

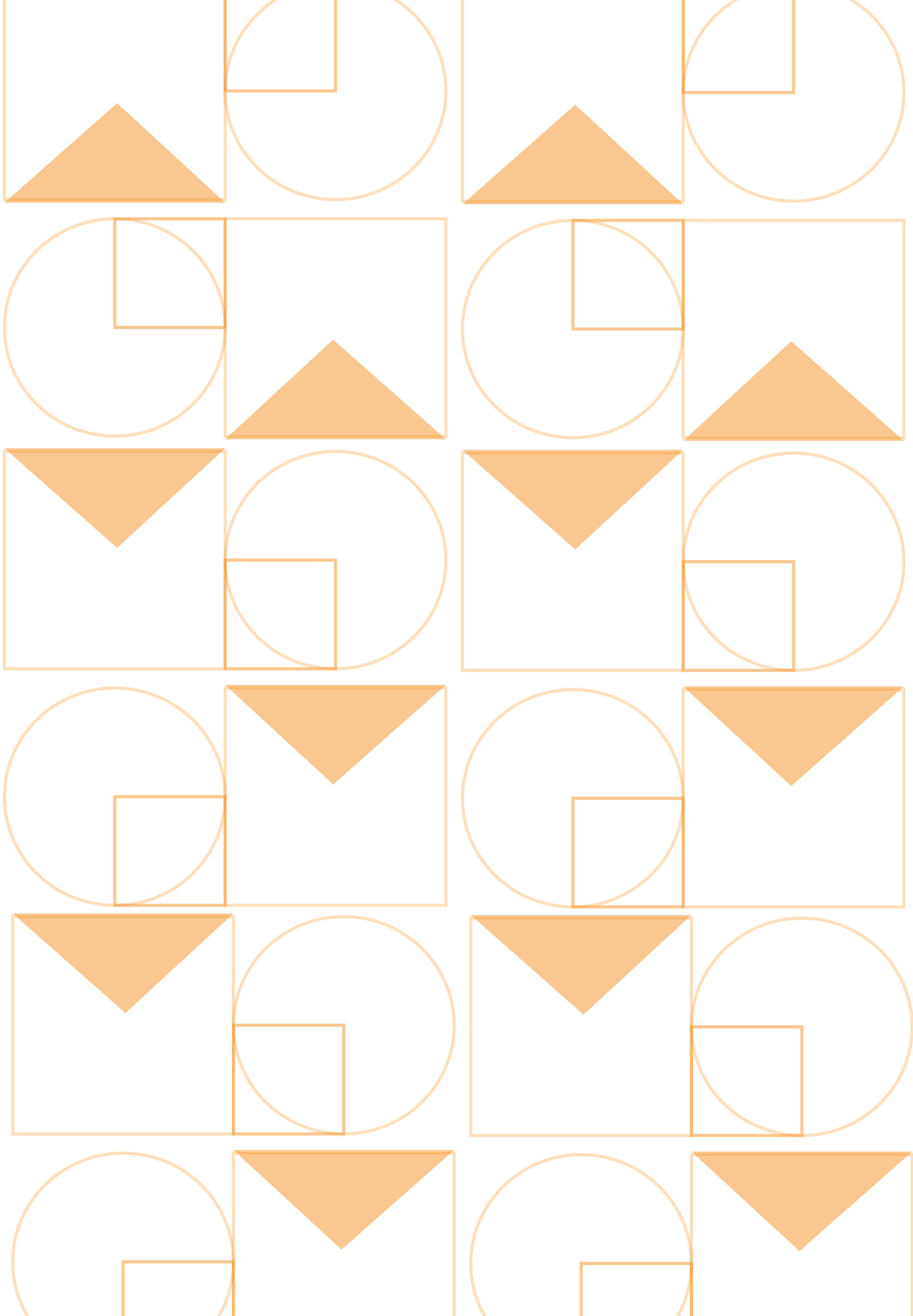
Ensino da Língua Portuguesa na
perspectiva da heterogeneidade:
Percurso Formativo do **3º ao 5º ano**

FASCÍCULO **2**
do/a Professor/a ►

Leitura e produção de textos escritos:
modos de pensar e fazer



Compromisso
Nacional
Criança
alfabetizada



FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização

dos Profissionais da Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação

Básica: José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Instituição responsável pela coordenação geral:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Estudos em Educação e Linguagem

Coordenação pedagógica:

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE)

Cancionila Janzkovski Cardoso (Kátia) (UFR)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Marta Nörnberg (UFPEL)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Organizadoras:

Unidade 3:

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Daniela Freitas Brito Montuani

Leila Brito de Amorim Lima

Unidade 4:

Cancionila Janzkovski Cardoso

Eliana Borges de Albuquerque

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Revisão linguístico-textual

Ana Maria Costa de Araujo Lima

Ana Regina Ferraz Vieira

José Herbertt Neves Florencio

Normanda da Silva Beserra

Normalização

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

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

Autores(as):

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR)
Daniela Freitas Brito Montuani (UFMG)
Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)
Fátima Soares da Silva (UFRPE)
Isabel Cristina A. S. Frade (UFMG)
Leila Britto de Amorim Lima (UFAPE)
Márcia Mendonça (UNICAMP)
Nádson Araújo dos Santos (UFAC)
Renata da Conceição Silveira (CEEL/UFPE)
Renata Maria Barros Lessa de Andrade
(Prefeitura Municipal do Paulista/PE)
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (UFR)
Tatiane Castro dos Santos (UFAC)
Telma Ferraz Leal (UFPE)
Vinícius Martins Varella (UFPB)

Equipe de curadoria e elaboração de resenhas da seção Para Saber Mais:

Amanda Kelly Ferreira da Silva (Pref. Recife)
Djário Dias de Araujo (UFPE)
Elizabeth Orofino Lucio (UFPA)
Gabriel Lopes de Santana (SENAC)
Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas (UFPE)
Maria Emília Lins e Silva (UFPE)
Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (UFPE)
Reginaldo Marques Pereira
(Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães)

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

Brasil. Ministério da Educação

Ensino da língua portuguesa na perspectiva da heterogeneidade
[livro eletrônico] : percurso formativo do 3º ao 5º ano : leitura e produção
de textos escritos : modos de pensar e fazer : fascículo 2 do/a professor/a.
-- 1. ed. -- Teresina, PI : Editora CEAD, 2025.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83673-01-5

1. Língua portuguesa (Ensino Fundamental) I. Título.

25-263649

CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua Portuguesa : Ensino fundamental 372.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1 /3129

SUMÁRIO

UNIDADE 3 Leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO

- **TEXTO 1**
Compreensão leitora do do 3º ao 5º ano
- **TEXTO 2**
Texto nas aulas de leitura do 3º ao 5º ano
- **TEXTO 3**
O ensino da leitura: saberes, estratégias e possibilidades em sala de aula
- **TEXTO 4**
Mediação docente e(m) processos pedagógicos na prática de leitura

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UNIDADE 4 Produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

APRESENTAÇÃO

- **TEXTO 1**
Crianças não alfabéticas no 4º ano? E agora? É possível ensiná-las a produzir textos?
- **TEXTO 2**
Produção de textos escritos no Ensino Fundamental: modos de escrever e modos de ensinar
- **TEXTO 3**
Produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre a prática pedagógica,
- **TEXTO 4**
Narrativas literárias na escola: ler, produzir, revisar e autocorrigir

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PARA SABER MAIS

unidade

3

Leitura nos
anos iniciais do
Ensino
Fundamental

APRESENTAÇÃO

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Daniela Freitas Brito Montuani

Leila Brito de Amorim Lima

A Unidade “Leitura” tem como principal objetivo oferecer aos/às professores/as do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental reflexões teóricas e metodológicas sobre o ensino da leitura e as práticas de formação de leitores. Nessa direção, os textos deste Fascículo dialogam com relatos de experiências, depoimentos de professores/as, cenas de sala de aula, material didático e questões problematizadoras com potencial para ajudar a planejar atividades pedagógicas, que considerem que o ato de ler perpassa pela construção de sentidos e que a leitura pode ser compreendida em várias dimensões.

O Texto 1, *Compreensão leitora do 3º ao 5º ano*, das autoras Daniela Freitas Brito Montuani e Delaine Cafiero Bicalho, apresenta uma proposta de discussão acerca da leitura como processo cognitivo, social, histórico e cultural de produção de sentidos. Além disso, possibilita aos/às professores/as compreender como os textos se organizam linguística, estrutural e socialmente, e como é possível selecionar textos para as turmas do 3º ao 5º ano que levem em conta a gradação e a progressão do ensino. Nessa direção, apresenta várias possibilidades didáticas a partir de um relato de experiência, com a exploração do gênero folheto, demonstrando diferentes estratégias de compreensão leitora a partir dessa situação didática particular, enfocando a importância de planejar situações para que o ensino da leitura ocorra de forma efetiva em sala de aula.

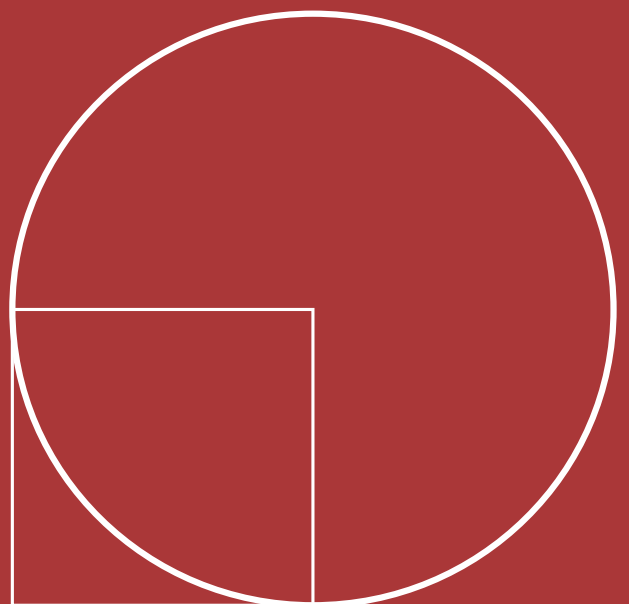
Já no Texto 2, intitulado *Textos nas aulas de leitura do 3º ao 5º ano*, Daniela Freitas Brito Montuani e Delaine Cafiero Bicalho versam sobre questões relevantes atinentes, por exemplo, aos desafios enfrentados na condução de atividades de ensino de leitura; à importância de conhecer e selecionar bons textos, de diferentes gêneros e tipologias, para ampliar a familiaridade dos estudantes com uma maior diversidade de textos e de modos de ler e compreender textos a partir de suas características (estruturais, linguísticas e de funcionamento social); e, por fim, à importância de considerar, no planejamento, a exploração de boas estratégias de compreensão de leitura. Apresenta-se como um material que explora ricas possibilidades de trabalho nesse eixo, considerando gêneros e estratégias diversificados para ampliar as habilidades de leitura dos estudantes.

Dando continuidade às reflexões, Leila Britto de Amorim Lima e Fátima Soares da Silva, no Texto 3, *O ensino da leitura: saberes, estratégias e possibilidades em sala de aula*, mostram a importância do planejamento para o ensino de estratégias de compreensão de leitura, enfatizam que a perspectiva sociointeracionista deve estar presente nos processos de mediação de leitura e explicitam a importância de um trabalho com a leitura que dialogue com outras áreas do conhecimento. Para a discussão, os leitores ainda poderão aprofundar a temática a partir de um quadro que exemplifica estratégias didáticas e possibilidades de aprendizagem dos estudantes, considerando a escolha das estratégias de ensino em consonância com os objetivos pedagógicos pretendidos e a finalidade do gênero a ser lido. Por último, apresentam uma sugestão de um jogo envolvendo leitura e compreensão de contos de assombração.

Para finalizar, os autores Tatiane Castro dos Santos e Nádson Araújo dos Santos, no Texto, *Mediação docente e(m) processos pedagógicos na prática de leitura*, apresentam reflexões sobre o papel do mediador de leitura a partir de cenas de sala de aula. Trata-se de uma relevante discussão sobre como a ação docente voltada às práticas de leitura pode conduzir o aluno à compreensão textual por meio da estratégia de leitura tutorial. A partir das cenas que mostram eventos de sala de aula, os autores destacam o/a professor/a como agente de letramento, cujas ações, indispensáveis para a aprendizagem da leitura, abordam temas importantes da vida e ampliam a compreensão do mundo. O texto potencializa, ainda, debates sobre o papel do/a professor/a no processo de compreensão de textos multissemióticos.

Desejamos uma ótima leitura!

As Organizadoras



TEXTO 1

Compreensão leitora do 3º ao 5º ano

Daniela Freitas Brito Montuani
Delaine Cafiero Bicalho

1. Contextualizando o tema

Ensinar a ler é um dos compromissos fundamentais que a escola assume com cada uma das crianças no Ensino Fundamental. A partir da análise da situação vivenciada por professores/as ao receberem alunos em diferentes estágios de aprendizagem da leitura, trataremos neste texto sobre o desenvolvimento da compreensão leitora. Para tal, organizamos a discussão da seguinte forma: 1. Caracterizamos a leitura como um processo cognitivo, sócio-histórico e cultural de produção de sentidos, que se define tanto pelas ações cognitivas do leitor quanto por sua inserção social, num tempo histórico e cultural; 2. Tratamos de textos e de como eles se organizam (linguística, estrutural e socialmente); e, ainda, do que os leitores fazem com textos em suas interações; 3. Discutimos sobre planejamento no ensino da leitura, indicando a necessidade de se planejar a gradação e progressão ao longo do Ensino Fundamental. Isto é, partir do que as crianças já sabem num ano e considerar o que precisam aprender no outro em relação às estratégias de leitura e aos gêneros e tipos de textos que circulam socialmente; por fim, 4. Apresentamos uma síntese e um exemplo de trabalho com a leitura de um livro.

Nem todas as crianças têm as mesmas experiências com a leitura ao chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental I, por isso os saberes são diferenciados. Independentemente do que elas já sabem quando iniciam essa etapa escolar, todas têm o direito de aprender a ler, e a escola é o lugar de sistematizar conhecimentos, favorecer interações, promover situações concretas em que a leitura faça sentido para elas. A análise do relato de uma professora do 3º ano ilustra como ela está atenta ao desenvolvimento das crianças, buscando incluir todas na aprendizagem.

Ana (nome fictício), aluna de 8 anos da minha turma, ainda não revelava algumas habilidades de leitura que eu já podia observar na maioria das outras crianças. As atividades escolares nos anos anteriores tinham proporcionado aos outros alunos da turma muitos saberes em relação ao Sistema Alfabético e as crianças estavam avançadas no processo de leitura. Elas já liam algumas palavras, frases e pequenos textos: parlendas, cantigas, poemas, notícias, textos de divulgação científica, entre outros. Ao ouvirem histórias contadas, pela capa do livro e pelas ilustrações, eram capazes de fazer antecipações e se divertiam discutindo entre si sobre o assunto do livro. A turma era vibrante, participava ativamente das atividades. Ana, por sua vez, não vibrava tanto na sala de aula. Ela, porém, era bem participativa em sua cultura familiar. Seus pais discutiam em casa questões de sua comunidade, pois trabalhavam juntos no posto de saúde do bairro. Nos primeiros dias de aula, Ana ficava frustrada, se recusava a participar e afirmava que só ela não sabia ler. O meu trabalho, para além de promover a continuidade no desenvolvimento das crianças, orientando-me pelas metas de progressão definidas para aquele ano de acordo com a base curricular e de acordo com as metas construídas pelo grupo de professores e coordenadores da escola, visava também não deixar nenhuma criança para trás, independentemente do ponto de onde ela tivesse partido. Mas como fazer isso? Como entender o que é a leitura e promover atividades e experiências para formar crianças leitoras? (Relato de uma professora de crianças de 8 anos de uma escola municipal em Belo Horizonte).

É um desafio lidar com a heterogeneidade na turma. Como trabalhar simultaneamente com crianças que já leem e crianças que não leem ainda? Primeiro, é preciso investigar quem é a criança que chegou ao 3º ano e o que ela já sabe. Depois, é necessário criar oportunidades para que ela aprenda o que ainda não sabe, mas pode aprender com a mediação necessária. A partir do diagnóstico feito sobre o que as crianças já sabiam e da identificação, por meio de entrevistas, de um pouco mais do cotidiano delas, a professora de Ana selecionou o tema “dengue”, considerando que os pais da aluna eram agentes de saúde na comunidade e que o tema era relevante para todas as crianças. Ela identificou que a família de Ana fazia circular vários folhetos sobre esse tema pelo bairro.

Ao aceitar o desafio de ensinar a ler, a professora de Ana tomou como pressuposto teórico que a leitura é um processo cognitivo e social (também histórico e cultural) de construção de sentidos que toma o texto como ponto de partida. A leitura é construção cognitiva, porque os sentidos não estão prontos no texto escrito, eles dependem das ações que o leitor realiza: decodificação, compreensão e crítica (Bicalho; Montuani; Bethônico, 2018).

Na *decodificação*, o leitor processa informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas: junta letras para formar sílabas, junta sílabas para formar palavras e palavras para formar frases. Essa operação torna-se cada vez mais automática à medida que o leitor vai ganhando experiência na leitura e, com isso, sua memória de trabalho fica liberada para processar a compreensão.

Na *compreensão*, o leitor constrói coerência, nexos para o que lê, a partir da integração de elementos que fazem parte do seu conhecimento e de informações apreendidas no texto. Compreender envolve relacionar informações vindas dos conhecimentos prévios do leitor com outras organizadas em várias partes do texto. Isto é, o leitor precisa fazer inferências, que é a capacidade de produzir informações novas ao relacionar o dado (o que já conhece) e o novo (o que o texto traz). E, ainda, envolve estabelecer relações lógico-discursivas, relações entre elementos de referência, identificar tese e argumentos, identificar conflito gerador da narrativa, compreender globalmente o texto, entre outras habilidades.

Na *crítica*, o leitor age analisando, avaliando o texto e verificando em que medida ele responde aos seus próprios objetivos e aos objetivos que o autor expressa. Criticar é uma forma de o leitor agir sobre o texto. Ao ler criticamente, analisando a coerência interna do texto, avaliando-o, duvidando do que está escrito, confrontando-o com a realidade, o leitor pode fugir da manipulação, das notícias falsas, das ideologias que manipulam, do estereótipo, do sensacionalismo.

Leitura é processo social, histórico e cultural porque depende dos objetivos do leitor, do para que vai ler o texto e do contexto em que está lendo (quando está lendo, em que época, em que lugar). Os sentidos vão depender, ainda, das intenções manifestadas pelo autor do texto, quando de sua produção. Dependem também do texto: de onde ele está, em qual suporte, isto é, no livro, na tela, num cartaz, num folheto, na embalagem de um produto; de quando foi produzido e por quem. O processo de leitura é, na maioria das vezes, formalizado e ampliado pela escola, mas ele tem início mesmo antes de a criança entrar numa instituição de ensino. Isso porque, ao vivenciar várias práticas sociais e culturais em sua família, em sua comunidade, a criança desenvolve muitas habilidades de uso da língua escrita. Se a criança chega ao 3º ano sem estar alfabetizada, a escola precisa criar um ambiente que favoreça a alfabetização.

Nas duas próximas subseções, com a análise de um dos textos sobre a dengue utilizado pela docente, ampliamos o conceito de leitura, especificando ações que o leitor realiza

enquanto lê e os modos como os textos se organizam. São duas as intenções: 1. mostrar que as atividades de leitura são guiadas pelos objetivos do leitor e devem envolver decodificação, compreensão e crítica; 2. destacar o papel do/a professor/a como fundamental na condução e orientação do olhar dos alunos, para que eles desenvolvam estratégias de leitura.

Estratégias de leitura

Conforme vimos na experiência da professora, o folheto foi um gênero que ela utilizou para se articular com as vivências de Ana e sua família. Ao se deparar com um material, como o folheto, sendo distribuído na rua, um leitor experiente pode decidir amassá-lo e jogá-lo fora sem nem olhar. Ler será uma opção se, num rápido passar de olhos, o folheto chamar a sua atenção pelas cores, imagens/desenhos, palavras escritas, pelo formato, tamanho de letra, assunto. O que guia a decisão de ler ou não o folheto recebido na rua são as próprias necessidades do leitor e seu desejo de ter respostas às perguntas que ele coloca para si. Vejamos, a seguir, um folheto (Figura 1) que foi distribuído em vários municípios.

Se o leitor já tiver vivido a experiência de dengue em sua casa, pode realizar uma leitura com uma pergunta mais específica: “Como fazer para a dengue não retornar?”. As perguntas do leitor é que orientam sua leitura. E ler para quê? Com quais objetivos? Um leitor iniciante, porém, não age como um leitor experiente, porque: 1) nem sempre mobiliza seus conhecimentos anteriores na leitura; 2) não consegue produzir inferências ligando informações; 3) ainda não sabe construir seus próprios objetivos de leitura; 4) tem dificuldades com a decodificação.

A professora de Ana sabia disso quando levou o folheto para a sala de aula e buscou inserir a aluna na aula de leitura, a partir de um tema que ela já conhecia. A menina teve oportunidade de contar à turma sobre o trabalho dos pais no posto de saúde e sobre a campanha contra a dengue que estava sendo realizada pela prefeitura da cidade. Os colegas falaram sobre suas experiências com dengue na família. Como Ana tem dificuldades com a decodificação e acha que “não sabe ler”, a professora procurou mostrar que é possível construir sentidos para o texto observando várias outras marcas no folheto. A criança, mesmo não sabendo ler palavras e frases, consegue fazer previsões sobre o conteúdo do folheto e isso a ajuda a compreender. Boas perguntas de professores/as e alunos da turma são fundamentais para orientar a leitura. A professora propôs que lessem coletivamente o folheto, para descobrirem até que ponto as informações poderiam ajudar a comunidade a eliminar os focos de dengue. Assim, estava estabelecendo um objetivo para a leitura. Fez uma exploração do texto dividindo o folheto em três partes. Primeiramente, ensinou os alunos a realizarem ações antes da leitura do texto escrito, lendo a imagem para acionar seus conhecimentos prévios (sobre o sinal de trânsito, sobre o mosquito da dengue). Apresentou a imagem do mosquito dentro do sinal de “proibido retornar”, e perguntou: “Que bichinho atrevido vocês veem aqui?”; “Conhecem esse símbolo, onde já o viram?” (aponta para o sinal de trânsito); “O que ele significa?”; “O que significa esse desenho?”; “Vamos

Figura 1: Folheto distribuído por vários municípios em campanha no combate à dengue.



Fonte: <http://www.cbaa.ind.br/noticias/Marco%202009/Dengue%20cartaz%201.pdf>

registrar em uma frase como a gente entendeu esse desenho” (faz o registro no quadro de várias frases ditas pelos alunos).

Durante a leitura do texto escrito, as perguntas também orientaram o levantamento de hipóteses a partir das marcas gráficas. A professora mostrou o texto escrito, indicando a direção da escrita da esquerda para a direita, e perguntou: “O que vocês acham que está escrito aqui?”; “Quantas palavras são?”; “Com qual letra começa?”. Assim, além de fazer as crianças perceberem que o texto escrito explicita o que a imagem expressa, orientou a análise de “DENGUE. PROIBIDO RETORNAR”. A palavra “dengue” foi reconhecida rapidamente por Ana. A palavra “proibido” impôs um pouco mais de dificuldade, porque “pro-i-bi-do” foge do padrão que é mais comum na língua (sílabas com estrutura consoante-vogal), mas a associação com o sentido da placa de trânsito ajudou Ana na leitura.

Na terceira parte do texto, a professora foi explorando cada um dos desenhos, identificando-os (pratinho, caixa d’água, garrafas, pneu, pote de plástico, lata de lixo), registrando os nomes no quadro e perguntando por que eles estavam riscados com um X. As estratégias de recorrer à imagem, de fazer suposições e previsões sobre o texto, de acionar conhecimentos prévios, entre outras, foram usadas no início da leitura do folheto e novamente em outras partes dele. Realizar leitura coletiva vai ensinando os alunos a agirem sobre o texto da mesma forma quando estiverem lendo sozinhos. A cada nova informação que entra no processamento, o leitor verifica o que leu, confronta as informações e vai avançando. A professora pediu às crianças para dizerem o que estava escrito na parte inferior da placa, logo abaixo das imagens, registrou no quadro o que as crianças disseram e depois confrontou as hipóteses, lendo o texto com a ajuda das que já sabiam ler. Ao fazer o registro das suposições dos alunos e fazer o confronto com o que estava escrito, a intenção da professora era trabalhar a compreensão da parte do texto que encerrava o seu principal objetivo. Como o texto tem várias frases e palavras cuja decodificação impõe dificuldades a Ana, um trabalho mais detalhado foi realizado após sua compreensão.

ELIMINE ÁGUA EMPOÇADA NOS PRATOS DE PLANTAS E PNEUS VELHOS. NÃO DEIXE LATAS VAZIAS, GARRAFAS, POTES PLÁSTICOS, TAMPINHAS, LIXO E ENTULHO EXPOSTOS À CHUVA. COM O ESFORÇO DE TODOS, VAMOS CONTINUAR A CONTROLAR A DENGUE.

As frases, transcritas em fichas, foram apresentadas a Ana para que as organizasse a partir da relação com as imagens e a ordem do texto. Depois disso, a aluna recebeu o mesmo texto impresso, faltando algumas palavras que ela teria de buscar entre as palavras escritas pela professora no quadro da sala, para descobrir as palavras que faltavam. No final, ela apresentou o texto reconstruído e as palavras descobertas. A proposta de leitura descrita até aqui evidencia uma preocupação da professora em explorar, simultaneamente, tanto aspectos da decodificação quanto da compreensão.

Depois da leitura, para avaliar a compreensão, a professora pediu que Ana contasse, oralmente, para as crianças, o que ela tinha compreendido a partir da leitura do folheto. Outras crianças também foram convidadas a fazer o mesmo e, posteriormente, algumas puderam ler em voz alta. Por fim, a professora propôs que a turma discutisse: “Vocês acham que a mensagem do folheto vai ajudar a diminuir os focos de dengue no bairro? Por quê?”. Na discussão, os alunos foram orientados a indicar se faltava alguma informação importante no folheto, se eles acrescentariam outras. Um comentário das crianças referiu-se ao tamanho pequeno das letras do texto abaixo das imagens, que apresenta lugares onde o mosquito pode se esconder. Um aluno disse que sua avó não conseguiria ler porque enxerga pouco, então ela não teria acesso à informação direito. Um outro aluno disse, na sequência, que o

texto só repetia o que as imagens já tinham dito, então poderia ser lido, mas que seria bom se as letras fossem maiores. Assim, a aula de leitura terminou com os alunos exercitando a capacidade de fazer crítica ao texto. Não bastava dizer se gostou ou se não gostou, nem apenas expressar “o que acha”. Era preciso trazer argumentos para criticar o folheto, a partir da função social que ele deveria cumprir.

Os textos, como se organizam e como funcionam socialmente

Todo texto, assim como o folheto, é um objeto por meio do qual seu autor busca agir sobre o leitor para gerar nele uma resposta. Textos são produzidos para, entre outras ações, seu produtor informar (as notícias, os avisos); fazer rir (as piadas, tirinhas, histórias em quadrinhos); opinar sobre um fato ou sobre uma situação (os artigos, editoriais); ensinar a fazer algo (as receitas, regras de jogos). Os textos, para se aproximarem dos leitores, são produzidos de muitas formas. Há os que se compõem somente de imagens (desenhos, fotografias) e há aqueles que se compõem pela combinação de vários recursos: linguísticos, cores, sons, gestos. A organização interna do texto impacta diretamente seu funcionamento social, sua capacidade de produzir efeitos no leitor, e é por isso que os textos são cuidadosamente pensados, planejados. Nada é aleatório em sua construção. Em sua composição, são feitas escolhas que são relevantes, tanto para a mensagem que será veiculada quanto para a forma como os textos serão apresentados, nos modos de sua divulgação.

Nos textos escritos, a intenção de quem escreve é comunicada pelos recursos linguísticos, como as palavras e a seleção delas; a organização de palavras na frase; a ordem das frases e os elementos usados para ligá-las (como as preposições, as conjunções, os artigos); os tempos, modos e aspectos verbais, advérbios, pronomes; indicadores formais de segmentação (como os sinais de pontuação e a paragrafação); o tipo e tamanho de letra. Também marcam intenções a disposição visual do escrito na página, as cores e/ou imagens (desenhos, gráficos, fotografias) utilizadas, juntamente com o material escrito. Os vários recursos funcionam como orientações que indicam ao leitor possibilidades de leitura e, ao mesmo tempo, funcionam como tentativas de restrição para que leituras erradas não sejam realizadas. Uma leitura pode ser considerada errada se não observar todos os elementos que se articulam no texto (Possenti, 2001; 2014) e, desde cedo, as crianças devem ser alertadas para prestar atenção neles.

Em outras duas dimensões, os textos se organizam quanto ao tipo e quanto ao gênero (Marcuschi, 2002). O tipo textual tem a ver com a organização das sequências linguísticas. Considera-se do mesmo tipo um conjunto de textos com algumas características em comum em relação a aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas que estabelecem. Os tipos textuais são poucos: narração (o autor conta uma história, um fato ocorrido), descrição (o autor apresenta lugares, personagens, expressões que marcam o tempo), injunção (o autor instrui, ordena), dissertação-argumentativa (o autor apresenta suas opiniões sobre fatos e ideias), dissertação-expositiva (o autor apresenta ideias, sem posicionar-se acerca delas). Na dimensão de seu funcionamento social, os gêneros organizam-se em função das intenções, dos objetivos, espaços de circulação (em livros, jornais, revistas, placas, cartazes; nos blogs, via WhatsApp etc.). A categoria de gêneros engloba um conjunto bastante amplo: notícias, contos de fada, contos de aventura, contos de mistério; artigos de opinião, artigos expositivos; regras de jogo, receitas de todo tipo,

avisos, listas e uma infinidade de outros textos. O mais importante, quando os gêneros são considerados objetos de ensino, não é ficar nomeando “que gênero é”, mas sim identificar a finalidade, o “para que” um texto foi produzido.

O folheto sobre a dengue combina imagens e recursos linguísticos. Logo no início, há uma palavra funcionando como frase: “DENGUE.”. E, na sequência, uma frase curta: PROIBIDO RETORNAR. Depois, há as frases que começam com verbos no imperativo, dando instruções muito diretas ao leitor: ELIMINE/NÃO DEIXE. O texto é do tipo instrucional, visa instruir o público-alvo para realizar determinadas ações. Quanto ao gênero, pode ser chamado de “folheto” ou “panfleto”. Sua principal característica é a de disseminar informações científicas de modo breve e acessível, visando atingir rapidamente seu objetivo. Estabelecer uma organização na seleção de textos que combine gêneros e tipos de textos distintos colabora para que haja tanto gradação quanto progressão do ensino ao longo dos anos de escolaridade.

A leitura do 3º ao 5º ano: gradação e progressão no ensino

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver para assegurar seus direitos de aprendizagem, estabelece que a ação pedagógica no Ensino Fundamental deve garantir amplas oportunidades para os alunos se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética e que isso deve ser feito de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita em práticas de letramento (Brasil, 2018, p. 59). Esse documento recomenda que as aulas de leitura no 1º e 2º anos tomem como objetos de ensino: a decodificação, a compreensão e a fluência.

Leitores que leem fluentemente têm ritmo, entonação e boa pronúncia. Na escola, costuma-se dizer que leem “de carreirinha”. A fluência implica uma certa velocidade de leitura, mas ser rápido ao ler não significa que houve compreensão. Muitas vezes, a criança não lê fluentemente em situações de leitura oral porque é tímida, se inibe na presença de outras pessoas. Isso não significa que não saiba ler. Os antigos testes de leitura oral que colocavam a criança diante de um adulto para fazer “avaliação de leitura” eram equivocados, porque consideravam apenas a fluência como indício de que a criança estava alfabetizada. A avaliação deve ser parte de um processo contínuo, que considera de onde a criança partiu e aonde consegue chegar, com mediação e sem mediação (do/a professor/a ou de colegas). Leitores que leem fluentemente fazem, sim, uma leitura rápida de palavras, frases, textos, mas outras habilidades precisam ser consideradas. É preciso perguntar: Até que ponto eles compreenderam o que leram? Até que ponto consideraram todos os recursos do texto em sua leitura? A fluência (assim, como qualquer outra habilidade de leitura) não pode ser avaliada ou medida em um único momento.

A fluência pode ser estimulada por meio de atividades, para que as letras e as sílabas possam ser identificadas rapidamente (sílabas com dígrafos ou com padrão consoante-consoante-vogal podem ter reconhecimento menos automático). Jogo com fichas de palavras para o leitor fazer associação palavra-desenho também é uma atividade que ajuda na automatização. As crianças precisam ter modelos de leitores, e esse modelo tanto pode ser o regente da turma quanto um colega que já leia sem embargo. Leitura coletiva de poemas também favorece a percepção do ritmo na leitura. Ouvir leitores

lendo no rádio, na TV, na internet também ajuda a refletir sobre a leitura. Decodificação e fluência são habilidades que já devem estar bem desenvolvidas quando os alunos chegarem ao 3º ano, e vão permitir que possam avançar na leitura. No entanto, se essa habilidade não está bem consolidada, precisa ser assumida como tarefa também dos/as professores/as do 4º e 5º anos.

Se, no 1º e 2º anos, os objetos de conhecimento são a decodificação, a compreensão e a fluência, do 3º ao 5º ano passam a ter mais ênfase nas propostas de atividades: as estratégias de leitura (ampliando-se a complexidade delas) e a formação do leitor crítico. Espera-se que os alunos possam desenvolver cada vez mais a autonomia e que dependam cada vez menos da mediação do/a professor/a. Entre as estratégias de leitura, mais destaque será dado às inferências (de sentido de palavras e expressões; de efeitos de sentido), às relações de continuidade temática, às relações de tempo/espaco/causa/consequência/comparação e à identificação de fato e opinião. Exercitar a crítica, nessa etapa de ensino, é propor situações de leitura em que os alunos possam ir além da manifestação de uma opinião sobre o texto. Eles precisam aprender a argumentar sobre suas posições após a leitura, a partir do entendimento de como o autor concretiza um projeto de dizer. Isto é, aprender a perseguir as marcas que o autor deixa, para ser capaz de dizer até que ponto o texto responde aos objetivos expressos.

Do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, inferência e outras habilidades mais complexas de compreensão e crítica são tomadas como foco das aulas. É sempre preciso lembrar que o ponto de partida é o aluno que chega e as habilidades que ele demonstra ter. Se ainda houver na turma algum aluno que tenha dificuldades no reconhecimento de letras e sílabas, que não conseguir ler, é preciso proporcionar oportunidades para que suas habilidades sejam desenvolvidas. Um quadro de planejamento que contemple os cinco anos de escolaridade deve ser tecido, com a seleção de textos (tema, extensão, seleção lexical, gêneros e tipos textuais) e a complexificação das estratégias de leitura. Esse quadro permite dar uma ideia de como é possível progredir gradativamente no ensino de leitura. Todos/as os/as professores/as terão uma visão de conjunto: quais são as metas para cada ano de escolaridade.

Para a seleção de textos, é necessário considerar que crianças do 3º ano, com oito anos de idade, são atraídas por determinados temas, como animais, jogos, super-heróis, fundo do mar, plantas, dinossauros, dragões e outras personagens do mundo mágico. As crianças de 4º e 5º anos ampliam seus interesses sobre temas de aventuras, astros e estrelas, amizades, carros, coleções, jogos, moda, fatos e questões de relevância social.

Além do tema, a extensão também deve ser observada: partir dos textos mais curtos (com poucos períodos) encoraja a leitura de textos mais longos (duas ou mais páginas). Sintaxe simples (ou seja, as frases estão organizadas na ordem mais comum da língua, que é sujeito – verbo – complemento) faz o processamento da leitura ser mais rápido. Frases em ordem inversa ou com períodos compostos, principalmente os que têm subordinação, tendem a exigir mais habilidade dos leitores.

A seleção lexical é outro aspecto que pode facilitar ou dificultar a leitura: palavras longas são mais difíceis de ler do que as palavras curtas; palavras de uso recorrente na linguagem infantil são mais fáceis de serem lidas do que aquelas menos recorrentes; palavras com encontros consonantais e dígrafos também impõem dificuldade. Um trabalho com essas palavras, isoladas do texto, com atividades de reconhecimento rápido, pode contribuir para maior fluência e compreensão na leitura de textos.

