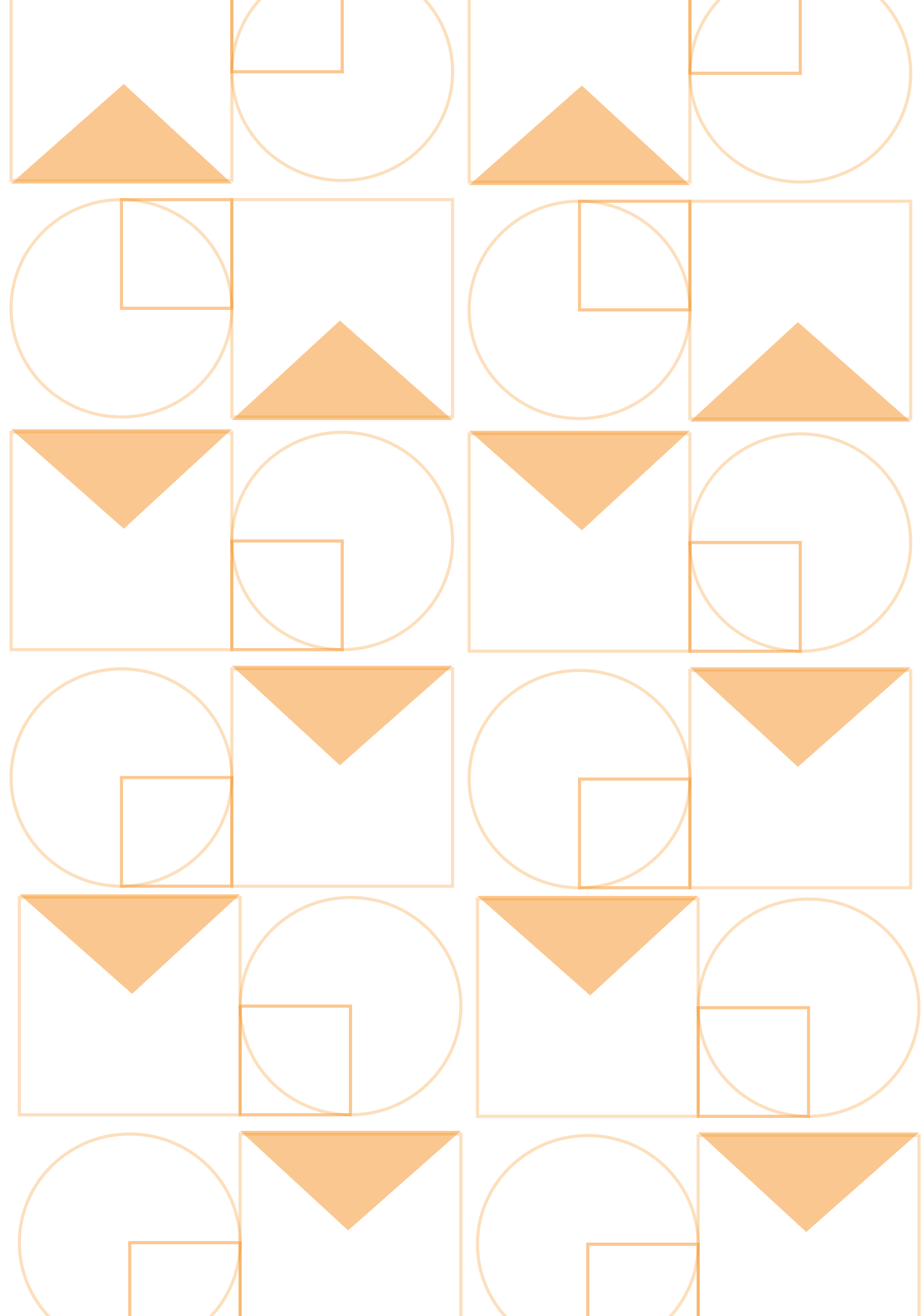




Alfabetização contextualizada e reflexiva:
Percurso Formativo para **1º e 2º anos**

FASCÍCULO **5**
do/a Professor/a ▶

Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial:
integração, reflexão e práticas colaborativas





FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

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

Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituições parceiras:

Avante-Educação e Mobilização Social

Rede Latino-Americana de Alfabetização

Roda Educativa

PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Coordenação geral:

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf

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

Rosaura Angélica Soligo

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Abaporu Assessoria em Educação

Coordenação pedagógica:

Elisabete Regina da Silva Monteiro

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

Giovana Cristina Zen

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia

Giulianny Russo Marinho

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

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)

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

Maria Thereza Oliva Marcilio de Souza

Avante-Educação e Mobilização Social

Marliza Bodê de Moraes

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

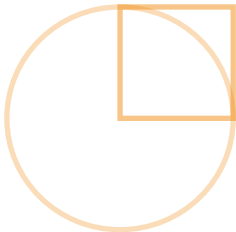
Patrícia Helena da Silva Diaz

Roda Educativa



Simone Azevedo
Roda Educativa

Tereza Perez
Roda Educativa



Revisão linguístico-textual:

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

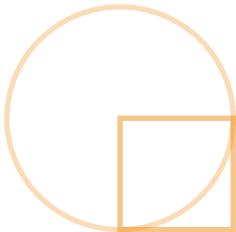


Normalização

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

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



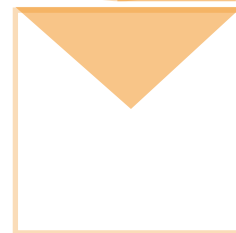
Coordenação do Fascículo 5:

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

Marliza Bodê de Moraes

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



Coordenação do Para Saber Mais

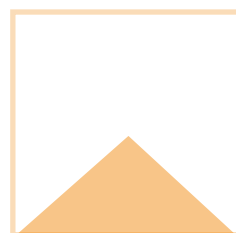
Simone Azevedo

Roda Educativa

Organizadora do Fascículo 5:

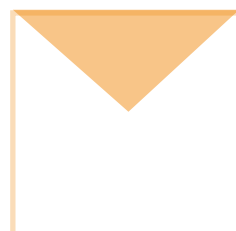
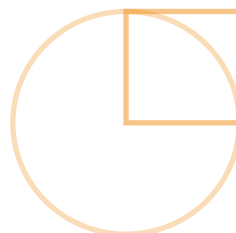
Unidade 9: Giulianny Russo Marinho

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



Unidade 10: Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal

Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade São Paulo





Autoras:

Andréa Luize
Instituto Vera Cruz e Roda Educativa

Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade São Paulo



Fátima Fonseca
Roda Educativa

Giovana Cristina Zen
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade Federal da Bahia



Josélia Gomes Neves
Universidade Federal de Rondônia

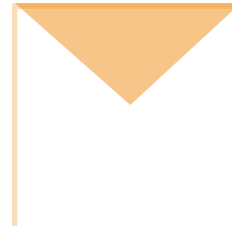
Júlia Menezes Alonso
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Rede Municipal de Educação de Cubatão/SP

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)
Rede Latino-Americana de Alfabetização e Universidade do Estado do Rio de Janeiro




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

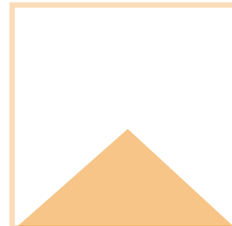
Sandra Novais Sousa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



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 5 do/a professor/a : ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial : integração, reflexão e práticas colaborativas / Brasil.
Ministério da Educação. -- 5. ed. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF



Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-17-6

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



25-279752

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 9

Ler, escrever, falar e ouvir como práticas sociais articuladas na alfabetização inicial

- 6** TEXTO 1 (F5.U9.T1 – Professoras)
Projeto Didático: Sarau de Poemas
- 19** TEXTO 2 (F5.U9.T2 – Professoras)
A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas
- 28** TEXTO 3 (F5.U9.T3 – Professoras)
Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas
- 40** TEXTO 4 (F5.U9.T4 – Professoras)
Trabalho pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas

UNIDADE 10

Reflexões complementares sobre a sala de aula, o ensinar e o aprender

- 50** TEXTO 1 (F5.U10.T1 – Professoras)
A diversidade de textos na alfabetização
- 59** TEXTO 2 (F5.U10.T2 – Professoras)
Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever
- 68** TEXTO 3 (F5.U10.T3 – Professoras)
Novas abordagens para velhas práticas
- 77** TEXTO 4 (F5.U10.T4 – Professoras)
A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem
- 88** **TEXTO COMPLEMENTAR (F5.TC – Professoras)**
Avaliação das aprendizagens e das condições didáticas no contexto do Projeto Sarau de Poemas

96 CONSIDERAÇÕES FINAIS

98 PARA SABER MAIS

APRESENTAÇÃO

Ensino contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: integração, reflexão e práticas colaborativas

Giuliany Russo
Elaine Vidal

Cara professora,

Chegamos ao último fascículo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Percurso Formativo de 1º e 2º anos (CNCA-Perfor 1)!

Neste Fascículo, propomos tanto uma retomada dos principais conceitos abordados ao longo do Percurso Formativo quanto o destaque de aspectos complementares às unidades anteriores. Nosso objetivo é apoiar práticas de ensino que sejam capazes de integrar as práticas sociais de linguagem ao cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento de leitores e escritores, falantes e ouvintes, críticos e engajados.

Unidade 9 “Ler, escrever, falar e ouvir como práticas sociais articuladas na alfabetização inicial” (F5.U9 - Professoras)

Nesta Unidade, o Projeto Didático Sarau de Poemas foi adotado para evidenciar as articulações entre as práticas escolares e as práticas sociais de linguagem, com foco na oralidade. Essa abordagem envolve as crianças no planejamento, organização e apresentação de um sarau, uma situação de comunicação oral menos familiar para elas. Essa escolha também se justificou pela possibilidade de integração entre as situações didáticas fundamentais e as práticas sociais de oralidade, ampliando os gêneros da comunicação pública formal além das práticas cotidianas, como conversas com familiares, pedido de algo para alguém, entre outros.

O primeiro texto desta Unidade detalha a estrutura do Projeto, articulando os propósitos didáticos e comunicativos com as práticas de leitura, escrita e oralidade, levando em conta a atuação das crianças como leitoras, escritoras, falantes e ouvintes. O segundo texto enfatiza a apresentação do Sarau de Poemas, focando a reflexão sobre o sentido das situações de ensaio, as quais contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (verbais e não verbais).

O terceiro texto destaca a importância da roda de conversa Inicial como prática de oralidade, incentivando as crianças a expressarem suas ideias e expectativas sobre o projeto. O quarto texto convida as professoras a encaminharem a referida roda de conversa. Por fim, o quinto texto destaca a avaliação formativa, ressaltando o acompanhamento contínuo e reflexivo das aprendizagens, considerando as conquistas individuais e coletivas.

Nosso objetivo com este material é apoiar as professoras a promoverem práticas de ensino que se aproximem das práticas sociais, mesmo diante das limitações do contexto escolar. Queremos encorajá-las a criar experiências educacionais que não apenas

desenvolvam habilidades linguísticas, mas também fomentem uma relação mais profunda e significativa com a leitura, a escrita e a expressão oral, inspirando nas crianças o prazer pelo aprendizado e o fascínio pelo mundo da poesia e da linguagem verbal e não verbal.

Unidade 10 “Reflexões complementares sobre a sala de aula, o ensinar e o aprender” (F5.U10 - Professoras)

A Unidade 10 é composta por quatro textos que incentivam uma abordagem crítica e reflexiva no cotidiano escolar, explorando diferentes aspectos da alfabetização que contribuem para uma prática pedagógica contextualizada e significativa.

O primeiro texto, “A Diversidade de Textos na Alfabetização” (F5.U10.T1 – Professoras), destaca a relevância de trabalhar com textos de diferentes gêneros, enfatizando o aprendizado através de práticas sociais autênticas. Em “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever” (F5.U10.T2 – Professoras), a reflexão é sobre o processo de revisão como ferramenta de aprendizagem, ressaltando que revisar não é apenas corrigir, mas, sim, uma etapa crucial para que as crianças desenvolvam comportamentos escritores.

No texto “Novas abordagens para velhas práticas” (F5.U10.T3 – Professoras) são questionadas metodologias tradicionais, como a memorização do alfabeto, o uso de ditado e da cópia, sugerindo-se que essas práticas sejam ressignificadas para se tornarem mais pertinentes e contextualizadas ao aprendizado das crianças. O último texto, “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem” (F5.U10.T4 – Professoras), enfatiza a importância da escuta atenta e do diálogo na sala de aula, onde a interação e a cooperação entre as crianças são vistas como ferramentas poderosas para o desenvolvimento cognitivo e social.

Em conjunto, a Unidade 10 propõe uma alfabetização que valorize a diversidade textual, o processo de revisão e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo, que formem leitores e escritores mais críticos e conscientes de seu papel nas práticas sociais de linguagem.

Este Fascículo convida você, professora, a refletir sobre a alfabetização como um processo mais amplo do que a simples aquisição de habilidades técnicas, destacando a criação de um ambiente colaborativo que valorize a diversidade textual, a comunicação oral e as interações sociais. O objetivo é alinhar a prática escolar às práticas sociais de linguagem, formando leitores, escritores e cidadãos críticos, capazes de se expressar, ouvir e dialogar em diferentes contextos.

Giulianne Russo é Mestre em Escritura y Alfabetización pela Universidad Nacional de La Plata – Argentina; Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila; pedagoga e fonoaudióloga. Membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização e tem um canal no Instagram de conteúdos educacionais @reescritasblog.

E-mail: giulianne.russo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

Elaine Vidal é graduada em Letras pela USP e em pedagogia pela UMESP; Especialista em alfabetização pelo ISE Vera Cruz/SP e em ética, valores e cidadania na escola pela UNIVESP. É Mestre e Doutora na linha de pesquisa “Psicologia, Linguagem e Educação” da USP. Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino. Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

E-mail: elainevidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>

unidade

9

Ler, escrever,
falar e ouvir
como práticas
sociais
articuladas na
alfabetização
inicial

TEXTO 1

F5.U9.T1- PROFESSORAS

Projeto Didático: Sarau de Poemas

Andréa Luize

Os projetos, uma das modalidades de organização do trabalho didático já discutidas neste percurso formativo, especificamente no texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” (F1.U1.T1- Professoras), constituem-se em “[...] uma série de situações unificadas por uma finalidade conhecida e compartilhada por todo o grupo de estudantes” (Castedo, 1995, p. 14)¹. De acordo com Castedo, os projetos nos permitem trabalhar, simultaneamente, com propósitos comunicativos, colocando as crianças como participantes de práticas sociais de uso da linguagem, e com propósitos didáticos, ao envolver os conteúdos que desejamos ensinar e fazer que elas aprendam². Para organizarmos um projeto, é essencial termos em mente a necessidade de que a turma de estudantes vivencie situações-problema, ou seja, precisamos planejar situações para as quais as crianças não contam com todos os conhecimentos e estratégias para resolvê-las; neste processo, elas terão que coordenar ou ressignificar conhecimentos que já possuem, construindo, assim, novos conhecimentos.

Definir um projeto a ser vivenciado com uma turma de crianças demanda, assim, elegermos uma situação comunicativa, isto é, uma finalidade para a escrita, como a produção de um livro de contos; outra para a comunicação oral de um texto, como um sarau de poemas; outra para a leitura, como a busca de informações sobre o tema que está sendo estudado; por fim, um público destinatário, como estudantes de outro grupo da escola. Um conjunto de decisões será tomado por você, professora, no planejamento e no encaminhamento das situações – como as etapas e as ações a serem realizadas pela turma – e outros aspectos serão definidos juntamente com as crianças – como o público destinatário ou, por vezes, o conto a ser reescrito, seguindo um dos exemplos dados acima (ainda que esta escolha seja feita entre algumas opções ofertadas por você, tendo em vista determinados critérios usados na seleção dos contos).

O objetivo deste texto é apresentar um projeto didático de forma detalhada, de modo a permitir um olhar mais apurado para os encaminhamentos de cada uma das etapas, para a articulação entre os propósitos didáticos e comunicativos, bem como para a participação das crianças, neste caso, como leitoras, escritoras, falantes e ouvintes. Também é nosso intuito apresentar formas de articulação entre as quatro situações didáticas fundamentais de leitura e de escrita, considerando a relevância da alfabetização inicial das crianças neste momento da escolaridade, e de articulação entre práticas de leitura, de escrita e de oralidade, no decorrer de um mesmo projeto. Neste sentido, elegemos como projeto a organização de um Sarau de Poemas.

¹ Tradução livre de Andréa Luize.

² Leia mais sobre as definições de propósitos comunicativos e didáticos no texto de Apresentação deste material.

Objetivos e expectativas de aprendizagem do projeto

O projeto que detalharemos aqui tem como objetivos:

- oportunizar às crianças a participação em uma prática mais formal de uso da linguagem oral, o sarau, na qual exercerão comportamentos de falantes e de ouvintes, inerentes a esse contexto;
- promover situações de leitura, escuta e apreciação de uma diversidade de poemas;
- instigar reflexões e análises sobre o sistema de escrita alfabética;
- ampliar os conhecimentos das crianças sobre a leitura e/ou a produção de gêneros textuais, tais como agendas, listas, convites, indicações literárias e dos próprios poemas.

A partir deste objetivos, professora, temos a intenção de favorecer um conjunto de aprendizagens às crianças, conforme listamos a seguir.

Espera-se que a criança possa:

- Em relação às práticas de oralidade:
 - participar de um Sarau, reconhecendo-o como uma prática social;
 - recitar ou ler poemas em voz alta, preocupando-se em ser compreendida pelo público, usando bom volume de voz, assim como ritmo e entonação adequados ao texto e à situação comunicativa (adaptado da BNCC - EF15LP09).
- Em relação às práticas de leitura:
 - ouvir e ler poemas, apreciando-os e identificando efeitos de sentido produzidos pela linguagem, pelo conteúdo e por efeitos visuais, tais como formato do texto na página, diagramação e ilustrações (adaptado da BNCC - EF15P17);
 - conhecer e apreciar uma diversidade de poemas, de autoras e de autores, valorizando a literatura como bem cultural e “patrimônio artístico da humanidade” (adaptado da BNCC - EF15LPL15);
 - localizar onde algo pode estar escrito em textos (poemas, listas de títulos de poemas, agenda etc.), com base em indícios quantitativos (extensão da palavra ou do texto) e qualitativos (letras e combinações de letras no início, meio ou final de palavras), avançando na compreensão do sistema de escrita;
 - avançar na fluência leitora (para estudantes que já leem com autonomia).
- Em relação às práticas de escrita:
 - escrever por si mesma e em parceria com colegas textos (listas de títulos de poemas, de pessoas convidadas para o Sarau etc.), refletindo sobre o funcionamento do sistema de escrita, analisando-o e avançando em sua compreensão;
 - ditar trechos de textos à professora, especialmente convite e indicação literária, considerando as funções comunicativas, os públicos e as características específicas de cada gênero;
 - planejar, revisar e editar textos, com o apoio da professora e com a colaboração de colegas, considerando as funções comunicativas, os públicos e as características específicas de cada gênero (adaptado da BNCC - EF15LP06, EF15LP06 e EF15LP07).

Justificativas e etapas para o Projeto Sarau de Poemas

Os poemas, gênero selecionado para este projeto, precisam fazer parte do cotidiano das crianças e de sua formação como leitoras. A literatura, como forma de arte, deve ter espaço assegurado na escola, abarcando todos os gêneros que a integram, o que inclui os poemas, textos que tendem a reunir recursos de uso da linguagem escrita bastante elaborados, como as metáforas, por exemplo. Muitas vezes, os poemas são pouco trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tidos como de difícil aproximação por parte das crianças. Porém, é justamente pela rica experiência estética que oportunizam às crianças que cabe contemplarmos esse gênero nas situações diárias de leitura. Além, também, de ser um gênero que, sobretudo pelos jogos de palavras, se torna alimento para a imaginação ao longo da infância, como afirmou o renomado escritor e crítico literário argentino Jorge Luiz Borges (2000).

Os artistas e as artistas da arte literária, ao produzirem poemas destinados ao público infantil, oferecem às crianças opções criativas de uso da linguagem, por meio do humor, das comparações, das metáforas e dos jogos de palavras, como as rimas. Elas também exploram o ritmo e a sonoridade no uso da linguagem, o que impacta significativamente a experiência das crianças quando ouvem a leitura ou leem esses textos. Assim, é na interação com os poemas que as turmas de estudantes terão a oportunidade de conhecer a riqueza da linguagem escrita que compõem essas verdadeiras obras de arte! Conversar com as crianças sobre tudo isso, a partir da leitura de uma diversidade de poemas, é o que ampliará suas possibilidades de apreciação: quanto mais conhecerem poemas e tiverem a oportunidade de falar sobre eles, mais poderão compreendê-los e apreciá-los (Cf. Colomer, 2007).

O Projeto Sarau de Poemas objetiva oportunizar a interação das crianças de 1º e 2º anos com este gênero literário, instigando aprendizagens que envolvam a escuta, a leitura, a observação de algumas características singulares aos poemas, as conversas em torno dos poemas conhecidos, a possibilidade de indicar esses textos para outras pessoas e a récita³ ou a leitura em voz alta para um público destinatário. Neste sentido, mais especificamente, o projeto favorece a participação das crianças numa prática social de uso da linguagem oral: o sarau. Seja por meio da leitura em voz alta dos poemas, seja por meio da récita, as crianças precisam lidar com o uso intencional de recursos da linguagem oral – como o volume de voz, a entonação, o ritmo, a pausa etc. – de forma a apresentar os textos e encantar o público ouvinte. Esta é uma prática social que, por ter certo grau de formalidade, exige um preparo prévio e maiores cuidados no uso desses recursos, diferentemente do que ocorre nas conversas cotidianas, por exemplo.

Ao longo do projeto, diversas serão as situações em que as crianças terão que ler e escrever por si mesmas, para organizar o Sarau de Poemas. Por essa razão, é preciso antecipar para elas o planejamento das condições didáticas e as problematizações que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita, algo fundamental quando pensamos na alfabetização inicial.

A seguir, detalharemos as etapas estruturantes, algumas atividades e encaminhamentos para a organização de um Sarau de Poemas.

³ A récita se dá quando o texto é memorizado e falado por quem o apresenta. Já a leitura em voz alta implica ter o texto em mãos, não demandando sua memorização.

Apresentação do projeto para a turma

Uma atividade impulsionadora e bastante significativa de um projeto é a sua apresentação para as crianças. Para que possam se envolver com a proposta e se disponibilizar a enfrentar os desafios que as atividades trarão, é necessário que apresentemos a elas a situação comunicativa, no caso, o sarau. É essencial que entendam qual é a situação e que se sintam, desde o início, participantes do projeto, inclusive tomando decisões sobre ele. Afinal, é a situação comunicativa que pautará todos os passos do projeto.

Para realizar esta apresentação, uma possibilidade, professora, é organizar uma Roda com as crianças e ler ou mesmo recitar para elas um poema que você aprecie bastante, preferencialmente ainda não conhecido pelo grupo. Pode ser mais curto ou um pouco mais extenso, pode trazer algumas marcas de humor ou girar em torno de um tema de interesse da turma ou mesmo da faixa etária, como os animais ou as brincadeiras. Como recomendamos em todas as situações de leitura de textos literários, aspecto também discutido na unidade 3 “Práticas de leitura e escrita de textos literários” (F3.U5 – Professoras), é necessário ter o livro em mãos e compartilhar com as crianças o título do poema, quem o produziu e ilustrou, bem como o título do livro do qual faz parte, ainda que a opção tenha sido feita pela récita. É interessante também ler algumas informações sobre autores ou ilustradores (na maior parte das vezes, o próprio livro traz uma apresentação sobre esses artistas).

O poema selecionado poderá ser lido ou recitado para a turma por você, professora. Em seguida, vale promover uma conversa sobre ele, instigando uma troca de impressões e opiniões por parte das crianças: sondar se alguém já o conhecia, o que acharam do poema, o que lhes chamou a atenção, se o apresentariam ou leriam para outras pessoas etc. Procure também tecer comentários, inclusive justificando sua escolha por este poema, destacando sua preferência por ele ou por quem o escreveu.

Depois de uma breve rodada de comentários, pode-se, então, perguntar para as crianças sobre o sarau propriamente: “Sabem que existe um tipo de evento, chamado sarau, em que as pessoas recitam ou leem em voz alta poemas de que gostam muito para outras pessoas?”

Muitas festas literárias que ocorrem em diferentes localidades do nosso país – como a FLIP, Festa Literária Internacional de Paraty – organizam sessões de récitas de poemas. Caso a cidade da escola em que você trabalha, professora, ou alguma cidade próxima, promova este tipo de festa, pode-se comentar isso com a turma ou mesmo mostrar imagens ou vídeos curtos de um destes eventos.

Ainda na mesma roda, caso exista esta possibilidade, pode-se apresentar para as crianças a récita de um poema – feita por artistas – ou mesmo trechos de um sarau. Há muitos vídeos disponíveis na internet que podem ser selecionados por você. É importante, porém, considerar a qualidade da apresentação: se quem lê ou recita o faz num bom volume de voz, pausadamente, com entonação adequada, utiliza outros recursos etc. Num dos vídeos que indicamos para este momento⁴, professora, o autor Daniel Munduruku recita um

⁴ Dentre outras opções, recomendamos dois vídeos que podem ser interessantes para este momento. Num deles, o autor Daniel Munduruku recita um poema escrito pelo também autor indígena Tiago Hakyi, chamado “O velho índio”. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KcHXaTltGoE> (último acesso em: 23-07-2024). A segunda indicação mostra o escritor Lalau lendo em voz alta dois de seus próprios poemas, “Infância 1” e “Infância 2, extraídos do livro Bem-te-vi e outros poemas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ff5_LIWCmQ (último acesso em: 24-07-2024).

poema do colega, também escritor, Tiago Hakyi, e o faz cuidando bastante da pronúncia das palavras, das pausas, entonações e ritmos, como no verso: “aves de muitas cores pousam em minhas mãos”. A palavra “muitas” é dita num tom mais alto de voz e a palavra “pousam”, ganha um ritmo mais lento (“pouu-sam”).

Depois de assistirem ao vídeo, as crianças podem comentar suas impressões e fazer perguntas sobre o que assistiram e, então, podem receber seu convite, professora, para organizarem um sarau, apresentando poemas que elejam como preferidos. Também é possível, aqui, já discutir com a turma para quem gostariam de fazer esta apresentação, escolhendo o público. Algumas opções podem ser apresentadas, como as próprias famílias das crianças, estudantes de outra turma da escola ou de uma escola parceira, um grupo de profissionais da escola etc. Feita esta escolha, é importante, ao longo das propostas do projeto, lembrar a turma para quem destinarão a récita ou a leitura em voz alta dos poemas. Isso poderá, inclusive, influenciar a seleção dos textos a serem apresentados⁵.

Outra atividade importante neste início do projeto é a organização de uma agenda de trabalho. Trata-se de uma lista de tarefas essenciais no desenvolvimento do projeto, até que se componha seu produto (aqui, o sarau), distribuídas no tempo previsto para este trabalho. Para as crianças, é bastante significativo saberem antecipadamente quais são as tarefas que precisarão realizar, além de poderem, com seu apoio, professora, fazer um controle do andamento das atividades e da gestão do tempo. A agenda pode ser organizada por você, com a participação das crianças, numa segunda roda de conversa, preferencialmente no dia seguinte à apresentação do projeto. Usando uma cartolina ou o próprio computador, com projeção para favorecer a visualização por parte do grupo, pode ser organizada uma tabela, tendo numa coluna a lista de tarefas e na outra a previsão do tempo usado para dar conta delas.

Muito mais do que das crianças, professora, será sua a tarefa de organizar esta tabela, inserindo nela as demandas centrais para a execução do projeto, justificando por que são importantes como preparação para o sarau, e igualmente o tempo a elas destinado. Porém, fazer isso juntamente com a turma favorece uma aproximação ao projeto como um todo e a algumas das atividades que realizarão ao longo dele. A seguir, um exemplo de agenda:

AGENDA DO SARAU DE POEMAS	
8 semanas antes do evento	
ATIVIDADES	TEMPO
Rer ler poemas e conhecer novos poemas. Organizar a lista de convidados para o sarau.	Primeira semana Segunda semana Terceira semana
Conhecer modelos de sarau e de recitantes. Produzir lista de dicas para um bom sarau.	Terceira semana Quarta semana
Escolha dos poemas preferidos da turma. Divulgação do sarau com publicação de indicação literária.	Quarta semana
Organização das duplas ou grupos para o sarau.	Quinta semana
Seleção dos poemas, dentre os preferidos da turma, para o sarau.	Quinta semana
Definição de data, horário e escrita de convite para o sarau.	Quinta semana

⁵ O texto 4, desta mesma unidade, professora, apresentará detalhadamente uma proposta de encaminhamento para esta primeira atividade do projeto.

Releitura dos poemas escolhidos pelas duplas ou grupos. Envio ou entrega do convite para o público.	Quinta semana Sexta semana
Ensaaios da récita e da leitura. Preparação do espaço ou do cenário para o sarau. Escolhas e preparação dos recepcionistas e dos mestres de cerimônia. Ensaio geral.	Sexta semana Sétima semana
Sarau	Oitava semana

É importante considerar, professora, se com sua turma de estudantes é mais interessante explicitar as datas e períodos de cada etapa. Assim, por exemplo, ao invés de “primeira semana” você poderá inserir do dia X ao dia Y. Isso possibilita um maior controle do tempo pelas crianças que poderão, inclusive, fazer uso do calendário com este objetivo. A “primeira semana” e a “segunda semana” são contadas a partir da data de início do projeto.

A lista de tarefas não pode resultar excessivamente longa, ainda que, no decorrer do projeto, as crianças realizem outras atividades. Uma agenda menos extensa, que contenha apenas as principais tarefas, favorecerá o acesso das crianças a ela.

Recomendamos que essa agenda seja fixada num mural da sala e seja constantemente retomada, professora, para que se siga verificando com a turma o que já foi feito, o que ainda falta, e no que terão que investir ao longo da semana que se inicia etc.

Releituras e leituras de poemas para a turma e lista de convidados

Esta etapa do projeto está vinculada a ampliar o repertório de poemas conhecidos pelas crianças, oferecendo mais opções para a seleção do que será apresentado no sarau, e a permitir uma maior interação entre elas com esse gênero literário, por meio de leituras e de conversas apreciativas. É recomendável que, caso faça a opção por organizar um sarau com sua turma, professora, já assegure, desde o início do ano letivo, atividades com esse gênero na rotina semanal de leituras. Por exemplo, a apresentação de poemas (uma das rodas de leitura da semana pode ser dedicada a este gênero) permitirá que as crianças iniciem o projeto conhecendo um conjunto desses textos.

Para o trabalho nesta etapa será essencial, professora, realizar uma seleção de livros de poemas. A diversidade precisa ser contemplada, seja em relação a temas, seja em relação a artistas, e vale priorizar os poemas mais curtos e rimados, neste momento, mais favoráveis à memorização ou à leitura em voz alta por parte das crianças de 1º e de 2º ano. Sobre a diversidade, importa considerarmos artistas negros, indígenas⁶ e artistas locais, não perdendo de vista critérios que nos permitem avaliar os textos literários (qualidade do texto, das ilustrações, tema sobre os quais tratam, não infantilização das crianças, não apresentação de estereótipos, livre de preconceitos e discriminações etc.). Como mencionamos anteriormente, a Unidade 3 “Práticas de leitura e de escrita de textos literários” (F3.U5 - Professoras) explorou a leitura de literatura e lá é possível retomar critérios para a seleção de textos.

⁶ Indicações de poetas indígenas brasileiros, dentre outros: Tiago Hakyi e Márcia Kambeba.
Indicações de poetas negros brasileiros, dentre outros: Edimilson de Almeida Pereira e Jarrid Arraes.

Nas rodas diárias de leitura ou em momentos da rotina destinados especificamente ao projeto, pode-se apresentar poemas diversos para as crianças, tanto por meio de sua leitura, quanto por meio da récita (em ambos os casos, sempre com o livro em mãos). É interessante que isso ocorra entre três e quatro vezes na semana. Vale lembrar, ainda, a importância de preparar essa leitura previamente, ensaiando a forma como o poema será lido ou recitado para o grupo de estudantes. Ao longo de todas as situações de leitura, ou de récita, você é sempre um modelo para as crianças, em especial, no contexto deste projeto, em que se espera que elas apresentem oralmente poemas ou os leiam em voz alta para um público. Pode-se alternar récitas e leituras, de maneira que a turma tenha contato com essas duas formas de apresentação dos poemas.

Em todas as rodas, é interessante promover um intercâmbio entre as crianças sobre os poemas ouvidos, caso, intencionalmente, dois ou mais tenham sido apresentados, para fomentar algumas comparações (dois ou três poemas sobre infância em diferentes épocas, dois poemas sobre um mesmo animal, dois ou três poemas de um mesmo autor ou autora etc.). Essas conversas giram tanto em torno das opiniões pessoais (se gostaram, não gostaram, suas justificativas para isso) quanto em torno de aspectos que caracterizam os poemas, ou mesmo em torno de marcas específicas de um poeta ou de uma poetisa. Essas situações de intercâmbio contribuem fortemente para a formação leitora das crianças, isto é, um objetivo mais amplo do que apenas o contato diário com a literatura.

