoras para melhorar o texto, as outras localizam no texto onde e como podem inserir tais sugestões.

Enquanto realizam essa proposta, a professora circula de grupo em grupo, acompanha as discussões, problematiza e incentiva que trabalhem com mais autonomia. Cabe ressaltar que a professora pode fazer o acompanhamento de algumas duplas por dia, mantendo um registro para que, ao longo de algumas aulas, ela tenha acompanhado todas. Lembrar também às professoras que, ao atuar com as duplas, importa trabalhar junto, intervir e apoiar a reflexão sobre o que pode ser melhorado no texto. As observações apontadas para cada grupo podem ser semelhantes, visto que o texto do verbete é o mesmo, mas a ideia é que cada grupo pense nas soluções encontradas para colaborar, mais uma vez, com a melhoria do texto do ponto de vista dos aspectos discursivos, como: a ausência de informações fundamentais para o entendimento do texto; uma linguagem inadequada, muito pessoal ou que traz opiniões, e não fatos e informações pesquisados; conceitos, ideias e conclusões equivocados do ponto de vista conceitual; pouco detalhamento ou imprecisão de informações etc. O papel da professora será o de mediar cada grupo, fazendo que as crianças observem, de forma contextualizada, as necessidades de revisão, utilizando marcações na escrita como: asteriscos, chaves para acréscimo de palavras, risco em cima de uma ou outra palavra que será substituída etc.

Ao final dessa exposição das diferentes formas e focos de revisão, a sugestão é que as professoras observem possibilidades encaminhadas pelas professoras Jéssica e Fernanda, refletindo sobre o percurso de cada uma com seus respectivos grupos. Após a revisão, os textos das turmas da professora Jéssica e da professora Fernanda, respectivamente, ficaram assim:

1a versão	Versão revisada	O que mudou?
<p><i>O sistema solar é muito grande e o Sol, sua principal estrela, fica no centro. Ao redor do Sol ficam 8 planetas girando sem parar.</i></p> <p><i>O planeta mais próximo do Sol é Mercúrio, e Netuno é o mais distante. Júpiter é o maior e Mercúrio é o menor. O único planeta do sistema solar em que existe vida é a Terra.</i></p>	<p><i>O sistema solar é muito grande e o Sol, sua principal estrela, fica no centro. Ao redor do Sol ficam 8 planetas girando sem parar.</i></p> <p><i>O planeta mais próximo do Sol é Mercúrio, e Netuno é o mais distante. Júpiter é o maior e Mercúrio é o menor. O único planeta do sistema solar em que existe vida é a Terra.</i></p>	<p>Uso de termos específicos de textos de divulgação científica:</p> <p>"Fica bem no meio" por "fica no centro".</p> <p>"Em volta" por "ao redor".</p> <p>Eliminação da ocorrência de repetição excessiva, desnecessária, de uma palavra (planeta): O único planeta do sistema solar em que existe vida é a Terra.</p>

1a versão	Versão revisada	O que mudou?
<p><i>O baiacu é um peixe que mata muitas pessoas, porque ele é um peixe muito perigoso e ele pode matar 30 adultos e eles inflam quando se sentem com medo. Ele tem muitas toxinas pelo corpo que podem matar.</i></p>	<p><i>O baiacu é um peixe perigoso e pode matar pessoas por causa de suas toxinas. O corpo do baiacu infla quando ele se sente ameaçado, é como um mecanismo de defesa que o faz parecer bem maior.</i></p>	<p>Uso de termos específicos de textos de divulgação científica: 'ameaçado', 'mecanismo de defesa'.</p> <p>Uso de conectivos (causa e consequência) - 'por causa de'.</p> <p>Eliminação de palavras repetidas (peixe).</p>

Espera-se que os subsídios apresentados e problematizados ao longo deste texto, possam apoiar a realização de diferentes ações formativas nos grupos que você acompanha, formadora, e, conseqüentemente, possam criar melhores condições de aprendizagem para as crianças em relação à produção e revisão de textos.

Bom trabalho!

Referências

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

DUTRA, Érica de Faria. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade:** percursos e procedimentos. Orientação: Sílvia de Mattos Gasparian Colello. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIAZ, Patrícia. PEREZ, Tereza (org.). **Coordenação pedagógica:** identidade, saberes e práticas. São Paulo: Moderna, 2023.

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

LUIZE, Andrea; TAMBELLI, Andrea Dias; PASSOS, Bárbara Franceli. **Infâncias e Escrita:** Produção de Textos na Escola. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2023.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Débora Perillo Samori é Mestre em Educação (FEUSP) e especialista em Educação Infantil (FEUSP), Formação de Professores (E. Pedagógico), Alfabetização (ISEVEC) e Psicopedagogia (Pró-Saber/RJ). Graduada em Pedagogia, já atuou como professora, coordenadora pedagógica e psicopedagoga na EI e no EFI. Trabalha como formadora de professores e coordenadores pedagógicos nas áreas de alfabetização, didática da língua portuguesa e educação infantil por meio de parcerias público-privadas. Pela Roda Educativa, já atuou em diversos projetos da instituição como coordenadora pedagógica e formadora de educadores, além da elaboração e revisão de materiais de apoio à formação continuada.

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

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/177301981763657>

Renata Helene Ferreira Campos é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialização em Jornalismo Cultural pela Universidade Metodista de São Paulo e graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Atuou como professora efetiva da educação básica na Rede Estadual Paulista e na Rede Municipal de São Bernardo do Campo. Foi Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de São Bernardo do Campo. Atuou como docente em programas de Pós-Graduação. Foi diretora adjunta do CECAPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul. Participou da produção de materiais e escrita de conteúdos na área da educação. Trabalha como formadora de professores, gestores educacionais e técnicos de secretarias de educação em diversas redes públicas do país.

E-mail: renata.helene@gmail.com

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

TEXTO COMPLEMENTAR

F4.U8.TC - FORMADORAS

Formação e aprimoramento da prática docente: situações de dupla conceitualização, de escrita e leitura profissional

Paula Stella

Se alguém nota que estás escrevendo bem, toma cuidado: é caso de desconfiares... O crime perfeito não deixa vestígios.