Outro ponto relevante para organizar o ensino é que as aulas de leitura devem ser pensadas a partir das práticas sociais próximas do cotidiano das crianças, buscando alcançar as práticas mais distantes nas quais elas deverão ser inseridas. Nessas práticas, há diferentes gêneros de textos que circulam, alguns mais familiares, outros menos. A BNCC (Brasil, 2018) sugere que os textos sejam organizados por meio dos “campos de atuação”, isto é, considerando-se as práticas em que as crianças se envolvem. Esses campos de atuação são: (1) Vida cotidiana (gêneros como agenda, revistas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápio, diário, receita, regras de jogos, entre outros); (2) Vida pública (gêneros como cartas do leitor em sites e revistas para crianças, folhetos de campanhas de conscientização, abaixo-assinado, notícias, reportagens, entre outros); (3) Práticas de estudo e pesquisa (textos de divulgação científica, quadros, gráficos, verbetes de dicionário, entre outros); (4) Campo artístico-literário (gêneros como lenda, mito, fábula, conto, crônica, canção, poema, cordel, quadrinho, tirinha, charge, cartum, entre vários outros).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental I, um conjunto bastante amplo de textos de diferentes gêneros farão parte do repertório de leitura das crianças, se for seguido um planejamento que leve em conta os campos de atuação, tal como propõe a BNCC (BRASIL, 2018). Também são muito produtivos para leitura gêneros do campo das práticas de estudo, como textos de divulgação científica (de revistas como *Ciência Hoje para Crianças*, por exemplo), relatórios de experimentos e de excursões, quadros e tabelas.

Para selecionar quais textos vão entrar no planejamento de cada ano de escolaridade, é importante considerar dois princípios: o da recorrência e o da complexidade. Gêneros que já entraram nos Anos Iniciais são retomados nos últimos anos para que a criança perceba que há elementos que se repetem na composição dos textos, em sua estrutura. Ler um conto no 3º ano é diferente de ler um conto no 1º ano, por exemplo. Já, no 5º ano, o conto pode ser mais longo, ter um enredo mais complexo, ter personagens distintas, mas os elementos da estrutura narrativa serão reconhecidos pelas crianças se já os tiverem visto nos Anos Iniciais.

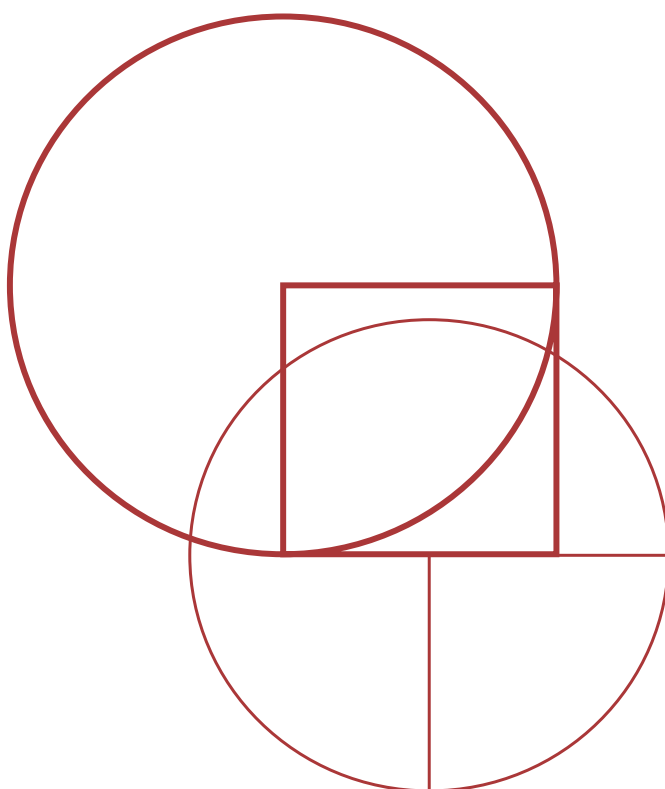
Foram trazidos, neste texto, apenas alguns dos gêneros que vão compor o quadro de planejamento das aulas de leitura. Cada um desses gêneros vai exigir que se pense nas estratégias que o leitor utiliza para ler, porque não lemos todos os textos do mesmo modo.

Enfim, o que se deseja é que, ao chegar ao final do 5º ano, o aluno-leitor seja leitor de diferentes gêneros e tipos de textos. Que ele seja capaz de realizar inferências, identificar efeitos de sentido nos textos que lê, reconhecer a importância do suporte, do gênero e do enunciador, para que sua leitura não seja apenas decodificação e compreensão, mas que possa ser uma leitura crítica.

Em síntese

Leitura é processo cognitivo, histórico e cultural de construção de sentidos. Como é um processo cognitivo, o leitor decodifica, compreende e critica. Para isso, utiliza seus conhecimentos prévios e os integra às informações do texto, produzindo inferências. Realiza

também outras relações, como de causa/consequência; referenciação; identificação de tese e argumento/fato e opinião, comparação, condição, entre outras. Como a leitura é processo social, histórico e cultural, o texto é o ponto de contato entre o leitor e o autor. Os textos se organizam em imagens, palavras, frases, períodos, recursos coesivos. Organizam-se também quanto aos tipos, narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, dissertativo-expositivo, injuntivo, em diferentes gêneros que funcionam e circulam socialmente. Para ler, o leitor precisa aprender a usar estratégias antes, durante e depois da leitura.



Referências

BICALHO, Delaine Cafiero; MONTUANI, Daniela F. B.; BETHÔNICO, Jônio M. Lendo textos de caráter publicitário. In: BICALHO, Delaine Cafiero (org.). **Leitura na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG; FaE; Ceale, 2018. cap. 4. p. 92-124. (Coleção Letra A no processo de alfabetização). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

POSSENTI, Sírío. Existe a leitura errada? **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, jul/ago, 2001.

POSSENTI, Sírío. Interpretação de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>. Acesso em: 5 mar. 2025.

Daniela Freitas Brito Montuani é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde também realizou sua graduação em Pedagogia. Atua como professora da UFMG, no curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROMESTRE (Linha de alfabetização e letramento). Atualmente é vice-diretora e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/FaE/UFMG), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos. Coordena o Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL/CEALE.

E-mail: danielamontuani@ufmg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9770165267688691>

Delaine Cafiero Bicalho é graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (1988), tem mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2002). É Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura, compreensão e livro didático.

E-mail: delainecafierobicalho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6457847599039235>

TEXTO 2

Textos nas aulas de leitura do 3º ao 5º ano

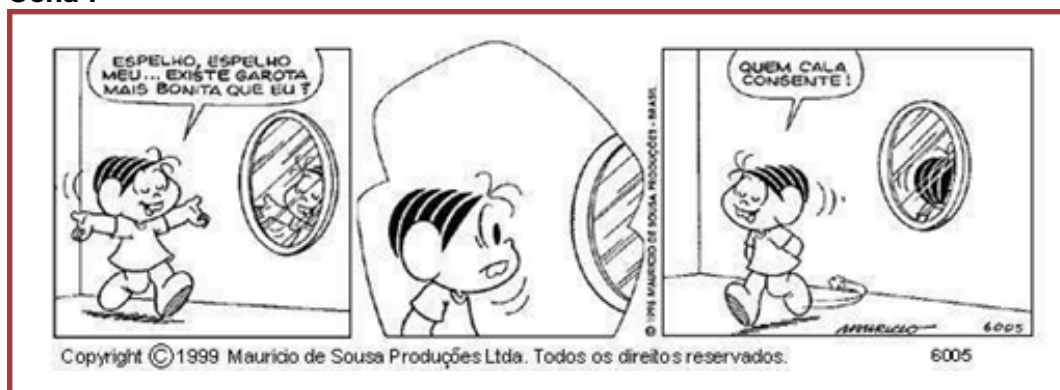
Daniela Montuani
Delaine Cafiero

Contextualizando o tema

Conhecer os textos que os alunos vão ler é uma tarefa fundamental do docente ao planejar suas aulas de leitura. Neste texto, trazemos aspectos importantes a serem considerados na seleção de textos para alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e apontamos habilidades de leitura que esses textos permitem desenvolver. Para isso: 1) apresentamos uma situação de mediação de leitura com uma História em Quadrinhos (HQ), problematizando os desafios enfrentados na escolha dos textos e na condução de atividades de ensino de leitura; 2) tratamos da diferença entre tipos e gêneros de textos e trazemos exemplos de vários textos que podem ser explorados do 3º ao 5º ano, tanto explicitando elementos de sua organização estrutural e materialidade linguística quanto discutindo seu funcionamento social; 3) por fim, sintetizamos um conjunto de habilidades de leitura que podem ser exploradas em gêneros diversos, de forma a orientar o planejamento das aulas.

A leitura é uma atividade que apresenta grandes desafios para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, de forma a exemplificar alguns desses desafios, começaremos nossa discussão apresentando o diálogo de André, de 8 anos, aluno do 3º ano do Ensino Fundamental, com sua professora ao ler uma tirinha. As Histórias em Quadrinhos (HQ) são um gênero muito usado em atividades de ensino no Ensino Fundamental I, principalmente porque são interessantes, engraçadas, curtas e trazem imagens, o que atrai a atenção das crianças. Porém, a leitura de textos desse gênero impõe dificuldades que nem sempre são percebidas pelos docentes. Por exemplo, os personagens das histórias podem não ser conhecidos pelos leitores; elementos que caracterizam gestos, movimentos, ruídos são materializados com recursos gráficos e precisam ser observados na leitura; o leitor nem sempre estabelece adequadamente as relações imagem-texto presentes na construção de sentidos. A tirinha explorada pela professora exemplifica essa questão na mediação realizada com André ao final da leitura.

Cena 1



Fonte: <https://centraldastiras.blogspot.com/2010/10/turma-da-monica-espelho-espelho-meu.html>.
Acesso em: 20 maio 2024.

Ao final da leitura, o menino perguntou:

- O que significa “consente”?

A professora percebeu que a criança não tinha entendido o significado da palavra. Em vez de dar uma resposta, ela proporcionou ao menino voltar ao texto e refletir sobre ele.

- Vamos olhar as imagens da tirinha novamente? Leia as falas, mas olhe atentamente as expressões da Mônica. O que ela fala no primeiro quadrinho?

André leu novamente o registro no balão e respondeu:

- Ela pergunta pro espelho igual a Branca de Neve: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?”

A professora respondeu:

- Sim, mas vamos ver as expressões dela. Como estava seu rosto no primeiro quadrinho?

- Estava feliz, tranquila.

A professora continuou:

- E no segundo quadrinho, como ela está?

- Está com uma cara diferente, parece preocupada.

A docente ainda insistiu:

- E como ela está no terceiro quadrinho?

- Ela se vira, vai embora e volta a ficar feliz.

Passados alguns segundos dessa observação, André, satisfeito, responde:

- Ah, já sei, “consente” é igual a concorda. “Quem cala concorda”. Mônica ficou feliz porque ela compreendeu que o espelho concordou que ela era a mais bonita.

Nessa cena, há elementos indicadores de que a leitura é um processo em que o leitor participa ativamente na construção de sentidos. Para compreender a tirinha e perceber seu efeito de humor, que é o efeito explorado nesse gênero, André teria que acionar seus conhecimentos prévios e relacionar a pergunta que Mônica faz ao espelho à mesma pergunta feita pela madrastra na história da Branca de Neve. Isto é, teria de estabelecer uma relação de intertextualidade (ou relação entre textos) e, para isso, já teria de conhecer essa história. Outro conhecimento necessário é sobre as características da Mônica, que é sempre criticada pelos outros personagens da Turma por sua aparência. Se o aluno não for leitor de HQ ou se estiver lendo pela primeira vez uma história da Mônica, pode não ter essa informação. No processo de construir sentidos, além de ler o escrito, os elementos não verbais do texto também precisam ser lidos e compreendidos, como a expressão da Mônica em cada tirinha, a posição do seu corpo, as marcas que indicam seus gestos diante do espelho e revelam sua expectativa por uma resposta. No entanto, o fato de André não ter mobilizado explicitamente todos esses conhecimentos não impossibilitou a sua compreensão, porque houve a presença de um mediador (a professora) conduzindo a leitura com perguntas provocadoras. As perguntas da professora o ajudaram a ligar informações verbais e não verbais com seus conhecimentos prévios e a produzir inferências. André manifestou não saber o significado de “consente”, mas, após a mediação, ele inferiu o significado da palavra, porque produziu sentido para o todo do texto e, na sequência, disse: “Ah, já sei, ‘consente’ é igual a concorda”. Ele foi capaz de produzir uma informação nova (o que é ‘consente’) a partir do estabelecimento de relações entre uma informação recuperada do conhecimento prévio e uma informação dada pelo texto. Isso é inferir.

Na leitura, o leitor não precisa saber o significado de todas as palavras que lê, nem precisa consultar o dicionário toda vez que encontrar uma palavra desconhecida, porque o contexto, o todo do texto, permite a ele inferir, e essa habilidade vai ampliando seu repertório lexical à medida que ele vai lendo diferentes textos. Ao dizer que, no segundo quadrinho, Mônica “parece preocupada”, André também fez uma inferência, ou seja, produziu uma informação nova a partir da observação da imagem. Embora se possa dizer que a mediação favoreceu a compreensão da tirinha, não é possível garantir que André tenha percebido o efeito de humor do texto, que é gerado pelo duplo sentido, implícito no último quadrinho. Quando Mônica faz a pergunta ao espelho: “Existe garota mais bonita do que eu?”, a resposta que ela esperava seria: “Não, não existe.” Mas a resposta poderia ser também: “Sim, existe”. No conto de Branca de Neve, o espelho sempre respondia “Sim” para a madrasta, mas passou a responder “Não” a partir de certo ponto da história. Na tirinha, como o espelho se mantém mudo, Mônica diz: “Quem cala consente”, e se dá por satisfeita. Perceber o efeito de sentido gerado pela tirinha é identificar que o espelho poderia não ter concordado com a Mônica. É importante ensinar o aluno a inferir o sentido das palavras, pois essa é uma habilidade fundamental na leitura, bem como é também necessário ensiná-lo a inferir os efeitos que o texto sugere.

A descoberta de André sobre o significado de “consente” nos instiga a pensar em duas questões fundamentais sobre os desafios no ensino de leitura: 1) Que textos selecionamos para ler com as crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental?; 2) O que fazemos com os textos na sala de aula? Essas duas questões podem ser delimitadas a partir de outras que se relacionam: Como os textos são organizados e como eles podem organizar o ensino? As atividades de leitura colaboram, de fato, para a formação de um leitor que compreende e age socialmente por meio de textos ou são apenas atividades diagnósticas, que buscam verificar o que a criança consegue responder?

Os textos, como se organizam e como selecioná-los no planejamento?

O texto é o elo que une autor e leitor, é o ponto de contato entre eles. É no texto que o escritor materializa suas intenções, seus objetivos, quando quer se comunicar com o outro. Trabalhar com o texto na sala de aula é levar o aluno a desconstruí-lo para perceber o que as linhas e as entrelinhas revelam. Isso se faz tomando os textos como ponto de partida e ponto de chegada nas aulas: observando como são organizados, tanto sob seu aspecto superficial (seu leiaute, tamanho e tipo de letra, distribuição e formato na página, por exemplo) quanto sob seus aspectos mais profundos, que marcam as intenções e efeitos desejados por quem os escreveu.

Vários recursos são usados na constituição de um texto, dependendo do suporte em que circula e de seus diferentes modos. No modo verbal, o texto é constituído de palavras, expressões, frases, períodos, elementos coesivos que marcam relações (referenciação, tempo, espaço, condição, comparação, causa, consequência etc.), ordem, pontuação, repetição. No modo visual, constitui-se por meio de desenhos, pinturas e fotografias. No modo gestual, há os gestos, como apontar, balançar a cabeça; no modo sonoro, há música, ruído, apitos, entre outros. Esses modos podem se combinar, inclusive num mesmo texto, por isso esses textos são multimodais. Os textos digitais, por exemplo, tão presentes hoje no celular, na internet, utilizam-se desses diferentes modos para comunicar.

No planejamento, é preciso identificar os textos previstos para leitura de cada um dos anos de escolaridade (a BNCC /2018 traz uma lista de gêneros e, a partir dessa lista, cada escola pode definir seu planejamento). Observar como os textos se organizam pode contribuir tanto para a formação do aluno como leitor quanto para a construção de seus conhecimentos sobre a língua. Nas aulas de leitura, uma seleção interessante de textos orienta-se por alguns aspectos: tema (dos próximos para os distantes do universo do aluno); extensão (dos curtos, com apenas poucas palavras ou frases, para os mais extensos, com mais de duas páginas); sintaxe (dos períodos mais simples para os períodos compostos por coordenação e por subordinação); seleção lexical (de palavras do cotidiano das crianças para palavras pouco comuns); tipologia (dos textos narrativos, descritivos e injuntivos para os dissertativos-expositivos e dissertativos-argumentativos); gêneros (do domínio privado para o domínio público). Essa sugestão de seleção de textos baseia-se na observação que fizemos das escalas de resultados de avaliações sistêmicas (como as do Sistema Nacional de Avaliação – SAEB). Nesse tipo de avaliação, os leitores evidenciam o que, para eles, é mais fácil e mais difícil de ler. As aulas de leitura podem favorecer o desenvolvimento de habilidades ao proporcionarem um trabalho gradativo e sistemático com diferentes textos.

Entre os tantos aspectos relevantes na seleção dos textos, destacamos: a tipologia e os gêneros. A tipologia refere-se a uma categorização do texto quanto à organização estrutural e sequencial de sua materialidade linguística, isto é, cada categoria leva em conta tanto a ordem dos elementos linguísticos quanto o uso de recursos sintáticos, lexicais e estruturais. Ao considerar a estrutura e os recursos de sequenciação, as atividades de leitura estarão articuladas à análise linguística, a fim de proporcionar o uso (na compreensão), a reflexão sobre esse uso e a possibilidade de o aluno voltar a usar os recursos da língua em novos contextos (na produção, por exemplo).

As categorias tipológicas são poucas: o texto pode ser narrativo, descritivo, dissertativo (expositivo, argumentativo), injuntivo. Em geral, nos textos, há predominância tipológica. Isso quer dizer que eles não são exclusivamente narrativos, por exemplo, mas predominante narrativos, se em sua composição há mais recursos da ordem do narrar. Desse mesmo modo acontece com as outras categorias, em que há várias sequências tipológicas e não, necessariamente, uma única sequência. Embora seja interessante orientar o olhar do aluno para perceber as tipologias, é importante estar consciente de que elas serão conhecidas pela recorrência, isto é, o leitor vai reconhecer a estrutura narrativa de um texto, por exemplo, ao ler vários textos com os mesmos recursos. O planejamento precisa prever vários textos do mesmo tipo para que os alunos percebam as semelhanças, por meio da comparação orientada. Não adianta mostrar um texto e mandar decorar as características dos tipos de textos.

Os gêneros são mais conhecidos pelas crianças, porque fazem uso deles em suas interações. Assim, mesmo que não saibam nomeá-los, são capazes de reconhecê-los. Ao ler diferentes contos, o aluno pode compará-los e perceber neles o que têm de semelhante. Gêneros se organizam a partir do seu funcionamento social, e, por isso mesmo, modificam-se no tempo, no espaço, nas relações sociais, para se adequar às necessidades da comunicação. É impossível nomear todos os gêneros, porque são infinitas as possibilidades de funções comunicativas que podem realizar. Há gêneros que são do domínio privado, isto é, circulam em situações mais restritas da convivência entre pessoas: bilhetes, cartas, convites de aniversário, recado, anotações. Esses textos têm deixado de ser impressos em papel e sido substituídos, no uso cotidiano, pelos digitais, com outros formatos, com combinações de modos e com alcance mais rápido e mais amplo de circulação. Os gêneros de domínio público são produzidos para atingir muitas pessoas simultaneamente: notícias, reportagens, anúncios publicitários, artigos de opinião, que também circulam em suportes impressos e digitais e vão se consolidando em diferentes formatos. É possível agrupar os

textos em outras categorias, como as de textos literários, jurídicos, religiosos etc., a partir de seus objetivos, sua circulação, suas configurações, por exemplo.

A seguir, alguns textos exemplificam o que foi dito até agora sobre tipo e gênero. Os textos foram selecionados considerando sua potencialidade para o trabalho com turmas do 3º ao 5º ano, entretanto ressaltamos que não há gênero que não possa ser trabalhado em determinada turma. Se um texto é mais complexo (quanto ao tema, à extensão, à organização etc.), ele pode demandar mais mediação no momento de leitura. Por isso, é importante conhecer o público-alvo e ter clareza sobre quais são os objetivos de leitura pretendidos.

Os Textos 1 e 2 são predominantemente narrativos, apresentam elementos estruturais e sequenciais comuns, porém são de gêneros diferentes.

Texto 1: O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão. Uma boa ação ganha outra.

Fábulas de Esopo. Domínio público.

Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/fabulas-de-esopo-pdf>

Acessado em 12/03/2024.

O Texto 1 é uma fábula, história fictícia contada para apresentar uma moral, um ensinamento; o Texto 2 é uma notícia, conta um fato acontecido no mundo real. Textos narrativos se definem por marcas linguísticas que indicam relação de espaço e tempo. Nas narrativas fictícias, há elementos como o narrador (que pode ser em primeira ou terceira pessoa); as personagens (protagonista, antagonista, coadjuvante); o espaço e o tempo (cronológico ou psicológico). Alguns desses elementos da narrativa podem ser explorados em sala de aula para que o aluno-leitor vá percebendo como os enredos das histórias são tecidos. Essa exploração tanto pode ser por meio de textos impressos e distribuídos em sala, para que todos os alunos leiam simultaneamente o mesmo texto, quanto pode ser realizada com cada criança lendo um livro físico ou digital e depois partilhando suas leituras com a turma sob orientação docente.

No Texto 1, o primeiro parágrafo apresenta uma situação inicial, que descreve o personagem (o leão), seu estado (cansado de tanto caçar/dormia espichado), o local (debaixo de uma boa árvore). Essa situação inicial é modificada quando “Vieram uns ratinhos” e “ele acordou”. Aí tem início a complicação. O clímax da história é quando “Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores” sem conseguir se soltar e dando urros de raiva. O desfecho é quando o ratinho, que o leão tinha desistido de esmagar, aparece e o salva, roendo as cordas nas quais o leão estava preso. Situação inicial (ou introdução), complicação, clímax e desfecho são, então, partes de uma narrativa. Mas nem sempre elas vêm nessa ordem. O autor pode mudar a organização para criar suspense, para criar efeitos especiais na história que quer contar.

É importante prestar atenção aos recursos linguísticos que marcam essas partes. Na situação inicial, os verbos estão, geralmente, no pretérito imperfeito (dormia), há adjetivos que caracterizam personagens (cansado) e lugares (boa). Na verdade, essa parte do texto é mais uma descrição do que propriamente a narração. A partir da complicação, os verbos aparecem no pretérito perfeito, indicando uma mudança de estado (conseguiram, prendeu, pediu, implorou, deixou). A frase final marca uma posição, uma opinião, é a moral da história, presente no gênero fábula: “Uma boa ação ganha outra”. Entre os parágrafos, há também expressões que fazem a articulação entre partes, como em “Algum tempo depois” e “Nisso”, que fazem uma marcação temporal.

Além das fábulas, os contos, as lendas e os romances são textos ficcionais predominantemente narrativos que despertam muito o interesse das crianças. Esses textos podem ser utilizados em diferentes momentos no planejamento das aulas de leitura. Em atividades com narrativas, em turmas do 3º ao 5º ano, na sala de aula, além da exploração da riqueza da história e da compreensão dela com estratégias de leitura (ler sobre estratégias em Solé, 1998 e Bicalho (2018), Montuani e Bethônico, 2018), é importante também lidar com os recursos usados na composição do texto, mas sem ficar exagerando em nomes de categorias, porque elas somente são importantes se ajudarem a ver e a compreender melhor o que se está lendo. O aluno vai aprender a lidar com a estrutura narrativa ao ler recorrentemente textos em que predomina esse tipo, e, aos poucos, esses recursos serão observados e mobilizados sistematicamente.

Texto 2: Baleia-cinzeira que parecia extinta é vista após 200 anos no Oceano Atlântico

14 de março de 2024 – Por Karen Belém

A baleia-cinzeira foi extinta do Oceano Atlântico principalmente devido à caça comercial de baleias.

Um evento incrivelmente raro! Cientistas do Aquário da Nova Inglaterra ficaram surpresos ao ver uma baleia-cinzeira nadando no Oceano Atlântico. Isso porque a espécie não passava por essas águas há quase 200 anos.

A baleia-cinzeira é conhecida pela pele manchada de cinza e branco, corcundas dorsais e cristas pronunciadas. Os animais vivem normalmente no norte do Oceano Pacífico, mas foram extintos do Atlântico principalmente devido à caça comercial de baleias. “Meu cérebro estava tentando processar o que eu estava vendo, porque esse animal era algo que realmente não deveria existir nessas águas”, disse Kate Laemmle, técnica que estava a bordo do avião de pesquisa. Quando faziam um voo de monitoramento, a equipe observou que a baleia mergulhava repetidamente e voltava à superfície, aparentemente em busca de alimento. No começo, os pesquisadores não estavam acreditando que pudesse ser a espécie extinta. “Eu não queria dizer em voz alta o que era, porque parecia uma loucura”, disse a pesquisadora Orla O'Brien. Eles tiraram fotos e, depois de revisar as imagens, confirmaram as suspeitas: era realmente uma baleia-cinzeira.

Disponível em <https://www.sonoticiaboa.com.br/2024/03/14/baleia-cinzeira-parecia-extinta-vista-200-anos-oceano-atlantico>. Acesso 19/02/25

O Texto 2 é uma notícia veiculada em um site, outro exemplo de texto narrativo que pode ser trabalhado em aulas de leitura de 4º e 5º anos. É um texto que nasce no domínio jornalístico e tem o objetivo de informar sobre acontecimentos, sobre fatos. Na notícia,

também predomina a narração (ou o relato). Os recursos linguísticos usados para contar o fato real marcam tempo (quando aconteceu), espaço (onde aconteceu), além de informar com quem, em que circunstâncias e por quê. Em sua organização, a notícia apresenta título ou manchete, subtítulo, chamada para o conteúdo; lide (lead), que traz uma síntese de toda a notícia, logo no início; corpo do texto, no qual há um detalhamento das informações. Nas notícias, pode haver conteúdos visuais, como gráficos ou imagens, infográficos, para trazer veracidade ao texto e mostrar confiabilidade na informação apresentada.

Texto 3: Belo Horizonte

É um município brasileiro e a capital do estado de Minas Gerais. Sua população é de 2.315.560 habitantes, segundo o censo de 2022, sendo o sexto município mais populoso do país, o terceiro da Região Sudeste e o primeiro de seu estado. Com uma área de aproximadamente 331 km², possui uma geografia diversificada, com morros e baixadas. À uma distância de 716 quilômetros de Brasília, é a segunda capital de estado mais próxima da capital federal, depois de Goiânia. [...]

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Belo_Horizonte. Acesso em 24/03/24

O Texto 3 caracteriza a capital de Minas Gerais, indicando sua população, posição na região, área, tipo de geografia, distância de Brasília. As descrições trazem os verbos no presente (ou no pretérito imperfeito), como se fossem fotografias de lugares, pessoas, tempo, sentimentos. Não há uma sucessão de eventos. Nas descrições, os adjetivos e advérbios servem para caracterização: mais populoso, diversificada, mais próxima.

Texto 4: Por que suamos frio quando sentimos medo?

[ACERVO ACIMA](#) [A.1.1.1.1.1](#) [Pesquisar qualquer coisa da sua imaginação](#)

Você está fazendo um passeio pela floresta e, de repente, um urso faminto sai da caverna correndo na sua direção. Seu coração quase salta pela boca e os pelinhos do seu braço ficam todos em pé. Suas pernas parecem que ganham um motorzinho e você corre como um atleta. Ao mesmo tempo, uma onda gelada percorre o seu corpo e você suar frio. Tudo isso foi disparado pelo medo, que pegou você no susto!

(ilustração: Cruz)

Tudo bem, você pode não topor com um urso na floresta, mas um cachorro feroz em uma rua deserta talvez, não é mesmo? O suor frio é apenas uma das muitas reações de nosso organismo diante de uma situação de estresse ou ameaça.

Em consequência do medo, o nosso corpo sofre uma revolução. De maneira resumida, o cérebro sinaliza para o coração que é hora de acelerar, bombeando mais sangue – ah! e com muita adrenalina (substância que prepara o corpo para grandes esforços) – para os músculos, a fim de que eles funcionem melhor. Enquanto isso, por conta do excesso de sangue direcionado aos músculos, os órgãos do abdome e a pele passam a receber menos sangue, e é essa a razão pela qual a gente sente a sensação de frio na barriga, a pele gelada pelo suor e começa a tremer – brrrrr!

Essa mudança brusca no funcionamento do corpo nos prepara para fugir ou lutar, exatamente como acontecia com os homens das cavernas. Naquele tempo, eles precisavam conviver com animais enormes, como os ursos pré-históricos. Se eram pegos, ainda tinham alguma chance de escapar, por conta da pele molhada de suor, que ficava mais escorregadia, facilitando a fuga.

Hoje, não precisamos mais fugir de ursos, mas outras situações nos fazem suar frio de medo, não é mesmo?

Fonte: Disponível em: <https://chc.org.br/acervo/por-que-suamos-frio-quando-sentimos-medo/>. Acesso em: 12/03/2024

Os Textos 4 e 5 são do tipo dissertativo e têm características importantes para serem exploradas em turmas de 4º e 5º anos. Como gênero, o Texto 4 pode ser categorizado como um texto de divulgação científica. Textos dessa natureza lidam com ideias, trazem fatos e fenômenos científicos que são mostrados ou expostos com os verbos no presente. Não há um antes e um depois, como nas narrativas. Os textos de divulgação científica, as reportagens, as monografias e teses usam, predominantemente, a exposição.

Texto 5: Celular na sala de aula pode ser sim um aliado da educação

Letícia Bufarah*

[...] O uso de celular em sala de aula como uma ferramenta de apoio à educação pode se tornar uma estratégia bem produtiva. Diante de uma sociedade conectada e protagonista de suas ações, os alunos naturalmente vão usar muitos recursos no estudo.

Só o fato de poderem utilizar essa ferramenta na aprendizagem ajuda a aumentar a motivação e, conseqüentemente, o engajamento e a participação nos conteúdos.

Para resultados cativantes e positivos, os professores podem e devem se inteirar sobre os avanços tecnológicos para a elaboração de planos de aula mais criativos e interativos. Ao transmitir conhecimento por meio do smartphone, é possível despertar a atenção dos alunos e promover a fixação de conteúdo de forma eficiente.

Além da mobilidade, o celular facilita o acesso dos estudantes a muitos materiais de qualidade, como músicas, e-books, infográficos, vídeos e a pesquisa infinita de conteúdos. Nesse sentido, o poder da informação a qualquer hora e lugar está literalmente na palma das mãos.

Aqui ainda vale uma aula sobre fake news para conscientizar todos acerca do assunto, guiando as consultas às fontes de confiança e provocando a apuração e a checagem de conteúdos verdadeiros, como um bom investigador. Que tal?

A realidade é que, quando a tecnologia aliada aos smartphones é bem estabelecida no ambiente escolar, tanto os professores quanto os alunos podem sair ganhando. As metodologias ativas, amplamente fomentadas e indicadas atualmente, além do ensino bilíngue, são muito beneficiados. Assim, o celular deixou de ser o vilão principal, e é necessário desviar o olhar para enxergar o que está além dele!

() Letícia Bufarah é head de marketing da Leapfone.*

Texto integral disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/celular-em-sala-de-aula-pode-ser-sim-um-aliado-da-educacao,431966a5da671709a47a7642f694d7cb5ssqt7hf.html> Acesso em: 24/03/24.

Artigos de opinião, como o Texto 5, também são dissertativos, mas neles há uma posição sobre os fatos. As cartas do leitor, cartas ao leitor, manifestos etc. usam a argumentação, mas, hoje em dia, os leitores estão deixando de escrever cartas às revistas e jornais, porque há modos mais instantâneos de se comunicar. Textos desses novos tempos e que circulam em novos meios, como Instagram, Facebook (que medem popularidade por meio de likes e de seguidores), devem ser lidos e analisados considerando-se não só conteúdo e forma, mas principalmente questões éticas, comportamentais e a necessidade de compromisso com a cidadania, a fim de que os alunos aprendam a rechaçar informações falsas.

Chamamos de dissertativo-argumentativo o texto que defende um ponto de vista, lida com questões polêmicas, apresenta mais de uma posição. A argumentação baseia-se

nas crenças e paixões de quem escreve, por isso é importante distinguir o que é fato e o que é opinião sobre o fato. E, mais que isso, é importante abordar os temas polêmicos em sala de aula, proporcionando às crianças oportunidades de discutir esses temas, de buscar argumentos para defender uma e outra posição, sem que as diferenças de opiniões virem motivo de brigas e de violência. Uma questão que tem rendido muito debate diz respeito ao uso do celular em sala de aula. Em vez de simplesmente proibir, dar espaço para que as crianças avaliem posições sustentadas por argumentos consistentes é o caminho. No Texto 5, por exemplo, a atividade de leitura é reconhecer o lugar do qual a autora fala, discutir sobre a legitimidade desse lugar, listar os argumentos usados, buscar confrontá-los com outros argumentos contrários em outros textos.

Texto 6: Mãos limpas



MÃOS LIMPAS

CHC > 301 > Seção > Mão na massa

Lavar as mãos é um dos hábitos de higiene mais eficientes na prevenção de doenças. Você não aguenta mais ouvir isso, eu sei... Mas você tem certeza de que lava bem as mãos? É o que veremos agora!



Ilustração Marcelo Badari

Você vai precisar de:

- ▶ 3 folhas de papel
- ▶ tinta guache lavável
- ▶ papel toalha

Como fazer?

Passa a tinta guache nas suas duas mãos. Coloque-as sobre uma das folhas de papel. Em seguida, lave as mãos por cinco segundos e seque-as com papel toalha sem esfregar. Coloque novamente as mãos sobre a segunda folha de papel. Lave novamente as mãos, dessa vez por 20 segundos e seque-as sem esfregar. Coloque as mãos sobre a terceira folha de papel. Avalie cada folha.

O que aconteceu?

Essa atividade mostra que devemos lavar as mãos por, pelo menos, 20 segundos. É um alerta para a importância do tempo de lavagem na remoção da sujeira que diariamente se acumula em nossas mãos. Mãos mais limpas é sinônimo de mais saúde!



VÍDEO DO EXPERIMENTO

Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/maos-limpas/>. Acesso em 20/03/2024.

O Texto 6 é do tipo instrucional e foi veiculado pela revista Ciência Hoje das Crianças (CHC). Nessa revista, grande parte dos experimentos é de acesso restrito ao assinante, mas ainda há alguns de acesso livre. É interessante usar a revista em sala, porque a leitura tem o objetivo de “ler para fazer”: as crianças podem replicar os experimentos e interagir com a revista, mandando mensagens sobre suas experiências, integrando, assim, leitura e produção de textos. Os textos instrucionais orientam o leitor para realizar determinadas ações, por isso dirigem-se diretamente a esse leitor por meio de vocativo, de verbos no imperativo. É muito comum a utilização de textos instrucionais nos 1º e 2º anos de escolaridade, principalmente as receitas culinárias, mas há outros textos que podem tomar parte da atividade de leitura de alunos de 3º a 5º ano, como manual de jogos, tutoriais, manual de instrução de montagem de produtos, experimentos e textos de diferentes disciplinas. Esses textos podem ser bastante explorados.

Em síntese

Mostramos neste texto uma variedade de gêneros textuais que podem ser explorados com crianças do 3º ao 5º ano, e entendemos que, após o/a professor/a fazer uma seleção de textos de gêneros e tipos diversificados, com temas interessantes e atrativos e com estrutura e seleção sintática e lexical também diversificadas, é preciso considerar que os textos possibilitam desenvolver habilidades diferentes. A partir das habilidades que as crianças já têm e das que elas ainda precisam consolidar na leitura, é possível elaborar um planejamento que vá atendê-las em suas necessidades. O quadro, a seguir, construído a partir das habilidades discutidas por Solé (1998), sintetiza as habilidades a serem contempladas¹.

Estratégias antes, durante e depois da leitura²

ANTES DA LEITURA
• Fixar objetivos de leitura • Mobilizar conhecimentos prévios • Fazer previsões e levantar hipóteses • Fazer perguntas ao texto
DURANTE A LEITURA
1. Habilidades relativas ao processamento da informação pelo leitor
• Localizar informações • Inferir informações (palavra ou expressão, por meio do conhecimento prévio, ou buscando outras fontes de informação)
2. Habilidades relativas à percepção das relações marcadas no texto
• Estabelecer relações de coesão nominal ou de continuidade temática entre partes de um texto, tais como: identificar substituições lexicais – de substantivos por sinônimos; identificar substituições pronominais – de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos; entre outras. • Estabelecer relações de conexão ou de coesão sequencial entre partes de um texto, como: reconhecer elementos de coesão que fornecem pistas (ou instruções) para articulação das partes do texto; identificar elementos que constroem a narrativa (reconhecer conflito gerador, personagens, tempo, espaço); estabelecer relações de causa e consequência.

¹ Neste quadro, são selecionadas apenas algumas habilidades; a BNCC (2018, p. 110-133) apresenta a indicação de um conjunto mais amplo de habilidades que pode ser desenvolvido do 3º ao 5º ano.

² O livro Letra A no processo de alfabetização: leitura na alfabetização detalha cada uma dessas habilidades nas páginas de 36 a 67. A obra está disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html>. Acesso em: 24 mar. 2024.

