



LEITURA
EMANCIPAÇÃO
INTERAÇÃO
ALFABETIZAÇÃO



**SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO**
Guarulhos/SP

Departamento de Orientações
Educativas e Pedagógicas - DOEP

Volume 3 de 25



Prefeitura de Guarulhos
Secretaria de Educação

Gustavo Henric Costa
Prefeito de Guarulhos

Alex Viterale
Secretário de Educação

Fábia Aparecida Costa
Subsecretária de Educação

Solange Turgante Adamoli
**Diretora do Departamento de Orientações
Educativas e Pedagógicas**

FICHA TÉCNICA

Divisão Técnica de Currículo e Materiais Pedagógicos

Ana Paula Reis Felix Pires

Organizadoras - Equipe Programa LEIA:

Camila Zentner, Floriza Garcia Chagas (Flor Garcia), Iranara Saraiva
Alves Feitoza, Priscila Lino Aranda, Talita Cerqueira Brito, Thatiane
Coutinho Melguinha

Assessoria Técnica

Profª Dra. Claudia Lemos Vóvio - UNIFESP
Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira - UNIFESP

Divisão Técnica de Publicações Educacionais

Projeto Gráfico: Anna Solano e Eduardo Calabria.

Fotografia: Camila Rhodes e Eduardo Calabria.

Colaboração: Bárbara Braz, Carla Maio, Danielle Chaves, Diego Alves,
Maira Kami, Mateus Barboza, Rodolfo Santana e Rodrigo Medrado.

Secretaria de Educação

Rua Claudino Barbosa, 313 - Macedo
Guarulhos/SP - CEP: 07113-040

**Portal da Secretaria Municipal de
Educação de Guarulhos**

<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>



LEITURA
EMANCIPAÇÃO
INTERAÇÃO
ALFABETIZAÇÃO



Educadores da Rede Municipal de Guarulhos

A formação permanente, em face das constantes mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, sobretudo com o avanço tecnológico que nos impulsiona a uma formação humana alinhada às necessidades do século XXI, notadamente, constitui um dos elementos centrais para o enfrentamento dos desafios que surgem.

Nos últimos tempos, sobretudo ante as problemáticas agravadas e impostas pela pandemia de Covid-19, tem sido inegável a função social da escola pública, não somente em assegurar conhecimentos considerados relevantes para a formação dos educandos, mas como lugar de aprendizagem dos sujeitos em sua integralidade, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento humano, por meio de um processo educativo que viabilize o uso de diferentes espaços da escola e do território em que se encontra, e que também valorize as interações sociais estabelecidas, em busca da formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de fazerem uso dos conhecimentos aprendidos para o bem comum e para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Isso só é possível quando os profissionais da educação, trabalhando em conjunto, promovem ações que favoreçam o exercício de uma escuta ativa e a abertura de espaços de atuação participativa, que garantam aos educandos “vez e voz”, para que possam assumir seu papel de protagonistas no processo educativo.

As publicações que compõem esta coletânea são o resultado da sistematização da formação permanente realizada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Currículo, no ano de 2020, que compôs a jornada de trabalho dos servidores da Educação durante as medidas de combate e prevenção ao SARS-CoV-2, tais como o distanciamento físico das escolas e equipamentos de educação e o isolamento social, a fim de se manter o compromisso com a valorização profissional.

Assim, desejamos que essas publicações sejam parte da história coletiva da Rede Municipal, cujo sucesso se vê, de fato, no chão da escola, objetivo maior do nosso trabalho.

Boa leitura e reflexões!

Alex Viterale

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – Alfabetização: do contexto às reflexões sobre a prática.....	23
1.1. Por dentro do Quadro de Saberes Necessários (2019).....	23
1.1.1. QSN: histórico e organização.....	23
1.1.2. Concepção de educação.....	25
1.1.3. Educação de qualidade.....	41
1.1.4. Saberes e aprendizagens.....	42
1.1.5. Ludicidade.....	43
1.1.6. A função social da escola.....	44
1.2. A construção da identidade da(o) professora(r) alfabetizadora(r).....	46
1.2.1. Apresentação.....	46
1.2.2. Ser professora(r).....	48
1.2.3. A identidade da(o) professora(r) alfabetizadora(r).....	50
1.2.4. Alfabetizar para libertar.....	54
1.2.5. Letramento e alfabetização: um panorama sobre as reflexões de Magda Soares.....	55
1.2.6. A interação como princípio para a aprendizagem.....	60
1.3. Por dentro do eixo: o educando em seu processo de comunicação e expressão.....	63
1.3.1. Abertura.....	63
1.3.2. O educando em seu processo de comunicação e expressão.....	64

1.3.3. Unidades temáticas.....	65
1.3.4. Compreensão e valorização da cultura escrita.....	67
1.3.5. Oralidade.....	69
1.3.6. Apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).....	69
1.3.7. Leitura.....	70
1.3.8. Produção de escrita.....	71
Referências.....	72
Midioteca.....	74
CAPÍTULO II – Apropriação do sistema de escrita.....	75
2.1. Apropriação do sistema de escrita - O que se ensina?.....	75
2.1.1. Abertura.....	76
2.1.2. O processo histórico da escrita	77
2.1.3. Entendendo o sistema de escrita alfabética.....	81
2.1.4. Fala e língua	83
2.1.5. Fone e fonema.....	84
2.1.6. Conhecer o alfabeto.....	87
2.1.7. Entre letras e sons: ortografia reflexiva.....	90
2.1.8. Desvios ortográficos e mediação pedagógica.....	99
2.2. Controvérsia em torno dos métodos - Como se aprende?.....	104
2.2.1. Abertura.....	104
2.2.2. Métodos de ensino em alfabetização: história e contemporaneidade.	104
2.2.3. História dos métodos de ensino no Brasil.....	105
2.2.4. Panorama sobre os métodos.....	110

2.2.5. Métodos e didáticas de alfabetização.....	110
2.2.6. Abordagens interacionistas e construtivistas.....	115
2.2.7. Análise de propostas pedagógicas.....	116
2.2.8. De olho na prática.....	118
2.2.9. Os métodos e a prática docente.....	119
2.3. Planejamento, rotina e modalidades organizativas - Como se ensina?.....	120
2.3.1. Abertura.....	120
2.3.2. Planejamento das práticas de alfabetização e letramento.....	121
2.3.3. Rotina de/na alfabetização.....	124
2.3.4. Modalidades organizativas.....	129
2.3.4.1. Modalidade organizativa: atividade permanente.....	130
2.3.4.2. Modalidade organizativa: sequência didática.....	132
2.3.4.3. Modalidade organizativa: atividade de sistematização.....	137
2.3.4.4. Modalidade organizativa: projeto.....	139
2.3.9. Participação dos educandos.....	144
2.4. Diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem - Como se avalia?.....	145
2.4.1. Abertura.....	145
2.4.2. Diálogos sobre a prática educativa.....	146
2.4.3. A avaliação e o QSN (2019).....	153
2.4.4. Ação avaliativa.....	156
2.4.5. Diagnóstico inicial da aprendizagem.....	159
2.4.6. Instrumentos de monitoramento da aprendizagem.....	161
2.4.7. Avaliação da ortografia.....	164

2.4.8. Análise de escrita I.....	166
2.4.9. Análise de escrita II.....	169
2.4.10. Análise de escrita III.....	170
Referências.....	173
Midioteca.....	174
CAPÍTULO III - Leitura.....	179
3.1. A leitura segundo a Proposta Curricular – QSN (2019).....	179
3.1.1. A leitura como um ato.....	180
3.1.2. A leitura e o QSN (2019).....	182
3.1.3. Suportes e gêneros textuais.....	183
3.1.4. A leitura e o dicionário.....	183
3.1.5. Mergulho nos gêneros textuais.....	186
3.1.6. Gêneros narrativos.....	187
3.2. Cultura letrada: proposições pedagógicas e mediação.....	188
3.2.1. A prática de leitura.....	188
3.2.2. A aprendizagem da leitura: breve panorama.....	189
3.2.3. A leitura como objeto de ensino.....	190
3.2.4. Cultura letrada: proposições pedagógicas em sala de aula.....	192
3.2.5. Cultura letrada: proposições pedagógicas na escola.....	194
3.2.6. Cultura letrada: proposições pedagógicas em outros espaços.....	195
3.2.7. Cultura letrada: proposições pedagógicas em espaços inusitados.....	197
3.2.8. Cultura letrada e a mediação.....	198
3.3. Fluência na formação leitora.....	199
3.3.1. Abertura.....	199

3.3.2. Leitura com fluência: o conceito de precisão.....	200
3.3.3. Leitura com fluência: proposições pedagógicas para o desenvolvimento da precisão.....	201
3.3.4. Leitura com fluência: o conceito de automatismo.....	204
3.3.5. Fluência: o conceito de leitura expressiva.....	206
3.4. Leitura: planejamento e avaliação.....	207
3.4.1. O papel da(o) professora(r) mediadora(r).....	206
3.4.2. O planejamento da leitura.....	210
3.4.3. Textos e aprendizagens.....	213
3.4.4. O ensino de estratégias de leitura.....	214
3.4.5. Avaliação da leitura: uma visão comum.....	220
3.4.6. Avaliação da leitura: uma visão formativa.....	222
3.4.7. Práticas de leitura na escola: cultura letrada, fluência e compreensão.....	225
Referências.....	226
Midioteca.....	227
CAPÍTULO IV - Produção de texto, oralidade e literatura infantil.....	231
4.1. A produção textual.....	231
4.1.1. O que é um texto.....	232
4.1.2. A produção de texto/redação.....	235
4.1.3. Gênero textual: o que é?.....	236
4.1.4. Tipologia textual: o que é?.....	239
4.1.5. Proposições pedagógicas com gêneros textuais.....	242
4.1.6. Suportes textuais.....	243
4.1.7. Produção de textos escritos na escola - Como se aprende?.....	244

4.1.8. Produção textual em situações de aprendizagem.....	246
4.1.9. Convite: uma experiência de escrita.....	248
4.2. Oralidade.....	249
4.2.1. A oralidade como prática social.....	249
4.2.2. Brincadeiras de tradição oral.....	251
4.2.3. O reconto em sala de aula.....	256
4.2.4. Gêneros textuais orais: suportes e esferas de circulação.....	257
4.2.5. A oralidade e o QSN (2019).....	258
4.2.6. Variação linguística.....	260
4.2.7. Oralidade e letramento.....	262
4.2.8. Produção de textos orais.....	264
4.2.9. A educação da oralidade e o silêncio em sala de aula.....	265
4.3. Literatura infantil.....	268
4.3.1. Abertura.....	268
4.3.2. A historicidade da literatura destinada ao público infantil.....	269
4.3.3. Tendências contemporâneas na literatura Infantil.....	272
4.3.4. Princípios básicos do ensino de literatura e formação de leitores.....	274
4.3.5. Leitura deleite.....	276
4.3.6. Leitura digital.....	280
4.3.7. Multimodalidade.....	282
4.3.8. Leitura de imagens.....	283
Referências.....	285
Miateca.....	287
Considerações finais.....	293

INTRODUÇÃO

A presente publicação é fruto da formação “Multiplicando saberes” oferecida pelo Programa LEIA - Leitura, Emancipação, Interação, Alfabetização – as(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es) da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, em 2020, via ambiente virtual situado na plataforma Quadro de Saberes Necessários – QSN.

Por meio desta publicação, serão aprofundados os conhecimentos sobre a alfabetização à luz da Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (GUARULHOS, 2019). Neste documento, são apresentadas as dimensões da alfabetização segundo as orientações do Programa LEIA – Leitura, Emancipação, Interação, Alfabetização - que constitui a política de formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) da Rede Municipal de Educação de Guarulhos – SP.

Nos próximos capítulos, serão tratadas as temáticas específicas da alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental com base nos saberes e aprendizagens descritos na proposta curricular do município. Assim, a presente publicação tem como objetivo nortear as práticas educativas relacionadas à alfabetização favorecendo a reflexão e aprofundamento teórico relativos aos seguintes aspectos:

- apropriação do sistema de escrita;
- leitura;
- produção de texto;
- oralidade;
- literatura infantil.

Organizada em quatro capítulos, as temáticas são desenvolvidas com o subsídio de textos informativos, resenhas de periódicos e publicações de caráter científico, além da exposição e indicação de práticas educativas.

Visando inspirar e sensibilizar o olhar das(os) educadoras(es), também são apresentadas recomendações e indicações de materiais correlatos nas seções:



Perspectivas! Apresenta dicas de vídeos, filmes, músicas e outras produções audiovisuais para ampliar conhecimentos e reflexões.



Para saber mais! Possibilita o aprofundamento dos estudos com indicações de artigos, livros e outras produções acadêmicas que podem contribuir com a formação.



Experimente! Indica materiais e produções educativas para enriquecer às práticas pedagógicas.



Para refletir! Proporciona momentos para questionamentos e provocações, objetiva-se favorecer a compreensão sobre o tema, relacionando-o à constatação da realidade.



Para lembrar! Reitera conceitos e aspectos essenciais do estudo realizado em capítulos ou itens anteriores.



Midioteca- Organiza as produções audiovisuais, entrevistas, especiais multimídia, notícias, textos, vídeos, jogos e outras indicações presentes ao longo da publicação, ao final de cada capítulo, seguido das referências bibliográficas.

De acordo com o exposto em parágrafos anteriores, esta publicação está vinculada à formação continuada e permanente oferecida as(aos) professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por intermédio do Programa LEIA. Dessa forma, a apresentação do Programa no âmbito desta publicação torna-se válida e necessária. No excerto abaixo se descrevem os princípios que orientam o programa:

LEIA - LEITURA, EMANCIPAÇÃO, INTERAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO

Historicamente, a exigência social pela democratização do ensino está vinculada ao desafio de oportunizar aos educandos uma educação emancipatória e transformadora, fundamentada no direito de aprender com qualidade, consideran-

do os diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Reconhecendo a escola pública como o lugar privilegiado para a apreensão de saberes que impactam o exercício da cidadania, a Rede Municipal de Educação de Guarulhos, por meio do Programa LEIA, reafirma o acordo com uma educação inclusiva e de qualidade, estabelecendo um conjunto de ações cuja centralidade está na formação permanente de professoras(es) alfabetizadoras(es).

O Programa consiste em um compromisso formal assumido pelo Governo Municipal, Secretaria de Educação, escolas municipais e professoras(es) para assegurar a alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo a formação continuada de tais professoras(es) como um dos pilares para a qualidade do ensino. Dessa forma, o Programa LEIA abrange a discussão sobre questões pedagógicas relacionadas à alfabetização, sob uma perspectiva interdisciplinar e de letramento, tratando dos princípios e da organização de ações que favoreçam a aprendizagem.

Em face da necessidade de oferecer as condições adequadas para que a alfabetização ocorra sob a perspectiva do letramento, possibilitando ao educando o emprego da leitura e da escrita em situações sociais diversas, com autonomia e criticidade, tornou-se necessário robustecer as políticas educacionais municipais com a elaboração do presente Programa de alfabetização, em consonância com tais objetivos.

Fundamentado pela Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (GUARULHOS, 2019), o Programa LEIA visa ampliar o tempo destinado à formação permanente, oportunizando às(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es) a reflexão sobre a própria prática docente, bem como a mobilização e socialização dos saberes oriundos da trajetória profissional e da formação acadêmica e continuada.

Assim, com base na preocupação com o avanço da aprendizagem escolar e também com a formação profissional, o Programa LEIA institui ações que têm como objetivo oferecer subsídios às(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es) dos anos iniciais para a alfabetização dos educandos em tempo oportuno. Na Educação Infantil, são oportunizadas práticas de leitura diversificadas e experiências de letramento, entretanto, são nos anos iniciais do Ensino Fundamental que ações pedagógicas específicas para a apreensão e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética são desenvolvidas. Neste sentido, objetiva-se que a alfabetização seja consolidada até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a apreensão da base alfabética deve ocorrer, prioritariamente, no primeiro e no segundo ano.

A Portaria nº 55/2019-SE, publicada no Diário Oficial do Município em 08 de novembro de 2019, assegurou a formação permanente das(os) professoras(es) dos 1os e 2os anos em encontros presenciais mensais, realizados em horário de trabalho e, ainda, por meio de acompanhamento em plataforma virtual e contato com as tutoras. O documento estabelece ainda os objetivos e temas que devem compor a referida formação.

Em 2020, a consecução da Portaria culminou na elaboração do Programa LEIA que, em virtude dos entraves ocasionados pela pandemia do COVID-19 e da consequente suspensão das atividades presenciais, foi redimensionado para possibilitar a formação a distância. O Programa LEIA, no presente ano, compõe a formação denominada *Caminhos e possibilidades na construção dos currículos – PEB – 1º e 2º anos*, destinada às(aos) professoras(es) dos anos iniciais.

Assim, em 2020, 105 escolas municipais são atendidas pelo Programa LEIA por meio da formação de cerca de 760 professoras(es), beneficiando, dessa forma, aproximadamente 24 mil educandos matriculados nos 1^{os} e 2^{os} anos do Ensino Fundamental.

Em 19 de novembro de 2020, a Lei nº 7.865 de 19 de novembro de 2020 instituiu o Programa LEIA – Leitura, Emancipação, Interação e Alfabetização, consolidando-o como a política de formação permanente e continuada da Rede Municipal de Educação de Guarulhos destinada as(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es) regentes dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, em articulação com a Proposta Curricular Municipal Quadro de Saberes Necessários – QSN (GUARULHOS, 2019), visando a universalização da alfabetização segundo a perspectiva do letramento.

Por dentro do acrônimo: LEIA – Leitura, Emancipação, Interação, Alfabetização

A experiência comunicativa marca o desenvolvimento humano desde o nascimento. Este universo comunicativo possibilita a interação com o outro e com o meio em que se vive. A comunicação, elemento imprescindível ao processo civilizatório, pode ser expressa de inúmeras formas, nas quais o uso da língua exerce importante função, pois, por meio dela, transmite-se ideias, pensamentos, sentimentos, impressões, emoções, dentre outros.

O conhecimento e o domínio da língua são direitos do educando, por isso, o ensino e a aprendizagem precisam superar a mera transmissão formal de regras e convenções. Ler, escrever, falar e ouvir com autonomia, compreensão e criticidade

são apenas alguns dos aspectos inerentes ao conhecimento e ao domínio da língua. É preciso compreender a importância de seu uso como elemento indispensável ao exercício da cidadania para assim possibilitar a inclusão social efetiva do educando.

Dessa forma, o Programa recebeu o título de LEIA com a intenção de, já na nomenclatura, explicitar as dimensões que identificam a concepção de alfabetização presente na Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários (2019). Assim, LEIA constitui um acrônimo cujas letras significam:

Leitura

Ao longo da história, diferentes linguagens foram desenvolvidas e empregadas nas diversas esferas da atividade humana para legitimar discursos, estabelecer narrativas e comunicar sentimentos, pensamentos e impressões. Na sociedade, a escrita desempenha importantes funções nos variados espaços sociais. Sob a perspectiva do letramento, a alfabetização envolve não apenas a decodificação e a grafia das letras e dos símbolos da língua, mas também o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura que permitam a compreensão de ideias, sentidos, intenções, informações e orientações que circulam socialmente por meio de gêneros e suportes textuais. Compreende também a capacidade de estabelecer relações entre distintos objetos de conhecimento, em diferentes linguagens. É por meio da alfabetização com ênfase para o letramento que o educando tem a possibilidade de apreender criticamente as produções da sociedade em que vive e exercer plenamente a cidadania, e a apreensão da leitura crítica e autônoma tem papel indispensável neste processo.

Emancipação

A escola, espaço privilegiado para a ampliação, produção e reprodução de conhecimentos que contribuam com a experiência humana, na atuação como agente de fortalecimento pessoal e coletivo, deve garantir processos educativos que, com base em uma perspectiva multicultural e de educação integral, possibilitem a emancipação do indivíduo por meio do exercício pleno da cidadania, em especial na luta pelos direitos humanos e justiça social. A alfabetização com vistas à emancipação deve estar articulada às funções sociais da leitura e da escrita, possibilitando ao educando o desempenho de papéis sociais de maneira autônoma e crítica.

Interação

A interação social constitui um elemento imperativo para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. A relação com o outro e com o meio permite a inserção do educando em um processo de socialização, produção e reprodução da cultura. Neste sentido, a interação social potencializa as situações de aprendizagem, pois envolve a mediação e o estabelecimento de processos comunicativos entre pares, contribuindo para o desenvolvimento integral do educando. No processo de alfabetização, a interação social constitui um importante elemento para a consolidação dos saberes relativos à apreensão do sistema de escrita e do letramento.

Alfabetização

Em uma sociedade letrada, a leitura e a escrita são recursos imprescindíveis para a compreensão da realidade. A alfabetização, como um processo complexo de apropriação do sistema de leitura e escrita, requer a sistematização dos saberes que permitem não apenas compreender o sistema comunicativo da língua, mas também os diferentes aspectos do seu uso social. Sob a perspectiva do letramento, a alfabetização também consiste no processo que permite ao educando mobilizar o conhecimento do sistema de escrita para interpretar, ressignificar e produzir conhecimento.

ERRATA: Por ocasião da aprovação do Projeto de Lei, o significado da letra L do acrônimo que compõe a nomenclatura do Programa foi alterada, passando a denominar a palavra Leitura, enunciando a perspectiva da leitura de mundo corroborada pela Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (GUARULHOS, 2019). Assim, na apreciação deste material, considere a nova nomenclatura



Perspectivas! O vídeo intitulado “LEIA” com a apresentação do Programa está disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.

A formação continuada em meio a pandemia

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE,1996).

O Programa LEIA teve o início marcado por um momento histórico de grande desafio para a humanidade. Em 2020, a pandemia ocasionada pela COVID-19 alcançou o país e se expandiu de maneira implacável, impondo o imediato distanciamento físico de lugares, pessoas e atividades cotidianas, dentre os quais as escolas e as formações presenciais. O distanciamento ainda perdura por ocasião da elaboração desta publicação, cerca de oito meses após o início das medidas de prevenção e combate ao vírus.

No excerto abaixo, o registro inicial do percurso formativo:

Carta às(aos) educadoras(res)

Querida(o) educadora(r),

Em meio a tantas angústias e incertezas ocasionadas pela experiência de viver o isolamento social e de combater a pandemia que assola o planeta, enfrenta-se também a necessidade de seguir adiante com as atividades cotidianas. Nos últimos meses, vidas foram transformadas, muitos planos foram desfeitos e outros tantos redimensionados. Nesse ínterim, aprendemos sobre a força que há em cada pessoa, a resiliência e a solidariedade.

A natureza do presente, marcada pela interrupção, por mudanças bruscas de hábitos e comportamentos e, muitas vezes, pela sensação de que a vida foi destituída de sua *forma* ou de que já não se consegue acompanhar a rapidez com que os fatos históricos estão se desenvolvendo, pode também ser compreendida pela metáfora de Zygmunt Bauman sobre a *liquidez* da vida na modernidade. O modelo de organização social parece ser insuficiente para atender às necessidades humanas, em contrapartida, também não se tem um modelo capaz de modificar o cenário atual. A vida está em constante rearranjo.

Assim, unimos forças no desafio de manter olhos fixos em um horizonte esperançoso, certos de que tudo isso vai passar e, em breve, estaremos de volta ao lugar que nos é tão caro: a escola. Para isso, desejamos que o tempo em casa seja também um momento de reflexão, aprendizado e renovação.

Sigamos assim, somando forças, ampliando o conhecimento e fazendo a vida acontecer da melhor forma que podemos. Como inspiração, tomamos emprestadas as lições do Samba da Utopia, composição de Jonathan Silva, com interpretação do próprio compositor e também de Ceumar Coelho:

Samba da Utopia

(Jonathan Silva)

Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra POESIA

Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra SABEDORIA

Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra REBELDIA

Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra TEIMOSIA

Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania

Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra UTOPIA.



Para saber mais! O conceito proposto pelo filósofo Zygmunt Bauman está disponível nas seguintes obras do autor: *Modernidade líquida*; *Vida líquida*; *Amor líquido*; *Medo líquido* e *Tempos líquidos*.



Perspectivas! A experiência do isolamento social é desafiadora e, por vezes, pode oportunizar reflexões sobre as diferentes áreas da vida, inclusive aquelas relacionadas à forma como se compreendem as ocupações, as escolhas e sobre como lidar com os desafios que a vida impõe. O vídeo “Escola é”, disponível no canal Portal da Secretaria de Educação de Guarulhos e com link também na **midiateca**, traz a reflexão sobre os impactos das mudanças recentes na sociedade e, conseqüentemente, nas ações educativas e no distanciamento de um espaço tão importante: a escola.

Reinvenções

Todo início é irrepitível. Expectativas, sonhos e objetivos são só alguns dos aspectos que preenchem o momento único de dar o primeiro passo em direção ao novo ou mesmo ao desconhecido.

Em nosso caso, estamos vivenciando não apenas o anseio por uma etapa inédita na jornada docente, pois pela primeira vez a Rede Municipal de Educação de Guarulhos tem um Programa de formação permanente em alfabetização, como também se sente a necessidade urgente de reinventar a rotina para lidar com as angústias, os temores e as privações provocados pelo isolamento social.

Com a pandemia, percebemos e somos ainda mais sensíveis a tudo o que estimamos, o que falta e o que é essencial. Semelhantemente, também compreendemos aquilo que precisa ser revisto, sejam hábitos, pensamentos, bens, relações, tudo o que já não nos cabe.

O tempo é de reinvenção! Reinventar a humanidade e, assim, contribuir para um mundo melhor.

Aninha e suas pedras

Cora Coralina (2012)

Não te deixes destruir...

Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.

Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha
um poema.

E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.

Vem a estas páginas
e não entaves seu uso
aos que têm sede.

CORALINA, Cora. Melhores Poemas: Cora Coralina. In: Seleção de Darcy França Denófrío. Direção de Edla Van Steen. Coleção Melhores Poemas. 1ª ed. digital. Global: Editora: São Paulo, 2012.



Para refletir! “Recomeçar, reinventar e recriar” As palavras de Cora Coralina no poema “Aninha e suas pedras” traz a seguinte reflexão: com as vivências dos últimos tempos, em que aspectos as(os) educadoras(es) necessitam se reinventar?

CAPÍTULO I

Alfabetização: do contexto às reflexões sobre a prática

1.1. Por dentro do Quadro de Saberes Necessários (2019)

1.1.1. QSN: histórico e organização

A Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2019a) foi reelaborada com base em um intenso diálogo com a Rede Municipal de Educação de Guarulhos por meio de estudos e ações de grupos de trabalho específicos para cada eixo, fóruns realizados entre educadoras(es) da rede, consulta pública à comunidade escolar e pela homologação do Conselho Municipal de Educação (CME). Na nova versão, o QSN (GUARULHOS, 2019a) reafirma o compromisso já estabelecido pelo QSN (GUARULHOS, 2009) em prol de uma educação humanizadora, com vistas à emancipação e qualidade.

Nos próximos tópicos, o percurso formativo irá refletir sobre a prática pedagógica e também sobre os fundamentos, objetivos e a concepção de educação presentes na Proposta Curricular QSN – Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2019).