Mario Quintana

No Texto Complementar que integra o Fascículo 3 dessa coleção e é endereçado a você, formadora, abordamos algumas estratégias formativas, destacando a tematização da prática docente. O presente texto continua tratando das estratégias formativas, realçando a situação de dupla conceitualização e discorrendo, de forma breve, sobre as situações de escrita e leitura profissional. A ideia é apresentar e justificar essas estratégias, ampliando o leque de propostas metodológicas de que você pode lançar mão ao planejar e realizar a formação continuada das professoras de seu grupo.

1. Situação de dupla conceitualização

Em primeiro lugar, faz-se necessário expor alguns pressupostos da formação continuada das professoras que são relevantes para compreender em que condições se realiza a situação de dupla conceitualização.

Inicialmente, é preciso considerar que as professoras constroem conhecimento, isso quer dizer que são sujeitos que aprendem ativamente ao interagir com os objetos de conhecimento, de forma semelhante ao que ocorre com as crianças, os adolescentes e os jovens. Assim sendo, a formação precisa ser conduzida de modo a oferecer oportunidades para que elas se relacionem com o conteúdo a ser aprendido e o assimilem, a fim de que construam e coordenem noções e representações que lhes possibilitem compreender o conteúdo em jogo (Macedo, 2002), contando com a ajuda da formadora.

Também é preciso ter em mente que no caso das professoras a aprendizagem resulta de um processo contínuo de aproximações sucessivas dessas docentes, enquanto sujeitos que aprendem, ao objeto de conhecimento. Como, aliás, ocorre em qualquer aprendizagem, já que não se trata de saber tudo ou não saber nada sobre um certo conteúdo, mas aprender gradualmente, de acordo com as possibilidades de cada uma. Conceber a aprendizagem das docentes como um processo implica acreditar que elas podem aprender sempre, à medida que, reiteradamente, se relacionem com o mesmo conteúdo, em diferentes oportunidades e de diferentes maneiras.

Outra questão a levar em conta refere-se à natureza dos conteúdos a serem abordados com as professoras: teóricos ou práticos? Seria possível e adequado trabalhar com conhecimentos práticos apenas? Ou somente com conteúdos teóricos? A formação continuada das professoras inclui tanto conhecimentos relativos à prática quanto conhecimentos teóricos, porque é preciso articulá-los para compreender as relações entre o ensino e a aprendizagem. Ferramentas conceituais são úteis quando se trata de compreender e aprimorar a prática pedagógica com o propósito de assegurar aprendizagens para todas as crianças, como afirmam Delia Lerner e María Adelaida Benvegnú, autoras do trecho a seguir:



“Para enfrentar os desafios imprevistos colocados pela prática e experimentar intervenções que tendem a promover a aprendizagem, parece necessário construir ferramentas conceituais que permitam formular hipóteses sobre os processos subjacentes ao que está explícito, compreender o que os alunos estão pensando sobre o conteúdo em jogo para dialogar com suas ideias e articular as trocas para encaminhar a discussão para o avanço do conhecimento de todos...” (Benvegnú e Lerner, 2021, p. 61).

Outra questão importante a se ter em conta, cara formadora, também diz respeito ao tipo de conhecimento a ser trabalhado na formação das professoras. Isso porque, em algumas circunstâncias, não se sabe ao certo se elas devem aprender os conteúdos a serem ensinados às crianças ou se devem construir conhecimentos didáticos. Em lugar de optar por uma dessas alternativas, a formação continuada das professoras se compromete tanto com a construção/ampliação de conhecimentos acerca dos conteúdos a serem ensinados às crianças como com a constituição do conhecimento didático, ou seja, com a compreensão das relações entre o ensino e a aprendizagem desses conhecimentos. Com o intuito de tornar mais compreensível esse ponto, pensemos em um exemplo, relativo ao trabalho feito em sala de aula, visando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças, no momento da alfabetização; nesse caso, a formação das professoras dedica-se a tornar mais conhecido por elas o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, suas propriedades e características, ao mesmo tempo em que se volta para o desenvolvimento do conhecimento sobre como esse objeto de conhecimento é ensinado e aprendido, a fim de que seja apropriado pelos aprendizes. Assim, ao atuar na formação, a formadora põe em prática diferentes ações – realização de reuniões de formação, planejamento conjunto, observação de atividade e devolutiva etc. – norteadas pela sua responsabilidade quanto às aprendizagens das crianças e às das professoras, articulando diferentes tipos de conteúdo e tendo a reflexão sobre a prática como importante aliada para alcançar os propósitos pretendidos nos dois casos. E, ainda, para promover a autonomia intelectual das professoras e dos professores.

Depois de ter traçado esse pano de fundo, mencionando alguns pressupostos relevantes, vejamos em que consiste a situação de dupla conceitualização, uma estratégia que contempla os conteúdos mencionados acima, uma vez que, ao realizá-la, a formadora cria contextos de aprendizagem que são similares (mas não idênticos) aos que as professoras irão realizar em aula, nos quais comportamentos leitores e escritores são exercidos pelas docentes, aproximando-as das experiências das crianças quando atuam como leitoras e escritoras, e, em seguida, coordena a análise dos conteúdos abordados e das características da situação didática vivenciada¹⁵.

¹⁵ Os contextos criados para que as professoras exerçam comportamentos do leitor e/ou do escritor ao realizar uma atividade são *similares* aos que serão criados em sala de aula porque as educadoras são adultas, profissionais e sujeitos mais experientes do que as crianças quanto à capacidade de produzir e interpretar textos. Portanto, os desafios que enfrentam ao ler ou escrever são distintos, de outra natureza, possivelmente mais complexos. Além disso, é preciso cuidar para não infantilizar nas situações propostas na formação. Por essas razões, afirmamos que os contextos não são *idênticos*, embora devam ter características em comum com aqueles estabelecidos nas aulas.

De acordo com Delia Lerner, Mirta Torres e María Elena Cuter, autoras que cunharam o termo *situação de dupla conceitualização* e o disseminaram, a estratégia consiste em “favorecer que os professores *exercam* comportamentos próprios de leitores e escritores, para poder depois *conceitualizar* tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram” (Lerner; Torres; Cuter, 2007 p.71).