3. Habilidades relativas à compreensão global e ao caráter interacional da leitura

- Reconhecer o assunto
- Distinguir fato de opinião
- Identificar a finalidade do texto
- Reconhecer as implicações do suporte e do gênero para a compreensão
- Relacionar informações verbais e não verbais
- Identificar relações entre os textos

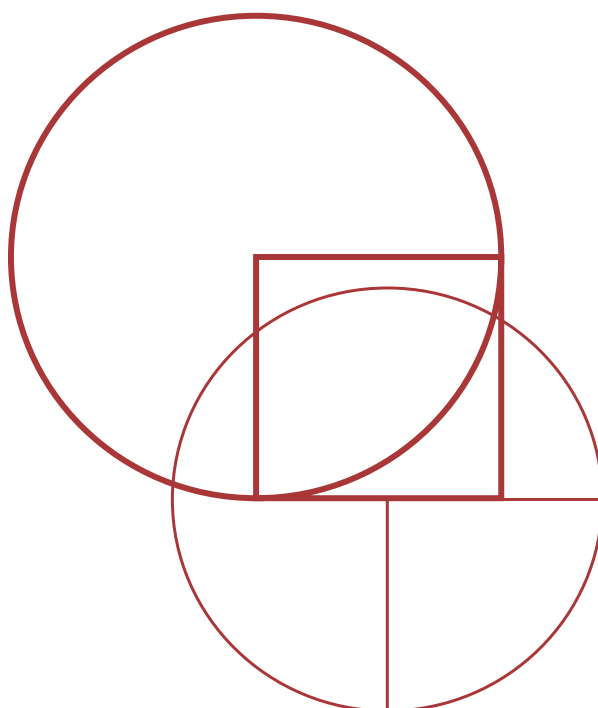
APÓS A LEITURA

Perguntas de verificação da compreensão da leitura, englobando várias habilidades exploradas durante a leitura, por meio de diferentes estratégias (debate, questões escritas, opinião, reconto oral e escrito, dentre outras).

Fonte: As autoras, a partir de Solé, 1998.

Embora o quadro apresente um mesmo conjunto de habilidades, o trabalho para desenvolver cada uma delas será diferente, dependendo do suporte de circulação, do gênero, do tipo, da extensão, do assunto do texto e principalmente dos objetivos que são definidos para a leitura de cada texto. Nesse sentido, antes de entrar na sala de aula, o docente deve ter feito um planejamento, com base na leitura completa dos textos, na seleção dos melhores recursos para as leituras e nas respostas que ele mesmo deu às questões que vai fazer.

A partir das indicações feitas neste texto, reforçamos a ideia apontada por Soares (2020, p. 229) de que a leitura de um texto, seja de qual for o gênero, deve ser sempre concebida antecipadamente. Realizar uma atividade de leitura de forma improvisada dificilmente levará o/a professor/a a orientar adequadamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão. Quanto maior conhecimento tiver o/a professor/a sobre o gênero e sobre o texto escolhido, mais chances ele/ela terá de potencializar a aprendizagem de compreensão leitora das crianças.



Referências

BICALHO, Delaine Cafiero (org.). **Leitura na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG; FaE; Ceale, 2018. cap. 4. p. 92-124. (Coleção Letra A no processo de alfabetização). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

Daniela Freitas Brito Montuani é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde também realizou sua graduação em Pedagogia. Atua como professora da Universidade Federal de Minas Gerais, no curso de Pedagogia. Atualmente é vice-diretora e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/FaE/UFMG), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos. Coordena as ações do Laboratório de Alfabetização e Letramento – LAL/CEALE. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Educação - PROMESTRE, orientando dissertações da linha de alfabetização e letramento.

E-mail: danielamontuani@ufmg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9770165267688691>

Delaine Cafiero Bicalho é graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (1988), tem mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2002). É Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura, compreensão e livro didático.

E-mail: delainecafierobicalho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6457847599039235>

TEXTO 3

O ensino da leitura: saberes, estratégias e possibilidades em sala de aula

Leila Britto de Amorim Lima
Fátima Soares da Silva

Contextualizando o tema

Vivemos em uma sociedade letrada e, a todo momento, entramos em contato com uma diversidade de textos, com os quais precisamos interagir em muitas situações. A qualidade ou não dessa interação vai depender de quão experiente é o leitor. No ato de ler, colocamos em ação diferentes estratégias, de acordo com os objetivos pretendidos, as experiências prévias de leitura e as capacidades cognitivas do leitor. Por exemplo, quanto mais conhecimento tivermos acerca de um gênero específico, da sua estrutura textual, da temática abordada e do estilo de um autor, mais fácil se dará a compreensão do texto.

Ler, portanto, é atribuir sentidos aos textos, mobilizando conhecimentos sobre o tema, o autor, o gênero e a situação de interação. Para realizar tais ações, o leitor utiliza diferentes estratégias de leitura, as quais devem ser ensinadas. A seguir, mostramos um trecho de uma aula de leitura numa turma de 4º ano, na qual são mobilizadas algumas dessas estratégias.

A professora inicia a atividade explorando alguns elementos de uma reportagem, tais como: a manchete e a imagem de uma criança sentada junto a uma janela de vidro cheia de adesivos. Em seguida, mostra a reportagem fila por fila, fazendo as seguintes perguntas:

P: O que vocês conseguiram observar? Quem se inscreve?

E: Eu vi que tinha vários objetos, mostrando o menino, e ele falava sobre uma cortina colorida, né, professora?

P: Alguém viu mais alguma coisa além dos objetos? Quem se inscreve?

E: Eu vi que ele colecionava numa janela de vidro.

P: Você viu que ele colecionava adesivos numa janela de vidro?

E: Eu vi onde era, o Rio de Janeiro.

P: No Rio de Janeiro. Mais alguém? Isso foi no dia 28 de março...

Es: 28.

P: Tinha uma manchete, não tinha?

E: Tinha.

P: O que é manchete?

Es: Uma cortina colorida que não sai do lugar.

P: Cortina colorida que não sai do lugar. Além da manchete e do caderno infantojuvenil, Rio de Janeiro, 28 de março, vocês conseguiram ler mais alguma coisa?

Es: Não.

P: Na foto...

E: A gente viu um monte de objeto e um menino sentado.

P: Tinha um menino sentado...

Es: Eu vi que um menino colecionava adesivo na janela de vidro e essa foto foi pega no caderno infantojuvenil.

P: E o que será colecionar?

AS: É guardar?

P: Alguém trouxe o dicionário hoje?

Es: Eu, eu, eu!

P: Vê aí o que é colecionar. [...]

E: Tia, colecionar é ajuntar?

P: Colecionar é ajuntar? Tá no dicionário isso? T. acha que colecionar é juntar. Quem achou? Vê aí, J.

E: Reunião de objetos de mesma natureza ou que têm relação. [...]

Es: Colecionar, fazer coleção, reunir, coligar, colecionador. [...]

P: Então a gente já sabe que colecionar é fazer o que mesmo? O que é mesmo colecionar?

E: Juntar

P: Juntar qualquer coisa? Juntar o quê?

Es: Objetos da mesma natureza.

P: Objetos da mesma natureza.

P: Agora, se vocês abrissem o jornal e tivesse escrito lá: uma cortina colorida que não sai do lugar, vocês iam querer ler essa reportagem? [...]

P: Essa reportagem faz parte de um caderno o quê?

Es: Infantojuvenil.

P: Quem sabe o que é isso? Alguém já ouviu falar em caderno infantojuvenil? Ela falou que infantojuvenil é aquela criança que tá na pré-adolescência. Infantojuvenil é porque atende a quem tá na infância e na juventude. Infanto...

Es: Juvenil.

P: Agora deixa eu perguntar uma coisa a vocês: Quem de vocês aqui coleciona alguma coisa? [...]

Legenda: P – professor; E- estudante e Es- estudantes.
(Fonte: Silva, 2008)

Podemos observar, na cena acima, que, antes da leitura da reportagem, a docente faz uma atividade de levantamento de hipóteses acerca do conteúdo do texto a partir da fotografia relacionada à reportagem; em seguida, faz antecipações a partir da manchete; e reflexões considerando as características do gênero e do suporte, tais como local, data, tipo de caderno e conteúdo do texto. Quanto à temática, a docente levanta questões quanto ao vocabulário, indagando aos estudantes sobre a diferença entre juntar e colecionar, para depois perguntar se os estudantes colecionavam algo. O conhecimento do significado das palavras pode contribuir para as antecipações de sentido e dar pistas para a compreensão do texto. O exemplo acima revela a necessidade de o/a professor/a lançar mão de estratégias didáticas que preparem os alunos para entrar no texto.

Pensar o ensino da leitura requer conhecimento sobre o que é ler, sobre como os estudantes aprendem (o processamento cognitivo) e aperfeiçoam a leitura e sobre quais estratégias didáticas o/a professor/a precisa utilizar e com que frequência. Portanto, é necessário discutir de forma mais sistemática sobre: a mediação docente, as estratégias didáticas para o ensino da leitura e as possibilidades de articulação desse ensino com outros componentes curriculares.

A importância da mediação docente na aprendizagem da leitura

As práticas de leitura no contexto escolar ocorrem em diferentes espaços e envolvem diferentes agentes. Todavia, é na sala de aula que o ato de ler deve ser efetivamente tomado como objeto de ensino e, sendo assim, cabe ao/a professor/a realizar um trabalho consciente e sistematizado no qual as estratégias de mediação leitora assumam um papel fundamental.

Vygotsky (2007) já destacava a importância da interação dos estudantes com os seus pares e com os adultos para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse processo, a linguagem se constitui como uma atividade mediadora, ou seja, é por meio da palavra que o/a professor/a busca transformar os modos de pensar, de fazer e de falar dos estudantes. Espera-se, por outro lado, que os alunos também sejam capazes de entender aquilo que foi dito pelo/a professor/a e/ou pelos colegas e, ainda, explicar para si próprios aquilo que ouviram, para que efetivamente haja uma transformação dos processos psíquicos que levam à aprendizagem. Leal, Santana e Santos (2023, p.174), apoiados na teoria sociointeracionista de Vygotsky, destacam que “ao falarmos sobre mediação docente, referimo-nos às contribuições do professor, por meio da linguagem e ações dela decorrentes, para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes”.

No seu espaço de atividade profissional (a escola), o/a professor/a precisa, pois, saber o que dizer, como dizer e em que momento dizer, de modo a promover situações didáticas relevantes que permitam gerar a construção de conhecimentos. No ensino da leitura, esse processo ocorre por meio de regulações, ou seja, de perguntas, esclarecimentos, exemplificações e provocações sobre o texto, que permitam ao aluno compreender melhor aquilo que lê. Isso porque, ao falarmos de mediação do ensino da leitura, estamos pensando nas ações docentes voltadas para o objetivo da formação do leitor crítico, proficiente e autônomo, que é capaz de mobilizar diferentes estratégias de compreensão e, por conseguinte, atribuir sentido ao que está lendo. Nesse viés, o/a professor/a torna-se uma referência para o leitor iniciante. Tal aspecto é destacado por Solé (1998), ao afirmar:



Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais (Solé, 1998, p. 76).

Todavia, para que essa atividade de mediação seja realmente efetiva, ela precisa ser planejada. A preparação para a leitura pode ter início com o ambiente, o local onde a leitura vai ocorrer, que pode ser a sala de aula ou outros espaços escolares, como, por exemplo, o

pátio, a biblioteca, a sala de leitura, os corredores etc. A escolha do ambiente vai depender da finalidade para a qual se está lendo. Algo muito comum no contexto escolar é o “Cantinho da leitura”. No entanto, esse espaço, se não for bem explorado, acaba por não cumprir o seu objetivo, que é o de incentivar o prazer de ler e o de oportunizar um momento de fruição, ou seja, de encontro do leitor com o texto literário.

Além do ambiente, outros fatores são igualmente importantes no planejamento do ensino da leitura, tais como o conhecimento, por parte do/a professor/a, acerca do gênero, da temática do texto, do suporte, do autor, entre outros, que contribuem para uma boa mediação de leitura. Tudo isso precisa ser pensado considerando o perfil de sua turma, que deve ser traçado a partir de um diagnóstico acerca das práticas de leitura nas quais os estudantes estão imersos fora do contexto escolar (o que leem, com qual finalidade, em quais suportes e circunstâncias etc.) e das habilidades de compreensão leitora já consolidadas, bem como as expectativas para o ano correspondente.

Colomer e Camps (2002) ressaltam que o docente deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a língua e ampliar seus saberes a partir do contato com diversos textos, criando uma relação positiva com o escrito. Enfatizam também que é papel do/a professor/a fomentar a consciência metalinguística, que é a reflexão sobre a própria linguagem, pois, para que haja a construção de sentidos, o interlocutor precisa ter consciência sobre o seu próprio processo de escrita e como sua escrita se apresenta nos diferentes textos e/ou gêneros. Dessa forma, a atividade de mediação da leitura, quando bem planejada, permite ao/a professor/a não só despertar a fruição estética e ampliar o repertório sociocultural dos estudantes, mas também auxiliá-los a desenvolver a autorregulação no processo de leitura de forma progressiva.

As estratégias didáticas para o ensino da leitura

A partir do que discutimos no tópico anterior, o trabalho com a leitura na escola não se limita à ideia de desenvolver habilidades para que os estudantes acessem ou consultem os textos através de um plano de questões a serem respondidas. Considerando a necessidade da formação de um leitor crítico-reflexivo, que avalia o seu próprio processo de compreensão leitora, destacamos a importância de compreender que a leitura de textos está atrelada aos contextos de produção e às práticas socioculturais e discursivas da linguagem (Soares, 1998).

Nessa direção, refletir sobre o ensino de leitura exige, por parte dos/das professores/as, um olhar sobre quais estratégias didáticas podem ser utilizadas em sala de aula para provocar a ideia de que o texto não é um produto pronto e acabado, de que precisamos desenvolver habilidades que extrapolem a compreensão do que está na superfície textual (o que está dito de forma explícita no texto) e de que a leitura é um amplo processo de interação.

Pensar como será o trabalho com a leitura numa perspectiva sociointeracionista é também conceber que o processo de compreensão se dará no contato amplo de produção e recepção dos textos. Nesse sentido, é através de uma ampla variedade de gêneros que circulam socialmente que os estudantes desenvolvem as capacidades necessárias ao reconhecimento de determinados textos e seus efeitos de sentido (Mendonça, 2002).

Por esse viés, a escolha das estratégias de ensino também precisa levar em consideração os objetivos pedagógicos pretendidos e a finalidade do gênero a ser lido. Isso porque lemos com diferentes propósitos (para nos informar, para aprender, para fruição etc.) e o nosso modo de ler também é reconfigurado em função do suporte e do gênero a ser lido. Um exemplo disso é que não lemos uma reportagem da mesma forma que lemos um poema e os modos de ler são diferentes em suportes impressos e digitais. Sendo assim, destacamos a necessidade de propor estratégias didáticas específicas para ajudar os estudantes a lidarem com as tarefas de leitura, considerando os diferentes propósitos comunicativos e suportes, de forma a fomentar a ideia de que qualquer pessoa pode interagir com o texto, questioná-lo, inclusive, ampliando as formas de ser e estar no mundo.

Para pensarmos em desdobramentos das diferentes estratégias didáticas de acordo com o gênero a ser explorado, os objetivos de leitura e as diferentes formas de agrupamento, apresentamos algumas possibilidades.

Quadro 1 – Estratégias didáticas e seus desdobramentos

Estratégias didáticas	Exemplos de situações	O que os estudantes podem aprender?
Leitura em voz alta pela professora	Em atividades de roda de leitura	Observar como um leitor experiente realiza a leitura fluente de um texto e exercitar a capacidade de compreender o texto por meio da escuta atenta
Leitura em voz alta pelos alunos de forma individualizada	Leitura de poemas e contos para os colegas da turma	Desenvolver a fluência leitora e a compreensão do texto a ser lido. Exercitar os aspectos prosódicos (o ritmo, o acento, a entonação) de acordo com o gênero
Leitura silenciosa	Em atividades de compreensão de textos de diferentes gêneros Em atividades de leitura que envolvam a aprendizagem de determinados assuntos/conteúdos específicos	Desenvolver a capacidade de refletir sobre o texto e consolidar habilidades específicas de leitura, que vão desde a identificação de uma informação explícita até a realização de inferências mais complexas. No caso de textos literários, ampliar as reflexões sobre o modo de ver a vida, a sociedade, a si próprio e a se posicionar no mundo Desenvolver estratégias metacognitivas, dentre as quais estão a capacidade de sintetizar, de organizar e selecionar ideias, bem como saber distinguir informações centrais de informações secundárias no texto
Leitura em voz alta pelos alunos de forma compartilhada	Em atividades de rodas de conversa para aprender ou debater sobre assuntos ou temáticas	Conhecer sobre o que foi lido, ampliando o seu repertório sociocultural, e verbalizar esse conhecimento para um coletivo

Fonte: As autoras, com base nas discussões de Solé (1998) e Leal; Brandão; Bonifácio (2017).

A partir do momento em que o/a professor/a tem clareza acerca dos propósitos da leitura e está ciente da necessidade de diversificação das estratégias didáticas, ele/a poderá observar como o aluno interage com o texto, refletir sobre quais estratégias de leitura foram mobilizadas pelos estudantes e se foram suficientes para compreender o texto, conversar e mostrar como e quando lançar mão das estratégias didáticas mais adequadas para ler um texto na sala de aula.

Vale ressaltar que as formas de ler também mudam de acordo com as diversas linguagens (verbal e não verbal) que se integram e dialogam entre si, tecendo, assim, os sentidos possíveis do texto. Diversos gêneros mesclam diferentes linguagens (propagandas, infográficos, filmes, vídeos, mapa conceitual etc.) e estão presentes sobretudo em meios digitais. Nessa direção, a imagem, a escrita, o som e o movimento precisam ser considerados nos processos de construções de sentidos do texto.

Todavia, para que isso ocorra de forma eficaz, faz-se necessário assumir uma concepção sociointeracionista nas práticas de ensino da leitura, segundo a qual ler é um processo colaborativo de construção de significados para o qual convergem diferentes instâncias: o/a professor/a (mediador/leitor mais experiente), o aluno-leitor (sujeito ativo no processo de construção de significados), o texto (a materialidade linguística) e a comunidade de sala de aula (demais alunos) (Ruddell; Unrau; McCormick, 2019).

Nesse sentido, o aluno-leitor traz para o diálogo com o texto os seus conhecimentos prévios, as suas experiências, os seus valores e suas crenças. Já o/a professor/a precisa conduzir o processo pedagógico, tomando decisões didáticas que tornem a sala de aula uma espécie de “mesa de negociações” que permita dar fluxo de sentidos para o texto. Isso pode ser explorado em diferentes componentes curriculares, como veremos no tópico seguinte.

As possibilidades para o ensino da leitura articulado com outros componentes curriculares

A formação de um leitor crítico também passa pelo entendimento de que o processo de compreensão envolve saberes oriundos de outras áreas de conhecimento. Como vimos no tópico anterior, na sala de aula, o aluno é um sujeito ativo nesse processo, pois mobiliza conhecimentos prévios para atribuir sentidos ao texto.

Isso significa afirmar que as condições efetivas para o entendimento de um texto estão atreladas a conhecimentos extralinguísticos que, por sua vez, estão conectados à apreensão de múltiplas realidades e à subjetividade humana. Tal articulação não perpassa apenas por Língua Portuguesa, mas pela seleção de alternativas metodológicas para o ensino de leitura que contemplem uma visão mais holística e integradora de saberes.

O trabalho com a leitura também é feito em outros componentes curriculares, tal como podemos observar no seguinte depoimento da professora Liliane:

Todos os dias e em todos os momentos estamos trabalhando com a Língua Portuguesa. Se estamos trabalhando um problema matemático, ela está presente, porque é necessário ler e interpretar os enunciados e os problemas para entendê-los e responder as questões; se conversamos sobre a merenda do dia, podemos criar um menu ou fazer uma relação de alimentos que as crianças mais gostam, já estamos trabalhando os conteúdos de Ciências; se observamos uma obra de arte ou uma gravura, logo em seguida podemos criar uma história, tendo o professor como escriba, para organizá-la no quadro branco em um texto coletivo, que logo em seguida será lido e copiado pelas crianças (Souza, 2016).

Conforme o relato da docente, as práticas de leitura de textos que tratam de temáticas diversas estão presentes em outros componentes curriculares. Nessa perspectiva, podemos explorar a leitura para além do componente curricular Língua Portuguesa.

Esse trabalho, se bem planejado, pode potencializar o processo de compreensão leitora de forma a favorecer a aprendizagem e a ampliação de outros conhecimentos. Para alcançar a compreensão do texto, é preciso reconhecer que o processo de leitura requer o domínio de habilidades cognitivas e metacognitivas, mas não só isso. É importante também perceber a rede de inter-relações entre diferentes saberes nesse processo, tal como Kleiman (1999, p. 27) esclarece:



O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Nessa direção, investir em possibilidades de práticas de leitura que abordem temáticas de diversas áreas é assumir que a leitura pode ser vista ao mesmo tempo como objeto de estudo e como elo para aprofundar a discussão sobre a sociedade, o mundo e as relações humanas. A formação de um leitor competente requer o desenvolvimento de habilidades e estratégias voltadas para o pensamento crítico e, sendo assim, ler é um ato social de produção de sentidos. Trata-se de se questionar como os saberes a serem ensinados na escola podem contribuir para uma formação mais ampla do ser humano, enfatizando capacidades como análise, reflexão e intervenção sobre os desafios postos pela realidade.

Ao destacar o comprometimento da escola com os saberes de dimensão planetária, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013, p. 36) destacam a importância “da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas [...]”. Compreendendo a relevância de propor atividades articuladas a outros campos do conhecimento, a professora Sílvia, na turma de 3º ano, explora aspectos da compreensão leitora a partir de um Projeto Didático da escola sobre as oito metas da Organização das Nações Unidas (ONU). Vejamos, a seguir, uma cena da aula de leitura dessa docente:

Aula 12 – ministrada no dia 20/11/2013

[...] Após esse momento, a mestra foi até o quadro e afixou algumas páginas de jornais com reportagens sobre “o lixo”, temática que estava relacionada à meta 7, abordada no projeto da ONU (“As oito metas para o milênio”), que Sílvia estava trabalhando na classe. Após cerca de 5 minutos, a mestra deu início às atividades.

P: Ok! Vocês agora vão sair das suas bancas, vão até o quadro, vão observar os textos que estão colados nele e vão ler o que está escrito (os alunos se empolgaram com o comando da atividade). Vocês vão prestar bastante atenção às manchetes e aos resumos das reportagens!

Conforme a docente solicitou, os discentes foram até o quadro e passaram a realizar a leitura, tanto silenciosamente como em voz alta, das informações presentes nas capas dos jornais e, à medida que iam fazendo isso, discutiam entre si as informações nelas presentes, buscavam pistas nas imagens para melhor interpretar e compreender o conteúdo das mesmas e, ainda, as liam para os colegas que ainda não conseguiam dar conta dessa atividade sozinhos. Essa dinâmica também foi realizada por Silvia, que acompanhava os alunos durante a execução da atividade. Depois de certo tempo (cerca de 15 minutos), os alunos retornaram aos seus assentos e a docente pediu que alguns educandos realizassem a leitura das manchetes dos textos para toda a turma, iniciando, porém, ela mesma, essa atividade. À medida que os aprendizes iam lendo, Silvia interveio várias vezes: para ajustar a leitura dos mesmos, quando eles tinham dificuldade em ler alguma palavra ou não observavam os sinais de pontuação empregados; para passar “a vez” para um outro aluno dar continuidade à atividade; para fazer perguntas de compreensão relacionadas aos fatos presentes nas reportagens; e, ainda, para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática nelas abordadas (o lixo). Os alunos, por sua vez, mostravam-se bastante tranquilos para realizar a leitura solicitada pela docente, interagiam com ela e com os demais colegas da sala, expondo suas ideias e opiniões, bem como os sentimentos que as imagens lhes despertavam, fazendo menções a situações semelhantes vistas e vividas por eles e/ou por pessoas por eles conhecidas fora da escola. Após esse momento, Silvia “pegou o gancho” para explorar a meta 7 do projeto da ONU – “Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente” (Souza, 2016, grifos nossos).

A partir da cena acima, observamos que a decisão didática de selecionar textos que versavam sobre a degradação do meio ambiente (tema do projeto da escola) já é uma iniciativa mais integradora, que provoca a ampliação de sentidos por parte dos estudantes que vivenciaram a atividade. Nessa busca por alternativas metodológicas que buscam integrar saberes (aprofundar o conhecimento sobre impactos ambientais causados pelo ser humano), a professora aproxima os estudantes de uma problemática social, dando sentido ao que está sendo lido e discutido a partir das reportagens exploradas na aula.

O fato de assumir a postura de mediação junto aos alunos, para orientar e/ou tirar dúvidas de como procurar pistas, discutir as informações, interpretar e compreender os sentidos atribuídos ao texto, faz com que a docente assuma o papel de leitora mais experiente, impulsionando movimentos no sentido de fazer os alunos participarem ativamente do processo de compreensão leitora. Ao explorar os conhecimentos prévios (as metas da ONU estavam sendo trabalhadas nas aulas), a professora torna o ato de ler mais significativo, pois impulsiona reflexões sobre o que ocorre no mundo (os impactos ambientais) e provoca discussões acerca de um problema urgente e planetário.

A respeito do olhar da docente sobre as suas escolhas e a proposição de atividades desafiadoras para o desenvolvimento da compreensão leitora, questionamos: Quais conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação do leitor crítico? Quais processos de mediação de leitura contribuem para ampliar o universo cultural das crianças, suas possibilidades de reflexão sobre si, sobre o mundo e sobre as problemáticas sociais? Esses questionamentos nos desafiam a pensar sobre quais práticas de leitura em potencial contribuem para formar um leitor ativo e crítico, capaz de perceber a importância da construção dos conhecimentos e da necessidade de inter-relacionar saberes, tornando-se consciente de suas ações e posicionamentos de ser e estar no mundo.

Em síntese

Considerando o que foi discutido neste texto, já podemos pensar em possibilidades de integrar as práticas de leitura com a escrita, a oralidade e a análise linguística. Como pensar em planejamentos que potencializem a incorporação de estratégias de leitura diversas e que explorem habilidades de diferentes complexidades e de acordo com o gênero?

Um primeiro ponto é a necessidade de compreendermos a importância de desenvolver habilidades de leitura, oralidade e escrita no ensino da língua materna de forma articulada a partir de atividades desafiadoras, lúdicas e contextualizadas. Um outro ponto é a possibilidade de os alunos assumirem o protagonismo e regularem as suas aprendizagens considerando os usos da língua.

Podemos propor, como exemplo, o “*Jogo de tabuleiro humano: contos de assombração*”³, que pode ser utilizado com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A seguir, apresentamos os detalhes desse jogo.

JOGO DE TABULEIRO HUMANO: CONTOS DE ASSOMBRAÇÃO	
FINALIDADE DO JOGO	Concluir em primeiro lugar o percurso do tabuleiro.
OBJETIVOS DIDÁTICOS	Ler de forma autônoma, compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados para vivenciar o jogo com contos de assombração e lendas – e explicitar uma apreciação sobre o texto lido, estabelecendo relações com os elementos socioculturais.
COMO JOGAR	- Dispor vários contos de assombração pela sala e criar um clima para a ambientação à temática. - Explicar aos participantes que eles irão realizar a leitura de vários contos de assombração baseados no livro “Estranhos Mistérios do Recife Assombrado”, de Roberto Beltrão, e outros contos de assombração regionais. - Pedir para que os estudantes se dividam em pequenos grupos e realizem a leitura da maior quantidade de contos possível no tempo que o/a professor/a determinar. - Solicitar que escolham um representante da equipe para andar no tabuleiro que está fixado no chão da sala. - Decidir a ordem dos participantes. - À medida que jogar o dado, o representante pulará nas casas, fará a leitura da questão solicitada em voz alta e decidirá com sua equipe qual é a resposta. - Se a equipe acertar, permanecerá na casa. Se errar, voltará para a casa anterior.
MATERIAIS	Tabuleiro com a indicação dos números; dado feito com caixa de papelão; desafios para dispor entre as casas; questões e desafios sobre os contos de assombração que serão lidos.

Antes de apresentar as regras, o/a professor/a pode ambientar a sala de aula com objetos que remetam a assombrações ou criar uma atmosfera sombria. Pode, ainda, apresentar o livro no qual os contos são baseados⁴, realizando perguntas que explorem capa, imagem, título, autor, com estratégias de antecipação de leitura a partir dos textos a serem lidos durante a vivência do jogo.

³ Jogo elaborado por Amara Silva, Leila B. de A. Lima e Priscila A. S. da C. Santos no âmbito das Oficinas oferecidas aos estudantes da graduação em Pedagogia, na UFPE.

⁴ Foram explorados contos que versavam sobre o imaginário do Recife Assombrado: a perna cabeluda, a galega de Santo Amaro, a emparedada da Rua Nova, a velhinha da Caxangá, o papa-figo, entre outros.

Durante o jogo, as pistas exploram: (1) questões de compreensão leitora, como, por exemplo, de localização de informações explícitas (*O que a velhinha da Caxangá carregava na sacola?*), apreensão de sentido geral (*Como surgiu a conhecida assombração “perna cabeluda”?*), interpretação de expressões e/ou palavras no texto (*“Era uma bela mulher, de cabelos escuros, vestida com roupas decotadas e chamativas que caminhava sozinha pelas ruas do bairro nas **horas mortas**”. Qual o significado de “horas mortas” nesse trecho?*), inferência (*Por que o encontro infame com a perna cabeluda provoca o grito descontrolado, faz o arrepio de morte percorrer todo o corpo, leva o coração descompassado à boca?*), entre outras, a partir dos contos que são lidos pelos estudantes antes do jogo; (2) pistas, que são desafios para encenar e/ou contar a história da assombração (*“Conte a história da emparedada da Rua Nova” e “Agora é a sua vez! Que tal você encenar um conto de assombração da sua região? Se não quiser, fique parado duas rodadas.”*).

Depois do jogo, o/a professor/a pode abrir uma roda de diálogo com os estudantes sobre como foi a vivência, se gostaram dos contos lidos, se conhecem outras assombrações e/ou outras versões das assombrações, bem como fazer relações entre os contos e a questão regional e sociocultural, ampliando o diálogo e o repertório com novas leituras, entre outros aspectos. Para potencializar a articulação entre leitura, produção de textos e oralidade, alguns desdobramentos podem ser explorados a partir de um planejamento mais sistemático, tais como: organizar e encenar para outros colegas um dos contos de assombração do jogo ou alguma outra história da sua região; produzir contos de assombração para compor um livro e fazer o evento de seu lançamento na escola; fazer entrevistas com pessoas para saber quais contos de assombração ou terror já escutaram na infância; produzir documentários sobre os contos locais, entre outras possibilidades.

As atividades podem ser planejadas a partir das mais variadas modalidades de organização do trabalho pedagógico (Sequências Didáticas, Projetos ou atividades sequenciais), com objetivos bem definidos para promover aprendizagens sobre os aspectos linguísticos, textuais e discursivos do gênero conto de assombração. Além disso, é possível integrar conhecimentos de outros componentes curriculares, como, por exemplo, História e Geografia, que abordam os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico e as narrativas identitárias.

Por fim, acreditamos que, para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso autônomo de aprendizagem da língua, os estudantes também podem ter a oportunidade de aprender de forma lúdica em sala de aula, impulsionando os olhares e compreensões sobre os textos de diferentes agrupamentos de gêneros, a saber, gêneros do narrar, do relatar, do argumentar, do expor, do descrever ações (Schneuwly e Dolz, 2004). O trabalho com as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade) não é estanque, pois, para que nossos estudantes leiam, compreendam e sejam capazes de entender o jogo da linguagem, eles precisam entrar em contato com textos de diferentes temáticas, suportes e domínios discursivos. Vivenciar as diversas práticas de leitura é, portanto, perceber os espaços e tempos em que se encontram, os objetivos subjacentes e as comunidades que as produzem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- KLEIMAN A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1999.
- LEAL, T. F.; SANTANA, S. S. e SANTOS, R. C. S. P. A mediação docente no tratamento da heterogeneidade em sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização**: mediação docente e heterogeneidade na alfabetização. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023, p. 170-199.
- LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; BONIFÁCIO, A. P. A. Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão. In: **Língua portuguesa em debate**: leitura, escrita e avaliação. Maceió: EDUFAL, 2017, v.1, p. 15-38.
- MENDONÇA, M. A. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.196-207.
- RUDELL, Robert; UNRAU, Norman; McCORMICK, Sandra. A sociocognitive model of meaning-construction: the reader, the teacher, the text and the classroom context. In: ALVERMANN, Donna et al. (ed.). **Theoretical models and processes of literacy**. 7. ed. New York: Routledge, 2019.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 240 p.
- SILVA, Fátima Soares da. A reportagem em livros didáticos de língua portuguesa. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4259>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998, p.53-60.
- SOUZA, Sirlene Barbosa de. **Cenas do cotidiano escolar... O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22198>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- YAGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Leila Britto de Amorim Lima é especialista em Educação de Jovens e Adultos (2009), mestra em Educação (2010) e doutora em Educação (2018) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e colaboradora do Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL), onde planeja e realiza atividades e ações direcionadas à análise e elaboração de material didático e formação de professores. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Texto, Escrita e Sala de Aula (TEcSA//CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/CNPq).

E-mail: leila.lima@ufape.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8772471649794876>

Fátima Soares da Silva é mestra em Educação pela UFPE em 2008 e doutora em Educação pela UFPE em 2013. Atualmente exerce a função de Professora Adjunta da UFRPE, atuando na UAST - Unidade Acadêmica de Serra Talhada - e é formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Já foi coordenadora do Curso de Pedagogia e professora das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão, analista em Gestão Educacional da Secretaria de Educação de Pernambuco e professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da prefeitura de Vitória de Santo Antão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática da Língua Portuguesa e Gestão Educacional. Tem desenvolvido pesquisas na área da leitura, avaliação, argumentação, formação docente.

E-mail: fatima.soares@ufrpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7598291218130743>

TEXTO 4

Mediação docente e(m) processos pedagógicos na prática de leitura

Tatiane Castro dos Santos
Nádson Araújo dos Santos

Contextualizando o tema: o trabalho docente com mediação em práticas de leitura

Neste texto, apresentamos uma discussão acerca do trabalho de mediação desenvolvido pelo/a professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma ação voltada às práticas de leitura, a fim de conduzir o aluno à compreensão textual. Optamos por analisar cenas capturadas por Souza (2020), em sua dissertação de mestrado, que investigou o papel do/a professor/a como mediador na leitura de textos multissemióticos. A experiência de Carol, realizada em uma turma do 6º ano e apresentada na referida pesquisa, foi aqui desdobrada em comentários e estratégias que mostram o que pode ser desenvolvido especificamente no 5º ano, no Ensino Fundamental I. Além disso, demonstram a complexidade do processo, assim como ilustram o potencial da mediação docente.

Cena 1 - Professora Carol e seus alunos: a memória

A professora Carol inicia uma prática de leitura com seus alunos, apresentando a imagem de um cérebro (Figura 1): Em seguida, pede a eles que digam quais palavras vêm à mente quando olham para a imagem. Os alunos respondem:

A: Pensamento, memória, lembrança, conhecimento, ideia.

A: Quando olho a imagem penso que o cérebro comanda todo o nosso corpo, dizendo o que a gente deve e não deve fazer.

P: Muito bem!

Carol sintetiza as respostas dadas pelos estudantes e inicia o processo de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos para o tema que seria estudado na aula: a memória. Em seguida, apresenta a seguinte charge (Figura 2):

A professora solicita, então, que os alunos observem e digam o que conseguem



Figura 1. Cérebro
Fonte: Dreamstime

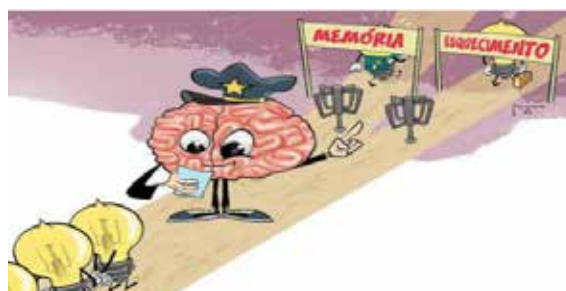


Figura 2. Charge "O labirinto de memória" | Fonte: Melo (2019)

entender da charge, considerando o que já tinham dado como resposta em relação à imagem anterior. Os alunos respondem:

A2: O cérebro tá comandando.

A3: O cérebro está mandando tudo o que deveria ir para a memória ou para o esquecimento.

P: O que faz vocês entenderem dessa maneira?

As: Porque ele está apontando e lá atrás tem os dois espaços para irem.

P: Isso!

Carol pede que os alunos explorem todos os elementos da charge, a fim de observar os sentidos construídos nessa leitura. Para isso, segue perguntando:

P: Por que poderíamos justificar que o cérebro era quem estava mandando? Olhem em qual posição ele está na charge e se está usando algum acessório.