Segundo Luize (2024, p. 105), ao conversar sobre poemas que vão conhecendo (e igualmente ao conversar sobre qualquer obra literária), as crianças:



[...] terão que tomar certa distância do texto para poder opinar sobre ele [...]; para comentar, para questionar, para voltar ao texto e se atentar para uma palavra, uma comparação, uma rima, ao uso da linguagem feita por profissionais da escrita; [...] terão que compartilhar os efeitos que o texto causou, os sentimentos e as emoções que se estabeleceram na relação com ele. [...] Conversar é como reler [...]; é um encontro entre leitoras e leitores com diferentes olhares sobre o texto lido ou ouvido. Esse cruzamento dos diferentes pontos de vista, das diferentes interpretações, permite enriquecer os olhares individuais.

Consideremos, então, possibilidades para instigar conversas entre as crianças a partir do poema “Amarelinha”, escrito pelo autor mineiro Sérgio Capparelli e publicado no livro *Tigres no Quintal*⁷.

Neste poema, o autor apresenta um jogo de palavras muito interessante: “arriscado”, “risca”, “risco”, “arrisca”, “riscado”. Não compõe apenas rimas com elas, mas elege palavras que integram parte de outras (risca é parte de arrisca e de arriscado; risca e risco são palavras muito similares). Além disso, traz ideias que apenas quem conhece bem a brincadeira “amarelinha” pode compreender, como “perder a vida” ou a relação entre o risco no chão (abaixo de nós) que pode nos levar ao céu (tão acima de nós!).

Explorar isso com as crianças é algo bastante potente numa situação de conversa: O que vocês pensam disso que o autor diz, que um risco de giz no chão pode nos levar até o céu? O que acreditam que ele quer dizer com ‘perder a vida’ ou ‘arriscar a vida’? O que acontece se não seguirmos o percurso da Amarelinha e pularmos os números da vez? Acreditam que isso está relacionado com o poema? Vocês observaram como o autor

⁷ Proposta elaborada a partir de sugestões que constam em: GENOINO, Miruna Kayano. Trilhos da Alfabetização – 1º ano – Itaguaí. In: DE GIOVANI, Priscila e LUIZE, Andréa (coords.). Trilhos da Alfabetização. São Paulo: Fundação Vale e Roda Educativa, 2024.

escolheu palavras que combinam muito para escrever este poema: ‘arriscado’, ‘risca’, ‘risco’, ‘arrisca’, ‘riscado’? O que isso causa na gente quando lemos o poema? Vou ler de novo, prestem a atenção nestas palavras: [...]. O que acham?

Esses são apenas alguns exemplos de perguntas que podem aproximar ainda mais as crianças do poema. Não se trata de questionarmos a turma na expectativa de respostas objetivas, precisas, mas de apresentarmos perguntas abertas que instigam o compartilhamento de opiniões, impressões, comentários, de realizarmos voltas ao texto para que se atentem a palavras, rimas, versos etc.

Ao longo da interação com os poemas e de conversas sobre eles, as crianças ampliarão suas possibilidades de apreciação da arte literária e se tornarão melhores leitoras deste gênero (ainda que, neste momento, conheçam os poemas prioritariamente pela voz dos adultos).

Além da récita e da leitura em voz alta de poemas para a turma, é interessante organizar rodas de apreciação Individual. Nesta atividade, um acervo de livros de poemas é disponibilizado – preferencialmente contando com muitos já familiares às crianças – para que possam folhear, ler, reler, ouvir leituras, apreciar as ilustrações etc. Se o acervo permitir, os livros podem, inclusive, ser levados para a casa e devolvidos num dia combinado, em que se organizará uma roda ou pequenos grupos para que compartilhem apreciações.

Vale lembrar, professora, que as crianças estão, ao longo desta etapa, ampliando significativamente as opções de escolhas para o que será lido ou recitado no sarau. Além disso, como se detalhará mais adiante, essas situações de leitura pela professora e pelas crianças acontecem paralelamente a momentos em que propomos a interação com modelos de saraus e de recitantes ou leitores, de modo que possam construir um conjunto de dicas para uma boa apresentação dos poemas.

Ao longo dessas distintas situações de contato com poemas, outras atividades podem ser encaminhadas, oportunizando a escrita e a leitura pelas crianças e instigando reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Assim, por exemplo, pode-se propor a construção de uma lista de poemas preferidos que apoiará a seleção para o sarau. Semanalmente – numa ficha específica para isso ou numa parte de um caderno reservada para esta finalidade – as crianças devem registrar, em duplas produtivas⁸, os títulos dos dois poemas que mais gostaram de ouvir naquele período.

Para uma determinada semana, pode-se compor uma agenda de leitura: os poemas selecionados por você, professora, para as rodas de leitura daquela semana, terão seus títulos escritos numa lista, fora da ordem em que serão lidos. Ou ainda, pode ser impressa uma lista para cada criança afixar em seu caderno e, após a leitura, em duplas, localizar o título que foi lido. Veja este exemplo:

⁸ Para favorecer e potencializar os intercâmbios entre estudantes, as duplas produtivas são compostas por crianças com saberes e possibilidades próximas em relação ao Sistema de Escrita Alfabética e também em relação aos conhecimentos sobre a produção de textos.

Título:	Data
Banho de rio	
João-de-barro	
A pescaria do curumim	
A fala dos peixes	
Andorinha	
Amarelinha	

Outra situação de leitura, ou de escrita, pela criança relaciona-se às votações: pode-se promover uma releitura do poema preferido da turma ao término de uma semana. Para isso, pode-se discutir com as crianças alguns critérios para a seleção, especialmente tendo em vista o público escolhido: “qual poema é mais interessante para apresentarmos para o público no sarau?”. Cada qual vota no seu poema preferido, escrevendo seu título ou identificando-o e grifando-o numa lista. Um poema novo pode ser também escolhido entre duas opções, por exemplo, desta mesma forma⁹.

Considerando essa ampla interação das crianças com poemas, também é interessante organizar a produção coletiva de uma indicação literária. Essa atividade habitual, num dado mês, pode estar atrelada ao projeto: as crianças elegem um livro de poemas ou mesmo um poema de que gostaram bastante e o indicam para divulgar o Sarau na comunidade escolar ou já para o público escolhido. Em um mural da escola, por exemplo, a indicação produzida pode ser anexada com alguma informação que remeta ao sarau, tal como: “Que tal saber mais sobre um livro/um dos poemas que poderá fazer parte do nosso sarau?” Recomendamos, neste caso, uma escrita coletiva, ou seja, tendo você, professora, como escriba, conforme detalhado ao longo da unidade “Práticas de escrita de textos literários” (F3.U6 - Professoras).

Vemos, assim, que, no contexto de um projeto, é possível integrar as quatro situações didáticas de leitura e de escrita (já discutidas nos fascículos anteriores), promovendo aprendizagens sobre comportamentos leitores e escritores, sobre textos de diferentes gêneros, sobre recursos da língua escrita e sobre o sistema de escrita alfabética.

Para finalizar esta etapa de escutas, leituras e conversas sobre poemas, é interessante já realizar uma seleção de textos com as crianças, tendo em vista as preferências da turma, como opções para a apresentação no sarau. Isso pode ocorrer por meio de uma votação – como a sugerida acima – e deve compor um repertório um pouco maior do que aquele que será efetivamente lido ou recitado no sarau.

Se você, professora, avaliar que é do interesse das crianças, essa seleção poderá estar centrada num determinado tema ou num determinado autor/a ou ainda num dado livro ou coleção. Considerando as preferências da turma ao longo das sessões de leitura, pode-se fazer um recorte e se estabelecer critérios para a escolha dos poemas.

Os poemas selecionados poderão ser escritos ou digitados por você, professora, compondo fichas para integrar uma pasta ou mesmo um varal na sala (feito com um barbante esticado e fixado nas duas pontas, com prendedores de roupa para prender as

⁹ Para saber mais sobre as condições didáticas e intervenções docentes com o objetivo de potencializar as situações de escrita e de leitura pelas crianças, recomendamos a retomada dos textos disponíveis no Fascículo 2 “Práticas de linguagem em torno das situações do cotidiano” (F2 - Professoras).

folhas com os poemas). A ideia é deixar esses textos disponíveis para a turma, a fim de que sejam retomados em diferentes momentos da rotina, lidos por você no decorrer do dia, e levados para casa e relidos (por meio da leitura de um adulto se for possível) etc.

Ao longo dessas semanas iniciais do projeto, professora, sugerimos também a produção da lista de convidados para o sarau, texto que poderá ser composto coletivamente, ditado pelas crianças a você. A lista não precisa contemplar exatamente nomes de todos os convidados, mas poderá resultar em algo como: familiares, diretora e ainda nomes das pessoas que leram ou recitaram (atuando como modelos, conforme sugerido na etapa que se segue).

Apresentar modelos de recitantes, de leitores e de saraus

O sarau envolve a leitura em voz alta e a recitação de poemas. Nos dois casos, se trata da comunicação oral de um texto literário para um público de ouvintes que precisa entender o poema e o apreciar. Um texto escrito será lido em voz alta ou recitado e isso terá que ocorrer por meio de alguém que empregue um bom volume de voz, entonações, marcação de ritmo, pausas etc. Esses recursos precisam ser conhecidos e aprendidos pelas crianças, de acordo com suas possibilidades, neste momento da escolaridade, afinal, não se tem a expectativa de que apresentem os poemas como fazem profissionais ou pessoas experientes em participar desta prática social. As crianças do 1º e do 2º ano poderão se apropriar de alguns recursos da língua oral que as ajudará a diferenciar a sua apresentação no sarau de uma situação de conversa informal, cotidiana, por exemplo. Para isso, precisarão assistir e analisar bons modelos.

A partir da segunda ou da terceira semana do projeto, professora, ao mesmo tempo em que são propostas escuta e conversas sobre os poemas, é importante organizar situações em que as crianças interajam com esses modelos e discutam como preparar um bom sarau. Além de você mesma, professora, que atua como uma referência para a turma, podem ser convidadas outras pessoas, entre integrantes da comunidade escolar, para que recitem ou leiam um poema para as crianças, e façam isso selecionando textos de qualidade literária (podem contar com sua ajuda para a escolha, professora) e igualmente cuidando da forma como os apresentam: leiam ou recitem num volume adequado de voz; brinquem com as possibilidades da entonação e do ritmo: leiam um verso ou uma estrofe num tom mais baixo ou mais alto de voz, a depender de seu conteúdo; acelerem a leitura de um trecho que contém repetições, por exemplo; marquem fortemente uma exclamação; prolonguem uma palavra; dirijam o olhar para o público, mesmo quando leem, fazendo algumas paradas para observar os ouvintes etc.

Além de pessoas convidadas para apresentações individuais, pode-se organizar um momento em que três ou quatro delas apresentam juntas, diferentes poemas – como num sarau. Também se pode recorrer a vídeos disponíveis na Internet: é comum, atualmente, canais¹⁰ dedicados à leitura de textos literários em que muitos poemas são lidos nos episódios.

¹⁰ São inúmeros os canais com leitores e contadores de histórias e poemas. Algumas sugestões para apoiar suas escolhas:

- “A Taba Conta”: Cantigas por um passarinho à toa, de Manoel de Barros, acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=3VMTbi2pDms&pp=ygUSYSB0YWJhIGNvbnRlIHVvZW1h> (último acesso em 8-8-2024) e Aula de carnaval e outros poemas, de Ricardo Azevedo, acesso: https://www.youtube.com/watch?v=_TrsB1bbAIE (último acesso em 8-8-2024)
- Carol Levy – “Live para Dormir”, acesso: https://www.youtube.com/watch?v=KE3KSDQQ32U&list=PLcKFM_ukM6BILzPTNV1RWjKd-i9tMr1pY&index=6 (último acesso em 8-8-2024)

O propósito, em síntese, é que ofertemos para as crianças modelos diversos de recitantes e de leitores e que, depois das apresentações, possamos conversar com a turma sobre a forma como os poemas foram lidos ou recitados: o que fizeram as pessoas para chamar a atenção? Como leram ou recitaram? Conseguimos ouvir bem o que leram ou recitaram? Por que a pessoa falou mais alto em um determinado verso? Por que pareceu tão engraçado quando a pessoa leu?

Essas observações feitas pelas crianças e validadas por você, professora, podem ser registradas coletivamente (você como a escriba do texto ditado pela turma), compondo uma lista de dicas de, por exemplo, “como podemos ler ou recitar bem os poemas”. Essas observações poderão ser retomadas adiante, para apoiar as crianças durante os ensaios para o sarau.

Seleção de poemas para o sarau, definição de duplas ou grupos para a apresentação e releituras

Neste momento do projeto, o foco se voltará mais fortemente para as tarefas de preparação para o sarau. A primeira delas será eleger os poemas que serão apresentados. Caso a turma tenha feito uma seleção prévia (como sugerido acima), é interessante retomar as fichas preparadas e propor que a escolha recaia sobre esse repertório, que já se tornou mais familiar para as crianças.

Essa escolha, professora, precisa contar com seu apoio, especialmente porque será importante definir quem fará leituras em voz alta e quem memorizará e recitará poemas. A leitura deve ficar sob a responsabilidade de crianças que já leem com mais autonomia, ainda que dividam a apresentação de um mesmo poema (compondo duplas, trios ou até quartetos em que uma criança lê alguns versos do poema e a outra criança lê outros). As crianças que se encontram em processo de apropriação da escrita alfabética se encarregarão da récita, memorizando poemas curtos ou mesmo estrofes de um poema (neste caso, dividindo a apresentação com colegas). Assim, a escolha dos textos precisa considerar a autonomia que as crianças têm para realizar a leitura.

Portanto, as apresentações podem ser individuais, em duplas, trios ou pequenos grupos. Pode haver poemas mais curtos apresentados por uma dupla e poemas mais extensos apresentados por uma só criança, por exemplo. Essa organização dependerá do que você, professora, considera mais favorável para a atuação de cada criança, não deixando de levar em conta também a preferência das crianças em relação aos poemas.

Além disso, vale discutir com as crianças a importância de escolherem poemas que possam ser do interesse do público ouvinte. Se são crianças menores, por exemplo, poemas mais curtos, mais engraçados, podem ser uma melhor opção. Já os adultos ou crianças mais velhas poderão apreciar, também, poemas um pouco mais extensos ou até poemas narrativos¹¹.

Feitas as escolhas dos textos, definidos os agrupamentos e divididas as tarefas, chega o momento de retomadas e releituras. As crianças precisarão contar com fichas que contenham o poema que lerão ou recitarão (preferencialmente digitado ou escrito por

¹¹ Um poema narrativo traz todas as características de poema (versos, estrofes, rimas etc.) e ainda conta uma história ficcional, apresentando também características do texto narrativo: enredo, personagens, um narrador, marcas de tempo, espaço etc.

você, professora, e reproduzido para cada estudante). Precisam ainda ter marcadas (com grifos ou cores diferenciadas) as partes que serão de sua responsabilidade. Dependendo das possibilidades de cada uma, algumas crianças poderão fazer as marcas com seu apoio, professora; outras, com mais autonomia, farão, elas mesmas, as marcas; e outras, ainda, podem receber o texto já com os trechos que vão ler grifados. Ouvir novamente os poemas, por meio de sua leitura, professora, será bastante importante para todas as crianças. Além disso, aquelas que terão que memorizar precisam contar com seu apoio ou de outros adultos para ouvir mais vezes. Também aquelas que vão ler precisarão fazê-lo para si mesmas (via leitura silenciosa), em alguns momentos. Quanto mais apropriadas do conteúdo do texto, melhor poderão se dedicar ao uso de recursos para a récita ou a leitura em voz alta.

Produção coletiva do convite para o público

A fim de que se organizem para participar do evento, é importante que as pessoas para as quais o Sarau se destina recebam um convite mais formal, que poderá ser produzido coletivamente, com escrita feita por você, professora.

Vale combinar com a turma o dia, horário e local em que o Sarau acontecerá, considerando também as disponibilidades do público (se forem as famílias, levar em conta o melhor horário do dia para favorecer a presença de um número maior de pessoas, por exemplo).

É recomendável que as crianças já tenham familiaridade com convites, seja porque os receberam em dados momentos, seja porque os produziram anteriormente. Se essa aproximação ao gênero não existir ainda, cabe oportunizá-la aqui: podem ser trazidos modelos de convites que serão lidos para a turma e ser promovida uma conversa sobre a função que têm, o tipo de informação que trazem, em que ordem etc.

Caso a turma já conheça bem o gênero, vale fazer uma retomada, mesmo que de forma breve, para que tenham em mente as informações que precisam ser escritas. Faz-se, então, um planejamento do texto com a turma, listando quais dados não podem deixar de integrar o texto. Assim, por exemplo: convidados, quem está convidando, para qual evento são convidados, local, data, horário. Essa lista apoiará a produção coletiva: a partir dela, as crianças ditam para você, professora, o texto do convite.

Para encaminhar essa proposta, professora, considere as orientações ofertadas ao longo dos textos da Unidade 3 “Práticas de escrita em torno do literário” (F3.U6 - Professoras), que apresentam situações de escritas coletivas.

Com o convite finalizado, o texto pode ser copiado por você ou por uma das crianças para envio ou entrega aos destinatários. Se precisar ser entregue para várias pessoas, pode-se propor que as crianças o copiem individualmente ou mesmo em duplas.

Convite(s) entregue(s), público confirmado, local, data e hora acertados... É o momento, então, de organizar com a turma toda a preparação para o recital, o que envolverá ensaios, trocas de comentários sobre a atuação dos colegas, retomada das observações coletadas quando apreciaram modelos etc. Essa etapa e o Sarau propriamente dito serão detalhados no texto “A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas” (F5.U9.T2 - Professoras), quando discutiremos mais amplamente questões relacionadas ao trabalho com a linguagem oral na escola.

Referências:

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

CASTEDO, Mirta. Construcción de lectores y de escritores. In: **Revista Lectura y Vida**. Buenos Aires: ano 16, nº 3, setembro-1995, p. 5-24.

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

LUIZE, Andréa. Trilhos da Alfabetização – Material da Professora e do Professor – Itaguaí. In: DE GIOVANI, Priscila e LUIZE, Andréa (coords.). **Trilhos da Alfabetização**. São Paulo: Fundação Vale e Roda Educativa, 2024.

Andréa Luize é pedagoga e mestre em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, coordena o Instituto Vera Cruz e é professora do curso de pedagogia. Também desenvolve ações de formação continuada de professores, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: andrea.luize.al@gmail.com

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

TEXTO 2

F5.U9.T2- PROFESSORAS

A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas

Andréa Luize



Conforme apresentamos no texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1- Professoras), o *Projeto Sarau de Poemas* oportuniza trabalhar com as crianças o uso da linguagem oral numa situação comunicativa que se diferencia daquelas mais cotidianas. Além disso, favorece uma ampla interação das crianças com os poemas, sobretudo por meio da leitura pela professora e das conversas apreciativas em torno desses textos. Também neste caso, estamos tratando de uma situação comunicativa que possui particularidades e não é idêntica às conversas que as crianças estabelecem entre si informalmente.

A criança aprende a falar, escutando e falando, ou seja, na interação com outras pessoas que falam com ela. Seus primeiros balbucios revelam tentativas de comunicação, que são significadas e valorizadas por seu interlocutor. Também será na interação com o outro que ela irá ampliar suas formas de comunicação. Por essa razão, é importante assegurarmos na escola práticas diversas de uso da linguagem oral, inclusive algumas que exigem das crianças comportamentos bastante específicos, como a récita ou leitura de poemas em voz alta para um determinado público.

A seguir, detalharemos a etapa final do projeto apresentado no texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1- Professoras), justamente a que envolve a preparação para o sarau, explicitando encaminhamentos e intervenções que apoiam a atuação das crianças como falantes e como ouvintes nesse contexto. Também discutiremos aspectos que envolvem o ensino da linguagem oral na escola.

Preparação para o sarau

Depois que as crianças estiverem bastante familiarizadas com o conteúdo do poema ou aquelas que vão recitar já tenham memorizado seus textos, chega o momento de ensaiar para o sarau. Como já se comentou, o sarau é uma situação que demanda certo grau de formalidade no uso da fala (ou porque se recita um texto literário ou porque esse texto é lido em voz alta, as palavras devem ser pronunciadas como no texto escrito): qualquer marca informal de oralidade (usada cotidianamente), se não integra o poema, não poderá ser usada. Se no poema está escrito “está”, não é o “tá”, redução oral comum em algumas regiões do nosso país, que será pronunciado no Sarau.

Além dessas questões, como apontado no texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1- Professoras), a récita ou a leitura em voz alta de textos literários requer o uso de recursos para que sua apresentação seja compreensível aos ouvintes e para que resulte também mais interessante. Isso justifica aqueles momentos, sugeridos no referido texto, de observação de modelos e de registros.

As crianças precisarão realizar ensaios e podem se pautar nos modelos que assistiram e igualmente no que puderem extrair da atuação de outras pessoas. Nesta etapa do projeto, é interessante, então, retomar com a turma o que puderam aprender com quem recitou ou leu poemas. Pode-se organizar uma roda para esta conversa e ler para as crianças os registros feitos. A partir daí, é importante discutir com o grupo o que pensam ser fundamental para que recitem ou leiam bem os poemas no sarau, o que precisam fazer para que o público consiga ouvir, se mantenha interessado, ache graça etc. Em seguida, então, pode-se propor situações de ensaio, sempre remetendo a turma às observações registradas.

De início, é interessante que as crianças ensaiem entre si, especialmente as que dividem a leitura ou récita de um mesmo poema: organizadas nos devidos grupos, leem e recitam umas para as outras as estrofes ou versos pelos quais são responsáveis. Fazem isso já procurando cuidar do volume de voz e do ritmo de apresentação de poema: num tom alto que possa ser ouvido de longe por outras pessoas e num ritmo que permita compreender o texto. Ao dar as orientações para os grupos, professora, é interessante propor que escutem atentamente a leitura ou récita feita por colegas e apoiem suas performances, dando dicas, comentando o que observaram etc. Essas sessões de ensaios podem acontecer neste formato por dois ou três dias e os grupos podem ensaiar simultaneamente, caso você consiga acompanhar um pouco cada grupo. Vale, então, circular pelos grupos auxiliando as crianças, dando dicas e oferecendo modelos. Se a turma contar com um número grande de crianças, vale dividir as sessões de ensaio em dois momentos da rotina: parte dos grupos ensaia enquanto as demais crianças realizam outra atividade que não demanda seu apoio, professora, e depois isso se inverte.

Depois dos ensaios neste formato, pode-se organizar uma prévia do Sarau para toda a turma: as récitas e leituras serão feitas para todas as crianças que terão a tarefa de avaliar a atuação umas das outras. Para isso, professora, pode-se organizar também algum tipo de registro, como uma pauta (contendo os critérios para uma boa récita ou leitura em voz alta) ou mesmo uma lista, para favorecer as retomadas das observações feitas por colegas. Vejamos um exemplo para uma dessas pautas, organizadas com um grupo de estudantes de 2º ano:

Poema – Amarelinha – Sérgio Capparelli			
S – sim P – precisa melhorar	João	Catarina	Christian
Lê ou recita num bom volume de voz			
Lê ou recita utilizando variações na voz: altera o ritmo e/ou usa entonações distintas			
Lê ou recita falando de forma compreensível, com boa articulação das palavras para ser facilmente entendida/o			
Lê ou recita usando gestos			
Lê ou recita buscando se conectar com o público: olhando para as pessoas e/ou respondendo a reações do público			

Cada grupo ou cada criança receberá, depois, esses registros e um novo ensaio poderá ser feito para que possam aperfeiçoar o que foi indicado, de preferência com os grupos separadamente e contando com seu apoio, professora, seja para retomar as observações feitas pela turma, seja para ajudar as crianças a melhorarem sua performance. Um segundo ensaio pode ser agendado e gravado – em áudio ou vídeo – permitindo que cada criança possa se ver ou se ouvir e, deste modo, também se autoavaliar e se autorregular, ajustando a forma como está lendo ou recitando.

É importante que os ensaios não sejam excessivos, tampouco exaustivos para a turma. Nossa intenção é que possam aperfeiçoar sua atuação a partir das possibilidades individuais: nem todas as crianças de um mesmo grupo precisam ter a mesma performance, tampouco todos os grupos lerão ou recitarão como o fazem pessoas mais experientes nessas práticas. Os ensaios também estão a serviço de explicitar para as crianças a necessidade de planejamento e de preparo para determinadas situações de uso da linguagem oral, em especial quando contam com um público.

Outro aspecto que cabe ressaltar aqui é a importância, professora, de que você faça comentários elogiosos, favorecendo a autoestima positiva das crianças. Principalmente aquelas com mais dificuldades precisam ouvir palavras de estímulo neste processo.

Além da apresentação dos poemas eleitos, também é possível combinar e ensaiar com as crianças o compartilhamento com o público de alguma informação sobre quem escreveu cada texto. Uma dupla, por exemplo, ao informar para o público o título do poema que recitará poderá acrescentar o nome do autor ou da autora e informar seu local de nascimento ou que também escreve contos ou ainda que também é responsável pelas ilustrações do livro. Trata-se de uma forma de valorizar, para as crianças e para o público, as poetisas e os poetas conhecidos ao longo do percurso. Não estamos sugerindo que as crianças memorizem informações ou dados biográficos, mas que possam apresentar ao público algo que aprenderam sobre o conjunto de artistas com os quais interagiram e que, de algum modo, tenha sido significativo para a turma.

Este momento de preparação para o Sarau pode contemplar ainda a confecção de cenários bastante simples: como um mural de fundo com desenhos das crianças feitos para os poemas que apresentarão; tecidos pendurados contendo pequenos desenhos que remetam aos poemas etc.

A confecção desses materiais pode ser feita em paralelo às situações de ensaio. Coletivamente, professora, pode-se definir o que será construído pela turma, por exemplo, uma ilustração (em cartolina) para cada poema. Individualmente ou em duplas, as crianças podem ser convidadas a compor uma lista em que registrem os materiais que necessitarão para essa produção, e a fixem num varal ou num mural do espaço onde acontecerá o Sarau. É interessante que o grupo de estudantes visite esse espaço antes e possa planejar esse cenário, também a partir das possibilidades ofertadas pelo local.

As ilustrações podem ser feitas individualmente ou pela dupla, trio ou grupo responsável por apresentar um mesmo poema. A depender do cronograma, no dia do Sarau, ou um dia antes, a turma organiza o espaço e fixa as ilustrações compostas (ainda considerando esse exemplo).

Ainda como parte dessa preparação, é importante combinar com as crianças algumas tarefas que envolverão a recepção dos convidados e a abertura do Sarau. Uma dupla ou um trio pode ser responsável por ficar na entrada do local cumprimentando as pessoas

convidadas e as acompanhando ao local onde o público ficará. Essas crianças podem ser chamadas para essa tarefa por sorteio ou outro mecanismo que você, professora, sugira ao grupo. Assim como ensaiam para recitar ou ler os poemas, também precisarão ensaiar para esse acolhimento ao público. Pode-se elaborar com a turma uma lista do que cabe fazer no dia: cumprimentar as pessoas (dando bom dia, boa tarde ou boa noite), agradecer a vinda, acompanhá-las ao espaço reservado para a plateia etc. É interessante que a dupla ou o trio faça um rodízio e que sempre haja uma das crianças na entrada para receber o público que chega.

Já para a abertura do Sarau, professora, também uma dupla ou um trio de estudantes pode atuar como mestres de cerimônia. Antes de iniciar as récitas e leituras, você pode noticiar para o público o que foi vivido ao longo do projeto: como se deu o contato com os poemas, sua seleção, os ensaios etc. É interessante que o público conheça um pouco mais do processo vivenciado pela turma até esse momento. Em seguida, as crianças escolhidas dão as boas-vindas às pessoas convidadas, agradecendo sua presença e se alternam informando qual será o poema apresentado e quem serão os/as estudantes que o lerão ou recitarão. Para isso, será fundamental contarem com uma lista, que pode ser elaborada pelas próprias crianças ou ditada a você, que contenha os títulos dos poemas que integrarão o Sarau e as respectivas crianças responsáveis por cada um. Também neste caso, professora, as crianças, a dupla ou o trio podem se alternar nessa tarefa no dia do Sarau.

Ainda uma sugestão é promover um ensaio geral com a turma, desde a recepção até as apresentações, de modo que possam antecipar como será vivenciar esta situação por completo.

O sarau

Na data, horário e local informados no convite, acontecerá o tão esperado sarau! Depois de realizarem um conjunto de atividades e de se prepararem para esta situação, chega o dia em que se apresentarão para o público.

Cada grupo, dupla ou criança individualmente realiza, então, sua apresentação. É esperado, professora, que algumas delas demandem mais seu apoio, visto que enfrentar um público e realizar uma récita ou leitura “ao vivo” pode ser bastante desafiador para essa faixa etária. Crianças um pouco tímidas ou que tenham enfrentado mais dificuldades nos ensaios podem se mostrar mais receosas em participar deste momento e precisam ser bastante acolhidas, recebendo as ajudas possíveis (se for preciso, você pode até dividir a leitura com uma delas ou mesmo dizer os versos no ouvido da criança para que os repita). O importante é que se sintam realmente seguras neste contexto.

Ao término do sarau, pode-se propor uma apreciação pelo público dos livros de poemas conhecidos pela turma ou mesmo daqueles textos que compuseram o varal ou a pasta.

O projeto chega ao seu final. É interessante que as crianças sigam em contato constante com a escuta e a leitura de poemas, inclusive revisitando livros que conheceram nesta preparação para o sarau. Do mesmo modo, poemas que vão sendo memorizados ou que se tornem bastante familiares para a turma, podem ser apresentados ao longo do ano, nas próprias rodas diárias de leitura – faz-se uma récita coletiva ou em pequenos grupos, por exemplo -, também permitindo retomarem o que aprenderam sobre recitar e ler em voz alta.

Assim como esta, outras situações comunicativas de uso da linguagem oral precisam ser realizadas ao longo do ano letivo e no decorrer desses dois anos iniciais do ensino fundamental, assegurando que as crianças possam ampliar suas possibilidades e seus conhecimentos sobre as distintas práticas sociais que envolvem falar e ouvir. E é sobre este tema que discutiremos mais a seguir.

O ensino das práticas sociais de oralidade

Ao ingressarem no Ensino Fundamental, a maioria das crianças já é falante ativa: comenta, pergunta, opina, explicita suas ideias e sentimentos, justifica suas escolhas... As salas de aula de 1º e de 2º anos tendem a ser até consideradas “barulhentas”, dado o tanto que as crianças gostam de conversar, questionar, relatar... Sabemos também que nem sempre são ouvintes atentas e tendem a precisar de intervenções para que nos escutem ou escutem umas às outras.

Muito rapidamente, vemos essas crianças avançarem como falantes e como ouvintes nos contextos cotidianos, desde que asseguremos espaços para que se coloquem e que se escutem em diferentes momentos da rotina. Porém, é fato que a escola, de maneira geral, tende a limitar o trabalho com as práticas sociais de oralidade às situações de conversa, principalmente as de caráter mais informal. Nesses dois anos que iniciam o Ensino Fundamental, uma justificativa para que a oralidade fique restrita a esses contextos informais, vincula-se à preocupação com o ensino da leitura e da escrita, com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética: a crença de que o tempo didático precisa estar unicamente voltado para esse propósito.

Neste sentido, importa destacarmos que a linguagem oral e a linguagem escrita, embora possuam características e funcionamentos distintos, não são aprendidas de forma totalmente separadas. Como falantes, ouvintes, leitores e escritores, circulamos entre diferentes práticas sociais que, em vários momentos, integram as duas linguagens.

Tratando da não dicotomia entre ler e escrever, Emilia Ferreiro, referência em pesquisas sobre as aprendizagens das crianças como leitoras e escritoras, destaca algo que nos permite também compreender a não dicotomia entre a linguagem oral e a escrita:



Se pensarmos em todos os tipos de atividades que podemos desenvolver com os textos, em torno dos textos, considerando os textos e a respeito dos textos, veremos que passamos do falar ao ler, do ler ao escrever, do escrever ao falar e voltar a ler, de maneira natural [...] (Ferreiro, 2010, p. 146).

Escrever, ler, falar e ouvir são ações que se entrecruzam. O próprio sarau envolve textos escritos: os poemas, conhecidos por meio de leituras e de conversas. Da mesma maneira, outras práticas sociais de uso da linguagem oral vinculam os gêneros orais que as integram aos gêneros escritos, como a exposição oral sobre um tema de estudo (que demanda leituras para aprofundar os conhecimentos sobre o assunto e ainda um registro escrito como planejamento para a exposição, por exemplo).

Vemos, assim, que não faz sentido deixar o trabalho com a linguagem oral em segundo plano, em detrimento do trabalho com a linguagem escrita. Em projetos, sequências e em atividades habituais, é possível promover situações que envolvam diferentes formas para que as crianças se comuniquem.

Outro aspecto que costuma permear o trabalho com a linguagem oral é a ideia de que ensinar as crianças a falarem em diferentes situações comunicativas significa ensinar a falar corretamente, “falar como se escreve”, segundo a norma considerada culta. O pesquisador Marcos Bagno (2007, p. 52) considera este aspecto um preconceito e destaca:



Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. (Imagine se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!) Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a “corrigir” quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito [...].