Assim, por exemplo, as professoras podem ser convidadas a produzir em grupo a resenha de um livro indicado para ser lido para as crianças, no contexto de um projeto didático (Alonço, 2005). A resenha ficará disponível ao lado de outras, que serão escritas individualmente, em outro momento, para consulta da equipe pedagógica da escola. No Encontro de Formação, o texto será produzido oralmente e ditado à formadora que o registrará na lousa e fará algumas intervenções. Uma das integrantes do grupo terá a função de registrar as ações das colegas durante a produção escrita, seus comentários, suas dúvidas e dificuldades, bem como as decisões tomadas em situações de impasse. Assim que o texto estiver pronto, a resenha é lida em voz alta para que todos apreciem e analisem o resultado do trabalho coletivo e, se necessário, aprimorem o texto até que seja considerado satisfatório. Em seguida (na primeira conceitualização), são discutidos os comportamentos do escritor exercitados no momento da produção do texto, por meio da leitura do registro do processo da escrita feito por uma das professoras. Por último (na segunda conceitualização), discute-se as peculiaridades da situação didática, com base em perguntas feitas pela formadora com o objetivo de tornar possível a conceitualização de aspectos como: a necessidade de se preservar o sentido social da escrita; de garantir que o texto seja feito para cumprir um propósito relevante e, dirigido a um destinatário específico; realçar o papel da cooperação entre os escritores na detecção e solução de problemas; e os tipos de intervenção do docente colocadas em prática pela formadora e quais as suas funções.

Na situação descrita, é possível observar que depois do momento em que o texto é produzido realiza-se: a **primeira conceitualização**, que tem como foco os comportamentos do escritor, ou seja, o objeto de ensino definido para essa situação, e as aprendizagens propiciadas por aquela atividade de produção de texto; a **segunda conceitualização**, que tem como foco os aspectos do conhecimento didático e aponta para a reflexão sobre as variáveis que fazem que a situação proposta favoreça as aprendizagens pretendidas.

É interessante chamar a atenção para o fato de que, usualmente, não é necessário tomar consciência das ações envolvidas nos atos de ler e de escrever para atuar como leitor e escritor. Entretanto, quando se trata de uma *situação de ensino*, esta tomada de consciência é imprescindível, uma vez que explicitar em que consistem a leitura e a escrita permite definir o objeto de ensino e os conteúdos nelas envolvidos; em outras palavras, dá lugar a uma ação docente com mais intencionalidade didática. Por isso, a conceitualização é um ingrediente importante dessa estratégia formativa. Podemos dizer que o seu objetivo é discutir o que se quer que as crianças aprendam, por que, para que e como organizar o ensino para concretizar essas intenções. Como afirma Delia Lerner em seu livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, a conceitualização “permite aos professores construir um quadro de referência que contribuirá para orientar a planificação das propostas que apresentarão a seus alunos e das intervenções que farão em classe” (Lerner, 2002, p.109). O planejamento da atividade e a ação da professora no decorrer de sua realização são, portanto, beneficiados pela conceitualização.

Em suma, a situação de dupla conceitualização permite que as professoras se desloquem da experiência vivenciada para a reflexão acerca dela, alternando olhares de proximidade e distanciamento, em um movimento que favorece a compreensão dos fundamentos do que realizam em sala de aula. Para isso, é necessário que a formadora considere em seu planejamento a necessidade de explicitar e conceitualizar conhecimentos didáticos fundamentais, levantando questões que as levem a refletir sobre as características da situação didática da qual todos participaram (como a preservação do sentido das práticas sociais de leitura e escrita, a realização de tarefas desafiadoras e com propósitos relevantes, as diferentes intervenções realizadas em diferentes momentos da produção do texto, a interação dos participantes como fator de aprendizagem, as condições didáticas que precisam ser asseguradas).

No Fascículo 3 deste Percorso Formativo existe uma pauta de reunião, **“Pauta do Encontro Formativo - Unidade 6: A escrita no contexto literário” (F3.U6.T1 – Formadoras)**, que contempla a estratégia da dupla conceitualização. A produção de uma resenha é proposta de forma semelhante ao que foi descrito acima, mas dois pontos importantes para a realização da atividade são assinalados: a necessidade de repertoriar as professoras quanto ao gênero textual selecionado e à importância do planejamento coletivo do texto a ser produzido no Encontro de Formação.

Ao planejar a realização dessa estratégia em uma reunião formativa, é preciso tomar várias decisões que variam, a depender do que se pretende propiciar aos participantes e, por conseguinte, aos e às estudantes. Entre outros aspectos, é fundamental atentar para as características e necessidades do grupo de professoras e, então, decidir onde colocar mais ênfase: na prática (a produção da resenha, no exemplo citado) ou na conceitualização (a explicitação do conhecimento didático).



“Em alguns casos, a leitura e a escritura mesmas, exercidas pelo formador e pelos professores, ocupam o primeiro plano da cena; em outros, a prioridade é a conceitualização didática – que se refere tanto ao objeto de ensino quanto às condições de sua realização em sala de aula – e sua vinculação com o planejamento de atividades similares que se realizarão com os alunos. Em outras instâncias de formação, diferentemente, as duas dimensões aparecem equilibradamente” (Lerner, Torres, Cuter, 2007, p. 73).

No entanto, como nos adverte Maria Candida Di Pierro – em seu artigo sobre a situação de dupla conceitualização como estratégia de formação voltada à reelaboração dos conhecimentos didáticos e matemáticos de docentes –, isoladamente essa estratégia é insuficiente para assegurar que as professoras transformem suas concepções e práticas (Di Pierro, 2020). Para que essas transformações aconteçam, a autora aponta que muitas outras situações devem fazer parte do processo formativo, articulando-se com a situação de dupla conceitualização (análises de aulas filmadas, de cadernos e de outras produções de alunos, de planejamentos de aula do professor, de sequências didáticas, bem como de estudos teóricos). Embora seu artigo se refira à formação continuada das professoras no âmbito da Matemática, sabemos que o mesmo se aplica à área da Língua Portuguesa.