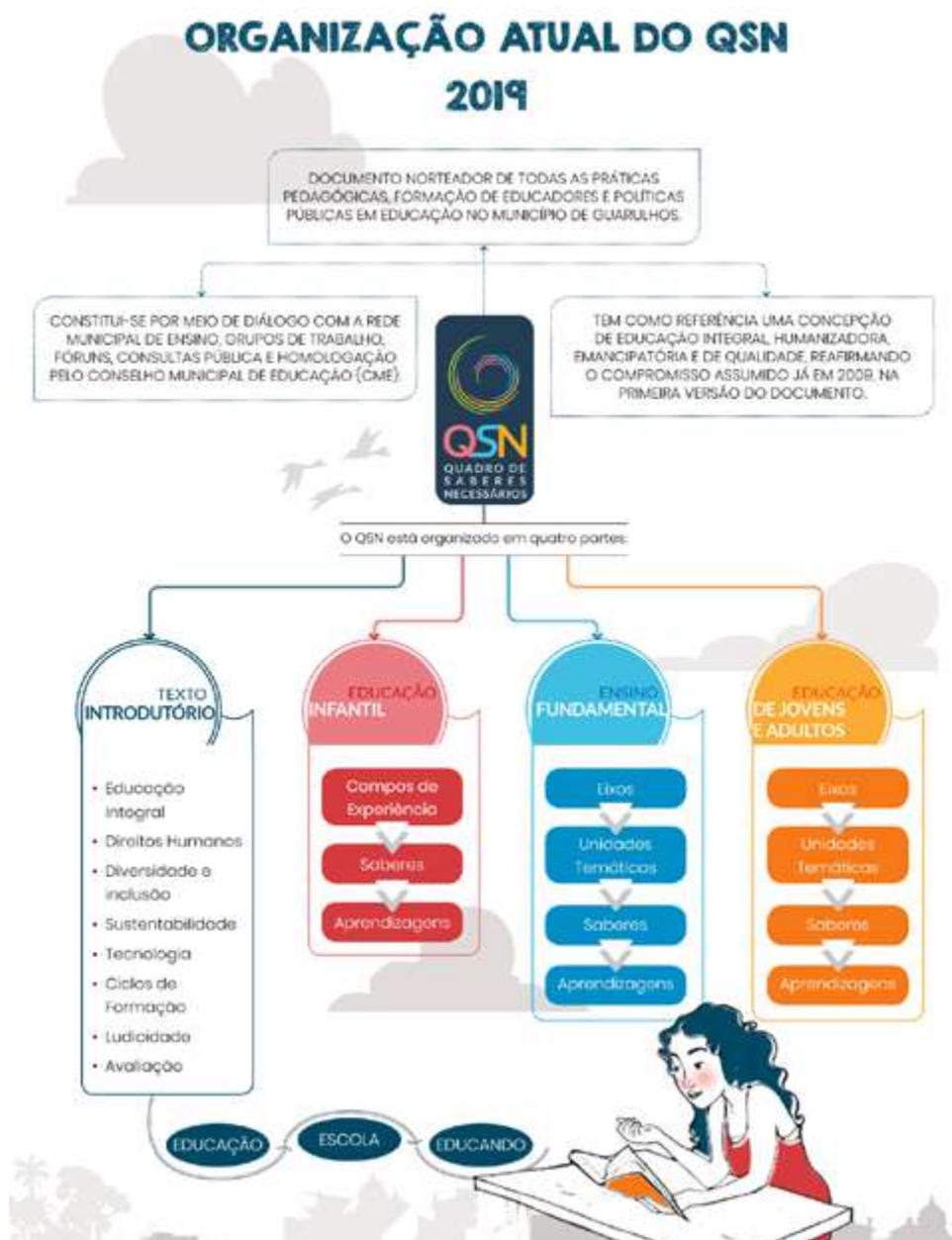
O objetivo nesta jornada é ampliar o olhar sobre os aspectos da Proposta Curricular que incidem diretamente na formação em alfabetização e letramento. É oportuno ressaltar que este documento norteia todas as ações pedagógicas e políticas públicas em educação da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Nele, encontram-se os alicerces para a elaboração do currículo de cada escola em todas as etapas e modalidades do ensino, assim como os subsídios para a prática docente de cada educadora(r). Conhecê-lo, portanto, é fundamental para que haja consonância com o trabalho realizado nas escolas.

Organizado em quatro partes, discriminadas em quatro diferentes *cadernos*, o QSN (GUARULHOS, 2019) atende especificamente a cada etapa do ensino. Em todas elas, o direito fundamental à educação, respeitando as singularidades de cada faixa etária, tem a sua expressão em **saberes**. A organização das diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem em **saberes** tem como fundamento o entendimento da educação como um processo em que aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais são indissociáveis. Assim, para cada saber, são descritas as **aprendizagens essenciais** que o compõem.

Para a Educação Infantil, os diferentes saberes, assim como as respectivas aprendizagens, foram organizados segundo os **campos de experiências** aos quais pertencem. Para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, os saberes foram organizados em **unidades temáticas** de acordo com o **Eixo** que as identificam.

No infográfico a seguir, apresenta-se a organização atual do QSN (GUARULHOS, 2019):

1.1.2. Concepção de educação



O caderno Introdutório do QSN (GUARULHOS, 2019a) contém os fundamentos da concepção de educação que norteia todo o documento, compreendê-lo é essencial para consolidar uma prática emancipatória. As imagens abaixo exibem uma síntese desse importante documento:



CONTEXTO:

Nossa proposta curricular- **QSN**- Quadro de Saberes Necessários está organizada em 4 cadernos.



Proposta Curricular

Rede Municipal de Guarulhos



INTRODUTÓRIO

Concepção de
Educação da Rede

Abordagens de Ensino

Textos de
apresentação das
dimensões relevantes
para a formação do
educando

Considera que os nossos educandos têm o direito a uma educação humanizadora, emancipatória e de qualidade, que visa acolher e proporcionar às nossas crianças, aos jovens e adultos a aprendizagem e o desenvolvimento integral.



INTRODUTÓRIO

Práticas pedagógicas

Formação dos educadores

Implementação de políticas públicas

Pautadas em uma concepção de educação que reafirme o papel político, social e cultural da instituição escolar e que seus desdobramentos resultem na construção de uma sociedade que respeite a igualdade, a pluralidade e lute com afinco pela qualidade social da educação.

QSN- INTRODUTÓRIO pag.5



Perspectiva para uma educação de qualidade

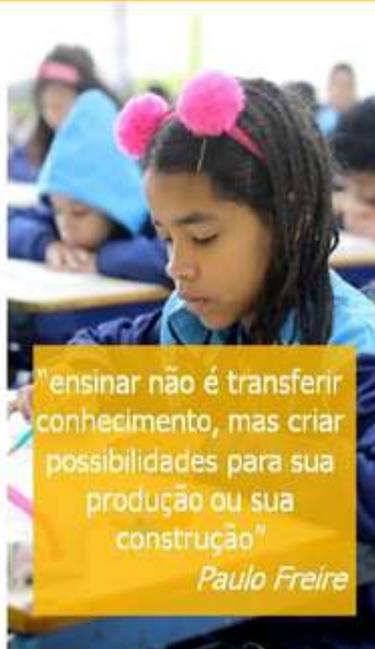
HISTÓRICO CULTURAL

LEV VYGOTSKY

INTERAÇÃO COM O OUTRO,
MEIO, AO SE SOCIALIZAR,
PRODUZINDO E REPRODUZINDO
CULTURA.

PERSPECTIVA PARA
UMA EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE

- Sociedade reflita (re)pense, (re)construa e aprimore ações com a finalidade de consolidar uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.
- Proposta curricular e a construção dos currículos.



- Princípios norteadores para a construção de uma escola que assume que a educação é um direito social fundamental
- Acesso, permanência e qualidade de ensino (democratização)



QSN

Quadro de Saberes Necessários

Documento norteador de toda ação educativa. Desde o PPP

(Projeto Político Pedagógico)

até a organização dos espaços escolares.

Princípios

A educação é um direito social fundamental.

Éticos
Políticos
Estéticos

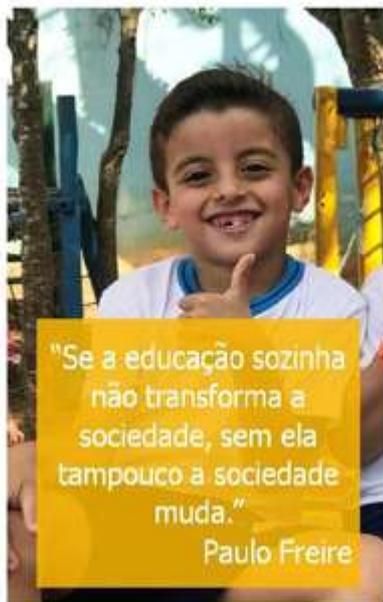


Educação Integral

Concepção na qual a educação é vista como ações coletivas que promovam o desenvolvimento dos sujeitos em sua totalidade.



- As aprendizagens e o desenvolvimento humano são entendidos como um processo contínuo e multidimensional.



- A educação integral pressupõe processos educativos que possibilitem meios de emancipação no exercício da cidadania e na vivência dos direitos humanos e da justiça social.



Fonte: Proposta Curricular - QSN (GUARULHOS, 2019a, p.16).

Aspectos

Constituintes da educação integral

A educação integral pressupõe processos educativos que possibilitem meios de emancipação no exercício da cidadania e na vivência dos direitos humanos e da justiça social.

Educação Integral

- Democratização das aprendizagens;
- Fomentem a integração e a ampliação de saberes;
- Resignifiquem tempos e espaços;
- Valorizem o educando como centro das ações educativas em uma perspectiva inclusiva;
- Considerem a intersetorialidade e a sustentabilidade, coordenadas por uma gestão democrática e participativa.

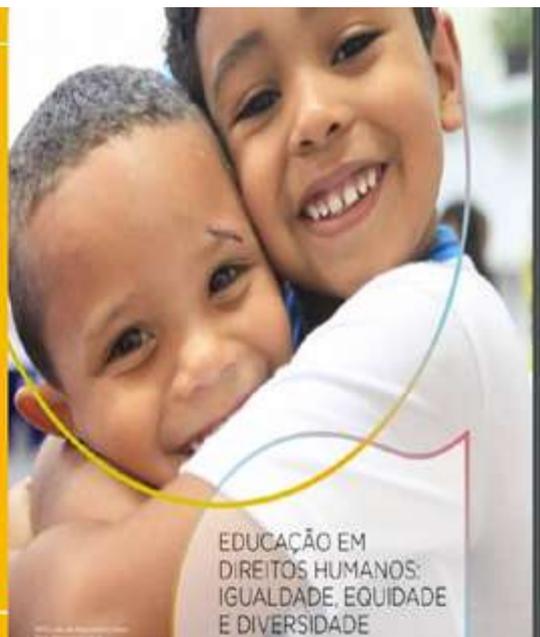
Assim, a articulação dessas diferentes aspectos favorecerá o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade.



Direitos humanos

O PAPEL DA ESCOLA

formação de sujeitos de direitos e da responsabilidade do Estado no processo formativo de uma sociedade mais crítica e igualitária.



- Cultura de direitos humanos ;



- Cultura de paz

Diversidade e inclusão social

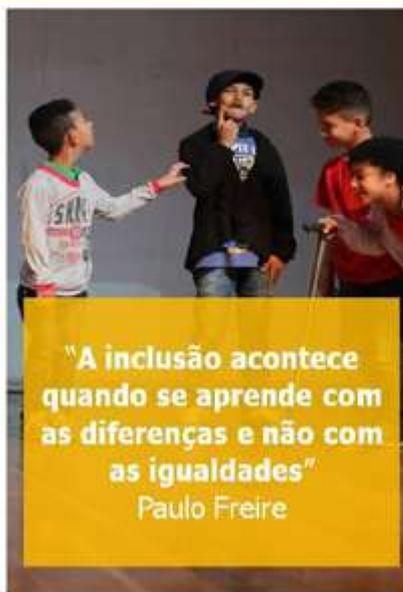
Pauta-se na

EQUIDADE

com vista à igualdade de oportunidades, e objetiva a garantia do direito humano fundamental de acesso à educação. Assim, preocupa-se tanto com o ingresso quanto com a permanência dos estudantes no sistema educacional, aspirando à transformação social para uma sociedade mais justa, participativa e igualitária..



• a Inclusão Educacional exige a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente



• Cabe aqui destacar a Lei Municipal nº 6.494/2009, que institui a obrigatoriedade da temática também na Educação Infantil da Rede de Ensino de Guarulhos

Diversidade Inclusão Social

- Classes Especiais
- Classes Bilíngues Libras/Língua Portuguesa
- Atendimento Educacional Especializado (AEE):



Tecnologias na aprendizagem

HUMANIZAÇÃO

entendemos que esse uso deve agregar e potencializar as ações escolares e os conhecimentos de modo interdisciplinar. Não deve apenas ser um recurso com um fim em si mesmo, mas um instrumento humanizador, mantendo o vínculo pessoal e coletivo, que promove uma aprendizagem participativa e integrada.



- Reconhecemos a necessidade de um programa de formação permanente;



Tem-se como direitos de aprendizagem do educando aprender tecnologias com equidade; utilizar diferentes linguagens e mídias ao explorar e experimentar diferentes tecnologias

A função social da escola

SUJEITO HISTÓRICO

cujas singularidades precisam ser consideradas em todos os aspectos do seu desenvolvimento e nas Diferentes faixas etárias.



- Reconhecer a escola como um lugar importante para a formação do ser humano e da promoção da convivência democrática só é possível se, no exercício de seu cotidiano, garante-se a formação do educando que se almeja por meio da prática no interior da escola e da mudança de seu entorno.



[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” Lev Vygotsky

- Considerar o ser humano um ser integral é propor um projeto educativo que supere as dicotomias corpo-mente e fazer-compreender, pois deve assegurar aos educandos o espaço para o movimento, para o trabalho em grupo e para o desenvolvimento da autonomia, das identidades e das afetividades.

Ciclos de

FORMAÇÃO

Transcende a organização por ciclo citada e permitida pelo artigo 23 da LDBEN nº 9.394/1996 e reafirmada no artigo 32 e seu § 1º, que dispõe: "é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos"



- Concepção de currículo que não se define apenas pelo arrolamento de conteúdos que devem ser transmitidos, mas sobretudo por um projeto educacional que invista na formação dos indivíduos.



Quando a educação está organizada por Ciclos de Formação, esta deve promover a "formação humana que inclua todos os processos de comunicação por meio de sistemas expressivos e pelo desenvolvimento das linguagens simbólicas"

Elvira Souza Lima

- Nossa proposta se diferencia da organização escolar em Ciclos de Aprendizagem, pois esta confere às instituições de ensino apenas seu lugar como espaço de aquisição de aprendizagem.

LUDICIDADE COMO FUNDAMENTO DE TODA AÇÃO

EDUCATIVA

A ludicidade é uma atividade que propicia prazer; por isso, ela não pode ser confundida com a brincadeira e com a visão do brincar que se apresenta, geralmente, para a infância.



LUDICIDADE COMO FUNDAMENTO DE TODA AÇÃO EDUCATIVA

- Na educação escolar, a ludicidade deve ser um dos fundamentos para uma aprendizagem que, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, possa ser construída de forma mais prazerosa e significativa.



"O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Não há divisão"
Cipriano Carlos Luckesi

- o coletivo da escola se abra também à possibilidade da formação para a redescoberta dessa ludicidade

Saberes e

APRENDIZAGENS

Esse termo supera a ideia de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos no período escolarização, descaracterizando a educação como privilégio e seu caráter utilitarista, além de não hierarquizar nem priorizar nenhum conhecimento.



- Visibilidade dos processos cognitivos (aprendizagem e desenvolvimento) dos educandos e da funcionalidade da tarefa docente, foram inseridos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental quadros nos quais estão contemplados saberes e aprendizagens;



"Os saberes significam junções de aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais"
Celso Vacondelos

- Princípios éticos, estéticos e políticos dos currículos, conquistas da democracia no Brasil.

A apropriação dos saberes pode se dar em tempos e ritmos diferenciados considerando as especificidades e necessidades dos sujeitos.

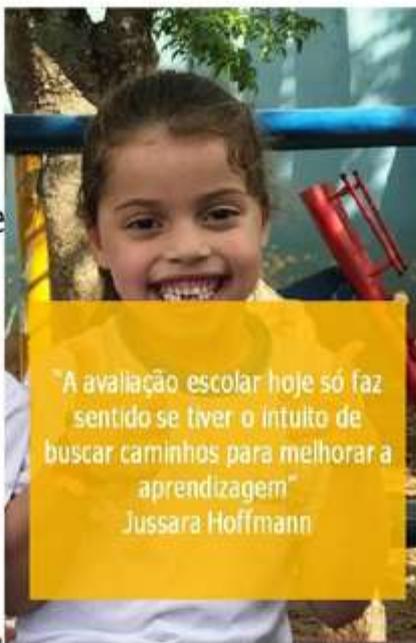
Avaliação da

APRENDIZAGEM

Avaliação processual e contínua é importante na concretização do currículo que visa ao desenvolvimento pleno dos educandos, considerando seus conhecimentos prévios e o contexto em que estão inseridos.



- A avaliação, centrada em quem aprende, é diagnóstica e inclusiva, e pretende subsidiar o planejamento e o replanejamento das práticas educativas e sociais, as estratégias utilizadas no contexto escolar e as intervenções e tomadas de decisão.



Mediador, partilhado com os pares e reflexivo, com propostas para alcançar os resultados mediante a qualidade durante o processo.

- Valorizando e respeitando o Tempo de Vida do educando



Caderno Introdutório

Aprofunde seus estudos !
Consulte o documento na
íntegra.

Créditos

[Camila Rhodes](#)
[Eduardo Calábria](#)
[Márcio Lino](#)

Referências:

[QSN/2019](#)

<https://ddesenvolvimento.com/portfolio/inclusao-social/>

Acesso em 12 de maio de 2020

[https://novaescola.org.br/conteudo/395/avaliar-para-ensinar-
melhor](https://novaescola.org.br/conteudo/395/avaliar-para-ensinar-melhor)

12 de maio de 2020

1.1.3. Educação de qualidade

Acreditar que é justamente na intencionalidade do fazer educativo que as desigualdades sociais podem ser superadas nos faz crer que a escola é um lugar de esperança (GUARULHOS, 2019a, p.8).

Um dos pilares que sustentam a proposta curricular é a qualidade da educação a ser oferecida pelo município. No caderno introdutório do respectivo documento esta concepção é evidenciada no capítulo “Perspectiva para uma educação de qualidade” (GUARULHOS, 2019a, p. 7 a 13).

A proposta tem como premissa o direito ao conhecimento como fundamental, subjetivo e inalienável. Ao longo do texto, são descritos os fundamentos do que se compreende, no âmbito da proposta curricular, como uma educação de qualidade capaz de contribuir para a formação de uma sociedade mais igualitária.

Sedimentada em uma perspectiva histórico-cultural da educação, o documento enfatiza que:

[...] o aprendizado ocorre na relação com o outro e com o meio, ao se socializar, produzir e reproduzir cultura. Sendo assim, faz-se necessária a reflexão da humanidade em (re)pensar, (re)construir e aprimorar ações que venham ao encontro da consolidação de uma sociedade cada vez mais justa, democrática e fraterna (GUARULHOS, 2019a, p. 7).

Dessa forma, a consecução de políticas públicas como a adequação à BNCC e a reelaboração da proposta curricular são citadas como passos importantes para alçar a qualidade pretendida da educação, expressa nos seguintes termos:

A qualidade social almejada nos pressupostos do documento é aquela marcada pela democratização da educação (acesso, permanência e qualidade de ensino) ou, dito de outra forma, entrar, ficar e aprender como tarefas inerentes à função social da escola (GUARULHOS, 2019a, p.8).

No subtítulo “Proposta curricular e a construção dos currículos”, é assinada a importância do QSN (GUARULHOS, 2019a) como documento norteador de todas as ações pedagógicas e políticas educacionais desenvolvidas nos limites do município, subsidiando, inclusive, sob a perspectiva da educação integral, a elabo-

ração do currículo de cada unidade escolar, compreendendo-o como “uma construção social, percurso, lugar, espaço e território, cujas práticas pedagógicas e sociais ocorrem nas escolas, nas salas de aula e em seus diferentes espaços” (GUARULHOS, 2019a, p. 10).

Com vistas à qualidade da educação, é também ressaltada a importância do alinhamento preciso entre o projeto político pedagógico de cada unidade escolar e a concepção de educação expressa pela proposta curricular do município. Para tanto, o documento expressa no item “Princípios” que as ações educativas desenvolvidas pelas escolas devem ser pautadas por critérios éticos, políticos e estéticos que objetivam a “transformação da sociedade na superação de preconceitos e barreiras sociais na manutenção de desigualdades econômica, cultural, de gênero, raça e etnia, entre outras” (GUARULHOS, 2019a, p. 10).

Neste sentido, para alcançar a qualidade desejada da educação, segundo o documento, a escola necessita ser considerada não apenas como um espaço para a apreensão de conceitos, mas sobretudo para o desenvolvimento de atitudes e procedimentos, assim como um local para a preservação e garantia dos direitos de aprendizagem de cada educando. Trata-se de uma concepção de educação com ênfase na cidadania, na preservação dos direitos humanos e na garantia da formação integral dos sujeitos. Em síntese, a perspectiva de uma educação de qualidade consiste no reconhecimento da necessidade de

[...] reinventar a escola a cada momento e fazer dela um espaço de relações construtivas em que os educandos possam vivenciar relações de amor, afeto, companheirismo e solidariedade. Para educar no sentido de promover reflexão e criticidade, é preciso incentivar e contribuir com o desenvolvimento de valores éticos, como honestidade e lealdade, em contraposição a um mundo que prioriza a acumulação de riquezas materiais em detrimento do bem-estar de todos os seres humanos (GUARULHOS, 2019a, p. 11).

1.1.4. Saberes e aprendizagens

Para definir e organizar o conjunto de conhecimentos adquiridos na escola por muito tempo utilizou-se os termos **conteúdo** e **disciplina**. Com o entendimento que essas palavras não seriam suficientes para abarcar os significados existentes no ambiente escolar, a Rede Municipal de Educação de Guarulhos na elaboração do Quadro de Saberes Necessários opta pela utilização dos termos **saberes** e **aprendizagens**.

Segundo a proposta curricular, essa escolha deriva-se do que Vasconcellos

(2008) aborda ao informar que utilizar-se da palavra **conteúdos** configura em uma visão reducionista e meramente conceitual. Deste modo, a alteração da nomenclatura para **saberes** contempla a integralidade dos educandos, a diversidade de formas de se aprender e seus contextos.

Além disso, a apropriação desses saberes envolve também o conjunto de aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais que necessitam de constantes reflexões sobre os tempos e ritmos de aprendizagem de cada sujeito (GUARULHOS, 2019a).

A configuração e organização das partes do QSN (GUARULHOS, 2019) permitem que se contemple os diferentes saberes e aprendizagens para as modalidades que perpassam a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Para isso, são organizados quadros com as descrições do que se é esperado para cada modalidade e ciclo de ensino.

Ao fazer menção a Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, o documento também define o termo aprendizagens essenciais que

[...] supera a ideia de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos no período da escolarização, descaracterizando a educação como privilégio e seu caráter utilitarista, além de não hierarquizar e nem priorizar nenhum conhecimento (GUARULHOS, 2019a, p.59).

1.1.5. Ludicidade

Um aspecto fundamental a ressaltar é que as propostas lúdicas não estão restritas ao jogo e à brincadeira, abrangem as atividades que oportunizam momentos prazerosos, de entrega e integração entre os participantes.

Segundo Luckesi (2000), as ações lúdicas são aquelas que facilitam uma experiência de plenitude, em que o participante se circunda por inteiro, estando maleáveis e saudáveis. Já Para Santin (1994), ludicidade são ações vividas e experienciadas, impossíveis de serem precisadas por palavras, são compreendidas por meio da fruição e povoadas pela imaginação.

Deste modo, é possível compreender que na atividade lúdica é essencial a ação e não apenas o produto ou resultado dela. O que possibilita pensar nos tempos e espaços oportunizados que favorecem o encontro com a fantasia e a realidade, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, o cuidado de si, de suas ressignificações e percepções.

E como acontece a ludicidade na educação? As proposições pedagógicas com características lúdicas não precisam necessariamente ter brinquedos ou jogos, pois o que conduz à ludicidade é muito mais uma atitude lúdica da(o) educadora(r) e dos educandos. Assumir essa postura implica o desenvolver da sensibilidade, o envolvimento e a atenção aos processos de formação dos educandos, e uma escuta ativa de suas necessidades e desejos.

É também observado por Fortuna (2001), que em uma sala de aula orientada para a ludicidade, convive-se com a aleatoriedade, aqui a(o) educadora(r) renuncia à centralização e reconhece a relevância na autonomia dos educandos nas situações de aprendizagem, sendo sujeitos ativos que em seu desenvolvimento da espontaneidade e expressividade são continuamente estimuladas.

O QSN (GUARULHOS, 2019a, p. 56) preconiza que “Na educação escolar, a ludicidade deve ser um dos fundamentos para uma aprendizagem que, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, possa ser construída de forma mais prazerosa e significativa.”

Portanto, as atividades lúdicas são aquelas que permitem a vivência plena do momento, podem ser qualquer ação que instaure um estado de inteireza, sejam elas um jogo, uma brincadeira, uma dinâmica grupal, exercícios de sensibilização, movimentos expressivos, atividades artísticas, dentre tantas outras possibilidades.

Vale lembrar que, mais importante do que o tipo de atividade é a forma como é conduzida, como é vivenciada e a finalidade de sua realização. Fundamental que proporcione a expressividade, a criatividade livre e de modo solidário que os entraves para o seu desenvolvimento pleno possam ser flexibilizados.

A ludicidade está presente em todas as fases da vida e difere do brincar. A experiência lúdica refere-se ao estabelecimento de uma relação prazerosa com o objeto de conhecimento, em que fruição, descoberta, anseios e interesses sejam valorizados.

1.1.6. A função social da escola

A Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019) está fundamentada em uma perspectiva de educação integral, segundo a qual a escola assume um papel determinante não apenas na formação conceitual, procedimental e atitudinal de cada educando, mas também na construção de uma sociedade democrática.

No caderno Introdutório da Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019a, p. 45 a 50), o capítulo “*A função social da escola*” explicita as questões atinentes às

atribuições de cada unidade de ensino na oferta de uma educação com tal fundamentação. Com base nas reflexões que dão nome aos subtítulos, o texto elucida a questão: Quem são os educandos? (QSN, 2019a, p. 46), bem como expõe os aspectos que indicam “O educando que desejamos formar”(GUARULHOS, 2019a, p. 48).

Assim, de acordo com o documento, a escola constitui um espaço social, plural e democrático, indispensável à experiência humana, pois oportuniza, no processo de ensino e aprendizagem, o acesso ao conhecimento, a socialização, a formação para a cidadania e a apreensão dos saberes necessários para o desenvolvimento humano em nas diferentes dimensões. Tal como sublinha o texto:

Com base na responsabilidade atribuída à escola na formação da cidadania, o ideal de educação de qualidade que norteia a presente Proposta Curricular pode ser apreendido segundo o entendimento da escola como espaço privilegiado e socialmente reconhecido para a coexistência das diferenças e das ações que visem à equidade social. Sob tal orientação, os educandos são percebidos como seres em formação que, notadamente, devem ser compreendidos como sujeitos históricos, cujas singularidades precisam ser consideradas em todos os aspectos do seu desenvolvimento e nas diferentes faixas etárias (GUARULHOS, 2019a, p. 47).

Os educandos, neste sentido, são compreendidos como seres únicos em respeito aos seus direitos sociais inalienáveis. Nos termos do documento

Os educandos, assim como os educadores, como seres em formação, são, portanto, capazes de agir, pensar, sentir, memorizar, imaginar, descobrir, inventar, aprender e ensinar constantemente em todas as fases da vida. Para isso, é preciso que sejam acolhidos, ouvidos, respeitados e cuidados (GUARULHOS, 2019a, p. 47).

Deste modo, a formação desejável aos educandos é aquela que respeita os diferentes Tempos de Vida. Em síntese, “Deseja-se formar educandos autônomos, protagonistas, conscientes de suas potencialidades, direitos e deveres, e capazes de transformar a si, o outro e a sociedade” (GUARULHOS, 2019a, p.48).

A escola, portanto, necessita atuar para a promoção de valores necessários ao convívio social, favorecendo e oportunizando situações de ensino e aprendizagem que cooperem com este objetivo.

1.2. A construção da identidade da(o) professora(r) alfabetizadora(r)

1.2.1. Apresentação

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Na jornada docente, se vivenciam muitas experiências, não apenas como profissionais às(aos) quais são atribuídas as complexas metas da formação das novas gerações, mas, sobretudo, como seres humanos em permanente construção e reconstrução.

Este tópico objetiva levar à reflexão sobre os aspectos que influenciam a composição da identidade como educadoras(es) que atuam em uma fase muito especial da vida de todo cidadão. Descobrir o mundo letrado e apreender seus códigos constitui uma aprendizagem com potencial transformador, que se inicia na mais tenra idade e permanece por toda a vida.

Nos tópicos seguintes serão tratados temas que contribuem para a compreensão dos diferentes aspectos da docência na alfabetização, assim como para o entendimento dos princípios de aprendizagem presentes na Proposta Curricular - QSN (GUARULHOS, 2019) relacionados à alfabetização e ao letramento. Deste modo, os assuntos tratados têm por finalidade aprofundar a compreensão da função social enquanto alfabetizadoras(es) e fortalecer o vínculo e compromisso com os objetivos dessa profissão tão encantadora e desafiadora.