Assim, é fundamental levarmos em conta que:



[...] embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade [...], em virtude da imensidão territorial do nosso país (o que origina diferenças entre as regiões) e da enorme desigualdade social responsável por criar um “abismo linguístico” entre os milhões de falantes que vivem aqui (Bagno, 2007, p. 16).

Cabe considerar ainda que a fala pode assumir diferentes nuances a depender dos seus contextos de uso. No ambiente familiar ou na vivência dentro de uma comunidade específica, a fala pode ganhar total informalidade: palavras podem receber reduções (como falar “cê” para “você”; “pera” para espera; “tá” para “está” etc.); expressões podem ser criadas e usadas tendo seu significado compartilhado apenas por quem faz parte deste universo (“barril dobrado”, por exemplo, é uma expressão usual em Salvador, na Bahia, e significa que algo é muito bom ou muito ruim, a depender do contexto; “perrengue”, em algumas regiões, é sinônimo de problema). Atuar como falante em diferentes práticas não é sinônimo de falar de acordo com a norma culta da escrita, tal como apontou Bagno (1999), mas de adequar o modo de fala a cada contexto. Falar no seu meio familiar, na sua comunidade mais próxima, não é o mesmo que falar ao participar de uma entrevista de emprego ou ao realizar uma exposição oral. Não se trata, então, de uma fala ser “correta” e outra não. Cada uma dessas situações exigirá uma atuação diferente da nossa parte. E é isso que importa ensinarmos na escola, pois



[...] a comunicação pode assumir diferentes dimensões. Para além da fala cotidiana, há uma dimensão mais formal que aparece nas situações de exposição oral, na apresentação de trabalhos ou em debates, entre outros. Em todos os casos, há muito o que aprender em cada uma dessas situações. É papel da escola ensinar o e a estudante a se apropriar da linguagem oral em suas diferentes dimensões, principalmente as mais formais, ou seja, aquelas que são importantes para a vida escolar e para situações públicas que acontecem fora da escola, muitas delas fundamentais para o exercício da cidadania. Podemos dizer que o ensino da oralidade compreende a organização de discursos orais em diferentes gêneros e situações de comunicação (Russo e Nogueira, 2023, p. 6).

Com estudantes do 1º e do 2º ano, as conversas ainda merecem investimento, seja para que as crianças aprendam a se ouvir atentamente e encadear suas falas a partir de colocações feitas por colegas, seja para que possam transitar por diferentes temas. Além

das conversas informais e cotidianas, é possível conversar em torno do literário (tema discutido amplamente no Fascículo 3 “Práticas de leitura e escrita de textos literários” - F3 - Professoras) e em torno de temas de estudo (tema discutido amplamente no Fascículo 4 “Práticas de leitura e escrita de textos com função informativa” - F4 - Professoras), o que exigirá das crianças o uso de um vocabulário específico, a explicitação de hipóteses, de apreciações etc. Outros gêneros podem integrar as propostas didáticas com esses grupos de estudantes, entre eles, alguns que exigem maior grau de formalidade e, portanto, serão bastante diferentes das conversas informais ou de temas de estudo.

Vejamos os gêneros que podem ser trabalhados junto a essas turmas:

- **Entrevistas** – Podem ser encaminhadas em contextos de estudos ou de interesse da turma, por exemplo. Especialistas em determinados temas são convidados e entrevistados pelas crianças; podem ser membros da comunidade que venham falar sobre algum tipo de manifestação local, ensinar uma receita culinária, comentar sobre a profissão que exercem, discorrer sobre um assunto das ciências, um tema da atualidade etc. A entrevista requer uma preparação prévia: uma coleta de informações sobre o entrevistado ou a entrevistada, um levantamento de perguntas e a organização para a interação com a pessoa entrevistada e para os registros, que podem ser escritos, gravados em vídeo ou em áudio (qualquer que seja o formato, os registros são fundamentais para a retomada do que foi apresentado pela pessoa entrevistada). A entrevista também supõe uma escuta bastante atenta para não se perguntar algo que a pessoa acabou de falar, para se propor uma pergunta não prevista a partir de uma colocação feita etc. Na interação com esse gênero, as crianças aprendem ainda que ele pode ser uma rica fonte de informações.
- **Exposições orais sobre um tema** – A professora pode preparar uma breve exposição sobre um tema estudado pela turma. Aqui, as crianças atuam como ouvintes, de início, o que é algo importante a ser aprendido neste momento da escolaridade. Precisam sustentar uma escuta atenta durante a exposição, além de comentar, fazer perguntas e compor algum tipo de registro de informações para retomar posteriormente.
- **Apresentações orais para comunicar informações aprendidas** – Um tema estudado pela turma pode ser apresentado para um público por meio de uma exposição. As crianças participam de situações de pesquisa, em fontes distintas e confiáveis, elaboram registros diversos (listas, esquemas, legendas, tabelas, verbetes etc.), tanto escrevendo por si mesmas quanto por meio da professora (situações descritas no texto “Fundamentos para a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização” - F1.U1.T1- Professoras). Ao final, preparam-se para apresentar algumas das informações coletadas para o público eleito. Para isso, é interessante que componham textos escritos, tais como legendas ou verbetes de curiosidade (“Você sabia que...?”) e, de forma similar à preparação para um Sarau, recitam o texto memorizado ou o leem em voz alta no momento da apresentação, que pode ser mediada também por elementos gráficos, como a projeção de vídeos curtos, de imagens extraídas das fontes estudadas, de ilustrações compostas pela turma etc.
- **Podcasts e programas de rádio** – Seja para obtenção de informações de temas que estão sendo estudados, seja para se informar sobre assuntos da atualidade (para acompanhar um evento esportivo, cultural etc.), podcasts e programas de rádio podem ser ouvidos pelas turmas de crianças (pequenos trechos podem ser selecionados, professora, visto que uma escuta excessivamente prolongada tende a dispensar as crianças desta faixa etária). Neste caso, também a escuta atenta se faz necessária, seguida de intercâmbio para comentários, opiniões, explicitação de dúvidas etc. Aqui, também as crianças aprendem o uso desses gêneros como fontes de informação sobre temas de estudo ou temas da atualidade.

- **Relatos de experiências pessoais** – Em distintos momentos da rotina ou especificamente em Rodas de Conversas, é interessante instigar as crianças a relatar experiências vividas. Aparentemente, isso não traz qualquer desafio para essa faixa etária, porém, estamos tratando do planejamento e da organização do relato, porque se tem que compartilhar com outras pessoas o ocorrido: o que interessa comunicar, o que priorizar, em que ordem apresentar os fatos de forma que possam ser bem compreendidos cronologicamente, como estabelecer conexões entre os fatos tornando o relato coerente etc. Para esses dois primeiros anos do Ensino Fundamental, relatar – e aprender a fazê-lo! – é uma prática bastante importante.
- **Recontos** – Recontar uma história conhecida é outro tipo de prática relevante junto a essas turmas de estudantes. Trata-se de narrar oralmente, sem qualquer registro escrito do conteúdo na íntegra, textos literários, tais como contos clássicos, contos populares, lendas, mitos etc. É uma prática muito atrelada à leitura de literatura e é fundamental a familiaridade das crianças com o gênero escrito escolhido (se a opção for por recontarem uma lenda, espera-se que as crianças tenham bastante conhecimento sobre este tipo de narrativa). A fala, neste caso, ajusta-se à linguagem escrita carregada de formalidade e de expressões ou marcas típicas, como as fórmulas de introdução e de encerramento típicas de contos clássicos (“era uma vez”, “certa vez”; “e viveram felizes para sempre” etc.). Não se trata de recitar a narrativa de memória, mas de recontar uma história cujo conteúdo central a criança já domina e pode eleger as melhores palavras para comunicar esse conteúdo a um público. Assim como descrito em relação ao Sarau, situações de ensaios, trocas de comentários, gravações para se aperfeiçoar a atuação etc. são necessárias.

Consideramos que, por meio desses diferentes gêneros orais, trabalhados em práticas comunicativas (com finalidades partilhadas com as crianças, com um público destinatário definido previamente etc.), a escola poderá contribuir efetivamente para formar sujeitos falantes que possam adequar seu discurso às demandas de cada contexto; as crianças aprenderão, ao longo da escolaridade (e conhecendo outros gêneros e outras práticas, como o debate, por exemplo, no decorrer deste percurso), diferentes modos de falar, apropriando-se das variadas “dimensões” que a linguagem oral assume socialmente.

Para finalizar este texto, interessa trazer mais uma reflexão: as diferentes línguas faladas pelas crianças, em alguns casos, e as variedades linguísticas, em outros. Atualmente, em diferentes regiões do Brasil, estudantes pertencentes a comunidades indígenas bem como crianças vindas dos mais distintos países e pelas mais diversas razões estão nas nossas salas de aula. É fundamental tomarmos essa diversidade como uma possibilidade, para as crianças, “de enriquecimento linguístico e ponto de partida para a reflexão sobre a linguagem” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2019, p. 112)¹². Ao interagirem com falantes do português de outras regiões do Brasil ou de outros países, as crianças podem se aproximar de palavras e de expressões da nossa própria língua que elas desconhecem (por exemplo, saber que um mesmo alimento recebe nomes totalmente diferentes em cada região), algo que contribui para ampliar sua competência linguística. Da mesma maneira, a diversidade de línguas é fonte permanente de comparações e, muitas vezes, demandará também traduções, o que permite às crianças se aprofundarem mais no vocabulário, nas expressões e nas estruturas da língua portuguesa. Tem-se, assim, a sala de aula como “um espaço privilegiado para desenvolver um trabalho didático de reflexão sobre a linguagem”.

Este trabalho precisa ser feito de modo a assegurar a importância de todas as línguas e de todas as variações linguísticas. As crianças precisam aprender, desde pequenas, a riqueza e a beleza desta diversidade, rejeitando qualquer forma de discriminação ou de preconceito linguístico (Cf. Brasil, 2018).

¹² Tradução livre de Andréa Luize.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

FERREIRO, Emilia. Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor. In: Centro de Formação da Escola da Vila. **30 Olhares para o Futuro**. São Paulo: 2010, p. 145-149.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo – Prácticas del Lenguaje**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

RUSSO, Giulianny.; NOGUEIRA, Isis. Oralidade. Fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita [livro eletrônico]. v. 6. São Paulo: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023. Disponível em: https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2023/10/fasciculos_finais.zip. Acesso em: 15 ago de 2024.

Andréa Luize é pedagoga e Mestre em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, coordena o Instituto Vera Cruz e é professora do curso de pedagogia. Também desenvolve ações de formação continuada de professores, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: andrea.luize.al@gmail.com

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

TEXTO 3

F5.U9.T3- PROFESSORAS

Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas

Fátima Fonseca

Apresentamos a você, neste texto, a transcrição da primeira aula de um projeto didático em que a professora compartilha com a sua turma a proposta de realização de um "Sarau de Poemas".

Inicialmente, você conhecerá o contexto em que esse trabalho acontece e, após a transcrição das cenas da aula, poderá ler e discutir com seus colegas as análises realizadas sobre:

- a importância de compartilhar com as crianças a proposta do projeto;
- como esse momento pode favorecer o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças e o envolvimento delas com o trabalho que realizarão;
- quais intervenções favorecem que as crianças possam expressar ideias, opiniões, sensações e dúvidas.

Boas reflexões!

Contextualização de uma prática pedagógica

A cena que vamos analisar nesta Unidade, aconteceu em uma escola pública municipal, na sala de 2º ano da professora Sônia, no início do 2º semestre do ano letivo. Trata-se do momento em que a proposta do *Projeto Didático Sarau de Poemas* foi apresentada e compartilhada com as crianças.

É importante ressaltar que, neste projeto, as práticas de linguagem oral ganham destaque enquanto conteúdo, em razão da situação comunicativa na qual o sarau se realiza, em que as crianças poderão ler ou recitar poemas para familiares, amigos e comunidade escolar, como você leu no texto "Projeto Didático: Sarau de Poemas" (F5.U9.T1- Professoras), e também pela realização de rodas de conversa com diferentes propósitos ao longo do desenvolvimento do projeto.

A roda de conversa que discutiremos neste texto se refere ao momento em que a professora compartilha o projeto com as crianças. Essa conversa é bastante importante para assegurar o envolvimento com a proposta, além de contribuir para que as crianças possam acionar os conhecimentos que têm em relação aos conteúdos que serão trabalhados e que colocarão em jogo nas atividades. Essa aula pode, ainda, ser uma ótima oportunidade para uma participação efetiva das crianças nas decisões, em relação ao caminho proposto pela professora para a realização do Sarau, permitindo que expressem seus conhecimentos, suas opiniões e ideias.

Vale destacar, professora, que como estava previsto no planejamento anual, este projeto seria realizado no 2º semestre. Durante o 1º semestre, Sônia incluiu, na organização das leituras diárias que faz para as crianças, um dia da semana para a leitura de poemas. Desta forma, ela assegurou que as crianças fossem, gradualmente, se aproximando e se familiarizando com esse gênero e, assim, participando de uma comunidade de leitores de poemas na sala de aula e, quando possível, na escola.

A professora leu e conversou sobre vários poemas, inclusive alguns dos que estavam no livro didático que utilizam. Quando as crianças demonstravam interesse por algum poema, Sônia aproveitava a oportunidade para ler outros da mesma autora ou do mesmo autor, utilizando livros do acervo disponível na escola.

A professora também levou livros que, pela sua experiência, ela presumia que as crianças costumavam gostar, alguns conhecidos das crianças, outros não, a fim de aproveitar o momento para ampliação do repertório. Além disso, ela escolheu alguns livros de poemas disponíveis na sala de leitura da escola para fazer parte da biblioteca de sala. Sônia começou pela leitura de poemas desses livros para que as crianças pudessem conhecê-los, desde o início do ano e, desta forma, se interessassem em continuar a lê-los também em outros momentos.

Então, vamos conhecer mais de perto o trabalho dessa professora?

CENA 1 – *Roda de Conversa com as crianças sentadas no chão, em círculo, de forma confortável. Professora e crianças lembram os poemas que conhecem, **recitam e leem** alguns dos que gostam.*

Professora: *Hoje, eu quero conversar com vocês sobre algo que fiquei pensando. Eu estava lembrando que, no 1º semestre, li vários poemas para vocês e que vocês também leram alguns que estão no livro didático ou nos livros da biblioteca da sala, não foi?*

Crianças respondem juntas: *Sim!*

Camila: *Eu gosto muito de poema.*

Outras crianças também comentam que gostam.

Professora: *Eu também gosto muito. Sabem, sempre que posso costumo ler poemas das minhas autoras e dos meus autores preferidos. Tem alguns que eu já li tanto que até sei **recitá-los**. Vocês sabem o que é **recitar**?*

Carlos: *É quando você fala o poema.*

Professora: *Isso, Carlos. É quando a gente fala o poema, mas sem lê-lo. A gente sabe falar sem ler porque já sabemos de cor. Eu vou **recitar** um poema que sei de cor para vocês. Posso?*

As crianças concordam prontamente.

*A professora então **recita** o poema “A lua no cinema”, de Paulo Leminski¹³.*

Carlos: *Ahhh, prô, você já leu esse para nós...*

Outras crianças: *Sim! Sim!*

¹³ In: LEMINSKI, Paulo. Toda poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <https://www.editoraschwarz.com.br/companhiadasletras/pnld2018/todapoesia>. Acesso em: 15_ago_2024.

Professora: Sim! Isso mesmo! Eu já li para vocês sim! Hoje, eu **recitei**, porque não estava lendo, certo? **Recitei** porque sei de memória já. E eu gosto tanto dele que decorei e agora recitei para vocês. Mas, esse poema está neste livro aqui [mostra o livro para as crianças]. Vocês gostam deste poema?

As crianças respondem juntas: Simmm!

Professora: Do que vocês gostam neste poema?

Camila: É tão bonitinho!

Professora: Por que você acha bonito, Camila?

Camila: Porque fala da estrela.

Professora: Ahhh! E o que acham da lua ir ao cinema?

João: A lua vai ao cinema, pro? A lua não cabe no cinema.

Todos riem.

Letícia: O cinema da lua é o céu, não é professora?

Professora: Será Letícia? Por que você acha isso?

Letícia: Porque ela fala das estrelas que ficam no céu.

Professora: Vocês concordam com a Letícia? O que acham?

Algumas crianças concordam e outras não.

Professora: Ok, mas vocês gostaram de ouvir eu **recitar** o poema para vocês?

Crianças: Simmm!

Camila: Eu gostei.

Professora: E vocês? Quem sabe **recitar** algum poema?

As crianças ficam pensativas.

Júlia: Eu não sei.

Carlos: Eu também não!

Professora: Eu acho que sabem sim!

Crianças duvidam.

Professora: Eu lembro de um que vocês gostam muito e que acho que sabem de cor.

Camila: Qual, prô?

Algumas crianças parecem pensar e outras também perguntam qual é.

Professora: A foca, do Vinícius de Moraes. Deste livro aqui [fala mostrando o livro]. Lembram?

As crianças não responderam e começaram a falar o poema. Algumas crianças querem falar muito alto, quase gritam.

Professora: Espera, espera. Será que fica bom **recitar** um poema gritando?

Crianças dão risada e respondem que não.

Professora: Então, vamos, todos juntos com calma e **recitando** com a voz normal, sem gritar. Certo?

Crianças **recitam** o poema "A foca". Algumas lembram o poema todo, outras parecem ter esquecido algumas partes, mas juntas conseguem **recitá-lo**.

Professora: Muito bem! Nós conhecemos muitos poemas no 1º semestre, não foi?

Crianças concordam.

Professora: E que outros poemas vocês lembram que eu li para vocês ou que vocês leram?

Letícia: Nós lemos aquele... das borboletas...

Professora: Isso mesmo, Letícia! Você lembra quem é o autor?

João: É do mesmo da foca, o Vinicius de Moraes.

Professora: Muito bem! É deste mesmo livro que tem "A foca". Eu trouxe alguns livros para a gente lembrar um pouco mais dos poemas que a gente já conhece.

Carlos: Eu gosto deste aqui. [apontando para o livro *Bebês Brasileirinhos*, do Lalau e da Laura Beatriz].

Miguel: É legal... é sobre os filhotes.

Professora: Isso mesmo. Eles têm esses outros também que são poemas sobre os animais, né? E esse aqui vocês lembram? [mostrando o livro "Poesia fora da estante"].

Crianças: Simmm

Camila: É neste que tem aquele do Zé Minhocão...

Fernanda: Esse era engraçado...

Professora: Isso mesmo. Da Tatiana Belinky, lembram? Neste livro tem poemas de várias autoras e autores. Vou ler para vocês o do Zé Minhocão, então. Querem? Lucas, você quer que eu leia?

Lucas: Simmm!

A professora lê e as crianças vão lendo junto com ela.

CENA 2 – Ainda em Roda de Conversa, a professora apresenta a proposta do projeto "Sarau de Poemas" e faz uma primeira conversa com as crianças sobre o que é um **sarau**.

Professora: Então, eu fiquei pensando que a gente poderia fazer uma **apresentação e compartilhar** os nossos poemas favoritos com outras pessoas? O que acham? Algumas crianças ficaram pensativas e animadas, outras concordaram prontamente.

Carlos: Hoje, prô?

Professora: Carlos, será que a gente conseguiria se apresentar hoje sem se preparar? E teríamos tempo para convidar as pessoas? Temos muitas coisas para fazer para que o Sarau possa acontecer.

Letícia: A gente pode chamar nossa família para ver?

Pedro: E os amigos das outras salas?

Camila: Posso chamar a vovó também?

As crianças conversam entre si sobre quem irão convidar.

Professora: Sim, sim! Vamos combinar tudo isso. Que legal que vocês ficaram animados! Alguém já participou de uma apresentação em que as pessoas leem ou recitam poemas?

Letícia: Acho que não.

Fernanda: Não.

Miguel: É tipo um show.

Professora: Um pouco diferente, Miguel, porque nestas apresentações a ideia não é só assistir, mas que todos possam compartilhar. Tem até um nome para este tipo de evento: **Sarau**. Sarau de Poemas. Vocês já ouviram este nome?

As crianças sinalizam que não conheciam.

Professora: Aqui no bairro, na Associação Cultural, de vez em quando, tem sarau. Alguém já foi?

Crianças respondem que não.

Carlos: Prô, então a gente pode cantar também neste Sarau?

Professora: Sim, Carlos, mas o nosso será um Sarau de Poemas. O que vocês acham?

As crianças ficam pensativas.

João: Eu acho que poderia cantar também! É legal!

Professora: Mas, João, para se apresentar no Sarau a gente precisa se preparar e a gente já conhece vários poemas e vai se preparar para ler ou recitar. Para cantar, a gente precisaria se preparar também e isso precisaria de muito tempo e de uma professora que ensinasse você a cantar. Então, eu pensei que o nosso Sarau poderia ser apenas de poemas, você concorda?

João: concorda com a professora.

Professora: E, então, vamos fazer um Sarau de Poemas? Que tal?

Crianças concordam animadamente.

Professora: O que você acha, Lucas?

Lucas concorda prontamente.

Professora: Ótimo! Então a gente vai precisar se preparar. Certo?

Camila: Prô, mas a gente vai precisar saber de cor o poema?

Miguel: Eu não sei re... recitar.

Luana: A gente vai ter que se apresentar?

Carlos: A gente vai falar o poema da foca?

Professora: Que bom que se animaram com a proposta. A gente pode combinar quem vai ler e quem vai recitar e vamos combinar tudo direitinho como vai ser. A gente pode apresentar a foca se vocês quiserem, mas teremos que escolher outros poemas também. Ficaria legal, a gente apresentar um poema só?

Crianças dizem que não.

Letícia: Mas, cada um vai ter que falar um?

Professora: A gente pode combinar isso também, Letícia. Podemos ter apresentações individuais, ou por dupla ou por trio...

Carlos: E a gente pode falar a foca todo mundo junto.

Professora: O que você está propondo, Carlos, é que a turma toda apresente o poema da foca junto, é isso?

Carlos: Sim!

Professora: Se todos concordarem, podemos sim!

Carlos: Oba!

Professora: Legal, né?! Eu também estou animada. Vocês estão?

Algumas crianças respondem que sim e um ou outro que não.

CENA 3 – A professora define com as crianças a **situação comunicativa do projeto**.

Professora: Então, vamos realizar um Sarau, certo? Vamos pensar mais algumas coisas, então. A gente precisa **planejar** como vai ser, certo? Precisamos pensar: Onde vai ser? Quem vai participar? Quando? Eu pensei que a gente poderia fazer...

João: Pode ser semana que vem.

Professora: Mas, João, a gente consegue preparar tudo que precisa até a semana que vem? A gente precisa escolher os poemas, precisa ensaiar; precisa convidar as pessoas... Eu pensei que a gente poderia fazer no dia da "Feira Cultural", em novembro, o que acham?

João: Legal!!

Pedro: Em novembro...

Professora: Onde vamos fazer o Sarau, o que acham? Pode ser aqui na sala?

Professora: Miguel, Lucas, Pedro, o que vocês acham?

Letícia: Podia ser na Sala de leitura, prô.

Professora: Poderia mesmo, Letícia. Boa ideia. O que vocês acham? Concordam com a Letícia?

As crianças se animam com a proposta.

Professora: Será que alguém vai utilizar a sala de leitura no dia da Feira? Vamos precisar consultar a professora Juliana (responsável pela sala de leitura). Como podemos fazer isso?

Camila: A gente pode ir lá agora para perguntar.

Professora: Mas, agora ela está em aula e vamos atrapalhar. Que tal escrevermos um bilhete para ela perguntando?

Crianças: Sim!

Professora: Ótimo! Então, amanhã, a gente escreve o bilhete para ela porque ainda temos bastante tempo até o Sarau.

Professora: E quem vamos convidar?

Camila: Eu quero convidar minha mãe e minha avó.

João: E eu meu pai.

Pedro: Eu também!

Professora: Então, vocês estão dizendo que vamos convidar os familiares, é isso?

Crianças: Sim!

Professora: Mais alguém? Não? E quem vai participar do Sarau?

Camila: Os familiares, prô.

Professora: Sim, vamos convidar os familiares, mas no Sarau as pessoas podem apenas assistir ou podem participar apresentando também um poema.

Camila: Que legal!

Carlos: Mas, a gente vai apresentar, não vai, prô?

Professora: Sim, Carlos! Mas, será que podemos convidar também outras pessoas, por exemplo: a Juliana, professora da Sala de Leitura, que eu sei que gosta muito de poemas também; ou algum familiar de vocês que também gosta?

Letícia: Eu acho que a minha tia gosta.

Professora: Então, vamos convidar outras pessoas que quiserem para apresentar também? Que tal?

Crianças: Simmm!

Professora: Então, teremos que fazer a lista das pessoas que vamos convidar. Vamos pensar em tudo que a gente precisa fazer até o dia da realização do Sarau? Eu vou listar aqui e depois, na próxima aula, eu coloco na agenda para a gente poder começar, pode ser assim?

Criança: Simmmmm!

Professora: Então, vamos lá! O que precisamos fazer?

Letícia: Convidar as pessoas.

Professora: Ok, Letícia! Convidar as pessoas, mas isso pode ser mais para frente, não é? O que precisamos fazer antes?

Carlos: Ler a poesia.

Camila: Escolher o que a gente quer.

Professora: Boa! Vou anotar tudo aqui para depois a gente organizar na agenda. Escrever bilhete para Juliana da sala de leitura; fazer lista de convidados; escolher os poemas... Carlos, posso colocar ensaiar para ler ou recitar poemas? Pode ser?

Carlos: Sim!

Professora: O que mais? Será que seria legal a gente assistir outras pessoas lendo ou recitando poemas para ver como é?

Crianças: Sim!

Professora: Então, vou anotar para a gente lembrar de convidar algumas pessoas para lerem ou recitarem. A gente pode ver também se consegue algum vídeo de Sarau para vocês verem como é, o que acham?

João: Sim!

Outras crianças também concordam.

Professora: Muito bem! Estou anotando tudo aqui. Vou ler o que já anotei para a gente ver se falta algo. Teremos muito o que fazer, mas tenho certeza de que será um sucesso nosso Sarau!

A professora Sônia lê a lista e finaliza a conversa pensando também em tudo que ela precisa fazer até a aula seguinte: organizar um cartaz com o que já definiram da situação comunicativa para colocar em um espaço da sala que será reservado para tudo que for relacionado ao projeto; retomar com as crianças a lista das atividades que precisam fazer que já levantaram; verificar se falta algo e então organizar a agenda com as etapas do projeto e os tempos para todas as atividades.

Vamos, agora, pensar um pouco sobre essas cenas?

Provavelmente, professora, você também realiza rodas de conversa com as crianças da sua turma, certo? Então, que tal pensar o que chama a sua atenção nesta roda realizada pela professora Sônia com a turma dela? Quais aspectos ajudam você a pensar sobre a sua prática?

Sabemos da importância das rodas de conversa como forma de utilizar os diálogos e as interações entre as crianças e destas com a professora para o desenvolvimento e a aprendizagem. Entretanto, para que as rodas cumpram esse objetivo, faz-se necessário que se tenha intencionalidade pedagógica, como nos convida a refletir Scarpa (2000, s/p.):



“A roda de conversa parece um momento simples e informal, mas em se tratando de crianças pequenas torna-se uma atividade fundamental. Como qualquer outra atividade que faça parte de um trabalho pedagógico com intencionalidade educativa, a roda requer planejamento. Ela não pode ser realizada simplesmente de forma intuitiva, sem compromisso, sob o risco de fazermos desse momento um ato mecânico, sem maiores significados para as crianças.”

O que vemos, em algumas situações, é que as rodas não são exploradas em toda a sua potencialidade. Muitas vezes, elas são encaminhadas ocasionalmente ou de forma aleatória, como para conversar sobre o final de semana, servindo apenas como um momento para as crianças conhecerem mais sobre seus colegas e o que fizeram nos últimos dias. Embora seja importante, é um uso limitado que não aproveita ao máximo a oportunidade de favorecer as práticas comunicativas das crianças por meio de situações significativas em que possam escutar, falar e ampliar seu universo discursivo.

Há pouco tempo atrás, esses aspectos não eram considerados conteúdos essenciais de ensino. No entanto, hoje sabemos que é fundamental que as crianças aprendam mais sobre a linguagem oral. Cabe à escola assegurar que elas desenvolvam suas capacidades comunicativas, como vimos no texto "A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas" (F5.U9.T2- Professoras).

No caso das cenas que acabamos de ler, a professora Sônia utilizou a roda de conversa, de forma planejada, para dar início ao projeto "Sarau de Poemas" e compartilhar a proposta com as crianças. Os objetivos para a realização da Roda ficam bastante explícitos: lembrar os poemas com as crianças e mostrar o quanto já conhecem; fazer uma primeira conversa sobre ler e recitar; levantar o que sabiam sobre "sarau"; começar a definir a situação comunicativa e as etapas do projeto.

A professora demonstra entender que essa é uma primeira conversa e que nem tudo será resolvido de imediato. No entanto, ela reconhece a importância desse momento, pois permite que as crianças possam se envolver, ajudar a tomar decisões e o quanto isso será importante para que se comprometam com as várias atividades que realizarão.

O que podemos observar nas cenas é a professora, mais do que apresentar o projeto, compartilhar a proposta com as crianças, de forma a envolvê-las, ouvindo suas opiniões, acolhendo suas ideias e tirando suas dúvidas. O objetivo não é decidir com as crianças se farão o projeto ou se será um sarau, essas decisões e várias outras, como vimos no texto: "Projeto Didático: Sarau de Poemas" (F5.U9.T1- Professoras), competem à professora, mas algumas ideias das crianças podem ser consideradas, como, por exemplo, a sugestão da Letícia de realizar o Sarau na sala de leitura.

A escolha pela realização deste projeto, com esta situação comunicativa: realização de um sarau com a participação dos familiares, amigos e comunidade escolar, é intencional porque a professora Sônia sabe que é a proposta que possibilita que as crianças possam colocar em jogo aprendizagens importantes em relação à leitura, à escrita e à oralidade. Dessa forma, a professora sabe o que pode "negociar" com as crianças e o que não pode, assegurando que possam tomar algumas decisões em relação à situação comunicativa, inicialmente planejada por ela, e com isso imprimir a própria identidade da turma à situação comunicativa. Esse não é um exercício fácil, mas, com certeza, é um processo rico para as aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

E você, professora, costuma compartilhar ou apenas apresentar os projetos que realiza? Será que esta forma de iniciar o projeto faz diferença?

Embora esse momento de compartilhamento seja frequentemente subestimado, acreditamos que pode ter um impacto significativo em todo o desenvolvimento do projeto, como discutido no texto: "Projeto Didático: Sarau de Poemas" (F5.U9.T1- Professoras), p. 9:



Para que possam se envolver com a proposta e se disponibilizar a enfrentar os desafios que as atividades trarão, é necessário que apresentemos a elas a situação comunicativa, no caso, o sarau. É essencial que entendam qual é a situação e que se sintam, desde o início, participantes deste projeto – inclusive tomando decisões sobre ele. Afinal, é a situação comunicativa que pautará todos os passos do projeto.

Você pode pensar: "mas isso demanda tempo e ela poderia levar algumas coisas já prontas, uma vez que sabe o que irá fazer", certo?

A questão do tempo sempre é destacada pelas professoras e demais profissionais da educação, mas se queremos preservar os sentidos do que propomos às crianças, é preciso repensar o uso do tempo de forma qualitativa e priorizar sempre aquilo que consideramos mais importante (Lerner, 2002). O tempo nunca será suficiente para tudo o que queremos fazer e isso não acontece apenas na sala de aula, certo?

Envolver as crianças nessas decisões, favorece que elas aprendam a: expor suas ideias e opiniões, escutar a professora e os colegas, ponderar sobre diferentes colocações, aguardar sua vez de falar e a responder a partir do que o outro trouxe. Esses são objetivos de aprendizagem da linguagem oral que podem desenvolver autonomia em vários sentidos, tornando as crianças mais confiantes, o que é crucial para qualquer processo de aprendizagem. Na realização de um projeto, são várias as aprendizagens que estão em jogo. Tão importante como aprender mais sobre os poemas é aprender a projetar coletivamente uma tarefa e realizar várias atividades para a sua concretização, por exemplo.

Essa roda de conversa propicia uma primeira aproximação das crianças em relação ao que irão trabalhar no projeto e elas podem, neste momento, colocar em jogo o que já sabem, além de mostrar o que precisam saber, o que ajudará muito a professora Sônia a tomar decisões significativas no desenvolvimento do trabalho.

Vale destacar ainda que compartilhar o projeto com as crianças por meio de uma roda de conversa é apenas uma das situações didáticas que possibilitam um trabalho intencional e significativo com a linguagem oral nesta proposta. Além das situações em que serão convidadas a lerem ou escutarem poemas e conversar sobre eles, realizar um sarau demandará que as crianças coloquem em jogo vários outros conhecimentos relacionados à linguagem oral, pois elas precisarão planejar esse momento e se preparar para recitar ou ler poemas, entre outros papéis que possam vir a desempenhar durante o evento, como o de mestres de cerimônia, recepcionistas dos convidados que chegam, fazendo uso de vários comportamentos como falantes e como ouvintes.

Então, que tal agora olharmos especificamente para cada uma das cenas para conversar sobre outras questões importantes na prática da professora Sônia?