Concluindo, cabe retomar o que foi indicado no início, quando afirmamos que as professoras são sujeitos que aprendem ativamente ao interagir com os objetos de conhecimento, de forma semelhante ao que ocorre com as crianças e com os jovens. Quando a formadora recorre à situação de dupla conceitualização como estratégia formativa, ela conduz a formação dessas profissionais considerando que devem construir conhecimento

sobre um objeto de ensino e também sobre conhecimentos didáticos relativos a ele, com o propósito de favorecer a aprendizagem das crianças. Isso quer dizer que as ações da formadora – desde o planejamento até a realização da reunião – são norteadas pela intenção de agir em consonância com as premissas dos processos de ensino e de aprendizagem adotados no trabalho em sala de aula. Dessa forma, se evita incorrer em uma contradição que se faz notar em alguns contextos nos quais a formação se realiza primordialmente por meio de estratégias de transmissão de informação, enquanto para o ensino das crianças e dos jovens são recomendadas situações que propiciam a construção de conhecimento.

2. Escrita profissional

Voltando a atenção agora ao dia a dia das professoras na escola e levando em conta a sua experiência profissional, é provável que você, formadora, esteja convencida de que a escrita é uma ferramenta imprescindível para o exercício da profissão docente, assim como para outras profissões do campo da educação. Afinal, muitas são as situações em que professoras necessitam escrever, para satisfazer diferentes propósitos, não é mesmo? Relembremos apenas de alguns exemplos de textos que elas produzem: instrumentos de planejamento (planejamento de atividades, planejamento semanal, planos anuais de trabalho...); registro de atividades realizadas em aula (diários, semanários, portfólios...); registro do desempenho da turma e/ou de cada criança; notas tomadas durante a participação em reuniões de formação ou durante a leitura de textos teóricos.

Nas situações em que produzem esses textos – e em muitas outras nas quais as professoras escrevem para atender demandas do trabalho – comportamentos do escritor, próprios de situações de escrita profissional¹⁶, são exercidos por elas para:

- documentar e organizar o próprio trabalho;
- refletir sobre a prática pedagógica;
- comunicar a própria prática a outros (coordenadora, colegas de trabalho ou familiares das crianças).

Vejamos como isso se dá: utilizar a escrita para documentar o trabalho e organizá-lo possibilita guardar a memória do que é realizado em aula, traçar uma história das intenções e projeções feitas no início e refeitas ao longo de um processo bem como das avaliações parciais realizadas ao longo de seu desenvolvimento; possibilita também ter o registro de todas as informações e manifestações consideradas relevantes (como mudanças de planos, falas ou respostas de crianças reveladoras de avanço ou, ao contrário, indicativas da necessidade de ajuda, bilhetes recebidos etc.). Já refletir sobre a prática por meio da escrita propicia que se pense sobre as decisões tomadas e seus efeitos, e sobre aspectos inesperados, surpreendentes, inusitados ou, simplesmente, diferentes do esperado, o que permite formular hipóteses, aprimorar o trabalho diário e adequá-lo às necessidades e possibilidades do grupo de crianças.

¹⁶ “Comportamentos do escritor próprios de situações de escrita profissional” designa o que escritores fazem nas práticas de escrita de que participam no contexto profissional, isto é, suas ações enquanto escrevem textos necessários ao exercício da profissão docente, tais como: planejar o que vai escrever considerando o propósito, o interlocutor, e as características do gênero textual em questão; reler o que escreveu para aprimorar aspectos discursivos (coerência e coesão) e notacionais (erros de ortografia), entre outros.

Por sua vez, utilizar a escrita para comunicar a própria prática a outros torna possível a interlocução com a coordenação pedagógica e, conseqüentemente, abre portas para ajudas e insumos valiosos para aprimorar o trabalho em aula; já a comunicação com os pares incentiva a sistematização, a formalização e o embasamento teórico; por sua vez, a comunicação com os familiares das crianças propicia trocas importantes entre duas instâncias educadoras – escola e família – sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos e das estudantes. Assim sendo, nota-se que no desempenho da docência é preciso recorrer à escrita com frequência, em diferentes circunstâncias, com interlocutores distintos, como ferramenta de documentação, reflexão, sistematização e comunicação.

Saber que a escrita é uma ferramenta imprescindível para o ofício das professoras usualmente leva à seguinte questão: como incorporá-la aos processos formativos com o intuito de colaborar para que as docentes a utilizem de forma cada vez mais criativa, adequada, autoral e potente? Como se pode auxiliá-las a desenvolver a capacidade de escrever de modo satisfatório e eficaz para concretizar os propósitos mencionados anteriormente, presentes em várias situações de produção de texto experimentadas no âmbito profissional? Como ajudar algumas profissionais a superar o receio ou a dificuldade que enfrentam ao escrever?

Uma das formas de fazer isso consiste em incluir o uso de registros reflexivos de atividades realizadas em sala de aula nos encontros de formação continuada, quer seja como matéria-prima a ser analisada em uma situação de tematização da prática docente, quer seja como referência para a interlocução estabelecida entre professora e formadora (que lê o relato produzido por uma professora e redige uma devolutiva). A experiência tem mostrado que o uso dos registros na formação e, principalmente, o diálogo entre a professora e a formadora que ele propicia provoca um movimento de adesão crescente das educadoras à prática do registro na medida em que elas percebem que essa utilização é produtiva em termos das ajudas para a melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula (Lerner, 2007a).

Evidentemente, existem muitas outras possibilidades de incluir a escrita profissional na formação (produzir coletivamente um texto que, de fato, as professoras precisem escrever, propor correspondência entre professoras que trabalham em contextos geográficos distintos sobre a prática realizada em aula, apoiar a produção de um roteiro para a apresentação de uma experiência em um congresso ou seminário etc.). O importante é considerar que propor a produção de textos escritos e utilizá-los em situações formativas em que essas ações façam sentido podem ser opções interessantes para alcançar simultaneamente aprendizagens significativas sobre o propósito que motivou a produção do texto (por exemplo, refletir sobre uma atividade realizada com as crianças) e avanços sobre a escrita propriamente dita (por exemplo, como relatar e descrever uma atividade tornando o registro fiel ao que ocorreu e, ainda, claro, completo, compreensível e atraente para a formadora, a leitora a quem ele é destinado).

Aprender a refletir por escrito é, sem dúvida, um dos efeitos desejados de incluir os registros profissionais no processo de formação continuada, uma vez que, normalmente, é preciso exercitar a escrita e capacidade de refletir para que se possa chegar a um bom resultado quanto a isso. Nesse sentido, Isabel Alarcão refere-se à reflexão como uma capacidade que requer contextos que favoreçam o seu desenvolvimento e, por conseguinte, o pensamento autônomo (Alarcão, 2011). A autora sustenta que:



“Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente” (Alarcão, 2011, p. 49).