Canção para os Fonemas da Alegria

(Thiago de Mello - Santiago do Chile, verão de 1964.)

Peço licença para algumas coisas.

Primeiramente, para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucedede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

*Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,
e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis girando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.*

*Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,*

*e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar – e de ajudar
o mundo a ser melhor.*

*Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:
ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.*



Para refletir! Qual é o saber que a prática docente produz?

1.2.2. Ser professora(r)

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

Ao olhar para as características singulares da docência nos anos iniciais, especialmente no que diz respeito à alfabetização, chega-se à reflexão sobre a identidade profissional da(o) professora(r) alfabetizadora(r). Para auxiliar nessa tarefa, foi selecionado um trecho da obra “*O meu pé de laranja lima*”, de José Mauro de Vasconcelos (1975).

Em *O meu pé de laranja lima*, o autor faz o relato biográfico de sua infância. Zezé, uma criança de origem muito pobre, encontra na fantasia um refúgio para lidar com a dura realidade. Em seu imaginário, um pé de laranja lima cumpre a função de amigo e confidente. Algumas pessoas se tornam muito especiais durante a trajetória de Zezé, como a professora D. Cecília.

A experiência como professora(r) pode impactar muitos aspectos na vida dos docentes. O trecho em destaque com a experiência de D. Cecília, professora de Zezé, traz uma situação inusitada que pode ser semelhante a muitas já vividas pelas(os) professoras(es) brasileiras(os):

A escola. A flor. A flor. A escola...

Tudo ia muito bem quando Godofredo entrou na minha aula. Pediu licença e foi falar com D. Cecília Paim. Só sei que ele apontou a flor no copo. Depois saiu. Ela olhou para mim com tristeza.

Quando terminou a aula, me chamou.

– Quero falar uma coisa com você, Zezé. Espere um pouco.

Ficou arrumando a bolsa que não acabava mais. Se via que não estava com vontade

nenhuma de me falar e procurava a coragem entre as coisas. Afinal se decidi.

– Godofredo me contou uma coisa muito feia de você, Zezé. É verdade? Balancei a cabeça afirmativamente.

– Da flor? É, sim, senhora.

– Como é que você faz?

– Levanto mais cedo e passo no jardim da casa do Serginho. Quando o portão está só encostado, eu entro depressa e roubo uma flor. Mas lá tem tanta que nem faz falta.

– Sim. Mas isso não é direito. Você não deve fazer mais isso. Isso não é um roubo, mas já é um “furtinho”.

– Não é não, D. Cecília – O mundo não é de Deus? Tudo que tem no mundo não é de Deus? Então as flores são de Deus também...

Ela ficou espantada com a minha lógica.

– Só assim que eu podia, professora. Lá em casa não tem jardim. Flor custa dinheiro... E eu não queria que a mesa da senhora ficasse sempre de copo vazio.

Ela engoliu em seco.

– De vez em quando a senhora não me dá dinheiro para comprar um sonho recheado, não dá?...

– Poderia lhe dar todos os dias. Mas você some...

– Eu não podia aceitar todos os dias...

– Por quê?

– Porque tem outros meninos pobres que também não trazem merenda. Ela tirou o lenço da bolsa e passou disfarçadamente nos olhos.

– A senhora não vê a Corujinha?

– Quem é a Corujinha?

– Aquela pretinha do meu tamanho que a mãe enrola o cabelo dela em coquinhos e amarra com cordão.

– Sei. A Dorotília.

– É, sim, senhora. A Dorotília é mais pobre do que eu. E as outras meninas não gostam de brincar com ela porque é pretinha e pobre demais. Então ela fica no canto sempre. Eu divido o sonho que a senhora me dá, com ela.

Dessa vez ela ficou com o lenço parado no nariz muito tempo.

– A senhora de vez em quando, em vez de dar para mim, podia dar para ela. A mãe dela lava roupa e tem onze filhos. Todos pequenos ainda. Dindinha, minha avó, todo sábado dá um pouco de feijão e de arroz para ajudar eles. E eu divido o meu sonho porque mamãe ensinou que a gente deve dividir a pobreza da gente com quem é ainda mais pobre.

As lágrimas estavam descendo.

– Eu não queria fazer a senhora chorar. Eu prometo que não roubo mais flores e vou ser cada vez mais um aluno aplicado.

– Não é isso, Zezé. Venha cá. Pegou as minhas mãos entre as dela.

– Você vai prometer uma coisa, porque você tem um coração maravilhoso, Zezé.

– Eu prometo, mas não quero enganar a senhora. Eu não tenho um coração maravilhoso. A senhora diz isso porque não me conhece em casa.

– Não tem importância. Pra mim você tem. De agora em diante não quero que você me traga mais flores. Só se você ganhar alguma. Você promete?

– Prometo, sim senhora. E o copo? Vai ficar sempre vazio?

– Nunca esse copo vai ficar vazio. Quando eu olhar para ele vou sempre enxergar a flor mais linda do mundo. E vou pensar: quem me deu essa flor foi o meu melhor aluno. Está bem?

Agora ela ria. Soltou minhas mãos e falou com doçura.

– Agora pode ir, coração de ouro...

(VASCONCELOS, José Mauro de. Meu pé de laranja lima. Ed. Melhoramentos: 2ª edição, p. 47-48, 1975)



Para refletir! Quais momentos marcam a jornada docente?

1.2.3. A identidade da(o) professora(r) alfabetizadora(r)

Nando fora alfabetizado antes de mim. Intrigava-me observar como ele extraía significado desses pequeninos desenhos chamados letras que, unidos formam palavras que, justapostas, se constituem em frases que correspondem a pensamentos irrompidos dentro de nossas cabeças e às falas pronunciadas por nossas bocas. Era aguda a consciência de minha condição de analfabeto. Minha primeira reação frente ao domínio que

meu irmão passou a exercer sobre as letras foi de veneração diante do mistério. Ler e escrever eram chaves que ele trazia nas mãos e nos olhos, penetrando um mundo que ainda não estava ao meu alcance. Graças ao empenho de dona Derci, agora se quebrava para mim o silêncio de signos tão diferentes uns dos outros... (FREI BETTO, 2002, p.63).

A alfabetização costuma ser uma das maiores preocupações das escolas que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental e o desejo de muitas crianças e pais ao chegar nesta etapa de ensino. Mesmo considerando a importância de todas as áreas do conhecimento, a formação de leitores e produtores de textos acaba sendo uma das maiores metas de professores e professoras.

O desejo das(os) professoras(es) é ter todos os educandos alfabetizados, porém também existe uma cobrança externa por parte das famílias, que compartilham do mesmo anseio, assim como gestores, secretarias municipais, estaduais e federais. Nos últimos anos, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma nova preocupação surge: a alfabetização dos educandos até o 2º ano do Ensino Fundamental (anteriormente o ciclo de alfabetização era até o 3º ano).

Segundo Kleiman (2006):

Desde a metade da década de 1990, um conjunto de medidas governamentais visando à melhoria e normatização do sistema educacional pautam o cotidiano do professor. A publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, em 1999, para o Ensino Médio; o Programa Nacional de Avaliação Permanente do Livro Didático iniciado em 1997; os diversos testes padronizados para avaliar as capacidades de ler, escrever e de usar conhecimentos matemáticos do aluno da escola pública, como o SAEB, e o ENEM; a exigência de diploma universitário para poder continuar atuando na escola (mesmo nas séries iniciais), obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394, promulgada em 1996, são iniciativas que afligem o já tenso e atribulado dia-a-dia do professor, que encontra dificuldades para entender a linguagem dos documentos oficiais supostamente a eles dirigidos e para implementar as propostas dos livros didáticos para ele sugeridos, enquanto corre o risco de ser exonerado ou substituído caso não volte aos bancos escolares para dar início à sua formação universitária (KLEIMAN, 2006, p. 411-412).

Junto ao surgimento das avaliações externas, aumentam, em especial nos últimos anos, as críticas ao trabalho das(os) professoras(es) que não alcançam a totalidade dos educandos no que tange a aprendizagem de leitura e escrita.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo governo federal em 2019, traz nas primeiras páginas um extenso relatório com os dados das últimas

avaliações nacionais de alfabetização, evidenciando os resultados negativos apresentados:

Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, de 2016), 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. [...] Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1,2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto (BRASIL, 2019, p.10).

Para Kleiman (2006) esse contexto de desvalorização do professor não começou agora, teria se iniciado na década de 70 com a reforma educacional da Lei 5.692/71, quando permitiu o acesso das classes mais baixas à escola, carecendo cada vez mais de professores nas escolas, gerando desde então uma dicotomia entre o alfabetizador ideal e o real:

Soares (1997) aponta a discrepância entre o alfabetizador ideal, pressuposto nos documentos oficiais, e o alfabetizador real, que, até há pouco, era formado em cursos profissionalizantes de nível médio ou em faculdades particulares de baixo prestígio acadêmico, com pouca infraestrutura e sem tradição de pesquisa. A mídia, geralmente antagônica e crítica do trabalho realizado pelos professores, incrementa os sentimentos de impotência e frustração entre os professores, cujas vozes estão sempre ausentes do debate que lhes diz respeito (KLEIMAN, 2006, p. 412).

Professoras(es) que sabem das diversas realidades, das dificuldades encontradas para além da sala de aula, mas que não encontram espaço para dialogar sobre os números que são publicados e nos debates posteriormente estabelecidos.

Uma pressão que não é exclusiva das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es). De acordo com Baptista (2010), essa preocupação com a linguagem escrita surge já na Educação Infantil:

No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais

posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita (BAPTISTA, 2010, p.1).

A identidade da(o) professora(r) alfabetizadora(r) constitui-se em meio a esse cenário hostil e de muitas cobranças, porém é importante destacar, que a grande maioria dos professores revela paixão pelo ofício, bem como uma superação ter chegado a essa profissão, sendo muitos vindo de famílias mais pobres e não escolarizadas, mas que enfatizavam a importância simbólica do ler e escrever (KLEIMAN, 2006).

A professora e pesquisadora Magda Soares em entrevista para a Plataforma do Letramento, diz aos professores alfabetizadores que não desanimem, em especial àqueles que estão iniciando a carreira nas turmas de alfabetização. Segundo ela, é realmente um impacto grande se deparar com turmas numerosas de crianças e fazer deles leitores e produtores de textos, talvez seja a tarefa mais difícil do ensino, por ser a única área em que é sim ou não, ela complementa que:

[...] quando se trata de estudos sociais, história, matemática o aluno aprendeu um pouco, muito, tudo, e você pode afirmar isso, mas na alfabetização o aluno aprendeu a ler e escrever ou não aprendeu a ler e escrever, então é a professora que está sob uma responsabilidade maior do que as demais, eu me atrevo a dizer que a formação inicial não as prepara inteiramente para isso (SOARES, 2013 - entrevista para a Plataforma do Letramento).

Contudo, Soares(2013) alerta para que as(os) professoras(es) nunca deixem de considerar que toda criança é capaz de aprender, pois existe, sobretudo na escola pública, uma mentalidade de que os educandos terão dificuldades, devido especialmente aos contextos culturais que estão inseridos, o que não seria verdade, as crianças são capazes e é preciso acreditar em cada uma delas e buscar soluções para os problemas por meio do estudo, reflexão e do auxílio de parceiros mais experientes.

Na Rede Municipal de Educação de Guarulhos, a(o) professora(r) alfabetizadora(r) tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças, por atuar como mediadora(r) do conhecimento, uma das principais facetas:

Para Vygotsky, a escola configura-se como uma situação ímpar na história da humanidade, pois aloca tempo e espaço especialmente para a aquisição de instrumentos culturais aos quais, não fosse por sua existência, os indivíduos não teriam acesso, compreendendo-se assim a importância da

mediação realizada por outro ser humano. Esse pressuposto coloca o educador em um lugar privilegiado porque afirma que os sujeitos não são capazes de adquirirem conhecimentos sozinhos (GUARULHOS, 2019a, p. 53).

O QSN (GUARULHOS, 2019b) propõe a alfabetização na perspectiva do letramento, buscando assegurar a aprendizagem das crianças respeitando os tempos de vida, as potencialidades e singularidades na construção dos saberes e das identidades. Tal perspectiva busca superar equívocos quanto à aprendizagem da leitura e escrita, conciliando os dois processos, quais sejam: garantir aos educandos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e promover condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita, contemplando assim, de maneira articulada e simultânea a alfabetização e o letramento (BATISTA, 2005).

Certamente não é um trabalho fácil, no entanto, há que se considerar que ele não começa na escola, já que as práticas de letramento se iniciam muito cedo, logo nos primeiros contatos da criança com a cultura letrada.

Da mesma forma a identidade da(o) professora(r) alfabetizadora(r) vai se constituindo, a partir da própria trajetória e experiências, somadas a formação inicial e continuada. Que este material formativo, também seja parte importante da composição da identidade de muitas(os) professoras(es) alfabetizadoras(es)!

1.2.4. Alfabetizar para libertar

Numa sociedade repleta de signos, quem não está alfabetizado é semelhante àquele que enxerga, mas não vê. Sem a apropriação do sistema de escrita, ficam comprometidos os sentidos e significados dos textos espalhados nos variados espaços.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do segundo semestre de 2020 apontam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil ficou em 6,6% em 2019, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Tal fato exhibe os prejuízos culturais e sociais de grande parte da população.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) E por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou

com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 1996, p. 23).

Às(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es) cabe instigar ainda mais a curiosidade dos educandos para que agucem seus olhares a todo e qualquer texto posto diante deles. Que cada registro em placas, outdoors, cartazes e rótulos, seja um convite à alfabetização. Alfabetizar na perspectiva do letramento é trazer significado aos signos que circunda o indivíduo na sociedade; é libertar; é abrir um mundo de possibilidades dando-lhes a oportunidade de dominar um sistema de leitura e escrita com a finalidade de exercerem a cidadania e serem autônomos e críticos. Ensinar-lhes na infância, permite à criança interagir com o mundo letrado desde cedo, atribuindo sentido aos signos e desempenhando papel cidadão ativo e participativo no meio em que vive por intermédio da leitura e da escrita.

Em consonância com o texto acima, a exímia obra da autora Ruth Rocha “O menino que aprendeu a ver”, ilustra a postura curiosa do menino João, frente aos registros que o cerca e como a alfabetização foi crucial para ações emancipatórias no processo de apropriação do sistema de escrita. A obra mostra o valor transformador da alfabetização e os impactos no dia a dia de uma criança.



O mundo é cheio de coisas pra se ver: umas a gente entende, outras não pode entender. Esta é a história do menino João, que aprendeu pouco a pouco uma lição. As coisas do mundo a gente precisa aprender e é isso que se descobre quando se aprende a ler (Sinopse extraída do site da editora Salamandra).

1.2.5. Letramento e alfabetização: um panorama sobre as reflexões de Magda Soares

Letramento e alfabetização são compreendidos como processos indissociáveis na apreensão do sistema de escrita alfabética, emergindo-se como fundamentais e determinantes para a prática educativa. Deste modo, convém considerar as reflexões propostas por Soares (2004) no artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, pois são elas que também projetam os esperados para essa publicação.

Por meio dele, a autora aborda sobre a ideia de invenção e também reinvenção do processo de alfabetização. Por que se tornam necessárias essas reflexões? E de que maneira essas noções teóricas interferem de fato na prática da(o) professora(r) alfabetizadora(r) em sala de aula?

Há muitas discussões e problemáticas que compreendem a alfabetização e o letramento. A autora tem como pretensão defender e apresentar tanto na perspectiva teórica quanto na prática, a especificidade e ao mesmo tempo indissociabilidade de ambos os termos tão essenciais nos primeiros anos escolares.

Para seus apontamentos, Soares (2004) resgata um outro texto também de sua autoria intitulado “As muitas facetas da alfabetização” (Cadernos de Pesquisa, nº 52, de fevereiro de 1985). A finalidade da autora é que se pudesse estabelecer entrelaçamentos entre as duas temáticas que norteiam o fazer da(o) professora(r) alfabetizadora(r) em sala de aula, e que, mesmo com tantas propostas para a reflexão parecem ter deixado lacunas e vestígios ainda não solucionados.

Ao dissertar em um tópico sobre a “Invenção do letramento”, Soares (2004) fundamenta a necessidade de se reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita ainda mais complexas que a prática de ensinar a ler e escrever, embasada na aprendizagem do sistema de escrita.

A invenção do letramento no Brasil ocorre por volta de meados dos anos de 1980 e também de forma simultânea em outros países como a França e Portugal com o objetivo de nomear fenômenos distintos do então conhecido processo de alfabetização “alphabétisation” (SOARES, 2004, p.6).

A problemática sobre o tema gira em torno da constatação de que mesmo com a alfabetização, surge-se a percepção de que apenas a passagem por esse processo não seria um indicativo de se dominar os saberes e aprendizagens acerca da leitura e escrita, fundamentais para uma participação efetiva, competente e ativa nas atividades sociais.

Fato que é comprovado por uma diversidade de avaliações que concluíram que com respeito aos saberes e aprendizagens em torno da leitura e da escrita, o problema não estava no domínio do ler e escrever, e sim na falta de domínio no uso de ambos os processos. Mesmo que grande parte das discussões em diferentes países estejam ancoradas a compreensão do letramento, para a autora, às questões de alfabetização também são objetos de críticas e reflexões. Sobre essa particularidade Soares (2004) destaca:

[...] os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles (SOARES, 2004, p.7).

Porém, especificamente no Brasil, esse movimento ocorreu de forma oposta do que se analisa em países de primeiro mundo concernentes a alfabetização e letramento. Os questionamentos normalmente se originam a partir de incertezas sobre o processo de alfabetização e comumente os dois conceitos, alfabetização e letramento, se mesclam, se sobrepõem ou se confundem, o que também é destacado por pesquisas, censos demográficos, pelas mídias e pelas produções acadêmicas na área da educação.

Outra evidência abordada pela autora é a mutabilidade da compreensão sobre o sujeito alfabetizado. Até o censo de 1940 se compreendia como alfabetizado o indivíduo que declarasse saber ler e escrever. O que envolvia algumas características próprias como: a capacidade de escrever o próprio nome, depois, pelo entendimento da escrita de um bilhete, o que denota um conhecimento para prática social, mesmo que ainda superficial.

E tão somente a partir do censo de 1950 até os dias atuais, a percepção do conceito de alfabetização em direção ao letramento, ou seja, agora além de aprender a ler e escrever, é preciso a preocupação com o fazer social da leitura e da escrita.

Soares (2004) aborda sobre o tratamento que se verificou por parte da mídia com respeito ao assunto onde se começa a difundir os termos desqualificados, iletrados ou semianalfabetos para descrever “aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, analfabetos funcionais” (SOARES, 2004, p.8).

Com essa necessidade e busca de definir ambos os termos, muitos autores têm se debruçado sobre a temática o que pode ser observado ao visualizar tantas produções e escritas acadêmicas.

Para Soares (2004), existe uma perda da especificidade do que de fato seja a alfabetização, o que pode vir a ser uma das hipóteses para o atual fracasso escolar que deixou de ser minimizado às avaliações internas realizadas na escola e passou a se revelar em avaliações externas por índices precários e até mesmo nulos com respeito à leitura. Todos esses problemas levantados e olhares para o processo de aprendizagem da leitura e escrita fizeram com que o conceito de alfabetização se diluísse.

Segundo a autora, há outro fator muito marcante que se traduz pelas mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que é resumido, em suas palavras, de forma bastante objetiva: “um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural” (SOARES, 2004, p.10).

Nas palavras de Soares (2004) a perspectiva psicogenética foi uma das grandes alterações relacionadas à compreensão de como a criança entende e constrói a escrita, deixando de considerar o educando como um sujeito passivo e receptor para um ser que interage continuamente com a língua e as situações de uso, podendo assim (re)construir o sistema de representação de escrita.

Porém, mesmo com os avanços advindos dessa mudança de paradigmas, a autora também alerta sobre alguns **equivocos e falsas inferências** que explicam a **desinvenção da alfabetização**:

(...) passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica (SOARES, 2004, p.11).

Outra reflexão proposta pela autora considera a historicidade dos métodos e atribuição conotativa que considera de forma imediata os métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.) como proibidos.

Por isso que “Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria”; no entanto, “com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”, o que configura um novo problema (SOARES, 2004, p.11).

Outro equívoco destacado se deriva do entendimento de que apenas por conviver com a cultura escrita, a criança alcançaria a completa alfabetização. Devido a esses problemas e conflitos a compreensão dos conceitos alfabetização e letramento perderam suas especificidades. O que acontece muitas vezes na escola é:

(...) a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (SOARES, 2004, p.11).

Como forma de dissertar sobre esse impasse, a autora utiliza o termo reinvenção da alfabetização, relata que existe uma discussão acalorada sobre “aprender a ler e escrever para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios” e “o sistema **grafofônico** (as relações fonema–grafema)”. Para isso Soares (2004, p.12) utiliza uma metáfora de “curvatura da vara” ou do “pêndulo” que indicam essa tendência de “raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo” (SOARES, 2004, p.12).

Essa concepção holística tem se refletido no resultado de muitas avaliações não apenas no Brasil, mas também em outros países, sinalizando a ausência de uma instrução direta e específica para que se possa ensinar o código alfabético e ortográfico.

De acordo com Soares (2004) um dos grandes problemas é que há o equívoco de dissociar a alfabetização do letramento, pois

[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p.15).



Para refletir! *Ao pensar nas ações pedagógicas, é possível distinguir as particularidades de cada um dos conceitos: alfabetização e letramento?*

Segundo a autora, pode-se elencar as muitas facetas presentes na alfabetização e no letramento:

[...] a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p.15).

Apenas após essa distinção entre as duas dimensões há de se pensar em promover e conciliar na prática da sala de aula um trabalho integrador com uma diversidade de métodos e procedimentos, dado que não há apenas um método único e há de se considerar as singularidades dos educandos.

Para sintetizar Soares (2004, p.16) objetiva:

- a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico;
- a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento;
- o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, e a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente;
- a necessidade de rever e reformular a formação das(os) professoras(es) das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Estes se apresentam como os desafios para serem alcançados em busca de uma educação de qualidade e que propicie meios de se aprender a ler e a escrever de forma contextualizada ao mundo em que se vive.

1.2.6. A interação como princípio para a aprendizagem

No Programa LEIA, a interação é compreendida como um importante elemento nos processos de letramento e alfabetização, pois de acordo com a Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019a) a relação entre interação e aprendizagem é proeminente.

A concepção de educação que norteia no QSN (GUARULHOS, 2019a) está alicerçada em uma perspectiva histórico-cultural de educação. Sob tal perspectiva, o ser humano é um ser social que se insere na coletividade por meio do processo de aprendizagem e também pelo seu desenvolvimento. Com base na teoria histórico-cultural, cujo precursor foi Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) e para a qual contribuíram Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), a função social da escola é altamente valorizada. O papel das(os) educadoras(es), portanto, assume fundamental importância para a formação dos educandos. A educação escolar, nesse sentido, deve ser organizada para, de forma sistemática e intencional, possibilitar ao educando a apropriação dos saberes consolidados pelo coletivo social. Tal apropriação, não apenas promove o desenvolvimento do indivíduo, como também amplia as possibilidades de atuação na sociedade.

Dessa forma, segundo o QSN (GUARULHOS, 2019a), a aprendizagem ocorre

sob o princípio da interação, em que o indivíduo, ao interagir com o meio em que está inserido, não apenas o meio físico, mas, sobretudo, o meio social, estabelece uma relação autêntica com o objeto de conhecimento e, dessa forma, realiza a apropriação dos saberes que o permitem atuar sobre a realidade, transformando a si mesmo e também o mundo que o circunda.

No esquema da próxima página é possível observar que a interação está presente no QSN (GUARULHOS, 2019) como um princípio que visa garantir a aprendizagem.

No QSN (GUARULHOS, 2019a), a interação figura como elemento fundamental para a aprendizagem não apenas como forma de organização do ensino, mas também para a consolidação dos saberes nos diferentes eixos, conforme descrito nos fragmentos abaixo:

[...] A centralidade no educando na perspectiva da educação integral rege as propostas pedagógicas, que, necessariamente, são construídas e avaliadas com base nos contextos social e cultural; em interesses, potencialidades e necessidades educativas; nos diferentes tempos de aprendizagem que cada educando em sua singularidade tem; e na relação entre teoria e prática, instigando assim a problematização, a interação e a reelaboração desse conhecimento (GUARULHOS, 2019a, p. 17, grifo nosso).

[...] A organização e a ocupação dos espaços possibilitam interações entre os sujeitos e com o meio, quando intencionalmente são constituídos como ambientes de experimentação, interação e aprendizagem. Dessa maneira, faz-se necessária a construção de uma escola criativa e de qualidade social na qual a “sala de aula” não esteja limitada por suas paredes, mas se concretize em múltiplos espaços (GUARULHOS, 2019a, p. 20, grifo nosso).

[...] Entre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, devemos destacar as identidades, a autonomia, o processo de comunicação por meio das diferentes linguagens, a interação social e a leitura de mundo e das ciências. Tais aprendizagens compõem a Proposta Curricular e, portanto, norteiam a construção de um currículo democrático, que visa à humanização e prioriza o bem-estar de todos os seres humanos, o consumo consciente e a sustentabilidade (GUARULHOS, 2019a, p. 46, grifo nosso).

[...] A abordagem sociointeracionista reconhece que o desenvolvimento humano se dá por meio da convivência entre parceiros sociais, com o processo de interação e mediação. O processo histórico-social e a aquisição de conhecimento ocorrem com base em relações intra e interpessoais e de troca com o meio. Vygotsky (1991, p. 64) enfatiza que no processo de desenvolvimento todas as funções aparecem duas vezes: “primeiro, no nível social”, “entre pessoas”, e, depois, no “nível individual”, no interior do sujeito. “Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (GUARULHOS, 2019a, p. 49, grifo nosso).

INTERAÇÃO SEGUNDO O QSN 2019



Para refletir! A interação social tem impacto sobre a alfabetização e o letramento dos educandos?

1.3. Por dentro do eixo: o educando em seu processo de comunicação e expressão

1.3.1. Abertura

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 1994, p.53).

Educar visando à emancipação, tal como assinala o QSN (GUARULHOS, 2019) requer a apropriação dos elementos que subsidiam uma prática educativa bem planejada e significativa. Assim, considera-se fundamental ter plena compreensão sobre as orientações contidas na Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019a). no que diz respeito ao eixo “O educando em seu processo de comunicação e expressão”

Serão aprofundados os conhecimentos sobre a organização deste eixo, bem como as especificidades para os 1os e 2os anos. Deste modo, está organizado pelos seguintes eixos:

- O Educando – Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos: Interações, Afetividades e Identidades;
- O Educando e as Tecnologias
- O Educando em seu Processo de Comunicação e Expressão
- O Educando Surdo em seu Processo de Comunicação e Expressão
- O Educando e a Língua e Cultura Inglesa
- O Educando e a Arte
- O Educando e a Educação Física
- O Educando e a Educação Matemática
- O Educando e os Saberes Relativos à Natureza e Sociedade

representa que o eixo que se destina aos educandos surdos.

De acordo com o QSN (GUARULHOS, 2019b, p.9), nos eixos do ensino fundamental I (1º ao 5º), os saberes e as aprendizagens estão organizados por unidades temáticas, compreendidas por:

• **Unidades temáticas:** “[...] as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2017a, p. 29). Na presente proposta, estas estão adequadas às especificidades dos eixos, os quais configuram-se como um conjunto de saberes e estes a um conjunto de aprendizagens. • **Saberes:** significam junções de aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais (VASCONCELLOS, 2008; GUARULHOS, 2009). A apropriação dos saberes se constrói ao longo dos ciclos de formação que devem também considerar o conjunto de saberes da experiência cotidiana dos educandos, seus tempos de vida, os jeitos de aprender e sua cultura local. • **Aprendizagens:** a Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, estabelece no artigo 2º, parágrafo único, o termo aprendizagens essenciais como aquelas que “[...] compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 2017b)(GUARULHOS, 2019b, p.9).