Na **Cena 1**, a professora que, no 1º semestre, já havia iniciado uma aproximação das crianças com os poemas, retoma esse trabalho e lembra com elas o repertório previamente explorado e que será precioso neste momento. Além disso, ela introduz uma questão importante para o desenvolvimento do projeto: a possibilidade de ler ou recitar, iniciando uma conversa sobre a diferença entre essas duas ações. Desta forma, ela começa a instigar as crianças a refletirem sobre o tema, embora saiba que essa distinção entre ler e recitar será um conteúdo a ser aprofundado ao longo das atividades.

É importante enfatizar que, em ambas as situações (recitação e leitura), serão

necessários muitos momentos de leitura de poemas, de conversas a respeito desse gênero, porque é por meio dessas propostas que as crianças atribuem sentido e se apropriam desses textos. Quanto mais as crianças compreendem os poemas, melhor conseguirão lê-los ou recitá-los. Não se trata apenas de decorá-los.

Na cena, mesmo que brevemente, a professora não deixa de conversar sobre o poema que acabou de recitar para as crianças. Dessa forma, elas vão tendo ideia de tudo que irão fazer ao longo do projeto.

Um destaque que vale fazer também é o quanto esse projeto é interessante para uma turma que está em um processo inicial de alfabetização. Ele assegura que todas as crianças possam participar ativamente da apresentação, tanto pela possibilidade de ler, como pela possibilidade de recitar. O que estará em jogo, em ambas as situações, será o ritmo, a entonação, o volume de voz, como vimos no texto "Projeto Didático: Sarau de Poemas" (F5. U9.T1- Professoras). Além disso, é possível diversificar a forma de participação das crianças no sarau. A programação pode contemplar apresentações em duplas, trios e até de forma coletiva, favorecendo que todos participem de alguma forma. Isso significa que uma mesma criança pode participar de mais de uma apresentação.

Entretanto, é fundamental que essas decisões sejam tomadas durante o desenvolvimento do projeto e em conjunto com as crianças. Não deve ser uma decisão apenas da professora quem irá recitar ou ler o poema, com ou sem apoio do texto. Pode haver uma criança que deseja ler ou se sinta mais confiante com o apoio do texto, mesmo que saiba o texto de memória; assim como pode haver outra que, apesar de ler com autonomia, prefira recitar, declamando o poema sem o apoio do texto. Percebe, professora, a importância dessas decisões serem tomadas junto com as crianças? Você pode ir conversando com elas a esse respeito ao longo das etapas do projeto.

Assim, essa roda inicial cumpre também um papel muito importante ao compartilhar com as crianças uma decisão que terão que tomar, e que fará muita diferença quando forem se apresentar no sarau.

Além disso, tanto ler quanto recitar são possibilidades reais de um sarau, ou seja, de uma forma ou de outra, as crianças estarão participando como de qualquer outro evento desse tipo fora da escola, como vimos no texto "Projeto Didático: Sarau de Poemas" (F5. U9.T1- Professoras), p. 8:



Neste sentido, mais especificamente, o projeto favorece a participação das crianças numa prática social de uso da linguagem oral: o sarau. Seja por meio da leitura em voz alta dos poemas, seja por meio da récita¹⁴, as crianças precisam lidar com o uso intencional de recursos da linguagem oral – como o volume de voz, a entonação, o ritmo, a pausa etc. – de forma a apresentar os textos e encantar o público ouvinte. Esta é uma prática social que, por ter certo grau de formalidade, exige um preparo prévio e maiores cuidados no uso desses recursos, diferentemente do que ocorre nas conversas cotidianas, por exemplo.

Na **Cena 2**, acontece a conversa sobre o evento "sarau", propriamente dito. Sônia utiliza esse momento para levantar os conhecimentos que as crianças têm sobre o tema, ao mesmo tempo em que vai fornecendo novas informações. A professora considera que

¹⁴ A récita se dá quando o texto é memorizado e falado por quem o apresenta. Já a leitura em voz alta implica ter o texto em mãos não demandando sua memorização.

as crianças podem já ter participado de um sarau, mesmo que não conheçam o evento por esse nome. Ela menciona, inclusive, que há saraus na Associação Cultural do bairro, mas está ciente de que nem todas têm a possibilidade de participar desses eventos.

Nesta cena, merece nossa atenção também a forma como a professora acolhe e dialoga com as ideias das crianças. Ela ajuda Carlos a pensar sobre o tempo necessário para a organização de um evento como esse, explica a Miguel a diferença entre um show e um sarau e, explica a João por que, nesse Sarau específico, não haverá espaço para apresentações de canto.

Sônia ouve o que as crianças falam e dialoga com suas ideias, porque entende que apenas dessa maneira podem avançar. Ela faz isso de diferentes formas: às vezes, dirige-se a uma criança especificamente (como faz com Lucas), que parece não estar participando de forma mais ativa; outras vezes, retoma a ideia de uma criança e pede a opinião do grupo sobre ela; e há situações em que ela retoma uma fala confusa de uma criança para verificar se realmente compreendeu o que foi dito. Esses posicionamentos da professora ensinam muitas coisas para as crianças, mas, principalmente, as deixam seguras para expressar suas opiniões, sabendo que serão ouvidas e respeitadas.

Para encerrar, na **Cena 3**, há uma conversa sobre a situação comunicativa em que se define: o quê, para quem, para quê, quando, onde e como comunicarão o que aprenderam no desenvolvimento desse projeto. Essas definições são fundamentais, como já mencionado, pois asseguram o sentido para todas as atividades de leitura, escrita e oralidade que realizarão durante um período prolongado, que será o tempo necessário para a preparação do Sarau.

A professora dialoga com os/as estudantes sobre essas definições, que serão posteriormente compartilhadas em uma agenda de trabalho que será fixada na sala com todas as tarefas, responsáveis e prazos. Durante a conversa sobre onde o sarau poderia ser realizado, uma criança sugere uma ideia interessante que a professora acolhe. Ela aproveita a oportunidade para propor uma nova situação comunicativa: a escrita de um bilhete para a professora da sala de leitura.

Dessa forma, Sônia demonstra compreender que o projeto didático é uma modalidade organizativa que potencializa o trabalho com a língua de muitas formas. As crianças irão ler, escrever, ouvir, recitar poemas para o sarau, mas não apenas: elas também poderão escrever bilhetes, convites, listas ou ler um texto com função informativa para saber mais sobre Sarau, em contextos em que há uma função real.

A professora finaliza a aula anunciando às crianças o que será feito nas próximas aulas. Ela também reflete sobre tudo que precisará organizar e preparar a partir dessa roda de conversa inicial, quando tantas questões foram levantadas, tanto pelas crianças quanto por ela mesma. Esse momento inicial se mostra fundamental para direcionar o trabalho que será desenvolvido a seguir.

Referências

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

SCARPA, Regina e CARVALHO, Sílvia. Encruzilhada de vozes. *In: Revista Avisa lá*, n. 4, ago. 2000. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/encruzilhada-de-vozes/>. Acesso: 19 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 (antiga Comunidade Educativa CEDAC). Também desenvolve ações de formação continuada de professoras e coordenadoras pedagógicas, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

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

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

TEXTO 4

F5.U9.T4- PROFESSORAS

Trabalho pessoal: encaminhamento da roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas

Júlia Menezes Alonso
Giovana Cristina Zen

O mundo da linguagem é fascinante, na sua dupla versão: linguagem oral, linguagem escrita.

María Angélica Möller, 2022, p. 26 – Tradução livre

Neste texto, convidamos você, professora, a encaminhar uma roda de conversa com as crianças com o objetivo de apresentar o **Projeto Sarau de Poemas**, que tem todas as etapas detalhadas nos textos “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 - Professoras) e “A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas” (F5.U9.T2 - Professoras). Essa roda de conversa também foi tematizada durante o Encontro Formativo por meio das cenas e análises que constam do texto “Tematização da prática: reflexões sobre a roda de conversa inicial do Projeto Sarau de Poemas” (F5.U9.T3 - Professoras). Por isso, é importante que você possa estudar esses textos bem como utilizá-los como fonte de consultas para refletir sobre as diferentes estratégias e ampliar as possibilidades de encaminhamentos.

No entanto, tudo o que propomos aqui e nos demais textos são algumas possibilidades de encaminhamento didático, mas é fundamental que você, professora, possa fazer ajustes nos encaminhamentos, considerando o que sabe sobre o seu grupo de estudantes, o conhecimento que eles têm sobre poemas e sobre a prática social do sarau.

Roda de apresentação, de acordo com o texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 - Professoras), p. 9:



Uma atividade impulsionadora e bastante significativa de um projeto é a sua apresentação para as crianças. Para que possam se envolver com a proposta e se disponibilizar a enfrentar os desafios que as atividades trarão, é necessário que apresentemos a elas a situação comunicativa, no caso, o sarau. É essencial que entendam qual é a situação e que se sintam, desde o início, participantes do projeto, inclusive tomando decisões sobre ele. Afinal, é a situação comunicativa que pautará todos os passos do projeto.

Por meio da conversa, da escuta, do acolhimento de ideias diversas ao conhecerem a situação comunicativa e ao planejá-la, as crianças poderão se encantar e se envolver com a proposta apresentada.

Esta é uma boa oportunidade de experimentar o que estudamos na formação, refletindo sobre as potencialidades e limites que você encontrou no encaminhamento e sobre as possíveis formas de superá-los.

Bom trabalho!

Planejamento da atividade

Situação didática: Roda de apresentação do Projeto Sarau de Poemas

Modalidade organizativa: Projeto didático – Etapa 1 do “Projeto Didático: Sarau de Poemas”, disponível na íntegra no texto de mesmo nome (F5.U9.T1 - Professoras)

Objetivos de aprendizagem das crianças na roda de apresentação do projeto

- Desenvolver o interesse e o engajamento das crianças na organização e na participação de um sarau de poemas;
- Compreender as diferentes práticas sociais de leitura necessárias para a organização e para a participação em um sarau de poemas.

Vale destacar que foram indicados apenas os objetivos relacionados à roda de conversa de apresentação do Projeto Sarau de Poemas. Você pode encontrar os objetivos de todo o projeto no texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 - Professoras).

Como organizar os/as estudantes?

Prepare a sala de aula ou outro ambiente escolar de sua preferência, de maneira que as crianças se sintam convidadas para sentar-se na roda. Se possível, busque algum recurso que as deixem confortáveis. Por exemplo, você pode dispor almofadas ou estender um tecido no chão e preparar um ambiente agradável com elementos visuais. Esses ajustes proporcionarão às crianças a sensação de que algo importante e especial está prestes a acontecer.

No entanto, o mais importante na preparação do ambiente para a roda de apresentação do projeto é criar um clima acolhedor, de interlocução democrática e escuta atenta às crianças, permitindo que se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões e sentimentos em relação ao projeto que está sendo anunciado.

Materiais necessários

Para a realização da roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas você, professora, pode fazer uso de alguns materiais como os listados a seguir. Contudo, use aquilo que estiver disponível e a que você tiver acesso. Estas são sugestões, mas você pode utilizar outros recursos, considerando principalmente o que é comum no seu território.

- Almofadas, cadeiras, esteiras, tapete ou um tecido grande para delimitar o espaço da roda;
- Computador, notebook, televisão ou projetor multimídia para projetar o vídeo de um sarau de poemas que servirá de referência, ajudando as crianças a entenderem o que estão sendo convidadas a participar.
- Bons livros de poemas para mostrar às crianças, sugerindo obras que poderão ser lidas ao público durante o sarau.

¹⁵ Caso a sua escola não disponha dos equipamentos tecnológicos para a projeção dos vídeos sugeridos no texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 - Professoras), isso não deve ser um impedimento para a realização do projeto. Uma alternativa é conversar detalhadamente com as crianças sobre o que é um sarau, como ele acontece e por que é realizado. Além disso, convidar outras pessoas da comunidade escolar (professores, funcionários, familiares) para apresentar leituras de seus poemas favoritos também é uma forma de as crianças avançarem na compreensão sobre a dinâmica do evento.

Desenvolvimento da atividade

• Antes da roda de conversa

Professora, antes de planejar esta roda de conversa, é importante refletir sobre se as crianças estão familiarizadas com poemas. Quais experiências de leitura elas já vivenciaram? Quais livros de poemas elas conhecem? Quais poetas são de seu conhecimento? Quais são as preferências da turma? Elas demonstram apreciar os recursos da linguagem poética? Quem são as crianças que têm familiaridade com a prática social sarau de poemas? O que elas sabem sobre um sarau?

É recomendável fazer um registro sobre essas suas observações no caderno em que você faz suas anotações sobre o grupo. Considerando tanto o panorama da turma quanto a individualidade de cada estudante, essas anotações poderão nortear as adequações dessa roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas para a realidade de suas crianças.

• Durante a roda de conversa

1. Leitura e récita do poema – Uma forma interessante de iniciar a apresentação do projeto é compartilhando um poema que você, professora, aprecie e que, preferencialmente, não seja familiar ao grupo. Isso pode ser feito por meio de uma leitura em voz alta ou por uma récita, uma vez que as duas possibilidades são pertinentes a um sarau. Como indicado no texto "Projeto Didático: Sarau de Poemas" (F5.U9.T1 - Professoras), o poema pode ser curto ou um pouco mais longo, pode ser engraçado ou abordar uma temática de grande interesse do grupo. Além disso, é interessante também trazer informações sobre autores ou ilustradores que, muitas vezes, estão no próprio livro. Acima de tudo, é essencial que seja um poema bem escrito, com qualidade na linguagem poética¹⁶.

Deixamos como indicação para essa primeira roda de conversa sobre o projeto o poema "As meninas", de Cecília Meireles. Esse poema compõe a coletânea da autora que consta do livro "Ou isto ou aquilo", publicado pela Editora Global. Como a obra já fez parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação do Brasil, é provável que esteja disponível no acervo da escola¹⁷.

Além da grande relevância da autora, esse poema é particularmente interessante para ser apresentado às crianças, porque sua linguagem reflete uma essência lúdica e poética, própria da infância. Os jogos sonoros remetem a brincadeiras verbais que são comuns entre as crianças e fazem com que elas se conectem de forma natural à estrutura do poema. A simplicidade e musicalidade do texto, combinadas com temas afetivos, ressoam no universo infantil e permitem que as crianças se vejam refletidas nas palavras, enquanto descobrem a poesia como uma forma de expressão que dialoga diretamente com suas experiências e sentimentos.

Um cuidado importante ao compartilhar um poema com outras pessoas é prestar atenção em como ele é lido ou recitado. É essencial pensar na maneira como usamos

¹⁶ O texto "Planejamento da situação didática de leitura por meio da professora" (F3.U5.T4 - Professora) apresenta critérios que podem nos auxiliar na seleção das obras literárias a serem apresentadas às crianças.

¹⁷ Caso em sua escola não haja o livro "Ou isto, ou aquilo, de Cecília Meireles, você pode encontrá-lo no site Biblion (Biblioteca digital gratuita do Estado de São Paulo), por meio do link <https://biblion.odilo.us/info/ou-isto-ou-aquilo-00919061>.

a nossa voz: falar mais alto ou mais baixo (volume), mudar o tom da voz para expressar emoções (entonação), fazer pausas nos momentos certos (pausas), e ajustar a velocidade da fala, lendo mais devagar ou mais rápido, conforme o trecho do poema. Além disso, é importante usar expressões faciais e até gestos para dar vida ao poema e transmitir melhor seus sentimentos. Essas escolhas ajudam a tornar a leitura mais interessante e envolvente, capturando a atenção do público. Por isso, é recomendável ensaiar previamente, elaborando o modo de ler ou de recitar que você quer que as crianças observem.

Como sabemos, uma condição didática para a récita é a leitura. Se achar pertinente, após recitar o poema – caso essa tenha sido sua escolha –, professora, explique às crianças que você gostava tanto do poema que o lia muito e que se dedicou a memorizá-lo. Converse com elas sobre como essa prática é o que confere qualidade à récita. Você pode mencionar que, ao longo do projeto, elas terão muitas oportunidades de ler e reler os poemas escolhidos (com sua ajuda, com a ajuda dos colegas e também de forma independente), além de conversar sobre eles, o que vai ajudá-las tanto a compreender os textos quanto a memorizá-los.

Em seguida, é possível encaminhar uma conversa sobre o texto lido, promovendo uma troca de impressões e opiniões. Vale fazer perguntas como: *“Alguém já conhecia esse poema? O que acharam dele? O que mais chamou a atenção? Por quê? Vocês o apresentariam ou leriam para outras pessoas? Por quê?”* É oportuno que você também faça comentários sobre o poema, colocando-se na mesma posição de leitora-apreciadora. Inclusive, você pode explicar para as crianças porque escolheu o poema lido ou recitado.

Durante esse momento de intercâmbio de ideias entre os leitores, é importante acolher diferentes interpretações sobre o texto, sem buscar um sentido único, absoluto e fechado em si mesmo. Segundo Bajour (2012, p. 25), “construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual”.

Lendo com as crianças, abre-se espaço para a conversa e para a troca. Se realmente estivermos abertos para ouvi-las, nós as estaremos acolhendo como crianças-leitoras, como quem participa ativamente das práticas de leitura e, com isso, as colocamos como participantes ativas da preparação e realização de uma prática social, para a qual estão sendo convidadas, nesta Roda. Por esse motivo, é interessante que todas as crianças participem ativamente na Roda de Apresentação, compartilhando ideias, saberes e comentários sobre a proposta do sarau. Caso haja crianças mais retraídas ou que participem pouco, você pode direcionar perguntas a elas, como: *“Agora, eu gostaria de ouvir o João sobre o que estamos conversando” ou então: “E, você, Luiza, o que está pensando sobre o poema que li/recitei?”*

2. Conversa sobre o que é um sarau – Após a leitura ou récita, incentive novamente a troca entre as crianças, mas desta vez focando na forma como o poema foi lido ou recitado: *“O que acharam da maneira como eu li/recitei o poema? Por quê? Vocês sabem como se chama um evento onde as pessoas leem ou recitam poemas, como eu fiz? Isso se chama sarau. Vocês acham agradável ouvir a leitura ou récita de poemas em um sarau? Alguém já participou de um sarau de poemas? Sabem como funciona um sarau? O que imaginam que pode ser? Alguém se lembra dos livros de poemas que lemos este ano na escola? Acham que seria interessante ler esses poemas para outras pessoas?”*¹⁸.

Observe atentamente os conhecimentos manifestados pelas crianças sobre o que é um sarau de poemas. Se possível, faça pequenos registros escritos das ideias que elas

¹⁸ Caso você ainda não tenha lido poemas para a sua turma e/ou perceba que as crianças não conhecem bons livros de poemas, isso não deve ser impedimento para a realização do Projeto Sarau de Poemas. Uma possibilidade é, paralelamente às etapas do projeto, realizar uma trilha de leitura de poemas, lendo em voz alta para o grupo, um poema por dia, durante o tempo que for necessário. Outra opção é, durante o período do projeto, reservar um dia em sua agenda de leitura semanal para dedicar exclusivamente à leitura de poemas.

apresentarem, isso poderá ajudar você, professora, a encaminhar as próximas etapas, refletindo sobre o quanto as crianças se aproximaram dessa experiência leitora ou o quanto de repertório ainda será necessário levar para elas¹⁹.

3. Convite à situação comunicativa – Após conversar com as crianças sobre o sarau e compartilhar poemas com elas, chega o momento de propor ao grupo a organização de um sarau da turma, em que elas poderão apresentar os poemas que mais gostarem para uma plateia convidada. Para motivá-las, a professora pode ressaltar que, por meio do sarau, as crianças terão a oportunidade de, com suas vozes, fazer com que todos os convidados desfrutem de poemas belos e interessantes.

Ressalte que todas as crianças poderão participar do sarau, tanto no momento da apresentação, lendo ou recitando um poema, quanto na organização e preparação do momento.

É importante lembrar que o principal objetivo desta roda de conversa de apresentação do projeto é encantar e mobilizar as crianças para que se envolvam no processo e enfrentem os diferentes desafios de ler, escrever por meio da professora e por si mesmas, escutar, comunicar e negociar diferentes opiniões, e se apresentarem perante um público, tudo isso para enxergarem o verdadeiro sentido da prática social vivenciada.

A seguir, apresentamos algumas sugestões de perguntas que podem ser feitas às crianças para incentivá-las a compartilhar suas experiências, saberes e opiniões:

- O que acham de organizarmos o sarau da turma?
- Conhecemos poemas bonitos e interessantes para compartilhar com outros leitores? Quem se lembra de algum?
- Para quem vamos realizar o sarau? Quem podemos convidar? ²⁰
- Onde e quando poderíamos fazer esse sarau?
- O que acham que não pode faltar no sarau de poemas da turma?
- O que precisaríamos para organizar esse sarau de poemas?

Vale destacar que o objetivo desta roda não é chegar a definições concretas dessas questões, mas, sim, fazer uma primeira aproximação a todos os aspectos que precisarão ser resolvidos ao longo do percurso, para a organização do evento. Ao final da roda de apresentação do projeto, espera-se que as crianças estejam bastante animadas com a ideia de organizar o sarau da turma²¹.

¹⁹ Considere que, ao longo de todo o projeto, será importante promover situações que favoreçam a progressiva compreensão do grupo sobre a situação comunicativa do sarau. Uma das formas de fazer isso é levar as crianças para assistir a algum sarau que ocorra na comunidade em que a escola está inserida ou, então, projetar vídeos que permitam às crianças observar como um sarau acontece. No texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 - Professoras - p. 6), há algumas sugestões de vídeos. Outra possibilidade é exibir um trecho do vídeo de aniversário de 11 anos do Cooperifa, um sarau da periferia, que acontece em Taboão da Serra, São Paulo, e que é idealizado pelo poeta Sérgio Vaz. O vídeo está disponível em: <https://youtu.be/sXhrlfF53Mo?si=mvTPNPWWMChWz6Sw>. Vale assistir ao vídeo antes para selecionar o melhor trecho a ser projetado para as crianças, como, por exemplo, até o minuto 1:40’.

²⁰ Convidar as crianças a refletirem sobre quem serão os convidados, quais poemas serão apresentados e como serão apresentados, bem como a organização do espaço do Sarau é uma questão fundamental, pois está diretamente atrelada ao propósito e ao sentido que a situação terá para as crianças.

²¹ Se achar pertinente para sua turma, você pode, já nesta roda, mostrar alguns livros de poemas, especialmente retomando aqueles que as crianças já leram. Se, entretanto, perceber que as crianças estão cansadas, organize uma segunda roda de apreciação dos livros de poemas disponíveis na escola ou dos poemas impressos, que servirão de repertório para a seleção dos poemas que serão lidos ou declamados no sarau.

Adequação da proposta para os diferentes saberes dos/das estudantes

Professora, em sua turma, é provável que haja crianças que têm diferentes níveis de familiaridade com a experiência literária de um sarau de poemas. Algumas podem se sentir nervosas ou inquietas ao serem convidadas a ler em voz alta e, por isso, manifestar recusa, alegando que não sabem ler. É importante lembrar que, mesmo que algumas crianças ainda não leiam no sentido convencional, isso não impede a participação dessas crianças. Elas podem recitar poemas que tenham memorizado após intenso trabalho de leitura por meio da professora, durante os momentos de análise e discussão que levaram à escolha do poema, além das situações em que estiveram ensaiando a leitura em voz alta (a fim de lerem com melhor volume, velocidade, entonação etc.), com a sua ajuda e a ajuda de seus colegas. Todos esses momentos favorecem a memorização.

É importante destacar que, embora a memorização seja um aspecto relevante para a recitação, ela não é suficiente. Quanto mais as crianças compreenderem o poema escolhido para o sarau e atribuírem sentido ao seu conteúdo, mais terão condições de ajustar seus modos de ler e recitar, de forma que o sentido do texto e a mensagem que desejam apresentar estejam alinhados. Esse processo ajuda as crianças a se sentirem mais seguras e envolvidas com o sarau, proporcionando uma experiência de leitura significativa para todas.

Se isso ocorrer em sua sala, durante a roda de apresentação ou em qualquer outro momento do projeto, é importante assegurar às crianças que todas terão tempo para se preparar para o sarau, que você estará disponível para oferecer todo o apoio necessário, garantindo que cada uma participe da melhor forma possível. Como o objetivo principal desta Roda é animar as crianças e engajá-las no projeto, incentive-as dizendo que sabe que elas são capazes de ler ou declamar, e que a participação de toda a turma tornará o sarau ainda mais especial para o público convidado²².

Avaliação

Após a roda de conversa para apresentação do projeto Sarau de Poemas, é importante registrar como foi a participação das crianças para poder acompanhar como elas vão ampliando seu envolvimento com o projeto e suas possibilidades comunicativas. Esse registro pode ser feito em seu caderno de anotações ou por meio de um quadro, como o sugerido a seguir, que ajudará a acompanhar a participação oral das crianças durante as rodas desenvolvidas ao longo do *Projeto Sarau de Poemas*.

²² Se você deseja ver na prática de sala de aula, como encaminhar a Roda de Apresentação de um Projeto Didático de Leitura e de Escrita, acesse o hiperlink abaixo para assistir o vídeo com a Professora Carolina, em uma turma de 1º ano, no Espaço EKO. <https://youtu.be/xdRvfeizDYO?si=-yedG-nJZsDp1-pb>

Para aprofundar os saberes sobre como montar um sarau com as crianças, acesse o hiperlink abaixo e assista ao vídeo da Editora Moderna – Território de leitura, com a especialista em formação de leitores e idealizadora do clube de leitura A Taba, Denise Guilherme. <https://www.youtube.com/watch?v=rf1K50BFJ4o>

Pauta de observação quanto à participação e comunicação oral em uma roda

Estudantes (nomes): Observar-se a criança:																			
Demonstrou interesse e atenção durante o assunto da Roda.																			
Comentou o assunto da Roda de forma coerente.																			
Compartilhou seus conhecimentos, ideias ou opiniões, estruturando a fala com precisão e coerência.																			
Ouviu as falas dos colegas, respeitando os turnos de fala.																			

Legenda:



Com autonomia



Com ajuda



Não realizou

Professora, se decidir usar esse quadro, que é uma pauta de observação, para organizar seus registros sobre os saberes das crianças, é importante lembrar que a construção da competência oral ocorre de forma processual. Por isso, é importante refletir sobre as diferentes possibilidades de comunicação apresentadas pelas crianças e sua participação, também, em outros momentos do ano letivo, no contexto de outros projetos ou sequências didáticas para, assim, poder analisar a evolução de sua turma.

Trabalho pessoal: reflexão e registro da prática encaminhada

A roda de apresentação é uma atividade de suma importância para que as crianças se disponham a enfrentar os desafios de cada etapa do Projeto Sarau de Poemas ou de outros projetos ou sequências didáticas. Agora que você teve acesso ao planejamento dessa situação didática, sugerimos que a realize com as crianças, promovendo os ajustes necessários para contemplar a realidade da sua turma, da sua escola e da sua comunidade.

Após a realização da roda, faça um registro reflexivo para compartilhar, no próximo encontro, com sua formadora e colegas professoras. Vale considerar, em sua escrita, as seguintes perguntas norteadoras:

- Onde a roda de conversa com a apresentação do projeto foi realizada? Houve alguma

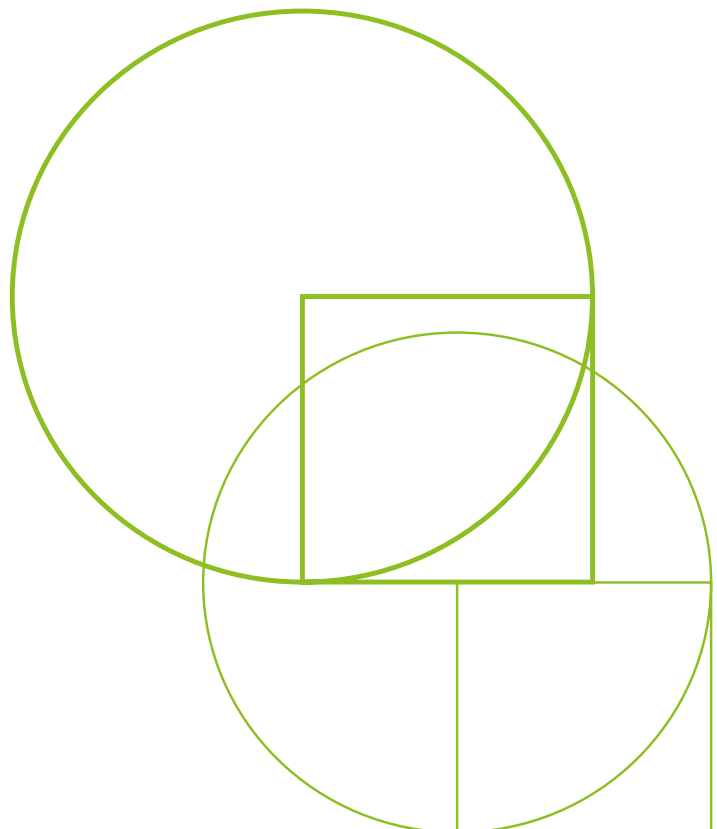
ambientação ou recurso especial para esse momento? O que foi utilizado?

- Conseguiu promover um ambiente de colaboração, onde as crianças se sentiram confortáveis para compartilhar suas ideias e opiniões sobre o poema lido/recitado e sobre o sarau? Comente alguma estratégia ou intervenção que, na sua avaliação, favoreceu o intercâmbio de ideias entre as crianças.
- As crianças se mostraram envolvidas, animadas e entusiasmadas com a proposta do sarau? Compartilhe alguns comentários que elas fizeram, que contribuíram para essa percepção.
- Quais foram os principais desafios que você, professora, enfrentou antes, durante e depois da roda de conversa e como lidou com eles?

O projeto didático oferece uma oportunidade valiosa de envolver as crianças em uma prática social significativa, em que podem vivenciar a literatura de maneira criativa e coletiva, participando de diversas situações ricas em sentido, nas quais precisarão ler, escrever, escutar, falar e negociar decisões.

A roda de apresentação do projeto Sarau de Poemas marca o início desse percurso de aprendizados e é a primeira oportunidade, entre as várias ao longo do processo, para que as crianças se envolvam ativamente, tanto apresentando seus poemas quanto participando da organização do evento.

Ao longo desse percurso, é essencial refletir sobre as estratégias e ajustes necessários para garantir a participação de todos, valorizando o desenvolvimento das competências de cada estudante. Que esse projeto contribua para a construção de leitores, escritores e falantes plenos, ampliando o repertório cultural e comunicativo das crianças. Desejamos que você e sua turma tenham ótimas experiências e que o sarau seja um evento memorável para todos!



Referências:

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

MÖLLER, María Angélica. ¿Cómo sabemos cómo piensan los chicos sobre la lengua escrita antes de que empecemos a enseñarles? *In*: CÓRDOBA, Governo de la Provincia de. Ministerio da Educación. Dirección General de Educación Superior. **Enseñar a leer y escribir en contextos diversos**. Aportes para la formación docente. Córdoba, 2022.

Júlia Menezes Alonso é pedagoga, com pós-graduação lato sensu em Metodologia da Língua Portuguesa e em Alfabetização e Letramento, ambas pela Universidade São Judas/ UNIMONTE. Possui um MBA em Gestão Escolar pela ESALQ/USP. Leciona há quase 20 anos na Educação Básica, sobretudo, em turmas de alfabetização. Desde 2013, atua com a formação continuada e assessoria pedagógica, na área de alfabetização e práticas de linguagem. Além disso, é membro da comissão de comunicação e tecnologia da Rede Latino-americana de Alfabetização.

E-mail: formadora.julia.menezes@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1259935191034934>

Giovana Cristina Zen é professora Adjunta da FACED/UFBA. Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV – México). Membro da diretoria da ANDIPE. Presidente da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

unidade

10

Reflexões complementares sobre a sala de aula, o ensinar e o aprender

TEXTO 1

F5.U10.T1- PROFESSORAS

A diversidade de textos na alfabetização

Josélia Gomes Neves

A proposta deste texto é refletir sobre o trabalho com a diversidade textual no processo de alfabetização, considerando o sentido de aprender a ler e escrever a partir de experiências com a leitura e a escrita dos gêneros que circulam socialmente, pois, “fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. [...] surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (Marcuschi, 2002, p. 20).

O Documento de Apresentação deste percurso formativo traz, no Glossário, uma contribuição importante a respeito do trabalho pedagógico com diferentes gêneros:



O trabalho com os gêneros na escola pressupõe necessariamente um compromisso de fidelidade com os contextos comunicativos nos quais eles existem, com seus propósitos, suas características, seus destinos e seus destinatários. Isso significa que, se pretendemos ensinar as crianças a escrever o gênero carta, por exemplo, será preciso que exista um contexto real de correspondência entre elas e outras pessoas; e, se pretendemos ensiná-las a ler o gênero notícia, será preciso que conheçam o portador de notícias (o jornal físico ou virtual), sua função social, que importância as notícias têm na vida das pessoas. Ou seja, abordar a carta como gênero não significa ensinar uma de suas formas textuais típicas, com destaque para local, data, cumprimento, mensagem e despedida. E abordar a notícia como gênero não significa ensinar suas formas textuais típicas, com destaque para manchete seguida de informações principais que respondem a fórmula padrão do fato noticiado – o quê, quem, quando, onde, como e por quê – com os dados menos relevantes na sequência. Cada gênero se materializa em formas textuais próprias, sendo alguns deles mais flexíveis e outros menos. E ensinar alguma forma textual, por si só, não garante a aprendizagem do gênero. (p.48 -49)

Nos fascículos anteriores, aprofundamos o trabalho com situações de leitura e escrita de textos por meio da professora e por meio das próprias crianças, com destaque para alguns gêneros que servem como exemplos. No entanto, as possibilidades são inúmeras. Neste texto, apresentamos outras propostas, complementando as já abordadas.