A: O cérebro está bem no meio e usa um chapéu de polícia, e polícia tem poder, por isso que o nosso cérebro tem o poder de comandar.

P: Muito bem! O que há na frente do cérebro, aguardando um comando?

A: Uma fila de lâmpadas, que podem ser ideias, pensamentos ou sentimentos.

P: O que conseguem ver no rosto do cérebro na charge?

A: Que ele tem dois lados.

P: Certo! Os olhinhos são iguais?

A: São diferentes, um lado mais sério e outro com um pequeno sorriso. Podem ser os sentimentos que guardamos, como alegrias e tristezas.

Carol destaca elementos importantes no trabalho de mediação da leitura com os alunos. Contudo, um elemento que a professora poderia ter destacado e problematizado com os alunos seria o título da charge: o que é um labirinto, as relações entre o cérebro, o labirinto e a memória, para, assim, relacionar o título ao conteúdo apresentado.

Para finalizar, a docente questionou como os alunos interpretavam a charge. Eles entendem, ao final, que o cérebro é quem determina o que vai para a memória e o que vai para o esquecimento. Uma aluna acrescenta mais uma informação: que havia estudado na aula de Ciências que o cérebro determina o que fica na memória, pois não suportaria guardar a quantidade de informações que recebe. Carol diz que, de fato, isso acontece, confirmando a informação dada pela aluna.

Na Cena 1, vemos que a professora atua, ao longo de todo o processo da leitura, realizando intervenções didáticas, fazendo perguntas, mobilizando conhecimentos prévios dos estudantes, em um processo interativo que os conduz à compreensão global do texto, sem, contudo, deixar de perceber cada elemento carregado de sentidos, sejam imagens, palavras ou outras semioses.

Analisando bem esse evento, podemos perceber que ele se desenvolve em etapas: antes, durante e depois da leitura, com estratégias específicas em cada momento desse ato tão complexo, o ato de ler. Essa organização em etapas será, ao longo deste texto, analisada como um processo de “Leitura Tutorial” conforme Bortoni-Ricardo et al. (2010, 2012).

Em uma abordagem menos interativa de leitura, a docente poderia ter apresentado o texto e perguntado aos alunos, simplesmente, o que aquela imagem significava, de uma forma

bem geral. Porém, compreendendo seu papel de agente, assim como o fato de que a leitura é um processo e envolve diferentes aspectos (cognitivos, socioculturais e discursivos), opta por atuar na mediação desse encontro entre leitor e texto, nesse diálogo que constitui a leitura. Estamos, portanto, diante de uma prática de mediação pedagógica.

Mediação nas práticas de leitura

Segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2010; 2012), é importante que o/a professor/a reconheça a importância da mediação docente e a realize nos processos de leitura por meio de interações com seus alunos, uma vez que essa mediação pedagógica assume importância crucial na compreensão dos textos pelos leitores. Essas interações que favorecem a construção dos sentidos na leitura e que são realizadas pela professora Carol são chamadas, pelas autoras, de “andaimes”. Andaime é um termo metafórico, cunhado por Bruner (1983 *apud* Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012), que se refere a qualquer auxílio audível ou visível que um membro mais experiente de um grupo ou uma cultura oferece a um membro menos experiente, em qualquer contexto social, sendo mais frequentemente analisado no domínio da escola e das relações de ensino/aprendizagem.

Em uma situação de sala de aula, “andaime” diz respeito a todas as interações professor/a-aluno, na busca pela compreensão de um determinado texto, sendo o docente esse membro mais experiente do grupo, porém, reconhecedor dos múltiplos saberes que seus alunos possuem e que podem mobilizar ao longo dessa prática. Portanto, no caso dos eventos de leitura, os andaimes são as intervenções, os esclarecimentos ou qualquer assistência que o/a professor/a oferece aos seus alunos nas interações discursivas em sala de aula.

Segundo as autoras, há dois conceitos subjacentes a essa noção de “andaimagem”: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (1991), e o das pistas de contextualização, de Gumperz (1971), teórico da sociolinguística interacional. Em linhas gerais, a sociolinguística interacional ocupa-se da análise dos discursos que se realizam nas interações em sala de aula.

No que se refere à ZDP, para Vygotsky (1991), trata-se do espaço entre o que um aprendiz pode realizar sem qualquer auxílio e aquilo que consegue fazer a partir da assistência de alguém mais experiente. Isso significa que o/a professor/a atua nesse espaço, entendendo que seus alunos serão capazes de realizar a atividade, desde que recebam auxílio. Como foi visto na Cena 1 aqui em destaque, os alunos puderam alcançar a compreensão do texto à medida que a atividade foi sendo acompanhada pela docente.

A respeito do segundo conceito fundamental no processo da andaimagem, que são as pistas de contextualização, Bortoni-Ricardo *et al.* explicam que elas são



*quaisquer sinais verbais ou não verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2010, p. 27).*

Em linhas gerais, as pistas são constituídas pelo tom de voz, a intensidade, os gestos, as expressões faciais, a direção do olhar e a movimentação do/a professor/a na sala de aula ao longo da atividade de leitura, entre outros aspectos paralinguísticos que, em suas

relações com os aspectos linguísticos, constituem os andaimes. Esses andaimes, portanto, são elementos essenciais no processo de mediação pedagógica em leitura.

Na Cena 1, apresentada anteriormente, podemos perceber que, para chegar à compreensão da charge – de que o cérebro é “quem decide” para onde vão as informações que recebe (memória ou esquecimento) –, a docente ofereceu alguns andaimes às crianças, desde perguntas que as faziam pensar sobre o sentido dos elementos constitutivos do texto e sobre o encadeamento desses sentidos, até a produção de enunciados que indicam ao aluno que ele está indo bem na leitura, palavras afirmativas que o encorajam a continuar: “P: Muito bem! O que há na frente do cérebro, aguardando um comando?”.

Aliados a esses elementos verbais estão o tom de voz e as expressões faciais da professora, que também são interpretados pelos alunos, como expressam em: “Estou no caminho certo, vou continuar” ou “Acho que preciso reformular minha ideia”. Esses aspectos linguísticos e paralinguísticos são as pistas de contextualização que constituem os andaimes oferecidos pela professora Carol.

Vejamos, na Cena 2, como a docente conduz a leitura na abordagem de um outro gênero textual, no entanto, com a discussão do mesmo tema.

Cena 2 - Os infográficos

Dando continuidade à discussão sobre o tema memória, a professora Carol apresentou as imagens abaixo (Figura 3), retiradas de um infográfico, e perguntou aos alunos o que eles viam:

Figura 3: Parte do Infográfico - Estágios do Alzheimer 1



Fonte: Ministério da Saúde; Associação Brasileira de Alzheimer (Abraz)

Os estudantes responderam:

A: Na primeira imagem tem um senhor preocupado, na segunda tem uma senhora tão preocupada que não conseguia dormir e, na terceira, um senhor que não queria se alimentar.

P: Essas são as únicas informações que as imagens nos oferecem?

A: Tem umas interrogações ali e um relógio, mas eu não sei o que quer dizer.

P: Então, vamos olhar a primeira. Por que aqueles sinais de interrogação apareciam ali? Vocês sabem o que aquele sinal significa?

A: Para fazer pergunta.

P: E quando a gente pergunta é porque não...

A: Sabe.

P: Não sabe ou não...

A: Lembra.

A: Ah, professora, ele deve estar tentando se lembrar de alguma coisa.

P: Observem qual era a hora que estava marcando no relógio da segunda imagem. É cedo ou tarde?

A: Tarde.

P: E o que, geralmente, faz a gente dormir tarde?

A: Preocupação, muitos problemas, perda de sono ou insônia.

P: Sobre as palavras inicial, moderado e avançado, vocês sabem o significado delas e por que aparecem nas imagens?

Ao notar que os alunos não conseguiam explicar o que significavam as imagens, ainda que as tivessem entendido, a professora disse:

P: Relembrem os outros textos que lemos anteriormente e tentem lembrar o assunto deles, tentando relacionar com as [imagens] que estávamos vendo agora.

Carol percebeu que a tarefa era um pouco complexa e, para ajudar os alunos, repetiu o que eles haviam discutido nas imagens do infográfico, inclusive que eram imagens de pessoas idosas. Ela indagou:

P: Vocês convivem com pessoas idosas? Esses comportamentos ou dificuldades são comuns nessa idade?

A: Sim!

P: Então conseguem imaginar sobre qual assunto o texto vai tratar?

A: Sobre alguma coisa de idosos.

Vejamos como, novamente, Carol atua como mediadora na leitura do infográfico, oferecendo andaimes ao longo de todo o processo. Ela faz perguntas para perceber o nível de compreensão inicial dos alunos, levantando seus conhecimentos prévios e problematizando a presença de pessoas idosas em cada imagem; faz as crianças refletirem sobre o fato de que as escolhas das imagens não são aleatórias no texto, mas se unem ao tema em questão e ao objetivo do texto, dialogando com os saberes construídos nas leituras anteriores. Carol percebe, inclusive, quando os alunos têm dificuldade de formular uma resposta. Então, reformula perguntas, redireciona a análise, enfim, busca caminhos para a leitura.

Chamam a atenção os andaimes que Carol oferece em forma de enunciados que precisam ser completados pelos alunos, o que mantém o engajamento naquela prática: “P: E quando a gente pergunta é porque não... / A: Sabe. / P: Não sabe ou não... / A: Lembra”. Além disso, observamos como ela propõe pensar sobre o significado das palavras naquele contexto, considerando que, para os alunos, aquelas palavras poderiam não ser corriqueiras, e não as compreender poderia ser um empecilho: “P: Sobre as palavras inicial, moderado e avançado, vocês sabem o significado delas e por que aparecem nas imagens?”.

Na sequência da atividade, Carol apresentou o infográfico “Estágios do Alzheimer” (Figura 4), do qual as imagens acima faziam parte, e chamou a atenção dos alunos para o título, a fim de que avançassem na compreensão, observando a relação entre as imagens e o texto completo, e estabelecessem a relação entre o infográfico, a charge e a imagem do cérebro, discutidos na Cena 1.

P: Vocês sabem o que é Alzheimer?

A: Sim, minha tia tem essa doença e esquece tudo.

P: Isso mesmo, pois se trata de uma doença que provoca perda de memória. Agora conseguem ver algum sentido nas imagens que observaram e qual a relação que existe entre elas e os textos anteriores?

A: É uma doença que se dá em idosos.

Carol discutiu com os alunos novamente o significado das palavras “inicial, moderado e avançado” e como se ligam ao contexto da doença sobre a qual estavam falando.

A: Acho que podem ser as fases da doença.

P: Muito bem! E como esse texto se liga aos de antes?

A: Por causa do cérebro e da memória, pois com essa doença a pessoa não se lembra das coisas.

Fig 4. Infográfico - Estágios do Alzheimer 2



Fonte: Ministério da Saúde; Associação Brasileira de Alzheimer (Abraz)

Após essas reflexões, a docente realizou a leitura global do infográfico, explicando como a pessoa doente se comporta em cada fase da doença, como o cuidador ou a família pode ajudá-la a ter uma melhor qualidade de vida. Também explicou o que seria um infográfico e sua função social.

Podemos perceber que os alunos chegaram à compreensão do texto, aprenderam sobre o tema, relacionando a memória e a perda dela a uma doença chamada Alzheimer, relacionaram o texto às experiências familiares, ao mundo e aos seus contextos. Além disso, aprenderam sobre o gênero infográfico, um gênero ainda pouco explorado na sala de aula, mas de grande riqueza de linguagens e sentidos. A docente ofereceu andaimes constantemente, especialmente porque, para a maioria das crianças, era a primeira vez que discutiam esse tema e muitas até desconheciam a doença e seus sintomas.

Ainda sobre os andaimes, Bortoni-Ricardo et al. acrescentam que eles se organizam em um modelo tripartite, denominado IRA (iniciação, resposta, avaliação), usado na análise do discurso em sala de aula. Segundo as autoras, “o IRA se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização – seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor” (Bortoni-Ricardo et al., 2010, p. 27). É exatamente esse modelo que vemos a professora Carol empregar nas cenas aqui apresentadas, quando, por exemplo, pergunta aos alunos, na análise do infográfico (Cena 2), o que é Alzheimer. Um aluno responde que tem uma tia com a doença que a faz esquecer tudo, e a docente avalia e confirma a resposta do estudante, e seguem no debate.

As autoras acrescentam que esse diálogo cria um ambiente favorável à aprendizagem, uma atmosfera positiva entre alunos e professores/as, pois estão juntos no processo e se apoiam. Vale destacar que essa interação não se dá somente na relação professor/a-aluno, mas também na relação aluno-aluno, pois, ao longo das discussões coletivas, as falas e os gestos dos estudantes também funcionam como andaimes para todos.

Pelas cenas, vemos a complexidade do processo de compreensão da leitura e como é importante permitir que se estabeleça um diálogo entre o conhecimento de mundo dos leitores e o texto, o que lhes permite realizar inferências a partir de todas essas informações. Nessa relação, atuam os andaimes, que ajudam a preencher as lacunas que vão se formando, em maior ou menor grau, para cada leitor. Realiza-se, assim, um processo de mediação pedagógica, tal como apresentado neste texto: perguntas que envolvem a identificação de sentidos explícitos, as que permitem realização de inferências, assim como as que permitem estabelecer relações com os conhecimentos prévios dos alunos.

Nessa discussão sobre mediação, as autoras propõem, ainda, uma estratégia chamada “leitura tutorial”, baseada, principalmente, nas estratégias de leitura apontadas por Solé (1998). Entende-se por leitura tutorial



aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto. [...] A leitura tutorial é, pois, uma leitura compartilhada (Bortoni-Ricardo et al., 2010, p. 51).

Assim, a leitura tutorial busca desenvolver estratégias de compreensão leitora. Por isso, as atividades de leitura se desenvolvem em três momentos: a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura.

No primeiro momento, é importante que o/a professor/a estabeleça a finalidade do texto lido e que ative os conhecimentos prévios dos leitores, a fim de mobilizá-los para a leitura e identificar o que já sabem sobre o tema. É importante, também, levantar hipóteses sobre o texto, fazer previsões, analisando, por exemplo, o gênero textual, a capa (quando se tratar de um livro), o formato do texto, o título, os subtítulos.

No momento da leitura, o/a professor/a oferece andaimes, instruções para que os alunos cheguem à compreensão textual, em um processo interativo organizado no modelo IRA, como já apresentado. Nessa etapa, os alunos podem marcar o texto, buscar o significado de um termo desconhecido, levantar, confirmar ou refutar hipóteses. Trata-se de uma leitura minuciosa, que favorece a compreensão literal e inferencial do texto pelo leitor, que assume uma postura ativa.

No terceiro e último momento, após a leitura do texto, o/a professor/a verifica se o aluno realmente compreendeu, realizando uma avaliação da leitura. Entre as várias atividades que podem ser realizadas, o/a professor/a pode pedir que o estudante identifique a ideia central do texto, o tema em destaque; faça um resumo oral ou escrito; diferencie ideias centrais de ideias secundárias; responda ou formule perguntas; e organize mapas conceituais, entre outros organizadores gráficos. Enfim, as estratégias são múltiplas e selecionadas de acordo com os objetivos da leitura, o gênero discursivo e as sequências textuais.

Nas cenas aqui apresentadas, essas etapas estão claramente demarcadas e são ilustrativas da leitura tutorial. No quadro abaixo, podemos observar, a partir de algumas das estratégias utilizadas pela professora Carol, como esses três momentos se realizam na leitura da charge e na leitura do infográfico.

Quadro 1. Etapas da leitura tutorial nas Cenas 1 e 2

Etapas da leitura tutorial	Cena 1: charge	Cena 2: infográfico
<i>Preparação para a leitura</i>	• Apresentação da imagem de um cérebro, a fim de ativar os conhecimentos prévios e mobilizar para o tema em questão: a memória • Levantamento de hipóteses iniciais sobre a função do cérebro	• Apresentação das imagens dos idosos que compõem o infográfico a ser estudado • Mobilização de conhecimentos prévios • Levantamento de hipóteses sobre memória e esquecimento e sobre o Alzheimer • Análise do título do infográfico
<i>A leitura</i>	• Análise minuciosa da charge considerando cada elemento que a compõe (posição do cérebro, os olhos, os acessórios, a feição, entre outros) • Formulação de perguntas e análise das respostas dos estudantes, em um processo de interação – andaimagem • Confirmação das hipóteses levantadas	• Análise dos elementos verbais e não verbais do texto: informações sobre cada estágio da doença e a relação com as feições e situações em que se encontram os idosos que ilustram o infográfico • Reflexão sobre os significados das palavras “inicial, moderado e avançado”, a fim de dirimir dúvidas • Confirmação das hipóteses levantadas • Formulação de perguntas e análise das respostas dos estudantes, em um processo de interação - andaimagem

Avaliação da leitura	• Síntese das discussões • Identificação da ideia central do texto • Relações com conhecimentos prévios: por exemplo, quando uma aluna diz ter aprendido na aula de Ciências que o cérebro não consegue comportar todas as informações que recebemos	• Síntese das discussões • Identificação da ideia central do texto • Estabelecimento de relações entre o infográfico e as leituras anteriores • Relações do texto com conhecimentos de mundo dos estudantes e com a vida: discussão sobre como uma pessoa afetada pela doença pode ser amparada por quem convive com ela
----------------------	--	---

Fonte: Os autores

Por meio da leitura tutorial, da mediação e do processo de andaimagem, o/a professor/a interage com o aluno, auxilia, questiona, provoca, envolve o leitor nas teias do texto. Embora seja o estudante um ser ativo no processo de construção dos significados, o/a professor/a compartilha com ele esse processo, sendo, portanto, um agente mobilizador de saberes e mediador dos encontros entre texto e leitor.

Contudo, para que essas estratégias se efetivem na sala de aula e, de fato, permitam o alcance dos objetivos traçados para a leitura de um texto, é necessário que o docente tenha clareza da concepção de leitura que irá assumir. Não cabe, nessa proposta, a visão de leitura como um jogo de perguntas e respostas certas, a visão de um leitor inerte, tampouco a visão de um ensino de leitura que não tenha como base a interação e a partilha. A leitura precisa ser entendida como uma interação que se estabelece entre o texto e o leitor.

Leitura e mediação pedagógica: o/a professor/a como agente de letramento

A partir da análise das Cenas 1 e 2, destacamos, ainda, o papel da professora Carol como agente de letramento durante as aulas de leitura. Para melhor compreender essa questão, recorreremos aos Novos Estudos de Letramento – NEL, que têm Brian Street como importante e influente teórico (Heath; Street, 2008). Segundo o autor, é necessário compreender a expressão ‘letramento’ em seu contexto mais amplo, considerando que as aprendizagens acontecem em diversos contextos, espaços e tempos. Com isso, surge a discussão sobre as agências e os agentes de letramento, que nem sempre estão relacionados à escola, aos/as professores/as e/ou aos alunos, mas envolvem todos esses.

Neste texto, a partir das cenas, entendemos que a escola, a professora e os alunos assumem esse papel. Com isso, compreendemos a escola como lugar/espço/agência de letramento (Kleiman, 2007), que proporciona o desenvolvimento das aprendizagens dos agentes/alunos, tanto no que se refere à faceta escolar (os conhecimentos escolares), quanto no que se refere aos conhecimentos políticos e sociais (os conhecimentos de mundo). Dessa maneira, a partir dos novos estudos de letramento, principalmente das contribuições de Street, a escola torna-se lugar de desenvolvimento de letramentos sociais e escolares. É Street que define, ainda, os modelos autônomos e ideológicos de letramento.

Para melhor compreendermos tal concepção, tomemos a expressão ‘práticas de letramento’, criada por Street (2010) a partir das contribuições de Heath (1983) sobre a concepção de ‘eventos de letramento’. De acordo com os postulados do NEL, as concepções

de ‘eventos’ e ‘práticas’ de letramento estão estreitamente relacionadas: enquanto os eventos se referem aos acontecimentos que ocorrem em diferentes espaços sociais, com uma diversidade de formas e funções, as práticas de letramento, por sua vez, possibilitam a ampliação, o detalhamento e a análise das práticas sociais e concepções de leitura e escrita predominantes de um grupo social.

Como observamos na Cena 1, quando questiona: “P: O que faz vocês entenderem dessa maneira?”, a professora Carol ocupa o papel de agente de letramento, provocando os demais agentes, os alunos, por meio de um processo de mediação, a mobilizarem um conjunto de conhecimentos mais amplo, advindo não somente das discussões escolares, para ajudá-los no complexo exercício da leitura. “As: Porque ele está apontando e lá atrás tem os dois espaços para irem”, respondem os alunos, acionando conhecimentos outros que foram desenvolvidos na escola enquanto agência e para além dela, em outras agências de letramento, com outros agentes, não necessariamente professores/as.

Na Cena 2, no trabalho com o infográfico, mais uma vez é possível perceber o papel da professora como agente de letramento ao questionar os alunos acerca das razões pelas quais uma pessoa pode dormir tarde e, assim, introduzir a temática a ser estudada pelos alunos: “P: E o que, geralmente, faz a gente dormir tarde?”. Mais uma vez a docente mobiliza seus alunos a acessarem conhecimentos outros, desenvolvidos em agências escolares ou não.

Dessa maneira, os processos de mediação aqui apresentados – como a leitura tutorial, o trabalho com os andaimes – e a compreensão do/a professor/a como agente de letramento configuram-se como importantes estratégias pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da complexa práxis da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em síntese

Neste texto, discutimos os processos pedagógicos de mediação e como melhor conduzir as práticas de leitura, tendo como base cenas que mostram eventos de leitura que poderiam ser desenvolvidos em turmas de 5º ano, com as crianças maiores. A partir das cenas, foi possível, em diálogo com os teóricos, compreender como a proposta do trabalho docente com mediação em aulas de leitura é formativa, na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem da leitura escolar e, mais além, da discussão de temas relevantes sobre a vida, permitindo, ainda, uma ampliação da leitura de mundo.

Com os diálogos realizados, percebemos o significativo papel do/a professor/a como agente do letramento e de suas ações no trabalho com os “andaimes”, que são os auxílios audíveis e visíveis, ou quaisquer outras maneiras de auxílio, planejados pelo agente de letramento com vista à mediação das aprendizagens de leitura. Destaca-se, ainda, a importância dessa mediação se desenvolver em etapas, como proposto pela leitura tutorial

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-16.
- GUMPERZ, J. J. **Language in social groups**. Stanford, Calif: Stanford University Press, 1971.
- HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography**: approaches to languages and literacy research. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007.
- MELO, I. O labirinto da memória: esquecer é tão importante quanto lembrar. **Zero Hora**, Neurologia, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/vida/noticia/2019/03/o-labirinto-da-memoria-esquecer-e-tao-importante-quanto-lembrar-cjt08phtd01if01ujmldn8it.html> Acesso em: 14 mar. de 2024.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, Karina da Silva. **Mediação e leitura do texto multissemiótico em uma turma do sexto ano**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2020. Disponível em: https://www2.ufac.br/profletas/menu/dissertacoes/copy_of_MediaoeLeituratotextomultissemiticoemumaturmadeseutoano.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.
- STREET, B. V. **Os novos estudos do letramento**: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Tatiane Castro dos Santos - Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre e Professora Associada dessa instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, da área de Linguagem e Letramento. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Alfabetização, Letramentos, Formação de Professores, Currículo e Ensino da Língua Portuguesa. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - Ufac), Linha 2 - Formação de Professores, Educação e Linguagens; do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Educante, Linha 3 - Saberes, Linguagem e Educação.

E-mail: tatiane.santos@ufac.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4248167125237677>

Nádson Araújo dos Santos - É Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAC). Professor Adjunto do Centro de Educação Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel/Ufac. Desenvolve, orienta e tem interesse em pesquisas nas áreas de Educação e Linguagem: Estudos sobre Alfabetização de Crianças; Leitura e Escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estudo de Letramentos e Multiletramentos; Tecnologias Digitais na Educação e Formação de Professores.

E-mail: nadson.araujo@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038242905803170>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições para o trabalho com a leitura apresentadas neste texto favorecem o diálogo acerca dos processos de ensino e aprendizagem e fomentam reflexões sobre as práticas pedagógicas. Trata-se de um material que oferta possibilidades didáticas para o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora na sala de aula.

Por meio dos textos aqui apresentados, selecionamos alguns pressupostos fundamentais para o desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula. O primeiro deles é que ler é um processo cognitivo, social, histórico e cultural de produção de sentidos. Nesse sentido, docentes e estudantes conhecerem cada uma dessas dimensões é essencial para o trabalho com a leitura.

O segundo pressuposto é que as atividades de leitura precisam ser planejadas pelos docentes (Qual texto? Como conduzir a leitura? Quais perguntas? Quais intervenções?) e, assim, devem ser conduzidas como atividades de ensino, e não apenas como atividades de avaliação do que o estudante compreendeu ou deixou de compreender, com base em uma sequência de perguntas a serem respondidas após a leitura de um texto. Esse planejamento envolve um antes, um durante e um após a leitura, com estratégias que considerem as características do gênero a ser lido e as habilidades que o/a professor/a pretende desenvolver. Gêneros e tipos textuais diferentes requerem estratégias de ensino diferentes. É fundamental que o/a professor/a tanto conheça tais características (linguísticas, estruturais e de funcionamento social) quanto as explicita para as crianças, pois isso favorece a compreensão leitora. No mesmo sentido, a seleção de textos pelos/as professores/as que pense nessas características e no seu nível de complexidade é algo muito importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Finalmente, o terceiro pressuposto é a mediação docente como elemento basilar para o avanço dos estudantes. A promoção de boas perguntas e a indicação de caminhos a serem percorridos no ato da leitura fazem com que o/a professor/a promova os aprendizados nessa interação contínua e se torne uma referência para o leitor iniciante.

Considera-se, portanto, que o debate suscitado a partir dos textos que compõem este material poderá contribuir não apenas para ampliar o conhecimento acerca das estratégias de leitura para a compreensão leitora, mas também para potencializar as ações didáticas que podem ser desenvolvidas em turmas do 3º ao 5º ano, na busca pela formação cada vez mais qualificada de crianças leitoras.

unidade

4

Produção
de textos
escritos nos
Anos Iniciais
do Ensino
Fundamental

APRESENTAÇÃO

Cancionila Janzkovski Cardoso
Eliana Borges de Albuquerque
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Caros/as professores/as,

Esta Unidade se dedica ao tema da “produção de textos escritos no Ensino Fundamental” e tem por objetivo problematizar processos de produção de textos escritos, oferecendo a oportunidade de ampliação da reflexão e de práticas pedagógicas para o ensino da escrita.

Como ponto de partida, defendemos a ideia de que a alfabetização é direito de todas as crianças, independente de origem, classe social ou atributos cognitivos. A conquista da alfabetização tem papel importante na equidade social, pois a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais para a inserção das pessoas em diversas práticas sociais. Também não podemos nos esquecer de que a alfabetização é a base para todos os níveis de escolarização e temos, atualmente, crianças no 3º, 4º e até 5º anos que não se encontram alfabetizadas ou que precisam consolidar esse processo.

A criança que começa a aprender a escrever, quase sempre, é proficiente em atividades espontâneas, cotidianas e inconscientes, que se manifestam na fala e no diálogo. A escrita irá exigir atividades deliberadas, abstratas, conscientes. Portanto, não se trata de meramente transferir do som para a grafia e/ou de simples transcrição ou representação de um sistema em outro. Oralidade e escrita são sistemas análogos, mas não idênticos, que se desenvolvem influenciando-se mutuamente e, também, transformando e modificando um ao outro.

Assim, na construção da escrita, a criança tem muito mais a aprender do que as letras, pois nos comunicamos por meio de gêneros, e uma gama imensa deles, concretizados pela escritura, se apresenta aos olhos dessa criança quando ela adentra no mundo da cultura escrita.

Para que as crianças se tornem bons escritores, expressão entendida como aqueles que sabem produzir textos variados adequados a diferentes contextos, é necessário que os docentes enfrentem o complexo processo de ensinar sistematicamente, administrando a transição da oralidade para a escrita e de um gênero para outro, prestando atenção na complexificação e na progressão discursiva.

Nesta Unidade apresentamos quatro textos que descortinam muitas possibilidades de reflexão no que concerne aos processos envolvidos na apropriação da escrita pelos estudantes e em práticas voltadas à produção de textos escritos na escola.

Em *Crianças não alfabéticas no 4º ano? E agora? É possível ensiná-las a produzir textos?*, Telma Ferraz Leal e Renata da Conceição Silveira têm por objetivo evidenciar a multiplicidade de conhecimentos e habilidades envolvidos na aprendizagem da produção textual e a necessidade de se conduzir um ensino que abarque esse conjunto de saberes e

capacidades, assim como problematizar o ensino de produção de textos para crianças que não dominam ainda o SEA e suas convenções.

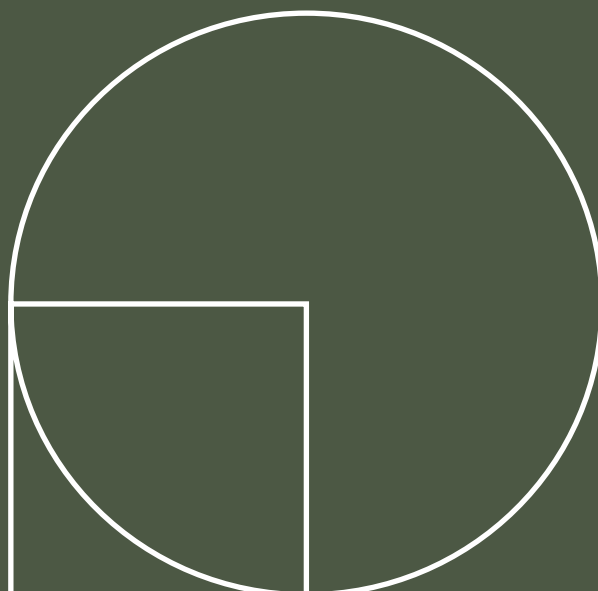
Na sequência, em *Produção de textos escritos no Ensino Fundamental: modos de escrever e modos de ensinar*, Cancionila Janzkovski Cardoso e Isabel Cristina Alves da Silva Frade refletem sobre a produção de textos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enfatizando alguns processos cognitivos, linguísticos, sociais e pedagógicos desencadeados por essa modalidade de linguagem e sua relação com diferentes situações didáticas.

Em *Produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre a prática pedagógica*, Vinicius Martins Varella, Renata Maria Barros Lessa de Andrade e Telma Ferraz Leal buscam refletir sobre as múltiplas dimensões do ensino de produção de textos, problematizando a complexidade desse processo e a necessidade de efetivarmos práticas que, de fato, favoreçam aprendizagens significativas para nossos estudantes, que oportunizem que eles se reconheçam como produtores autônomos e capazes de interagir em diferentes situações sociais por meio da escrita.

Em *Narrativas literárias na escola: ler, produzir, revisar e autocorriger*, Márcia Mendonça, Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Cancionila Janzkovski Cardoso apresentam conceitos e princípios que articulam leitura e escrita, lançando um olhar para o trabalho sobre a leitura e produção de contos na escola e explorando o processo de reescrita, a partir de um relato no qual o foco da prática da professora é a revisão coletiva e autocorreção do texto.

Esse conjunto de textos, embora por caminhos diferentes, busca dar respostas a questões que têm afligido professores/as em todo o país: É possível ensinar produção de textos a estudantes que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética? Como trabalhar a produção de textos escritos, de forma significativa, com turmas heterogêneas? Por meio de discussão teórica e análise de cenas de sala de aula bastante inspiradoras, que contemplam uma variedade de estratégias didáticas para lidar com a aprendizagem de diferentes gêneros em meio à heterogeneidade que caracteriza as turmas de discentes do Ensino Fundamental, os textos tentam responder a essas questões.

Boa leitura!



TEXTO 1

Crianças não alfabéticas no 4º ano? E agora? É possível ensiná-las a produzir textos?

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Contextualizando o tema

Aprender a escrever para atender aos diferentes propósitos interativos é um desafio para os estudantes de qualquer etapa de escolarização. Ensinar a produzir textos variados é igualmente desafiador para os docentes, por terem que lidar com uma atividade complexa, que abrange habilidades e conhecimentos diversos. Esse ensino tem especificidades quando os discentes ainda não sabem escrever convencionalmente. Considerando essas complexidades, objetivamos, neste texto, evidenciar a multiplicidade de conhecimentos e habilidades envolvidos na aprendizagem da produção textual e a necessidade de conduzir um ensino que abarque esse conjunto de saberes e capacidades, assim como problematizar o ensino de produção de textos para crianças que não dominam ainda o SEA.

Trataremos do ensino de produção de textos em contextos heterogêneos quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA). No bojo dessa questão, discutiremos sobre diferentes dimensões que compõem esse ensino. Para começar, convidamos os leitores a refletirem sobre três questões :

- É possível ensinar crianças que não dominam o SEA a produzir textos?
- Há objetivos de fato relevantes no ensino de produção de textos para crianças que não dominam o SEA?
- Como trabalhar produção de textos com alunos que ainda não dominam o SEA?

Para pensarmos sobre essas questões, será descrita uma cena de sala de aula que foi objeto de reflexão na pesquisa desenvolvida por Renata Silveira, Vera Lúcia Aires e Telma Leal (Silveira, Aires, Leal, 2008). Nessa pesquisa, o principal objetivo era compreender as estratégias utilizadas em aulas de produção de textos em turmas com estudantes que não dominavam o SEA. A metodologia constou de entrevistas e observações de aulas de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma das professoras observadas, que aqui chamaremos de Paula , estava preocupada porque, ao receber sua turma de 4º ano do Ensino Fundamental, no início do ano letivo, percebeu que algumas crianças não conseguiam ler nem escrever com autonomia. Passou, então, a realizar atividades de reflexão sobre palavras e situações de leitura e escrita de textos. O recorte que está descrito a seguir compõe o relatório de uma das aulas. Com base no extrato, nos questionamos: Que aprendizagens podem ter ocorrido nessa aula, para estudantes que dominavam o SEA e para aqueles que não dominavam?

Inicialmente, Paula fez a leitura de um texto sobre respeito aos animais (Bicho Homem), que era uma reportagem publicada na Folha de São Paulo, em 21 de outubro de 1996. O texto foi retirado de uma sequência de atividades proposta no livro didático escrito por Magda Soares: “Português: uma proposta para o letramento” (1999). A reportagem descreve um experimento realizado por um casal de biólogos que, junto com dois filhos, passaram um dia em um zoológico do estado de São Paulo, dentro de uma jaula, com um ambiente simulando um apartamento mobiliado. A intenção da ação era provocar as pessoas à reflexão e reeducá-las para pararem de jogar paus, pedras e alimentos dentro das jaulas dos animais. A exposição durou sete horas e dividiu a opinião do público. Uns concordaram com a perspectiva instrutiva da ação; outros acharam chocante demais e reprovaram a iniciativa; outros apenas acharam curioso e apreciaram, espantados, a situação.

Após a leitura, houve, ainda com toda a turma, uma discussão em grande grupo acerca do conteúdo da reportagem. Logo depois, a docente explicou que os alunos iriam produzir um texto:

P: Vocês devem fazer uso das informações necessárias presentes no cartaz (feito em outra aula), para fazer uma reportagem sobre o respeito pelos animais e seres humanos.

Em duas aulas anteriores, as crianças, com mediação da professora, tinham produzido um cartaz com as características das reportagens que elas vinham lendo. Ela explicou que iriam escrever as características que deve ter uma reportagem e que o cartaz continuaria colado na frente da sala, servindo de consulta. Nele, poderiam ir acrescentando outras características descobertas ao longo das aulas. A princípio, os alunos disseram que uma reportagem fala de diversos assuntos, que pode aparecer o nome de pessoas, o nome de quem escreveu (na parte superior do texto), data e título. Outras informações foram acrescentadas ao longo das aulas, após as descobertas da turma.

A turma foi dividida em dois grupos, para a escrita dos textos. Os alunos alfabéticos foram conduzidos ao laboratório de informática para realizarem a atividade individualmente, no computador; os estudantes que não escreviam alfabeticamente ficaram na sala para realizarem uma produção coletiva. O trecho abaixo foi relativo à observação do grupo que estava produzindo coletivamente o texto.

Os estudantes que ficaram em sala estavam sentados em suas carteiras, de frente para o quadro em que o texto estava sendo produzido. A professora se posicionou de frente para eles, com a caneta piloto para começar a escrever. Ao longo de toda a situação, fazia perguntas, ouvia as sugestões dos estudantes e alternava momentos em que ficava de frente para eles, conversando e decidindo o que iria registrar, e momentos em que ficava de frente para o quadro, registrando o que eles ditavam:

P: O que é que precisa para começar um texto?

Hugo: Um título.

P: Certo. E então, como a gente pode escolher um título?

Hugo: Animal é igualzinho a gente.

P: Certo, Hugo, deixa eu anotar para não esquecer.

Hugo: O animal e os adultos.

(...)

Milena: Respeito pelos animais e pelos seres humanos.

Os alunos escolheram essa última opção para ser o título da reportagem.

P: Vamos começar, gente? Não sou eu que vou dizer nada não, são vocês. O que vocês pensam do respeito pelos animais e seres humanos? (...)