A apresentação da proposta em **Ciclos de Aprendizagem e Formação** tem por finalidade eludir a fragmentação do conhecimento e garantir que, na diversidade de tempos, saberes e conhecimentos prévios, todos os educandos tenham acesso aos direitos de aprendizagem. A fim de que se efetive como política pública na busca pela democratização da educação, garantindo o acesso, todavia a permanência e a qualidade de ensino, como direito inalienável e subjetivo à educação.

1.3.2. O educando em seu processo de comunicação e expressão

O QSN (GUARULHOS, 2019a) considera a inserção do sujeito em um universo comunicativo, interativo e favorável a diferentes mediações. Fato que ocorre não apenas com o ingresso na escola, mas desde os primeiros anos de vida e as relações que se constroem continuamente. No documento a língua é ressaltada como a representação da cultura e de um conjunto de significações que permite a interpretação da realidade.

É fundamental que na escola se considerem as diferentes linguagens como formas de se comunicar e se expressar, e assim desenvolver aprendizagens. No trabalho com a alfabetização, a(o) professora(r) tem como papel compreender a função da língua para além do ensino de regras e convenções. Por isso, uma das premissas da proposta curricular abarca o trabalho e cuidado em oferecer aos educandos uma variedade de gêneros textuais, para que se possa compreender a sua função social e comunicativa. Esse pressuposto exige que se oportunizem situações para que essas capacidades possam ser adquiridas de maneira

“sistemática, processual e contínua” (GUARULHOS, 2019b, p.33).

Para o alcance dessa finalidade, o documento abrange um estudo articulado da língua com as diferentes áreas do conhecimento, de forma que se nota a presença da leitura e da interpretação em todos os outros eixos, o que configura uma proposta multidisciplinar.

Para a organização das ações pedagógicas, o eixo “*Comunicação e Expressão*” concebe o educando como:

[...] autor dos seus próprios registros, anotações e histórias, manifestando ideias, transmitindo emoções, lembrando fatos, revelando conhecimentos, enfim se comunicando por meio da língua escrita e falada. Além de ser leitor autônomo, crítico, capaz de selecionar leituras adequadas às suas necessidades, gostos e interesses (GUARULHOS, 2019b, p.33).

Dessa forma, as propostas em torno da alfabetização e letramento precisam compreender o educando como sujeito ativo e participante do seu processo de aprendizagem. Pois apenas com essa compreensão que se favorece a ligação existente entre o conhecer e o aprender.

1.3.3. Unidades temáticas



O eixo “*O educando em seu processo de comunicação e expressão*” sob a perspectiva de formar um cidadão crítico, autônomo e protagonista de suas produções, está organizado em unidades temáticas que visam nortear a ação docente pautada nos aspectos que permeiam as práticas comunicativas e a expressividade, com as quais a (o) professora(r) pode planejar de acordo com as

necessidades dos educandos. Os saberes e as aprendizagens que se pretendem alcançar estão reunidos em cinco unidades temáticas:

- compreensão e valorização da cultura escrita;
- oralidade;
- apropriação do sistema de escrita;
- leitura;
- produção de escrita.

É importante ressaltar que entre as unidades temáticas não há relação de hierarquia ou linearidade, antes, estão organizadas dessa forma para favorecer o trabalho docente. Portanto, tais unidades devem ser trabalhadas concomitantemente, dada a sua importância para o desenvolvimento de uma comunicação plena que favoreça ao indivíduo a real inserção e participação na sociedade (GUARULHOS, 2019b, p. 34).

As imagens a seguir buscam trazer maior compreensão acerca das unidades temáticas:



Cada unidade temática está organizada da seguinte forma:

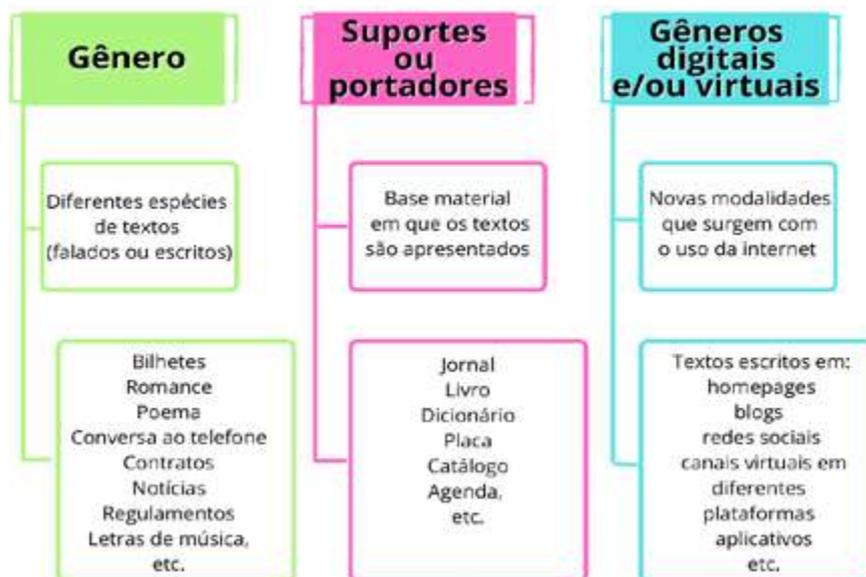


Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

1.3.4. Compreensão e valorização da cultura escrita

Ao passar pela unidade temática “*Compreensão e valorização da cultura escrita*” presente no QSN (GUARULHOS, 2019b), destaca-se o quanto a escrita se mostra presente nos mais variados espaços e esferas sociais, cumprindo uma gama de funções que necessitam de ações pedagógicas específicas para garantir os saberes e as aprendizagens relativos aos diversos modos de emprego e circulação social da linguagem.

Os discursos, os suportes textuais e os modos de se produzir e circular as informações complementam a historicidade humana. E é por isso, que surge a importância do desenvolvimento de estratégias que favoreçam ao educando o domínio dos instrumentos de leitura e de escrita. Tais instrumentos podem ser classificados em três categorias principais: gêneros; suportes ou portadores; gêneros digitais e/ou virtuais. A imagem a seguir apresenta a organização que o documento preconiza:



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

No eixo “O educando em seu processo de Comunicação e Expressão”, cada uma dessas categorias permeiam o trabalho pedagógico no ensino da Língua para desenvolver diferentes saberes e aprendizagens.

Na Unidade Temática em estudo, nos anos iniciais, o trabalho com gêneros e suportes textuais é potencializado de forma que o educando perceba as diferentes esferas de circulação social dos textos e as diferentes funções sociais (vida cotidiana; artístico-literária; escolar; jornalística; midiática; publicitária) bem como as diferentes formas de manuseio, interação e produção.

Cada unidade temática está organizada em **Quadros de Saberes**, nos quais os diferentes **saberes** referentes ao tema da unidade são desenvolvidos por meio de **aprendizagens**. A ilustração a seguir detalha cada particularidade presente no documento:

COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
SABER: Conhecer diversos gêneros e suportes textuais e suas funções sociais considerando os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.			
Manusear diversos suportes textuais identificando os gêneros presentes e considerando sua função social.	Reconhecer, diferenciar e utilizar os diversos gêneros e os suportes textuais considerando sua função social.		Organizar e valorizar os diversos gêneros e os suportes textuais considerando sua função social.
Apreciar a leitura de diversos suportes textuais (mesmo que ainda não domine a leitura), estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.	Escolher suas leituras a partir de diversos suportes textuais, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.	Ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.	
Utilizar a biblioteca e os instrumentos tecnológicos em busca de informações e consultas, bem como consultar enciclopédias, jornais, revistas e livros (empréstimos de livros para leitura em casa etc.).			
Manusear e conhecer diversos suportes textuais considerando as condições de produção e circulação dos gêneros, e levantando hipóteses relativas ao assunto, sua finalidade e a quem se destina o texto que está sendo lido com o professor.		Escolher os textos que vai ler considerando as condições de produção e circulação, e levantando hipóteses relativas ao assunto, sua finalidade e a quem se destina o texto.	

Fonte: Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019b, p.37)

Com essas considerações, é possível refletir acerca da forma como se aplicam os saberes e aprendizagens na rotina em sala de aula, não perdendo de vista a necessidade de aplicar práticas que envolvam a sistematização da alfabetização ao mesmo tempo que favoreça a contextualização e aplicabilidade do letramento nas propostas.

1.3.5. Oralidade

Esta unidade temática aborda a importância de compreender, respeitar e valorizar as diversas influências dos encontros e desencontros na cultura, que constituíram a identidade como povo. No capítulo 4 desta publicação essa temática será tratada com maior profundidade.

Tratar da oralidade como objeto de conhecimento que necessita ser trabalhado mediante o acesso e a vivência de vários gêneros orais é um caminho para desenvolver a expressão, a socialização, a autonomia e o pensamento (GUARULHOS, 2019b, p.35).



Para saber mais! O texto “Oralidade” presente na Proposta Curricular - QSN (GUARULHOS, 2019b, p. 34-35) disserta sobre esse conceito.

1.3.6. Apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA)

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência (FERREIRO, 2010, p.44).

No eixo “*O educando em seu processo de comunicação e expressão*” do QSN (GUARULHOS, 2019b), encontra-se a unidade temática intitulada “*Apropriação do Sistema de Escrita*”, que apresenta as características essenciais da apreensão do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) pelos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo o QSN (GUARULHOS, 2019b), a apropriação do sistema de escrita constitui um complexo processo centrado no desenvolvimento da função simbólica. Respeitando as singularidades de cada criança, as situações de aprendizagem devem potencializar o desenvolvimento dessa função, criando condições para o aprendizado da leitura e da escrita.

De acordo com o documento:

Vale considerar que a apropriação do sistema de escrita deve ocorrer a partir de práticas letradas que utilizem gêneros e suportes textuais reais que circulem socialmente. Letrar não é equivalente a alfabetizar. Envolve

uma proposta de trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, sem dicotomia, em um movimento conjunto, contínuo. A relação existente entre suporte textual, imagem, texto e função da escrita necessita ser contemplada no planejamento e no desenvolvimento das atividades (GUARULHOS, 2019b, p. 35 e 36).

Na apreensão do sistema de escrita alfabética, alguns cuidados são imperativos, tais como a organização e manutenção de um ambiente alfabetizador, o contato, acesso e utilização de materiais diversificados que oportunizem a leitura e a escrita, e um trabalho que aprofunde o conhecimento sobre a função social dos diferentes gêneros e suportes textuais.



Para saber mais! O texto “Apropriação do Sistema de Escrita” na Proposta Curricular - QSN (GUARULHOS, 2019b, p. 41 e 42), aprofunda essa temática.

1.3.7. Leitura

Segundo o QSN (GUARULHOS, 2019b), a leitura compreende desde os processos de apropriação do sistema de escrita alfabético até a fluência por meio do desenvolvimento de estratégias que permitam

a compreensão, a construção de sentido, o conhecimento sobre a intencionalidade e a interpretação de textos, pois estamos imersos em uma sociedade letrada, rodeados por letreiros, documentos, revistas, rótulos, placas de rua, entre outros (GUARULHOS, 2019b, p. 36).

Para isso, é necessário criar situações para que os educandos leiam diversos gêneros textuais em seus suportes reais, não somente dos livros didáticos.

[...] é importante que o professor promova situações em que seja possível perceber a intertextualidade, ou seja, reconhecer marcas de um texto em outro texto. As experiências de leitura que temos nos permitem reconhecer essa relação. Por isso diferentes gêneros textuais devem ser oportunizados, pois, quanto mais elementos reconhecermos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a interpretação (GUARULHOS, 2019b, p. 43, grifo nosso).

Na Unidade Temática Leitura, (GUARULHOS, 2019b, p. 43) encontra-se uma síntese dos gêneros que preferencialmente deverão ser trabalhados ao longo dos ciclos:

1º ao 3º ano – Preferencialmente esfera da vida cotidiana (bilhetes, cantigas de roda, receitas, regras de jogo etc.), artístico-literária (parlendas, adivinhas etc.), escolar (cartazes, pesquisas, mapas, tabelas etc.), jornalística (charges, cartas de leitor, entrevistas etc.), midiática (mensagens, *e-mails* etc.) e publicitária (anúncios, *slogans* etc.).

4º e 5º anos – É essencial ampliar a complexidade dos gêneros textuais dentro de cada esfera. Na sequência estão todos os saberes e aprendizagens essenciais em Leitura, podemos consultá-los nas páginas 43 a 45 no caderno Ensino Fundamental do QSN (GUARULHOS, 2019b).



Experimente! Escolher um livro de interesse, organizar o espaço e realizar uma leitura, pode ser de modo presencial ou virtual, para filhas(os), educandos, sobrinhas(os) ou a quem desejar.

1.3.8. Produção de escrita



Fonte: QSN Ensino Fundamental, 2019, p. 36.

O aprendizado da leitura e da escrita, embora possuam características distintas, podem ocorrer concomitantemente tendo em vista os diferentes usos e contextos sociais da língua falada e/ou escrita.

A produção escrita, de acordo com o QSN (GUARULHOS, 2019b), é constituída de um processo no qual, diferentes aspectos da apropriação da linguagem são requisitados continuamente para que a escrita seja desenvolvida com autonomia, coerência e coesão.

A ilustração inicial contribui para a compreensão dos diferentes aspectos que influenciam o ato de escrever.

Neste sentido, a prática educativa será enriquecida ao favorecer que os educandos percorram, mediante a interação social, coletivamente e/ou entre pares, as diferentes etapas da produção textual assinaladas pela Proposta Curricular - QSN (GUARULHOS, 2019b, p. 46).

Dessa forma, estabelecer objetivos para a produção textual com base na função social e no gênero ao qual pertence, criando oportunidades para que o que foi produzido possa circular não apenas na escola, mas também fora dela, é uma intervenção pedagógica capaz de aproximar os educandos da compreensão e do uso da escrita como forma de expressão pessoal e/ou coletiva, construindo, paulatinamente, a participação autônoma e cidadã e, ainda, despertando, progressivamente, o interesse para o aprimoramento da escrita.

Referências:

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo-saberes-da-terra/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>>. Acesso em 17.jun.2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BETTO, Frei. **Alfabeto**: autobiografia escolar. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização** / Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC. SEALF, 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas

modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017.

____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**: Cora Coralina. In: Seleção de Darcy França Denófrío. Direção de Edla Van Steen. Coleção Melhores Poemas. 1ª ed. digital. Global: Editora: São Paulo, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRADE, I. C. A. da Silva; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formando professores na Universidade para brincar**. In: SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001, p.116.

GUARULHOS (SP). **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)**. Secretaria de Educação de Guarulhos, 2009. Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_qsn.pdf>. Acesso em: 3. nov. 2020.

____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN) - Introdução**. Guarulhos, 2019a. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.

____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN) - Ensino Fundamental**. Guarulhos, 2019b. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.

____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN) - Educação Infantil**. Guarulhos, 2019c. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.

KLEIMAN, A. B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, 2006. p. 409-424.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia – Ensaio 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

PORTARIA nº 55/2019-SE. Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Guarulhos. Formação obrigatória em alfabetização para professores regentes dos 1º e 2º anos da Rede Municipal de Educação. Publicada em 8 de novembro de 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/Flor/Downloads/PORTARIA%2055.2019.pdf>>. Acesso em: 3. nov. 2020.

PROJETO de Lei nº 2.197/2020. Prefeitura Municipal de Guarulhos: Poder Executivo. Institui o Programa LEIA – Leitura, Emancipação, Interação e Alfabetização. Ato nº 021, de 06/10/2020. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/321241520/dom=-gru-legal09-10-2020--pg16-?ref=feed>> Acesso em: 3.nov.2020.

SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Rev. Bras. Educ.* [online], n.25, 2004, pp.5-17. ISSN 1809-449X. Disponível: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em 30. out.2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**.(Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1). 17. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELOS, José Mauro de. **Meu pé de laranja lima**. Ed. Melhoramentos: 2ª edição, pp. 47-48, 1975.



Midiateca:

Plataformas

Formação: multiplicando saberes. QSN - Quadro de saberes necessários. Disponível em: <<https://curriculo.guarulhos.sp.gov.br/login/index.php>> Acesso em: 23.out.2020.

Texto

Letramento e alfabetização: as muitas facetas. SOARES, M. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 23.out.2020.

Vídeos

Escola é. Vídeo sobre os impactos das mudanças recentes na sociedade em decorrência da pandemia pela COVID-19 e, conseqüentemente, nas ações educativas e no distanciamento de um espaço tão importante para nós: a escola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7B-V-Tx1K8yM>>. Acesso em: 10. nov. 2020.

LEIA. Vídeo com a apresentação do Programa LEIA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Llobtjuxcec&t=1s>>. Acesso em: 10. nov. 2020.

Entrevista com Magda Soares - Parte I. SOARES, Magda. Entrevista concedida à Plataforma do Letramento. Publicado em 30 de outubro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wIznCg_Ad0&t=20s>. Acesso em: 3 nov. 2020.

CAPÍTULO II

Apropriação do sistema de escrita

2.1. Abertura

Nos próximos tópicos serão aprofundados os estudos sobre o sistema de escrita alfabética. Partindo de algumas premissas:

- quais escritas são encontradas na sociedade?
- a escrita é um código?
- existem diferenças entre fala e língua?

As questões particulares da apreensão da escrita serão tratadas observando a organização em quatro partes que objetivam a exposição das características de cada aspecto didático do processo de ensino e aprendizagem da escrita:

- o que se ensina?
- como se aprende?
- como se ensina?
- como se avalia?

Dessa forma, o capítulo dedica-se ao estudo do sistema de escrita alfabética, com destaque para os múltiplos significados do ato de escrever no processo de alfabetização e letramento. Posteriormente, o destaque será nos aspectos atinentes à importância do conhecimento do alfabeto no início da alfabetização e sua expressão como uma aprendizagem prevista na Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019b).

Em seguida, serão propostas reflexões acerca da importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da escrita. E então, as orientações didáticas para o ensino da ortografia reflexiva, considerando as regularidades e irregularidades que organizam o sistema ortográfico.

2.1.1. Apropriação do sistema de escrita - O que se ensina?

O ensino da escrita alfabética é um processo complexo, pois, para além das questões formais, envolve também as relações sociais e afetivas que a leitura e a escrita possibilitam. A aprendizagem da escrita não ocorre da mesma maneira com todos os educandos, cada um apresenta ritmos e caminhos diferentes, com características singulares.

Ao chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças evidenciam conhecimentos bastante difusos em relação ao sistema alfabético de escrita, algumas já apresentam certa familiaridade, reconhecendo as letras e seus nomes, outras já conseguem até compreender a lógica que envolve a união das letras para formar palavras; algumas interpretam letras como se fossem desenhos, outras já apresentam bom entendimento da função social da escrita, mas ainda a consideram um mistério inalcançável. Assim, para auxiliá-las em seu processo de aprendizagem, muitos saberes são necessários às(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es):

- compreender o que é alfabetização, relacionando-a ao conceito de letramento;
- compreender o objeto de conhecimento: a escrita alfabética, bem como os princípios gerais adotados nos processos de ensino e aprendizagem;
- conseguir diagnosticar com clareza o grau de conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética e de letramento das crianças;
- reconhecer a elaboração cognitiva das crianças na apropriação do sistema e quais são as estratégias de aprendizagem que utilizam;
- saber como realizar intervenções pedagógicas que auxiliem os educandos na apreensão do sistema alfabético e quais as consequências de cada uma.



Para lembrar! No capítulo anterior, foi abordada a constituição da identidade da(o) professora(r) alfabetizadora(r). Como também de que forma o Programa LEIA foi instituído para atender as necessidades formativas dos docentes no ciclo de alfabetização e, ainda, foi apresentada a organização do eixo “O educando em seu processo de comunicação e expressão” em unidades temáticas.

2.1.2. O processo histórico da escrita

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o ser humano em suas necessidades comunicativas, expressa desejos, percepções, sentimentos e ideias por meio da linguagem, seja verbal (na modalidade oral ou escrita), não verbal (corporal, gestual, icônica, musical, dentre tantas outras formas de expressão). Este tópico atenta-se para a modalidade escrita da língua e como esta se concretiza por meio de sistemas de representação.

Os indícios de como surgiram os primeiros registros com intenção comunicativa encontra-se no homem primitivo e suas marcas nas cavernas.



Desde então, a humanidade busca modos adequados às necessidades sociais que esses registros cumprem, de forma a tornar efetiva a comunicação entre as pessoas. Muito se transformou desde os registros mais rudimentares, passando pelas escritas de cada povo até o emprego de tecnologias voltadas à difusão de produções culturais escritas, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação presentes no cotidiano.

Em diferentes circunstâncias, é possível observar que há combinação entre algumas modalidades de escrita (alfabética, icônica, pictográfica) e sistemas de comunicação, que juntos produzem os mais diversos efeitos e sentidos. Exemplo

disso são as placas de trânsito, pois empregam símbolos que representam regras, as quais os motoristas devem obedecer, ou seja, são símbolos que guardam ideias.

As crianças pequenas percebem esses modos de representação e empregam múltiplas linguagens com a finalidade de comunicar-se, como o relato de experiência, o desenho, a modalidade oral da língua e a corporeidade. Para notar essas e outras formas de comunicação espalhadas na sociedade, é necessário aguçar o olhar.

Outro saber constituinte do sistema de escrita alfabética é a compreensão de como a escrita se organiza e suas propriedades.

Com base nos estudos do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira acerca do sistema de escrita, no capítulo “*Alfabetização e Letramento - Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita*” (OLIVEIRA, 2005), afirma-se que a língua se organiza em dois planos: o plano do conteúdo e o plano da expressão.

- Conteúdo: Significado (**sentido** daquilo que se fala)
- Expressão: Significante (forma com a qual se conduz os sentidos-**sons**)

Portanto, falar uma língua é unir som e sentido de maneira regulada gramaticalmente. Para que haja comunicação efetiva a escrita deve se ligar a alguns desses planos ou até mesmo aos dois. O organograma abaixo apresenta o desenvolvimento da escrita na história da humanidade.



FONTE: Coleção Ceale (FRADE et al, 2014) - Apropriação do Sistema de Escrita

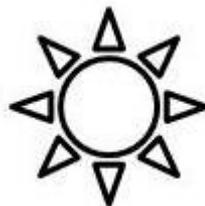
Acerca de 6000 anos no Oriente Médio, as primeiras manifestações de escrita surgiram ligadas ao plano do conteúdo a partir da necessidade de contabilizar os animais que eram levados ao pasto.



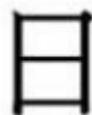
Pinturas rupestres no Parque Nacional da Serra da Capivara. Fonte: Wikipédia

Essa era uma escrita pictográfica de caráter icônico, ou seja, o que se escrevia significava o objeto representado e nada mais. Esse tipo de registro era bastante utilizado, inclusive em parte da escrita hieroglífica do Egito antigo, porém apresenta limitações, pois nem tudo pode ser desenhado, por exemplo, dor, tristeza, beleza, etc.

Para superar essas limitações, surge então a escrita ideográfica ou logográfica. No qual o ideograma:



Não precisa apenas significar sol, mas a outros conceitos que remetem ao sol, tais como: luz, calor, claridade, quente, brilho, brilhante, dia, etc. Sua forma também perde o caráter pictográfico, sendo assim, sol, pode ser representado de outras formas, como se observa no ideograma chinês.



A problemática acerca da escrita pictográfica está relacionada ao grande número de ideogramas necessários para representar conceitos, dificultando o aprendizado dessa escrita.

Considera-se como um grande salto evolutivo da escrita, ao passar a escrever sob o plano da expressão (som) e não mais do conteúdo (significado). Os primeiros sistemas que utilizaram o plano da expressão foram os sistemas silábicos.

Uma escrita silábica representaria uma palavra de duas sílabas através de dois símbolos. Muitas línguas foram ou são escritas silabicamente como, por exemplo, o japonês. O que temos, numa escrita silábica, é a representação de uma unidade maior do que o som individual, unidade esta que chamamos de sílaba e que pode conter, dentro dela, mais de um som (OLIVEIRA, 2005, p.24).

Por fim, houve mais uma evolução, cujos sons são representados por letras individuais, originando o sistema de escrita alfabética. Os alfabetos podem apresentar variações, em português utiliza-se o alfabeto latino, em russo utiliza-se o alfabeto cirílico e em grego utiliza-se o alfabeto grego.

Até o momento, muitos aspectos da filogênese da escrita foram observados, as transformações em alguns tipos de escrita e uma reflexão a respeito dos processos cognitivos pelos quais as crianças passam até compreenderem como o sistema de escrita alfabética funciona. Segundo Emília Ferreiro, há nesses processos traços da evolução da escrita que refletem aqueles que a humanidade percorreu até chegar aos sistemas disponíveis nos dias atuais. Um exemplo pode ser visto na imagem a seguir:



Foto: Fábio Nunes Teixeira/PMG

A imagem apresenta o emprego do sistema de escrita alfabética, o sistema decimal de numeração, os pictogramas e ícones a fim de comunicar uma série de informações: a rota do ônibus e o destino, os equipamentos disponíveis (wi-fi) e acessibilidade, dados do registro do ônibus (a placa), o valor da tarifa, dentre outros. Enfim, ao aguçar o olhar percebe-se muitos outros tipos de escrita além da alfabética.

2.1.3. Entendendo o sistema de escrita alfabética

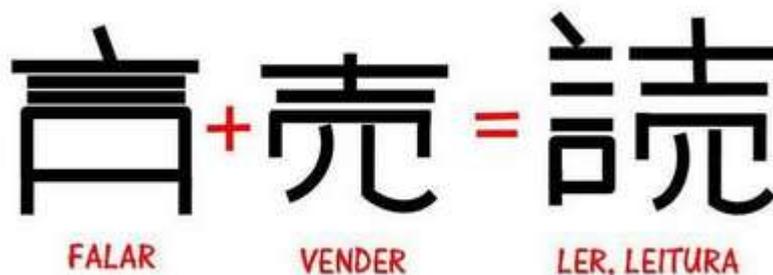
As reflexões a seguir explanam o sistema de escrita alfabética e as especificidades, com o entendimento dos aspectos que a constituíram e sua organização. O intuito é possibilitar profundidade sobre as propriedades e princípios que regulam esse sistema, o que oferece informações preciosas para planejar as práticas pedagógicas em sala de aula.

A trajetória da humanidade em busca de aprimorar os sistemas de escrita pode ser compreendida ao analisar o texto “Os sistemas de escrita ao longo da história” (MORAIS et al, 2005). Por meio dele é possível identificar as diferenças entre os sistemas de escrita que privilegiam um plano ou outro e quais as implicações disso para saber ler e escrever em cada caso. A partilha dos pontos fortes evidenciados serão base para a compreensão dos próximos passos explanados, além de serem contribuições de grande valia de autores especialistas na área da alfabetização.

Neste texto, os autores explanam a construção dos diferentes sistemas de escrita que se perpetuaram na sociedade durante vários anos. A preocupação inicial focalizava-se na escolha dos suportes que representassem a linguagem oral, para depois elaborarem os conceitos de significados e significantes. Sendo que o primeiro deles remete aos conceitos e ideias que são formuladas sobre as coisas. Já o segundo, corresponde a sequência de sons pronunciados de cada palavra.

Esta se apresenta então como explicação para as primeiras escritas, como por exemplo, o sistema logográfico, onde se privilegia desenhos ou ícones como forma de reproduzir objetos presentes na forma física, idealizando-os na forma mais aproximada do real. A dificuldade presente nos primeiros registros escritos se notava na tentativa de expressar objetos que não estavam no campo real e correspondiam a objetos isolados.

O sistema de escrita apresentado a seguir é o Kanji: De origem chinesa, foi adotado pelos japoneses. Cada imagem designada ideograma, representa uma ideia, e possuem um significado único e próprio.



Alguns significados são criados pela união de símbolos, no caso da palavra leitura que une o símbolo **falar** e **vender**, por exemplo.

Para ler a palavra **LEITURA**, representada a partir do sistema de escrita alfabética identifica-se cada um dos símbolos empregados (as letras), os sons que cada uma dessas letras representa, para chegar ao seu significado, às ideias a ela associada. A diferença entre o sistema ideográfico e o sistema de escrita alfabética reside no valor dos símbolos empregados para comunicar e no modo de se chegar ao significado.

No caso do sistema de escrita alfabética, o valor que cada letra guarda, diz respeito às unidades mínimas de sons (fonemas), logo, as letras (grafemas) representam fonemas. Já no caso dos ideogramas, o valor de cada símbolo diz respeito a uma ideia (por isso, a escrita é ideográfica).