A diversificação dessas possibilidades é importante, pois promove esse duplo movimento de aprender a ler e produzir textos em contato com gêneros diversos e com finalidades variadas. Esse processo, dialogicamente articulado a estratégias didáticas nas salas de alfabetização, como as situações didáticas fundamentais ou modalidades organizativas da prática pedagógica, possibilita aprendizagens simultâneas sobre a leitura e a escrita. Por outro lado, implica a reflexão sobre a leitura e o seu significado de forma mais sistemática. A leitura é um ato complexo, que envolve, por parte do leitor, a atribuição de sentidos àquilo que lê, a partir dos saberes de que dispõe naquele momento e de outras

leituras que constituem seu repertório. A leitura é, então, compreendida como um ato social entre quem lê e quem produziu o escrito. (Kleiman, 1989).

Em perspectiva semelhante, a produção de texto passa a ser compreendida enquanto um ato mobilizado por uma forte intenção comunicativa, dirigida para uma interlocução específica, seja ela real ou virtual. Significa dizer que, sempre que elaboramos um texto, é necessário existir um contexto de produção que dê sentido ao que escrevemos. Afinal, os potenciais destinatários do texto, o portador em que será inserido, as esferas em que circulará, a intencionalidade comunicativa e as características do gênero afetam, de modo determinante, as decisões do autor no momento da escrita.

Assim, o trabalho pedagógico com a língua escrita no processo de alfabetização, a partir da diversidade de textos e finalidades de leitura e escrita, representa uma oportunidade valiosa de as crianças aprenderem os sentidos da cultura escrita. Mas é necessário considerar que “Ao se trabalhar gênero textual em sala de aula, deve-se ir além das características formais. [...] O aluno precisa fazer para aprender” (Back, 2018, p. 709). Foi nessa perspectiva que sistematizamos a presente reflexão pedagógica, pois rompe com a lógica do ensino conceitual das características formais de textos de diversos gêneros para possibilitar às crianças oportunidades de vivenciar os comportamentos e procedimentos de leitor e escritor.

1. Que textos podem ser utilizados no processo de alfabetização?

O mais importante é que os diferentes gêneros estejam articulados às práticas sociais que lhes dão sentido. Como já abordado em fascículos anteriores, é importante que sejam diversificados não apenas os gêneros de texto a serem utilizados, como também as finalidades de leitura e escrita que mobilizam a elaboração de cada texto. Afinal, a alfabetização precisa abarcar os diversos comportamentos leitores e escritores (ler e escrever para registrar e se organizar, para se divertir, para se informar, para estudar e para executar alguma tarefa, por exemplo).

Entre os textos usados para organizar, lembrar e registrar, temos as listas diversas (de nomes da turma, de materiais da escola, de brincadeiras para a hora do intervalo etc.), as anotações, os diários, os registros e os cardápios, para citar apenas alguns.

Já entre os textos voltados para a leitura de fruição, temos as parlendas do tipo “uni-duni-tê”, que nos ajudam a fazer escolhas, assim como provérbios, quadrinhas, piadas, letras de músicas, trava-línguas, charadas. São textos que possuem uma conexão com a oralidade. Em função disso, representam possibilidades importantes para a escrita, sobretudo, por sugerir certa continuidade com a brincadeira materializada pelos jogos orais e, ainda, por articular o que a criança já sabe, ou seja, o que vai escrever, com a necessidade de refletir sobre “o como escrever”. Além desses, também os gêneros do campo literário, como contos de fadas, contos de assombração, contos africanos, histórias em quadrinhos, fábulas, lendas, mitos, crônicas, poemas etc., são propícios à leitura de fruição.

Os textos de informação, por sua vez, abarcam reportagens, notícias, anúncios publicitários, propagandas, listas, bilhetes, cartas, biografias, autobiografias, relatos, currículos, entre outros. É importante ressaltar que, como acontece nos textos, seus portadores (jornais, revistas, panfletos, correspondência etc.) também trazem muitas informações.

LEITURA DE NOTÍCIA

Neste ano, como havia recebido alunos novos, foi preciso retomar, em nossas primeiras rodas, a discussão sobre a leitura de notícias para que pudéssemos informar aos recém-chegados que lemos notícias para saber das coisas que estão acontecendo ao nosso redor e no mundo. [...]

Lemos uma notícia que falava sobre moradores de rua. As crianças apareciam na foto com a tarja preta nos olhos. Logo que abri a página que continha a notícia, uma criança pediu:

— *Ah, lê essa aqui.*

— *Por que tem isso aqui nos olhos dele?*

Lemos a reportagem e discutimos muito sobre a situação das crianças que vivem nas ruas. [...]

Neste ano, definimos em nossa rotina a realização de rodas de leitura de jornal pelo menos uma vez por semana, geralmente às segundas-feiras, principalmente, para aproveitar as notícias e reportagens publicadas no final de semana. Líamos o jornal para nos manter informados sobre os acontecimentos do mundo.

(Trecho de Relatório - 1º ano, professora Marliza Bodê)²³

Na prática relatada pela professora Marliza Bodê, para além da diversidade de textos trabalhados, há outros aspectos positivos a pontuar: a retomada da finalidade da roda de notícias para incluir as crianças que estavam chegando; a leitura de uma notícia que chamou a atenção de uma criança pela temática conectada à realidade da cidade onde vivem (moradores de rua); a conversa sobre algo que é característico do gênero e do portador (cobrir os olhos da criança fotografada), principalmente considerando a esfera de circulação; a prática da leitura de jornal como uma atividade habitual e com uma finalidade explicitada (manter o grupo informado sobre os acontecimentos do mundo); entre outras. Em resumo, não basta diversificar os textos trabalhados em sala, mas contemplar, nas discussões e propostas didáticas, as características e propósitos sociais dos textos trabalhados.

Podemos citar, ainda, outros textos com função informativa, por exemplo, textos expositivos, textos de divulgação científica e verbetes de enciclopédia.

No trabalho com a diversidade de textos na escola, cabe destacar, ainda, a possibilidade de uso dos chamados textos prescritivos ou instrucionais. Eles englobam diferentes gêneros, como as receitas culinárias, as regras de jogos e brincadeiras, os manuais de instruções, as normas de convivência e conduta em espaços coletivos, entre tantos outros.

²³ Todos os fragmentos de relatórios incluídos neste texto integram uma pesquisa desenvolvida com o propósito de investigar a influência da ação pedagógica implementada na Escola do CAC (Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti), localizada na Baixada Fluminense, periferia do Rio de Janeiro, sobre o domínio da língua escrita por crianças de classes populares. MORAES, Marliza. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

Finalmente, é importante, ao abordarmos a diversidade textual, citar também os gêneros digitais, haja vista sua presença disseminada nas práticas sociais. É o caso, por exemplo, dos GIFs, fanfics, blogs, vlogs, wikis, chats, podcasts, e-mails, comentários e posts em redes sociais.

Ao elaborar sua rotina, é fundamental que você, professora, não apenas diversifique os gêneros do discurso e as finalidades a serem trabalhadas, mas também inclua diferentes contextos sociais que envolvam oralidade, leitura e escrita. Afinal, as crianças têm o direito de vivenciar na escola, também durante a alfabetização inicial, situações de aprendizagem que mobilizem diferentes propósitos comunicativos, procedimentos e estratégias dentro das práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

É evidente que, mediante tamanha diversidade, haverá textos mais extensos e/ou mais complexos que outros. Entretanto, esse não pode ser um critério de escolha: é somente na diversidade, no enfrentamento de textos de gêneros, extensões e graus de complexidade diversos, que as crianças poderão desenvolver as proficiências leitora e escritora articuladas às diversas culturas do escrito de nossa sociedade. Entretanto, esse desafio precisa ser ajustado aos saberes da criança, de modo que ela, progressivamente, ganhe autonomia para atuar como leitora e escritora nas mais diversas situações que encontrar na escola e na vida. Assim, por exemplo, textos mais extensos podem ser lidos em voz alta pela professora em diferentes momentos, para que, em duplas, as crianças acompanhem a leitura, cuidando para que se tenha um leitor mais proficiente que colabora com um leitor mais iniciante. O mesmo procedimento pode ser adotado na escrita.

2. Que exemplos podem ser apresentados para o trabalho pedagógico envolvendo oralidade, leitura e escrita na perspectiva da diversidade textual?

A reflexão sobre a atuação pedagógica na alfabetização inicial considera que, para as crianças elaborarem um conjunto de saberes sobre o Sistema de Escrita Alfabética, é necessário que elas participem de situações envolvendo efetivamente os atos de ler e escrever a partir dos diversos textos utilizados na sociedade, em situações didáticas pensadas para este propósito.

Como abordado nos fascículos anteriores, o trabalho pedagógico, ao envolver a leitura e a escrita, deve contemplar as quatro situações didáticas fundamentais e indissociáveis: leitura e escrita pela professora; e leitura e escrita pela criança. “As duas primeiras situações caracterizam-se por terem o professor como mediador das atividades de leitura e de produção de textos; nas outras, são as próprias crianças que têm o desafio de tentar interpretar os textos ou escrevê-los por si mesmos”. (Scarpa, 2014, p. 43). São vivências significativas que possibilitam práticas de leitura e escrita previstas na rotina pedagógica (F1.U1.T2 - Professoras)

Assim, podemos citar alguns possíveis exemplos (entre muitos outros) para este trabalho, como:

1. Leitura diária pela professora, no início da aula, de textos de diferentes gêneros.
2. Leitura pela professora de todos os recados e bilhetes enviados aos pais, para que as crianças estejam cientes da comunicação família-escola.

3. Leitura pela professora de uma regra de jogo ou brincadeira, para que todos possam brincar juntos.
4. Escrita pela professora de um texto elaborado pela turma, baseado na reescrita de um conto de fadas conhecido, para elaboração de uma coletânea.
5. Escrita pela professora de textos do tipo “Você sabia?”, ditados pelas crianças, para elaboração de um painel informando o que descobriram a respeito de um determinado tema estudado.
6. Escrita pela professora das atividades da rotina do dia, na lousa, para acompanhamento das crianças.
7. Leitura pela criança de uma parlenda, quadrinha ou letra de música conhecida, buscando ajustar o oral ao escrito para aprender fórmulas de escolha.
8. Leitura pela criança de uma notícia local, usando letras e imagens como indícios para ler o que ainda não sabe ler convencionalmente e se informar sobre o que acontece.
9. Leitura pela criança de uma receita culinária para preparar um lanche diferente para a turma, identificando os diversos ingredientes e buscando indícios para ler o “modo de fazer”.
10. Escrita pela criança do título do livro que retirou na biblioteca, em sua ficha de leituras, para registrar o que foi tomado de empréstimo.
11. Escrita pela criança de uma cantiga que sabe de cor, para compor uma antologia de cantigas.
12. Escrita pela criança de cartazes orientando a comunidade escolar acerca dos cuidados a se ter com o meio ambiente, para divulgar os conhecimentos estudados sobre o assunto e preservar o ambiente da escola.

LEITURA E ESCRITA DE CARTAS

Cartas e bilhetes sempre estiveram presentes no cotidiano deste grupo de crianças. Durante o ano, vários foram os momentos em que escrevemos cartas e bilhetes. Escrevemos bilhetes para os pais, escrevemos cartas para a ex-professora da turma, para uma visitante de outro país que esteve em nossa turma, para a “*Revista Ciência Hoje das Crianças*” para obter informação, enfim, os propósitos foram muitos. Procurava aproveitar todas as oportunidades que surgiam para fazer uso deste meio de comunicação com as crianças. Geralmente eu redigia o bilhete ou carta com a ajuda deles, informando-lhes as convenções deste tipo de texto.

Um momento bastante significativo de escrita de carta foi quando Leandro, aluno da turma, esteve hospitalizado. Conteí às crianças que iria visitá-lo no hospital e todas quiseram ir. Expliquei que não poderiam e sugeri que escrevessem uma carta para ele. Propus que escrevêssemos juntos e que, ao final, todos assinassem.

Perguntei como deveríamos começar:

Criança - A data primeiro.

Professora - E antes da data?

Como não responderam, informei-lhes que deveríamos colocar o lugar de onde estávamos escrevendo.

Professora - E agora, como continuamos?

Criança - Querido Leandro...

Criança - Desejamos...

Aproveitamos muitas outras oportunidades para escrever cartas, algumas mais formais, outras nem tanto. Inicialmente, era eu quem sugeria a escrita das cartas quando surgia a oportunidade, mas logo a sugestão passou a vir das próprias crianças.

(Fragmento de Relatório – 1º ano, professora Marliza Bodê)

A escrita pela professora de cartas e bilhetes como atividade habitual na rotina pedagógica representa uma oportunidade de vivenciar a escrita de “verdade”, considerando os propósitos reais que são mobilizados nesse processo. Tal como na proposta de leitura de notícias, também aqui alguns aspectos merecem destaque: a escrita pela professora de cartas e bilhetes como uma atividade habitual; a diversidade de finalidades da escrita do bilhete que ela apresenta no início do texto; o aproveitamento das mais diversas oportunidades de situação de escrita com propósitos reais para produzir textos, como a necessidade de escrever uma carta para um colega doente, no caso do impedimento de visitá-lo. E um último aspecto incrível, que não pode passar despercebido, é que, quando esse tipo de proposta é habitual, as crianças se apropriam e passam, elas mesmas, a sugerir os momentos de produção escrita. Nesse momento, mais do que “saber o gênero”, elas revelam ter aprendido a finalidade e a função comunicativa da escrita.

3. Por que trabalhar com textos de diferentes gêneros?

A relação educação e sociedade pode ser pensada desde os primeiros anos da escolarização fundamental. Nesta etapa, particularmente, é que acontece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para a maioria das crianças brasileiras. Em decorrência disso, é função social da escola propiciar condições para que elas compreendam o funcionamento das diversas formas de comunicação, considerando os seus contextos culturais, por meio da utilização da Língua Portuguesa.

A partir dessas apropriações, podem exercer a cidadania, tendo acesso qualificado a diferentes tipos de mensagens e produzindo registros de acordo com suas demandas. No entanto, esse trabalho exige interação constante com os diferentes tipos de textos, bem como o estabelecimento de critérios no processo de definição curricular, articulando as habilidades de escutar, ler, falar e escrever.

Além disso, as diferentes características dos gêneros do discurso demandam comportamentos e procedimentos próprios de leitura e escrita. Ler para estudar é diferente de ler para fruição, por exemplo. Escrever um conto é diferente de escrever um poema. Para se alcançar as proficiências leitora e escritora, portanto, é preciso que a criança tenha a oportunidade de vivenciar situações de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros,

com diferentes finalidades, para interlocutores variados e em espaços de circulação diversificados.

É importante considerar que desenvolver o trabalho pedagógico na alfabetização a partir de diferentes textos não significa limitar esta atividade à prática de responder questões de interpretação de texto. Em várias situações, é possível notar que o livro didático, por exemplo, apresenta propostas de atividade com bilhete para responder questões de interpretação, o que difere e muito do significado de vivenciar a produção desse tipo de texto com um propósito comunicativo, ou seja, de escrever um bilhete para um interlocutor real.

4. Como organizar uma rotina de trabalho na alfabetização a partir da diversidade textual?

O entendimento da importância da diversidade textual nas práticas sociais contemporâneas constitui um elemento mobilizador para a sua inserção no ambiente escolar. Desse modo, é preciso considerar que as atividades envolvendo práticas de oralidade, leitura e escrita que integram textos de diferentes gêneros precisam ter um espaço permanente na rotina escolar.

Como já apontado em outros documentos, os variados formatos de textos podem ser utilizados nas atividades habituais, como na “[...] leitura diária feita pelo professor; roda semanal de leitura; [...] hora das curiosidades científicas; hora das notícias; discussão semanal dos conhecimentos adquiridos naquela semana” (Brasil, 1999, p. 89), entre outras. Além disso, sequências didáticas e projetos são boas oportunidades de aprofundamento em determinados gêneros. Para garantir a diversidade, é preciso estabelecer uma rotina que contemple, ao longo do ano, o trabalho com a diversidade de textos, de variados autores e autoras, com diferentes visões de mundo, de modo a ampliar o universo de possibilidades de leitura e de escrita das crianças. Ao elaborar o planejamento, a professora pode checar se está efetivamente contemplando a diversidade de textos e de situações didáticas que envolvam práticas de oralidade, leitura e escrita. Para isso, sugerimos que responda objetivamente algumas perguntas, tais como:

1. Está previsto no planejamento o trabalho com textos de diferentes gêneros ao longo do ano?
2. Que comportamentos de leitor e escritor cada gênero mobiliza? As crianças têm a oportunidade de ler e escrever com diferentes finalidades? Para diferentes interlocutores? Para espaços de circulação de diversos (mural da escola, jornal da cidade; rede social da escola etc.)?
3. Os gêneros serão trazidos em seus portadores originais, oferecendo às crianças a oportunidade de vivenciarem a leitura e a escrita mais próximas das práticas sociais?
4. A oralidade está contemplada em meu planejamento? Em que momentos?
5. As quatro situações didáticas fundamentais estão presentes no planejamento? Elas são distribuídas de maneira equilibrada ou há preponderância de uma delas?

Com a resposta a essas cinco questões, buscamos evidenciar a necessidade de a professora diversificar os textos em sala de aula, trazendo para a turma diferentes gêneros e portadores textuais. É importante ressaltar que esse é um cuidado necessário a partir do momento em que entendemos que, na alfabetização, não ensinamos os gêneros de texto, mas os comportamentos leitores e escritores mobilizados por cada um deles.

TEXTO BIOGRÁFICO

A leitura de biografias acontecia em nossa turma cada vez que líamos um livro de um autor que não conhecíamos. Também conversávamos sobre o livro; informava a editora, o ano de edição, quem era o autor e o ilustrador, como o havia encontrado, porque o trouxe para ler e, se fosse o caso, até onde tinha comprado. Gostavam de saber dessas histórias. Lembro-me que ao levar para a roda, pela primeira vez, um conto de Hans Christian Andersen, levei também o livro de Fanny Abramovich, Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices, e li para eles o trecho que falava sobre a vida do autor: **‘De nacionalidade dinamarquesa, seu pai era sapateiro e sua mãe lavadeira’**. Após a leitura desse trecho, uma criança comentou com ar de surpresa que, como a mãe de Andersen, a sua também era lavadeira e que o seu avô era sapateiro.

(Trecho de Relatório – 1º ano, professora Marliza Bodê)

Nesse relato, podemos verificar que a leitura da biografia forneceu ao grupo informações sobre a vida do autor. Ao conversar sobre a escolha do livro e informar o ano de publicação, o nome do autor, onde foi comprado e, principalmente, o motivo de sua escolha, a professora ensina comportamentos leitores importantes.

A escolha de levar o conto de Hans Christian Andersen e o livro de Fanny Abramovich também revela às crianças o quanto a professora é leitora, pois ela mostra como buscar mais informações sobre determinado autor e explicita relações possíveis de se fazer entre livros que aparentemente não têm relação alguma.

Por fim, no final da cena, temos o momento em que a professora elege, para partilhar com as crianças, o trecho em que o pai do escritor é apresentado como sapateiro e a mãe, como lavadeira. Certamente, essa escolha é cuidadosa: ela poderia ter feito outros destaques, mas, considerando sua turma, sabe da relevância dessa informação. Isso permite que as crianças façam a relação e vejam que, sim, é possível um filho de uma lavadeira ser um escritor de livros famosos!

É tarefa primordial romper com a lógica empirista de se partir de textos mais curtos para outros mais longos, ou de textos mais simples para outros mais complexos, ou, ainda, de textos que circulem somente em esferas mais próximas às crianças para, só depois, apresentar textos de outras esferas. Somente assim poderemos garantir a todas as crianças o direito à alfabetização e à participação ativa nas diferentes culturas do escrito.

Referências

BACK, Giselle Pupim Jorge. Diversidade Textual em Sala de Aula. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 42, p. 703-717, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares em Ação: Alfabetização**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. RJ: Lucerna, 2002.

MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2002.

SCARPA, Regina Lúcia Poppa. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

Josélia Gomes Neves é professora do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Urupá de Ji-Paraná. É graduada em Pedagogia (UNIR), Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR) e Doutora em Educação Escolar pela UNESP, Campus de Araraquara. Atua como líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) e coordena a linha de pesquisa Alfabetização & Cultura escrita.

E-mail: joselia.neves@unir.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098108142638272>

TEXTO 2

F5.U10.T2 - PROFESSORAS

Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever

Elaine Vidal

Muitos dos textos anteriores deste percurso formativo evidenciaram o quanto “aprender a escrever” não pode se limitar à aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Além desse conhecimento, a competência escritora envolve também a capacidade de exercer as práticas sociais da escrita no cotidiano, incluindo a capacidade de compor textos de diferentes gêneros, para circulação em diversas esferas e com distintos propósitos comunicativos.

Novos objetivos demandam novas práticas. Se, hoje, a alfabetização é concebida de forma mais ampla, e se a escola pretende que as crianças construam suas competências leitora e escritora, não pode ser suficiente continuar a ensinar do mesmo modo como se fazia há 20, 30 ou 50 anos. As mudanças do mundo contemporâneo tornam imprescindíveis, também, as mudanças na prática pedagógica. Particularmente no ensino da leitura e da escrita, Rojo (2010, p. 438) explicita que



Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola, portanto, vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordadas(os). O letramento escolar, tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo de textos que nela circula.

A partir dessa perspectiva, é preciso refletir sobre o processo de produção de textos na escola: se, há alguns anos, eram comuns as “aulas de redação”, em que, a partir de um dado tema, as crianças dispunham de 40 ou 50 minutos para entregar um texto pronto, hoje já se sabe que isso não é produtivo. Produzir um texto, sobretudo quando se pretende trabalhar além dos gêneros escolares, envolve, no mínimo, três etapas diferentes:

- **Planificação:** também chamada de planejamento do texto, é a etapa em que o autor refletirá sobre o conteúdo a ser abordado, o gênero do discurso em que escreverá, o contexto de produção de seu texto (portador, esfera de circulação, destinatários, propósito comunicativo, entre outros elementos) e o modo como ele será estruturado. Toda pessoa que escreve passa, de um modo ou de outro, pela etapa da planificação textual, ainda que essa etapa só ocorra mentalmente e o escritor nem se dê conta dela. Na escola, porém, é importante que a criança que vai escrever registre essa planificação textual. O procedimento do registro, além de facilitar a organização das ideias da criança, evidencia as etapas por ela percorridas, possibilitando que a professora faça mais e melhores intervenções pedagógicas. Esse registro pode se dar de diferentes formas: uma lista de tópicos a serem incluídos no texto ou um mapa mental com as principais

ideias a serem contempladas e a ordem em que devem aparecer, por exemplo, podem ser boas formas para se realizar essa planificação. Além da planificação, também é fundamental explorar, na etapa de planejamento, o contexto de produção: quem serão os leitores do texto, com que objetivo ele será escrito e lido, qual será seu portador, sua esfera de circulação, se será ou não acompanhado de imagens etc.

- **Textualização:** é a etapa da “escrita” propriamente dita. É quando o autor, a partir da planificação previamente elaborada, dedica-se à produção da primeira versão de seu texto. Considerando-se a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual todo texto é um mosaico de outros textos, nessa etapa, a criança lançará mão de todo o repertório que possui sobre o assunto (seja no que tange ao conteúdo do texto, seja no tocante ao gênero a ser utilizado). Seguindo os tópicos elencados na planificação textual e considerando o contexto de produção daquele texto, as ideias serão desenvolvidas de modo a se criar uma escrita coesa, coerente e que atenda aos propósitos comunicativos estabelecidos.
- **Revisão:** a primeira versão de um texto, quando lida pelo próprio autor, em geral não atende plenamente às suas expectativas. O processo de produção textual é lento e trabalhoso, pois requer sucessivos ajustes do texto à situação comunicativa na qual se insere. Esses ajustes se dão tanto na forma quanto no conteúdo, e são necessários para que a versão final esteja mais próxima dos sentidos pretendidos pelo escritor. Se a revisão é, portanto, uma etapa tão natural e parte fundamental do processo de escrita, como ela poderia estar fora da escola? A exigência de redações que devam ser planejadas, escritas e entregues no mesmo dia deixava pouco ou nenhum espaço para que os e as estudantes pudessem revisar seus textos e, assim, alcançar a melhor versão de que fossem capazes de produzir. Atualmente, sabe-se que a etapa da revisão é fundamental, tanto para burilar o texto que estiver sendo produzido no momento, quanto para a própria aprendizagem da escrita.

Dada a importância da etapa de revisão e as possibilidades de reflexão e aprendizagem que ela gera, o presente texto buscará responder dez perguntas que favoreçam que você, professora, possa compreender, cada vez mais, a revisão como um caminho para se aprender a ler e escrever.

1. Revisão é a mesma coisa que correção? Em caso negativo, qual a diferença?

Não. Quando se aborda o processo de produção de textos dentro do contexto escolar, essas duas ações são distintas. A correção é feita pela professora e tem o objetivo de evidenciar os erros (sejam eles na forma ou no conteúdo da escrita), para que possam ser suprimidos e substituídos por escritas mais adequadas. Já a revisão é feita pelo próprio autor do texto – no caso da escola, pela criança – e tem um objetivo mais amplo: refletir sobre a própria escrita, a fim de se identificar os erros e, a partir deles, pensar nas melhores possibilidades de mudança que podem ser feitas. Enquanto na correção a professora aponta onde estão os erros e determina o modo como devem ser substituídos, no processo de revisão tudo isso é feito pela criança: a análise da escrita, a localização dos erros ou de trechos que podem ser mais bem escritos e as alternativas para melhorar a versão textual analisada.

Em que pese a importância de a criança ser protagonista do processo de revisão, é preciso ressaltar que a professora segue tendo um papel importantíssimo nesse processo. A ela cabe propor perguntas ou resgatar informações que auxiliem a criança a refletir sobre o próprio texto, de modo que o processo de revisão seja bem-sucedido. Nas palavras de Kaufman e Rodríguez (1995, p. 4),



O respeito pelo trabalho intelectual das crianças não pode conduzir ao abandono: não informar ou não corrigir quando necessário implica deixar o aluno entregue às suas próprias forças. Logicamente, não estamos falando de informar ou corrigir como o fazem os professores envolvidos com posturas condutistas: estamos falando de trabalhar construtivamente os erros, isto é, criar situações de contato, exploração, reflexão sobre a produção de textos que permitam aos alunos otimizar seu aprendizado, aproveitando, desse modo, ao máximo suas possibilidades.

2. Existe um modelo único para se fazer a revisão de um texto?

Não existe um modelo único para se fazer a revisão de um texto na escola. A realidade da instituição, da turma, de cada criança, os objetivos pedagógicos da professora em relação àquela atividade e o contexto de produção do texto são fatores que determinarão o tipo de revisão a ser feita. Muitas são as possibilidades, e é preciso que a professora tenha consciência do desenvolvimento das crianças e das expectativas de aprendizagem que aquela produção pode gerar, para que tome, assim, as melhores decisões.

3. Que critérios devem ser observados pela professora para decidir que tipo de revisão adotará?

Cada professora vai definir o seu modelo de revisão, usando, basicamente, dois critérios: seus propósitos didáticos (aquilo que ela deseja ensinar, considerando as necessidades de aprendizagem da turma) e os propósitos comunicativos do texto produzido pelas crianças.

Do ponto de vista dos propósitos didáticos da professora, alguns princípios podem ser adotados para a revisão do texto:

- **Foco da revisão:** como não é possível esgotar a revisão de um texto em um único momento, a professora pode sugerir que a revisão tenha, como foco, o aspecto prioritário sobre o qual deseja que as crianças pensem. Pode sugerir que a revisão tenha como foco, por exemplo, a análise do início e do encerramento do texto; o encadeamento entre os diferentes episódios de uma trama narrativa; a descrição dos personagens; a adequação do texto ao gênero do discurso em que se pretendeu escrever; o uso de mecanismos coesivos; a coerência entre as ideias ali exploradas, entre outras possibilidades. O foco prioritário deve ser relacionado inicialmente, como indicam os exemplos, aos aspectos discursivos e textuais. Depois de resolvidas essas questões, pode-se ater aos aspectos ortográficos e aqueles relacionados ao sistema de pontuação. Essa ordem nas prioridades se dá porque, na perspectiva de revisão (ao contrário do que acontece na correção), o contexto de produção é o orientador de todo o processo. Com isso, é preciso primeiro ajustar o texto ao contexto e, depois, fazer os demais ajustes necessários, sempre considerando a necessidade da turma. Para contemplar os diferentes aspectos necessários a uma revisão, a professora pode propor às crianças diversos diferentes momentos de revisão de um mesmo texto, priorizando um aspecto diferente em cada um deles.
- **Agrupamentos das crianças:** a depender da intencionalidade pedagógica da professora, a revisão pode ser realizada com distintos agrupamentos das crianças. Costumam ser bastante produtivas as revisões feitas coletivamente, com toda a turma. Para isso, a

professora pode selecionar um dos textos escritos e apresentá-lo à classe toda, pedindo que o analisem e façam sugestões para melhoria (é importante que, ao longo do ano, a professora selecione textos de diferentes crianças, de modo que todas tenham seu texto como objeto de análise da turma em algum momento; fundamental também é pedir autorização à criança autora do texto, para que sua produção seja revisada coletivamente. Ao pedir essa autorização, a professora pode informar especificamente o que irá pontuar na revisão e explicitar em que medida isso poderá ajudar mais crianças na turma. Nessa situação, as perguntas levantadas e o diálogo estabelecido entre as crianças e a professora durante a revisão coletiva favorecem reflexões que os participantes possivelmente não empreenderiam sozinhos. Depois de participar da revisão coletiva do texto de um colega, cada criança retorna ao seu próprio texto, a fim de também revisá-lo, e seu olhar estará muito mais apurado do que estava antes. Uma outra possibilidade é propor uma revisão em duplas: as crianças trocam seus textos e sugerem umas às outras alguma mudança no texto. Além de registrarem as sugestões por escrito, é importante que as duplas conversem entre si, pois o diálogo entre autor e revisor costuma ser bastante potente para novos aprendizados. Nesse contexto, é fundamental que as duplas sejam agrupadas levando-se em conta não apenas a postura atitudinal das crianças, mas também os saberes que possuem sobre a escrita. Em outros momentos, a revisão pode ser feita de modo individual: a professora pode deixar, no texto da criança, registros que a levem a pensar. É importante que esses registros não sejam a mera identificação dos erros, mas perguntas e sugestões, como uma conversa entre o revisor do texto (a professora) e seu autor (a criança). Vale destacar que o objetivo final de todo o processo é que a criança seja capaz de empreender a revisão individualmente, já que esse é um comportamento fundamental de toda pessoa que escreve. Entretanto, a revisão individual tende a ser bem-sucedida nos casos em que a criança já possui um grau de autonomia considerável. E essa autonomia precisa ser construída. Por isso, é essencial que a professora desenvolva um movimento metodológico que considere essa progressão de autonomia paulatina, iniciando os processos de revisão pelas situações coletivas, passando posteriormente para o trabalho em duplas e chegando, ao final do processo, às propostas de revisão individual.

- **Registros da revisão:** de acordo com sua intenção, mobilizada pelas necessidades de aprendizagem, a professora pode fazer registros diferentes para fomentar a revisão do texto pelas crianças. Em alguns casos, esse registro pode ser feito sob a forma de pequenos bilhetes, escritos em Post-it, por exemplo, e colados em diferentes pontos do texto, de modo que a criança possa ler cada um deles, refletir sobre as sugestões e descartá-los à medida que for resolvendo os aspectos pontuados. Em outros casos, a professora pode combinar códigos com a turma, e fazer sinalizações a partir deles: por exemplo, um triângulo no início de uma linha significa que, naquela linha, há uma questão ortográfica a ser revista; uma marcação de determinada cor no início de um parágrafo indica que, naquele trecho, há uma palavra a ser suprimida ou acrescentada etc. Outra possibilidade é a professora escrever, no início ou no final do texto, uma pequena carta para a criança, fazendo sua apreciação do texto e sugerindo as reflexões necessárias. Para as crianças que ainda não leem convencionalmente, o ideal é que a revisão ocorra sob a forma de intervenções da professora durante o próprio processo de textualização. Com relação aos aspectos notacionais, algumas perguntas podem ser feitas, como: “Você acha que essas são boas letras para escrever essa palavra?”; “Com que letra você acha que começa (ou termina)?”; “Que outra palavra poderia ajudar você a escrever essa?”; “Existe algum nome de colega da nossa sala que pode ajudar você nessa escrita?” etc. Já com relação aos aspectos discursivos, as crianças que ainda não leem convencionalmente podem contar com alguém que leia o texto para elas (a professora ou outra criança) e, a partir dessa leitura, poderão perceber – com ou sem a intervenção

da professora – os pontos que precisam de revisão, considerando as necessidades de ajuste do texto ao contexto de produção definido.