P: Milena deu a ideia de começar assim: “Os seres humanos respeitam os animais.” Isso tá certo? Os humanos respeitam os animais? E se a gente acrescentar um “não” aqui?

(Apontando no quadro). Melhora?

Crianças: Melhora.

P: Vamos colocar, para a gente ver como é que fica? (...) Ela acrescenta o “não” e lê a frase para a turma: “Os seres humanos não respeitam os animais...”.

Os alunos escutam, mas ficam calados.

P: Vamos, gente, fala o que vocês falaram de jogar pau e pedra; vamos, gente.

Edna: As pessoas jogam pau e pedra, comida e areia.

A professora lê o que eles produziram até então.

Bianca: E os animais começam a se irritar.

Hugo: E a descontar nos humanos.

(...)

Bianca: E começa a se defender, tia.

A produção continuou e, à medida que a professora acrescentava algum trecho novo, lia o que já estava escrito, conversando com as crianças sobre o que poderia ser melhorado. Por exemplo, ajudava os estudantes a perceber que algumas palavras se repetiam muito; ouvia as sugestões sobre como resolver o problema e dava dicas para que eles tirassem algumas palavras do texto. Ela leu o texto várias vezes para ajudá-los.

Edna: Jogando casca de banana, dando grito, bate na gente.

A professora lê novamente o texto.

P: Bate ou batendo? O que vocês acham que fica melhor?

Crianças: Batendo.

Hugo: Acabou?

P: Ninguém quer colocar mais nada?

Hugo: Ruim pra a gente e para os animais.

A professora mais uma vez acrescentou e leu para a turma, perguntando se não estava faltando mais alguma coisa.

Ficar brigando.

Ao ouvir as sugestões, a docente perguntava onde deveria inserir o que estava sendo ditado e refletia se era o melhor local. Em um dos momentos, uma menina sugeriu um acréscimo. A docente perguntou onde deveria inserir o que ela estava propondo. As crianças disseram que seria no final. Ela leu para a turma e perguntou se não seria melhor colocar no início da frase. Leu o trecho considerando as duas possibilidades. O grupo ouviu e preferiu inserir no início. Ao finalizar a produção, a professora leu o texto para a turma.

O que essa cena nos ensina?

Mainardes (2016), na discussão sobre como lidar com a heterogeneidade de conhecimentos de estudantes, propõe que nas aulas haja alternância entre situações em grande grupo, pequenos grupos, duplas, individuais. Segundo o autor,



como sabemos, dentro do ciclo de alfabetização, os alunos apropriam-se da leitura e escrita em ritmos diferenciados. Quando apresentamos atividades de ensino uniformes e idênticas para todos os alunos, dificultamos a aprendizagem dos alunos que se encontram em uma fase mais inicial e mesmo aqueles que estão em um nível mais avançado. Assim, o ideal seria combinar as atividades coletivas (que envolvem todos os alunos) com atividades diferenciadas, que visem atender o nível e as necessidades de aprendizagem dos alunos. (Mainardes, 2016, p. 112)

A cena apresentada, em consonância com o apontado por Mainardes (2016), evidencia um trabalho diversificado, no qual a professora propôs atividades comuns a todos (leitura e produção de reportagens), com diferenciação na condução, considerando necessidades específicas de aprendizagem.

Firme (2009, p. 8) também ressalta a importância de diversificar os agrupamentos para que os estudantes possam potencializar os momentos de aprendizagem, por meio de trocas intelectuais e relações interpessoais, ressaltando o benefício do trabalho entre pares, mediado pelos docentes.

Na aula observada, houve, em um primeiro momento, leitura em voz alta de um texto pela professora e discussão sobre seu conteúdo, envolvendo todos os estudantes. Esse momento pode ter favorecido o desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos, que são necessárias a todos os discentes. Desse modo, foi possível agregar todos os estudantes em uma mesma situação. A atividade envolveu alunos alfabetizados e não alfabetizados, atendendo a objetivos didáticos comuns a todos eles.

Em um segundo momento, quando propôs uma atividade de produção de textos, a professora deu o comando à turma toda, mas dividiu os estudantes em dois grupos, possibilitando intervenções para cada um. É importante, no entanto, que essa prática não seja sempre dessa maneira, pois a produção coletiva pode envolver todos os estudantes, favorecendo aprendizagens distintas, como: enfrentar o medo de escrever, gerar o conteúdo textual, argumentar, decidir sobre a forma composicional e sobre os recursos linguísticos, construir a progressão textual, planejar e revisar textos em processo.

No relato apresentado, Paula dividiu a turma em dois grupos. As crianças que dominavam o sistema notacional e tinham autonomia no registro do texto foram encaminhadas para a escrita no computador. Esse tipo de situação favorece a ampliação do letramento digital e das habilidades para monitorar a escrita, auxiliando os estudantes a aprender a coordenar as diferentes ações de produção de um texto, que requerem planejamento e revisão em processo: mobilizar conhecimentos sobre o tema e o gênero a ser adotado, gerar conteúdo, traduzir o conteúdo em uma sequência verbal, dentre outras.

Para outro grupo, com estudantes não alfabetizados, ela coordenou a produção coletiva do texto. Com a produção coletiva, os alunos que ainda não tinham alcançado a autonomia de escrita puderam participar ativamente, colaborando com as ideias e com a adequação

da linguagem, enquanto a professora mediava e efetivava o registro do texto. As crianças vivenciaram as etapas de planejamento e revisão em processo.

Nessa situação de produção coletiva com as crianças não alfabetizadas, a professora assumiu o papel de escriba e condutora principal da produção, o que, segundo Guerra (2009, p. 53), propicia “ao aluno condições de refletir sobre a geração de ideias, sem precisar pensar acerca de aspectos relativos ao registro desse texto”. Isso pode facilitar bastante o envolvimento dos alunos não alfabetizados na atividade, principalmente porque favorece a elevação da autoestima deles, que se veem capazes de participar ativamente de uma situação de produção de um texto escrito.

A escolha pela realização de produção coletiva é pertinente porque esse tipo de situação didática favorece que diferentes aprendizagens aconteçam. De acordo com Silveira, a produção coletiva



é uma atividade que favorece o estímulo à elaboração de estratégias de construção de bases de orientação para a produção dos textos, a reflexão acerca do planejamento dos textos, o processo da revisão durante a escrita, monitorando as ações, entre outras habilidades próprias do ensino de produção textual. (Silveira, 2013, p. 131)

Por meio de atividades de produção coletiva, pode-se favorecer o desenvolvimento de habilidades variadas de escrita. Além disso, ao construir os textos oralmente e acompanhar os registros escritos feitos pela professora, os estudantes vivenciam a passagem do texto oral para o escrito, o que favorece aprendizagens sobre semelhanças e diferenças em relação a essas modalidades. Também podem atentar para aspectos relativos ao registro, e o docente pode realizar reflexões sobre o SEA, contribuindo para o processo de consolidação do sistema notacional. Contudo, outras aprendizagens podem ser o foco de atenção, como foi ilustrado na cena exposta.

A cena descrita evidencia a negociação entre os participantes, tanto em relação ao “o que dizer”, como em relação ao “como dizer”. A mediação da professora, valorizando opiniões, incentivando a construção de argumentos, ressaltando propostas divergentes, discutindo o conteúdo do texto, amplia as situações de interação que podem ser propulsoras de novas aprendizagens. A esse respeito, Guerra (2009, p. 57) propõe que “em interação, as crianças passem a explicitar os conhecimentos e aprendam estratégias de coordenação entre as atividades necessárias à produção de um texto”.

A cena nos ensina, portanto, que o trabalho com a produção textual pode e deve acontecer mesmo antes de se alcançar o perfil alfabetizado da turma ou, como foi o caso observado, em turmas heterogêneas quanto ao domínio do sistema notacional. Como vimos no extrato de aula apresentado, é possível criar estratégias didáticas que favoreçam diferentes habilidades, como: escrever atendendo à forma composicional do gênero; planejar e revisar o texto; refletir sobre a situação que gerou a escrita do texto; refletir sobre os papéis assumidos na autoria dos textos; variar os recursos linguísticos do texto e atender às prescrições gramaticais; e desenvolver o gosto/a motivação para a escrita. São, portanto, muitas as aprendizagens que, em conjunto, resultam na capacidade de produzir textos variados para atender a diferentes propósitos. De acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), certas habilidades não se aprendem na espontaneidade, sendo necessário haver sistematização desse ensino.

Por fim, podemos salientar que, apesar dos muitos aspectos positivos da situação, os sentidos da escrita poderiam ser mais significativos para as crianças se fossem propostos claramente destinatários externos à sala de aula e finalidades que extrapolassem os objetivos didáticos da docente. Embora tenha sido delimitado o tema do texto, não houve aprofundamento da discussão sobre quem iria ler o que elas estavam escrevendo, nem sobre o suporte ou mesmo sobre quais efeitos elas queriam provocar com o texto produzido. Essas discussões dependem de decisões acerca de como o texto iria circular e dos perfis dos destinatários. Esses ajustes teriam potencializado a experiência vivenciada.

De acordo com Schneuwly (1988), é a partir do modo como o escritor do texto concebe a situação de escrita, ou seja, para quem escrevo e para que escrevo, que se cria uma base de orientação, que seria o conjunto das representações da situação de comunicação, e se desenvolve o discurso. Por isso, torna-se importante desenvolver condições de produção favoráveis, delimitando a finalidade e o destinatário do texto, para trazer maior motivação e sentido para a atividade de escrita.

Mais reflexões sobre o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas, quanto ao domínio do sistema notacional

Tradicionalmente, o ensino da notação alfabética acontecia de modo desarticulado do ensino de leitura e produção de textos. O foco inicial era em letras/fonemas, sílabas, palavras; depois, frases, pequenos textos e, por fim, textos maiores. Além disso, o ensino de leitura antecedia o ensino de produção de textos escritos. E, mais ainda, no ensino de atividades escritas, havia uma lógica sequenciada: primeiro eram realizadas atividades para a escrita de descrição de imagens isoladas; depois, descrição de imagens sequenciadas; em seguida, de narrativas; depois textos expositivos e argumentativos.

Essa “lógica temporal” afastava os estudantes, durante muito tempo, das práticas de escrita de textos significativos para eles. As vivências de situações aproximadas das práticas que ocorrem em diferentes espaços na sociedade não estavam presentes no ensino das crianças em início de escolarização. Na contramão dessa concepção, começou a ser praticado em muitas escolas um ensino em que a apropriação do SEA, a leitura e a produção de textos ocorrem simultaneamente, gerando diversas aprendizagens.

Assim, defendemos aqui a importância de se começar a trabalhar com práticas de produção textual envolvendo os alunos desde a Educação Infantil e a importância de se ter a clareza de que a autonomia de escrita não é um pré-requisito para se ensinar a produzir textos, pois há variadas competências e habilidades que podem ser desenvolvidas para além do registro escrito. Porém, é necessário desenvolver estratégias para proporcionar ao estudante que ainda não escreve com autonomia situações em que possa participar ativamente e aprender, tanto sobre o SEA quanto sobre outras habilidades de produção de textos escritos, da leitura e da fala. Mas é comum as pessoas perguntarem:

- É necessário ensinar a produzir textos antes de os estudantes consolidarem a alfabetização?
- Por que não podemos esperar os estudantes terem autonomia na escrita de palavras para começarmos o ensino de produção de textos?

Temos apresentado quatro razões para defendermos o ensino de produção de textos desde a Educação Infantil e por toda a Educação Básica, mesmo quando os estudantes não dominam ainda o SEA.

A primeira razão é que defendemos um currículo inclusivo e, portanto, temos compromisso com a formação humana crítica dos estudantes. Para isso, é fundamental que eles leiam, escutem e produzam textos orais e escritos de diferentes gêneros, sobre diferentes temáticas, para que aprendam acerca da sociedade e da natureza e, sobretudo, que aprendam a agir em diferentes situações sociais na defesa de valores. Enfim, que aprendam a interagir por meio de textos orais e escritos, mobilizando os conhecimentos e desenvolvendo atitudes para uma sociedade mais humana, igualitária e justa.

A segunda razão, que está relacionada com a primeira, é que inserir os alunos em práticas de leitura e de produção de textos desde o início da Educação Básica é uma forma de mostrar que na escola aprendemos “coisas” que são próprias da vida comum. Assim, favorecemos a tomada de consciência, por parte das crianças, da importância de se engajarem na aprendizagem da leitura e da escrita. Em situações que fazem sentido para elas, ou seja, de leitura e escrita com propósitos diversificados e relevantes, podemos favorecer a emergência da motivação para aprender. Essa motivação é mais reduzida quando não se tem clareza cognitiva acerca do que vai ser aprendido e da relevância da aprendizagem, como é discutido por Bernadin (2003), a partir do diálogo com J. Downing e J. Fijalkol:



[...] a criança encontra-se na clareza cognitiva quando sabe que aprende, quando sabe o que aprende, por que aprende e como aprende. Isso parece dificilmente realizável a priori, se consideramos a especificidade da atividade tal como a entendemos, caracterizada pelo processo (relativamente lento) de tomada de consciência dos objetivos, onde não são determinados previamente nem o porquê nem como se vai aprender (já que vão estar em atividade no decorrer da aprendizagem). (Bernardin, 2003, p. 132)

Ainda em relação a esse segundo argumento, temos dito que



o sentido maior da produção de texto nas primeiras aprendizagens é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão de mundo. É permitir à criança assumir os seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes. (Leal, 2005, p. 66-67)

Também concordamos com Starling quanto ao pressuposto de que:



as crianças em processo de alfabetização experimentam na escola várias práticas de escrita, próprias do ambiente escolar, e passam a lidar com essas situações (re)construindo suas práticas de escrita. Na medida em que a escola se propõe a trabalhar numa perspectiva dialógica da linguagem, o trabalho pedagógico passa a ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aluno, percebendo a importância de buscar o ponto de vista dos sujeitos envolvidos. (STARLING, 2009, p. 07)

O terceiro argumento para a importância de um ensino de produção de textos desde o início da escolarização é pautado na constatação de que as capacidades de leitura e de produção de textos são complexas e, portanto, precisam ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, tal como discutido por Bereiter e Scardamalia (1987). Se formos esperar o total domínio do SEA para iniciar o ensino de produção de textos, os estudantes podem

ter dificuldades no próprio processo de progressão escolar, no que diz respeito aos componentes curriculares. Se esse ensino for simultâneo e articulado, no momento em que os estudantes dominam o sistema notacional, já terão desenvolvido habilidades para produzir com autonomia o que são capazes de produzir em colaboração (em duplas, grupos, coletivamente). Desse modo, concordamos com Vygotsky (1973) acerca do papel das interações no processo de aprendizagem e que toda aprendizagem complexa ocorre, inicialmente, na relação com o outro (processo interpessoal) para, posteriormente, ser apropriada e constituir-se como aprendizagem intrapsíquica. Ele afirma:



Todas as funções psicointelectuais superiores se apoiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança: por um lado, nas atividades coletivas, como atividades sociais, isto é, como funções interpessoais; por outro lado, nas atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas. (Vygotsky, 1973, p. 160)

Concebemos, portanto, que, como é proposto por Díaz (2011, p. 84):



Tudo o que o sujeito constrói por si mesmo, “dentro” dele, primeiro esteve “fora” dele como patrimônio das relações interpessoais para depois passar para ‘dentro’, onde é convertido como individual, a partir do processo da “apropriação”, quando o interpessoal (ou externo) se converte em intrapsíquico (ou interno); portanto, podemos dizer que o sujeito reflete a mesma realidade duas vezes: primeiro quando está “fora” dele, em sua cultura, e depois quando está “dentro” dele, em sua autoconstrução de aprendizagem. Esta necessária relação entre “fora” e “dentro”, que reafirma o caráter adquirido e não inato da aprendizagem, não nega que, embora não nasçamos com aprendizagem, bem cedo a partir do nascimento começamos a aprender.

A quarta razão para promovermos situações de leitura e escrita para discentes que não dominam o SEA é que a participação em tais tipos de situações é benéfica para a própria aprendizagem do SEA. Ao realizarem as tentativas para ler e escrever textos, as crianças mobilizam conhecimentos sobre o sistema notacional, socializam tais conhecimentos com seus pares e entram em conflito com suas hipóteses provisórias.

Esse argumento pode ser fortalecido pela constatação de que a compreensão sobre o funcionamento do SEA não é suficiente para os estudantes produzirem textos, pois muitos adultos com alta escolaridade têm dificuldades para elaborar textos. Além disso, na avaliação de crianças alfabetizadas, é comum encontrarmos crianças que conseguem escrever palavras, mas que, quando tentam escrever textos, cometem erros de omissões e trocas de letras que não cometem na escrita de palavras.

Esse fenômeno, que é relatado por muitos docentes, foi tema de uma pesquisa desenvolvida por Sanchez Abchi, Borzone e Diuk (2007), que investigaram as relações entre as habilidades de escrita de palavras e de textos. Avaliaram 23 crianças do 1º ano da Educação Básica, de uma escola de Córdoba, Argentina. Na pesquisa, avaliaram o nível de consciência fonológica, reconhecimento das letras e escrita de palavras; produção de texto oral; reescrita do mesmo texto pelas crianças. Os resultados mostraram que 28% dos alunos avaliados apresentaram dificuldades de grafar palavras, realizando omissão e troca de letras, mas o percentual desses erros foi bem superior na atividade de reescrita do texto, pois 48% dos alunos apresentaram dificuldade no registro, com várias omissões de letras e até de palavras. Em suma, 20% das crianças que escreviam palavras convencionalmente não conseguiam escrever textos com legibilidade. A explicação para essa diferença é que, no momento da produção de textos, as crianças precisam coordenar diferentes ações, de

modo que há menor vigilância, por parte delas, à escrita de palavras, justamente porque há uma fase em que as correspondências grafofônicas não estão consolidadas e, portanto, falta automaticidade na escrita. As crianças nessa fase ainda precisam focar atenção em cada pedaço da palavra a ser escrita, o que é dificultado na atividade de produção de textos, porque ela está precisando também pensar no tema, no vocabulário adequado, na forma composicional do texto, nas estratégias para dar conta dos propósitos do texto.

Algumas pessoas podem usar esse dado para defender que, então, seria mais fácil primeiro agir para que os estudantes possam consolidar essas correspondências para escrever palavras de modo mais automatizado. No entanto, o que se tem observado é que no próprio processo de ler e escrever textos, essa consolidação vai se dando. Assim, essas atividades podem favorecer o desenvolvimento de habilidades relativas à produção de textos e à consolidação das correspondências grafofônicas.

Em síntese

Nosso objetivo neste capítulo foi evidenciar a multiplicidade de conhecimentos e habilidades envolvidos na aprendizagem da produção de textos escritos e a necessidade de conduzir um ensino que abarque esse conjunto de saberes e capacidades, assim como problematizar o ensino de produção de textos para crianças que não dominam ainda o SEA. Argumentamos, inicialmente, que muitas habilidades estão envolvidas na atividade de elaboração textual, de modo que, além de aprendizagens complexas, elas demandam um longo tempo de consolidação. Argumentamos, também, que é possível realizar o ensino simultâneo do sistema notacional e das habilidades de produção de textos. Defendemos que a produção coletiva é um tipo de situação altamente potente no ensino de elaboração textual.

Finalizamos apresentando outros argumentos para a vivência de situações de produção de textos desde o início da escolarização: (1) compromisso com a formação humana crítica, que é favorecida pela vivência de situações de fala e escrita de temas relevantes para a vida das crianças; (2) aproximação entre aprendizagens escolares e interações em diferentes espaços sociais, que têm impactos sobre o fortalecimento da clareza cognitiva dos estudantes e sobre a motivação para aprender; (3) complexidade do processo de produção de textos e, portanto, da aprendizagem dessa atividade, o que demanda um tempo longo de experiências para que haja consolidação; (4) relações entre o ensino do SEA e produção de textos, considerando que há mão dupla entre essas aprendizagens.

Para concluir, reafirmamos nosso compromisso com a educação de qualidade, que fortaleça os vínculos sociais no interior da escola, favoreça a participação dos estudantes em diferentes tipos de eventos de letramento, tendo como princípios a equidade, em uma perspectiva de educação libertadora, como é proposto por Paulo Freire (2014).

Referências

- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The Psychology of Written Composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987.
- BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOSCO, Cláudia. S. Caracterizando o gênero carta de reclamação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, Campinas. **Anais [...]** ALB, 2009. Disponível em: <https://alb.org.br/> Acesso em: 8 dez. 2009.
- DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011.
- FIRME, Thereza P. Mitos na avaliação: diz-se que... **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jun., 2009. p. 1-10. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.15>
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GUERRA, Severina Erika Morais Silva. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos**. Orientadora: Telma Ferraz Leal. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4198>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- LEAL, Leiva F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria G. C; ROCHA, G. (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 52-83.
- MAINARDES, Jefferson. Avaliação da aprendizagem na Alfabetização. In: CRUZ, Magna do C. S.; BORBA, Rute E. de S. R. (org.). **Ciclo de palestras: volume 1**. Recife: Editora UFPE, 2016. p.109-125.
- SANCHEZ ABCHI, Verónica; BORZONE, Ana María; DIUK, Beatriz. La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. **Universitas Psychologica**, 2007, v.6, n.3, p.559- 570. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64760308.pdf> Acesso em: 5 mar. 2025.
- SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. **Le chez language écrit l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988. p. 29-44.
- SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013, p. 207, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

Telma Ferraz Leal é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: telma.leal@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358658346044158>

Renata da Conceição Silveira é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutoranda na mesma instituição, na área da Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e produção de materiais didáticos. Atua como professora da Educação Básica, nas redes municipais de Jaboatão dos Guararapes e de Recife.

Email: renatha2007@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5743990094753940>

TEXTO 2

Produção de textos escritos no Ensino Fundamental: modos de escrever e modos de ensinar

Cancionila Janzkovski Cardoso
Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Contextualizando o tema

Nosso objetivo é refletir sobre a produção de textos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enfatizando alguns processos cognitivos, linguísticos, sociais e pedagógicos desencadeados por essa modalidade de linguagem e sua relação com diferentes situações didáticas.

Especialmente após a pandemia, muitos/as professores/as de 3º a 5º anos questionam: Como a criança vai produzir textos se AINDA:

- não se alfabetizou completamente?
- não conhece todas as letras do alfabeto, as correspondências fonemas- grafemas e/ou os lugares em que as letras podem ser usadas?
- não se encontra na fase alfabética da psicogênese da escrita?
- não tem autonomia para produzir sozinha?

Pretendemos mostrar diferentes cenas que indicam, por um lado, uma progressão nos processos de ensino e aprendizagem do 1º ao 3º ano e, por outro, uma variedade de estratégias, enfatizando situações em que houve a necessidade de produzir textos em contexto social específico e situações em que a professora propõe a escrita de texto para ensinar determinados aspectos da produção às crianças. Certamente, é o docente que aproveita momentos espontâneos ou ajuda as crianças a criar sentidos para o ato de escrever, uma vez que o que se faz na escola precisa ter significado especial para as crianças. Cada situação que escolhemos revela a heterogeneidade de abordagens e questões envolvidas que nos ajudam a pensar na complexidade da produção de textos ou da escrita de textos na escola.

Para começar, defendemos a ideia de que a alfabetização e sua consolidação, desde o princípio do processo de aprendizagem da escrita, ao mesmo tempo que se preocupam e promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), proporcionam a vivência e interação das crianças com textos reais e variados que circulam em práticas sociais as mais diversas, conforme estudos sobre o letramento (Soares, 2018). Adotamos uma perspectiva discursiva, acreditando que os textos são o centro das aprendizagens, e não fragmentos da representação da linguagem (letras e sílabas). Há muito defendemos (Cardoso, 2000; Val, 2018) que o processo de apropriação do SEA pode e deve se dar concomitantemente com o processo de aprendizagem da produção de textos.

Analisando essas dimensões, vemos que a produção de textos envolve conhecimentos de diversas ordens e, na alfabetização e sua consolidação, a falta de domínio do registro alfabético e das convenções pela criança não pode ser um impeditivo para trabalhar com outras dimensões. Compreender como os textos funcionam como discurso, fixar objetivos para a escrita, estabelecer diálogo com outros textos no processo de produção, refletir sobre o modo como eles se organizam, reescrever partes para melhoria da textualidade são conhecimentos que se constroem quando o/a professor/a ajuda no registro e possibilita andaimes para todos os aspectos, discutindo-os oralmente com as crianças, em cada etapa da produção, apresentando bons modelos pela leitura. Durante a escolarização, as crianças vão, progressivamente, coordenando esses aspectos de maneira autônoma. Assim, o/a professor/a pode percorrer as várias dimensões e os alunos poderão transitar por todos os aspectos desenvolvidos na produção de textos.

Como ponto de partida de nossa discussão, apresentamos a Cena 1, na qual vemos que as crianças estão em diferentes níveis de escrita e a professora inclui todas em alguma etapa da produção ou da tarefa.

Cena 1 - Textos produzidos para uma finalidade que surge no cotidiano da sala de aula: um anúncio

Esta Cena ocorreu na Escola Municipal Marajá, do município de Rondonópolis-MT, em uma sala multifase, que contava com 17 crianças de 1ª, 2ª e 3ª fases do I Ciclo, cuja professora era a Val, e foi relatada pela pesquisadora Maria Aparecida de Oliveira Siqueira (2016):

[...] Na sequência do ditado, a professora diz aos alunos: “Agora vou ditar palavras que não estão escritas nos cartazes, mas já trabalhamos as letras e as sílabas várias vezes”. A professora dita a palavra TOMATE. Neste momento, a aluna Bianca, da 2ª fase, solicita à professora que gostaria de dar um recado. A professora para o ditado e pede que a aluna Bianca vá até a frente e fale o recado. A aluna Bianca diz: “A minha cachorra sumiu. Se alguém encontrar, por favor, leve até a minha casa. Na verdade, a cachorra é da minha irmã Izabelly e eu estou pedindo por ela”. O aluno Rafael diz: “Como vamos saber que cachorra é a da Izabelly”? A professora reforça: “Fala, Bianca, como é a cachorra”. A aluna apresenta as características do animal, o nome dela (Princesa) e a data em que ela sumiu e diz também: “Tenho uma foto dela aqui no meu celular”. A professora a orienta: “Passe Bianca de mesa em mesa e mostre a foto de sua cachorra para os seus colegas, pois assim eles poderão saber exatamente como ela é e ficará mais fácil a identificação do animal.” A professora ainda reforça: “Bianca, coloque o número de seu telefone na lousa e o seu endereço para os colegas copiarem. Assim, se eles encontrarem sua cachorra, poderão te avisar.” [...] A professora termina o ditado às 10h09min. Em seguida diz aos alunos: “Fiquei muito preocupada com o sumiço da cadela da colega de vocês, portanto, vamos ajudá-la”. Orienta a professora: “Peguem uma folha e escrevam bem no topo: ‘Procura-se’. Em seguida, desenhem a cadela, escrevam o nome dela e coloquem todas as informações que a Bianca repassou sobre ela no texto de vocês”. Enfatiza a professora: “Quem sabe escrever vai escrever e quem não sabe escrever vai fazer o desenho que depois eu vou ajudá-los na escrita. Caprichem na produção, crianças, porque vamos espalhar os anúncios. Então levem para os pais de vocês lerem para que eles também possam ajudar a encontrar a cadela que sumiu”. (Protocolo de observação, 26/05/2016) (Siqueira, 2016, p. 160)

Vários aspectos chamam a atenção nesse relato, dos quais destacamos: a) a sagacidade da professora em aproveitar o momento, que desperta interesse, para propor a escrita de um texto com claro objetivo, reais interlocutores, destinado a ter uma circulação específica para além dos muros da escola, mudando o seu planejamento; b) a capacidade da professora em mediar o discurso oral da criança, que antecedeu a produção, ao mostrar indiretamente que um texto escrito vai cumprir bem a função de anunciar o desaparecimento do animal de estimação, apontando-lhe a necessidade de maior explicitação e/ou de elementos imprescindíveis para um texto escrito no gênero textual anúncio; c) a competência em reconhecer diferentes níveis de apropriação da escrita das crianças e trabalhar com propostas diferenciadas, ajudando-as em suas dificuldades, uma vez que cada uma encontra-se num nível de apropriação da escrita. Passemos a considerações mais gerais sobre o processo da escrita de textos.

No Brasil, os estudos das ciências da linguagem, em especial os que discutem sobre texto, discurso e/ou enunciado, não podem passar ao largo das reflexões de Bakhtin. Uma de suas contribuições foi ter chamado a atenção para o enunciado humano, entendido como produto da interação entre a língua e o contexto histórico da enunciação. A característica mais importante do enunciado é, então, ressaltada: o dialogismo. Para esse autor, todo texto, enunciado concreto e fundamentalmente dialógico, possui um sujeito, um autor que fala ou escreve. Assim, todo texto tem dois fatores que o determinam e o tornam um enunciado: “seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (Bakhtin, 1979/1992b, p. 330). Na perspectiva discursiva, um texto entra em diálogo com outros textos já existentes.

Transpondo isso para a aprendizagem de textos escritos na escola, podemos pensar em dois pressupostos: a) a necessária centralidade do texto para o ensino da língua materna, pois só ele faz sentido, concretiza a língua em funcionamento, cumpre a função de comunicar ideias e pensamentos; b) a aprendizagem da escrita se dá na (con)vivência com textos, para que o aprendiz se torne cada vez mais capaz de controlar a própria atividade de linguagem: “aprender a planejar um texto, a desenvolvê-lo em função da situação, adaptá-lo a um destinatário” e, “mais ainda, como propõe Schneuwly, aprender a tomá-lo como objeto de atenção, para comentá-lo, reestruturá-lo, modificá-lo, torná-lo mais claro”. (Cardoso, 2008, p. 9)

Um texto é produto de uma construção complexa e o/a professor/a precisa considerar alguns aspectos, como: O que gerou a produção deste texto? Que questões cognitivas estão envolvidas no momento da produção? Como encaminhar sua produção até sua divulgação? A decisão sobre a produção de um texto envolve um destinatário, uma intenção, uma motivação para escrever e o conhecimento de práticas sociais que envolvem determinado texto e seu formato.

As pessoas dificilmente escrevem sobre algo sem ter informações sobre o tema e sem retomar textos outros para construir posições sobre o que e como escrever – o que chamamos de dialogia. No momento da escrita do texto propriamente dita é que são tomadas decisões sobre quais recursos composicionais usar e em que ordem serão organizadas as ideias para que elas tenham coerência – o que chamamos de textualidade.

Um dos aspectos dessa cadeia de decisões que se entrelaçam é o modo de registrar, considerando as convenções relacionadas à ortografia e aos aspectos gramaticais. Tendo em vista essa complexidade, é reducionismo pensar que escrever um texto depende apenas do domínio das convenções do registro, algo de que as crianças em fase de alfabetização e de sua consolidação estão se apropriando.

Quando o docente faz com as crianças o planejamento, as acompanha nas diversas decisões referentes à produção e estabelece processos de revisão e reescrita para divulgação de textos, está operando com o ensino e, de certa forma, seguindo o processo pelo qual passa um texto para ser publicado em uma revista, em uma reportagem. Com exceção dos modos como vários autores produzem rapidamente um texto para entrar numa mídia social sobre a qual não se tem controle de autoria, um texto passa por várias mãos antes de ser publicado.

Analisando essas diferentes dimensões no trabalho com a alfabetização e sua consolidação, o/a professor/a deverá propor circunstâncias em que, ainda em processo de apropriação da escrita, as crianças tenham andaimes advindos de sua ajuda e da ajuda dos colegas no momento da produção, seja quando elas próprias registram da forma como sabem ou quando têm outros como escribas.

De um ponto de vista cognitivo, são complexas as coordenações que precisam ser feitas durante a produção de um texto, conforme nos apontam Góes e Smolka (1992). Quando as ideias estão apenas na mente, aparecem amontoadas e sobrepostas; quando se transformam em enunciados a serem escritos, são frutos de outro tipo de organização. Quando o autor escreve, a operação de registrar é mais lenta do que a produção dos enunciados. Além disso, quando escreve, o autor precisa reler o que escreveu ou recuperar na memória o que já escreveu, senão vai repetir trechos ou palavras que já escreveu e, algumas vezes, ficam algumas marcas no texto, de palavras ou ideias que ele não conseguiu apagar. Essas ideias precisam ser organizadas num formato específico, dependendo do gênero textual; e ainda é necessário, para quem produz, se colocar no lugar do leitor que vai ler seu texto.

Crianças no início da alfabetização e no curso de sua consolidação, que ainda têm lentidão no registro da escrita, precisam ter um apoio do/a professor/a que, entendendo a complexidade dessa atividade, pode liberar um tipo de carga cognitiva para que os alunos se concentrem em outras dimensões da produção do texto. O docente pode, por exemplo, desdobrar a produção em várias etapas, criando andaimes; registrar o texto para os alunos, atuando como escriba; fazer alimentação sobre um tema em etapas anteriores ao dia da produção, antes de pedir que escrevam; fazer revisões com espaço de tempo para que os alunos consigam tomar seu próprio texto como leitores. Dificilmente a produção de um texto é finalizada em apenas uma aula.

Voltando para a Cena 1 apresentada, em primeiro lugar, precisamos indicar que a produção do anúncio reforça os aspectos enunciativos (Bakhtin, 1992a) envolvidos na produção de textos, pois a situação evidencia como a professora mostra que usamos a linguagem para interagir com outros, considerando o objetivo, a situação de comunicação e o suporte. A interlocução supõe conhecer o modo como os textos circulam socialmente, as condições de aproximação ou distanciamento do interlocutor, as relações de poder na sociedade. Como sugere Bakhtin (1992b, p. 302), “aprender a falar [ou a escrever] é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)”. Essa é uma concepção que atravessa a produção de textos orais e escritos desde a primeira infância até os estudos de pós-graduação. No caso do ensino da produção de textos, um desafio seria o de pensar: Precisamos esperar que surjam contextos sociais autênticos, como o do desaparecimento real da cachorrinha, para propor a produção de textos para os alunos ou há mais de uma forma de ensinar a produzir textos?

Acreditamos que são vários os contextos. Há produções desenvolvidas com as crianças, como o anúncio anteriormente descrito, que levam em conta o contexto e a situação real de uso da linguagem, como relatórios de passeios, convites para eventos, cartazes de divulgação, avisos. Há outras situações em que a produção de textos é decorrente de projetos, como a defesa do meio ambiente, o estudo de características culturais e sociais de uma comunidade, o estudo de obras literárias e de seus autores, entre inúmeros exemplos e, nesses casos, os textos estão a serviço de um projeto de conhecimento ou de uma proposta social. Há outras em que o/a professor/a cria os contextos, visando dar um significado ao registro, seja para guardar o que se escreveu num caderno, seja para expor em um mural, seja para compilar histórias para um livrinho, entre diversas outras. Essas produções podem se constituir num projeto em que várias fases são vivenciadas no sentido de aprimorar o texto. Também há situações em que as crianças são levadas a escrever para aprender a escrever, e há determinadas ações do/a professor/a que dão significado a essa modalidade de aprendizagem. Soares (2020) defende que a alfabetização se faz em articulação com o letramento e que o texto é central nesse processo. Compreendendo que a escola é uma instituição que tem objetivos específicos de ensino, a referida autora emprega dois termos, “escrever” e “produzir”:



No ciclo de alfabetização e letramento, porém, a criança ainda está aprendendo a escrever textos e aqui é preciso lançar mão de outra alternativa: motivar e orientar a criança a escrever textos para que se torne capaz de produzir textos em situações em que produzir um texto se mostre necessário ou desejado. No ciclo de alfabetização e letramento, são, pois, dois os procedimentos que devem ser usados, que vamos denominar de: a escrita de texto e a produção de texto (Soares, 2020, p. 255).

Claro está que podemos ampliar a estratégia metodológica de diferenciação entre escrever e produzir textos para os anos pós-alfabetização, pois sempre haverá algum gênero com o qual o sujeito ainda não interagiu e, portanto, necessita aprender a escrevê-lo.

Cena 2 - Organizando diferentes grupos para fazer uma retextualização da história lida

A cena de que trataremos agora envolve uma dimensão apontada por Magda Soares, quando nos alerta sobre a necessidade de aprender a escrever, em situações em que o/a professor/a cria estratégias pedagógicas que envolvem algum texto como modelo. Com base na ideia de escrever textos para aprender, defendemos que há circunstâncias em que as crianças partem de bons modelos para “imitar” o modo como os autores, que conheceram através da leitura, formularam histórias, notícias e outros gêneros textuais.

Uma estratégia didática que professores/as usam é o reconto. Ao reescreverem textos a partir de um texto-fonte lido ou ouvido, respeitando a sua estrutura composicional, o vocabulário e os modos de organização da escrita, as crianças tentam se aproximar de um modelo de “escrever tal como foi escrito”. Reforçando a importância do reconto, Sepúlveda e Teberosky (2016) comentam que na reescrita os textos não são cópias, e sim “reformulações; por isso, o texto lido e comentado é considerado um modelo generativo para a produção de textos próprios por parte da criança”. (Sepúlveda e Teberosky, 2016, p. 80)

Outra forma de trabalhar tendo um texto-base de apoio é a retextualização. A Cena 2, que ocorre numa sala de aula de 1º ano, foi descrita pela pesquisadora Ivânia Pereira Midon de Souza e mostra como a professora Cléia, de Várzea Grande – MT, propõe para a turma a produção de texto escrito com as crianças organizadas em agrupamentos produtivos.