Dessa experiência, sistematizam-se duas propriedades fundamentais do sistema de escrita alfabética:

- empregam-se **grafemas** (letras e sinais diacríticos, por exemplo, sinais de acentuação que modificam o valor sonoro das letras) para representar fonemas (unidades mínimas de sons);
- para se chegar ao significado do que está escrito, é preciso reconhecer os fonemas que estão representados pelos grafemas.

Portanto, entende-se que o sistema de escrita alfabética se organiza em torno das relações que se estabelecem entre grafemas e fonemas, relações que não são transparentes ou facilmente percebidas, sem um trabalho de reflexão sobre os tipos de relação que se estabelecem nesse sistema.

2.1.4. Fala e língua

A fala tem importância em todas as relações, sejam entre as pessoas que se apropriaram do sistema de escrita, sejam dos analfabetos. Nem todos escrevem, mas todos se comunicam seja pela fala ou outras formas de expressão. A fala é impregnada de emoções, expressões, sentimentos e de muitos outros aspectos que fazem parte da cultura do orador. Além disso, a fala revela particularidades dos indivíduos que estão se expressando de acordo com a região do país que fazem parte. Percebe-se, por exemplo, que uma pessoa da região Sul fala diferente de uma pessoa da região Nordeste do nosso país.

De acordo com Oliveira (2005), mesmo as pessoas falando de forma distinta, compreendem o que estão falando, pois falam a mesma *Língua*. Em um conceito mais amplo, a Língua é reconhecida como uma representação da relação entre as palavras (escritas ou faladas), ideias e sonoridades.

Assim, a Língua extrapola os limites da linguagem escrita, pois representa também a linguagem oral. Portanto, é preciso considerar que há a Língua (que engloba linguagem escrita e oral) e a Língua padrão (que se atém a norma culta de escrita).

Além disso, Oliveira (2005) aponta algumas distinções entre fala e língua:

FALA – individual (heterogênea)

LÍNGUA – coletiva (homogênea)

Deste modo, entende-se que a **fala** é riquíssima, pois apresenta marcas de personalidade, expressividade, regionalidade e historicidade, porém a **Língua** possui um sistema de representação – a escrita, homogênea. A relação entre fala e língua se estabelece e passa por transformações em meio ao processo cognitivo na alfabetização.



Perspectivas! Uma viagem pela diversidade da língua é o tema do vídeo em que é declamado “O paraíso são os outros”, de Walter Hugo Mãe, link disponível na **midiateca**. Nesta obra a personagem principal, uma menina fascinada pelo amor, consegue a partir da imaginação antever e revelar o que é a felicidade. Nota-se como as distinções na pronúncia das palavras não alteram a forma da língua portuguesa padrão representada pela escrita.

2.1.5. Fone e fonema

Neste tópico serão observadas as especificidades do **fone** e do **fonema**, as relações com o grafema para compreender o que revela a escrita do educando nos vários momentos dentro do processo de alfabetização.

A autora Magda Soares (2003), afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias: técnica e social. Nesta afirmação, Magda propõe uma reflexão: a alfabetização trata-se de um processo que engloba vários aspectos, desde a prática sociocomunicativa até mesmo da internalização de uma técnica para que se tenha êxito.

Ainda referindo-se aos estudos de Soares (2003) a respeito da apropriação do sistema de escrita, em entrevista para o programa **Alfaetrar**, a especialista afirma que as crianças necessitam compreender que as letras identificam os sons que compõem as palavras, tal conhecimento pode ser apreendido contemporaneamente por meio do desenvolvimento psicogenético, da consciência fonológica e do conhecimento das letras. A autora substancia a ideia de que a(o) professora(r) alfabetizadora(r) deve ter domínio do princípio alfabético para que tenha condições de articular os mesmos na prática docente.



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Segundo Oliveira (2005), na obra “Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita” são detalhados os conceitos de fone e fonema, a fim de compreender o importante papel da consciência fonológica como processo evolutivo na alfabetização. Para tanto, será retomado o tema fala e língua, sob a perspectiva de apropriação do sistema de escrita e da consciência fonêmica e fonológica.



Para lembrar! A compreensão das distinções entre fala e língua, imbrica em outros conceitos acerca de fones e fonemas.

FALA	LÍNGUA
FONE	FONEMA
FALADOS	NÃO FALADOS
CONCRETOS	ABSTRATOS
FONÉTICA	FONOLOGIA
█	//
CÓDIGO	REPRESENTAÇÃO

Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Por definição os fones:

- são as unidades mínimas da fala (sons);
- podem ser consonantais ou vocálicos;
- são objetos de estudo da fonética;
- são representados entre colchetes [].

E os fonemas:

- são as unidades mínimas da língua (sons);
- são representados pelos grafemas (letras);
- não são falados;
- são objetos de estudo da fonologia;
- são representados entre barras / /.

A situação a seguir contribui para o entendimento de como evolui a construção de um sistema por parte do aprendiz em fase inicial e final:

Rodrigo tem apenas 7 anos e está em fase de apropriação do sistema de escrita. Ele tem ciência dos nomes das letras do alfabeto, porém está em processo de compreensão no que tange fone e fonema, representação e código. Ao entrar na hipótese de escrita alfabética, ele grafou a palavra bolo da seguinte forma: BOLU.

Ao analisar a escrita da palavra “bolu” a fim de compreender qual a relação que o educando fez para que grafasse desta maneira, fica nítido que ele entendeu que pode usar uma letra para cada som da palavra, porém a base referencial para que ele escreva a palavra **bolo** com **u** na sílaba final e não com **o** (como na língua padrão) é a fala e não a língua. Não se pode afirmar que isso ocorra em todas as palavras, tendo em vista que o educando está em processo e as transformações são recorrentes.

Entende-se que o educando escreve considerando a letra como código e não como representação de um som. A letra **o** representa outros fonemas, como nas palavras: ovo, bota, bobo e pão.

Outro exemplo:

Isabela escreveu a palavra guerra da seguinte maneira [GERA]. A aprendiz compreende que cada letra é um som (ideia da escrita como código) e não como representação. Sabe-se que para representar o som da língua na sílaba GUE – são necessários 3 fonemas e para RRA 3 fonemas. Mas como a base de referência de Isabela é a fala, ela desconhece essas representações, tampouco as regras de ortografia para justificar a repetição do grafema R na palavra.

Quando o aprendiz começa a compreender que a escrita é uma representação, os registros esperados necessitam de ajustes apenas ortográficos que de acordo com o tempo vão acontecendo de maneira menos recorrente. As intervenções por parte da(o) professora(r) alfabetizadora(r) devem ter a intenção de dar subsídios para o educando tomar consciência do som da língua e utilizar as letras como representação dos fonemas presentes nas palavras.

Os fones são os sons da fala particular de cada indivíduo, levando em consideração muitos aspectos que não aparecem na escrita padrão. No dialeto mineiro se diz “txio” para a palavra **tio**, e no dialeto nordestino se diz ‘tio’ para se referir a mesma palavra, portanto, a língua escrita será “tio” para ambos os indivíduos. Tanto a consciência fonológica quanto a consciência fonêmica remetem a organização da sonoridade.

A consciência fonêmica refere-se à aprendizagem de identificar e manipular os sons da fala, por exemplo, o indivíduo reconhece a diferença entre as palavras COLA e MOLA.

Entretanto, na consciência fonológica o educando identifica e manipula a sequência dos fonemas em uma palavra, os sons internos nas sílabas, as alterações e as rimas. O educando é capaz de perceber que a palavra **VENTO** tem duas sílabas, mas para se grafar são necessários 5 fonemas. Não basta escrever **VETO**, pois assim a palavra não tem o significado desejado. É preciso compreender como a consciência fonológica e fonêmica atuam nas regularidades e irregularidades ortográficas da escrita.

2.1.6. Conhecer o alfabeto

É inegável a importância do conhecimento do alfabeto para a fase inicial da alfabetização. Na Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019), encontra-se esta aprendizagem prevista para as turmas de 1º e 2º ano, na unidade temática “Apropriação do sistema de escrita” que diz “Conhecer e compreender o alfabeto como base para se apropriar do sistema de escrita”(GUARULHOS, 2019b, p. 42).

O vídeo “*Conhecimento das Letras*”, que faz parte da coletânea de materiais do projeto **Alfalettrar**, coordenado pela pesquisadora Magda Becker Soares, em Lagoa Santa, Minas Gerais, destaca diversos argumentos empregados por ela sobre as razões para que as crianças identifiquem as letras do alfabeto e aprendam a ordem alfabética:

- aprender as letras é bem mais complexo do que se pensa à primeira vista, é preciso ir mais a fundo neste trabalho;
- as letras devem ser trabalhadas com as crianças desde cedo, inclusive na Educação Infantil;
- o tato é um elemento muito importante nesta fase inicial de aprendizado, sendo o alfabeto móvel uma boa alternativa para o trabalho com as letras, uma vez que permite que a criança visualize, pegue e sinta cada uma delas fazendo a discriminação visual e progressivamente formando sílabas e palavras;
- o livro de alfabeto, apesar de pouco usado no Brasil, é outro material que ajuda as crianças no conhecimento das letras, porém é preciso cuidado na escolha desses livros, especialmente na fase inicial da alfabetização. É importante escolher

produções em que as letras apareçam de forma simples e bem definidas, sem se transformarem em outras coisas, como um “s” que vira uma cobra, por exemplo, pois é justamente nesta fase que se está tirando a criança do realismo nominal. E então, quando já aprenderem as letras, o livro é interessante para trabalhar a ordem alfabética com as crianças;

- não é útil memorizar letras, naquela espécie de “cantilena” diária que muitas vezes é comum ocorrer em salas de alfabetização, isso porque neste momento a criança não tem a percepção de que as letras são elementos isolados;
- uma maneira contextualizada de aprender as letras e os sinais diacríticos para escrever e dar-se conta das propriedades do sistema de escrita alfabética é empregar palavras estáveis, com sentido e utilizadas em variadas situações, para analisá-las. Como a utilização de nomes próprios, palavras do cotidiano ou de histórias lidas etc.;
- crianças na fase inicial da alfabetização costumam apresentar dificuldades em distinguir uma letra da outra, sobretudo aquelas de traçado semelhante, porque consideram a letra como um objeto e não um símbolo que representa um som;
- a discriminação visual das letras e a correspondência da letra com o som são aspectos que devem ser trabalhados cuidadosamente e sistematicamente pelas(os) professoras(es), sempre relacionados à consciência fonológica e o desenvolvimento psicogenético das crianças.



Para refletir! *O que as crianças precisam saber sobre o alfabeto e qual a razão de apreender esses conhecimentos para se tornarem alfabetizadas?*

As letras do alfabeto junto aos sinais diacríticos formam o conjunto de grafemas que é utilizado no sistema de representação da escrita, que é alfabético, ou seja, emprega símbolos para representar valores sonoros dos fonemas. Conhecer esses símbolos é importante, pois com eles é possível grafar diferentes palavras e produzir textos para as mais variadas funções sociocomunicativas.

Nesse sentido, há alguns conhecimentos importantes que as crianças precisam adquirir:

a) saber que se escreve com um conjunto fixo de letras e sinais diacríticos (que modificam a tonicidade ou o som das letras, por exemplo, a cedilha na letra C indica que ela representa /s/ em açai, açude, aço, ou o acento agudo aplicado a letra E,

indica a tonicidade da sílaba, em café);

b) identificar a categorização gráfica das letras, o aspecto físico-material mais ou menos estável, porque as diversas maneiras de grafar determinada letra guardam aspectos comuns, por exemplo, **A a**, ou, **A a**, ou ainda, A a (todas representam a letra A);

c) identificar cada letra por seu nome, porque o nome das letras colabora para que a criança acesse pelo menos um som a que ela se remete, por exemplo, a letra B, chama-se *Bê*, seu nome remete ao som /b/ que ela representa, de bebida ou, ainda a letra J, chama-se *Jota*, e o som inicial remete ao som que ela representa /ž/, de jujuba;

d) identificar os valores sonoros das letras, já que algumas letras representam apenas um valor sonoro (B, P, D, T, F, V), outras têm mais de um valor sonoro (por exemplo a letra C, representa /k/ em casa e /s/ em cereja) e certas unidades mínimas de sons por ser grafadas por mais de uma letra (por exemplo, o som /s/ pode ser representado por várias letras e dígrafos, como em salada, cinema, passado, nascimento, açúcar, extensão, excelente, etc.);

e) as letras representam a cadeia sonora das palavras pronunciadas e não as propriedades físicas e funcionais dos referentes (por exemplo, se é preciso escrever facão, uma faca grande, não se faz uso de letras grandes ou muitas letras para representar seu tamanho, usa-se o sufixo -ão);

f) identificar a ordem das letras no interior da palavra, que correspondem a cadeia sonora, por exemplo, se quer grafar BOLO, não pode inverter a ordem das sílabas, como em LOBO, ou usar as letras que compõem essa palavra em qualquer ordem, por exemplo OBOL.

De tal modo, aprender o alfabeto vai muito além de atividades diárias de recitação das letras.



Experimente! Definir quais saberes as crianças precisam aprender sobre o alfabeto e em que momento do ciclo de alfabetização. Criar um quadro detalhado sobre os saberes que as crianças do primeiro ano precisam obter para seguirem no processo de alfabetização.



Para saber mais! Realizar a leitura do texto “Conhecer o Alfabeto”, páginas 44 a 48, da coleção *Capacidades de Alfabetização (caderno 2)* do Ceale (Frade et al, 2014, Centro de alfabetização, leitura e escrita – FaE/UFMG), link disponível na **mi-diateca** ao final deste capítulo.

2.1.7. Entre letras e sons: ortografia reflexiva

A palavra mágica

Carlos Drummond de Andrade

Certa palavra dorme na sombra

de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida

a senha do mundo.

Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira

no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,

não desanimo,

procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura

ficará sendo

minha palavra.

Fonte: publicado em **Discurso de Primavera e algumas sombras**.



Para refletir! Que palavra pode ser a “senha da vida” e a “senha do mundo”?

Sistema de escrita alfabético e sistema ortográfico

O sistema de escrita alfabética segue um princípio geral, grafemas que representam fonemas, com as seguintes características:

- **grafemas:** são símbolos gráficos utilizados para formar as palavras, são as **letras** do alfabeto, podem ser vogais ou consoantes e podem ou não possuir **sinais diacríticos** [sinais gráficos complementares que podem ocorrer na parte superior ou inferior das letras, são eles: cedilha (ç); acento agudo (´); circunflexo (^); crase(´); til (~) e o trema(¨)];
- **fonemas:** são **unidades sonoras** abstratas, cada fonema representa uma classe de sons com diferentes realizações, correspondem aos diferentes sons como se diz e como se ouve. Cada fonema é representado por um sinal gráfico entre barras oblíquas [//], na palavra LATA, por exemplo, a letra A identifica o fonema /a/. No entanto, a forma como se pronuncia a letra A possui diferenças sutis nas sílabas LA e TA. Assim, o fonema /a/ representa as múltiplas formas em que o “som” da letra pode ser expresso.

Porém, essa forma de representação não segue uma relação “um para um”, ou seja, para cada letra um som e para cada som uma letra, isso porque o princípio geral desse sistema é relativizado pela **memória etimológica**, isto é, as grafias das palavras guardam traços de origem: se escreve humano com H, porque essa palavra vem do latim *humanus*, palavra que funciona como um adjetivo de *homo* que, por sua vez, significa homem. Também será relativizado porque adota-se um caráter neutro para grafar em relação à pronúncia, por exemplo, as palavras TOMATE, LEITE e TORTA são ditas de diferentes maneiras, porém grafa-se de um único modo.

No início do processo de alfabetização, muitas crianças empregam as letras assumindo que elas representam apenas um valor, aquele valor que é mais frequente, **o valor de base**, isso porque desconhecem os tipos de relação que as letras estabelecem com os fonemas. Ao escrever azedo, darão preferência ao emprego da letra Z para grafar o fonema /z/, mesmo que a letra S, a letra X e a letra Z concorram entre si para representá-lo. O quadro sistematizado por Maria José da Nóbrega et al (2013), expõe o valor de base dos grafemas no Português do Brasil:

Letra	Exemplo	Valor de base
A	P ássaro	/a/
B	B arco	/b/
C	C asa	/k/
D	D ormir	/d/
E	S eco	/e/
F	F esta	/f/
G	G ostar	/g/
H		Æ
I	M enino	/i/
J	J anela	/ž/
L	L ata	/l/
M	M ata	/m/
N	N adar	/n/
O	C orpo	/o/
P	P lanta	/p/
Q	Q adro	/k/
R	C arinho	/r/
S	S alada	/s/
T	A tor	/t/
U	L uva	/u/
V	V erde	/v/
X	X ícara	/š/
Z	A zedo	/z/

Os materiais de escrita das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em análise verificam as situações em que empregaram o valor de base para escrever, é possível perceber que, apesar de não seguirem as convenções ortográficas, esses registros demonstram que as crianças compreenderam o princípio geral do sistema de escrita alfabética: **que letras representam sons da fala**. Isso significa um importante passo para se tornarem alfabetizadas.



Para saber mais! Vídeo produzido pela Plataforma do Letramento, intitulado “Claudia Vóvio – Parte II”, em que a especialista entrevistada por Antônio Gomes Batista, elucida de que maneira ocorre a compreensão do princípio geral que rege o sistema de escrita alfabética, bem como o entendimento dos tipos de relação entre grafema e fonema do sistema ortográfico, disponível nas plataformas digitais livres e também na **midiateca** ao final deste capítulo.

O sistema ortográfico

No Brasil, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, instituído pelo Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008, é a norma que rege a maneira como se grafam as palavras na língua. Sendo uma convenção, a normatização ortográfica tem objetivos e finalidades específicas, seu aprendizado e uso são requeridos nos diversos espaços sociais. A escola, como importante instituição à qual é atribuída a função de formação das gerações mais jovens, não pode estar alheia a essa exigência.

Neste sentido, muitas questões emergem na reflexão sobre a função social da escola na produção e reprodução de conhecimentos exigidos socialmente.



Para refletir!

- qual seria, portanto, a preocupação da escola com o ensino da ortografia?
- em que nível de exigência a ortografia deve ser considerada no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- como a escola deve se posicionar em relação a isso?
- é possível realmente apreender todos os aspectos da ortografia nos anos iniciais?

O que pode ser compreendido e o que pode ser memorizado no processo de ensino e aprendizagem da ortografia?

- como deve ocorrer o ensino de ortografia na escola?

A ortografia constitui um sistema complexo em que são expressos os valores assumidos pelos **grafemas**. Na grafia das palavras concorrem ainda processos advindos da formação dessas, como o emprego de radicais, sufixos, prefixos e desinências. Em alguns casos, somente pelo estudo da *etimologia* é possível interpretar a ocorrência dos grafemas empregados para escrever determinada palavra. No entanto, é pelo estudo da **ortografia** que se compreende a funcionalidade de cada grafema.

O ensino e a aprendizagem da ortografia são processuais, com vistas à autonomia no ato de escrever, favorecendo, inclusive, o desenvolvimento de outros aspectos da linguagem ao permitir que um texto cumpra a função sociocomunicativa: possa ser lido e interpretado por outras pessoas. Escrever corretamente do ponto de vista ortográfico, ou seja, possuir conhecimentos amplos sobre a ortografia como um *sistema*, é um dos pilares para uma escrita qualitativa, não sendo, entretanto, o único.

As(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) ao planejar a introdução das crianças ao conhecimento do sistema ortográfico, é necessário entender mais profundamente as características do objeto de ensino. Para tanto, é preciso compreender as diversas relações possíveis entre **grafemas** e **fonemas**. Em outros termos, é preciso aprofundar o entendimento sobre as relações entre as letras e os “sons” representados nas palavras, assim como as regularidades e irregularidades que as



Experimente! Propor o ditado das palavras do quadro abaixo a alguém e depois conferir a escrita das palavras!

1ª COLUNA	2ª COLUNA	3ª COLUNA
TEDA	INSENSATEZ	AÇALÁ
FIFÓ	ARRANHA	HESITO
PUVI	ZUARTE	CHUÇO

Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

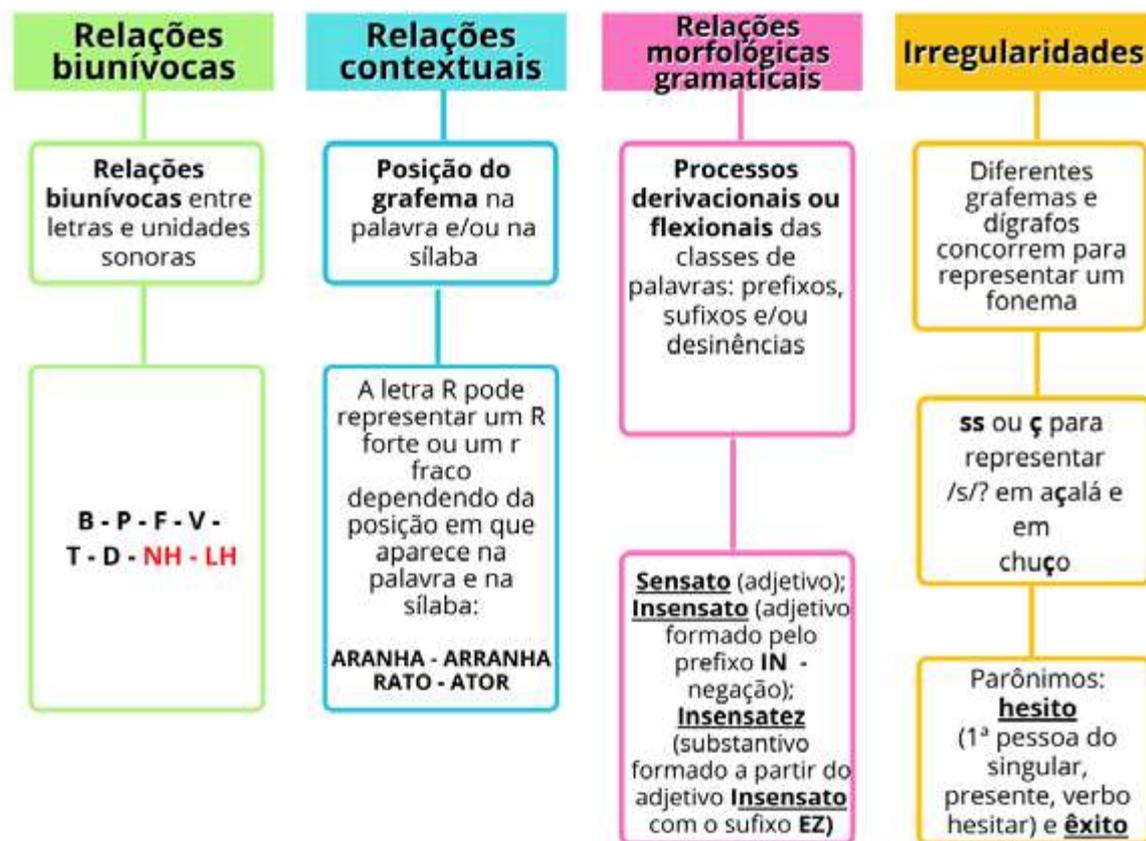


Para refletir! Foi percebida alguma diferença em relação à grafia? Houve dificuldades para grafar as palavras da última coluna e maior facilidade para grafar as palavras da 1ª e 2ª coluna?

Por que isso acontece?

<p>1ª Coluna</p> <p>Mesmo desconhecidas pela maioria das pessoas, oferecem pouco desafio do ponto de vista da grafia.</p>	<p><i>O que faz com que essas palavras não criem grandes obstáculos à escrita mesmo sem saber seu significado?</i></p> <p>O fato de terem sido escolhidas a partir de um princípio, isto é, na coluna 01, a maior parte das palavras é grafada com letras que estabelecem relação direta com apenas um fonema e vice-versa: Bó/b/; Pó/p/, Tó/t/, Dó/d/; Fó/f/ Vó/v/.</p> <p>São os poucos casos de relação direta ou biunívoca no sistema de escrita alfabético.</p>
<p>2ª Coluna</p> <p>A grafia correta das palavras pode ser antecipada se o ouvinte tiver alguns conhecimentos.</p>	<p>Quando se compreende os valores que as letras podem assumir dependendo de sua posição na palavra (por exemplo, em “zuarde”, na qual o som /z/ em início de palavra sempre será grafado com a letra Z e “arranha”, para representar o som /R/ [erre forte] em contexto intervocálico usa-se o dígrafo RR), caso conheça um pouco sobre a formação de palavras, especialmente sobre os sufixos (por exemplo, na grafia de “gentileza” e “insensatez”, ambas palavras formadas a partir do sufixo -EZA e -EZ), ou, ainda, sobre as correlações etimológicas (por exemplo, na grafia de SENT>SENS em consentir > consenso).</p>
<p>3ª Coluna</p> <p>Quem acertou conhece essas palavras e lembrou-se de como são grafadas.</p>	<p>Nas palavras da coluna 3, não há como se antecipar diante das dúvidas, são casos arbitrários, nos quais vários grafemas concorrem para representar um mesmo fonema, como em “chuço” e “açalá”.</p> <p>“Hesito” e “êxito” são palavras parônimas, pronúncias próximas e grafias diferentes. por isso podem impor dificuldades aos escritores.</p>

As relações entre grafemas e fonemas seguem padrões básicos:



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA



Para saber mais! O material multimídia “Ortografia Reflexiva: entre letras e sons”, desenvolvido pela Plataforma do letramento e disponibilizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC Educação), aborda o sistema ortográfico e as relações entre grafema e fonema, o link está disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.

O infográfico abaixo oferece uma proposta de progressão no ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e Sistema Ortográfico (SO):



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Diante do exposto, compreende-se que o estudo da ortografia deve ocorrer de maneira reflexiva, permitindo à criança o reconhecimento e o domínio de tais relações, de forma a posicionar-se criticamente em relação ao uso mais adequado de cada grafema nas situações de escrita. O ensino e a aprendizagem da ortografia reflexiva objetivam, ainda, a superação do ensino tradicional, com base apenas na repetição, sem a real compreensão das convenções adotadas na língua portuguesa.

Diferentemente da perspectiva tradicional de ensino, os desvios ortográficos das crianças não devem ser compreendidos como falta de conhecimento, esquecimento ou falta de atenção, mas como possibilidades para identificar o que de fato estão pensando sobre a escrita e de que forma elaboram as palavras, assim como para identificar aspectos do sistema ortográfico que precisam ser enfatizados. Essa observação é essencial ao planejamento de situações didáticas que permitam à criança o conhecimento sobre as convenções que regulam o uso de determinado grafema em um contexto específico.

Outro aspecto fundamental da atuação como professoras(es) alfabetizadoras(es) consiste em realizar um diagnóstico preciso sobre os conhecimentos ortográficos da turma, pois é fundamental reconhecer as situações que precisam

ser trabalhadas coletivamente, o que deve ser desenvolvido em pequenos grupos e as intervenções individuais necessárias. Unidas(os) de um diagnóstico preciso, é possível planejar situações didáticas adequadas para o ensino e a aprendizagem das convenções ortográficas.

No planejamento didático com ênfase para o ensino de ortografia, as atividades precisam atender necessidades específicas. É necessário saber identificar as diferentes situações que surgem no conhecimento da ortografia, tais como a influência das variedades linguísticas e o valor de cada letra, para, então, propor intervenções pedagógicas que promovam o avanço efetivo.

Assim, para ensinar ortografia com vistas à autonomia do educando, não basta oferecer rotineiramente atividades apenas para a escrita repetitiva das palavras, é preciso criar condições para que as crianças reflitam sobre as relações possíveis entre fonemas e grafemas e, dessa forma, compreendam as regularidades e irregularidades ortográficas presentes na língua portuguesa.

Em síntese, é possível afirmar que um bom planejamento pedagógico em ortografia é aquele baseado no conhecimento do sistema ortográfico, na interpretação adequada dos desvios cometidos pelas crianças e na mediação da(o) professora(r).



Perspectivas! Para auxiliar a reflexão sobre estas e outras questões e para descobrir estratégias instigantes e reflexivas para o ensino da ortografia o vídeo “Ortografia na sala de aula – Parte 1 e 2”, produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco (CEEL– UFPE), com a participação de professores atuantes na Rede Pública de Educação, em que os especialistas Artur Gomes de Moraes, Katia Leal Reis de Melo e Alexsandro da Silva tratam das características específicas do ensino da ortografia. O link está disponível nas plataformas digitais e na **midiateca** ao final do capítulo.