Alarcão explica que para as professoras (na verdade, para qualquer adulto) passar de um nível de pensamento descritivo ou narrativo para um nível reflexivo, em que são feitas interpretações articuladas, explicações e sistematizações, é preciso esforço, diálogos e estratégias formativas pautadas em intenções explícitas (nota-se nos registros escritos das docentes uma evolução semelhante quando existem condições favoráveis). Os questionamentos têm, para a autora, um papel crucial nessa evolução porque fazem que tudo possa ser mais bem compreendido, aceito ou rechaçado. Entretanto, as indagações recebem o qualificativo de *pedagógicas* somente quando possuem intencionalidade formativa, quando são feitas para provocar avanços, não importa quem as formule: a própria professora, uma colega ou a formadora.

Ao lado do que já foi indicado, há ainda outro ponto a considerar e que pode não ter ocorrido a você, formadora. Trata-se do fato de que, como acontece com outros textos escritos, os registros da prática pedagógica podem alcançar leitores nem sempre imaginados no momento em que foram produzidos e permanecer válidos e significativos como testemunhos de experiências interessantes por muito tempo. Ou seja: podem continuar cumprindo algum propósito comunicativo, ainda que imprevisto, continuar despertando interesse e curiosidade por um período prolongado. É o que nos conta a professora universitária Maria Letícia Nascimento em uma carta que redigiu para Madalena Freire em que narra como utiliza os relatórios produzidos por esta última e publicados no livro *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora* (Freire, 1983).



“Como já tinha mencionado, Madalena, tenho apresentado e trabalhado com seus relatórios como leitura obrigatória, assim como relatos da experiência pedagógica das creches e pré-escolas de Reggio Emilia, cidade no norte da Itália, e outras experiências consonantes com os textos de estudos da infância. A atualidade dos procedimentos, a reflexão sobre prática e o questionamento constante presente nos seus relatos continuam sendo uma boa base para a formação inicial das professoras que reconhecem, comentando, por exemplo: “Não é possível! Como é que essa professora fazia assim em 1978?!” “Tem professora que não faz assim na escola em que estou estagiando”, entre outros. Tem sido um exercício muito interessante” (Nascimento, 2023 p. 118).

Para completar esse arrazoado sobre relatos que seguem tendo o que dizer a leitores impensados quando foram escritos, reproduzimos aqui um pequeno trecho de um relato de Madalena Freire sobre o trabalho desenvolvido com uma turma de crianças de 4 anos de idade pela qual era responsável:



*Concluindo, o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada. E sim **vida aqui e agora** (Freire, 1983, p. 50).*

É interessante notar que tempos depois de terem sido registrados seguem válidos e proveitosos tanto o relato escrito pela professora quanto a avaliação que ele contém (a

busca do conhecimento pelas crianças não corresponde a uma preparação para outro momento de suas vidas, mas à vida presente, que tem lugar no momento e no local em que elas enfrentam os desafios para aprender de maneira prazerosa). E, sem sombra de dúvida, isso também pode ocorrer com os escritos elaborados pelas professoras que estão em sala de aula hoje em dia: podem vir a ser úteis para outros educadores no futuro, ganhar asas e alcançar leitores desconhecidos, o que pode funcionar como um atrativo que se soma às funções dessas produções, relativas ao presente, ao desempenho atual do ofício de professor.

3. Leitura profissional

Considerando que ler e escrever são práticas complementares, pode-se depreender que também a leitura pode ser contemplada na formação continuada das professoras, pois há muitas situações em que ela também se faz necessária como ferramenta indispensável ao trabalho docente, sendo que em alguns casos ela é feita conjuntamente com a escrita (ler e tomar nota, ler para aprender e fazer um resumo sobre algum tema...).

Você deve estar se recordando agora, cara formadora, de algumas delas: a leitura de comunicados e ofícios referentes ao funcionamento escolar, o estudo de documentos curriculares ou de textos teóricos recomendados pela formadora, a leitura e a análise das produções escritas elaboradas pelas crianças, a leitura e a seleção de materiais a serem levados para as aulas, entre outras.

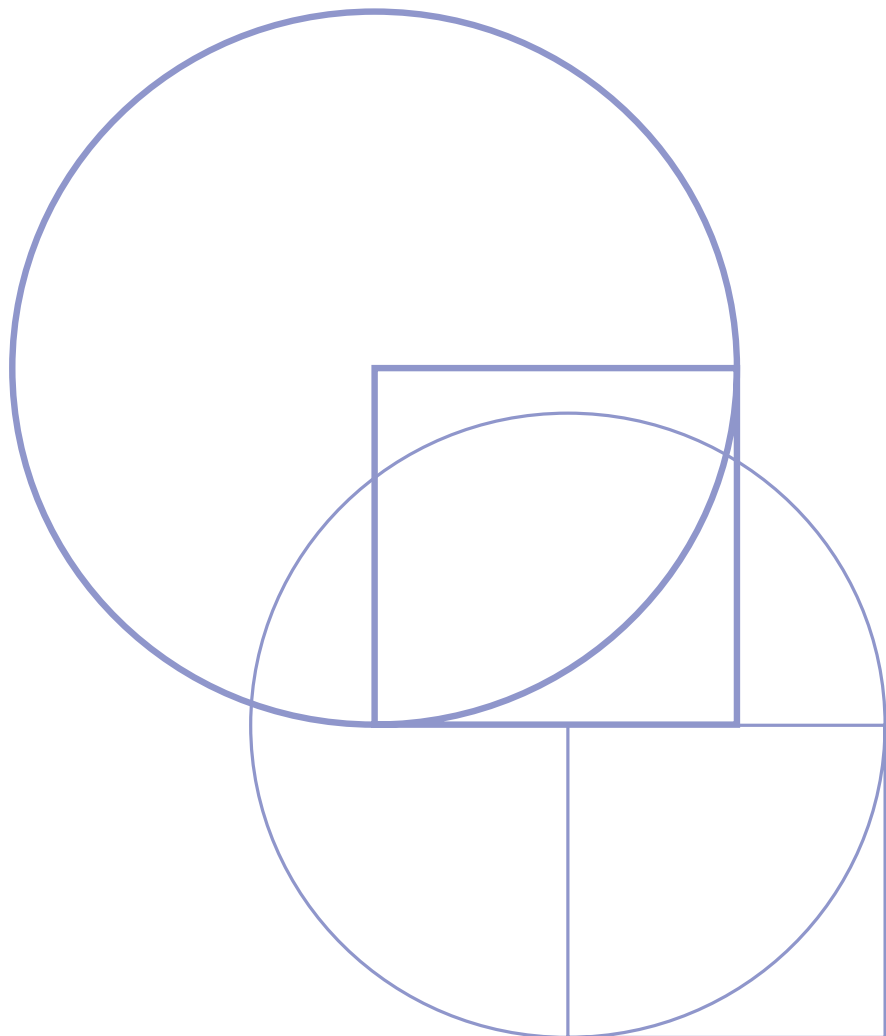
Assim, a exemplo do que ocorre com a escrita profissional, existem muitas situações envolvendo a leitura que podem ser propostas na formação, tais como: a leitura compartilhada seguida de uma discussão sobre um artigo científico recomendado pela formadora; a leitura de um texto orientada pela busca de resposta a determinado problema vivenciado na sala de aula; a leitura pelas professoras de textos que contribuem para aprofundar uma questão.