O fragmento se dá em um contexto em que a professora vinha trabalhando com o tema “preconceito” e já havia feito a leitura e interpretação da história O patinho feio, seguida de texto coletivo no qual as crianças reconstruíram oralmente o texto e a professora agiu como escriba, fazendo as intervenções necessárias.

Assim, a situação descrita a seguir faz parte de um processo de desenvolvimento temático e linguístico feito antes pela professora, que se valeu da leitura (um eixo que alimenta a escrita) e de uma interlocução em torno do tema preconceito. Dessa forma, as crianças entram na produção textual com um repertório inicial que as ajuda a pensar no conteúdo e na forma da escrita. Após essas duas etapas coletivas, entendidas como referências para a leitura e escrita individual, Cléia propõe aos alunos que recontem e reescrevam a história, em duplas ou trios, de maneira independente. Os alunos já sabiam que quando se juntavam em duplas é porque seria dia de produção de textos. Trata-se de uma situação didática para ensinar a escrever textos. Vejamos, na cena descrita a seguir, a complexidade da sala de aula:

[...] Foi muito produtiva essa recontagem da história. [...] C. volta à lista de preconceito e pergunta: “Qual desses preconceitos o patinho feio sofreu?” As crianças respondem: “O primeiro”! Tali.: “Da aparência”. C. vai ao quadro e escreve o cabeçalho [...]. Continua escrevendo: PRODUÇÃO DE TEXTO. Logo abaixo escreve: 1- PRODUZIR UM TEXTO EM GRUPO; 2- ILUSTRAR O TEXTO [...]. Gui: “Eu já sei o que é que é pra fazer”. Tali. e Al.: “Eu também, é pra fazer um texto”. [...] C.: “Eu vou distribuir essas folhas e vocês vão produzir um texto em grupo. Quer dizer, as crianças que estão desse lado vão receber essas folhas aqui e vão dobrá-las assim (...)”. As crianças do lado esquerdo recebem a folha (uma por grupo) e começam a tentar dobrá-la. Enquanto isso, C. desenha no quadro como a folha vai ficar dividida. Eles olham e compreendem. Depois ela explica que os grupos terão três pessoas e que eles deverão se organizar dividindo as tarefas. Nesse grupo estão reunidos silábicos-alfabéticos, alfabéticos e convencionais. [...] Os grupos da direita receberam uma folha com quadrinhos em série (quatro cenas), onde eles terão que montar frases com o alfabeto móvel que descrevam as cenas e depois copiá-las ao lado das imagens na folha. E ao lado da mesa de C. estão Lu., Bru. e Luis, que [...] deverão montar palavras do texto O patinho feio com o alfabeto móvel e depois escrever na folha que a professora deu. Os dois alunos são silábicos com valor sonoro, quase silábicos-alfabéticos. Luís é recém-alfabético. Depois que todos os grupos são montados, C. começa a transitar pelos grupos fazendo perguntas de intervenção. O primeiro grupo que ela vai é o dos silábicos com valor sonoro, que escolhem as palavras “pata chocando” e “ninho” (...) e eu vou para outro grupo de alfabéticos e convencionais, onde estão Marq. (convencional), Tali. T. (recém-alfabética) e Gis. (alfabética, ganhando fluência na leitura). Eles fizeram uma moldura na folha com giz de cera e escreveram o cabeçalho e seus nomes. Estavam escrevendo a frase do primeiro quadrinho. Marq. foi eleito para escrever e já tinha escrito: “OS OVOS QUE”... Tali. está ditando a primeira frase. Marq. fala: “BRA”. Gis: “É o B, o R e o A”. Ele continua escrevendo e afirma com a cabeça. Tali. repete: “OS OVOS QUEBARAM”. Gis: “Você falou BA”. Tali. corrige: “BRA, BRA”. Gis. afirma com a cabeça. Tali: “Agora o RAM. O R e o ÃO”. Marq. escreve rápido e Gis. concorda. Marq: “Já ia escrever sem o R”. As duas olham a escrita e Tali.: “la faltar o R”. Mas ele escreve corretamente. Os três leram a frase e Tali. completa: “Aí só faltava um ovo”. [...] Lu. enfia a cabeça entre Marq. e Tali. e presta muita atenção na escrita e na fala de Tali. Quando terminam a frase ele volta para o seu grupo. Tali. fala: “Agora vem a outra parte da história”. Enquanto ela e Gis. vão olhar as imagens seriadas que C. pôs no quadro, Marq. faz mais linhas para continuar a história. [...] Vou para outro grupo,

onde tem Ari., que é alfabética, Tali. P., que é recém-alfabética, e Wil., que é silábico-alfabético. Eles já montaram com o alfabeto móvel a frase referente à primeira imagem, assim: “A PATAESTAV CHOCANDO SO OVO”. [...] Tali. P. e Ari. passam o dedo embaixo das palavras, dizendo: “A pata estava chocando os ovos”. [...] Fui para o grupo de Tali. M., que é convencional, Edu., que é recém-alfabético, e Al., que é convencional. [...] Eles fizeram margens com giz de cera [...]. Edu. não saiu para o recreio. Ele fala que vai copiar para mostrar para sua mãe em casa o que ele fez. Ele me mostra a folha de seu grupo. Os quadrinhos estão numerados e eles escreveram assim: “1- QUEBROU O OVO E NA SEUUM PATO FEIO. 2- A MAMÃ PATA FOI COM OS SEUS PATINHOS NA LAGOUA E O PATINHO FEIO FICOU OLHANDO. 3- O PATINHO FEIO RESOLVE NADAR OS PATINHOS BUNITOS FICOU FICRÃO RINDO DOPATINHO FEIO. 4- DEPOISRESOLVEU I EMBORA CHORANDO 5- CHEGOU IVIU OS CISNES”. Os quadrinhos 6, 7 e 8 ficaram para depois do recreio. (Protocolo de observação 12/11/2009) (Souza, 2010, p. 108)

Observamos, em primeiro lugar, que a produção de textos faz parte da rotina daquela sala, pois as crianças já antecipam a atividade e têm familiaridade com o que vão vivenciar: sabem que vão trabalhar em grupos com atividades diferenciadas, o que revela que a professora trabalha com a heterogeneidade das aprendizagens, usando como critério de agrupamento os níveis da escrita propostos por Emília Ferreiro e colaboradores. Ela usa a retextualização, que é “a produção de um texto pela transformação de um gênero textual em outro gênero textual” (Soares, 2020, p. 254), no exemplo, indo da história escrita para uma sequência de cenas com base numa história conhecida. No caso, a alimentação temática já fora desenvolvida, os alfabetizandos já conheciam a forma e sequência da narrativa, assim como os personagens e isso os liberou de alguma carga cognitiva de ter que pensar em tudo, no momento da produção.

Pensando na diversidade e na carga cognitiva que envolve escrever, a professora circula, faz intervenções, já apresenta a sequência e as cenas, pedindo aos grupos que produzam registros diferentes: frases com algumas palavras, frases mais completas relativas às cenas. No grupo em que as crianças estão silábicas, os alunos escrevem palavras que representam a cena. No grupo em que as crianças estão com o maior domínio das relações fonema-grafema, elas dividem os papéis: umas ditam, outras escrevem, outras conferem o que foi escrito e negociam formas de melhorar o registro.

Uma criança apenas acompanha o que os outros estão fazendo. Um aluno vê na atividade o sentido de ter um destinatário: a família, mas a professora não estabelece um destinatário para todos. De qualquer forma, o excerto mostra que não é preciso que todas as dimensões sejam resolvidas numa aula. Como o episódio é apenas parte do processo, sabemos que outras dimensões apontadas não são abordadas ou serão objeto de outra aula, como a revisão ou registro em algum suporte para divulgação. Isso indica que, do ponto de vista do tempo destinado à produção, um produto precisa de mais aulas para ser concluído.

Cena 3: Quando a experiência de escrever é atravessada pela poesia

No artigo de Queila Cristina de Oliveira (2017), que analisa a experiência Poesia de Crianças, com alunos do 3º ano, vivida na Escola Municipal Henriqueta Lisboa, no município de Belo Horizonte, vemos que a professora apresenta uma grande sensibilidade para atentar aos enunciados das crianças com quem trabalha. Ela conta que, após uma proposta com a disciplina História, colocou a pergunta: “O que você entende sobre o tempo?”, e se deparou com o seguinte texto de Maria Eduarda:

O tempo

O tempo é uma viagem
sem fim.
O tempo passa e nos nem
paramos para perceber
Mesmo se nos paracemos para perce-ber, não
iríamos ver o tempo passar.
O tempo é como uma brincadeira de criança,
quando a criança
vira um adulto, ela guarda
as brincadeiras na lembrança
Este é o tempo.
(Oliveira, 2017, p. 5)

A professora tinha feito um intenso trabalho com a escrita e fazia revisões diretamente com cada criança, valorizando primeiro o “protagonismo, talento e sensibilidade das crianças, em uma perspectiva dialógica e afetiva”. Oliveira (2017) faz considerações sobre o que poderia ter motivado e influenciado a aluna a escrever poeticamente um texto da área de História, evocando experiências que tinha vivido com a turma: “Que aulas foram mais significativas e influenciaram a produção? Deve-se ao estudo sobre o gênero poesia introduzido em Língua Portuguesa? Que intertextualidade e interdiscursividade influenciaram essa entonação poética?” (Oliveira, 2017, p. 5)

A professora relata que desenvolveu uma rotina permeada de leitura e comunicação oral, utilizando a biblioteca da sala. Trabalhou com diferentes gêneros textuais e materiais, como livros literários, revistas em quadrinhos, enciclopédias e jornais, evidenciando sua função comunicativa, estrutura, estilo do autor e provável leitor. Segundo ela, “os alunos despertaram interesse pelo gênero poesia. Esse apego não foi mero acaso, mas estimulado.” (Oliveira, 2017, p. 6)

Aqui podemos nos remeter à teoria bakhtiniana, que nos lembra: todo texto “conversa” com outros textos que circulam na mesma esfera linguística (por exemplo, no campo científico, jornalístico, literário, social, familiar etc.), entrando em um diálogo com textos já existentes e que tematizaram o mesmo assunto. A isso se dá o nome de “dimensão intertextual”, ou seja, a presença de elementos, de partes semelhantes ou idênticas de outros textos produzidos anteriormente. As condições de produção, ou seja, o modo como a atividade é desencadeada, também exercem muita influência sobre o produto textual.

Vejamos a análise da professora sobre como desencadeou o trabalho com poesia, que, como dissemos, ela chama de “poesia de criança”:

Pessoal, cada um de vocês poderá pensar uma poesia que sai de dentro do coração e que o leitor possa sorrir, ficar triste e até não gostar dela... É isso! Você pode escrever e entregar quando quiser. Você apresentará na frente ou não. Se cada um da turma fizer uma poesia, poderemos, quem sabe, escrever um livro e até fazer uma sessão de autógrafos e fotografias, com a professora chorando de emoção e vocês, cada vez mais, brilhantes!

De fato, as crianças se envolveram com a tarefa. Nos dias seguintes, foram apresentando seus textos, compartilhando com a professora e colegas e, nessa cadeia de produções, se envolveram com muito gosto, perguntando entusiasmadas: “Hoje tem poesia?”. Sensível na escuta das crianças e no respeito à sua produção, a professora aproveitou momentos em que a poesia parecia brotar das crianças para mostrar sentimento de perda dos colegas que foram para uma outra sala, de amizade ou de deslumbre e fruição. Imbuídos de poesia e com uma professora com escuta atenta, ocorreu outra experiência da mesma turma, quando uma criança veio contar que estavam caindo flores no pátio e todos gritaram: “Poesia! Poesia!” – e foram ver a cena. Sobre uma poesia em que um aluno mostrava seu deslumbramento com a experiência de ver flores caindo, a professora, atenta também ao que ressoava nos enunciados, não entende nem corrige o termo “cetidão”, e a criança explica: “Sabe quando a gente nasce, igual cê falou que os pais vai lá e coloca o nome...” / “Ah, sim, a certidão! Mas por que você quis escrever essa palavra?” / “É que naquele dia eu tava nascendo!” (Oliveira, 2017, p. 15). Vejamos a “poesia de criança”:

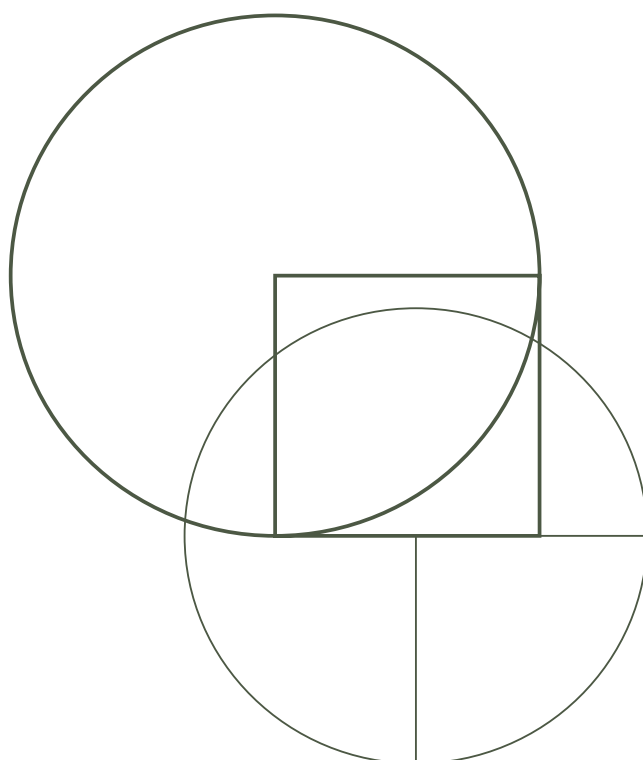
as flores de ouro da
Primavera
as flores e o sol bate em meu
coração eu fico sem ar de tanto
impressionar até vou deismanha
de emoção se voce ver vai
emcher de emoção de amor.
Ese dia eu foi minha Cetidão.
(Oliveira, 2017, p. 15)

As crianças encontraram sentidos para dizer, circunstâncias para dizer o que sentiam e interlocutores/destinatários, havendo vários aspectos que extrapolam a dimensão linguística. As crianças tentam ajustar o discurso à forma que viram na leitura de outros textos poéticos, mas não é a questão do gênero que está em primeiro plano, num primeiro momento. Para tornar públicas as produções, a professora propôs revisões, organizou saraus trabalhando performance e, por fim, criou com os alunos um livro ilustrado, que ficou na biblioteca como sendo o único livro de poemas ilustrados escrito por crianças.

Em síntese

Neste texto, trabalhamos algumas situações que mostram que podemos transitar numa perspectiva discursiva, reforçando o caráter social da linguagem, que funciona em processos de interlocução, em práticas sociais de letramento na alfabetização e em sua consolidação. Também ressaltamos que as crianças, em diferentes níveis de aprendizagem, podem participar ditando, dividindo papéis, escrevendo à sua maneira ou com auxílio do docente. Os/as professores/as mediadores/as precisam compreender como os processos sociais e linguísticos dão sentido ao que fazem e como os processos cognitivos repercutem na produção de textos.

Ao trabalhar com a escrita de um anúncio, com uma retextualização de texto conhecido e com a escrita de poemas, transitamos entre produções que são autênticas e fazem parte da vida social escolar, com a escrita de textos que é voltada para situações que são especialmente criadas pelo/a professor/a para as crianças aprenderem a escrever textos e com situações que passam a ter sentido não pelos textos em si, mas pelo modo como eles surgem e são encaminhados. Há muitos contextos que não foram aqui tratados, mas, com a exemplificação, esperamos ter cumprido nosso objetivo



Referências

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b [1979].
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2008.
- GÓES, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luiza. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Soriano (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.
- OLIVEIRA, Queila Cristina. Gênero “Poesia de Criança”. Literatura Infantil “fabricada” na escola”. In: JOGO DO LIVRO, 12; SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO, 2, 2017, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2017. p. 1-22. Disponível em: <https://mail.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/G%C3%8ANERO%20POESIA%20DE%20CRIAN%C3%87A.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6). 128 p.
- SIQUEIRA, Maria Aparecida de Oliveira. **Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2517>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SOUZA, Ivânia Pereira Midon de. **Alfabetização, letramento e textos**: práticas bem-sucedidas em Várzea Grande. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Produção de textos escritos na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/ CEALE, 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Cole%C3%A7%C3%A3o%20Letra%20A%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/producao-de-textos-escritospdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

Cancionila Janzovski Cardoso é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris), e Pós-Doutora pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular (aposentada) da Universidade Federal de Mato Grosso e Pesquisadora Associada na Universidade Federal de Rondonópolis, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento e Professora honoris causa da UFR.

E-mail: kjc.cardoso@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0310526239909234>

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é mestre e doutora em Educação pela FaE/UFMG e pós-doutora pela FE/USP e Institut National de Recherche Pédagogique/França. É presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização, membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/FaE/UFMG) com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. É integrante dos grupos Cultura Escrita/GEPHE/FAE/UFMG, do Grupo de pesquisa em Alfabetização e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital/NEPCED do CEALE. Desenvolve pesquisas sobre alfabetização e cultura escrita (história e atualidade) e sobre alfabetização, letramento e cultura escrita digital.

E-mail: icrisfrade@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2572087438468943>

TEXTO 3

Produção de textos no ensino fundamental: reflexões sobre a prática pedagógica

Vinicius Martins Varella

Renata Maria Barros Lessa de Andrade

Telma Ferraz Leal

Contextualizando o tema

Escrever textos, para muitas pessoas, é uma atividade que demanda grande esforço e, não raro, há aquelas que não se reconhecem como capazes de realizar essa atividade como gostariam. Dentre outras causas para isso, podemos apontar o pouco tempo que muitas vezes é dedicado ao ensino da escrita, assim como a existência de algumas concepções de que uma boa escrita teria que ser rebuscada ou que a capacidade de escrever seria decorrente de um “dom” natural de alguns indivíduos ou que “quem lê muito escreve bem”.

Ao acreditar que escrever é um “dom natural” ou que bastaria ler muito para saber escrever, o ensino dessa atividade torna-se pouco relevante. Aqui, defendemos que produzir textos não é um dom natural, que não é suficiente ser um bom leitor para ser um bom produtor de textos e que o ensino de produção de textos requer planejamento e sistematicidade.

Assim, neste capítulo buscamos refletir sobre as múltiplas dimensões do ensino de produção de textos, problematizando a complexidade desse processo e a necessidade de efetivarmos práticas que, de fato, favoreçam aprendizagens significativas para nossos estudantes, que oportunizem que eles se reconheçam como produtores autônomos e capazes de interagir em diferentes situações sociais por meio da escrita.

Para começarmos esse diálogo, vamos analisar a cena de sala de aula descrita por Vinicius Varella Ferreira em sua tese de Doutorado (Ferreira, 2017), buscando refletir sobre as seguintes questões:

- Na aula relatada a seguir, a docente contribuiu para que os estudantes aprendessem a produzir textos?
- Quais aprendizagens podem ter ocorrido?
- O que poderia ter sido melhor?

A professora Paula, do 5º ano da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, tinha feito, em uma aula, a leitura em voz alta de uma crônica intitulada “Comunicação”, de Luís Fernando Veríssimo, com conversa sobre o texto. Os personagens da crônica são um cliente e um vendedor de uma loja. O cliente queria comprar um objeto, mas não lembrava o nome dele. Causando efeitos de humor, a narrativa consistia na tentativa de o cliente lembrar o nome do produto ou do vendedor adivinhá-lo. Os alunos se envolveram e entenderam que era um texto que tratava do cotidiano de modo engraçado. No dia em que o texto foi lido, os estudantes deveriam escrever o final da história para completar a crônica. Nesse caso, era uma produção individual.

Em outra aula, Paula retomou o mesmo gênero para realizar uma atividade de produção coletiva de texto. A aula foi organizada em cinco partes.

Parte 1: Retomando a aula anterior

A professora iniciou a aula afirmando que os alunos fariam a produção coletiva de uma crônica. Alguns alunos, imediatamente, perguntaram se seria igual à do vendedor. Conversaram entre eles, rememorando a história.

Parte 2: Orientando o planejamento inicial

A professora explicou o que seria produzido pela turma:

P: Como nós havíamos combinado, hoje faremos a produção coletiva. Para a gente fazer a escrita, é preciso planejamento... A gente vai planejar o que a gente vai escrever. Quem serão os nossos interlocutores?

As crianças conversaram sobre a situação e a docente continuou:

P: Preparamos um roteiro aqui para a gente definir as etapas de produção: conteúdo: que conteúdo a gente vai colocar na crônica?; precisamos definir o tema: que tema a gente vai abordar? Aí, como sugestão e pensando já no público-alvo, eu trouxe como proposta para vocês... como público-alvo, os pais ou responsáveis que não participaram do evento. Que evento? Teve o evento do circo e dos jogos internos. O que vocês acham?

A professora, em seguida, retomou a discussão sobre crônicas, no intuito de resgatar os conhecimentos que os estudantes já tinham sobre o gênero:

P: A crônica, só para lembrar, é aquele gênero que trata sobre situações do cotidiano, do dia a dia. Por exemplo, uma festa de aniversário pode ser transformada em texto. O que mais pode ser? Eventos que vocês acham importantes que aconteçam na vida da gente, ou algo engraçado que acontece na nossa vida, que a gente pode transformar num texto, numa crônica. Que outras situações?

Estudante 6: Cinema!

P: Uma ida ao cinema! Que mais?

Estudante 2: Parque de diversão!

Estudante 7: Parque aquático!

Estudante 5: Uma ida no SESC!

P: Então, uma situação dessas que podemos transformar em um texto, numa crônica. Precisamos decidir o tom da crônica.

Continuaram a conversa sobre qual seria o tema da crônica e escolheram, por meio de votação, fazer uma narrativa engraçada sobre os jogos internos. De modo participativo, começaram a planejar como seria o texto, retomando características do gênero que seria adotado no texto:

P: Que fatos serão vivenciados por esses personagens?

Estudante 1: Tia, a gente se esqueceu o que é fato.

P: Ações que os personagens vão vivenciar. Por exemplo: lembra aquela crônica que a gente leu sobre problema de comunicação?

Estudantes: Sim!

P: Que situações foram vivenciadas pelo vendedor e pelo comprador?

Estudante 2: O homem sabia o que comprar, mas não lembrava o nome.

P: Aí o comprador começou a conversar com o vendedor, dando exemplos do que ele queria. Aí começou o diálogo do vendedor, tentando adivinhar o que ele queria. O tempo todo a narrativa se passa nessas ações. E no final da história, o que aconteceu?

Estudante 3: O homem adivinhou o que era, mas disse que não tinha (risos).

P: Isso. São as ações. Os fatos que são narrados. Entenderam agora?

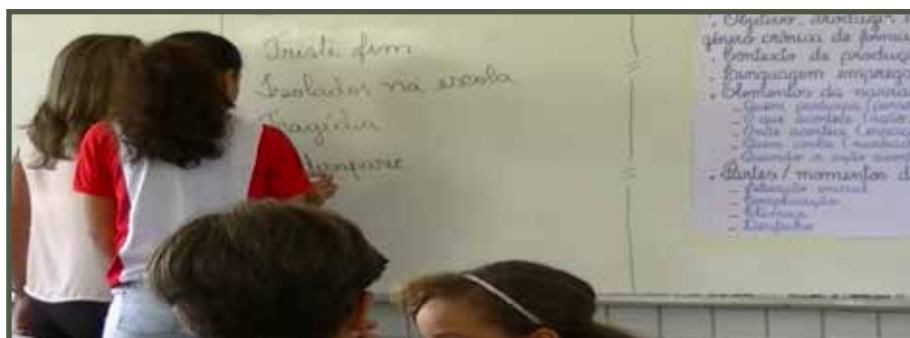
Parte 3: Sistematizando os conhecimentos sobre o gênero

A turma discutiu sobre quais seriam os fatos a serem narrados na crônica e sobre os possíveis personagens. Depois, a professora mostrou um roteiro que ficou exposto em um cartaz para apresentar e discutir com os alunos. O cartaz continha as etapas do trabalho, alguns parâmetros da situação e algumas características do gênero.

Parte 4: Produzindo o texto coletivamente

Após a construção de um plano geral orientador para a escrita do texto, decidiram coletivamente o título. Alguns estudantes deram sugestões e a professora escreveu no quadro para que a turma pudesse votar.

Imagem 1: Escrita dos títulos da crônica para votação



Fonte: Arquivo pessoal (Ferreira, 2017)

Durante toda a produção textual, a professora fazia perguntas sobre o que deveria ser registrado. Os estudantes decidiram sobre como cada pedaço do texto deveria ser estruturado, as palavras a serem utilizadas, os recursos coesivos, dentre outros aspectos. Algumas vezes, essas discussões eram provocadas pela professora; outras, por algum estudante.

Em alguns momentos da aula, a docente mobilizava conceitos já abordados em aulas anteriores:

P: Qual é o tempo da narrativa que estamos usando?

Alguns estudantes: Passado!

P: Isso, passado. “Chamava”, “iriam” (..)

P: Leia você!

Estudante 1: Nós conversamos pouco porque os jogos iriam começar. Nós fomos à quadra.

P: Olha esse “nós” aqui e esse “nós” aqui. O que a gente deve fazer... que a gente já vem trabalhando aqui... devemos evitar o quê? (...)

Parte 5: Lendo o texto e refletindo sobre o processo de escrita

No final, a professora conversou sobre o suporte textual em que a crônica produzida seria veiculada:

P: Vamos copiar no caderno e depois eu vou reproduzir em uma folha e tirar cópias para vocês levarem para os pais de vocês, para eles lerem.

A turma finalizou o texto, que foi enviado aos pais e foi exposto em um mural da escola. Por fim, conversaram sobre o processo vivenciado pela turma:

P: Você analisa o texto, pensa na história que está sendo construída...vê a questão dos parágrafos, como o estudante percebeu que um estava muito grande e o outro pequeno demais... Vê a questão da escolha das palavras e do sentido para ter coerência no texto. Se as ideias estão em uma sequência lógica, com início, meio e fim. Isso é produzir texto! Foi o que fizemos aqui. Pensar em gêneros textuais que já conhecemos também ajuda no momento da produção. Vocês gostaram do texto que produziram?
Estudantes: Sim!!!

Imagem 2: Discussão sobre o final do texto



Fonte: Arquivo pessoal (Ferreira, 2017)

O que essa cena nos ensina?

A partir da experiência de Paula, podemos aprender muito sobre o que é ensinar a produzir textos. Alguns destaques podem ser dados à proposição didática da professora. De imediato, remetemos a uma citação de Bakhtin (2000, p. 291), que diz que “todo enunciado é resposta a outros enunciados”. Ao propor a atividade remetendo ao gênero crônica, os estudantes de imediato rememoraram um texto lido em aula, do mesmo gênero. Essa reação dos estudantes sinaliza o quanto essa leitura anterior provocou respostas e emoções, no caso, a partir dos efeitos de humor.

Segundo Bakhtin (2000, p. 290), “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”. O texto lido em sala, uma crônica, provocou riso, provocou um estado de plenitude que podemos identificar como lúdica. É interessante destacar que, além da resposta imediata que o texto provocou no dia em que foi lido, provocou também uma resposta não imediata, entendida pelo autor como compreensão responsiva de ação retardada: “Cedo ou tarde, o que foi ouvido

e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (mesmo tendo passado um período como compreensão responsiva muda).” (Bakhtin, 2000, p. 291)

A experiência com o texto literário provocou atitude responsiva ativa nos estudantes que frequentavam a sala de Paula. Os estudantes estabeleceram relações de intertextualidade entre o texto lido e o que estava sendo produzido. As relações entre as situações permearam toda a aula. Assim, podemos destacar como pontos positivos a vivência de diferentes situações envolvendo um mesmo gênero e a seleção bem-sucedida do texto literário a ser lido. Com certeza, a docente contribuiu para a formação leitora dos alunos e para o desenvolvimento das estratégias de leitura. Assim, podemos dizer que o ensino de leitura e o de produção de textos são profundamente interligados, no entanto, a prática constante de leitura não é suficiente para que a pessoa aprenda a escrever.

A professora, ao dar o comando da atividade, também contribuiu para as aprendizagens dos estudantes porque realizou coletivamente a escrita do texto. De acordo com Ferreira (2017, p. 22), esse tipo de situação didática faz com que os alunos precisem:



[...] negociar com os colegas e, muitas vezes, com o próprio professor, o que dizer e o como dizer o que fará parte do texto. É, assim, uma prática que possibilita a explicitação de estratégias de escrita e de tipos de decisões importantes que não conseguimos visualizar facilmente em atividades de produção escrita individual.

O mesmo autor ainda aponta, a partir dos dados coletados e analisados em sua pesquisa, que:



Este tipo de reflexão sobre o que escrever, como escrever, para quem escrever, fica mais acessível quando lançamos mão da estratégia de produção coletiva. Uma vez proposta a reflexão, o professor consegue estimular este aprendizado no aluno, assim como facilita a percepção do professor acerca das dificuldades dos alunos sobre a produção escrita. (Ferreira, 2017, p. 78)

Na situação vivenciada, os parâmetros de interação foram expostos. Os estudantes iriam escrever uma crônica com o propósito de narrar acontecimentos divertidos (crônica humorística) ocorridos nos jogos internos de que eles participaram na escola, a ser lida pelos familiares que não puderam participar do evento. O texto chegaria aos destinatários por meio de uma cópia em folha de papel ofício e na exposição do mural da escola. Desse modo, a professora colaborou para que fossem construídas as representações sobre a situação de escrita. Schneuwly (1988) denomina esse tipo de operação “base de orientação”. Para esse autor, a base de orientação é “uma representação interna, modificável à medida das necessidades e das mudanças que venham a intervir, do contexto social e material da atividade.” (Schneuwly, 1988, p. 31)

Aprender a planejar um texto é um objetivo extremamente relevante e foi vivenciado pela turma. A primeira operação de planejamento é justamente a construção da base de orientação.

Dentre os parâmetros de interação (finalidade, destinatário, suporte textual, espaço de circulação do texto, dentre outros), estão as representações sobre o gênero textual a ser adotado para a escrita do texto. A professora dedicou-se a ativar conhecimentos prévios sobre o gênero. Essa condução é potente porque, como é dito por Bakhtin,



o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma dada esfera da comunicação verbal. Ele deve ser considerado como uma resposta a enunciados anteriores: refuta-os, confirma-os, baseia-se neles, completa-os. (Bakhtin, 2000, p. 316)

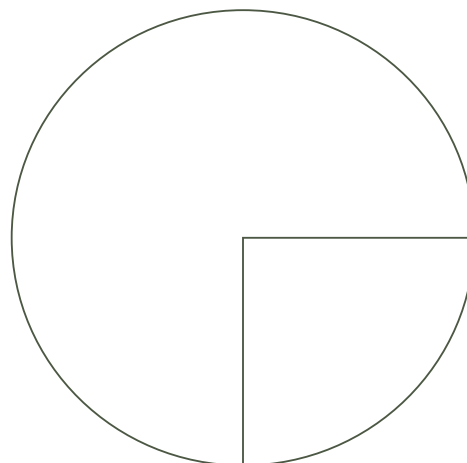
As crianças estavam se baseando em outras crônicas lidas para decidir sobre o conteúdo, o título, a forma composicional, o estilo. A docente utilizou uma metalinguagem na conversa com as crianças, que provavelmente contribuiu para familiarizá-las com termos utilizados nos textos escolares e acadêmicos, ampliando o vocabulário. Por exemplo, uma menina pergunta o que é um “fato”. Para responder, a mestra remete ao texto que a turma estava usando como referência.

Nesse momento, há um esforço da criança para imaginar um fato ocorrido no evento citado que possa ter alguma semelhança com o fato da crônica lida. Provavelmente, estava buscando algum efeito de humor possível, já que esta tinha sido uma marca do texto.

O estilo do gênero crônica aparece já nas possibilidades de títulos expostos pelas crianças: “Triste fim”; “Isolados na escola”; “Tragédia”... O estilo do gênero, portanto, estava sendo apropriado pela turma. Como é discutido por Bakhtin (2000), o estilo do gênero é pressentido pelos interlocutores e se manifesta de diferentes modos e, sobretudo, nas escolhas linguísticas que revelam especificidades do gênero. Durante a produção, a escriba-docente chamou a atenção dos estudantes tanto para aspectos relativos às prescrições gramaticais quanto para as escolhas linguísticas em termos dos efeitos de sentido pretendidos e dos aspectos mais peculiares do gênero.

Estava subjacente à situação que escrever implica dizer algo a alguém. Com isso, é importante definir a finalidade do texto, o destinatário, os espaços de circulação, tomar decisões sobre o que dizer e como dizer, assim como foi proposto pela professora Paula a essa turma do 5º ano.

Outras possibilidades de interlocução poderiam ter sido pensadas, como a construção de um livreto de crônicas da escola, em que as crianças produzissem crônicas sobre o cotidiano escolar, a ser disponibilizado a outras turmas. Poderiam também divulgar as crônicas em ambientes virtuais, por meio das redes sociais das quais participam. Desse modo, seriam ampliados os espaços de circulação dos textos, o que tende a motivar ainda mais as crianças.



Vamos refletir um pouco mais sobre produção de texto como prática pedagógica?

A tarefa de produzir textos não é fácil, pois diversas habilidades são acionadas durante a atividade e o escritor precisa coordená-las durante todo o processo de produção. Em outras palavras, ao produzir um texto, realizamos várias escolhas, seja com relação ao gênero, seja aos recursos linguísticos mais apropriados para a situação, ao(s) objetivo(s), as/os interlocutor(es). Para dar conta de todas essas ações de forma coordenada, é preciso revisar continuamente o texto que está sendo produzido. Sendo assim, elaborar um texto é uma atividade complexa, pois demanda que os processos e as decisões tomadas até a escrita do texto final sejam conscientes, o que requer do estudante sua apropriação e aprimoramento.

Nessa perspectiva, as boas condições de produção na escola só podem ser garantidas se os/as professores/as desenvolverem boas estratégias para auxiliar os estudantes a desenvolver as habilidades necessárias para a participação em atividades sociais de modo autônomo. Assim, é preciso que os estudantes sejam apoiados pelos/as professores/as no processo de produção textual.

Com isso, ressaltamos que planejar situações diversificadas para o ensino da produção de textos se torna fundamental, propiciando condições de produção favoráveis e também uma variedade de agrupamentos dos estudantes, considerando a heterogeneidade da turma e a progressão escolar.

Além dos aspectos já discutidos a partir da cena anteriormente relatada, também é importante refletirmos sobre outras dimensões da prática pedagógica que estão presentes no dia a dia da sala de aula e que impactam o trabalho de produção de textos.

Andrade (2015) nos chama a atenção para onze saberes pedagógicos gerais subjacentes ao ensino de produção de textos, que, segundo a autora, o docente deve saber. São eles:

- (1) articular diferentes componentes curriculares, promovendo ensino interdisciplinar;
- (2) articular os diferentes eixos de ensino da língua (leitura, produção de textos, linguagem oral, análise linguística);
- (3) articular as aulas, retomando atividades de aulas anteriores e prevendo novas situações para aulas posteriores;
- (4) articular as atividades no interior das aulas;
- (5) diversificar as atividades;
- (6) utilizar variedade de recursos didáticos;
- (7) incentivar a colaboração entre os alunos;
- (8) favorecer a explicitação dos conhecimentos pelos alunos;
- (9) incentivar a participação dos estudantes;
- (10) delimitar o tempo para realização das atividades; e
- (11) manter o foco da aula.

Como podemos perceber, essas dimensões da prática pedagógica não são restritas ao ensino de produção de textos, mas impactam tal trabalho. Outra questão importante a ser tratada diz respeito aos saberes relativos à mediação pedagógica nas situações

específicas de produção de textos. Na pesquisa de Andrade (2015), por exemplo, a pesquisadora identificou na prática de duas professoras bem-sucedidas, que atuavam em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (no Brasil e em Portugal), alguns aspectos semelhantes que foram utilizados por elas para mediar as situações de produção de textos com seus estudantes. A pesquisa sugere que tais estratégias sejam ponto de partida para o planejamento das situações de escrita na escola. As estratégias são:

- (1) delimitar claramente o comando da atividade, indicando/combinando com a turma a finalidade do texto a ser escrito, o(s) destinatário(s), o suporte dos textos e os espaços de circulação;
- (2) variar formas de agrupar os alunos (individualmente, em duplas, em pequenos grupos e no coletivo) e, para tal, considerar a heterogeneidade da turma (diferentes níveis de conhecimento e afinidades entre os estudantes);
- (3) retomar atividades anteriores para iniciar a escrita do texto, como conversar sobre outros textos lidos ou produzidos pela turma, conversar sobre o tema do texto discutido em outros momentos, relembrar atividades sobre o gênero;
- (4) realizar, no dia da atividade, atividades prévias para a escrita do texto, como conversar sobre os parâmetros de interação que geraram a necessidade de escrita, construir um plano geral com a turma (fazendo com que a atividade de produção se torne mais contextualizada);
- (5) ler e discutir textos de apoio (para refletir sobre o tema, características do gênero textual etc.) em dias que antecederem a atividade de escrita ou no mesmo dia da atividade;
- (6) utilizar diferentes tecnologias (vídeo, projetor, computador etc.);
- (7) projetar textos de apoio ou versões dos textos produzidos pelos alunos;
- (8) intervir durante e após a escrita dos textos (monitoramento das demandas a partir da base de orientação criada para a atividade).