Já do ponto de vista dos propósitos comunicativos do texto, é preciso que a professora reflita: O texto vai ser lido por quem? Com que finalidade? Onde ele vai circular? O que ele pretende comunicar? As respostas a essas perguntas vão determinar o grau de exigência da revisão a ser feita. Um texto que circule fora da escola, que seja lido por muitas pessoas e que deva transmitir informações precisas, por exemplo, precisa de uma revisão mais acurada do que aquela feita em um texto que sirva apenas para registro pessoal das crianças, que circule internamente e que não seja lido por pessoas de fora daquele contexto. Adequar a revisão à situação comunicativa é um procedimento escritor inerente ao ato de escrever (todo escritor adequa a revisão de seu texto ao grau de importância que atribui àquela escrita). Na escola, essa adequação é fundamental para que a revisão seja uma atividade com sentido e articulada às práticas sociais da escrita.

4. Em que momento(s) a revisão pode ou deve acontecer?

A revisão textual começa já na planificação do texto. Ao planejar o que vai ser escrito, o autor já analisa a sequência em que escreverá, pensa nos encadeamentos entre os diversos tópicos e faz ajustes, se necessário. Em seguida, a revisão continua durante o processo de textualização. Rer ler cada trecho escrito, buscando adotar o ponto de vista do leitor a quem o texto se destina é um procedimento escritor fundamental para uma boa produção. Afinal, a escrita é uma atividade, a um só tempo, individual e dialógica: individual, porque aquele que escreve, em geral, o faz sozinho. E dialógica, porque mantém sempre em mente o leitor – real ou potencial – a quem se dirige. Assim, a revisão – durante a escrita – busca ajustar, ao máximo, o texto ao seu contexto de produção. Para isso, a criança precisa aprender a deslocar seu olhar, revisando o que escreveu com os olhos de quem vai ler.

Embora a revisão textual esteja entremeada nas etapas de planificação e de textualização, o momento após o término da primeira versão é um momento privilegiado para a revisão. Recomendamos que a criança não revise seu texto logo após tê-lo escrito. Se você, professora, garantir um espaçamento de dois ou três dias entre a textualização e o início da revisão, os resultados certamente serão melhores. Isso porque esse hiato temporal permite o distanciamento necessário entre o escritor e sua obra: quando não estiver mais envolvida no processo de escrita, a criança terá melhores condições de analisar o texto sob outro ponto de vista, ficando mais evidentes, para ela, os pontos que necessitem de ajustes.

5. O que as crianças podem aprender durante a revisão de um texto?

Ao fazer a revisão de um texto, as crianças aprendem um importante procedimento escritor. Elas entendem que escrever é uma tarefa árdua, que exige esforço, análises e ajustes sucessivos. Percebem que é impossível escrever um bom texto logo em sua primeira versão e que, se puderem dedicar a ele um tempo posterior para identificar trechos a serem melhorados e realizar essas melhorias, a versão final ficará muito superior às iniciais. Dessa forma, aprender a revisar significa aprender a prática social da escrita em diferentes situações do cotidiano. Além disso, a revisão também favorece a aprendizagem de aspectos notacionais e discursivos da escrita. O ato de refletir sobre o que escreveu e fazer alterações para melhorar o próprio texto permite à criança realizar avanços em sua

proficiência escritora. O processo reflexivo desencadeado pela revisão comprova que, para a aprendizagem da escrita, mais vale trabalhar insistentemente sobre um mesmo texto, realizando revisões sucessivas, do que escrever textos diversos e não revisar nenhum.

6. Qual a importância da interação e do diálogo, na hora de se revisar um texto na escola?

Em uma concepção construtivista psicogenética de aprendizagem, o conhecimento não é construído “de dentro para fora”, como algo inerente ao ser humano, tal como preconizado pela concepção inatista. Tampouco é construído “de fora para dentro”, considerando-se o sujeito como uma tabula rasa, tal como proposto pela concepção empirista. Ao contrário, concebe-se que a aprendizagem se dá justamente por meio da interação, seja ela a interação sujeito-objeto, ou a interação entre pares (Macedo, 2002). Nesse sentido, uma sala de aula que incentiva o diálogo entre as crianças, a ampla circulação de informações e a troca de ideias é sempre um espaço potente para a construção da aprendizagem. Especificamente no caso da revisão textual, a interação e o diálogo têm papéis fundamentais. Em primeiro lugar, é preciso considerar que o envolvimento do escritor com seu texto torna “invisíveis” alguns aspectos que podem ser facilmente observáveis por outrem. Assim, contar com uma leitura externa de seu próprio texto permitirá às crianças identificarem nele aspectos que não identificariam sozinhas. Em segundo lugar, a argumentação para justificar a necessidade de alteração de determinado trecho do texto faz com que todos aprendam: aquele(a) que sugere a modificação precisa pensar sobre os critérios que usou para fazer sua sugestão, a fim de construir bons argumentos a favor dela, e aquele(s) que ouve(m) precisa(m) também pensar sobre os argumentos apresentados, a fim de aceitá-los ou refutá-los com segurança. Em terceiro lugar, é preciso lembrar que, em toda atividade coletiva proposta na escola, é frequente que a fala de uma criança possibilite às demais fazer novas reflexões e construir novos encadeamentos de ideias, possibilitando a todos chegarem a conclusões mais complexas. Em quarto lugar, é preciso considerar os quatro aspectos determinantes de uma boa situação de aprendizagem (Weisz, 1998): i) as crianças devem ter bons problemas a resolver. A proposta de uma revisão coletiva garante esse primeiro aspecto, na medida em que propõe um problema bem definido, a ser resolvido coletivamente: aprimorar a escrita de um texto, identificando trechos passíveis de melhorias, seja na forma, seja no conteúdo; ii) as crianças precisam pôr em jogo aquilo que sabem para aprender o que não sabem. No caso da revisão coletiva, ao falarem sobre as necessidades de alteração que enxergam em um texto (de sua autoria ou não), as crianças apontam aquilo que conseguem enxergar (o que já sabem) e, por meio da troca com os colegas, chegam a percepções relacionadas àquilo que ainda não sabem; iii) a atividade deve permitir a ampla circulação de informações. Nada como a interação, o diálogo e a discussão acerca dos pontos a serem contemplados ou não em uma revisão textual e dos modos como as mudanças propostas serão efetuadas, para se garantir essa circulação de ideias e informações; iv) o objeto de ensino deve preservar suas características de objeto sociocultural real. Todo texto que circula no cotidiano passa, em alguma medida, por um processo de revisão – empreendido pelo próprio autor ou por outras pessoas. Textos destinados à publicação, em geral, passam por revisores profissionais. Assim, ao submeter o texto à análise das crianças, a professora preserva suas características de objeto sociocultural real, incorporando à sala de aula fazeres típicos de um processo escritor extraescolar.

7. O que fazer quando as crianças se recusam a revisar, porque já estão “cansadas” dos textos?

Esse é um fenômeno comum, sobretudo quando a revisão se estende por muito tempo. É preciso, inicialmente, conversar com as crianças, para que compreendam que há tarefas que são mais trabalhosas, como a revisão, mas que são necessárias e que o resultado final faz com que valham a pena. Somente essa conversa e conscientização, porém, não bastam. Para evitar ou minimizar a resistência das crianças à continuidade do trabalho, alguns cuidados podem ser tomados pela professora. O primeiro é o de dividir a revisão textual em momentos diferentes, contemplando um aspecto em cada um deles. Além de realizar essa divisão, garantindo que os momentos tenham uma duração limitada e não sejam exaustivos, é importante alternar os momentos dedicados à revisão textual com outras atividades e propostas pedagógicas, a fim de não saturar as crianças com um único trabalho. Um segundo cuidado é adotar – e ensinar às crianças – procedimentos de revisão que facilitam a vida de todo escritor. Por exemplo, usar códigos, flechas, asteriscos ou outros sinais, ou mesmo artefatos, como o *Post-it* e dispositivos digitais, que permitam a alteração de trechos específicos do texto sem que ele precise ser todo reescrito a cada etapa de revisão. A elaboração de rascunhos que permitam o uso de abreviações, esquemas e exijam pouca dedicação ao “acabamento final” do texto também contribui para distribuir melhor a energia despendida na produção. Finalmente, o terceiro cuidado diz respeito à correlação entre a revisão e a situação comunicativa: nem todo texto precisa passar pelo mesmo grau de exigência na revisão, e nem toda revisão precisa esgotar todos os aspectos possíveis. A depender do contexto de produção, alguns textos podem ter revisões mais simples. No entanto, é importante que as crianças compreendam que há situações em que revisões mais complexas são exigidas e absolutamente necessárias.

8. Que condições didáticas devem ser garantidas no momento da revisão?

É preciso garantir que as crianças compreendam o propósito da revisão e estejam abertas a participar desse processo. Nesse sentido, a turma deve vivenciar um ambiente de respeito, onde todos se sintam à vontade tanto para ter seu texto analisado pelo(s) colega(s) quanto para propor sugestões para a revisão sem ser mal interpretado. As crianças devem também conhecer o contexto da produção, a fim de elaborar revisões que considerem o(s) destinatário(s) do texto, suas esferas de circulação, seu portador, seus propósitos comunicativos etc. Essencial também é que possuam repertório relacionado ao gênero do texto que é objeto de revisão, a fim de que possam comparar sua escrita com outros modelos de textos bem escritos naquele gênero do discurso. Compreender o que abarca cada aspecto contemplado na revisão textual (por exemplo, saber o que se olha quando o foco da revisão é a coerência entre os distintos episódios de um enredo.) também é um requisito necessário, já que permitirá a elaboração de sugestões mais pertinentes e eficazes. Finalmente, cultivar o hábito de trabalhar em grupo (seja em propostas coletivas, seja em duplas, em grandes ou pequenos grupos), com respeito mútuo e engajamento de todos na tarefa, é um procedimento fundamental para que as revisões sejam bem-sucedidas.

9. Que tipo de intervenção docente é mais potente no momento da revisão textual?

Assim como não há um modelo único de revisão de texto, também não há um único tipo de intervenção docente que seja mais potente. Muitas são as intervenções possíveis, e a escolha de uma entre elas dependerá da realidade de cada escola, turma e professora. Em um mesmo texto, por exemplo, algumas crianças podem identificar alguns aspectos a serem revisados, enquanto outras podem não os perceber, a depender de seu estágio de desenvolvimento, repertório e proficiência escritora. Piaget (1985, p. 46) define como “observável” aquilo que “a experiência [do sujeito] permite constatar por uma leitura imediata dos fatos por si mesmos evidentes”. Nesse sentido, alguns aspectos da revisão podem ser observáveis para determinadas crianças e não observáveis para outras, a depender de sua experiência. De modo geral, são boas intervenções docentes no momento da revisão:

1. Incentivo ao diálogo e à interação entre as crianças, de modo que todas possam fazer sugestões e refletir a partir da fala dos colegas.
2. Proposição de perguntas reflexivas que levem as crianças a analisarem o texto, compará-lo com outros textos já lidos e identificar aspectos a serem melhorados.
3. Leitura em voz alta do texto e registros das sugestões dadas pela turma, com nova leitura de cada trecho a partir delas, para que apreciem os efeitos das mudanças sugeridas.
4. Apresentação de textos bem escritos, com proposta de análise das formas utilizadas pelo escritor e de reflexão coletiva sobre elas.
5. Convite permanente para que a criança desloque seu olhar, analisando o próprio texto não mais sob a ótica de quem escreve, mas com o olhar dos possíveis leitores.
6. Uso de procedimentos de revisão em textos de autoria da própria professora, evidenciando que revisar o próprio texto é um procedimento necessário a todo escritor, independentemente de sua proficiência.

10. Para uma professora que nunca trabalhou com revisão textual, qual seria um bom ponto de partida?

Conversar com colegas que já possuam essa prática incorporada à sua rotina pode ser um bom ponto de partida. Buscar materiais que fundamentem a prática da revisão na escola e estudá-los a partir de sua realidade é fundamental. Alguns materiais sobre esse assunto são sugeridos na seção “Para saber mais” deste fascículo. Os fascículos 3 e 4 também trazem textos que abordam a revisão textual. Refletir sobre os mecanismos de revisão que utiliza em seus próprios textos, professora, tornando-os visíveis às crianças, também é um bom início. Finalmente, é preciso começar a propor momentos de revisão para sua turma e observar, naquele contexto, quais estratégias funcionam melhor, a fim de paulatinamente aprimorá-las cada vez mais.

A partir dessas perguntas e respostas, que pretenderam disparar as reflexões acerca do processo de revisão textual na escola, esperamos que você, professora, sinta-se cada vez mais segura para incorporar essa prática à sua rotina pedagógica. Afinal, saber revisar é uma competência fundamental para qualquer escritor, e vivenciar esse procedimento na escola certamente gerará aprendizagens essenciais para sua turma.

Referências

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACEDO, L. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K.;

REGO, T. C.; SOUZA, D.T. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 117-134.

PIAGET, J. **O Possível e o Necessário: evolução dos possíveis na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1985.

ROJO, R. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa**. In: Perspectiva. Florianópolis: UFSC, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010.

WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: FDE, 1988.

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Doutora e Mestre na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP. É Especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz e em Ética, Valores e Cidadania pela UNIVESP. Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

E-mail: elainecrgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>

TEXTO 3

F5.U10.T3- PROFESSORAS

Novas abordagens para velhas práticas

Sandra Novais Sousa

Era uma terça-feira ensolarada. Minha missão: acompanhar a regência de estágio em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública Municipal de Campo Grande. A regência ocorreu sem maiores percalços, as crianças estavam envolvidas no jogo que havia sido planejado para aquela aula, os olhos brilhavam, animadas.

No entanto, o processo de produção do planejamento dos e das estudantes que faziam o estágio em dupla havia sido desafiador. Quando sugeri que incluíssem no planejamento atividades em que as crianças escrevessem com autonomia, elas questionaram, admiradas: “Mas... como uma criança que nem conhece ainda as letras do alfabeto pode produzir algum texto sozinha? Por onde começamos?”

Cenas como essa se repetem todos os anos quando recebo as estagiárias do último semestre de Pedagogia. São as mesmas acadêmicas que, anteriormente, no terceiro semestre do curso, haviam cursado a minha disciplina sobre alfabetização, tendo sido aprovadas – e muitas com notas bem altas.

Questionamentos semelhantes também são feitos em outras situações, por exemplo, quando participo de ações de formação continuada de professoras alfabetizadoras ou quando atuava como assistente da coordenação pedagógica em uma escola da Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul. São dúvidas pertinentes e comuns, que mostram a necessidade de as formadoras – das instituições de ensino superior ou das equipes pedagógicas das escolas e secretarias de educação - elaborarem estratégias que possam maximizar a articulação entre as aprendizagens das teorias e a realidade prática e cotidiana das escolas.

Esse texto foi organizado em forma de perguntas e respostas. As perguntas selecionadas para sua composição surgiram das experiências de formadoras vinculadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a partir das dúvidas mais frequentes que têm sido levantadas em espaços formativos variados.

Procuramos objetivar as respostas, de forma a buscar essa articulação entre teoria e prática, esperando que possam contribuir para a reflexão das cursistas e, quiçá, para ampliar as possibilidades de inserirem em seus planejamentos atividades significativas para nossas crianças em processo de alfabetização.

Quando falamos em “teoria”, pode parecer, a princípio, que há uma unanimidade teórica no campo da alfabetização. Porém, nada poderia ser mais equivocado. Há diversas teorias que inspiram – ou validam - diferentes práticas. Como aponta Ferreiro (1994, p. 76), “As relações entre a prática pedagógica e os referentes teóricos são complexas e intrincadas. Não as reduzamos a uma mera etiqueta”. Nessa perspectiva, as reflexões e provocações que traremos têm por base principal a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky,

1985). Nosso intuito é mobilizar esse conhecimento para promover um ensino cada vez mais significativo, que garanta a todas as crianças o direito de serem alfabetizadas e se tornarem participantes ativas das culturas do escrito.

Então, vamos refletir juntas e pensar em novas possibilidades e abordagens na alfabetização?

1. Preciso iniciar meu trabalho pedagógico com a memorização do alfabeto?

Para responder a essa pergunta, precisamos inicialmente refletir que aprender a ler e escrever envolve processos construtivos complexos que não se limitam à memorização mecânica. De fato, conforme Ferreiro (2011, p. 44), esse processo tem início antes mesmo do ingresso da criança na escola, pois “imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados”, ela busca “compreender a natureza destas marcas especiais”.

Essas primeiras tentativas de compreensão não ocorrem de forma sistematizada ou com uso de uma técnica específica de aprendizagem. Ferreiro (2010, p. 44) explica que, “Como já fez antes, com outros tipos de objetos, [a criança] vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo”.

O conhecimento do nome das letras não é condição prévia para que a criança comece a refletir sobre a escrita. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985, p. 190) observaram em suas pesquisas que crianças não alfabetizadas que já reproduziam o seu nome próprio sem o suporte de modelos tendiam “a rejeitar outras possíveis escritas do seu nome que apresentassem as mesmas letras, mas em outra ordem”.

A ênfase na memorização do nome das letras ou da ordem alfabética não contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, como afirma Russo (2018),



[...] a possibilidade de as crianças perceberem e poderem utilizar a informação escrita, seja ela a identificação do fonema ou o conhecimento do nome das letras, depende fundamentalmente do momento conceitual que elas se encontram. Essas habilidades, portanto, não se configurariam como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim algo que as crianças descobrem à medida que refletem sobre a escrita; e que ao mesmo tempo potencializa e ressignifica a aprendizagem, em um processo mais dialógico e menos linear. (Russo, 2018, p. 39).

Dessa forma, a criança não precisa saber o nome das letras para aprender a escrever, embora a professora possa informá-la, sim, quanto a esses nomes, quando a criança perguntar. Indicar escritas de palavras conhecidas que contenham as mesmas letras e/ou sílabas procuradas pelas crianças; escrever e mostrar para as crianças palavras que possam servir quando elas precisam, como fonte de consulta para outras escritas; ou, ainda, apresentar outros suportes escritos que também possam ser consultados são estratégias eficientes para apoiar as escritas infantis, como já foi discutido nos fascículos anteriores. Em resumo, quando criamos tempos e espaços favoráveis à reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e à compreensão dos múltiplos papéis da leitura e da escrita, adotamos estratégias didáticas muito mais eficientes para a alfabetização do que simplesmente ensinar os nomes das letras.

Em relação à ordem alfabética, a prática de recitar o alfabeto diariamente, objetivando meramente a memorização, torna-se uma ação mecânica e descontextualizada. Por sua vez, atividades como organizar a lista de nomes da turma, elaborar listas de materiais da sala ou fazer buscas no dicionário podem ser oportunidades de explorar a ordem das letras, mas apenas fazem sentido quando a criança já está alfabetizada e quando o conhecimento da ordem alfabética tem finalidades práticas. O objetivo, neste caso, é o uso da ordem alfabética como instrumento de organização e localização mais ágil, e não como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita.

2. Qual é o lugar do ditado nas práticas de ensino inicial da escrita?

O ditado em que a professora dita palavras, frases ou textos para serem escritos pelas crianças à medida que os ouvem tem sido utilizado, tradicionalmente, com o objetivo de avaliar erros de ortografia ou mesmo para “diagnosticar” os níveis de conceitualização da escrita em que a criança se encontra. Em relação à avaliação da ortografia, ela só faz sentido se a criança já entendeu a notação do sistema de escrita alfabética e tem refletido e discutido as convenções ortográficas em sala de aula.

Já em relação ao uso do ditado para diagnosticar os níveis de conceitualização da escrita, é preciso observar que, em uma sala de aula em que as crianças têm oportunidade de escrever segundo suas próprias ideias, serão inúmeras as ocasiões em que a professora poderá avaliar sua escrita, sem precisar depender desse ditado para isso. Não há necessidade, portanto, de um momento específico destinado a uma “sondagem” para fazer esse diagnóstico. Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do texto do Fascículo 1, “Devolutiva do trabalho pessoal: produção e revisão das cartas do jogo da memória” (F1. U2.T4 - Formadora).

Assim, voltamos à pergunta: qual o lugar do ditado durante o ensino inicial da escrita? Podemos dizer que a atividade de “ditar” – entendida aqui como a ação de dizer palavras, frases ou textos em voz alta, para que outra pessoa escreva – poderá ser uma atividade interessante se for contextualizada. A exemplo, cito algumas situações: as crianças ditam para a professora um texto, uma lista de histórias, o relatório de uma experiência realizada ou de um passeio que fizeram, um manual de instruções, ou seja, textos produzidos oralmente pelas crianças e registrados pela professora; a professora dita para as crianças uma lista de itens que podem ser trazidos para a realização de um trabalho coletivo; uma criança dita para outra criança os nomes de suas brincadeiras preferidas, para que juntas possam escolher qual será a brincadeira da hora do intervalo; entre outras propostas didáticas possíveis.

3. Qual o lugar da cópia nas práticas de ensino inicial da escrita?

Assim como o ditado, é comum a cópia fazer parte das atividades cotidianas da escola, seja em momentos em que as professoras anotam no quadro orientações ou atividades para que a criança faça o devido registro seja quando as professoras pedem que elas copiem recados para os familiares, charadas ou cantigas que queiram compartilhar em casa. A intencionalidade e a necessidade da cópia, nesse caso, é o que deve ser considerado.

No entanto, a cópia por si só tem pouca ou nenhuma utilidade para a aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabética, e o que é pior: pode até mesmo dificultar essa aprendizagem, conforme explica Ferreiro (1993, p. 19):



[...] a ênfase exclusiva na cópia, a ênfase exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado.

Nessa perspectiva, a cópia não contribui para a “evolução das conceitualizações da criança a respeito do sistema alfabético da escrita” (Ferreiro, 1990, p. 24).

Entendemos, ainda, que as atividades de cópia, caso sejam propostas, precisam ser contextualizadas e relacionadas ao seu uso social: copiamos uma receita, “passamos a limpo”, ou seja, copiamos o nosso próprio texto quando vamos socializá-lo, copiamos um número de telefone ou um endereço de e-mail, por exemplo. Mas, em situações sociais, dificilmente fazemos cópias com tanta frequência quanto vemos nas escolas.

4. Não posso corrigir os erros de ortografia durante a alfabetização inicial?

É fundamental considerar que, durante o processo de alfabetização, no que se refere aos aspectos notacionais, a criança está concentrada em compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Portanto, como mencionamos anteriormente, antes de dominá-lo é inadequado corrigir a ortografia.

Não podemos considerar os erros cometidos pelas crianças na tentativa de compreender o sistema de escrita alfabética como erros ortográficos, pois, nesse momento, a ortografia ainda não se apresenta para elas como um problema a resolver.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 245), referindo-se a crianças que se encontravam no nível silábico, e cujas produções foram categorizadas pela escola como “erros” (omissões, inversões ou substituições de letras), questionam: “é legítimo chamar erro ao produto de um profundo trabalho intelectual? [...] Não estará a escola tomando como resultados definitivos os passos construtivos intermediários de um processo?”

Compreender o erro dessa forma não significa que a professora não deva, em algum momento, planejar intervenções que ajudem as crianças a identificarem, em suas escritas, o quanto estão mais ou menos próximas das convenções ortográficas.

Nesse caso, será que a correção dos erros ortográficos pela professora nas produções das crianças, sem que elas estejam presentes, trará algum efeito na aprendizagem? Entendemos que dificilmente. Afinal, ensinar ortografia não é o mesmo que assinalar – geralmente com caneta vermelha – os erros cometidos pelas crianças. Trata-se, antes, de um trabalho pedagógico voltado para a revisão textual, tendo as crianças como interlocutoras ativas, sujeitos que tomam a ortografia como objeto de reflexão. Segundo Vidal (2021, p. 218),



Nesse contexto, é imprescindível que o docente, ao trabalhar com esse tópico de conteúdo, avalie o desempenho ortográfico de seus alunos não apenas através do binômio “acerto-erro”, mas que compreenda, nas escritas não convencionais, as hipóteses e as lógicas que as subsidiam, a fim de fazer intervenções produtivas. [...] Um erro ortográfico que promova a ruptura fonética é diferente, por exemplo, do erro em que se usa uma letra que, embora viável como representação sonora, não é convencional. Tabular, categorizar e interpretar as escritas incorretas dos alunos oferece bons indícios para (re)orientar as bases do ensino da ortografia.

Por fim, é importante mencionar que o propósito comunicativo da atividade deve ser levado em consideração: se a produção escrita for circular externamente e será lida por outras pessoas, a revisão ortográfica será mais necessária do que nos casos em que essa produção ficará restrita ao ambiente escolar.

5. Como utilizar o caderno?

Não raro, há mais de um caderno sendo utilizado na sala de aula, ora divididos por componentes curriculares, ora em caderno “de sala”, caderno de tarefa, caderno de recados etc.

Embora haja cadernos, como os diários, em que os registros servem para guardar memórias e reflexões pessoais, os cadernos escolares costumam ser usados como instrumento de controle do trabalho da professora e das crianças. No entanto, seu uso em sala de aula pode ser revisto. De instrumento de controle, pode se tornar um instrumento de registro utilizado pelas crianças para compartilharem, por exemplo, o que estão estudando ou lendo na escola. Nesse caso, o caderno poderia ser usado como uma coletânea de textos que serão compartilhados além do ambiente escolar. Atribuir ao caderno essa função social pode contribuir para que as crianças deem sentido a esse objeto, não apenas porque a escola o valoriza, mas porque o consideram um pertence pessoal, cuja utilidade tem reconhecimento social.

Por fim, é preciso pensar na função do caderno como suporte do trabalho de alfabetização. Ele tem sido utilizado apenas para realizar atividades descontextualizadas? O quanto há de produção própria das crianças nos cadernos? Ele é usado apenas para registrar cópias de respostas do quadro, atividades de marcar “x”, ligar, circular, sublinhar? (Lembramos que, além do caderno, há outros suportes usados para fazer registros).

Manter uma boa comunicação com os familiares, explicitando como o trabalho pedagógico foi pensado e organizado, pode contribuir para que vejam com outros olhos as produções escritas das crianças e percebam, com a ajuda da professora, a evolução das suas aprendizagens ao longo do ano.

6. Como utilizar o livro didático?

No “tempo das cartilhas”, o próprio livro didático servia como roteiro e currículo prescritivo da sequência de ensino que a professora deveria utilizar. Naquele momento histórico, o que se sabia sobre o ensino das primeiras letras – e por vezes a falta de professores formados – justificava essa prática. No entanto, dada a quantidade e a qualidade de informações e conhecimentos que hoje temos sobre como as crianças aprendem, não é mais possível olhar para o livro didático dessa forma.

Os livros distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), são produzidos em escala nacional, o que dificulta o atendimento de todas as especificidades linguísticas e culturais de um país com a dimensão do Brasil.

Nessa perspectiva, cabe à professora, em seu planejamento, selecionar nos livros didáticos o que possa servir para enriquecer os projetos que está desenvolvendo com a turma, por exemplo, textos de cantigas, parlendas, contos, mapas. Ou seja, o livro não precisa ser utilizado em sequência, página a página. A professora pode selecionar nele o que corresponde aos objetivos de aprendizagem que pretende alcançar.

Nesse sentido, também não é esperado que a professora elabore o seu planejamento com base “nas próximas páginas do livro”, pois o livro não é uma matriz curricular a ser seguida, e sim um suporte ou apoio ao trabalho pedagógico.

O livro pode reproduzir um panfleto, um rótulo, a capa e o texto de um livro de literatura infantil, as páginas de uma revista ou de um jornal, textos literários e não literários de boa qualidade estética, mas isso jamais irá substituir os suportes reais em que esses textos são publicados. Os textos reproduzidos nos livros didáticos, portanto, não são suficientes para oferecer às crianças experiências com textos de uso social.

Em suma, o livro didático pode constituir um apoio a mais para a prática pedagógica, mas é fundamental que não seja o único, muito menos que substitua o trabalho de autoria da professora.

Assim, algumas opções interessantes são: trabalhar o livro didático como um entre muitos portadores de texto; usar, preferencialmente, textos de circulação na sociedade, em seus portadores reais, e recorrer ao livro didático nos casos em que não houver essa possibilidade; considerar o que foi previsto no planejamento docente, aproveitando as propostas do livro didático que nele se encaixem; utilizar textos e propostas que contribuam para sistematizar os conteúdos trabalhados.

Por fim, cabe ressaltar a importância de se considerar as expectativas dos familiares em relação ao uso dos livros didáticos, sabendo que família e escola possuem papéis diferentes, embora complementares, no que se refere ao direito das crianças à educação. São as famílias as responsáveis pela organização dos materiais didáticos que precisam ser levados para a escola, sobretudo quando se trata de crianças que ainda não possuem autonomia para realizar essa tarefa. Uma boa comunicação entre professoras, equipe gestora e familiares poderá contribuir para uma melhor compreensão da forma como o livro didático será utilizado, que suas páginas poderão não ser preenchidas de maneira sequencial ou mesmo que algumas propostas não serão realizadas.

Em relação ao uso do livro didático, o mais importante a considerar talvez seja o fato de que, por melhor que ele seja, jamais poderá substituir o planejamento da professora. O melhor autor de um livro didático nunca saberá quais são as propostas mais pertinentes para todas as crianças de uma turma – isso é algo que só a professora pode saber.

7. Quando apresentar e utilizar a letra cursiva? Devo passar atividades de caligrafia?

A introdução precoce da letra cursiva pode complicar o processo de compreensão do sistema de escrita alfabética, entre outras razões porque a letra cursiva torna mais difícil distinguir quantas e quais letras compõem cada palavra. Na fase inicial do processo de alfabetização, o foco deve estar na evolução dos aspectos construtivos da escrita, e não dos figurativos.

Contudo, sabemos que a letra cursiva faz parte da cultura escolar, bem como de outros contextos sociais, embora muitas pessoas simplesmente a abandonem quando adultos. Ademais, é cada vez mais frequente a escrita digital, em e-mails ou mensagens instantâneas nos smartphones, uma escrita muitas vezes abreviada e repleta de emojis, gifs e stickers.

Entendemos, porém, ser um direito da criança aprender a letra cursiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa aprendizagem deve ocorrer quando a compreensão do sistema de escrita alfabética já estiver conquistada. As propostas de escrita em letra cursiva devem assegurar propósitos comunicativos que deem sentido e mobilizem as crianças para essa tarefa.

8. Como vou alfabetizar crianças que “nem sabem como segurar o lápis”? Não é necessário que tenham alguns pré-requisitos antes de serem alfabetizadas?

Conforme Mortatti (2019, p. 33), nos momentos iniciais da história da alfabetização no Brasil, a partir do século XIX, a escrita “se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”. Era considerada, portanto, um ato mecânico, com função instrumental, que dependia somente de habilidades visuais, auditivas e motoras.

No período que Mortatti (2019) denomina de “alfabetização sob medida”, nas décadas de 1920 a 1970, sob influência da publicação da obra “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, de Lourenço Filho (1952), as atividades que visavam treinar as habilidades motoras da criança incluíam cobrir tracejados que imitavam os movimentos da escrita cursiva. Somente após dominar essa técnica, aliada a exercícios de treino de lateralidade, discriminação visual e auditiva, a criança era considerada em um estado de “prontidão” e “maturidade” que a habilitavam a, finalmente, ser alfabetizada.

No entanto, Ferreiro (2011, p. 20) aponta que “as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender”. Suas aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética têm início, “embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto”.

Se a criança aprende a ‘pegar no lápis’ fazendo ‘zigue-zagues’ em exercícios idealizados para o treino da coordenação motora, por que não aprenderia fazendo suas próprias tentativas de escrita autônoma? Muitas garatujas não são parecidas com os traçados que encontramos nessas atividades? A diferença entre fazer garatujas ao se expressar por escrito ou meramente ‘passar por cima’ de tracejados é grande: na primeira situação,

entendemos a criança como “um sujeito cognoscente” ou “intelectualmente ativo”; na segunda, temos alguém “que está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro”, alguém que não é considerado “um sujeito intelectualmente ativo” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 29).

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 26), ao refletirem sobre a questão das listas de aptidões (lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora, boa articulação etc.), afirmam: “que a aprendizagem da língua escrita seja um problema complexo, estamos de acordo. Contudo, que para se vencer tal complexidade tenhamos que recorrer a uma lista de aptidões, parece-nos discutível.”

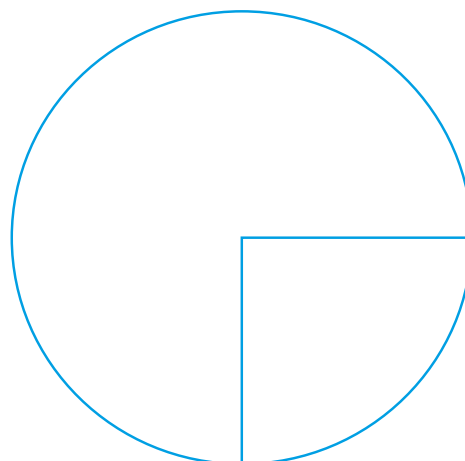
Considerações finais

Esperamos que as reflexões que trouxemos aqui possam ajudar as professoras-alfabetizadoras a pensarem sobre essas questões tendo em vista a seguinte premissa: O que é melhor para a criança?

As decisões sobre as formas de organização da sala, as práticas de ensino e as formas de avaliação da aprendizagem precisam levar em consideração o objetivo final da escola: assegurar que os direitos de aprendizagem das crianças sejam respeitados e garantidos.