Nos casos em que os textos teóricos estão no centro das atenções, a intenção é possibilitar que as professoras ampliem seus conhecimentos sobre algum conteúdo que seja relevante para o trabalho. Ao mesmo tempo, pretende-se propiciar oportunidades para que elas aprendam a usar a leitura profissional como uma ferramenta de formação permanente, com autonomia. Advertindo que muitas professoras ainda não são membros praticantes de uma comunidade de leitores, Delia Lerner (2007b) assinala que a leitura profissional deve ser incluída como objeto de ensino no processo de formação, por meio de um trabalho sistemático e compartilhado, visando a autonomia das docentes envolvidas, e acrescenta: “Longe de ser construída de forma solitária, a autonomia se conquista por meio da interação constante com outros membros – ou aspirantes a sê-lo – da comunidade de leitores” (Lerner, 2007b, p. 175).

Antes de encerrar, cabe aludir à possibilidade de contemplar também a formação das professoras como leitoras literárias, ação pertinente no sentido de que pode alimentar outra faceta do pertencimento a uma comunidade de leitores. Ler literatura como leitura profissional é também algo que se faz na escola e que, portanto, faz jus a ser tratado como objeto de ensino. O momento cultural, presente nas pautas de reuniões formativas disponíveis nesse material, é pensado com esse propósito. Além dele, é possível reservar tempo em outras ocasiões para que as professoras troquem recomendações literárias, e

justifiquem suas escolhas, ou para promover a leitura compartilhada de um livro e conversas sobre a experiência da leitura, sobre a obra ou sobre as expectativas das participantes quanto ao que virá na sequência...

Concluindo com uma rápida retrospectiva, assinalamos que este texto apontou estratégias, propósitos e conteúdos possíveis para processos de formação continuada, enfatizando as situações de dupla conceitualização, de escrita e de leitura profissional. Em várias passagens, indicamos que as professoras necessitam de oportunidade e ajuda para que desenvolvam suas capacidades de analisar situações vivenciadas, compreender e identificar os conteúdos envolvidos nessas situações, aprender como eles podem ser ensinados e aprendidos, registrar sua prática, refletindo sobre ela, e ler no contexto profissional. Sintetizando, pode-se pensar que a autonomia e a autoria docentes são o fio condutor de tudo o que foi contemplado, porque, na verdade, é o que se persegue quando se propõe a formar professoras.



Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALONÇO, Ana Flavia. **O conhecimento didático como eixo da formação**. Revista *Avisa Lá* # 24, 2005. < Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/o-conhecimento-didatico-como-eixo-da-formacao/> > Acesso em 01/08/2024.

BENVEGNÙ, Maria Adelaida; LERNER, Delia. Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente. *In: Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales / Patricia Sadovsky ... [et al.]*; dirigido por Patricia Sadovsky; José Antonio Castorina. – 1. ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2021. Libro digital, PDF.

DI PIERRO, Maria Candida. (2020). **Situación de doble conceptualización: estrategia de formación orientada a reelaborar los conocimientos didácticos y matemáticos de los docentes** (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2082/te.2082.pdf>

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

LERNER, Delia. A escrita profissional. *In: CARDOSO, Bia. (org.). Ensinar: tarefa para profissionais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007a.

LERNER, Delia. A leitura profissional. *In: CARDOSO, Bia. (org.). Ensinar: tarefa para profissionais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007b.

LERNER, Delia; TORRES, Mirta; CUTER, María Elena. Situações de “dupla conceitualização”. *In: CARDOSO, Bia. (org.). Ensinar: tarefa para profissionais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007c.

MACEDO, Lino de. A questão da inteligência: todos podem aprender? *In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

NASCIMENTO, Maria Letícia. De estudante de pedagogia à formação de professoras: compartilhando lembranças e reflexões. *In: REGO, Tereza Cristina (org.). A pedagogia da paixão de Madalena Freire. Registros de encontros, diálogos e parcerias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa em um volume**. Tania Franco Carvalhal (org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

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

Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa

Érica de Faria Dutra

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

Ana Garralón

Cara formadora,

Com o final do Fascículo 4 e a maior parte do Percorso Formativo realizado, é o momento de uma pausa para refletir sobre os avanços e as necessidades do grupo de professoras. Quais foram as principais aprendizagens alcançadas? Como as discussões feitas nestes dois últimos Encontros de Formação contribuíram para avançar na compreensão do papel docente em assegurar condições para que as crianças leiam e escrevam por si mesmas e que também participem de situações em que a professora exerce a função de escriba e de leitora? Até este momento, já abordamos situações variadas que envolvem a leitura e a escrita nos contextos literário, do cotidiano e agora de pesquisa sobre curiosidades diversas. O que se assemelha, independentemente do contexto, e o que é específico a cada um?