As intervenções antes, durante e após a escrita resultam em ações de planejamento e revisão dos textos. Diferentemente do que tradicionalmente se concebia, a produção de textos não acontece em três fases (planejamento, escrita, revisão). Esse modo de pensar a escrita de textos é reducionista, pois, como é discutido por Schneuwly (1988), tanto o planejamento quanto a revisão ocorrem durante todo o processo de escrita. É importante, sim, haver antes da escrita uma etapa de decisões iniciais, que vão configurar um plano textual ou plano de ação. Mas ao ser iniciada a escrita, esse plano pode ser retomado e modificado muitas vezes. Assim, é preciso reconhecer que o planejamento e a revisão acontecem em processo, em função da base de orientação construída.

O planejamento e a revisão textual são, sem dúvida, operações fundamentais no processo de produção de textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 54),



[...] durante a atividade de revisão, os alunos e o professor se debruçam sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc.

Assim como Brandão (2007), reconhecemos que, ao revisar partes de um texto que está sendo escrito ou uma versão temporariamente completa, várias dimensões podem sofrer mudanças e, desse modo, novas etapas de planejamento são vivenciadas. Os ajustes podem ser de diferentes tipos, como as adequações de vocabulário e os modos de dizer, considerando as finalidades e destinatários do texto; alterações relativas aos recursos linguísticos, considerando-se os efeitos de sentido pretendidos (operadores lógicos e outros coesivos, organização sequencial, uso de adjetivos, modalizadores, dentre outros); e ajustes relativos ao atendimento às prescrições gramaticais.

Em síntese

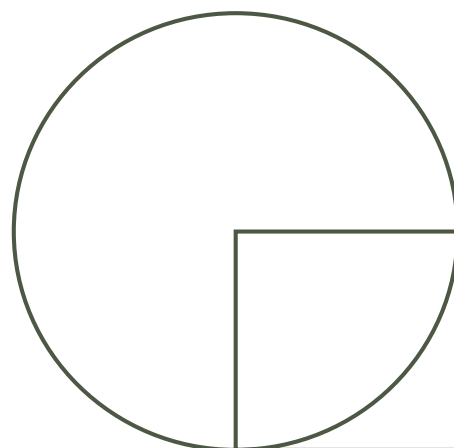
Neste texto, buscamos problematizar as ações docentes que buscam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de produção de textos dos estudantes. Desse modo, alertamos para a necessidade de garantir tempo pedagógico para situações de escrita pelos estudantes, alternando produções coletivas, em grupos, em duplas, individuais, atendendo a propósitos diversos, interlocutores variados e gêneros, pois, como é afirmado por Bakhtin (2000, p. 262),



a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Na escola, nunca daremos conta de todos os gêneros que são importantes para os estudantes. Desse modo, ao escolher um deles, precisamos pensar também sobre quais aprendizagens podem ser transferidas para a produção de textos de outros gêneros textuais.

Para finalizar este texto, reafirmamos que ensinar a produzir textos é muito mais do que ensinar o sistema notacional, as prescrições gramaticais, ou pedir que os estudantes escrevam. É, na realidade, apoiá-los e nos colocarmos como coautores dos textos de modo colaborativo, incentivando cada gesto de autoria da turma, para que os alunos se coloquem de modo ativo nas interações sociais.



Referências

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Produção de Textos Escritos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: a ação docente no Brasil e em Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16775> Disponível em: Acesso em: 6 mar. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, Vinicius Varella. **Produção coletiva de textos na escola**: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26811> Acesso em: 6 mar. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant** – la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

Vinicius Martins Varella é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professor na Universidade Federal da Paraíba, no Centro de Educação, no Departamento de Metodologia da Educação (UFPB/CE/DME).

E-mail: vinicius.varella@academico.ufpb.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2754271330843065>

Renata Maria Barros Lessa de Andrade é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), na linha de pesquisa Educação e Linguagem, com Estágio Sanduíche no exterior, como bolsista CAPES-PSDE no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Portugal). Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é Técnica Pedagógica (Prefeitura Municipal do PAULISTA/PE) e Chefe da Divisão de Educação Infantil (Prefeitura Municipal de OLINDA/PE), atuando, principalmente no ensino da Língua Portuguesa, nas diferentes modalidades de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos).

E-mail: renat_lessa@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6832456735077863>

Telma Ferraz Leal é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: telma.leal@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358658346044158>

TEXTO 4

Narrativas literárias na escola: ler, produzir, revisar e autocorrigir

Márcia Mendonça

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Cancionila Janzkovski Cardoso

Contextualizando o tema

“O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (Marcuschi, 2008, p. 72).

O texto, como nos lembra Marcuschi, “é um artefato sócio-histórico” e, por isso, não pode ser subjugado apenas por sua apresentação estética. Para chegar a ser texto o seu produtor-escritor passou por um processo de organização de ideias, planejamento, tentativas de acertos, e demandou competências e habilidades que se anteciparam à própria escrita, ao produto que o/a professor/a recebe para sua leitura e avaliação.

Sabemos que, na escola, o primeiro grande leitor externo dos textos escritos das crianças é o/a seu/sua professor/a que, por conseguinte, também é aquele/a que lê suas produções em primeiro lugar, pois é preciso ler antes de corrigir, ter curiosidade de conhecer, afinal, o que aquela criança tem a dizer. Lendo o texto dos/as estudantes, espera-se do/a professor/a uma postura de estímulo, de avaliação cuidadosa, um olhar de quem se importa com aquele sujeito, com as aprendizagens e com o processo em curso. Por isso, esse leitor, interessado e engajado na atividade, aponta os ajustes, corrige, instrui sobre os caminhos a serem tomados, incentiva, estimula, auxilia na construção inicial dos sentidos da escrita. E aí está uma tarefa que exige do docente uma concepção de texto de base sociointeracionista. Nessa perspectiva, a aprendizagem da escrita está fundada, em primeiro lugar, no investimento em leitura e, posteriormente, nos processos de reescrita, mediados por alguém – docente, colega, adultos leitores do texto, comunidade que avalie o texto etc. – que, ciente da função social da língua, considera o processo contínuo pelo qual passa a escrita das crianças, compreendendo que as aprendizagens não cessam com a alfabetização.

No cotidiano escolar, no entanto, docentes se veem tomados por dúvidas sobre o encaminhamento do trabalho com produção escrita:

1. Como explorar a leitura de textos em certo gênero, articulando-a de forma adequada com a produção escrita?
2. Ao trabalhar com uma narrativa literária pertencente a um gênero, que aspectos selecionar para contribuir com o domínio da produção de textos de um mesmo gênero?
3. Como fazer a abordagem dos conhecimentos linguísticos a partir da revisão de textos?
4. Como mediar processos de revisão e autocorreção de textos produzidos a fim de garantir não só a construção de conhecimentos sobre organização textual e o Sistema de Escrita Alfabética, mas também de saberes sobre processos de reescrita, revisão e autocorreção?

Essas inquietações propiciam esse diálogo que propomos iniciar com professores/as, em relação aos desafios de ensinar a ler e escrever textos. Nesse sentido, nosso objetivo é, primeiramente, lançar um olhar para o trabalho sobre a leitura e produção de contos na escola. Para isso, exploramos a experiência relatada por uma professora do 5º ano, apresentada e analisada em uma pesquisa de dissertação de mestrado. Posteriormente, apresentaremos um relato no qual o foco da prática da professora é a tão necessária revisão coletiva e autocorreção do texto.

Da leitura à produção de textos: um olhar para atividades realizadas por uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental com o gênero conto

Para melhor compreender as reflexões que faremos, apresentamos o relato de uma proposta de produção de texto em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola em Presidente Prudente, presente na dissertação de Caroline Sanchez Massuia (2001), intitulada *Os contos de fadas e as práticas educativas: o uso do gênero em uma escola municipal de Presidente Prudente*.

Na atividade de produção de texto [...], a grande preocupação foi elaborar uma proposta original que interessasse aos alunos, e da qual participassem, utilizando o que aprenderam nas aulas anteriores sobre a estrutura dos contos de fadas. É preciso ressaltar que durante todas as aulas dadas pela docente [...], foram trabalhadas histórias completas, retiradas de livros infantis, próximas das versões originais publicadas pelos autores estudados durante a formação com a professora.

Essa preocupação tem por base o entendimento de que os contos de fadas, conhecidos pelas crianças, além de tratarem de temas que fazem parte da vida, são clássicos da literatura que possuem significados em cada elemento, os quais não podem simplesmente ser retirados das histórias sem comprometer o conteúdo original.

Antes da produção de texto ser iniciada, embora a estrutura do conto já tivesse sido trabalhada nas aulas anteriores, ela foi explicada novamente pela professora, para depois propor a atividade selecionada. Retomou assim as principais partes do texto, ressaltando que no início da história é introduzida uma situação que precisa ser melhorada, ou descreve-se algum problema que precisa ser resolvido. Durante o desenvolvimento da narrativa, o herói tenta superar a dificuldade ou melhorar a situação inicial e, para auxiliá-lo – ou atrapalhá-lo – surgem outras personagens que atingem com ele o final da história, com a situação resolvida ou não, culminando com um final feliz ou trágico.

A atividade escolhida foi a “Salada de Contos”, cuja proposta é elaborar uma única história utilizando personagens e elementos de diferentes contos de fadas. Os alunos poderiam, por exemplo, escrever um texto que envolvesse uma menina de capuz vermelho que encontra feijões mágicos e usa sapatos de cristal. A professora optou por essa atividade que havia sido estudada no minicurso, porque, segundo ela, além de representar uma proposta original, com certeza interessaria aos alunos, que produziriam um conto a partir de seus interesses.

Para que os alunos se lembrassem dos elementos mais importantes das histórias, a professora elaborou com as crianças o levantamento dos elementos mais marcantes de cada um dos contos trabalhados em sala de aula. Cada aluno fez um quadro em uma folha de papel, os quais foram corrigidos e, em seguida sintetizados, com a participação das crianças, num quadro escrito na lousa, com o seguinte resultado:

História	Elementos
Chapeuzinho Vermelho	capuz vermelho, bolo, vovó, cesta, mãe e caçador
Cinderela	irmãs, príncipe, sapatinho de cristal, fada e carruagem
Joãozinho e Mariazinha	madrasta, pão, casa de doces, bruxa, osso e forno
A Bela Adormecida	treze fadas, castelo, príncipe, espinheiro, roca e beijo para acordar
João e o Pé de Feijão	vaca, pé de feijão, gigante, galinha dos ovos de ouro e harpa

Após a correção do quadro na lousa, a professora explicou que a “Salada de Contos” seria a elaboração de um texto em que fossem utilizados os elementos das diferentes histórias dos contos de fadas, não só dos já estudados em classe, como também de outros que os alunos conhecessem, se fosse de interesse deles. Em seguida os alunos passaram a escrever nas folhas que lhes foram entregues e, à medida que escreviam, mostravam para a professora, a fim de conferir se a história estava boa e de apontar erros de ortografia e pontuação. Quando concluída a tarefa, a professora leu alguns textos dos alunos para a classe.

Nesta atividade foi possível perceber o entusiasmo dos alunos que, a cada nova ideia e a cada parágrafo escrito, dirigiam-se à professora para ver se ela gostava de suas histórias. Ao final, a análise dos contos mostrou que cada história era bem diferente das outras, pois as crianças utilizaram elementos e personagens diversos, conferindo originalidade ao seu texto (Massuia, 2011, p. 117-119).

O relato traz pontos importantes para nossa reflexão, pois consideramos que todo trabalho com gêneros textuais, sejam eles literários ou não, demanda apropriação de elementos de composição dos gêneros para a compreensão da função social da língua naquele texto e contexto específicos. A pesquisadora destaca a preocupação da docente com a retomada dos aspectos da construção composicional do conto, antes mesmo de propor a produção. Voltaremos a essa proposta pedagógica mais à frente.

Produção de texto e repertório: conhecer o gênero a partir das experiências

Para muitas crianças, é apenas na escola que alguns textos serão trabalhados, pois eles não perpassam o cotidiano desses estudantes. Os textos literários, por exemplo, são apresentados, para a grande maioria das crianças, nos espaços escolares. Poemas, contos e fábulas registradas por escrito, e mesmo parlendas, gênero da tradição oral, nem sempre são dados a conhecer à criança antes do período escolar.

Portanto, passa a ser responsabilidade da escola possibilitar o acesso desses estudantes aos gêneros literários. Deve-se investir, assim, na imersão das crianças num repertório de exemplares do gênero trabalhado que seja relativamente ampliado, pois, para sua exploração enquanto objeto de estudo, apresentar apenas um exemplar do gênero nunca será suficiente. Tal mergulho é a condição básica para que os estudantes fruam da experiência de leitura e se relacionem subjetivamente com os textos, lembrando que a subjetividade é parte constitutiva de toda leitura (Jouve, 2013).

Dessa forma, o papel da escola de proporcionar o acesso a múltiplos gêneros e o conhecimento desses gêneros, materializados em textos diferentes, é sublinhado, pois de nada valerá o domínio do Sistema de Escrita Alfabética se ele não levar à constituição de um leitor, interlocutor e produtor de textos crítico, reflexivo e autônomo, com bom repertório de leituras, literárias e não literárias, lembrando que o acesso à literatura é um direito (Candido, 1995).

Na perspectiva dos letramentos como práticas sociais situadas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000), o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita se dá *nas* interações sociais. Isso ocorre nas salas de aula em que estudantes são convidados a desfrutar dos textos e com eles interagir – se emocionando, perguntando, discutindo, propondo, se indignando, fabulando e utilizando esse repertório para produzir seus próprios textos. Em outras palavras, espera-se que a formação em linguagem na escola contribua para os sujeitos produzirem sentidos *com* e a *a partir* dos textos materializados em diferentes gêneros, como nos mostra a prática da professora relatada por Massuia.

Entendemos que o trabalho pedagógico com objetos complexos, tais como o ensino da leitura e da escrita, por meio da exploração de gêneros textuais, não pode ser tratado de uma perspectiva conteudista ou transmissiva. Além de exigirem o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, ler e escrever são processos atravessados pela subjetividade dos aprendizes e pela dinâmica dos usos sociais da língua, os quais terminam por configurar os gêneros. Sabemos que a tradição escolar busca a estabilidade de objetos de ensino que possam ser “repassados” de geração em geração. Por isso, há uma tendência à “formalização” de objetos, mesmo os mais complexos e dinâmicos. Isso acontece quando se decide apenas explorar a estrutura dos gêneros ou de seus traços linguísticos, de forma descolada dos contextos sociais em que esses gêneros circulam.

Essa tendência escolar à formalização que busca “receitas”, “fórmulas” e “estruturas” replicáveis em qualquer situação de ensino é apenas um dos desafios que professores/as e estudantes enfrentam no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Além disso, é preciso considerar que esses processos de aprendizagem são contínuos “ensaios” que exigem, para além do domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a compreensão de que toda produção requer que o autor seja, ele mesmo, o seu leitor mais crítico. Isso significa supor que quem produz deve ter capacidade de reconhecer, no seu texto, seu *projeto de dizer*.

Tal compreensão se articula à perspectiva de gêneros de Bakhtin (2017), para quem os gêneros são relativamente estáveis, elaborados nas diversas esferas da atividade humana – jornalística, escolar, política, jurídica, artístico-literária etc. Apresentam três dimensões: o *conteúdo temático* (o ponto de vista sobre o tema, por parte de quem produz o texto), o *estilo* (traços linguísticos e gramaticais que marcam um dado gênero) e a *construção composicional* (organização interna das informações). Essas dimensões dialogam com os usos sociais dos gêneros, levando em consideração a situação de comunicação que se estabelece a partir do que se diz (ou se quer dizer), a quem se diz (ou com quem esse diálogo acontece) e como isso ocorre (perspectiva a partir da qual os temas são tratados, organização interna e características linguísticas de cada gênero), em um jogo interacional contínuo.

Nessa direção, oferecer a leitura de diferentes gêneros textuais, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilita aos estudantes compreenderem a dinâmica da língua portuguesa dentro de contextos linguísticos diversos e desenvolverem a competência comunicativa, tanto pela escrita quanto pela oralidade. Contos, fábulas, poemas, cantigas, entre outros gêneros do campo da literatura ganham maior visibilidade nesse cenário, por possibilitarem, além da compreensão da língua, o desenvolvimento da reflexão, da criatividade, da imaginação, da fantasia, elementos necessários ao processo escolar e de formação humana. Segundo Candido,



a literatura [...] é fundamental ao processo de humanização que confirme no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.
(Candido, 1995, p. 180)

Como bem nos lembra Soares (2020, p.210), “há gêneros mais presentes e necessários na vida social e escolar das crianças do ciclo de alfabetização e letramento”, a exemplo da receita, que se relaciona com a vida cotidiana e possibilita explorar lista, sequência, ordem, relação, quantidades e a prática social do compartilhamento de saberes culinários etc.; e do conto, com suas narrativas carregadas de fantasia, personagens, tempo e espaço, reais e imaginários, que possibilitam explorar a construção de enredos e personagens. Este último gênero é objeto de nossa discussão neste texto. Mas, como ler e produzir contos na escola, potencializando os processos de alfabetização e sua consolidação? Como explorar a leitura de contos, articulando-os de forma adequada com a produção escrita e tornando-os objeto de ensino das aulas de língua? Como revisar, autocorrigir e reescrever contos produzidos em sala de aula, individualmente, em duplas e no grande grupo?

É certo que o contexto da sala de aula é complexo e evidencia ritmos diferentes de aprendizagem e de interação com os estímulos feitos. Cada criança desenvolve a leitura e a escrita ao seu tempo, contudo, a prática docente contribui, sem dúvidas, para que esse desenvolvimento aconteça, mesmo que em tempos diferenciados. E, por isso, é importante promover práticas de leitura e escrita que insiram as crianças em contextos de usos da língua para além dos usos escolares, com oferta de uma variedade de gêneros textuais, com especial atenção aos gêneros do campo literário. Esse investimento no caráter formativo que a literatura oferece (Candido, 1995) se baseia no fato de que ela intermedeia experiências e conhecimentos vivenciados pelo leitor, no seu percurso constitutivo, em processos interativos que impactam seu desenvolvimento e suas aprendizagens.

Diante dessas reflexões, ao olharmos mais uma vez para a proposta de Massuia, temos evidente a possibilidade de as crianças produzirem seus textos de forma autoral, utilizando-se de seus saberes, memórias e vivências, mas guiadas pelos conhecimentos acerca do gênero conto. Desta forma, o repertório conhecido de contos e os saberes que os alunos adquirem pela via da leitura são mais do que aulas sobre as características do gênero, pois possibilitam que eles assimilem sua organização interna e possam até subverter conteúdos esperados, por exemplo, misturando personagens, contextos e enredos, conforme descreve Massuia. A “Salada de contos”, apesar de se ancorar em contos clássicos conhecidos pelas crianças e trabalhados em sala de aula, possibilita que elas constituam novos cenários, personagens, enredos e os modifiquem segundo suas subjetividades, imprimindo sua marca autoral ao texto criado.

Como vemos, a produção escrita, quando motivada nessa perspectiva, contribui para promover a autonomia do estudante, considerando, ainda, que o autor desse reconto (ou novo texto) vê-se envolvido na narrativa e com a responsabilidade de utilizar recursos linguísticos que já domina ou conhece, para ter um texto coeso e coerente, compreensivo ao leitor privilegiado naquele contexto: seu/sua professor/a.

Aprimoramentos da proposta em análise também têm lugar quando se estabelece uma melhor definição do interlocutor dos textos – o/a professor/a – ou sua ampliação, passando a público maior no caso de um livro de contos organizado pela turma, que poderá ser lido por colegas de classe, outros estudantes da escola e até os pais das crianças. Para que os textos sejam compilados em uma coletânea, por exemplo, os alunos poderiam reescrever e revisar os textos produzidos, de forma progressiva, no processo de produção, com o sentido/motivação de organizar um livro com os contos elaborados, como se verá na segunda experiência por nós comentada, fazendo também a edição do livro, com os *paratextos* esperados (capa, sumário, apresentação, contracapa etc.) e seu lançamento para um público mais amplo.

É válido destacar que, na leitura do conto e de outros textos literários em prosa, é fundamental que o/a professor/a também destaque o trabalho estético com a linguagem, incitando as crianças a perceberem nuances de sentido provocadas pela escolha de palavras e de construções sintáticas. Para isso, é importante promover situações de leitura e de análise linguística em que elas:

- mergulhem no texto, conversem sobre ele, refletindo sobre enredo, personagens etc., e compartilhem suas percepções subjetivas com os colegas. Essa experiência é imprescindível para o trabalho com o estilo nos textos literários em uma perspectiva que busque promover a formação do leitor literário, sua autonomia na leitura e sua capacidade crítica;

- elaborem hipóteses, partindo da materialidade do texto, acerca de possíveis efeitos de sentido que certas escolhas possibilitam, com perguntas que estimulem comparações e reflexões. Por exemplo: *Se nesse trecho, em vez da palavra Y, a autora tivesse usado X, essa parte ficaria mais ou menos emocionante?*;
- ampliem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética e das convenções de escrita a partir da reflexão sobre palavras específicas, sinais de pontuação usados, entre outros aspectos, seja na produção, na revisão ou na reescrita;
- performem oralmente a leitura expressiva do texto, reconstruindo possíveis sentidos pretendidos e, eventualmente, comparando diferentes interpretações;
- se arrisquem a elaborar versões para o texto (ou para partes dele), como ensaio de escrita autoral, cujas habilidades de escrita em desenvolvimento poderão ser mobilizadas na escrita de seus textos.

Essas possibilidades de trabalho em sala de aula, somadas a outras tantas que podem surgir da vivência do/a docente com o grupo, contribuem com o desenvolvimento da leitura e da escrita desses estudantes, considerando, ainda, que já passaram pela etapa de alfabetização (que dura até o 3º ano do Ensino Fundamental), com evidente domínio da leitura, e precisam ampliar seu repertório linguístico.

A experiência nos mostra que um texto não se faz de um único jato. É necessário voltar a ele, analisar, verificar lacunas, implícitos, coesão, clareza, pontuação e correção gramatical e ortográfica, entre outros aspectos. É o que discutiremos a partir do relato que vem a seguir.

Escrever é reescrever: refletindo sobre os processos de revisão e de autocorreção

Conforme dissemos antes, um texto não é criado apenas a partir de uma inspiração do momento, e tanto o conteúdo como sua forma são resultado de uma série de ações que o antecipam e o acompanham, até sua finalização, feita depois de várias revisões. Apresentamos aqui um relato oriundo de uma experiência em turma de 2º ano, formada a partir classe multisseriada, de *Marília Parreiras Maia Siqueira* – professora da Escola Municipal Antônio Pio da Silva, localizada na comunidade rural do Ferrador, no município de Divinópolis/MG, que mostra como um processo de produzir textos pode ser rico e desdobrado em outros.

Num projeto muito inspirador, a professora trabalhou, por trinta dias, uma sequência didática com livros de imagem, por considerá-los inspiradores, encantadores, explorando seu potencial de despertar novos caminhos para experiências estéticas, éticas e culturais. Na exploração das obras, foram desenvolvidas rodas de conversa, debate, leitura deleite, seleção de obras e reconto oral, empregando interpretações das imagens, trabalho em duplas e discussões sobre a forma de organização das obras. Vejamos a situação que motivou outra etapa do trabalho:

Na roda de conversa, muitos alunos disseram ter lido livros de imagem, e que, por não terem “letras”, eles precisariam imaginar, e já sugeriram fazer teatros, desenhos e a própria produção escrita. Nesse instante, houve um planejamento geral e chegamos à conclusão de confeccionarmos um livrão a ser exposto na biblioteca, para a escola (Siqueira, 2016, p. 176).

Cabe ressaltar que, além desses aspectos, quando a professora cria um propósito para a escrita, o trabalho se desdobra como um projeto que, por sua vez, origina vários módulos de trabalho, com diversas situações de registro em duplas. Um desses registros foi relativo às apropriações singulares da recepção dos textos imagéticos por parte das crianças, o que configurou uma retextualização, nesse caso, a transposição de um texto imagético para um texto verbal. Em geral, esta proposta gerou um trabalho diversificado com revisões progressivas dos textos, levando a turma a realizar uma avaliação geral das produções do grupo e também uma autoavaliação, ações que geraram a necessidade de correções coletivas dos textos.

Ao defender que a reescrita não se constitui apenas um processo de revisão, mas um componente do processo de produzir textos, Raquel Fiad (2014) nos alerta que um texto sempre é passível de retomadas e aprimoramentos e que o processo pedagógico deve proporcionar essa experiência. Para Fiad (2014, p. 286),



Pode-se caracterizar a reescrita como as retomadas que são feitas no texto e que nele produzem alguma alteração, que pode ser desde uma pequena correção, como questões de convenções ortográficas, até alterações que mudam o significado do texto. É difícil imaginar a escrita sem a reescrita. Quando uma criança começa a escrever, as rasuras que ficam em seu texto são marcas dessa atividade. Do mesmo modo, rascunhos de textos que depois são finalizados e publicados também mostram a atividade processual de reescrever.

Vejamos, a seguir, a descrição e a análise dos desdobramentos, feitas pela professora, assim como as estratégias que ela utilizou, em decorrência do propósito definido pela turma: o de publicar o texto produzido:

Em outro dia, a proposta foi a primeira escrita no rascunho sobre o livro de imagens escolhido em duplas. Houve o intercalamento entre os papéis de escriba e ditante. Pedi que escrevessem livremente, mas observando o começo, o meio e o fim da história. Acompanhei o processo, observando e intervindo nas dúvidas. O objetivo, aqui, seria levar meus alunos a planejarem a escrita de textos, considerando o contexto de produção: gerar, organizar, estruturar roteiros e planos gerais com autonomia, articulando ideias e fatos. Recolhi as produções, li, avaliando-as sem dar meu parecer (Siqueira, 2016, p. 177).

A partir do primeiro movimento de escrita, que foi resultado de uma definição de papéis diferenciados no interior da mesma dupla (escriba e ditante), e da própria ideia de produzir um rascunho, a professora construiu com eles uma concepção que é resultado de uma ideia muito necessária ao processo de produção de textos: a de que, mediante

determinados contextos de produção, é necessário construir a noção de versão provisória do texto. Além disso, quando a primeira revisão é coletiva, é necessário estar atento ao modo como os alunos podem se envolver com os textos de outros. Essas são ocasiões propícias para construir posturas de respeito, por um lado, e de disposição em aceitar críticas, por parte do grupo ou dupla cujo texto vira objeto de análise. As perguntas que a professora faz durante o processo de revisão são fundamentais para que os alunos focalizem aspectos que possam melhorar o texto, conforme se vê no trecho abaixo:

Na sequência, deu-se início à 1ª revisão: para mim este momento seria de muita importância. Estava na expectativa. Como fazer todos participarem das correções? Meu objetivo, nesta primeira correção, seria avaliar a clareza e a coerência do texto escrito. Escolhemos algumas produções e eu as li, do jeito que estavam, para todos. Perguntei o que acharam da produção das duplas e comentei sobre a importância de darmos nossa opinião para ajudar a dupla na correção do texto, mas sem ofender. Iríamos avaliar o trabalho do outro com cuidado e atenção. Surpreendi-me com as opiniões dos alunos, claras, sinceras, de correção ortográfica, pontuação, repetição de palavras e concordância. Intervim, perguntando: quem não conhece a história irá entendê-la? Falta alguma informação importante? Há palavras repetidas que tornam o texto chato de ler? A avaliação opinativa de todos proporcionou um momento rico de interação, apropriação do saber, levantamento de dúvidas, respeito, curiosidade, oralidade crítica e motivação na aprendizagem. Por meio dessa correção oral, os alunos estavam motivados e interessados para corrigirem seus textos devido a tantas dicas dos colegas. Muitos alunos queriam produzir outro texto, mais criativo, mais expressivo (Siqueira, 2016, p. 178).

Ao terem oportunidade de reavaliar o que escreveram com a mediação da professora, os alunos tomaram consciência sobre aspectos que poderiam ser melhorados e, a partir de um segundo rascunho melhorado, a professora escolhe passagens a serem retrabalhadas, dessa vez, focalizando especialmente a coesão e a coerência global do texto.

Deixei-os à vontade para passarem a limpo e, realmente, muitas duplas refizeram outro texto, convencidos e motivados pela correção oral. Recolhi os textos e li novamente todos eles, sem corrigi-los. Meu objetivo agora era trabalhar mais de perto os erros do texto a partir dos elementos de coesão e coerência textual. Transcrevi para o papel craft passagens dos textos dos alunos a serem melhoradas, para apreciação e correção de todos

Em outra aula, iniciamos o trabalho da 2ª revisão. Apresentei as folhas de papel craft com os textos fragmentados dos alunos. Eles ficaram surpresos ao encontrarem seus textos no papel. Expliquei que iríamos corrigir os textos dos colegas, pois os mesmos erros de alguns poderiam ser os de todos. Lemos do jeito que estava e os alunos, logo, foram apontando os erros com autonomia e de modo apropriado. Registramos as descobertas no caderno. Esse momento durou quase uma semana; muitas correções foram feitas, de modo repetitivo, mas sem perder a criatividade e o prazer da descoberta. No final, as duplas corrigiram seus textos, tendo como referências as descobertas registradas (Siqueira, 2016, p. 178-179).

No trecho acima, vemos que a professora aproveita o processo para sistematizar aspectos que os alunos foram descobrindo e que o processo ocorreu de forma recursiva, com idas e vindas, mas sem perder o prazer da descoberta. Chama atenção a oportunidade de fazer outro tipo de texto, aquele que registra a descoberta do processo de reflexão. O trecho abaixo mostra que o tempo foi fundamental para que os alunos tivessem distanciamento e pudessem refletir sobre seus “erros” de forma sistematizada:

Em outro dia, passamos para a 3ª revisão: pontuação, letra maiúscula e ortografia. Nessa revisão, os alunos estavam totalmente envolvidos e responsáveis pelos seus textos. Estava muito satisfeita, pois percebi que poderíamos fazer as correções devagar, em outro dia, pois o planejamento da sequência didática me dava garantia e segurança. Realmente estava construindo e me apropriando de um saber que me possibilitava a liberdade, a criatividade e o prazer de ensinar. Nesse momento, fizemos a avaliação oral referente ao eixo da Análise Linguística, com a seguinte orientação: o que errei; por que errei, quantas vezes errei e o que me levou a errar. Esse diagnóstico autoconsciente levou os alunos a pensarem sobre seus erros. Como fazer, por que fazer? Muitos concluíram que erraram porque não sabiam, porque haviam esquecido, porque faltou atenção, porque estavam pensando em outra coisa e que não iriam cometer mais esse tipo de erro. O registro das descobertas e da apropriação foi feito por meio de uma música “Eu descobri”, cantada constantemente em sala de aula.

Em outro momento, passamos os textos a limpo novamente, para apreciação e correção final da família. Em sala, confeccionamos o livrão, passando o texto para a folha oficial e finalizamos com desenhos, ilustrando as produções [...]. Nesse dia, alguns alunos leram seus textos completos para outras salas, os quais foram expostos na biblioteca.

Se antes a revisão e a autocorreção eram marcadas por uma solidão alienadora, uma devolutiva vazia, sem intercâmbio de saberes, agora está lotada de autoria, de compromisso e de responsabilidade coletiva e pessoal (Siqueira, 2026, p. 179-180).

Em síntese

O trabalho com gêneros literários na escola exige mediações que contemplem a subjetividade das crianças, sua capacidade de interagir com os textos, seus repertórios e percepções. Nas atividades de leitura, as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar experiências diversificadas com textos, de aprender que é possível indicar aos leitores como desejamos que nosso enunciado seja compreendido e que nosso interlocutor (re)aja, por meio de formulações textuais e escolhas vocabulares.

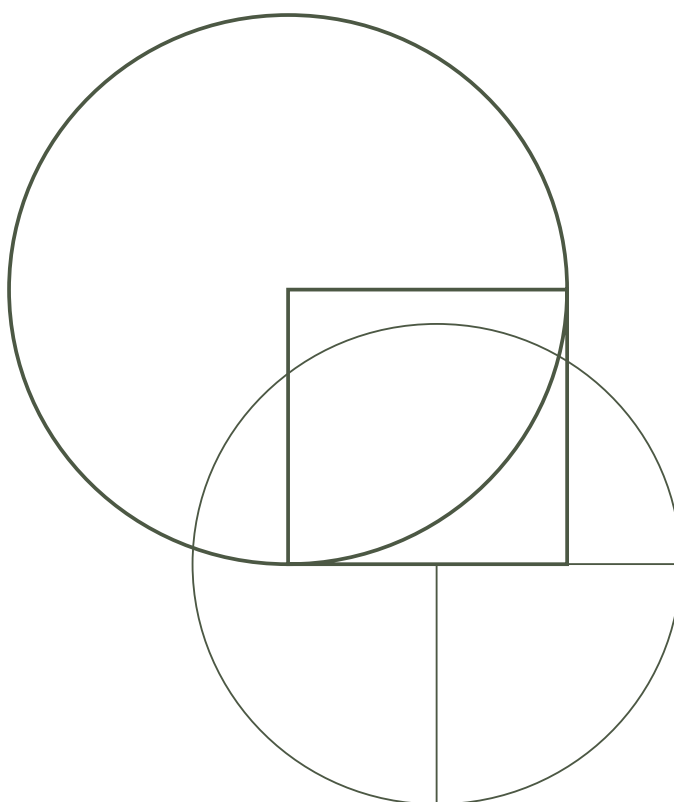
Por sua vez, a qualidade da produção de textos em gêneros diversos depende, essencialmente, do contato adequadamente mediado com exemplares dos gêneros em foco e da natureza da experiência de leitura e de reflexão realizada. Nesse sentido, a exploração do trabalho estético com a linguagem nos gêneros literários, especialmente as marcas de estilo do gênero e do estilo de cada autor, é uma das dimensões a ser enfatizada em sala de

aula, como passo importante para a construção da autonomia de escrita dos aprendizes.

E isso se faz na mediação do/a professor/a em relação ao texto revisado. Sua intervenção, quer seja nos aspectos linguísticos, quer seja no tratamento do tema e do enredo, modifica o olhar do produtor do texto para o objeto que tem em suas mãos.

Nesse sentido, as mediações que mostram como o texto em determinado gênero é elaborado e como os sentidos são intencionalmente projetados por quem o produziu permitem às crianças conhecerem o avesso do discurso do outro para projetar como pretendem elaborar seus discursos, sua voz, na interação com os demais. Assim, é preciso que assumam um *projeto de dizer* que passa a estar atrelado às ações de elaborar, revisar e autocorrigir os textos produzidos. É fundamental, nesse processo profundo de retorno ao texto, recorrer aos conhecimentos desenvolvidos nas atividades de leitura, tal como explicita o primeiro relato: como o gênero se organiza internamente, como ele dialoga com os leitores, onde pode ser publicizado, se traz marcas linguísticas específicas etc.

Quando as crianças compreendem que produzir um texto é resultado de um processo, às vezes mais longo, e não se trata de registrar de forma prematura um produto supostamente acabado, passam a incorporar procedimentos e a voltar ao texto várias vezes, para melhorá-lo até a sua publicação. A experiência de revisão relatada mostra um trabalho intencional do professor que, ao criar estratégias diferenciadas e alargar o tempo de produção, contribui para que os alunos internalizem procedimentos e queiram reescrever seus textos até que sejam publicizados.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Ross. **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000.
- BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Tradução: Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- FIAD, Raquel Salek. Reescrita. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.) **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2014. P. 285-286. [Reescrita | Glossário Ceale](#). Acesso: 24 mar. 2025.
- JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MASSUIA, Caroline Sanchez. **Os contos de fadas e as práticas educativas: o uso do gênero em uma escola municipal de Presidente Prudente**. 2011. 163 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.
- SIQUEIRA, Marília Parreiras Maia. Autocorreção de textos: desenvolvendo compromisso, interação e autoria de pensamento no ciclo de alfabetização. In: Caderno de experiências em alfabetização e alfabetização matemática na perspectiva do letramento [recurso eletrônico]: PNAIC/Ceale / Organizadoras: Isabel Cristina Alves da Silva Frade ...[et al.]. – Belo Horizonte: FaE/ UFMG, 2016. p. 172-182
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB (Associação de Leitura do Brasil), 2008.