Nessa perspectiva, sugerimos que, ao se defrontar com uma dúvida sobre questões como as propostas aqui, reflitam: O que estou propondo contribuirá para que as crianças aprendam mais? Isso contribui para que elas se tornem leitoras que leem por prazer ou para buscar informações, e não apenas quando são “cobradas” ou avaliadas? Compreendo que, mesmo que eu agrupe todas as crianças com o mesmo nível de conceitualização em uma mesma sala, após um tempo, terei novamente uma turma heterogênea nos conhecimentos, pois as aprendizagens das crianças seguem ritmos próprios, e não o ritmo imposto pela professora? Compreendo que a interação entre pares com diferentes níveis de conhecimento é importante para as crianças?

As questões aqui apresentadas trazem reflexões sobre práticas pedagógicas que consideram a criança como um sujeito ativo, que pensa sobre esse objeto cultural que é a escrita e que precisa ser instigada a produzir conhecimento em vez de reproduzir modelos prontos.



Referências

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. *In*: SINCLAIR, Hermine (org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, números, ritmos e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 22-49.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. Tradução de Neide Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 72-77, fev. 1994.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [on line]. São Paulo: Editora UNESP, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788595463394>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqmr>. Acesso em: 13.09.2024.

RUSSO, Giulianny. **A utilidade do conhecimento do nome da letra para a aquisição do sistema de escrita**. 2018. Dissertação (Mestrado em Escrita e Alfabetização) - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2018.

VIDAL, Elaine C. R. G. **A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Sandra Novais Sousa é pedagoga, Doutora em Educação e Especialista em alfabetização, coordenação pedagógica e gestão escolar. Atuou de 2002 a 2017 como professora-alfabetizadora em escolas públicas. Atualmente, é professora em cursos de licenciatura e pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

E-mail: sandra.novais@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2223071682147508>

TEXTO 4

F5.U10.T4- PROFESSORAS

A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagem

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu)
Marliza Bodê de Moraes

A interação entre os alunos não é necessária só porque o intercâmbio é condição para o convívio social na escola: ela é necessária porque informa a todos os envolvidos e potencializa quase infinitamente a aprendizagem.

Telma Weisz

Ao longo de todo o percurso formativo, selecionamos conteúdos que pudessem contribuir para a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Abordamos uma prática alfabetizadora que considera tais processos, tendo em vista o planejamento de boas situações de aprendizagem. Como diz Weisz (2001), situações que assegurem que o ensino dialogue com a aprendizagem.

Neste último texto da Unidade 10, pretendemos discutir outros aspectos que podem contribuir para transformar a sala de aula em um universo de trocas e aprendizados, tais como: o que envolve aprender e ensinar; como trabalhar valores, atitudes e normas em sala de aula; como lidar com a indisciplina em sala de aula; como as crianças se beneficiam de uma escuta atenta; como mobilizar o interesse das crianças. Para isso, compartilharemos algumas reflexões a partir de relatos de experiências vivenciadas em sala de aula.

Interrupção ou saberes em movimento?

Eu estava lendo o livro “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha, com todas as crianças da turma atentas, quando Adann interrompeu atrapalhando o momento da leitura:

— Tá fazendo sol! Olha o sol! Olha o sol lá na estante!

Ele se levantou no meio da roda, pulando entusiasmado, falando alto e causando um certo aborrecimento, que já me era familiar. Adann, mais uma vez, estava desrespeitando uma regra da turma: interrompeu a roda de leitura por algo aparentemente alheio ao tema. Com um tom de cobrança, perguntei:

— Adann, por que você me fez parar a leitura para falar que está fazendo sol?

Ele não me ouviu, continuava a pular, encantado, e insistia:

— Olha! Olha! Na estante! É o sol do Polo Sul!

Por alguns momentos, todos nós olhamos para a estante, sem entender a

razão de tanto deslumbramento com o sol que entrava pela janela. Afinal, vivemos nos trópicos, onde isso acontece quase todos os dias. Mas Adann, perseverante, apontava e dizia com convicção:

— Olha o sol no mundo! Lá no mundo, em cima da estante!

— No globo terrestre? — perguntei, já curiosa.

— Sim, olha, gente! O sol está no Polo Sul, é verão! Olha, no Polo Norte é noite, está na sombra, e no outro lado da Terra também é noite! No Polo Norte tá inverno! O sol tá mostrando pra gente, igual acontece no mundo de verdade!

As palavras de Adann nos convidaram a enxergar o que antes apenas víamos. Um deslumbramento me invadiu ao perceber o que realmente estava acontecendo. Mais ainda, me emocionou ver como Adann subverteu a ordem da roda, observou o que ninguém viu e compartilhou conosco a maravilha de seus conhecimentos em ação, em expressivo movimento.

Afinal, foi ele quem percebeu a conspiração entre o sol, a janela, a cortina, a estante e o globo terrestre. A combinação precisa entre as posições da Terra e do sol sobre esses objetos, em um momento específico, reproduziu no globo o fenômeno que vivenciamos em nosso planeta. À medida que o sol entrava pela janela, entrava pela janela, atravessando a fresta da cortina, iluminava um lado do globo, revelando o Polo Sul em plena luz, enquanto o Polo Norte permanecia na sombra.

Há alguns dias, havíamos conversado sobre os movimentos da Terra que fazem com que os polos fiquem sem a luz do Sol. Confesso que não fiquei satisfeita com a forma como abordei o tema... Estava planejando uma nova maneira de retomar a discussão, já que temos lido muito sobre os inuítes e as formas de vida nos polos.

Hoje, agradeço ao astro rei por sua ajuda. Não poderia ter havido aula melhor! Pois, com sua conspiração, ele seduziu Adann, mensageiro da magia, a revelar à luz de seus próprios conhecimentos o dia e a noite que aconteciam em um pequeno mundo sobre a estante.

(Trecho de Diário de bordo, 2º ano, professora Nalu)²⁴

²⁴ “Diário de bordo” ou “Diário de Turma” é um caderno (ou qualquer outro tipo de suporte) onde registramos a memória do que acontece na turma, para nossa autorreflexão e/ou para compartilhar com outras professoras. Há dois trechos utilizados neste texto, retirados do Diário de Bordo da professora de uma turma de 2º ano do Instituto de Aplicação da UERJ, uma instituição pública, situada na cidade do Rio de Janeiro, que atende estudantes oriundos de diversas cidades da Região Metropolitana. Essa turma foi acompanhada pela mesma professora ao longo de dois anos consecutivos, desde o 1º ano. A professora dessa turma é uma das autoras deste texto.

A turma de Adann tinha estudado os polos no contexto do projeto “Campanha Amigos das Baleias”. Um projeto organizado a pedido das crianças a partir da leitura de uma notícia de jornal que Júlia, uma das crianças da turma, levou para a sala. A notícia tratava da chegada das baleias ao Rio de Janeiro, vindas da Antártida, em seu processo migratório.

A situação de interrupção relatada, tão comum em nosso cotidiano de professoras, aconteceu em uma turma de 2º ano, mas poderia ter acontecido em qualquer turma ou ano de escolaridade. Provavelmente, professora, esse relato trouxe à sua memória outras situações semelhantes, que contribuirão para a discussão das questões que pretendemos abordar.

1. O que envolve aprender e ensinar?



O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno. [...] não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem (Weisz, 2001, p. 65).

Aprender é um processo que envolve a participação ativa da criança na construção do conhecimento ao interagir com o conteúdo, formular hipóteses, testar ideias e ajustar suas compreensões. Esse processo se manifesta no relato sobre Adann, que, ao observar o sol entrando pela janela e iluminando o globo terrestre, utilizou seu conhecimento prévio sobre os polos da Terra para interpretar e dar sentido ao que observava. Através dessa interação espontânea, ele evidenciou uma disposição para aprofundar seu entendimento sobre o fenômeno dos dias e das noites nos polos. Na sala de aula, esse processo é favorecido na cooperação entre pares e com a professora.

O ensino, por sua vez, requer que a professora tome decisões coerentes com o processo de aprendizagem. Ensinar não é simplesmente transmitir informações, nem esperar que a aprendizagem aconteça espontaneamente. Ensinar “baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente de quem aprende” (Bruner, 2001, p. 55).

No caso de Adann, a professora poderia simplesmente ignorar sua interrupção, mas ela transformou a situação em uma oportunidade de aprendizagem para a turma, quando permitiu que todos observassem e aproveitassem a oportunidade de reflexão que Adann oferecia. Isso demonstra o quanto é necessário que as crianças possam interagir e ter suas vozes ouvidas atentamente por nós professoras. Portanto, assegurar essas oportunidades envolve não apenas saber aproveitar situações espontâneas, decidindo na emergência da ação, durante o acontecimento, mas também exige organizar intencionalmente a prática pedagógica, para que as crianças tenham mais chances de estabelecer conexões entre novos conhecimentos e aquilo que já sabem e pensam. Nesse processo, deformam e reconstróem, em sucessivos avanços, o que se disponibilizam a aprender.

Quando Adann, inicialmente, chamou a atenção para o “sol do Polo Sul”, ele estava articulando uma ideia nova com base na sua compreensão pré-existente do fenômeno, ainda que essa ideia precisasse ser ajustada. A empolgação ao descobrir o fenômeno na sala de aula torna evidente a disposição de Adann para aprender.

A disposição para aprender depende do quanto é significativo para a criança o que queremos ensinar e da forma como organizamos a atividade: se faz sentido, se tem um contexto e se há possibilidades de estabelecer relações entre o novo conhecimento e suas experiências, seus saberes.

2. Como trabalhar valores, atitudes e normas em sala de aula?

Valores, atitudes e normas de convivência são conteúdos atitudinais que podem ser construídos a partir das experiências e interações que ocorrem no cotidiano da sala de aula e exigem que estejamos atentas às oportunidades de discussões que ajudem as crianças a tomá-los como objeto de estudo.

Para refletir sobre alguns desses conteúdos atitudinais, a partir da escuta do estudante, transcrevemos abaixo um trecho do depoimento do jovem Michael, concedido em entrevista²⁵, sobre a escola de sua infância. O relato nos fornece pistas sobre como é possível tomar os conteúdos atitudinais como objetos de estudo e reflexão em sala de aula.

Eu aprontava muito! Levava bronca da [professora] Marliza, tinha as broncas de outras pessoas, mas eu ficava na minha, sabia que eu estava errado. Ficava quietinho lá... Tinha algumas horas também que [outros] ficavam aprontando, colocavam uma tachinha [em cima da cadeira] para você sentar.

Ninguém sabia quem era, era misterioso! A turma ia brincar, a pessoa ia lá e colocava a tachinha.

(...) Uma vez eu vi o Vitor colocando tachinha [na minha cadeira]. Eu lembro que eu era bagunceiro pra caramba! Peguei a tachinha e coloquei para o Vitor sentar também.

Depois daquilo, me deu uma pena dele! Ele sentou e espetou a bunda na tachinha! Fiquei arrependido.

Aí, fizeram o apelo lá na frente [da turma], a Marliza, pede para parar com aquela brincadeira, para assumir quem foi que tinha feito aquilo. Eu não aguentei, todo mundo me olhando.

[A professora disse:] "Fala quem foi, por favor, que é melhor. (...) Coloquei a mão na cabeça, já querendo até passar mal!"

Aí, eu levantei a mão e falei: "Fui eu."

Fui lá na frente, aí o Vitor veio, me abraçou, eu abracei o Vitor, todo mundo batendo palmas.

[A professora falou:] "A atitude dele, que fez isso na brincadeira, mas machucou o coleguinha, foi uma atitude muito bonita!" Eu ria, mas estava rompido por dentro! Todo mundo me abraçou, me beijou.

Acabou aquilo ali, esse lance de tachinha. Graças a Deus, acabou, nunca mais aconteceu aquilo ali.

²⁵ O trecho da entrevista integra uma pesquisa sobre o significado da experiência de escolaridade na infância e as marcas deixadas pela Escola do CAC, uma escola pública comunitária. Analisa narrativas de ex-alunos na juventude para identificar práticas pedagógicas significativas e a permanência da leitura e da escrita em suas vidas após a escola: ROSA, Maria. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. A professora citada pelo estudante entrevistado é uma das autoras deste texto.

Foi muito importante, porque ali, eu tive caráter de assumir o erro. E, de me arrepender. Ouvi a Marliza falando sobre caráter, sobre educação, que tinha que assumir: "Quem assumir, ninguém vai fazer nada para a pessoa. Ninguém vai discriminar, nem maltratar". (...) É muito importante você fazer alguma coisa errada e assumir. É importante, desde novinho. (...) nós aprendemos não só a leitura, a ler, a escrever, mas aprendemos também ter educação, dignidade, honestidade. Isso também é importante!

É importante observar que o relato do Michael é feito a partir de suas memórias e, portanto, do seu olhar sobre a prática da professora. Em sua visão, a intervenção da professora foi importante, para que ele refletisse sobre suas atitudes.

Para Michael, a formação do caráter e a internalização de valores como honestidade e dignidade foram elementos centrais em sua experiência escolar. Seu depoimento evidencia como, do seu ponto de vista, a educação que recebeu na escola da infância contribuiu para uma formação ética e moral que teve impacto significativo em sua vida.

O depoimento traz pistas sobre como o ambiente escolar pode ser um espaço onde os conteúdos atitudinais são discutidos por meio de experiências vividas e ilustra a importância das intervenções realizadas pelas professoras em momentos adequados.

Quando Michael coloca a tachinha na cadeira do colega e depois se arrepende, a professora o leva a rever sua atitude. Para o jovem, as relações de confiança e amizade que construiu com a turma e com a professora fizeram com que se sentisse seguro o suficiente para admitir seu erro e aprender com ele.

A forma como a turma reage – abraçando e aplaudindo os colegas – fortalece a ideia de que o apoio coletivo é fundamental para que as crianças se sintam seguras para enfrentar desafios que envolvam a reflexão sobre suas atitudes e aprendam com elas.

O episódio narrado confirma o que diz Mauri (1998, p. 118):



A mudança de atitude na escola é possível se o aluno e a aluna contam com apoio de um coletivo (como o grupo da classe) que avalia positivamente essa modificação de atitudes e aceita o desafio da mudança constituindo-se como referencial e suporte, graças à qualidade das relações geradas no mesmo.

As discussões e reflexões sobre valores, que muitas vezes surgem de situações cotidianas, precisam de constância e frequência, ainda que nem tudo seja passível de antecipação no planejamento. Assim, acreditamos que cada situação que surge em sala de aula, por mais corriqueira que pareça, pode ser uma oportunidade de criar boas situações de aprendizagem dos conteúdos atitudinais. Isso requer uma escuta atenta e um olhar informado da professora, para que possa significar e ressignificar essas situações.

3. Como lidar com a indisciplina em sala de aula?

A indisciplina em sala de aula é apontada por muitas professoras como um elemento que desestabiliza o grupo e compromete o encaminhamento de atividades que exigem envolvimento, participação e atenção das crianças nas discussões e reflexões coletivas. Quando se manifesta com interrupções constantes das atividades propostas, costuma ser

um desafio para nós, professoras. No entanto, situações como essas podem se tornar boas oportunidades de aprendizagem.

No caso de Adam, sua "indisciplina" foi uma tentativa de se engajar com os colegas e com a professora em um diálogo significativo. Sua observação sobre o "sol do Polo Sul" se conectava diretamente com um fenômeno que a turma estava estudando, demonstrando uma compreensão aplicável à vida real.

Para a professora, a situação exigiu que ela superasse o aborrecimento inicial provocado por algo comum no comportamento de Adann (interromper a leitura durante a roda) e adotasse uma postura de autoridade atenta e capaz de reconhecer o valor pedagógico da situação. Diante da percepção de que algo de outra ordem acontecia, seu desafio passa a ser o de olhar para a aparente indisciplina com uma escuta atenta e dar chance à turma de participar das descobertas do Adann. Em vez de ver a interrupção como uma violação às regras estabelecidas com a turma, a professora transformou o momento em oportunidades de aprendizado para todos e de valorização da descoberta de Adann.

A indisciplina, em alguns casos, pode ser uma expressão da necessidade de participação mais ativa da criança e uma oportunidade para a professora ajustar sua prática, ouvindo mais as crianças e observando seus interesses.

No caso de Michael, ao colocar uma tachinha na cadeira de um colega, vemos uma situação clássica de indisciplina de um estudante que precisa de limites. A professora, no entanto, aproveitou a situação para incentivar Michael a refletir sobre seu comportamento e a assumir seu erro diante da turma, criando um ambiente seguro e acolhedor para essa autorreflexão. Outro aspecto importante da atitude da professora foi a valorização do apoio coletivo para a resolução do conflito. Ao envolver toda a turma na reflexão sobre o incidente, a professora fortaleceu a noção de comunidade e respeito mútuo.

Para Piaget (1998, pág. 184) a força coletiva da cooperação das crianças entre si é tão importante quanto a ação do adulto, pois a "cooperação conduz a um conjunto de valores especiais tais como o da justiça baseada na igualdade e o da solidariedade". Bruner (1999) destaca que a reciprocidade é um dos aspectos mais primitivos do comportamento humano e uma força motriz para a aprendizagem, que parece empurrar o indivíduo para alcançar a competência necessária ao grupo quando há o propósito de atingir um objetivo comum.

Nessa perspectiva, as situações de indisciplina podem ser amenizadas quando há regras nítidas de convivência respeitosa e de funcionamento das atividades da turma elaboradas em discussões coletivas com ampla participação das crianças. Nesse mesmo sentido, Mauri (1998, p. 118) reforça que



Os alunos estarão em melhores condições de aprender atitudes se a escola e o grupo de classe permitem a discussão dos argumentos que as apoiam, regulam as exigências de mudança mediante a participação, a cooperação e a responsabilidade de todos os seus membros, aceitam o conflito como algo necessário e não necessariamente negativo e focam os problemas sem dramatismos exagerados nem culpas desmoralizadoras.

4. Como as crianças se beneficiam de uma escuta atenta?



O que sabemos é que os professores que se atreverem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido) embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar (Ferreiro, 1992, p. 51).

Certamente se atrever a dar a palavra às crianças, seja ela falada, seja escrita, e se disponibilizar a escutá-las é muito interessante, prazeroso e, também, trabalhoso. Não se trata apenas de ser sociável, afetuosa, democrática, entre outras características tão necessárias à atuação docente. Trata-se também de aprofundar conhecimentos de diferentes áreas para compreender e ser capaz de analisar o que as crianças dizem e escrevem. E, na maioria das vezes, tomar decisões sobre como intervir diante do que as crianças nos apresentam, construindo instrumentos que nos permitam, por exemplo, saber o que perguntar e o que não perguntar, o que informar e o que não informar, quando interromper ou estender, quando parar ou prosseguir.

A sala de aula é um espaço de tomada de decisões. Ainda que as crianças participem coletivamente desse processo, permitir que ele aconteça mais ou menos democraticamente, com mais ou menos escuta da turma, está nas mãos das professoras. Dialogar não é simplesmente falar. Organizar o diálogo entre as crianças implica ensinar a escutar.

Um ambiente de escuta não é necessariamente silencioso, mas de ausência de silenciamento. É onde se aprende a cuidar do como dizer ao outro, se importando e se respeitando mutuamente. A criança que aprende a dialogar com uma escuta atenta compartilha dos conhecimentos de seus pares na turma.

Quando apuramos a nossa escuta, aprendemos muito com as crianças, pois elas nos fazem pensar sobre o que sabemos e não sabemos, nossas coerências e incoerências, nos surpreendem, nos exigem e nos colocam à prova todos os dias. É difícil, mas, como diz Ferreiro (1992), é divertido.

A escola será bem-sucedida quando ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos a partir do que a criança já sabe. Um saber que não é somente escolar, mas também das experiências de seu cotidiano, das suas ideias e de suas teorias sobre tudo o que observa no mundo (Rego, 2003, p. 108).

A escuta atenta estabelece uma reflexão entre o que se pensa e o que se ouve, acionando conhecimentos prévios de diferentes naturezas para internamente (e nem sempre externamente) argumentar a favor do que já se pensava ou permitir a transformação do que inicialmente estava estabelecido. Escutar exige silenciar para ouvir o outro, exige atenção. Entretanto, não permite o silenciamento interior do sujeito que escuta. Escutar não é se calar. Pelo contrário, escutar é estabelecer um diálogo interior – uma conversa interna – entre o que já se sabe e aquilo que se escuta a partir da interação. Vai além de apenas ouvir as palavras que são ditas, é atenção ativa. Na escuta, o ouvinte compara, confronta, avalia e revisa suas ideias.

Educar a escuta não é educar a criança para ficar quieta, levantar o dedo, aguardar a vez, sentar-se, parar de fazer “bagunça”, terminar a conversa paralela etc. É mais do que regras de comportamento.

Então, nesse contexto, estabelecer regras não é necessário?

O que queremos dizer é que essas atitudes não garantem que a atenção necessária à escuta do outro esteja assegurada, embora possam favorecê-la e, ao mesmo tempo, serem consequências dela. Se desejo escutar algo, pauso o que me pode atrapalhar e foco minha atenção, por isso eu deixo de fazer o que estava fazendo e me concentro.

É possível ter uma criança quieta, que não se agita, não atrapalha, mas que não está escutando ninguém? Aquela que depois que a turma já debateu amplamente o assunto, ainda nem sabe o tema da conversa? Bem-comportada, não dá trabalho, muitas vezes passa despercebida, porém não está escutando. Isso nos lembra do velho ditado: “o que ouve, entra por um ouvido e sai pelo outro”. E pensamos: “Em que mundo ela estava?”.

Participar das aulas, durante a discussão de diversos assuntos, requer mais do que simplesmente levantar a mão para falar e esperar a oportunidade de se expressar. A participação ativa durante as aulas implica uma escuta atenta, um processo interativo, e evoca conhecimentos prévios em suas diferentes dimensões. Portanto, participar da aula envolve pensar e posicionar-se, considerando a fala dos outros, e não apenas aguardar a vez de falar diante de uma demanda colocada pela professora. E isso vale para todas as formas de organização das atividades, seja no conjunto da turma, seja nos grupos ou duplas.

Quando asseguramos o direito de todas as crianças se expressarem e serem ouvidas com atenção, exercendo a nossa autoridade com base nas regras constituídas com a turma, mostramos a elas o respeito e a valorização do outro como prática democrática. “Isto significa não tanto que o professor forneça um modelo a imitar, mas antes que possa tornar-se parte do diálogo interior do estudante – alguém cujo respeito deseja e cujos padrões pretende adquirir” (Bruner, 1999, p. 155). Nesse sentido, podemos e devemos nos tornar uma boa referência das atitudes que esperamos que as crianças desenvolvam.

O ambiente favorável à escuta e ao diálogo envolve o lugar do desejo da criança, seu interesse e a sua presença, não apenas fisicamente. É um ambiente de busca de crescimento na cooperação, onde há trocas de ideias e respeito às diferentes opiniões. Sabemos que não é tarefa simples transformar a sala de aula nesse ambiente. Trata-se de uma construção cotidiana, que exige de nós, professoras, um olhar atento e sensível, pautado por conhecimentos pedagógicos que nos ajudem a planejar intervenções ajustadas às demandas da turma.

5. Como mobilizar o interesse das crianças?



Para sentir interesse deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar-se, de aprofundar) (Solé, 1998, p. 35).

As crianças se mobilizam diante de uma atividade quando reconhecem e compreendem que o propósito da atividade contribui para alcançarem seus objetivos, dialogando com seus interesses e necessidades, ainda que a realização da tarefa seja trabalhosa.

No diálogo sobre a criação de um folheto da campanha em defesa das baleias, podemos observar como o envolvimento das crianças em uma tarefa, com propósito compartilhado, despertou o interesse de toda turma.

A escrita de folhetos:

Pelo entusiasmo das crianças, a escrita de folhetos foi um dos momentos mais ricos do nosso processo. Lemos outros folhetos, discutimos a função do material e o conteúdo que deveria aparecer.

Professora: O que tem que ter no folheto da campanha?

Júlia: Informações sobre as baleias.

Philipe: De um jeito que a pessoa fique curiosa.

Júlia: Então pode ter algumas curiosidade.

Jéssica: Depois tem que dizer que o Japão e a Noruega mata baleias.

Mariana: Dizer não, denunciar.

Jéssica: É a mesma coisa.

Mariana: Não é não, dizer é mais fraco, denunciar é mais forte.

Jéssica: Não tem diferença.

Mariana: Tem sim. Quando você lê que tá dizendo... É qualquer coisa, mas se tá denunciando, você já sabe que é uma coisa muito errada.

Luiza: Tem que pedir pra pessoa entrar na campanha e, se quiser saber mais, vim aqui na sala.

Adann: Tem que fazer cópia e distribuir para todos os alunos e pessoas que trabalha aqui na escola.

Professora: Então o folheto tem que ter alguns dados sobre as baleias, informações sobre o que o Japão e a Noruega estão fazendo, informar sobre a campanha, e sobre onde obter mais informações.

(Trecho do Diário de Bordo, 2º ano, professora Nalu.)

O diálogo entre as crianças e a professora mostra a importância de compartilhar um objetivo comum para uma produção que tem função social. Desse modo, “o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado” (Weisz, 2001, p. 66), característica de uma boa situação de aprendizagem que provoca e mobiliza o interesse das crianças.

Entre os princípios relacionados com motivação e interesse, Zabala (1999, p. 131) aponta que “o melhor incentivo do interesse é a gratificação da experiência de que se aprende e de que se pode aprender [...] Os conteúdos de aprendizagem devem ser interessantes por si mesmos”. Assim, a satisfação reside em suprir o próprio desejo de aprender. O interesse deve ser provocado e alimentado, é uma condição para a escuta atenta, como também uma consequência dela, considerando as experiências vivenciadas pela criança.

No diálogo sobre a produção do folheto para a campanha, o interesse e a escuta atenta são evidenciados pela forma como as crianças reagem e respondem umas às outras. Cada comentário é uma construção sobre o que foi dito anteriormente, mostrando que as crianças não apenas ouviram, mas refletiram sobre as contribuições uma das outras. Isso é fundamental para o desenvolvimento de um diálogo, cujas ideias podem ser exploradas e refinadas coletivamente. Por exemplo, quando Jéssica sugere que o folheto deve “dizer” que o Japão e a Noruega matam baleias, Mariana rapidamente intervém para enfatizar que

o termo "denunciar" seria mais adequado, pois tem um impacto mais forte. Esse momento revela como as crianças estão atentas não só ao conteúdo, mas também à linguagem e a sua importância. Essa discussão aprofunda o entendimento do vocabulário em si, como também do impacto que as palavras podem ter em diferentes contextos. Mariana, que argumenta que "denunciar é mais forte", está demonstrando uma compreensão avançada do efeito que diferentes palavras podem ter, sugerindo que a linguagem escolhida pode influenciar a percepção do leitor sobre a gravidade da situação.

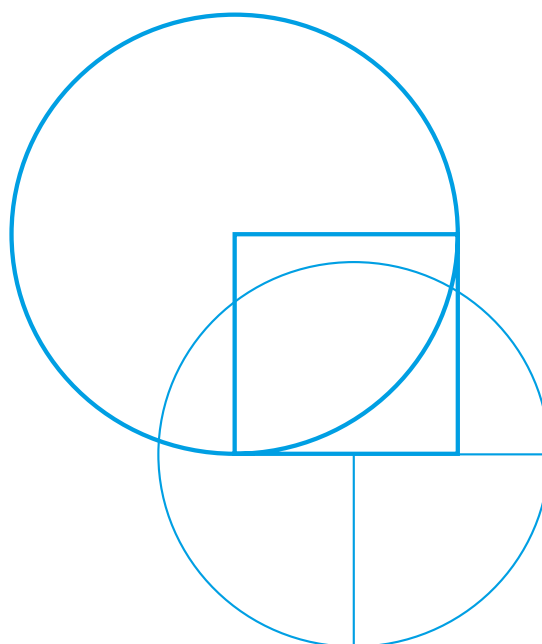
A interação entre as crianças também destaca a importância da cooperação na construção do folheto da campanha. As sugestões das crianças são ouvidas, discutidas e organizadas com a ajuda da professora, que, ao final, reitera as ideias principais da turma, ajudando a garantir que a proposta do folheto reflita o consenso do grupo.

Para que ajudemos as crianças a saber melhor..



[...] é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1997, p. 70).

Ao longo deste texto, pensamos sobre a prática, sobre o desafio de fazer o ensino dialogar com a aprendizagem. Consideramos, desta vez, os aspectos que nem sempre estão explícitos no planejamento, mas que não podem ser ignorados se desejamos "praticar melhor". Se desejamos que a sala de aula seja um espaço de trocas e aprendizagem, não podemos ignorar o que envolve aprender e ensinar, como trabalhar valores, atitudes e normas, como lidar com a indisciplina, como as crianças se beneficiam de uma escuta atenta e, finalmente, como mobilizar o interesse das crianças.



Referências

- BRUNER, Jerome. **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, C. *et al.* **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- REGO, Teresa. **Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ROSA, Maria. **A escola da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Maria da Conceição de Carvalho Rosa (Nalu) é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. É professora adjunta do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAp-UERJ. Coordena os projetos de extensão universitária "Nascedouro de Leitores" e de iniciação à docência "Rodas de Leitura: constituindo uma comunidade de leitores na Baixada Fluminense". Foi professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Educação Infantil e no Ensino Médio na Formação de Professores. É sócia-fundadora do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC. Atua com a formação inicial e continuada de professores e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente é vice-presidente da Rede Latinoamericana de Alfabetização.

E-mail: nalucarvalhorosa@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5470319077623792>

Marliza Bodê de Moraes possui mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora aposentada do Instituto de Aplicação da UERJ e atua como formadora no projeto de extensão universitária "Além dos Muros - Ações de Formação no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC-Meriti)", vinculado ao Departamento de Extensão Universitária da UERJ. Foi professora da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, onde trabalhou com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, dedica-se à formação continuada de professores e integra o Conselho Fiscal da Rede Latino-americana de Alfabetização.

E-mail: marlizabode@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6792874166213804>

TEXTO COMPLEMENTAR

F5.TC-PROFESSORA

Avaliação das aprendizagens e das condições didáticas no contexto do Projeto Sarau de Poemas

Andréa Luize

No texto “Avaliação dos processos de aprendizagem em relação à leitura e à produção textual em contextos de estudo” (F4.U8.TC – Professoras), abordamos o acompanhamento das aprendizagens das crianças na perspectiva da avaliação formativa. Ali, apontamos a importância da avaliação que toma como objeto não somente os êxitos da criança, mas o processo que ela vivencia ao longo de um percurso como um projeto ou sequência. Avaliar os processos trilhados é o que nos permite identificar aquilo de que cada criança já se apropriou e quais as demandas que possui num dado momento, de forma que possamos reorganizar o processo educativo e ofertar os apoios necessários para a promoção de novos avanços.



Quando os professores sabem como os alunos estão progredindo e onde estão as dificuldades, podem usar essa informação para fazer ajustes que levem a um melhor sucesso dos alunos. Por exemplo, ensinar novamente um tema, utilizar diferentes estratégias de ensino ou oferecer mais oportunidades práticas (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009, p. 11).²⁶

Avaliar os processos das crianças significa acompanhar não apenas o que já demonstram saber, mas também os erros que cometem, as explicações e as hipóteses que apresentam, conforme salientamos no texto mencionado anteriormente. Trata-se, então, de coletar um conjunto de indicadores das aprendizagens construídas, daquelas em construção e ainda de possíveis obstáculos que estejam dificultando ou impedindo avanços. A partir daí, cabe-nos reorganizar as estratégias, as intervenções e, por vezes, até replanejar toda uma etapa do trabalho. Vale destacar que este acompanhamento das aprendizagens também demanda uma instância coletiva: além de avaliar os processos individuais é preciso mapear o percurso da turma, identificando conquistas de boa parte das crianças, bem como dificuldades comuns e possíveis entraves nesses percursos.

Considerando esses aspectos, professora, o caráter contínuo da avaliação se evidencia, bem como a necessidade de utilizarmos uma diversidade de “fontes de informações”, entre elas: “[...] a observação dos alunos, as conversas com os alunos que ocorrem na aula, a análise dos trabalhos que estes realizam, seja na escola ou em casa [...]”²⁷ e tantas outras possibilidades que se colocam nos contextos de projetos ou de sequências (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009, p. 10).

²⁶ Tradução livre de Andréa Luize.

²⁷ Tradução livre de Andréa Luize.

Para ilustrar novamente tanto o caráter processual e contínuo da avaliação formativa, quanto a possibilidade de considerarmos diferentes situações como potentes para a coleta de informações sobre as crianças e seus percursos, ao longo de um projeto, por exemplo, tomaremos como referência o Sarau de Poemas, projeto descrito detalhadamente nos textos “Projeto: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 – Professoras) e “A linguagem oral na escola: o sarau e outras práticas” (F5.U9.T2 – Professoras).