Para saber mais! A plataforma do Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita - da Faculdade de Educação da UFMG, permite o download da obra “Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita”, de Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

2.1.8. Desvios ortográficos e mediação pedagógica

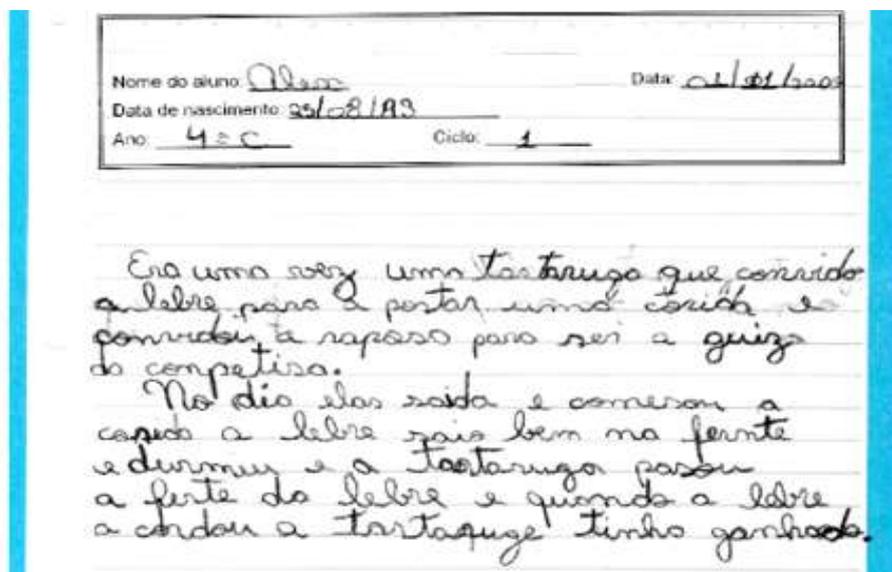
Com base na exposição sobre o sistema ortográfico: é possível auxiliar as crianças na apreensão das regularidades e irregularidades ortográficas? O que é o “erro” no processo de alfabetização? Quais são as mediações e intervenções adequadas nestas situações?

Displícência, falta de atenção, problemas de memória, desinteresse e outras questões são comumente assinaladas como justificativas para a grafia “errada” da criança. No entanto, ao considerar os desvios ortográficos apresentados nas atividades escritas, é necessário ir além da análise superficial sobre a quantidade de palavras em desacordo com a norma ortográfica.

Situações assim podem revelar, por exemplo, regularidades não compreendidas, repertório restrito de irregularidades, aprendizagem com base unicamente na repetição e/ou memorização, influência da pronúncia, variações linguísticas, dentre tantos outros aspectos que podem determinar a escrita em um dado momento da aprendizagem.

Assim, no ensino da ortografia, compreender a natureza dos “erros” das crianças é fundamental para planejar o processo de ensino da ortografia numa perspectiva reflexiva. Entender **onde** está o “problema”, o que as crianças evidenciam ainda **não saber** e quais são as interferências da **fala** é imprescindível para uma avaliação adequada dos desvios ortográficos apresentados.

No texto da Plataforma do Letramento “O que revelam os erros das crianças?” é realizada uma análise ortográfica aprofundada a partir da escrita de um educando do 5º ano do Ensino Fundamental, como pode ser observado no fragmento a seguir:



Fonte: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-ortografia-reflexiva/parte-2.html#cap3>.

Um dos pontos destacados positivamente por Nóbrega *et al* (2013) na escrita do educando é o reconhecimento dos principais elementos pertencentes à trama: começo, meio e final. Outro ponto é a observação dos sinais de intensa **reformulação das palavras**, com frases apagadas com borracha logo de início, o que indica o esforço do educando. Há também a evidência de **acréscimos** em algumas palavras, o que denota uma possível revisão do texto.

Porém, na **grafia** das palavras ainda se identificam muitos “erros”, o que exige atenção a presença dos **desvios ortográficos** correspondentes aos seguintes segmentos:

OMISSÃO	SUBSTITUIÇÃO	INVERSÃO
“convido”	“guiza”	“fernte/ ferte”
“corida”	“conpetisa”	
“pasou”	“comesou”	
	“saio”	
	“durmiu”	

Fonte: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-ortografia-reflexiva/parte-2.html#cap3> Acesso em: 15 out. 2020.



Para refletir! Como explicar e compreender os “erros” apresentados nesta escrita?

Na análise de algumas palavras escritas há a percepção de que alguns desvios ocorrem devido interferências resultantes da variedade linguística falada, pois o educando ainda não percebeu que:

(...) se fala de um jeito e se escreve de outro, que precisa ser capaz de identificar em quais contextos isso ocorre e precaver-se, monitorando sua escrita, já que a maneira que falamos reflete nossa identidade como pertencentes a uma comunidade linguística (NÓBREGA *et al*, 2013, p.1).

Por conseguinte, a escrita apresenta **marcas da oralidade** que se evidenciam tanto pela pronúncia e pela oralidade que se encontram em contexto de historicidade social. Além disso, é essencial que o educando possa adaptar tanto a fala quanto a escrita às necessidades existentes que envolvem até mesmo a utilização da ortografia.

Por isso que Faraco (2014) no vídeo “*Marcas da oralidade: pronúncia*” apresentado na Plataforma do Letramento, faz menção ao cuidado do que deve ou não na escrita, ser considerado como um “erro” ortográfico.

É preciso ter em vista que o Brasil abarca uma diversidade de culturas e povos que interferem diretamente na oralidade e na escrita, e que as marcas características não configuram necessariamente como “erros” ou equívocos.

Um dos exemplos dados por Faraco (2014) é o uso do gerundismo presente em muitas regiões brasileiras, que reproduzem as características demográficas, históricas e sociais do grupo que utiliza determinadas falas linguísticas. Destacar esse ponto é fundamental para que se tenha o cuidado com a história social dos sujeitos, pois só com seu entendimento, são compreendidas e valorizadas as múltiplas formas de se expressar. Deste modo, é preciso uma educação que critique os estigmas estabelecidos, que não exclua os educandos e ofereça a possibilidade e entendimento que em determinados contextos é preciso modificar a pronúncia e também a escrita, transitando pelas variedades.

Outro exemplo mencionado por Faraco (2014), é a abertura das vogais na pronúncia que é bastante enfatizada na Região Nordeste, as trocas entre o L e o U e o R/RR nas palavras. São muitas as variações da oralidade que se espalham, se complementam e se modificam socialmente e culturalmente.



Para saber mais! O link para o vídeo “*Marcas da oralidade: pronúncia*” apresentado na Plataforma do Letramento, na íntegra, encontra-se na **midiateca**, ao final deste capítulo.

Existem também problemas que não objetivam relação direta com a fala, que são “erros” similares aos encontrados nas palavras CORIDA e PASOU, de acordo com Nóbrega et al (2013, p. 1), revelam desconhecimento das restrições contextuais impostas aos grafemas S e R, quando empregados entre duas vogais no interior de uma palavra. Com essa percepção, para os autores, é fundamental que (a)o professora(r) se atente aos desvios (principalmente os mais recorrentes) para que assim possam planejar situações didáticas efetivas, que favoreçam aos educandos descobrirem as regularidades ortográficas e utilizá-las como recurso para revisar seus próprios textos.

Além dessa percepção, há um fator que merece atenção - a ortografia reflexiva: o que as crianças não sabem quando “erram”? Após ter aprofundado os estudos sobre os aspectos que os desvios ortográficos das crianças podem indicar

a respeito da aprendizagem em ortografia, discute-se as intervenções pedagógicas adequadas e também sobre como organizar o ensino da ortografia reflexiva de forma sistemática.



Para saber mais! A fim de compreender sobre a mediação que deve ser realizada pela(o) professora(r) alfabetizadora(r) o “Especial Ortografia Reflexiva: caminhos entre letras e sons” - citado anteriormente - aprofunda os conhecimentos sobre os seguintes aspectos:

Diagnóstico inicial

Neste item, são abordados os cuidados necessários na elaboração de instrumentos avaliativos de acordo com o objetivo do que se deseja investigar. Também explana como realizar a complementação ou a substituição do instrumento de avaliação. Nas situações em que a escrita requisitar a transcrição de textos de memória, serão assinalados os cuidados necessários para que a atividade seja efetivada adequadamente, assim como conhecerá sugestões de brincadeiras orais. Além disso, serão descritos os cuidados necessários para a realização da reescrita ou reconto.

Interpretação e avaliação dos desvios ortográficos

Este item trata dos procedimentos necessários para compreender e avaliar os desvios ortográficos, tais como:

- como assinalar os “erros” na produção escrita?
- como classificar os tipos de desvios ortográficos?
- quais são as categorias gerais da natureza do “erro”? (interferência da fala, regularidades contextuais, oposição surda ou sonora, representação de sílabas não canônicas, irregularidades);
- como criar instrumentos para acompanhamento da aprendizagem ortográfica dos educandos?
- como fazer a adequação do currículo com a progressão dos saberes em ortografia?
- como realizar a correção dos desvios ortográficos?
- quais são as estratégias de autoavaliação mais adequadas para a alfabetização?

Segundo a história, entre os séculos XVI e XIX navios atravessaram o oceano Atlântico com cerca de 4 a 5 milhões de homens e mulheres mantidos em cativéis, pertencentes a duas regiões: a região **Banto** e a região **Oeste Africana**. Só na primeira região já se percebia uma diversidade de cerca de 300 línguas muito semelhantes entre si. A partir disso, houve a confluência entre as línguas negro-africanas com o português europeu antigo fazendo surgir uma língua e cultura classificada como brasileira.

Esse conjunto de influências se manifestou nos diferentes segmentos: léxico, semântico, prosódico, sintático na oralidade. São vários os exemplos desse reflexo no idioma que podem ser conferidos ao analisar as palavras utilizadas no cotidiano brasileiro.



Para saber mais! Na Plataforma do Letramento é possível encontrar os estudos de Yeda Pessoa de Castro (1983) sobre a “Influência das línguas africanas em nosso idioma”. O link encontra-se disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.

2.2. Controvérsia em torno dos métodos - Como se aprende?

2.2.1. Abertura

Na alfabetização, uma das problemáticas frequentemente descritas pelas(os) educadoras(es) trata da organização do trabalho didático. A discussão sobre como se aprende a ler e escrever, nesse sentido, não pode ser desvinculada da discussão sobre como organizar metodologicamente o ensino e a aprendizagem.

Embora muitas vezes interpretada como superada, a temática sobre os métodos em alfabetização ainda constitui um *tabu* entre as(os) professoras(es), que muitas vezes receiam o rótulo de *tradicionais* e não se sentem seguras(os) para dialogar sobre a própria prática.

Dessa maneira, no presente estudo a reflexão sobre “Como se aprende?” ocorre à luz das controvérsias entre os métodos de ensino, assinalando suas definições, limitações e potencialidades, a partir dos seguintes temas:

- métodos de ensino em alfabetização: história e contemporaneidade;
- métodos e didáticas de alfabetização;

- abordagens interacionistas e construtivistas;
- propostas pedagógicas.



Perspectivas! O curta-metragem de animação “*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*” (Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore) acentua de forma bastante poética o poder transformador da língua escrita por meio dos livros, e sensibiliza o espectador para a valorização da leitura e da escrita como recursos insubstituíveis para a expressão humana. Link disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo ou nas plataformas digitais.

2.2.2. Métodos de ensino em alfabetização: história e contemporaneidade

Ao pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem em alfabetização, é inevitável e imprescindível a reflexão sobre as diferentes formas de ensinar e aprender.

Ao longo da história da educação, as formas de abordagens dos métodos **analíticos** e **sintéticos**, em diferentes épocas, foram destacadas como suficientes para garantir a alfabetização das crianças nos anos iniciais. Embora a discussão em torno dos métodos já tenha avançado para o entendimento de que não há uma forma única ou uma *receita* para alfabetizar, é possível perceber que práticas pedagógicas alicerçadas na adoção de um método único ainda são comuns. Da mesma forma, é notória a dúvida acerca da eficiência dos diferentes métodos ou mesmo de como combinar os recursos metodológicos para alcançar os objetivos estabelecidos.

2.2.3. História dos métodos de ensino no Brasil

Para iniciar a reflexão sobre o uso (ou não) dos métodos de alfabetização, é indispensável conhecer o fundamento histórico dessa discussão.

Em uma conferência proferida durante o Seminário “*Alfabetização e letramento em debate*”, Maria Rosário Longo Mortatti (2006) apresenta a historicidade em torno da língua e literatura no Brasil, em especial concernente a fase inicial de escolarização das crianças, processo que se denomina como alfabetização. Todas as discussões sobre essa temática buscam uma solução ou explicação para um problema que é a dificuldade dos educandos de se apropriarem da leitura e da escrita, especialmente no que tange às escolas públicas. O link para acessar o seminário está na **midiateca** disponível ao final do capítulo.

Segundo a autora, desde o século XIX a escola tem se consolidado como uma instituição para preparo da sociedade. Saber ler e escrever era um privilégio restrito e sua transmissão ocorria de maneiras informais ou nas poucas escolas do Império. “Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados” (MORTATTI, 2006, p.3).

As dificuldades encontradas para que a alfabetização aconteça efetivamente não são atuais, desde muito tempo existem discussões sobre possíveis esforços que conduzam a mudanças, possíveis impedimentos, e por fim, as disputas entre métodos considerados como tradicionais e outros considerados como revolucionários.

O quadro a seguir organiza o que segundo Mortatti (2006) configura as características referentes a cada período de discussão sobre os métodos já utilizados.

Métodos de alfabetização segundo Mortatti (2006):

<p>1º momento: <i>metodização do ensino da leitura</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • criação de métodos para alcançar a alfabetização; • sistema de marchas sintéticas que considera partir de um fragmento para o todo; • uso de soletração; • aprendizagem inicial das palavras a partir do nome das letras.
<p>2º momento: <i>institucionalização do método analítico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • valorização dos processos de palavração e sentencição; • surgimento de uma nova discussão sobre a aprendizagem na alfabetização: <i>o como e a quem ensinar?</i>
<p>3º momento: <i>alfabetização sob medida</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • métodos mistos, tanto analíticos quanto sintéticos em busca de eficácia no ensino da leitura e escrita.
<p>4º momento: <i>alfabetização pelo construtivismo e desmetodização</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • discussões sobre as formas de ensinar e a alfabetização; • fortalecimento de consenso de que não é preciso um método específico para se aprender a ler e escrever, e que “a aprendizagem independe do ensino”.

Fonte: criação própria - Programa LEIA.

Sobre essa linha do tempo, em métodos de alfabetização, Mortatti (2006) aborda que até o final do Império no Brasil existia uma carência de organização por condições precárias tanto de infraestrutura para a criação e a manutenção de escolas, quanto de materiais que pudessem subsidiar as práticas das(os) educadoras(es).

De acordo com a autora, era comum a utilização de métodos sintéticos que consistiam no ensino das partes para o todo, ou seja: inicialmente pela **soletração** das letras, o que utiliza muito das **questões fônicas**, para que se pudesse partir dos sons correspondentes a formação das sílabas, e assim *aumentar o grau de dificuldade de forma crescente*. Após compreendido e tomado conhecimento das sílabas, eram formadas palavras com essas mesmas sílabas e posteriormente frases soltas e agrupadas. Para o ensino da escrita, se enfatizavam a **caligrafia, a ortografia, a cópia, os ditados e as formações de frases**.



Para refletir! *Será que essas ainda são práticas reproduzidas na atualidade em salas de aula de alfabetização?*

Nessa mesma época também foram criadas as famosas cartilhas de alfabetização brasileiras, que firmavam a mesma experiência didática (soletração, fônico e silabação). Porém, entra em debate uma nova apresentação derivada de “método da palavração” que se baseava em ensinar a leitura a partir das palavras formadas, para só depois seguir para os fragmentos fonéticos das letras. Se fortalece um diálogo entre duas particularidades: o como ensinar? e o que ensinar? (MORTATTI, 2006).

Já o segundo momento, estabelecia o método analítico, que se deriva da concepção de infância e a necessidade de adaptar o ensino de leitura a esses ideais. Se focalizava uma nova questão didática: a quem ensinar? que prefigurava a ordem que o ensino deveria ser concebido com o entendimento da criança, a partir das particularidades visuais, auditivas e motoras. Nesta forma de pensar os métodos considerava-se que o ensino deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois analisar as partes que o constituíam. “Priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura” (MORTATTI, 2006, p.7).

O ensino inicial da leitura e da escrita preocupava-se com as questões relacionadas a caligrafia e com o tipo de letra a ser utilizada, o que demandava treino, exercícios de cópia e ditado. É então que, somente no final da década de 1910 que a palavra “alfabetização” é instituída para referir-se a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Mortatti (2006), o terceiro momento enfatizava:

(...) conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes (MORTATTI, 2006, p. 8).

Mesmo com as discussões e controvérsias sobre o “melhor” método a ser utilizado para alfabetizar, as mudanças e novas urgências políticas e sociais originaram novas propostas para que se pudesse enfrentar o fracasso escolar na alfabetização. Com isso, surge como forma de solucionar essa problemática a teoria do Construtivismo referenciada por Emília Ferreiro e colaboradores.

É importante frisar que se trata não de um método, mas sim de uma revolução conceitual que demanda “dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p.10).

Novas discussões são propostas até chegar ao 4º período: a desmetodização da alfabetização. Um dos equívocos deste período é que ao compreender que o educando constrói seus conhecimentos, cria-se uma despreocupação com a mediação proposta pela(o) professora(r) alfabetizadora(r), pela ausência de um método que norteasse suas práticas. Para concluir esse percurso sobre os métodos, Mortatti (2006) afirma:

(...) a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social (MORTATTI, 2006, p. 14).

Essas considerações se apresentam como fundamentais para as próximas discussões, tendo em vista que, não há como projetar um futuro sem o conhecimento do que já foi estudado e reformulado por tantos anos na busca de um ensino de qualidade e que permita a todos a aprendizagem do ler e escrever em conexão a cultura letrada.



Perspectivas! Na **midiateca** está disponível o link para acesso ao vídeo “História da alfabetização” produzidos pela UNIVESP contendo uma entrevista com a autora do texto Maria Rosário Longo Mortatti.

2.2.4. Panorama sobre os métodos

O que são métodos? Seria uma solução mágica para alfabetizar? Os métodos têm fundamentação teórica? Há um método específico para utilizar? Caso não, de que forma o trabalho pedagógico em sala de aula é organizado? Será que os casos de insucesso na alfabetização acontecem pelo uso inadequado dos métodos?

São inúmeras as indagações em torno dos métodos. Certamente em sala de aula professoras(es) já se questionaram sobre suas práticas. Será correto o que se tem feito? Será que os educandos estão aprendendo? Existem muitas razões, e estas permeiam a alfabetização, pois responsabilizar apenas o uso de algum método ou a forma de uso deles, não é algo plausível.

São muitos os incentivos, obstáculos, situações externas que concorrem no processo de ensino e aprendizagem de cada educando:

- questões sociais;
- acesso à cultura escrita (na escola e no lar);
- acessibilidade cultural;
- condições de acesso à escola e/ou processos formais de educação;

Entre tantas outras razões que poderiam ser elencadas. Dessa forma, os métodos estão distantes de uma fórmula mágica, encontram-se à serviço de alguns aspectos do complexo e amplo caminho envolvido na alfabetização e no letramento. Como afirma Magda Soares (2005), a apropriação do sistema de escrita não deve ficar despreendida do letramento.

Método geralmente está relacionado a algo rígido, inflexível e até mesmo antiquado, uma decisão sólida e imutável, onde existe o jeito de ensinar da(o) professora(r) que se revela desconectado ao modo como a criança aprende. No entanto é necessário debater este assunto, pois, de algum modo, é preciso caminhar e a escolha

de como fazer isso traça a postura didática da(o) professora(r) diante do conhecimento e das crianças, determinando também a escolha dos materiais didáticos.

Discutir sobre os métodos sugere um retrocesso com relação às questões atuais, porém, a omissão desses e de outros assuntos não provocam reflexões, tampouco mudanças.

O método pode facilitar/ajudar ou até mesmo atrapalhar, mas não pode criar a aprendizagem. Sobre isso, Berta Braslavsky (1988) enfatiza a importância da mediação no processo de aprendizagem da criança.

O presente estudo tem por base as pesquisas de Frade et al (2005), na Coleção Alfabetização e Letramento – Ceale, tendo como referência a obra “*Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*”.

A seguir os métodos e suas características, bem como a linha racional que levaram a sua formulação e aplicação serão explicitados.

2.2.5. Métodos e didáticas de alfabetização

Os métodos podem ser divididos em 2 grupos:

- **métodos sintéticos:** vão das *partes* para o *todo*;
- **métodos analíticos:** vão do *todo* para as *partes*.

Entre os **métodos sintéticos:**

- alfabético, fônico e silábico;
- correspondências fonográficas que sugerem a decodificação e a decifração;
- distanciamento da situação de uso e do significado para a promoção da alfabetização.

Entre os **métodos analíticos:**

- utilização do método global de contos, sentencição e palavração;
- ruptura da decifração;
- entendimento do todo para as partes (seja a partir da palavra, da sentença ou da história), a fim de facilitar a compreensão da criança. A base filosófica que subsidia esta concepção trata-se da perspectiva intuitiva, em que alfabetizar partindo do inteiro

faz com que a criança compreenda melhor o sentido do que deve aprender.

'esse' + a = sa
'pê' + a = pa
'tê' + o = to
sapato

Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Há também o **método alfabético** (o mais antigo dentre os métodos sintéticos), em que a letra é a unidade de onde parte o ensino. Consistia em decorar o alfabeto, juntar as letras para formar uma sílaba e depois formar a palavra, como no exemplo abaixo:

Como forma de aprimorar esse método, foram implementadas as *cantinelas*, exaustivos exercícios que “cantavam” as letras e suas combinações. A soletração também foi um caminho utilizado. Neste percurso não é possível ter a compreensão do uso social da escrita, ou até mesmo provocar algum tipo de reflexão, pois se demorava a chegar à palavra e seu significado. Sobre este método há poucos estudos.



Perspectivas! A canção de Luiz Gonzaga - “A B C do Sertão”, faz destaque para a letra da música em que mostra como são nomeadas as letras do alfabeto. O alfabeto foi apresentado desta forma a todos os brasileiros? O link está disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.

Ao refletir sobre a canção “A B C do Sertão” de Luiz Gonzaga, nota-se uma forma de verbalizar o alfabeto diferente de outras regiões do país, devido às **marcas da oralidade**. A título de exemplo, na região Sudeste, diz-se ‘**éle**’ para nomear a letra **L** e ‘**eme**’ para nomear a letra **M**. As diferenças do alfabeto em algumas regiões oferecem indicativos de que essa alteração tenha sido realizada para facilitar o método alfabético.

'eme' + o = mo
'ele' + a = la
mola

Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Ao soletrar a palavra **MOLA** com base no alfabeto utilizado pelo sistema de escrita alfabético, faz-se da seguinte forma:

Percebe-se a diferença ao soletrar a mesma palavra utilizando o alfabeto como o da canção: **'mê-o- MO, lê-a-LA'**. No segundo exemplo foram suprimidos alguns fonemas presentes no nome da letra, o que tornou a pronúncia e a decifração facilitada.

Já no **método fônico**, a unidade de onde parte o ensino é o fonema (som). Neste método o que prevalece é a relação entre o som e a letra. Segundo Braslavsky (1988), começa-se ensinando as formas e o som das vogais, posteriormente as consoantes, produzindo seus sons e relacionando grafemas e fonemas de forma crescente, progredindo para relações de maior complexidade. A palavra seria ensinada por meio das percepções sonoras.



Experimente! Ler uma palavra em voz alta, se possível gravar, e ao ouvir com atenção a sonoridade de cada letra em específico que compõe a palavra.

Referindo-se ao **método silábico**, a unidade de onde parte o ensino é a **sílaba**. Nesse método, inicialmente são apresentadas as vogais e os encontros vocálicos para posterior sistematização. Depois, são apresentadas as consoantes que serão relacionadas com as vogais.

Geralmente a ordem das consoantes a serem trabalhadas obedece a sequência em que aparecem no alfabeto, porém com ressalvas. As sílabas entendidas como mais difíceis (complexas) são trabalhadas ao final das sílabas entendidas como mais fáceis (simples/ canônicas).

IVO VIU A UVA

Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Algumas cartilhas que utilizam o método silábico apresentam frases ou

textos que se restringem a ser compostas apenas por palavras com as sílabas que já foram apresentadas, como no exemplo ao lado:

Porém, essa não é uma regra, algumas cartilhas anteriores a década de 1970, apresentava outras frases compostas de mais de uma “família silábica”. Entende-se por **família silábica** a sistematização das vogais com uma ou mais consoantes (**ba-be-bi-bo-bu-bão**), tal recurso é utilizado pelas(os) professoras(es) até os dias atuais.

Sobre o **método de palavrção**, a unidade de análise é a **palavra**. Inicialmente, é trabalhada a palavra e, depois, a mesma é decomposta em sílabas até se chegar às letras. É possível notara diferença entre o método de palavrção e o silábico, neste caso, a palavra é escolhida sob o critério de ser composta apenas com sílabas canônicas. Para aplicar esse método, é necessário que as palavras sejam apresentadas em agrupamentos.

O objetivo é que os educandos ao entrarem em contato com a palavra pela visualização e pela configuração gráfica, a reconheçam. Em algumas dessas apresentações poderão ser incluídas imagens. Parte da apreensão dessas palavras conta com a memorização gráfica por meio da repetição e incentivos com a finalidade de criação de estratégias de leitura inteligente.

No **método de sentencição**, a unidade de análise passa a ser a **sentença**. Desta forma, inicialmente, apresenta-se a sentença globalmente e trabalha-se a sua compreensão. Posteriormente, se passa a decompor a sentença em palavras e por fim as palavras em sílabas. Segundo Gilda Rizzo Soares (1986), é a estratégia de comparar palavras e isolar nelas elementos conhecidos para ler e escrever palavras novas. Há poucos registros acerca desse método.

Outro método descrito como **método global de contos ou historietas** que tem como unidade de análise o **texto**. Para o trabalho com esse método eram produzidos pré-livros que continham diversos contos. A aplicação se dava por meio da memorização de textos para posteriormente decompor em sentenças, palavras e sílabas. Havia a preocupação de não passar de maneira abrupta das partes maiores para as menores. Há questionamentos acerca da relevância dos textos escritos nos pré-livros ou cartilhas, como por exemplo “*O livro de Lili*”.



Para saber mais! O texto de estudo “Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores” da autora Isabel Cristina Alves da Silva Frade, disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.

O processo de alfabetização não prescinde do desenvolvimento de um método de ensino, por este motivo, o conceito precisa ser compreendido de forma mais ampla, abandonando a perspectiva de um trabalho único e uniforme com toda a turma, levando em consideração: a situação específica de sala de aula, o que se pretende ensinar, o desenvolvimento cognitivo das crianças e as dificuldades que surgem no processo.

Neste sentido, embora não devam ser tomados como uma *receita* ou *manual*, alguns aspectos podem ser contributivos ao ensino em alfabetização.

Portanto, conhecer a história dos métodos, auxilia o resgate dos princípios permanentes para a alfabetização contidos nas diferentes vertentes teóricas e permite à (ao) professora(r) alfabetizadora(r), com base no conhecimento apreendido nas teorias subjacentes aos métodos, desenvolver uma metodologia própria e eficiente para a alfabetização.



A discussão em torno dos métodos evidencia também as mudanças ocorridas na concepção de alfabetização, pois inicialmente vista apenas como capacidade de decodificação da língua escrita, transcende e amplia essa visão, reconfigurando os sentidos do que seja ler e escrever dentro da sociedade, bem como a incorporação da produção de textos, como elementos indissociáveis da cultura escrita.

É importante ressaltar que cada método apresenta princípios que são permanentes para a alfabetização, entretanto, estudos mais recentes demonstram que é o **princípio de análise e síntese**, ou seja, decompor e recompor a escrita, que, de fato, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica da criança, num processo de alfabetização mais amplo metodologicamente e teoricamente, tal como salienta a pesquisadora Magda Soares(2016)na obra “*Alfabetização: a questão dos métodos*”.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, faz-se imprescindível entender o porquê de cada intervenção, em que momento deve ocorrer e quais são os objetivos. Assim, não se trata de uma “mescla”, “fusão” ou uso indiscriminado dos métodos, mas sim a existência de uma pluralidade de estratégias, as quais devem ser dotadas de sentido e com objetivos definidos e predeterminados.