De um modo geral, espera-se que as professoras tenham compreendido que ler e escrever com um propósito que atenda a uma situação comunicativa instaurada, é uma premissa do trabalho pedagógico, porque se assemelha a processos vividos na vida real: lemos e escrevemos a partir de uma necessidade, com algum objetivo. Os comportamentos exercidos pelo leitor e escritor é que são objeto de ensino. É evidente que também temos como propósito didático que as crianças ampliem o repertório de conhecimento de temas distintos, gêneros variados e que compreendam que o uso da linguagem escrita se ajusta aos propósitos estabelecidos no contexto da produção. “Um bom livro informativo sempre estimula as crianças a buscar o significado de determinadas palavras, a apoiar-se nas imagens para compreender os parágrafos mais complexos, a sentir que não são sujeitos ativos no ato de ler” (Garralón, 2015, p. 18).

É esse leitor e escritor ativos que buscamos formar na escola para que, diante de necessidades e desafios, saiba selecionar o que ler, tenha condições de compreender e de lançar mão de estratégias eficazes para os diferentes propósitos.



**PARA
SABER
MAIS**

EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

LIVRO: O coordenador pedagógico e a escola do século XXI



A décima oitava obra dessa coleção, que tem a coordenação pedagógica no centro das reflexões, se propõe a contribuir para as discussões que podem ser realizadas em diferentes contextos educativos, entre eles a formação de docentes. Segundo as organizadoras, todas as autoras e todos os autores que compõem a edição do ano de 2023 somaram esforços em prol de um mesmo objetivo: discutir sobre uma escola justa, que atenda à diversidade e que promova o desenvolvimento dos sujeitos – que seja capaz de enfrentar e superar as desigualdades.

Destacamos o texto do pesquisador Rodnei Pereira, *O coordenador pedagógico e a construção de uma escola justa* (p. 211-237), em que o autor define o princípio de justiça como “um conjunto de valores e ideias que buscam promover a igualdade, equidade e imparcialidade nas relações humanas e nas decisões tomadas na sociedade” (Pereira, 2023, p. 218).

Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza (organizadoras). Edições Loyola 2023

DE FORMADORA PARA FORMADORA



António Nóvoa, professor e pesquisador português, é um dos principais pensadores da educação na atualidade e uma grande referência quando o assunto é formação de professoras e professores. Em virtude de uma visita ao Brasil, concedeu uma entrevista ao portal NET Educação para responder a seis perguntas que retratam os desafios atuais da educação, o papel da formação docente e das políticas públicas para assegurar condições para que o trabalho em sala de aula seja realizado com a qualidade necessária.

Precisamos colocar o foco a formação profissional dos professores

António Nóvoa



Pode ser visualizado no link
<https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>

Pesquisa realizada com cinco educadores e seis estudantes de 4^{os} anos de uma escola pública da Rede Municipal de São Paulo, com o objetivo de analisar e comparar os procedimentos utilizados por eles e elas para ler e pesquisar na Internet e nas fontes impressas, observar como realizam leituras exploratórias e, por fim, pesquisar os saberes necessários à professora e ao professor para utilizar as tecnologias no processo de alfabetização. Os resultados revelam que os estudantes recorrem pouco à leitura exploratória na tomada de decisão do que selecionar para ler, mas apresentam um envolvimento e domínio dos mecanismos técnicos de pesquisa.

Novas veredas para a formação do professor: ler para aprender a pesquisar
Rosanea Maria Mazzini Correa

(Dissertação apresentada para defesa de Mestrado sob orientação da Profa Dra Norinês Panicacci Bahia)

Universidade Metodista de São Paulo

2018

VÍDEO PARA ESTUDO



O professor e pesquisador espanhol Francisco Imbernón, que atua na Universidade de Barcelona, na Espanha, participou de um programa da TV Unesp em que discorreu sobre a importância de as professoras e os professores assumirem um papel de protagonistas no ensino. Tratou de defender a necessidade urgente da valorização da carreira docente. Além disso, discutiu sobre a formação inicial na universidade e, especialmente, sobre a formação continuada como uma das maneiras de aproximação com o contexto das comunidades de trabalho.

UNESP em Pauta

Educador espanhol destaca a valorização do professor

Francisco Imbernón

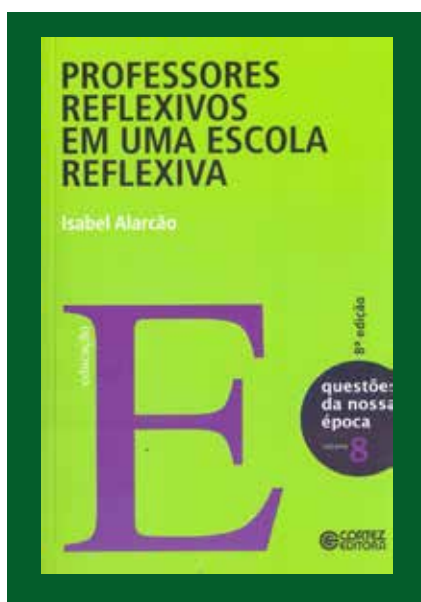
2014



Pode ser visualizado no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=s8MpyVbZZc4>

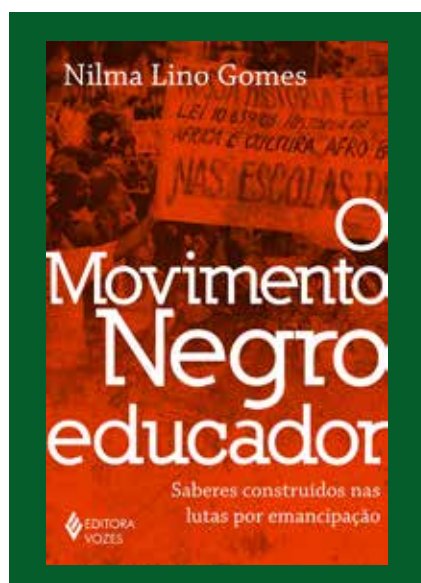
DE FORMADORA PARA FORMADORA



Isabel Alarcão é uma professora e pesquisadora portuguesa que se dedica aos estudos sobre formação docente. Nessa obra, defende a importância da reflexão das professoras e dos professores para adotarem uma prática também reflexiva. Aponta que, para isso acontecer, um dos caminhos é ter uma escola que abarque princípios de colaboração entre docentes e da investigação sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Isso é possível quando a formação continuada é uma prática instaurada e passa a ser uma ferramenta para desenvolver uma escola reflexiva. Além de brindar o leitor com aspectos cruciais para o desenvolvimento da formação de professores reflexivos e, assim, obter uma escola reflexiva, fornece vários exemplos que contribuem para implementar tais práticas.