Situações e critérios de avaliação no Projeto Sarau de Poemas

Conforme apresentado no Texto “Projeto Didático: Sarau de Poemas” (F5.U9.T1 – Professoras), um conjunto de objetivos orienta a organização das etapas e a definição dos conteúdos de ensino, especialmente no que se refere às práticas de oralidade, de leitura e de escrita, envolvidas em todo o percurso de preparação do sarau. Da mesma maneira, destacamos os objetivos do projeto e o que se quer que as crianças aprendam ao longo das diferentes situações das quais participarão. Para que possamos acompanhar as aprendizagens individuais, é fundamental termos justamente estes dois aspectos em mente: objetivos do projeto e expectativas de aprendizagem. Por essa razão, optamos por retomá-los a seguir:

O Projeto Sarau de Poemas tem como objetivos:

- oportunizar às crianças a participação em uma prática mais formal de uso da linguagem oral, o sarau, na qual exercerão comportamentos de falantes e de ouvintes inerentes a esse contexto;
- promover situações de leitura, escuta e apreciação de uma diversidade de poemas;
- instigar reflexões e análises sobre o sistema de escrita alfabética;
- ampliar os conhecimentos das crianças sobre a leitura e/ou a produção de gêneros textuais, tais como agendas, listas, convites, indicações literárias e dos próprios poemas.

Espera-se, assim, que as crianças possam:

Em relação às práticas de oralidade:

- participar de um sarau, reconhecendo-o como uma prática social;
- recitar ou ler poemas em voz alta, preocupando-se em serem compreendidas pelo público, usando bom volume de voz, ritmo e entonação adequados ao texto e à situação comunicativa (adaptado da BNCC - EF15LP09).

Em relação às práticas de leitura:

- ouvir e ler poemas, apreciando-os e identificando efeitos de sentido produzidos pela linguagem, pelo conteúdo e por efeitos visuais, tais como formato do texto na página, diagramação e ilustrações (adaptado da BNCC - EF15P17);
- conhecer e apreciar uma diversidade de poemas, de autores e autoras, valorizando a literatura como bem cultural e “patrimônio artístico da humanidade” (adaptado

da BNCC - EF15LPL15);

- localizar onde algo pode estar escrito em textos (poemas, listas de títulos de poemas, agenda etc.) a partir de indícios quantitativos (extensão da palavra ou do texto) e qualitativos (letras e combinações de letras no início, meio ou final de palavras), avançando na compreensão do sistema de escrita alfabética;
- avançar na fluência leitora²⁸ (para estudantes que já leem com autonomia).

Em relação às práticas de escrita:

- escrever, por si mesma e em parceria com colegas, textos (listas de títulos de poemas, de pessoas convidadas para o sarau etc.), refletindo e analisando o funcionamento do sistema de escrita alfabética e avançando em sua compreensão;
- ditar trechos de textos à professora, especialmente convite e indicação literária, considerando as funções comunicativas, os públicos e as características específicas de cada gênero;
- planejar, revisar e editar textos com o apoio da professora e a colaboração de colegas, considerando as funções comunicativas, os públicos e as características específicas de cada gênero (adaptado da BNCC - EF15LP06, EF15LP06 e EF15LP07).

Se estabelecemos como expectativas esse conjunto de aprendizagens será importante realizar um acompanhamento do percurso das crianças para, como já destacado, oferecer os apoios necessários e verificar do que cada uma está se apropriando. Para realizar esse mapeamento, cabe definir critérios, de forma a focar nossa observação e nossa análise no contexto de determinadas situações propostas em diferentes etapas do projeto.

No caso das práticas de oralidade, que são bastante centrais na preparação para o Sarau, pode-se analisar a participação das crianças nos ensaios para a récita ou para a leitura em voz alta dos poemas. Esse é um momento crucial do projeto, visto que as crianças se dedicarão ao preparo das apresentações; assim, intervenções docentes adequadas às demandas das crianças poderão, de fato, ajudá-las a aperfeiçoar sua performance e a aprender mais sobre como atuar nesse contexto social de uso da linguagem oral.

Desse modo, alguns critérios de observação podem ser tomados como referência, tais como se, durante os ensaios, a criança:

- tem o texto memorizado, no caso da récita, ou está bem familiarizada com ele, no caso da leitura em voz alta;
- lê em voz alta ou recita pronunciando as palavras de forma precisa e articulada;
- lê em voz alta ou recita utilizando um bom volume de voz, de forma a ser ouvida por outras pessoas;
- lê em voz alta ou recita utilizando algum recurso que chame a atenção do público, por exemplo, pausas, mudanças de ritmo, diferentes entonações, gestos etc.
- oferece dicas a outras crianças sobre a forma como pronunciar as palavras ou sugere o uso de algum tipo de recurso;

²⁸ Na perspectiva construtivista psicogenética, não há leitura sem atribuição de sentidos. Por isso, ao tratarmos de fluência leitora, a expectativa é a de que a criança leia com autonomia, compreendendo o texto.

- solicita o apoio da professora para melhorar sua atuação (pede sugestões, faz perguntas buscando ter informações sobre sua performance etc.); e
- ouve sugestões e orientações, e procura aperfeiçoar a récita ou a leitura em voz alta, a partir dessas sugestões e orientações.

É necessário, professora, ter esse mapeamento individual de todas as crianças da sala, não deixando de observar qualquer uma delas. Só assim teremos condições de avaliar o que cada qual já faz com autonomia, em que aspectos demanda nosso apoio, o que parece já ter sido apropriado e em que é preciso investir. Também será dessa maneira que teremos um mapa real das aprendizagens e de possíveis entraves no percurso da turma que poderão demandar ajustes mais amplos nas propostas ou mesmo nas etapas do projeto. Consideramos, ainda, bastante importante e significativo compartilhar com as crianças esse conjunto de critérios, não para que saibam estarem sendo avaliadas a partir deles, mas, sobretudo, para que os tomem como parâmetros para se autoavaliarem ao longo do projeto.

Com base nos mesmos critérios listados acima, também é possível avaliar a performance de cada estudante no Sarau. Ainda que saibamos que é comum, nesta faixa etária, que a presença de um público deixe as crianças mais receosas, mais tímidas, é significativo avaliar o que conseguiram apresentar sob essas condições. Vale salientar que justamente por ser uma situação mais desafiadora para crianças de 1º e 2º anos, nem sempre a performance individual no evento explicita as aprendizagens efetivamente construídas, os avanços que obtiveram. É preciso, professora, considerar também o que puderam apresentar nos ensaios finais. Além disso, é fundamental que toda a turma se sinta realmente apoiada e acolhida por você. Assim, manter conversas que instiguem, elogiem e valorizem a participação de cada criança, bem como ofertar maior apoio para aquelas que se sentem mais receosas são algumas das estratégias importantes nesse percurso.

No projeto mencionado, foi proposto que, em relação às práticas de leitura, os poemas fossem o gênero literário eleito para o sarau. Nesse processo, está previsto que as crianças ouçam a leitura em voz alta de poemas variados, conheçam quem os escreveu e quem os ilustrou, tenham a oportunidade de conversar sobre esses textos e suas características, bem como de construir preferências e tecer apreciações. Do mesmo modo, algumas das crianças lerão poemas em voz alta para um público, o que significa terem que lidar com comportamentos leitores bastante específicos. Importa, então, avaliar o processo vivenciado por cada estudante e pela turma, o que pode ocorrer por meio de alguns critérios, tais como:

Nas rodas de leituras e de conversas sobre os poemas, a criança:

- pergunta e/ou comenta, autonomamente ou instigada pela professora, sobre os temas dos textos, as autoras e os autores, as ilustradoras e os ilustradores;
- pergunta e/ou comenta, autonomamente ou instigada pela professora, sobre as palavras escolhidas pelas autoras e pelos autores, sobre comparações, sobre as rimas construídas e sobre outras características que marcam a linguagem desses textos;
- explicita preferências por livros de poemas, temas, autores ou autoras, coleções ou mesmo por um texto específico;
- escuta comentários e perguntas dos colegas e participa das conversas sobre os poemas lidos e/ou ouvidos.

Nas situações em que lê por si mesma, a criança:

- que está em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, localiza onde estão escritos títulos de poemas, títulos de livros, nomes de autores ou autoras, tarefas na agenda do projeto etc., com base em indícios quantitativos (extensão da palavra ou do texto);
- que está em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, localiza onde estão escritos títulos de poemas, títulos de livros, nomes de autores ou autoras, tarefas na agenda do projeto etc., com base em indícios quantitativos (extensão da palavra ou do texto) e qualitativos (letras e combinações de letras no início, meio ou final de palavras);
- que está em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, recorre a palavras estáveis ou de referência como apoio para localizar onde estão escritos títulos de poemas, títulos de livros, nomes de autores ou autoras, ou tarefas na agenda do projeto etc.
- que lê autonomamente, avança na fluência leitora, lidando com poemas cada vez mais extensos, listas com número maior de itens (como a agenda do projeto ou o sumário de livros) etc.

Na perspectiva didática que defendemos ao longo deste material, as quatro situações fundamentais de leitura e de escrita sempre constam no contexto de projetos e de sequências. As situações em que as crianças são convidadas a ler por si mesmas e a escrever por si mesmas integram diferentes momentos do *Projeto Sarau de Poemas* e podem ser utilizadas para um mapeamento das aprendizagens em relação ao sistema de escrita. Acima, por exemplo, listamos critérios para avaliar como as crianças lidam com o desafio de localizar onde algo está escrito.

No que se refere às situações de escrita pelas crianças, compor uma agenda de leitura, registrando títulos de poemas que serão lidos ao longo da semana, por exemplo, ao mesmo tempo em que se cumpre uma função social para a turma (controlar diariamente qual será o título a ser lido na roda), também nos permite analisar as diferentes conceitualizações que pautam essas produções. Para esta análise das escritas das crianças, pode-se ter como referência as orientações e o exemplo de registro apresentado no texto “Trabalho pessoal: planejamento de situações didáticas que levam em conta o que sabem as crianças” (F1. U2.T4 - Professoras).

As situações em que as crianças escrevem por meio da professora são potentes para identificar saberes construídos acerca dos comportamentos escritores (como planejar e revisar o texto), dos gêneros textuais e da linguagem utilizada em cada um deles, bem como acerca da adequação do texto ao público ao qual se destina, em cada contexto comunicativo.

No *Projeto Sarau de Poemas*, apresentamos duas situações coletivas de escrita: a produção de uma indicação literária e de um convite. Tomemos, aqui, o convite como exemplo para ilustrar critérios que podem ser considerados no acompanhamento das aprendizagens das crianças:

Na escrita coletiva do convite para o sarau, a criança:

- com o apoio da professora, ajuda a compor o planejamento do texto, listando itens que não podem faltar, tais como quem são os convidados, quem convida, qual o evento, local, data, horário;
- com o apoio da professora ou autonomamente, recupera itens listados no planejamento no momento da textualização;
- participa da textualização ditando trechos, dando continuidade ao ditado iniciado por colegas, respondendo perguntas feitas pela professora, explicitando sua opção entre distintas formas de inserir uma informação, sugerindo alterações no texto quando relido pela professora, concordando com a sugestão de colegas, ofertando alternativas para inclusão de informações, solicitando releituras do texto, entre outros aspectos, para deixá-lo completo e coerente para o público ao qual se destina;
- participa da revisão do texto, sugerindo alterações, indicando repetições desnecessárias de palavras, indicando a ausência de informações, concordando com sugestões de colegas, retomando conteúdos ou a estrutura de convites já conhecidos, entre outros aspectos, para deixar o texto completo e coerente para o público ao qual se destina.

Esses critérios, professora, não são os únicos que podem apoiar nossa avaliação do processo de cada criança no contexto deste projeto. Certamente, é possível construir outros. Interessa levarmos em conta, apenas, que a proposta é focar a avaliação nos aspectos mais centrais do projeto, com base no que foi definido como objetivos e como expectativas de aprendizagem.

Até este ponto, apresentamos exemplos de critérios que podem ser potencialmente orientadores de nossas observações e de avaliações dos percursos de aprendizagem das crianças. A seguir, refletiremos um pouco sobre como também avaliar o ensino no decorrer deste Projeto e ao final dele.

Um olhar apurado sobre as condições didáticas

Todos os aspectos atrelados às situações didáticas são também foco de nossas avaliações, professora. Assim, refletir sobre e analisar as condições didáticas oferecidas às crianças no decorrer do trabalho é fundamental para que possamos compreender a influência que essas condições tiveram nos percursos da turma. De acordo com Ferreiro (2005, p. 39): “A aprendizagem é uma relação tripartida entre um certo conteúdo ‘objeto de conhecimento’²⁹, um aprendiz e um adulto encarregado de organizar as condições didáticas específicas para fazer possível essa aprendizagem.” Para a autora, não é viável responsabilizar apenas a criança pelas aprendizagens. Os resultados da avaliação são também fruto “da qualidade da oferta educativa” (Ferreiro, 2005, p. 39).

²⁹ O objeto de conhecimento refere-se ao conteúdo específico que queremos que as crianças aprendam dentro de um processo educacional. Ele representa o tema, conceito ou habilidade que está no foco das atividades de ensino, e que, ao ser explorado, contribui para a construção de saberes mais amplos. O objeto de conhecimento pode incluir tanto aspectos cognitivos quanto práticos, e está sempre vinculado a um contexto pedagógico que visa o desenvolvimento integral dos alunos. Por exemplo, na alfabetização, o objeto de conhecimento é a escrita – tanto como sistema de representação quanto como prática social.

Neste sentido, desde as decisões que pautaram a organização do projeto ou da sequência, as estratégias colocadas em prática, até as intervenções mais pontuais realizadas junto às crianças precisam ser contempladas nas avaliações que realizamos.

Mais uma vez, tomando o *Projeto Sarau de Poemas* como exemplo, consideremos algumas perguntas que podem apoiar a avaliação das condições ofertadas às crianças, durante as situações que envolveram as sessões de leitura e de conversas sobre os poemas e todas as etapas de preparação para o sarau, apresentadas a seguir.

- O desafio de participar de um sarau de poemas foi possível tendo em vista as condições didáticas e oportunidades oferecidas às crianças desta faixa etária?
- Os exemplos e as referências de récitas e de leituras em voz alta apresentados às crianças atuaram realmente como bons apoios para que pudessem entender melhor os comportamentos de falantes e/ou de leitores envolvidos nessas situações?
- Durante os ensaios, foram realizadas intervenções para ajudar cada criança da turma a melhorar sua performance?
- Os poemas escolhidos foram adequados à récita e à leitura em voz alta para as crianças dessa turma?
- Os poemas apresentados nas rodas de leitura permitiram ampliar o repertório da turma e instigaram apreciações?
- As conversas sobre os poemas foram encaminhadas de maneira a contribuir para a formação leitora das crianças, instigando a análise dos textos, abrindo espaços para comentários diversos, para perguntas e para a construção de preferências?
- As quatro situações didáticas fundamentais estiveram presentes e de modo articulado contribuíram para a formação das crianças como leitoras e como escritoras?
- Foram asseguradas situações em que as crianças leram e escreveram por si mesmas para que pudessem refletir e avançar na construção do sistema de escrita alfabética?³⁰
- As crianças que já escreviam alfabeticamente e liam de forma autônoma foram instigadas a seguir avançando, por exemplo, passando a considerar aspectos ortográficos nas produções e a ganhar fluência na leitura?
- Como foi assegurada a participação de todas as crianças no planejamento, na textualização e na revisão dos textos escritos por meio da professora (o convite e a indicação literária)?

Certamente, professora, outros aspectos podem ser contemplados se levarmos em conta todas as condições didáticas que constaram deste projeto. As questões acima ilustram possibilidades para nossa avaliação e são também referências para analisarmos, da perspectiva do ensino, os diferentes projetos e sequências que desenvolvemos com a turma, sempre com o intuito de aprimorar nossas intervenções e de potencializar aprendizagens e avanços por parte de todas as crianças.

³⁰ Ao longo dos textos do Fascículo 2, foram destacadas estas situações didáticas, suas especificidades e sua importância para favorecer o processo de apropriação da escrita alfabética pelas crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

FERREIRO, Emilia. La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. **Revista Cero en Conducta**, Bogotá, nº 52, p. 43-54, dez, 2005. Disponível em: <https://www.ceroenconducta.org/numero-52/> Acesso em: 24 set. 2024.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **La evaluación formativa – Escuela Primaria**. Buenos Aires: Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

Andréa Luize é pedagoga e Mestre em Educação e Linguagem pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente, coordena o Instituto Vera Cruz e é professora do curso de pedagogia. Também desenvolve ações de formação continuada de professores, produz materiais didáticos e materiais de apoio à formação docente.

E-mail: andrea.luize.al@gmail.com

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

F5.CF- PROFESSORAS

Giulianny Russo
Elaine Vidal

Cara professora,

Neste fascículo, “Ensino Contextualizado e reflexivo na alfabetização inicial: integração, reflexão e práticas colaborativas” (F5.CF- Professoras), que reúne as Unidades 9 e 10, exploramos diferentes aspectos que subsidiam a prática reflexiva da professora, a partir da concepção de alfabetização como processo significativo, colaborativo e conectado às práticas sociais de linguagem. As reflexões apresentadas ao longo dos textos destacam a importância de se criar ambientes de aprendizagem nos quais a oralidade, a leitura e a escrita sejam experienciadas de forma integrada e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento das crianças como sujeitos ativos em seu processo de construção de conhecimento.

A Unidade 9, focada no Projeto Didático “Sarau de Poemas”, trouxe uma proposta pedagógica que integra leitura, escrita e oralidade em uma experiência literária significativa para as crianças. Ao planejar e realizar o Sarau, as crianças não só desenvolvem competências relativas a esses eixos de ensino, mas também se engajam em um processo que motiva a expressão pessoal, a apreciação poética, o respeito às diversas formas de criação literária, a escuta atenta e reflexiva de diferentes opiniões dos colegas e o diálogo cooperativo no grupo.

O Projeto exemplifica a importância de uma avaliação formativa, que acompanha continuamente as aprendizagens, valoriza os processos e promove intervenções didáticas que realmente apoiem o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

Já na Unidade 10, os textos nos convidam a refletir sobre aspectos fundamentais da alfabetização, como a diversidade de gêneros, o processo de revisão de textos, a resignificação de práticas escolares tradicionais e a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Nessa direção, o texto “A diversidade de textos na alfabetização” (F5.U10.T1 - Professoras) ressalta a necessidade de expor as crianças a diferentes gêneros, ampliando suas oportunidades de aprender a ler e escrever de maneira significativa e conectada ao uso social da linguagem.

Por sua vez, em “Revisão de texto: um caminho para aprender a escrever” (F5.U10.T2 - Professoras), vimos como a revisão pode ser um importante recurso para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica sobre a própria escrita.

No texto “Novas abordagens para velhas práticas” (F5.U10.T3 - Professoras), questionamos a eficácia dos métodos tradicionais, como a memorização do alfabeto, o ditado e a cópia, e sugerimos abordagens que realmente façam sentido para as crianças e que as motivem a compreender a escrita como um sistema de representação que é vivo e funcional.

Finalmente, em “A sala de aula: um universo de trocas e aprendizagens” (F5.U10.T.4 - Professoras) destacamos a importância da escuta atenta, do diálogo e da cooperação, enfatizando que um ambiente de aprendizagem acolhedor e participativo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Ao reunir todos esses textos neste Fascículo, buscamos oferecer uma visão mais integrada sobre o ensino da linguagem, em que a leitura, a escrita, a escuta e a fala são práticas que se complementam e se fortalecem mutuamente. A ênfase, então, recai naturalmente sobre a criação de condições didáticas que favoreçam o engajamento, a curiosidade e a expressão das crianças, reconhecendo-as como protagonistas de seu aprendizado.

Esperamos que este material inspire práticas pedagógicas que vão além do ensino de leitura, da escrita e da oralidade como uma técnica, mas que valorizem o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento. Que as propostas aqui discutidas sirvam de base para que você, professora, continue a promover experiências educacionais que desenvolvam não só diferentes competências linguísticas e sociais nas crianças, mas também seu entusiasmo, criatividade, senso crítico e desejo de participação social.

Giulianny Russo é Mestre em Escritura y Alfabetización pela Universidad Nacional de La Plata - Argentina; Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila; pedagoga e fonoaudióloga. Atua como membro da diretoria da Rede Latino-Americana de Alfabetização e tem um canal no Instagram de conteúdos educacionais @reescritasblog.
E-mail: giulianny.russo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676853920975923>

Elaine Vidal é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Doutora e Mestra na área de Psicologia, Linguagem e Educação pela FEUSP; Especialista em alfabetização pelo ISE Vera Cruz, e em Ética, valores e cidadania pela UNIVESP. É Graduada em Letras (FFLCH/USP) e Pedagogia (UMESP). Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino.

E-mail: elaineecrgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>



**PARA
SABER
MAIS**

EQUIDADE NA ALFABETIZAÇÃO



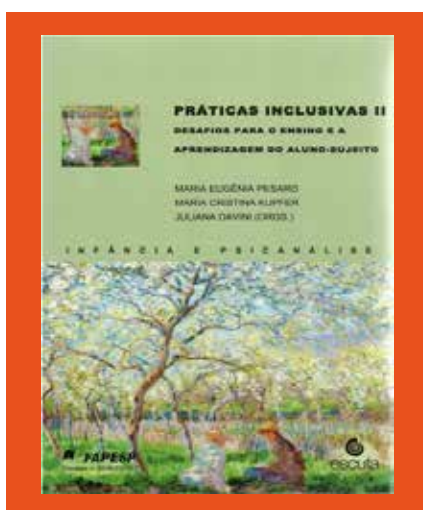
Nesse artigo, Maria da Paz de Castro defende que o relacionamento direto entre docente e estudante deve ser a principal fonte de conhecimento sobre cada criança, antes mesmo de qualquer diagnóstico ou laudo. A autora argumenta que, ao conhecer a/o estudante como um “aluno-sujeito” com sua própria história e singularidades, a professora ou professor pode personalizar o ensino e favorecer uma educação inclusiva de verdade. Castro também destaca a importância da escola como um ambiente onde as educadoras são protagonistas e devem ser valorizadas, garantindo que as necessidades e potencialidades de cada estudante sejam atendidas de forma única e respeitosa.



Diversa - plataforma digital que tem como objetivo construir e compartilhar conhecimento sobre boas práticas de educação inclusiva do Instituto Rodrigo Mendes. Maria da Paz de Castro, 2024



Podemos acessar em: <https://diversa.org.br/artigos/a-importancia-de-conhecer-o-estudante-antes-do-laudo/>



Fruto do Projeto Escolas Protagonistas, este livro reúne docentes, psicanalistas e pesquisadores para refletir sobre práticas inclusivas voltadas a estudantes com Entraves Estruturais (EE). Em seis partes, a obra aborda temas como Aprendizagem Terapêutica, papel docente, relações entre pares e transformações curriculares. O capítulo “Contribuições de um aluno em situação de inclusão: para os outros alunos, para a escola, para a comunidade, para os professores” (p. 203-216), de Giulianny Russo, explora estratégias didáticas para atender demandas específicas de aprendizagem.

Com relatos e fundamentos teóricos, o livro oferece caminhos para uma educação mais acolhedora e transformadora.

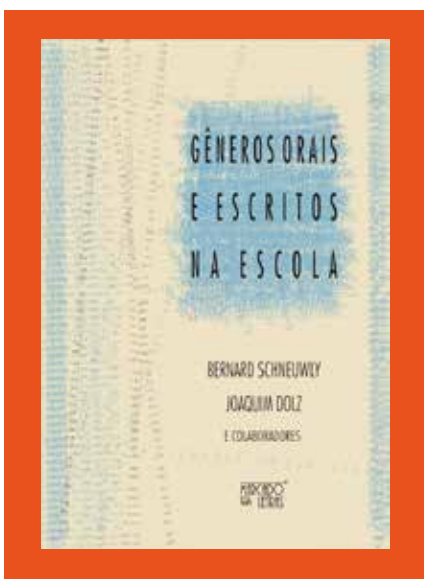
Livro: Práticas inclusivas II - desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito. Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Machado Kupfer e Juliana Davini (organizadoras), Editora Escuta, 2020

OBRAS ACADÊMICAS



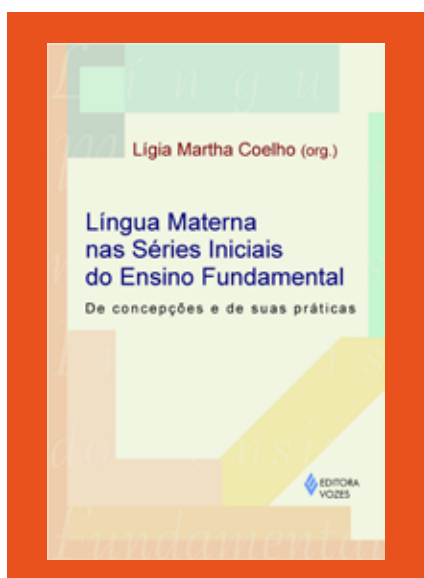
As autoras Érica de Faria Dutra e Lurdinha Martins, no artigo “Poesia na escola: a prática de ler poemas para crianças” (p. 123-136), apresentam fundamentos e justificativas para a leitura de poemas para as crianças, como prática habitual na escola. Também analisam uma pesquisa realizada com um grupo de professoras discutindo suas impressões e critérios para a (não) leitura desse gênero para as crianças. Partem do pressuposto de que o poema ocupa pouco ou raro espaço no cotidiano de leituras das crianças, especialmente da Educação Infantil e dos dois anos que iniciam o Ensino Fundamental.

Literatura e Educação. Cristiane Tavares e Telma Weisz (organizadoras)
Porto Alegre, Editora Zouk, 2021



Essa publicação é uma importante referência para compreendermos o papel do trabalho com os gêneros orais e escritos na escola. Além de apresentarem justificativas para a entrada dos gêneros na sala de aula e nos ajudarem a entender melhor as especificidades de cada qual, explicitam propostas didáticas e formas de organização do trabalho ao longo do currículo escolar.

Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz
Mercado das Letras, Campinas, 2004



No artigo “O texto como objeto de estudo – Escrevendo na escola” (p. 11-42), Marliza Bodê de Moraes traz reflexões sobre o desafio de tornar a língua escrita um objeto de aprendizagem na escola, sem transformá-la em objeto de uso exclusivamente escolar. Argumenta que aprender a produzir textos é um processo complexo, resultante de um intenso trabalho cognitivo e linguístico. Também aponta que não se aprende a escrever de forma global, uma vez que cada tipo de texto exige o uso de conhecimentos linguísticos específicos, o que requer diferentes estratégias de ensino. Nessa perspectiva, busca-se refletir sobre algumas possibilidades de tornar os procedimentos envolvidos na produção de um texto um objeto de estudo pelas crianças em sala de aula.

Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas Lígia Martha Coelho (organizadora). Editora Vozes (Petrópolis, RJ), 2009



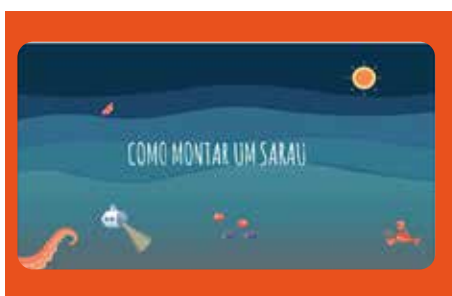
O artigo apresenta uma reflexão sobre as intervenções docentes ancoradas na perspectiva construtivista psicogenética e reitera a proposição de um ensino contextualizado e reflexivo. A partir da análise de uma situação didática na qual as crianças foram desafiadas a escrever por elas mesmas, reitera a defesa de um ensino contextualizado e reflexivo, no qual as intervenções docentes estão comprometidas com a problematização e não com o ensino explícito e diretivo da relação grafema-fonema.

Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. Giovana Cristina Zen. Revista Práxis Educacional, v. 19, n. 50, 2023



Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/14121>

MATERIAIS PEDAGÓGICOS E VÍDEOS



A especialista em formação de leitores e idealizadora do clube de leitura A Taba, Denise Guilherme, apresenta no vídeo a origem da palavra sarau, contextualiza esse tipo de atividade na atualidade e indica como o planejamento de saraus na escola pode favorecer a constituição de uma comunidade de leitores.



Editora Moderna – Território de leitura. Denise Guilherme, 2024.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rf1K50BFJ4o>



Nesse 3º encontro do Webinário Alfabetização em ação, a Profa. Delia Lerner apresentou diferentes situações didáticas e intervenções docentes que precisam estar garantidas nas rotinas semanais nas turmas de alfabetização.

No final do encontro, respondeu a diversas perguntas encaminhadas por professoras da Rede Municipal de São Paulo.



Palestrante: Delia Lerner. Assessora: Giulianny Russo



Disponível em: https://youtu.be/B31NgrB6_IE



Divididos em 6 volumes, os e-books abordam a alfabetização em contextos de multiletramentos, aprofundando as reflexões acerca das situações didáticas fundamentais e das práticas de oralidade na escola. Cada um dos e-books busca conhecer ou aprofundar o conhecimento sobre uma situação didática fundamental para contribuir com a formação de leitura de estudantes dos diferentes segmentos, bem como compreender a importância da prática para o processo de alfabetização inicial e/ou tardia.



Práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos. Giulianny Russo e Isis Nogueira. Instituto Avisa Lá/ Unicef, 2023



Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/experiencia_didatica/fasciculos-leitura-escrita/

COORDENAÇÃO

Simone Azevedo

ORGANIZAÇÃO

Elaine Vidal é graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela UMESP e especialista em Alfabetização pelo ISE Vera Cruz/SP e em Ética, valores e cidadania na escola pela UNIVESP. É mestra e doutora na linha de pesquisa Psicologia, Linguagem e Educação pela USP. Autora de livros sobre alfabetização, desenvolve trabalhos de formação continuada e assessoria pedagógica na área de Linguagens, em redes públicas e privadas de ensino. Atualmente, é docente da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

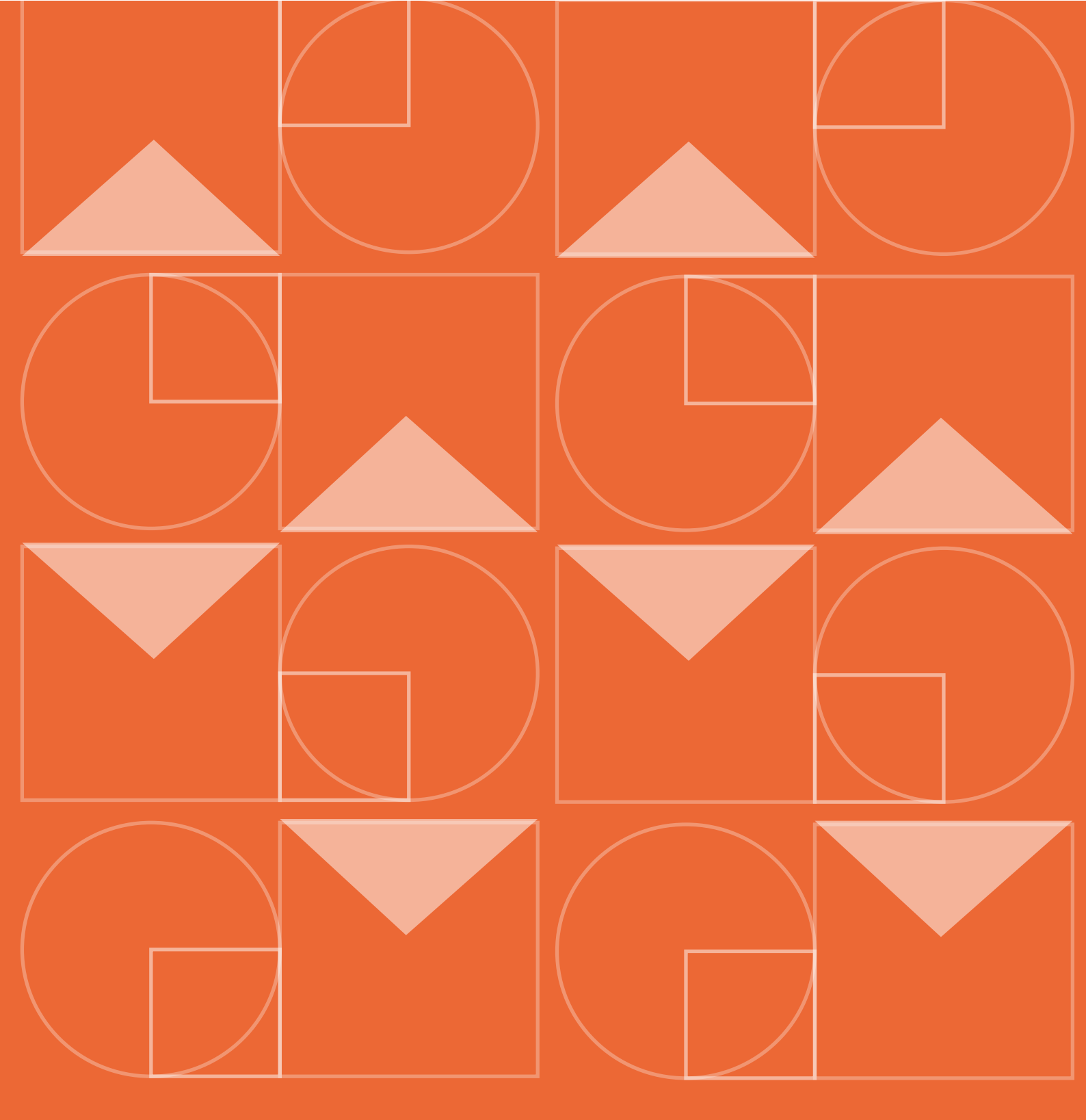
E-mail: elaineecrgvidal@usp.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5749096803223767>

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