Para saber mais! O processo histórico de constituição dos métodos é apresentado no texto de Naiara Magalhães, intitulado “*Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente*”, publicado em *Letra A: jornal do alfabetizador* (2005), disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.

2.2.6. Abordagens interacionistas e construtivistas

Foi na década de 1980 que as abordagens construtivistas e interacionistas começaram a circular no Brasil, contrapondo-se aos antigos métodos de alfabetização, de forma a questionar o ensino de leitura e escrita da época.

Segundo a pesquisadora Maria do Rosário Mortatti (2016), apesar de terem surgido na mesma época e por motivos praticamente comuns, as abordagens são diferentes e têm sido colocadas erroneamente como “*propostas conciliatórias*”, como se fossem semelhantes e complementares. Pelo contrário, há mais divergências do que pontos em comum entre elas, conforme apresentado no quadro a seguir, a partir dos estudos da mesma autora:

INTERACIONISMO	CONSTRUTIVISMO
Propõe uma forma de compreender como se ensina e se aprende a ler e a escrever;	Propõe uma forma de compreender como a criança aprende a ler e escrever;

<p>Comporta uma nova didática na alfabetização, centrada no trabalho com textos e todos os aspectos relacionados ao processo discursivo: como, o que, por que, quando, onde e com quem;</p>	<p>Não pode e não almeja ser um método de ensino, portanto, não comporta uma nova didática da alfabetização;</p>
<p>Surgiu no Brasil em decorrência das teorias linguísticas e psicolinguísticas, utilizadas pelos pesquisadores João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka para explicar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita;</p> <p>Considera que a criança aprende na interação com o “outro” e nas relações de ensino em situações reais de interlocução.</p>	<p>Surgiu em decorrência das pesquisas realizadas pela pesquisadora Emilia Ferreiro e colaboradores, através da psicogênese da língua escrita, isto é, a forma que a criança aprende a ler e a escrever;</p> <p>Considera que a aprendizagem se dá por construção, em etapas, da criança com os conhecimentos sobre a leitura e a escrita, por meio da interação com o objeto de conhecimento (a língua escrita)</p>



Para saber mais! O capítulo “Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?” da pesquisadora Maria do Rosário Longo Mortatti (p. 155-167), presente no livro “Teorias e práticas de letramento”, de Lia Sholze e Tania M. Rösing (org.), aprofunda os estudos sobre as abordagens interacionistas e construtivistas na alfabetização. O acesso ao link para baixar o livro está disponível na midiateca ao final deste capítulo.

2.2.7. Análise de propostas pedagógicas

No documentário “Paulo Freire Contemporâneo (Parte I)”, disponível na midiateca, se expõe as características de uma experiência pedagógica norteadas pelos princípios educativos assinalados pelo autor e seus ensinamentos para a educação brasileira. Se delineia a crítica a educação bancária, que reside em a(o) professora(r) ditar e o educando receber os conhecimentos.

O autor proporciona visibilidade ao que historicamente estava oprimido pela cultura dominante. Com a alfabetização freireana se considera a leitura e escrita para intervenção no meio social e o sujeito capaz de criar seu próprio aprendizado para lidar com as dificuldades e enfrentamentos da vida real.

Moacir Gadotti, diretor geral do Instituto Paulo Freire, menciona os pilares da educação do futuro expostos pela Unesco:



E menciona que dentro da pedagogia de Paulo Freire se acrescentaria “Aprender por quê?”. O quadro a seguir apresenta a concepção defendida pelo autor:

Concepção de Paulo Freire	
1. Somos seres curiosos	Necessidade de ler o mundo
2. Ser inacabado que precisa do outro	Tematização – descobrir o que significa
3. Estamos em constante transformação	Problematização

Em complemento, a parte II do documentário, também disponível na mi-diateca, apresenta a pedagogia problematizadora a partir de estudos de caso para compreensão da realidade. Para Freire (1996, p. 26) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender”. Com esse ideal, o autor considera a necessidade de conhecer e envolver-se com o outro, de educar para ter mais qualidade como ser humano.

Um exemplo prático desse conhecimento é o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) que utiliza os saberes e aprendizagens já conhecidos

pelos educandos em prol de alfabetizar e letrar, por proporcionar a troca entre os envolvidos no processo educativo. Apresenta-se a preocupação em valorizar as(os) educadoras(es) como um todo, não apenas as(os) professoras(es), mas todas e todos pertencentes ao ambiente escolar.

Para Freire (2007), a educação é um elemento ético e estético que procura a essência do ser e prossegue ao declarar belamente no vídeo *“Paulo Freire Contemporâneo”*, que “ninguém começa lendo a palavra, porque antes da palavra, o que a gente tem pra ler, a disposição da gente, é o mundo. E a gente lê o mundo, na medida em que a gente o compreende e o interpreta”.

O documentário ainda apresenta uma fala amorosa do educador: “A esperança faz parte disso que a gente vem chamando de natureza humana. Gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, a águas, a vida” (FREIRE, 2007). Observa-se a esperança no humano que jamais abandonou, é um olhar que expressa a fé na educação, evidenciando ter sido um apaixonado pela vida.



Perspectivas! As reportagens citadas abaixo relatam experiências exitosas de alfabetização, e estão disponíveis por links de acesso na **midiateca**.

Propostas envolvendo os processos de alfabetização e letramento são encontradas nas reportagens “Crianças que leem” (ESTADÃO, 2019) e “Projeto de alfabetização faz a diferença com crianças do interior” (GLOBOPLAY, 2014), nas quais se tem um vislumbre da experiência de alfabetização nas cidades de Sobral e Canindé (CE).

Em “Crianças que leem”, o Secretário de Educação Herbert de Sousa expressa: “Não faz sentido discutir método, compreender o método e extrair dele o que é mais importante, aí sim é estratégico, é fundamental”. Entre alguns pontos em destaque são citadas a importância de se criar uma base que será fundamental para os próximos anos, a adequação do contexto e realidade ao conjunto de propostas dentro de sala de aula e as formações continuadas as(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es).

Em “Projeto de alfabetização faz a diferença com crianças do interior” são apresentadas experiências inovadoras por organizações diferenciadas e centradas nos anos iniciais de alfabetização. Crianças de diversas escolas se reúnem e têm a oportunidade de aprimorar os conhecimentos acerca do processo de leitura e escrita. Neste projeto há a criação de laboratórios que se empenham no desenvolvimento da leitura, formado por professoras(es) e uma psicopedagoga para auxiliar. Como resultado, percebe-se que 89% das crianças são alfabetizados ao final do ano letivo.

2.2.8. De olho na prática

Em entrevista ao canal Escola Cidadã da Alvorada, intitulada “Magda Soares - alfabetização e letramento” (2013) a educadora diz um pouco sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, em especial sobre apreender os suportes textuais como objetos culturais e a importância de encantar os educandos com eles. Destaca o quão inserida a criança está desde o nascimento numa sociedade *grafocêntrica*, que é aquela cercada por livros e escritas. Com isso, se enfatiza a necessidade de trabalhar situações reais em sala de aula. Não basta aprender a decodificar as letras, para a autora, a criança precisa compreender o uso da escrita e leitura no dia a dia.

Para isso, o processo de alfabetização e letramento precisa englobar por exemplo, leitura de histórias que envolve todas as características de quem escreveu o livro, quem desenhou, abordar a capa do livro, as palavras existentes no enredo de forma lúdica e articulada.

A autora Magda Soares (2013) elucida que a(o) professora(r) deve “contaminar as crianças pelo gosto e paixão pela leitura”. Enxergar o livro como objeto cultural e enriquecedor para as práticas. Além disso, a autora informa a necessidade de planejar ações pedagógicas com ludicidade, que abarque os diferentes gêneros textuais desde os primeiros anos de escolarização. Dessa forma, o educando pode perceber o uso da escrita e da leitura nas diferentes situações que muitas vezes não são possíveis de serem vivenciadas de fato.

Novamente, a autora informa a importância de trabalhar alfabetização e letramento, respeitando as especificidades metodológicas, não apenas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas desde a Educação Infantil, que será o alicerce para todo o conjunto de saberes e aprendizagens posteriores.



Perspectivas! O link desse diálogo com Magda Soares pode ser encontrado na **midiateca** ou nas **plataformas digitais**.

2.2.9. Os métodos e a prática docente

No “IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – Qual alfabetização para qual tempo?”, importante ação da Associação Brasileira de Alfabetização, realizado em 2019 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), houve uma mesa dedicada aos relatos pessoais e entrevistas com professoras alfabetizadoras de lugares distintos do país. Argumentando sobre o universo infantil de alfabetização e letramento, as professoras relataram algumas questões existentes em sala de aula: as dimensões e perspectivas diversas, o olhar para o contexto e subjetividade, a intervenção. O link de acesso está na **midiateca** ao final do capítulo.

Um dos relatos expressou o sentimento de muitas(os) professoras(es) iniciantes, que ao se depararem com a sala de aula, se questionam **o que e como fazer** para despertar nas crianças o desejo por aprender. Para tanto, buscaram respostas nos próprios interesses das crianças, fundamentando-se em pesquisas e práticas que favorecem situações de aprendizagem significativas acerca da alfabetização e do letramento.



Para saber mais! Para conhecer os relatos indicados acima confira na programação do “IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – Qual alfabetização para qual tempo?” Vale a pena conferir o site da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), disponível na **midiateca**.

2.3. Planejamento, rotina e modalidades organizativas - Como se ensina

2.3.1. Abertura

As diferentes maneiras de organizar o ensino no processo de alfabetização e letramento, em torno da questão - Como se ensina? - serão apresentadas a seguir. Assim, os temas de estudo deste capítulo são:

- planejamento;
- rotina;
- modalidades organizativas de ensino.

Imaginação, descoberta e curiosidade são características da infância, que marcam o processo de alfabetização e letramento. Da mesma forma, a organização pedagógica do ensino em alfabetização requer para além dos conhecimentos técnicos, criatividade e comprometimento.



Perspectivas! Para inspirar, segue uma obra de delicadeza ímpar, o curta-metragem “Para Vler Poesia”, dirigido por Andrei Miralha e Marcílio Costa (2004). Em busca de compreender o mundo ao seu redor, um garoto usa a imaginação como ferramenta, traduzindo a chuva, os animais, os barcos e a sua realidade para a linguagem poética num universo de encantamento que reside na infância. O link para acessar está disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.



Fonte: Iluminuras Estúdio

Reiteração e aprofundamento

Uma iniciativa que auxiliará o entendimento das necessidades relacionadas ao planejamento, rotina e organização do ensino, são as situações reais de alfabetização analisadas por Ana Luiza Smolka e Maria Irma HardlerCoudry (2015), importantes referências no estudo da alfabetização no Brasil.



Perspectivas! No vídeo “Alfabetização e Letramento - Caminhos e desca-minhos” a especialista Ana Luiza Smolka discute os conceitos de alfabetização e letramento. Nos vídeos “Alfabetização e Linguística I e II” Maria Irma Hardler Coudry (2015) disserta sobre as relações entre a fala, leitura e escrita na alfabetização. Os links estão disponíveis na **midiateca** ao final deste capítulo.

2.3.2. Planejamento das práticas de alfabetização e letramento

Neste tópico a reflexão se dará sobre a prática, mediante o planejamento elaborado pela(o) professora(r). Segundo as orientações sobre a prática docente presentes nos documentos do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC - CE), é preciso conhecer a proposta curricular e identificar as necessidades da turma, essas são ações indispensáveis para melhor planejar o que deve ser ensinado com vistas a garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças.

A proposta curricular indica formas de operacionalização relacionando a aprendizagem ao planejamento bem como o acompanhamento. O intuito é oferecer caminhos para que a(o) professora(r) contemple a proposta curricular no planejamento, firmados no levantamento das práticas docentes, experiências curriculares, estudos e pesquisas na área.

Faz-se importante ressaltar que os caminhos indicados são sugestões e estão distantes de assemelharem a receitas prontas para que sejam aplicadas, antes são possibilidades propositoras de reflexão.



Para lembrar! *As crianças aprendem em tempos e ritmos distintos, trazem conhecimentos diferentes sobre os usos da língua materna. A(O) professora(r) atuará como mediadora(r) realizando intervenções para que os educandos avancem, assim, para que sejam criadas situações de aprendizagem intencionais é indispensável planejar.*

Uma das características do planejamento é a organização dos saberes e aprendizagens a serem ensinados à turma, para tanto, é necessário considerar as formas de abordagem dos temas, a didática, a proposta curricular (QSN, 2019), o projeto político pedagógico (PPP) da instituição de ensino, ou seja, se apropriar (individual e coletivamente) dos elementos que cooperam para operacionalização da proposta curricular.

Outros pontos relevantes para o planejamento:

- determinar o tempo (período);
- conhecer o grupo de educandos (respeitar ritmos e interesses);
- definir: como se ensina?
- explorar ao máximo o espaço físico;
- conhecer e fazer uso dos recursos didáticos e materiais que a escola dispõe;
- considerar imprevistos.

O planejamento é único por considerar elementos pontuais, e até mesmo específicos, tais como: a política vigente, a realidade dos educandos e as formas de mediação. Por essa razão, não é possível reutilizá-lo no ano seguinte, porém, essa característica não significa que o planejamento é solitário, pois, é possível encontrar pontos em comum entre educandos de um mesmo ano, possibilitando um trabalho com os pares.

Ao elaborar o planejamento é importante articular as unidades temáticas descritas no QSN (GUARULHOS, 2019) oralidade, apropriação do sistema de escrita, leitura e produção escrita, além de outras facetas da alfabetização detalhadas em saberes e aprendizagens como a ortografia e a literatura infantil.

Uma excelente forma de estruturar o planejamento é a utilização das modalidades organizativas:



Modalidades organizativas



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Rotina

Todas essas modalidades podem ser inseridas na rotina estabelecida, que por sua vez organiza o tempo e as ações nos espaços da escola. A seguir são apresentadas as características da rotina, do planejamento e das modalidades organizativas:

- é uma estrutura de organização de vários elementos que articulam o trabalho de ensino e aprendizagem: o tempo, as aprendizagens, as modalidades organizativas (atividades, projetos e sequências didáticas), bem como o espaço pedagógico;

- planejamento e rotina são dois processos distintos, porém, interdependentes;
- a rotina é organizada considerando momentos de centração e descentração, podendo assumir diferentes configurações: em alguns momentos a(o) professora(o) faz propostas à turma de acordo com as intencionalidades pedagógicas; em outros, as crianças são instigadas pela(o) professora(r) a propor temas de interesse, a fim de assumirem o protagonismo em torno de uma proposta ou de tarefas diversificadas. Há também momentos em que são necessários diferentes agrupamentos de acordo com especificidades etárias, conhecimentos prévios dos educandos, características próprias de cada turma e/ou objetivos de aprendizagem;
- o estabelecimento de uma boa rotina permite previsibilidade e constância. As crianças conseguem antever as modalidades organizativas das atividades, desenvolvendo assim a autonomia para realizar as atribuições, sugerir mudanças, antecipar materiais e atitudes necessárias às atividades e também para refletir sobre o processo e aprendizagem propostos;
- deve ser monitorada e avaliada. Devido à necessidade de previsibilidade e constância, é aconselhável modificá-la quando for realmente necessário.

Planejamento

- norteia-se, sobretudo, na proposta curricular QSN (GUARULHOS, 2019), projeto político pedagógico (PPP) e realidade da turma, com relação aos aspectos pedagógicos, sociais e culturais baseados nos pressupostos da educação integral;
- considera períodos de curto, médio e longo prazo;
- pode ser feito para toda a escola, para turmas e até mesmo para estruturar o trabalho junto a um educando;
- requer acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem;
- pode ser compartilhado entre os pares e a equipe pedagógica;
- é visualizado em forma de registros (planilhas, anotações ou quadros) que necessitam ser periodicamente visitados, reexaminados e avaliados. Vale expô-los em locais acessíveis a todos os membros da equipe pedagógica.
- está sujeito a alterações sempre que se avaliar necessário.



Perspectivas! A palestra: “Planejamento da alfabetização: como diferentes estratégias didáticas podem incluir todos os educandos” realizada pela professora

Luciana Piccoli, da UFRGS, no dia 26 de abril de 2016, no evento CEALE Debate no canal Ceale- FaE/ UFMG aprofunda a temática do planejamento discutida acima. O link está disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.

2.3.3. Rotina de/na alfabetização

Ao estruturar a rotina é importante refletir sobre algumas questões, tais como:

- contempla a escuta ativa dos educandos?
- é construída coletivamente?
- colabora com a aprendizagem significativa das crianças?

O exercício a seguir reflete sobre as questões indicadas acima e explana acerca da prática docente e o uso da rotina como ferramenta colaborativa para alfabetização e letramento.

1- A turma tem dias e horários fixos para determinadas atividades?	
Sim	Não
<p>A turma provavelmente tem alguma rotina.</p> <p>Para refletir sobre ela passe ao item 2.</p>	<p>É importante que as turmas tenham dias e/ou horários fixos para a distribuição das modalidades organizativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividades (permanentes, de ocasião ou de sistematização); • sequência didática; • projeto; • e de outras ações do cotidiano escolar (lanche, organização da sala, momentos de acolhimento e despedida). <p>Para organizar uma rotina é preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ter definidas as aprendizagens pretendidas para a turma; • conhecer bem a turma: potencialidades e necessidades; formas de sociabilidade (os amigos, grupos, se os educandos são predominantemente expansivos ou tímidos, etc.); ritmos de aprendizagem (se há predominantemente educandos que demandam mais tempo para aprender ou não); • o terceiro passo é planejar, diversificando atividades de acordo com as aprendizagens e com as características do grupo. <p>Observação: estas são apenas sugestões a fim de auxiliar a elaboração da rotina.</p>

2) A rotina é sempre a mesma, independente da turma?

Sim	Não
<p>É preciso lembrar que cada turma, a cada ano tem características próprias: gostos, interesses, contextos, histórias e necessidades de aprendizagens diferentes.</p> <p>Usar como referência rotinas já utilizadas pode ser um início para a construção de uma nova rotina.</p>	<p>A rotina sempre é modificada? vale questionar se as novas rotinas de fato ajudam as crianças a alcançarem as aprendizagens previstas na proposta curricular QSN (GUARULHOS, 2019) e a cumprir o planejamento.</p> <p>É preciso verificar se elas levam em conta os gostos, os interesses, os contextos e as necessidades de aprendizagens das crianças. Se a modificação acontece quase diariamente, isso pode ser um sinal de que não há um bom planejamento, que as atividades estão sendo escolhidas de última hora, sem uma reflexão prévia sobre o porquê de estarem sendo realizada</p>

Entretanto, uma rotina voltada à alfabetização e letramento deve prever modalidades de atividades permanentes, tais como rodas de leitura, de conversa, uso da biblioteca escolar ou de acervos

3) Na rotina atual são contempladas diferentes modalidades organizativas bem como diferentes áreas do conhecimento?

Sim	Não
<p>Então, certamente os educandos têm maiores chances de desenvolver vários conjuntos de aprendizagens que devem ser alcançadas em determinado período.</p> <p>É importante, entretanto, perguntar por que foram estipuladas essas atividades e o que queremos com elas, se estão de acordo com o planejamento e com a proposta curricular QSN (GUARULHOS, 2019). Se não estão, por quê?</p>	<p>Se a rotina tem apenas um ou dois tipos de modalidades organizativas, provavelmente as crianças estão deixando de realizar atividades importantes.</p> <p>Por exemplo: se a rotina nunca inclui atividades de sistematização, isso pode ser sinal de que não temos ferramentas para sistematizar uma determinada aprendizagem relacionada ao sistema de escrita.</p>

4) Diariamente os educandos são informados sobre o que farão no dia, na semana ou durante algum período de tempo?

Sim	Não
<p>É muito provável que as crianças se sintam acolhidas e seguras, além de conquistar, a cada dia, mais autonomia. Assim, elas podem opinar, avaliar, propor e melhor desenvolver as atividades.</p> <p>Refletir como é anunciada a rotina é muito importante, se: ela é compreensível para as crianças? É exposta oralmente e visualmente? Há marcações simples do tempo? É dado espaço para que as crianças protagonizem, interajam e opinem sobre as atividades e tragam materiais e sugestões?</p>	<p>Talvez as crianças se sintam inseguras, pois não têm ideia do que ocorrerá durante o dia ou num espaço maior de tempo, além de desconhecerem os objetivos de determinadas atividades. Esse desconhecimento pode provocar desmotivação, dispersão, ansiedade e indisciplina.</p> <p>Sem uma rotina estabelecida as crianças não conseguem se organizar previamente para a realização das atividades e podem não mobilizar adequadamente os conhecimentos prévios e os recursos necessários para agirem.</p> <p>É preciso lembrar que elas não têm a mesma noção temporal do adulto. Então, se os objetivos não forem sempre retomados, cada atividade pode significar, para elas, ações descontextualizadas e pontuais, portanto, sem sentido e sem aprendizagem.</p>

Fonte: Este exercício foi inspirado na Proposta Curricular de Língua Portuguesa - PAIC Ceará, 2015, p. 126. Link disponível para acesso ao material na **midiateca** ao final deste capítulo.

A seguir algumas sugestões de rotina:

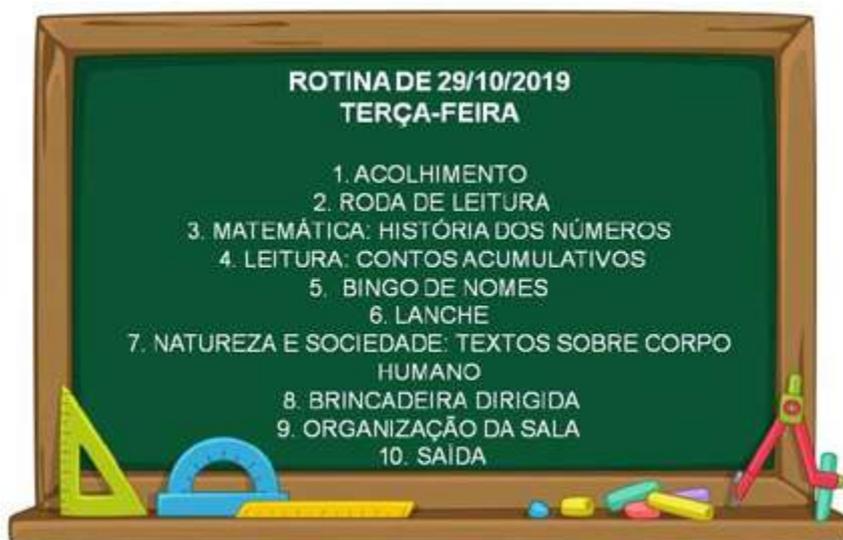
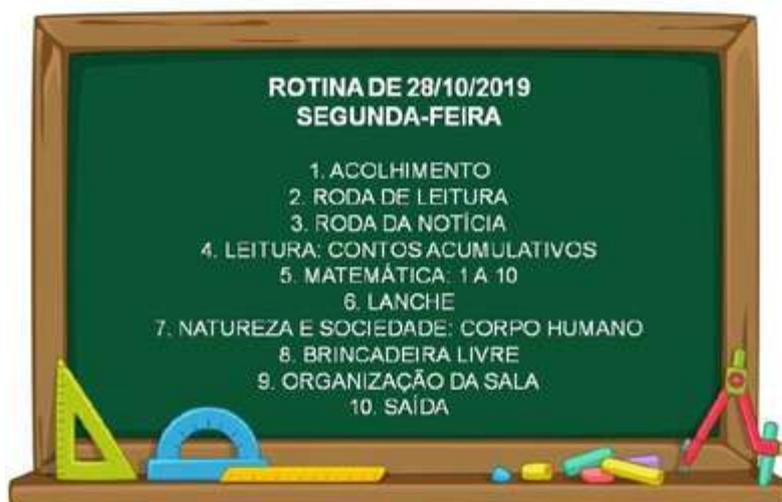
Exemplo de rotina com **modalidades organizativas** ao longo de cada dia letivo em uma semana

Horários	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
7h00 às 7h15	Atividade permanente: Escrita da rotina com os educandos (os ajudantes do dia escreverão com o auxílio do/a professor/a).	Atividade permanente: Escrita da rotina (professor como escriba).	Atividade permanente: Escrita da rotina pelo professor/a e leitura por parte dos educandos (com a ajuda do/da professor/a).	Atividade permanente: Escrita da rotina pelo/a professor/a com letras faltando (as crianças precisam descobrir quais são).	Atividade permanente: Escrita da rotina pelo/a professor/a em diferentes tipos de letra.
7h15 às 7h30	Atividade permanente: Leitura realizada pelo professor (Narrar – Conto de fadas).	Atividade permanente: Leitura realizada pelo educando no cantinho da leitura ou biblioteca da escola (Poesia, quadrinhas, parlendas, poemas).	Atividade permanente: Leitura de imagens realizada pelo educando com a mediação do professor.	Atividade permanente: Contação de histórias realizada pelo professor ou pelo educando (Narrar – Conto africano).	Atividade permanente: Leitura de gêneros textuais que circulam no cotidiano (cartazes, jornais, folhetos, catálogos, bilhetes).
7h30 às 8h00	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Atividade permanente: Roda da Notícia (educandos socializam com o grupo uma notícia que assistiram e escolheram no final do semana).	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Atividade ocasional: Conversa sobre a origem dos números, tema de interesse do grupo de educandos.	NATUREZA SOCIEDADE Seqüência didática: “Quem sou eu?”- Identificar por meio da análise de diferentes fontes, elementos que caracterizam as diferentes etnias que formam a população brasileira.	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Atividade de sistematização: Trabalho com gêneros orais: pesquisa e debate regrado.	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Atividade ocasional: Roda de conversa para apresentar os diferentes tipos de letra (maiúscula, minúscula e cursiva) que as crianças observam cotidianamente.
8h00 às 8h30	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Seqüência didática Contos Acumulativos: Levantamento e registro de hipóteses (Alguém já ouviu falar? O que será que significa a palavra acumulativo?).	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Seqüência didática Contos Acumulativos: Apresentação do conto “A velha a fiar”. Em seguida, realização de dramatização da história pelos educandos.	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Atividade de sistematização: Análise dos nomes da turma (quantificação do número de sílabas e de letras que compõem os nomes, comparando-os.	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Seqüência didática Contos Acumulativos - Brincadeira acumulativa: cada educando fala algo que comprou no mercado e a próxima acrescenta um item, retomando todos os ditos anteriormente.	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO Projeto Cantigas: Roda de conversa a respeito de ideias de como socializar as informações que os educandos estão coletando sobre as cantigas.

Fonte: criação própria – Programa LEIA.

Nestas proposições foram ressaltadas a importância de apresentar a rotina às crianças. A tabela com a rotina pode ficar exposta na sala e ser lida com os educandos nos momentos iniciais das situações de aprendizagem. A(O) professor(a) pode registrar a rotina na lousa, em cartazes ou apresentar em algum projetor, para que desta forma os educandos possam acompanhar o que já realizaram e o que ainda falta realizar. Esta prática é mais uma oportunidade que o educando tem de exercer a autonomia e a participação, propondo ajustes nas propostas do dia, inserindo outros temas de interesse, etc.

A seguir outros exemplos de organização e exposição da rotina:



Com essa síntese, identifica-se que a rotina é significativa quando há estruturação, contempla o planejamento, respeita o uso e a frequência das modalidades organizativas, atende as necessidades do grupo e favorece a escuta ativa aos interesses dos educandos, possibilitando a participação de todos.

Há outras ferramentas de registro pessoais da(o) professora(r) que não necessitam ser partilhadas com os educandos, por exemplo, as estratégias traçadas para determinada finalidade. No entanto, quando os elementos que estão organizados nas modalidades organizativas (lanche, leitura, roda de conversa, atividades, brincadeiras, organização da sala) são de conhecimento da turma, propicia a compreensão do que será realizado dentro do espaço e do tempo.