Márcia Mendonça integra o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA), na linha de Linguagens e Educação Linguística. É professora da Licenciatura em Letras da Unicamp e trabalha com formação de professores há mais de 20 anos. No âmbito do ensino de língua materna, seus interesses de pesquisa são letramentos (acadêmicos, novos multiletramentos), análise linguística, escrita em contexto de vestibular, materiais didáticos, formação docente. Lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e Ensino de Língua Portuguesa (MELP - @melpunicamp), certificado pelo CNPQ. Atualmente é Coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp), sendo responsável pela coordenação de bancas dos vestibulares dessa universidade.
E-mail: mendmar@unicamp.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874832865732039>

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo é docente da Universidade Federal de Rondonópolis/UFR/MT, com atuação na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UFR – na linha de Linguagem, Educação e Cultura. Tem Doutorado em Letras pela FFLCH/USP e Pós-Doutorado junto à Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. É membro do grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE). Atualmente é Coordenadora do Mestrado em Educação - PPGEDU/UFR.
E-mail: sandra.franciscatto@ufr.edu.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9412354367060943>

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é mestre e doutora em Educação pela FaE/UFMG e pós-doutora pela FE/USP e Institut National de Recherche Pédagogique/França. É presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização, membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/FaE/UFMG) com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. É integrante dos grupos Cultura Escrita/GEPHE/FAE/UFMG, do Grupo de Pesquisa em Alfabetização e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital/NEPCED do CEALE. Desenvolve pesquisas sobre alfabetização e cultura escrita (história e atualidade) e sobre alfabetização, letramento e cultura escrita digital.
e-mail – icrisfrade@gmail.com
Lattes - <http://lattes.cnpq.br/2572087438468943>

Cancionila Janzkovski Cardoso é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris), e Pós-Doutora pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular (aposentada) da Universidade Federal de Mato Grosso e Pesquisadora Associada na Universidade Federal de Rondonópolis, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento.
E-mail: kjc.cardoso@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0310526239909234>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a escrever é uma conquista fundamental para a garantia de direitos sociais e culturais, em especial, em sociedades letradas como a nossa. Essa aprendizagem vai muito além de juntar letras e escrever palavras, pois o que de fato é exigido, tanto na escola como na sociedade, é a capacidade de produção de textos em diferentes gêneros, adequados a diferentes situações.

Nesta unidade, ao discutirmos sobre um tema complexo e desafiador como o da produção de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscamos responder a algumas questões presentes nas práticas docentes e em momentos de formação continuada: como trabalhar a produção de textos com crianças que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções? Quais conhecimentos e habilidades as crianças precisam desenvolver para se tornarem produtoras de textos escritos? Que estratégias didáticas os docentes podem propor para que os estudantes aprendam a escrever textos? Como trabalhar a produção de textos em turmas heterogêneas?

Para responder a essas questões, os quatro textos mobilizaram muitos conceitos fundamentais e/ou premissas para a aprendizagem da escrita, dos quais destacamos:

- a importância de o/a professor/a propor atividades de produção de textos que favoreçam aprendizagens significativas e que permitam que os estudantes consigam interagir, por meio da escrita, em diferentes contextos sociais;
- a necessidade de ensino sistemático, por meio de gêneros textuais, para que ocorra o desenvolvimento das capacidades de produção escrita;
- a possibilidade e necessidade de as crianças produzirem textos mesmo antes de estarem alfabetizadas;
- a importância de diversificar os agrupamentos para que os estudantes possam potencializar os momentos de aprendizagem em diferentes interações;
- a necessidade de o/a professor/a garantir tempo pedagógico para situações de escrita e revisão, pelos estudantes, de diferentes gêneros, que atendam a propósitos e interlocutores diversos.

Enfim, concordamos com Soares (2020, p. 12-13), quando argumenta que todas as crianças de escolas públicas podem aprender a ler e a escrever. Para tanto, o foco do trabalho pedagógico precisa estar pautado na aprendizagem – aspecto comum das cenas apresentadas nesta unidade.

Esperamos que este material possa contribuir com a prática pedagógica rumo à formação de bons escritores!

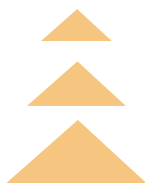
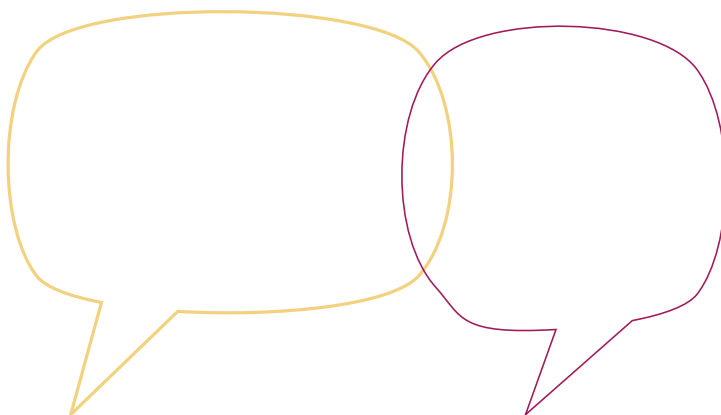
PARA SABER MAIS





Letra A – “O Jornal do Alfabetizador” é um jornal destinado a professores e a todos que se interessam pelo fenômeno da alfabetização, leitura e escrita. Fundado em 2005, por Antonio Augusto Gomes Batista, e editado ininterruptamente por quase vinte anos, por diversos pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, o jornal é um dos únicos no gênero de publicações periódicas brasileiras. Trata-se de um jornal que discute questões permanentes que fazem parte da cultura pedagógica, das políticas e das práticas de alfabetizadores e professores do Ensino Fundamental. Em diálogo com pesquisadores do Brasil e de outros países, com gestores e professores, o jornal é composto por seções como entrevistas, reportagens, classificados com experiências de professores, livros na roda, aula extra, entre outras. Acompanhando as pesquisas, as políticas e as práticas, o jornal vem divulgando estudos de professores e pesquisadores da área de Educação e Linguagem, ganhando notoriedade por subsidiar uma formação autônoma e reflexiva a docentes. Temas como Direito à educação inclusiva, Jogos pedagógicos, Alfabetização e letramento, Literatura na sala de aula, Avaliação da aprendizagem, Tecnologia assistiva, entre outros, são apresentados de forma clara e com propostas que realmente ajudam no fortalecimento identitário do alfabetizador.

Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita - UFMG - Jornal Letra A
Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>





A coleção CEEL apresenta um conjunto de livros que abordam temáticas fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica. Um olhar para os títulos, que nomeiam cada livro da coleção, revela o quanto os campos da alfabetização, da leitura, da escrita e da oralidade se ampliaram. Revela ainda quantos novos conceitos enriquecem esses campos, quantas ressignificações de princípios e fundamentos colaboram para a prática pedagógica na sala de aula. A coleção se destaca como uma leitura imprescindível a professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, comprovando-se já por seus títulos, conforme se segue: *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*; *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*; *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*; *Diversidade textual: gêneros na sala de aula*; *Fala e escrita*; *Formação continuada de professores: questões para reflexão*; *Leitura e produção de textos na Alfabetização*; *Ortografia na sala de aula*; *Práticas de leitura no Ensino Fundamental*; *Produção de textos na escola*. Todo o diálogo feito em torno desses títulos é tecido a partir de exemplos e cenas do cotidiano da escola.



Portal CEEL.

Disponível em: <https://www.portalceel.com.br/publicacoes/#ancora>



OBRAS ACADÊMICAS

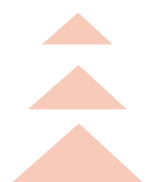


O livro “Leitura na alfabetização” discute diferentes elementos que envolvem a formação de leitores e práticas de leitura com base na concepção dialógica e interacional de língua, com vistas a enfatizar o tripé “ler: decodificar, compreender e criticar”. De início, a indagação “Leitura: o que é?” demarca a leitura na alfabetização para além da decodificação. Nesse sentido, reportagens do “Letra A: O Jornal do Alfabetizador” são recorrentes para problematizar concepções sobre leitura e leitor. Os autores apresentam o conceito de leitura e sua natureza interacional e dialógica, que deve nortear o ensino, e as ações de decodificar, compreender e criticar são tratadas como elementos fundamentais no processo de leitura. Os aspectos da construção e organização do texto também são apontados como elementos que podem interferir na compreensão leitora. A obra apresenta caminhos para a mediação em sala de aula, ao apresentar estratégias para um ensino sistemático e orientado de leitura e discutir, especialmente, estratégias de leitura para o trabalho com textos de divulgação científica e diferentes gêneros da esfera publicitária e do marketing, em um diálogo sobre as possibilidades da diversificação de gêneros a serem explorados em turmas de alfabetização. Nessa perspectiva, a obra provê o professor com práticas para a alfabetização e letramento dos seus alunos, bem como contribui para ampliar o repertório de estratégias de leitura dos estudantes e a criticidade destes diante da diversidade de textos multimodais em diferentes esferas de circulação.

BICALHO, Delaine Cafiero (org.). **Leitura na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG; FaE; Ceale, 2018. (Coleção Letra A no processo de alfabetização).



Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/letra-a-na-alfabetizacao.html>





O livro “Estratégias de leitura”, de Isabel Solé, é uma obra amplamente reconhecida na Educação e na Psicologia, com foco no desenvolvimento de habilidades leitoras. A autora, especialista em Psicopedagogia, apresenta o processo de leitura como uma atividade complexa que envolve a aplicação de estratégias ativas pelo leitor, indo além da simples decodificação de palavras. A autora também destaca a função social da leitura, que influencia a participação do indivíduo na sociedade e seu acesso ao conhecimento. No contexto educacional, a obra oferece orientações práticas para professores e alunos, visando melhorar a compreensão de textos em sala de aula. A obra é essencial para educadores que buscam aprimorar o ensino da leitura e desenvolver as competências leitoras.

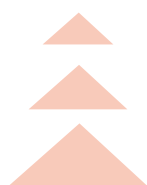
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Grupo A – Selo Penso, 1998.



O livro “O que as crianças sabem sobre a escrita?”, de Cancionila Janzovski Cardoso, é uma obra que dá voz a crianças de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e, ao fazer isso, desvela diferentes aspectos da produção discursiva. A autora analisa cuidadosamente falas de crianças, a partir de “entrevistas de explicitação” sobre suas produções escritas, buscando entender os processos cognitivos e as estratégias discursivas inerentes à escrita de textos adequados a diferentes contextos e interlocutores. Baseado em uma abordagem sociointeracionista amparada em Vygotsky, Bakhtin e Schneuwly, o trabalho discute habilidades de produção textual-discursiva e de metarreflexão sobre a linguagem. Cardoso demonstra a importância do conhecimento prévio e das interações sociais na construção do entendimento da escrita. Ela também discute estratégias pedagógicas que respeitam as hipóteses das crianças, promovendo uma apropriação do texto escrito mais eficiente e significativa. Além de sua contribuição teórica, o livro traz orientações práticas para educadores, incentivando uma reflexão crítica sobre o ensino da escrita. Com linguagem acessível e exemplos reais, a obra é fundamental para professores que buscam uma educação mais inclusiva e centrada no aluno, valorizando os saberes prévios dos estudantes.

CARDOSO, Cancionila Janzovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2008.

Disponível para venda em: <https://www.edufmt.com.br/product-page/o-que-as-crian%C3%A7as-sabem-sobre-a-escrita>



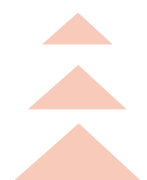


O tema central deste volume, da coleção Letra A na Alfabetização, elaborado pelo CEALE, é o trabalho da produção de textos escritos e multimodais com crianças desde o início da alfabetização. A publicação promove uma interlocução com várias fontes que reúnem temas e problemas importantes, que permitem compreender o que está em jogo no processo de ensinar as crianças a produzir textos, o que se deve considerar na análise dos seus textos e de seus processos cognitivos. As reflexões estão embasadas numa concepção de que a língua é um processo de interlocução e de que precisamos pensar o ensino a partir dos usos sociais, formando leitores e escritores/autores ativos e críticos para viver na sociedade contemporânea. As autoras abordam conceitos como texto, textualidade e condições de produção, assim como aspectos que permitem compreender a funcionalidade dos gêneros textuais: o que são, para que servem, como surgem, como se modificam, como desaparecem, qual a diferença entre gêneros e tipos textuais. Outro destaque deste volume da coleção é seu investimento na análise de textos de crianças, em diversos níveis do período de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Numa abordagem pedagógica, são focalizados os aspectos formais e o “fatiamento” do processo de escrita como uma estratégia de ensino, levando em conta os processos que ocorrem antes de escrever, durante a escrita e depois de escrever: o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita. Trata-se de uma obra essencial dirigida aos professores que atuam no processo de alfabetização e sua consolidação, favorecendo os multiletramentos.

VAL, Maria da Graça Costa (org.). **Produção de textos escritos na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/ CEALE, 2018.



Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Cole%C3%A7%C3%A3o%20Letra%20A%20na%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/producao-de-textos-escritospdf>



INCLUSÃO E ENSINO

Guia de Mediação de Leitura Acessível e Inclusiva



O Guia de mediação de leitura acessível e inclusiva apresenta a literatura acessível e inclusiva como oportunidade de colocar juntas pessoas com e sem deficiência, sem qualquer tipo de discriminação, valorizando a convivência entre todos, a diversidade e as diferenças. Esta publicação foi produzida por meio de uma parceria entre a Fundação Volkswagen e a Mais Diferenças, uma organização que trabalha com projetos de educação e cultura inclusivos. A garantia da acessibilidade de comunicação e informação é um dos mecanismos para que pessoas com deficiência possam ter acesso ao universo do livro e da leitura, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esta publicação convida todos para a promoção de mediações de leitura acessíveis e inclusivas em escolas, bibliotecas, salas de leitura e em outros espaços formais e não formais. Apresenta um conjunto de materiais complementares em diferentes formatos e suportes, que foram produzidos para possibilitar aos profissionais uma atuação prática em direção a uma mediação de leitura acessível para todos. Oferece ainda uma tiragem impressa, uma versão digital e uma versão audiovisual acessível, com os seguintes recursos: audiodescrição, narração, legenda e janela de Libras, para que profissionais com e sem deficiência tenham acesso ao mesmo material. Essas versões poderão ser acessadas na Plataforma do Letramento (www.plataformadoletramento.org.br).

MAUCH, Carla Simone da Silveira (coord.). **Guia de mediação de leitura acessível e inclusiva**. São Paulo: Mais Diferenças, 2016. 128 p. Disponível em: <https://saberespraticas.cenpec.org.br/hotsite/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/GuiaMediacaoLeituraFundacaoVW.pdf>





Dossiê: Alfabetização em língua de sinais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 22, jun. 2024. ISSN 2446-8584.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/939>



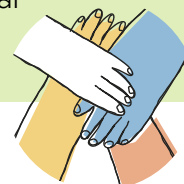
A Revista Brasileira de Alfabetização nº 22 (2024) apresenta um dossiê essencial sobre a alfabetização de surdos em Língua de Sinais. Edição organizada por Maria Mertzani da Universidade de Santa Cruz do Sul/FAPERG e por Felipe Venâncio Barbosa Universidade de São Paulo, tem nove trabalhos e aborda como as crianças surdas ou filhas de surdos adultos podem ser alfabetizadas na Língua de Sinais como língua materna ou primeira. Foca na alfabetização, tanto na Língua de Sinais Americana (ASL) quanto na europeia, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR). Também traz reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, práticas pré-leitoras e letramento visual em crianças surdas. O dossiê destaca ainda a relevância dos ambientes bilíngues bimodais, que favorecem a diversidade linguística, além da criação de materiais pedagógicos específicos para o ensino em Línguas de Sinais. Essa abordagem ressalta a importância da linguagem como parte integrante da identidade e do acesso à educação para a comunidade surda, propondo melhorias no ensino de Línguas de Sinais em diferentes contextos educacionais. Com a crescente inclusão de currículos de Línguas de Sinais em diversas partes do mundo, o dossiê reúne pesquisas de países como Brasil, Canadá, Grécia e Itália, sublinhando a importância dessa abordagem inovadora para a alfabetização de surdos em diferentes países.



OLIVEIRA, Kelly Almeida de; BURLAMAQUI, Ana Kerolaine Pinho; FERREIRA, Jhonatan Wendell Tavares. A produção de carvão com quebradeiras de coco babaçu: alfabetização em comunidades quilombolas. **Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 19, n. 33, p. 1-21, jan. 2023. ISSN 1984-7505.

Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3489>

O artigo “A produção de carvão com quebradeiras de coco babaçu: alfabetização em comunidades quilombolas”, de Kelly Almeida de Oliveira, Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui e Jhonatan Wendell Tavares Ferreira, publicado na Revista Areté, investiga a relação entre a alfabetização e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas envolvidos na produção de carvão a partir do coco babaçu. O estudo, realizado na Amazônia, destaca a importância de uma alfabetização que respeite e valorize as realidades socioeconômicas e culturais dessas comunidades. Os autores defendem que integrar as práticas culturais das quebradeiras de coco ao processo educativo pode aumentar o engajamento dos alunos e tornar o ensino mais relevante. O artigo também ressalta a importância de unir saberes populares e acadêmicos, incluindo a história e a vivência dessas comunidades nas propostas pedagógicas. Além disso, questiona o papel do Estado na promoção de uma educação inclusiva e sensível à diversidade cultural, defendendo metodologias que valorizem o conhecimento tradicional como forma de resistência e afirmação identitária.





O artigo aqui resenhado presente na Revista Saberes e Práticas do curso de Pós-Graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente (2020-2023), configura-se como um relato de experiência e teve como objetivo descrever o “Projeto de Aprendizagem: Malhadeira de Conhecimentos: pescadores de leitura”, desenvolvido em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Tempo Integral, localizada na Comunidade do Abelha, Rio Negro, Tarumã Mirim, na zona ribeirinha de Manaus/AM. O texto apresenta a realização do Projeto, enfatizando um processo de alfabetização e letramento que respeita e prioriza os conhecimentos prévios dos estudantes, utilizando como ferramenta de aprendizagens instrumentos do cotidiano das crianças, a malhadeira de conhecimento. O processo de alfabetização e letramento contou com estratégias desenvolvidas com o intuito de despertar o interesse para a leitura e a escrita pelos estudantes. O relato de experiência aponta para a ressignificação da prática docente como resultado da experiência de formação continuada em serviço, e mostra como o Projeto possibilita a aproximação entre a escola e a universidade.

ALEGARI, Ana Maria Lima; SANTOS, Lucilene Pacheco; SILVA, Adriana Ferreira Barbosa. Malhadeira do conhecimento: pescadores da leitura. **Revista Saberes & Práticas**, [S.l.], n. 4, p. 47-48, abr. 2024. ISSN 2596-013X.

Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3489>



MATERIAIS DIDÁTICOS E DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS



Produção de textos na sala de aula - Parte 1, Parte 2 e Parte 3. Vídeos: produção de textos na escola. A produção de textos na escola, muitas vezes, é marcada por estratégias artificializadas e padronizadas, que desconsideram a complexidade desse importante eixo de ensino da Língua Portuguesa. Produzir textos, durante muito tempo, foi um exercício para “aprender ortografia e as normas gramaticais”, numa perspectiva normativa. Os vídeos “Produção de textos na escola”, que fazem parte do livro de mesmo título, publicados pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), trazem reflexões atuais sobre o ensino e aprendizagem de produção de textos no contexto escolar. Veremos, nos vídeos, que escrevemos a partir de propósitos de interação e, para isso, mobilizamos gêneros textuais que circulam nas diferentes esferas de atividade humana, ampliando, por meio dessa ação, o letramento estudantil. É um material pedagógico fundamental para estudarmos como se materializa o eixo da produção de textos na abordagem sociointeracionista, que propicia aos discentes o ingresso no mundo da escrita de forma reflexiva e motivadora.



Parte 1- <https://www.youtube.com/watch?v=rSObOT3bkEo>
Duração – 13:56'

Parte 2- <https://www.youtube.com/watch?v=graksZ607ZE>
Duração – 14:50'

Parte 3- <https://www.youtube.com/watch?v=-d6qr5fLQuA>
Duração – 12:38'



A obra convida à reflexão sobre o papel de laboratórios formativos no contexto da Universidade, como um espaço de formação para a docência. Articula ensino, pesquisa e extensão, e está organizada de forma a integrar teoria e prática, conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos, e a construção de parcerias com as redes de ensino e a comunidade. Evidencia o papel dos laboratórios de alfabetização, ressaltando o trabalho intelectual que envolve o desenvolvimento profissional de alfabetizadoras, percorrendo desde a formação inicial na Universidade até vivências práticas, análise e produção de materiais de apoio aos processos de ensino, nos contextos de formação. O livro resulta de um trabalho colaborativo que agrega pesquisadores que se propuseram a refletir sobre saberes, estratégias metodológicas e recursos didáticos, abrangendo a apropriação da linguagem, da língua escrita, de linguagens.

ARAUJO, L. C.; CAMINI, P.; NOGUEIRA, G. M.; ZASSO, S. M. B. (org.).

Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: CRV, 2022.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eISQ4KrXZii7nEzfB2rRydoV_QJ6Vr3O/view

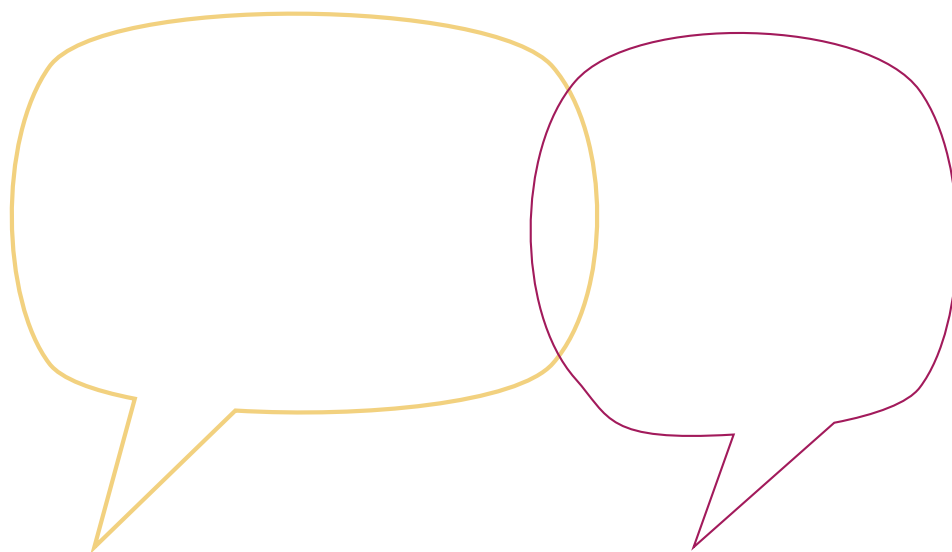


O projeto A cor da cultura, exibido na tela do Futura, da Fundação Roberto Marinho, apresenta um conteúdo audiovisual e pedagógico relevante e necessário para incentivar a adesão à implementação das leis 10.639 e 11.645, que regulamentam a obrigatoriedade para os estabelecimentos de ensino inserirem nos currículos e na formação dos professores o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os educadores podem aprofundar os conhecimentos sobre as relações étnico-raciais ao acessarem a diversidade de opiniões e ideias que estimulam a valorização da cultura negra e da cultura indígena. O conjunto dos materiais disponíveis no Projeto A cor da cultura promove o diálogo e o debate sobre a educação antirracista para a construção de uma sociedade mais inclusiva, acolhedora e com equidade racial.

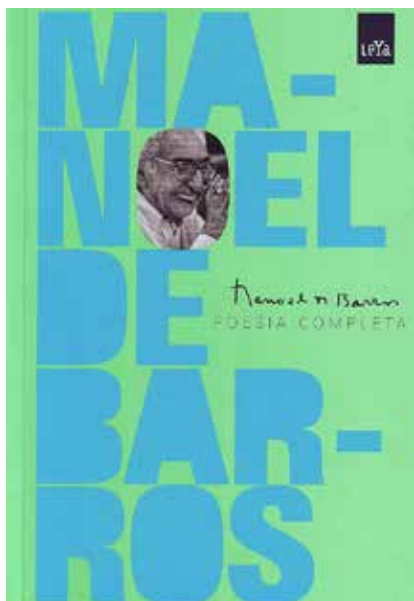


A Cor da Cultura.

Disponível em: <https://futura.frm.org.br/projeto/cor-da-cultura>



OBRAS LITERÁRIAS PARA ADULTOS



BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010..

A coletânea “Poesia Completa” de Manoel de Barros reúne a vasta obra do poeta, destacando sua voz única na literatura brasileira. Com um olhar sensível para a natureza e o cotidiano, Barros transforma o simples e o marginal em matéria poética, criando versos de profunda reflexão filosófica. Suas metáforas criativas e a linguagem lúdica revelam a magia nas pequenas coisas, dando novos significados ao trivial. O poeta valoriza o “despropósito”, brincando com palavras e subvertendo seus sentidos. Seu fascínio pela infância e pelo universo natural confere à sua poesia uma mistura de inocência e sabedoria. Ao convidar o leitor a “desaprender” o mundo, Barros oferece uma nova forma de enxergar a realidade, rompendo com as fronteiras tradicionais da linguagem e da percepção. O livro oferece uma imersão profunda na criatividade e imaginação, reafirmando Manoel de Barros como um dos maiores expoentes da poesia brasileira do século XX.



RUSHDIE, Salman. **Haroun e o mar de histórias**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

Esta história conta a jornada inspiradora de Haroun Khalifa, que tenta salvar o mundo das histórias – o mar de histórias – de ser poluído e destruído. A vida desse jovem é transformada quando sua mãe o abandona e seu pai, um contador de histórias famoso, perde a capacidade de contar. Desesperado, ele embarca em um mundo repleto de personagens estranhos e surreais, onde a imaginação é tão poderosa quanto a realidade. Salman Rushdie nos convida, por meio de uma narrativa cativante, repleta de humor, fantasia e crítica social sutil, a refletirmos sobre a importância da imaginação, da criatividade e da liberdade de expressão. O livro é uma metáfora poderosa da importância das histórias e da criatividade, especialmente em tempos de repressão. Com uma prosa ágil e cheia de humor, Rushdie aborda questões sérias de maneira leve, capturando a imaginação de leitores de todas as idades. Além de sua trama envolvente e bem-humorada, *Haroun e o mar de histórias* reflete questões políticas e pessoais enfrentadas por Rushdie, como sua luta pela liberdade de expressão em um mundo que, muitas vezes, tenta calar vozes dissidentes. O vilão Khattam-Shud, que deseja acabar com todas as histórias e trazer silêncio, é uma clara referência à censura e à opressão. No final, *Haroun e o mar de histórias* é uma celebração do poder das palavras e da imaginação, oferecendo uma leitura divertida e, ao mesmo tempo, reflexiva. É uma fábula atemporal que relembra a todos nós a importância de contar, ouvir e preservar histórias. A obra convoca os/as professores/as a experimentar novas convenções da narrativa e da linguagem, transportando-nos para a importância das histórias na nossa vida e na nossa sociedade.

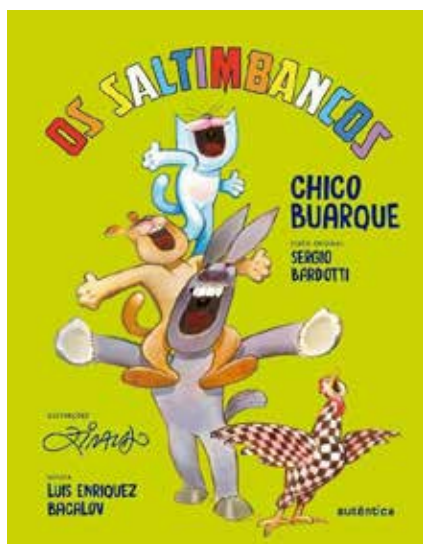
LITERATURA INFANTO-JUVENIL



Este romance de autor angolano é uma narrativa interessante, que combina elementos de realismo mágico, infância e memória. A narrativa se concentra na história de um garoto que, ao ouvir, na Rádio Nacional, o anúncio de um concurso que iria premiar com uma bicicleta com as cores da bandeira do país a criança que escrevesse a melhor redação, decide iniciar uma grande aventura para buscar inspiração e criar uma história digna do prêmio. Porém, sem imaginação para elaborar a história, parte em busca de dicas e ideias para escrever. Uma delas é a de roubar uma caixa que guardava os fios cortados do bigode do tio Rui por sua esposa. Por usar palavras bonitas, o garoto supõe que algumas das palavras podem ter caído na caixa, junto com os fios do bigode cortado. A bicicleta que tinha bigodes recebeu críticas muito positivas, tanto em Angola quanto internacionalmente. Foi elogiado por sua originalidade, imaginação e sensibilidade na representação da infância e da vida nas cidades africanas. É uma leitura instigante, e sugerimos que ela seja feita acompanhada por um/a mediador/a ou professor/a, pois o autor traz na narrativa diversas referências a personagens de novelas brasileiras dos anos de 1980, além de um rico vocabulário angolano, que poderá tornar a experiência de leitura individual mais difícil para as crianças.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.





Os Saltimbancos é uma adaptação musical de Chico Buarque, baseada na obra *I Musicanti di Brema*, que por sua vez se inspira no conto “Os músicos de Bremen”, dos Irmãos Grimm. A narrativa gira em torno de quatro animais — um jumento, um cachorro, uma galinha e uma gata — que fogem de seus donos abusivos para formar uma banda. Cada um deles traz suas habilidades e suas fraquezas, mas a mensagem central é que juntos eles são mais fortes. Unidos, eles buscam liberdade e um futuro melhor, simbolizando a força da coletividade. A linguagem poética de Chico Buarque torna a história acessível para crianças e adultos, e as ilustrações de Ziraldo, com cores vivas e personagens caricatos, dão vida ao enredo. A obra transmite mensagens profundas sobre união, liberdade e resistência. Em suma, é uma obra que, apesar de seu tom infantil, oferece reflexões profundas sobre a importância da coletividade e da liberdade. O talento de Chico Buarque e a arte de Ziraldo tornam essa obra uma leitura essencial para todas as idades.

BUARQUE, Chico. **Os saltimbancos**. Ilustrações de Ziraldo. 11. ed. Belo Horizonte: Yellowfante, 2019.



Djário Dias de Araújo é graduado em Letras e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE. É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Atualmente, atua como formador /palestrante com foco na formação continuada de professores de diversas áreas. Também ministra aulas em faculdade e é professor de língua portuguesa da Prefeitura Municipal de Recife.

E-mail: djario.araujo@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2477562292278090>

Elizabeth Orofino Lucio é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estágio no exterior na Universidade de Lisboa. Atua na Universidade Federal do Pará no ICED e PPGCIMES, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da alfabetização, leitura, escrita, literatura infantojuvenil, cibercultura e formação de professores da Educação Básica, produção e análise de produtos educacionais. É fundadora e coordenadora do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, do Laboratório Sertão das Águas, do Clube de Leitura Tertúlias do Grão Pará e do Coletivo Encantados de Professores Narradores da Amazônia.

E-mail: orofinolucio@ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9802121543478378>

Gabriel de Santana é Coordenador Pedagógico no Instituto de Ciência e Tecnologia Senac Pernambuco. Doutorando em Educação pela UFPE, tem mestrado na mesma instituição e é especialista em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia. Atualmente pesquisa educação Integral, organização e gestão do tempo escolar e decolonialidade. É mediador de leitura no Colôfão.Lab (Experiências Literárias). É integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e cofundador do Bloco Anárquico Carnavalesco Pife Floyd e da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em Rede. Foi membro da Comissão Setorial de Literatura e articulador do Fórum Pernambucano em Defesa do Livro, Leitura e Bibliotecas.

E-mail: gabrieldesantana@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1365425341518136>

Lúcia Maria Caraúbas é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Psicologia no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades relacionadas à formação de professores, produção e análise de materiais didáticos.

E-mail: lucia.caraubas@ufpe.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3587602792194018>

Maria Emília Lins e Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora no curso de Pedagogia no Centro de Educação da UFPE. É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde atua e desenvolve atividades na área de Formação de Professores da Educação Básica, produção e análise de materiais didáticos.

E-mail: maria.elsilva@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4677556671340173>

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa é Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua nessa instituição como professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, lotada no Departamento de Ensino e Currículo (DEC). É membro associado do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), tendo atuado na área de Formação de Professores da Educação Básica, bem como na produção de materiais didáticos (participação na produção de livros e vídeos) e análise de materiais didáticos. No Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE) desenvolve, até o presente momento, orientação de dissertações e teses com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa.

E-mail: maria.ffbarbosa@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1329245289238365>

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima tem doutorado e pós-doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE), do Centro de Educação. É professora permanente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades relacionadas à formação de professores, produção e análise de materiais didáticos na perspectiva inclusiva. Investiga a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, com ênfase no TEA e Comunicação Aumentativa e Alternativa. É uma das idealizadoras do Método DHACA (Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo).

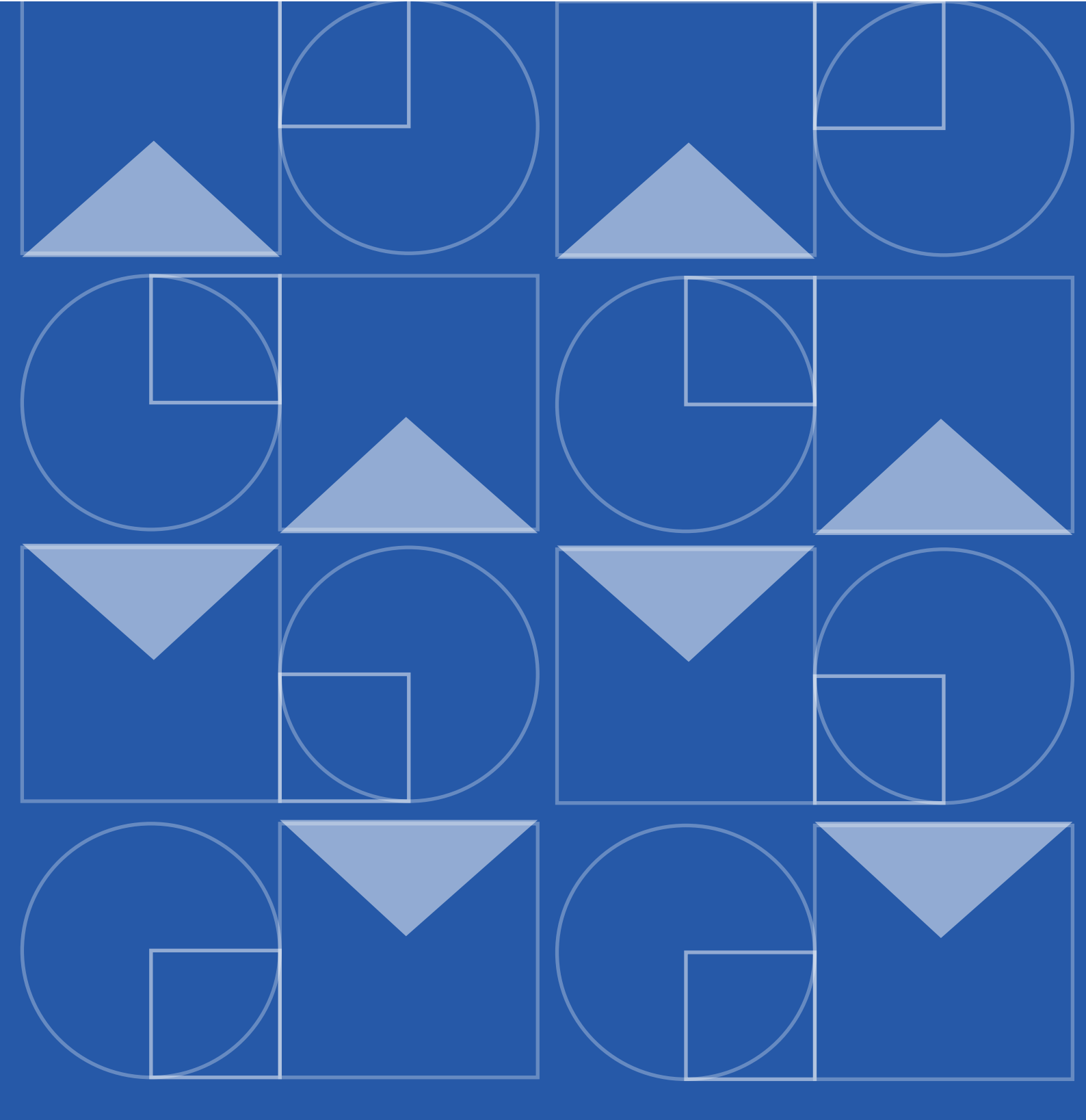
E-mail: rafaella.sclima@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9790116928577230>

Wilma Pastor de Andrade Sousa é Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Tem proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo MEC/UFSC. Atualmente é Professora Associada da UFPE, atua no programa do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE, é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE, é Vice-coordenadora do Centro de Estudos Inclusivos – CEI/UFPE e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez e Educação de Surdos – GEPESES. Tem experiência na área de Educação com formação de professores e nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tem desenvolvido atividades de pesquisa e extensão voltadas à educação de pessoas surdas, bem como à inclusão de pessoas com deficiência.

E-mail: wilma.pastor@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3612610440692880>



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