*Livro: Professores reflexivos em uma escola reflexiva
Isabel Alarcão. Editora Cortez 2010*

DE FORMADORA PARA FORMADORA



A autora é professora de Graduação e Pós-Graduação da FAE/UFMG e integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

Nessa obra, apresenta o papel do Movimento Negro brasileiro na educação, como produtor de saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. O livro aponta a urgência para descolonização do currículo e do conhecimento, abordando questões centrais para uma educação antirracista, tais como: o que a pedagogia e as práticas pedagógicas teriam a aprender com o Movimento Negro entendido como ator político e educador? O que os currículos têm a aprender com os processos educativos construídos pelo Movimento Negro ao longo da nossa história social, política e educacional?

Essa leitura é fundamental para pensar sobre o trabalho pedagógico nas relações étnico-raciais positivas, como também é uma contribuição relevante ao campo da didática na educação, a fim de garantir, nas instituições de ensino, os fazeres pedagógico com equidade racial e justiça social.

Livro: O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação

Nilma Lino Gomes. Editora Vozes 2017

COORDENAÇÃO

Simone Azevedo

ORGANIZAÇÃO

Érica de Faria Dutra é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é coordenadora da frente de Língua Portuguesa em um Programa de Alfabetização pela Roda Educativa, é formadora de professores e gestores em projetos ligados à formação do leitor e escritor, pelo Instituto Avisa Lá e A Taba, professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Literatura para crianças e jovens do Instituto Vera Cruz. Realiza assessorias em secretarias de educação e escolas particulares e produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

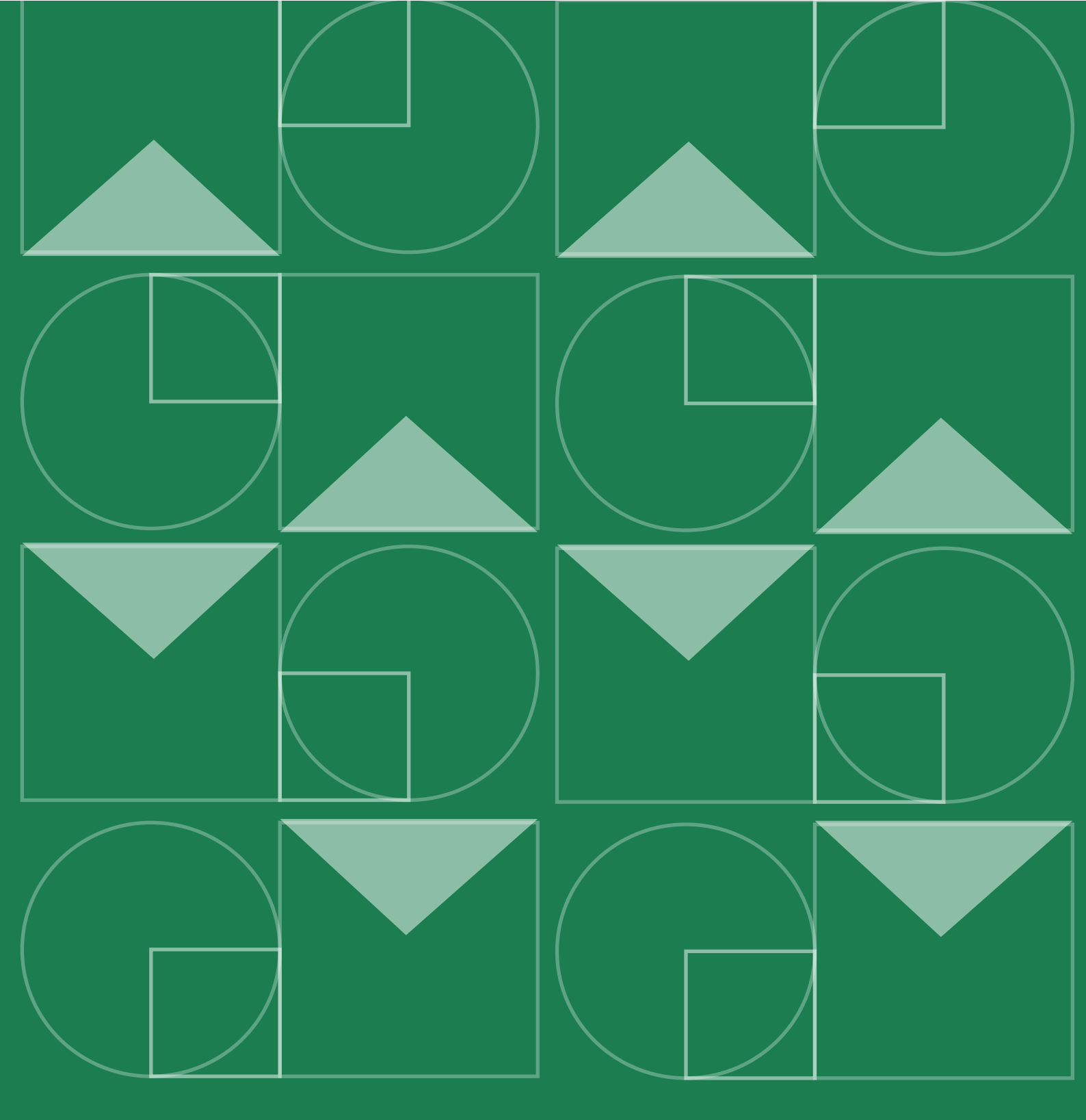
E-mail: ericadefaria@yahoo.com.br

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

Simone Azevedo é professora alfabetizadora formada pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), mestra em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atuou como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e professora em curso de Pós-Graduação em Alfabetização. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC), onde atua na coordenação de projetos que envolvem a formação continuada de docentes, gestoras e gestores educacionais e escolares em diferentes municípios do Brasil. Produz materiais didáticos e de apoio à formação docente.

E-mail: simone.azevedo@roda.org.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261593936239966>



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