2.3.4. Modalidades organizativas

Tantas são as demandas inerentes a profissão da(o) professora(r): conhecer a realidade dos educandos, necessidades e potencialidades, bagagens, contextos e conhecimentos que devem ser levados em consideração, valorizados e respeitados; ter sensibilidade para ouvir, compreender e encontrar a porta de entrada para o conhecimento que deseja trazer à turma, prevendo as interações, o protagonismo e o uso social.

Além disso, agendas, correções, saberes, diários, famílias, comunidade, entre outros. Todos que já passaram e estão na escola conhecem muito bem a dinamicidade desse ambiente. As tarefas são inúmeras e parece que o tempo é curto para tanto. Mesmo com o anseio de conseguir atender diligentemente a todas essas demandas, ainda existem os imprevistos do dia, sem contar o calendário escolar que insiste em lembrar que há muito a fazer em pouco tempo.

Certamente a organização é um dos recursos que direciona a postura didática da(o) professora(r) no fazer pedagógico. A observação das necessidades da turma, frente aos saberes que o planejamento impõe, exige a escolha de uma modalidade organizativa, que seja mais adequada para desencadear uma série de ações, a fim de promover o conhecimento em meio a todos os eventos vigentes, tanto das aprendizagens previstas no planejamento, quanto a inserção de outras aprendizagens advindas da escuta ativa aos educandos para que a rotina seja significativa.

Eleger uma modalidade organizativa para um determinado conhecimento requer que a(o) professora(r) analise os aspectos que implicarão na adequação, duração e a relevância de aprofundamento do saber a ser desenvolvido.

Serão conhecidas algumas modalidades organizativas para que a(o) professora(r) possa ter mais esse aporte no planejamento e alguns fatores relevantes para a escolha de uma modalidade adequada:

- qual modalidade melhor atende aos saberes e às aprendizagens de interesse da turma?
- quais dessas aprendizagens devem estar em um projeto ou em uma atividade permanente?

São alguns fatores relevantes para a escolha de uma modalidade adequada:

- a Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019);

- o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar;
- a realidade da turma (necessidades, potencialidades, ritmos de aprendizagem);
- os recursos pedagógicos e materiais disponíveis;
- a interação e o protagonismo (escuta ativa para inserção de temas de interesse dos educandos);
- o tempo;
- o espaço físico;
- as opções didáticas adotadas pela (o) professora (r) - Como se ensina?

Organizar e planejar sequências de atividades, atividades permanentes, atividades de sistematização, atividades de ocasião, projetos e sequências didáticas, envolve a busca de estratégias que promovam o desenvolvimento de aprendizagens específicas com relação aos saberes previstos, nesse sentido, cabe à(ao) professora(r) pensar um modo didático de operacionalização desses saberes, a fim de que a modalidade proposta compreenda um princípio lógico, coerente e inteligível para as crianças.



Perspectivas! Delia Lerner em entrevista ao canal Nova Escola, na série “Grandes Diálogos”, disserta sobre vários assuntos, dentre eles, a importância das “Modalidades Organizativas”. A autora relata uma situação para ilustrar o ensino que não pressupõe uma sequência lógica de atividades, traz a reflexão sobre a importância de um planejamento que busque evitar a fragmentação dos eixos e como distribuir os conhecimentos no tempo. O link para acessar a entrevista na íntegra está disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.

2.3.4.1. Modalidade organizativa: atividade permanente

As atividades permanentes são situações didáticas que são propostas com frequência e atendem aos saberes que as(os) professoras(es) intencionalmente esperam que a turma se familiarize. Deste modo, colocam o educando regularmente em contato com determinado saber tendem a fazer com que se aproprie e utilize esses saberes em sua prática. Vale ressaltar que, por terem um caráter regular, as atividades permanentes podem, de acordo com a intencionalidade da(o) professo-

ra(r), ter variações. A leitura fruição pode ser utilizada como exemplo.

A **leitura fruição** inserida no planejamento como uma atividade permanente possui objetivos bem definidos, tais como: promover o gosto pela leitura, observação da postura leitora, dicção, imitação de voz, fluência na leitura, trazer repertório linguístico e cultural e tantos outros. Portanto, a(o) professora(r) pode sugerir variações como:

- pedir que algum educando leia;
- fazer a leitura em um outro espaço da escola;
- escolher diferentes suportes ou gêneros textuais;
- leitura em duplas.

Alfredina Nery, na obra *“Ensino fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”*, aponta para a necessidade de se ter cautela ao propor tais atividades para que não se perca o objetivo principal. Portanto, se a finalidade é criar o gosto pela leitura, as mediações realizadas devem estar a serviço desta.

Intencionalmente essas atividades permanentes promovem aprimoramento e aprofundamento, uma vez que os educandos são submetidos a interação contínua com os saberes. As atividades permanentes não precisam necessariamente ser diárias, podem ser semanais, quinzenais ou mensais. Para exemplificar, outra atividade permanente de ocorrência semanal é a experiência da **ciranda do livro** promovida por algumas unidades escolares na Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Todas as sextas-feiras os educandos escolhem um livro para que a leitura seja realizada em casa, sozinhos ou com o envolvimento de familiares. Essa atividade permanente semanal promove a leitura, contato com acervo da escola e a parceria entre escola e família.

Pode-se também promover outras situações didáticas periódicas entre toda a equipe escolar num grande movimento entre as turmas, como, por exemplo: saraus, apresentações teatrais, jogos interclasses, brincadeiras entre crianças de idades diferentes, cinemas e visitas à biblioteca.

A seguir o quadro síntese destaca a atividade permanente:

Modalidade organizativa	Atividade Permanente
Definição	Proposta ou situações didáticas que ocorrem constantemente com o propósito de favorecer um saber de maneira regular.
Finalidade	Apropriação de saberes, hábitos e atitudes.
Tempo	Frequentemente/Regularmente Periodicidade: diária, quinzenal ou mensal.

Outro benefício desta modalidade organizativa diz respeito à previsibilidade do educando mediante a essas atividades. Conforme as crianças se habituem as atividades permanentes, tem a segurança para propor ideias, sugerir temas, participar com maior autonomia por já terem ciência da atividade a ser realizada.

2.3.4.2. Modalidades organizativas: sequência didática

Há saberes a serem trabalhados com as crianças que não exigem periodicidade, são conhecimentos que a(o) professora(r) é capaz de desenvolver e finalizar em algumas aulas. Sob a análise da(o) professora(r) é constatado que algumas atividades são suficientes para que os educandos se apropriem de um saber em questão. A essas situações didáticas promovidas com começo, meio e fim bem definidos, nomeia-se de sequência didática ou sequência de atividades.

A sequência didática tem como característica propor desafios progressivos nas atividades de forma sequencial. Assemelha-se ao projeto, porém, não exige um produto final, apenas uma atividade de fechamento ou sistematização. Pode ou não estar integrado ao projeto.

Para a sequência didática faz-se necessário:

- ter os conhecimentos a serem desenvolvidos bem definidos;
- ter clareza do objetivo final da sequência;
- propor atividades desafiadoras e progressivas.

Conforme o quadro abaixo:

Modalidade organizativa	Sequência didática
Definição	São atividades ou situações didáticas propostas com grau de dificuldade progressivo.
Finalidade	Ampliar a aprendizagem
Tempo	Variável Podem durar dias ou meses

A seguir um exemplo de sequência didática

Objetivo: ler, produzir e fazer o uso social do gênero ficha técnica.

Contexto: a professora Bianca notou que os educandos do 1º ano tinham um enorme gosto por desenhar, pois sempre solicitavam folhas em branco após o término de alguma atividade. Para explorar essa vontade e ampliar os saberes e potencialidades dos educandos, aliou às aprendizagens sobre o gênero ficha técnica, pois já imaginava uma galeria onde seriam expostas as obras dos artistas da turma.

Sequência didática:

- primeiramente a professora promoveu um momento de desenho livre com a turma;
- depois a professora pediu aos educandos que contassem o que haviam feito a toda turma: o que desenharam e as razões das produções;
- na aula seguinte a professora trouxe algumas obras de Candido Portinari:



Fonte: WikiArt.org - Meninos Brincando. PORTINARI (1955).



Fonte: Artsandculture. Futebol, PORTINARI (1935).



Fonte: Artsandculture. Cambalhota. PORTINARI (1958).

- após, realizou a exploração das obras com a turma (cores, texturas, contextos) e colocou a ficha técnica de cada uma delas no mural.
- logo realizou a leitura das fichas e apresentou uma foto do artista;
- propôs aos educandos (na área externa) que fizessem movimentos como as crianças pintadas nas obras de Portinari;
- perguntou aos educandos se queriam brincar de outras brincadeiras, e assim os educandos brincaram e algumas cenas espontâneas foram registradas por fotografia;
- em outra aula lembrou com as crianças as brincadeiras realizadas no dia anterior;
- fizeram uma lista de palavras com o título das brincadeiras que eles participaram, tendo a professora como escriba, realizando mediações e propondo conflitos para ajustar a escrita com intervenções reflexivas sobre como se escrevia cada palavra;
- solicitou que cada educando transcrevesse a lista que estava na lousa para o caderno; prevendo que alguns educandos terminariam a transcrição proposta e certamente solicitariam uma folha de sulfite para desenhar, a professora surpreendeu a cada um deles com as fotos impressas, onde eles estavam brincando. Pediu que observassem as imagens e depois colocassem no mesmo mural no qual estavam as obras de Portinari;
- os educandos perceberam que ao lado das obras de Portinari havia papéis com algumas palavras (fichas técnicas). A professora leu cada ficha e apresentou detalhes sobre as obras, tais como: os materiais utilizados, o título da obra, o nome do artista e o ano que a obra foi feita e explicou que aquele “papel” era uma ficha técnica;
- na aula seguinte todos os educandos foram para o mural de maneira espontânea, a professora aproveitou esse momento para questionar a turma sobre as semelhanças e diferenças entre as obras de Portinari e as brincadeiras das fotos.
- os educandos fizeram observações;
- com a finalidade de que os educandos entendessem a necessidade da ficha técnica posta ao lado das obras de Candido Portinari, a professora problematizou: *“Se convidarmos os colegas de outra turma para visitar o nosso mural e os orientássemos a verem as obras do Candido Portinari. Seria possível saber informações como: artista, ano, materiais utilizados e título das obras?”*

A expectativa dessa resposta era a de que os educandos percebessem a importância e a função social deste gênero e que o acesso a essas informações só foi possível por meio da ficha técnica.

- na próxima aula, a professora com materiais previamente selecionados (dentro do que a escola dispôs) explorou a ficha técnica perguntando aos educandos: Quais os materiais que Portinari utilizou para fazer as obras, seriam gizes de cera? A turma percebeu que as obras não tinham o aspecto de terem sido feitas com gizes de cera. Então, que materiais seriam aqueles? A professora releu em voz alta os materiais descritos na ficha. Foi então que Bianca partiu para a próxima fase da sequência didática planejada;
- propôs à turma que fizessem releituras das fotografias em que eles estavam brincando como nas pinturas de Candido Portinari. Os educandos ficaram eufóricos e ansiosos pela próxima atividade. Alguns educandos disseram: “Professora, nós vamos usar giz de cera ou tinta como o Portinari?”
- a professora deixou que os educandos optassem pelos materiais que dispunham, foram eles: muitos gizes de cera, algumas tintas guache, retalhos de papel, cola, tesoura e pincéis;
- os educandos observando as brincadeiras nas fotos começaram a desenhar. Uns priorizaram os movimentos da brincadeira, outros apenas os objetos (bolas, balanços) e outros optaram por desenhar a brincadeira e os amigos;
- as obras ficaram um dia em processo de secagem;
- no dia seguinte apreciaram as próprias produções, dos colegas e as obras de Portinari. Porém, lembraram que faltava algo: a ficha técnica;
- a professora mostrou aos educandos as características das fichas técnicas;
- os educandos compreenderam as especificidades do gênero;
- a professora organizou a turma em duplas onde cada educando teria a oportunidade de ajudar um amigo na construção da ficha técnica;
- cada criança construiu uma ficha técnica e anexou ao lado de sua produção;
- um grupo de educandos sugeriu que além de pinturas, poderiam utilizar massinha de modelar para fazer esculturas. Embora, a professora não houvesse planejado essa atividade, inseriu no planejamento acolhendo a sugestão;
- ao final dessa sequência o mural possuía produções e fichas técnicas, dispostas da seguinte forma: obras de Portinari e foto do artista; fotos da turma brincando; produções inspiradas nas brincadeiras e uma exposição de esculturas construídas com massa de modelar;
- no Dia da Família na escola, as obras foram colocadas no corredor, para que toda

a comunidade escolar e familiares pudessem desfrutar da exposição que recebeu o título, *BrinCandido*, escolhido pela turma.

Todas essas atividades têm a função de desenvolver conhecimento relativo à finalidade, ao uso e à produção do gênero textual. O fechamento também não necessita ser vinculado a um evento, lembrando que a aprendizagem se dá no processo.

2.3.4.3. Modalidade organizativa: atividades de sistematização

A atividade tem por finalidade **sistematizar** um saber ou uma aprendizagem que foi trabalhada pela(o) professora(r). Após um trabalho desenvolvido, a atividade de sistematização busca reunir e propor aplicação do que foi aprendido, considerando a participação do educando onde o mesmo terá a possibilidade de expressar, lembrar e aplicar o que aprendeu.

Como exemplo, pode-se imaginar que a(o) professora(r) tenha ensinado aos educandos a estrutura do gênero textual receita. No desenvolvimento dessa aprendizagem, a(o) professora(r) realizou uma série de outras atividades explorando todos os aspectos do gênero, desde a estrutura (título da receita, lista de ingredientes e modo de fazer) até o seu uso (aplicação social do gênero).

Com a finalidade de sistematizar esse saber, a(o) professora(r) propôs aos educandos uma atividade que consistia na produção coletiva de uma receita da turma, de modo a rememorar os saberes estudados durante a apropriação do gênero.

Outro exemplo é a utilização de jogos, como “*Stop*”.

Também conhecido como adedonha ou adedanha; é uma brincadeira em duplas ou até em grupos maiores que pode ser realizada tanto oralmente quanto de maneira escrita. O jogo na versão escrita, consiste no preenchimento de uma planilha exigindo agilidade entre pensamento, repertório, palavra e escrita. Os jogadores escolhem as categorias a serem colocadas na planilha. Exemplo: nome, cor, objeto, lugar (cidade, estado ou país), carro, comida, partes do corpo, etc. Em seguida cada jogador em posse de um papel e uma caneta faz uma planilha com as categorias escolhidas coletivamente. Logo depois, é sorteada uma letra do alfabeto. Este sorteio pode ser feito de maneira bem simples. Juntos, os jogadores dizem a palavra: Stop! e abaixam as mãos mostrando a quantidade de dedos que quiserem. Esses dedos são contabilizados, porém, cada dedo levantado corresponde a uma letra do alfabeto, obedecendo a ordem do mesmo. Sorteada a letra, os jogadores rapida-

mente devem escrever uma palavra correspondente a cada categoria da planilha iniciando com a letra sorteada. Vence a rodada quem terminar de preencher todas as categorias primeiro, sendo que, ao terminar o jogador deve falar a palavra Stop. A este sinal, todos os outros jogadores devem parar de escrever. Neste momento cada jogador diz a palavra que escreveu por categoria, se por acaso ele tenha sido o único a escrever determinada palavra, aquela categoria recebe 10 pontos. Caso a palavra coincida com a palavra de outro jogador valerá 05 pontos para cada e, se não deu tempo de escrever ou não soube a palavra, não pontua. Vence o jogo quem tiver mais pontos somados ao final.

Sobre a proposta de utilizar o jogo Stop como atividade de sistematização, a título de exemplo, uma(um) professora(r) ter trabalhado o uso da letra maiúscula para substantivos próprios e letra minúscula para substantivos comuns. Ao propor o jogo Stop foi encontrada uma oportunidade de sistematizar esse conhecimento de forma lúdica. Antes que o jogo se inicie, é importante que seja lembrada a importância de preencher as categorias que requerem um substantivo próprio com letra maiúscula e substantivo comum com letra minúscula. Dessa forma este jogo (neste contexto) pode ser uma atividade de sistematização.

Modalidade organizativa	Atividade de sistematização
Definição	São atividades ou situações didáticas elaboradas com o intuito que o educando possa memorizar, resgatar, aplicar um saber/aprendizagem.
Finalidade	Sistematizar um saber, um conhecimento, aprimorando, aplicando e o ampliando.
Tempo	Critério estabelecido sob análise da(o) professora(r), considerando a necessidade de sistematizar o saber.

2.3.4.4. Modalidade organizativa: projeto

O projeto, como modalidade organizativa, apesar de ser bastante presente nas escolas brasileiras, ainda é motivo de muitas controvérsias. Na realização pode-se envolver desde pequenos grupos de educandos até toda uma escola. Pode-se, também, transcender as barreiras físicas e propor intervenções na vizinhança, na cidade e até mesmo alçar voos mais altos.

Em um projeto, é possível trabalhar com jogos, brincadeiras, literatura, experiências científicas, intervenções sociais, pequenas ou grandes produções, dentre tantas outras possibilidades, por isso, conhecer os elementos que compõem um bom projeto é essencial para o sucesso do trabalho.

O ciclo de alfabetização é um período muito especial da infância, pois envolve a apropriação de um conhecimento importante para determinados modos de participação da vida em sociedade. De que forma a realização de um projeto pode contribuir com esse processo?



Perspectivas! Os Projetos “Brincadeiras de ontem, hoje e sempre” e “Valorizando com as fábulas”, é realizado em turmas de alfabetização da Escola São Judas Tadeu, localizada em Miguel Pereira, no estado do Rio de Janeiro. Os vídeos estão no site da TV Escola. Org / Jurubebas e também na **midiateca** ao final deste capítulo.

Como se pôde observar, projeto é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que, com base em uma questão de pesquisa, curiosidade, necessidade identificada, sonho ou tema de interesse dos educandos apresenta, no encerramento, um produto final, o qual pode envolver produção material ou imaterial. Assim, a realização de um projeto envolve a organização coletiva do tempo, definição das etapas a serem percorridas, divisão de responsabilidades, objetivos e metas parciais e finais a serem conquistadas.

Considerando o ciclo de alfabetização, nesta modalidade organizativa, quatro saberes e aprendizagens precisam ser valorizados: falar; ouvir; ler; e escrever. Por serem situações didáticas bastante flexíveis em relação ao tempo, os projetos podem durar dias, meses ou todo o ano letivo.

No projeto, cada pessoa envolvida tem atribuições específicas a cumprir, seja em grupos ou individualmente, evidenciando o desenvolvimento de valores sociais como cooperação, solidariedade e responsabilidade podem ser apreendidos;

também são valorizadas a participação da comunidade escolar e outras parcerias que possam contribuir com o aprofundamento dos estudos ou com a realização do produto final.

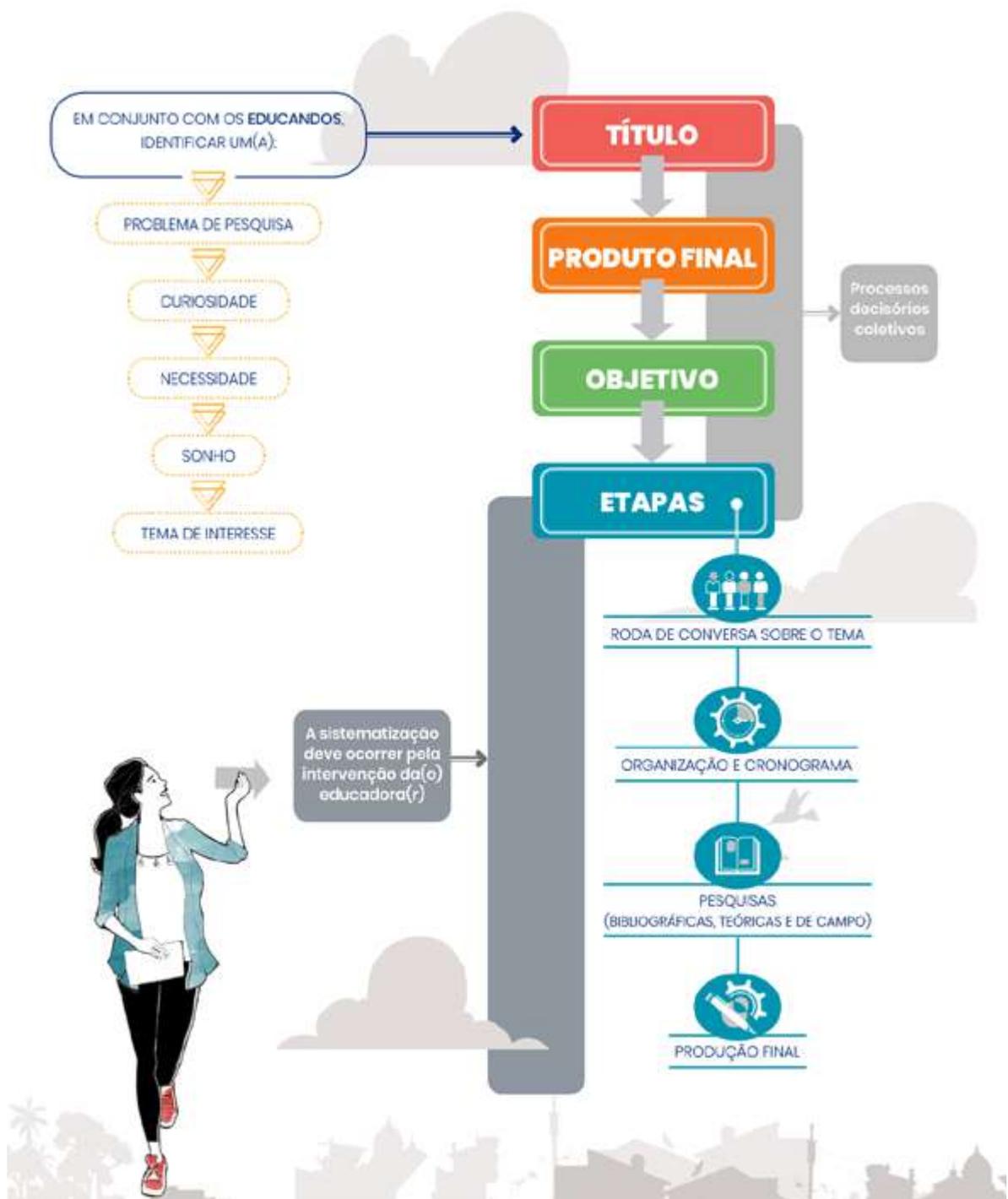
Neste sentido, o Projeto pode prever a interação entre turmas, escolas ou outras organizações, também pode potencializar tanto a interação presencial quanto a virtual, por meio da articulação de ações que utilizem os diversos meios de comunicação, assim como o uso de diferentes tipos de materiais e tecnologias.

É importante salientar que é no processo que ocorrem as aprendizagens, dessa forma o produto final de um projeto deve mostrar esses momentos e as situações que oportunizaram a apreensão dos saberes. A finalização pode ser material, como a construção de algo que represente o tema estudado ou imaterial, seja uma apresentação musical ou uma dramatização. É importante que ocorra a socialização da produção e que o conhecimento construído circule no âmbito da escola e, sempre que possível, fora dela.

Por ser uma modalidade centrada no desenvolvimento da autonomia dos educandos e no trabalho cooperativo entre eles, todas as decisões relativas ao Projeto necessitam ser tomadas em conjunto, considerando a fala das crianças, com a mediação da(o) professora(r), por meio de roda de conversa, votação e outros mecanismos democráticos. Assim, **antes** de iniciar a produção propriamente dita, decisões importantes são tomadas de maneira **coletiva**, as quais vão desde a escolha do título e objetivo do projeto até a produção final. A figura a seguir ilustra uma sequência **sugerida** para o trabalho com essa modalidade organizativa:



Para saber mais! Nery (2007), no texto “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”, explica os diferentes elementos. Foram selecionados exemplos para observação e análise.



Título do projeto:	Nossa cidade, nossa casa.
Produto:	Uma mostra que expresse a cultura e a produção artística do bairro, da cidade ou do município em que a escola se localiza. O acervo pode ser verbal (oral e/ou escrito), imagético (fotografias, colagens, desenhos, etc.), fílmico (gravações). Pode ser também uma exposição de obras da cultura local: esculturas, quadros, peças de tecido, utensílios variados, etc.
Objetivo:	Propiciar que o educando conheça mais o lugar em que vive, percebendo-se como parte dele.
Desenvolvimento do trabalho	<p>1- Discutir com os educandos o projeto: objetivos, etapas, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade deste trabalho, assim como possíveis contribuições.</p> <p>2 - Organizar as crianças em grupos para que cada um faça uma pesquisa. As categorias poderiam ser, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a breve história da cidade; • o museu; - a biblioteca; • os grupos de dança; • os grupos musicais; • as comidas típicas; • o teatro (ou grupos de teatro, mesmo sem sede física); • o artesanato local; • os artistas da região: poetas, cantadores, contadores de histórias, repentistas, pintores etc.; • as atrações turísticas (toda cidade as tem, mesmo que seus moradores, muitas vezes, não saibam ou não percebam esse potencial...). <p>3 - Auxiliar os grupos com a pesquisa e também sugerir que as crianças pesquisem com familiares, amigos e moradores mais antigos seus conhecimentos sobre a cultura local e até mesmo se há disponibilidade de objetos que possam ser emprestados para a mostra cultural/acervo. Um gênero textual para esse momento pode ser a entrevista oral ou escrita.</p> <p>4 - Proporcionar visitas à locais da cidade que possam contribuir para a pesquisa das crianças, como: a sede da prefeitura, o jornal da região, etc. Para essa saída da escola, é possível elaborar com as crianças um requerimento para reservar/marcar a ida a esses lugares.</p> <p>5 - Enfatizar a observação das mudanças históricas havidas entre o “antigamente” e o “hoje”. Organizar um cartaz em que possam registrar as contribuições das pesquisas, ao longo do desenvolvimento do projeto, na direção de compreenderem um importante conceito que se refere às permanências e mudanças do contexto histórico e geográfico.</p> <p>6 - Auxiliar os educandos nos planos de trabalho para que possam ter autonomia de trabalho e cumprir o cronograma estabelecido. Definir com eles quais os dias da semana serão reservados para o projeto, quanto tempo o projeto vai durar, que grupo vai fazer o quê, para quê, onde, como e quando.</p> <p>7 - Ao longo do desenvolvimento do projeto, escolham as datas em que discutirão os andamentos das pesquisas, os registros (orais ou escritos) do que as crianças estão aprendendo com o trabalho, o trabalho em cada grupo, bem como os produtos finais: painel fotográfico? Audição de músicas, declamadores, contadores de histórias? Apresentação de dança e/ou de teatro Exposição de objetos culturais? Feira de comidas típicas? Enfim, são muitas as possibilidades.</p> <p>8 - Os produtos finais podem ser apresentados tanto num mesmo dia, previamente estabelecido, quanto em dias diferentes, também acordados em consonância com os educandos e a comunidade escolar.</p>

O Centro de Referência em Educação Integral (CREI), importante organização que apoia práticas educativas com ênfase para a *Educação Integral*, estabelece algumas diretrizes para o trabalho pedagógico com projetos. A sequência apresentada abaixo foi elaborada com base no material de apoio disponibilizado pelo CREI, e apresenta a síntese das características dessa modalidade organizativa:

Projeto

- o estudo ganha sentido na realização de um propósito bem definido;
- flexível em relação ao tempo podem ser dias ou até meses;
- tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos;
- tem um produto final cuja elaboração compôs o projeto.

São exemplos: jornada da escola, mural coletivo, peça de teatro, melhoria de algum espaço, escrita de livro, etc.

Frequentemente a palavra **projeto** está relacionada ao trabalho institucional com algum tema, como por exemplo: alimentação saudável; meio ambiente e reciclagem; horta; segurança no trânsito; hábitos saudáveis; etc. No entanto, o conceito de **projeto** é muito mais profundo do que o simples encadeamento de sequências didáticas tematizadas. Trata-se, efetivamente, de um conjunto de práticas organizadas com alguma finalidade que **faça sentido** para a comunidade envolvida. Dessa forma, algumas reflexões são imprescindíveis para o trabalho com Projeto:



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA



Perspectivas! São nomeados de **projetos** os trabalhos apresentados em festas escolares, mostras culturais, mostras literárias, comemorações e outras práticas performáticas comuns nas escolas? Em entrevista ao canal Editora Moderna, a especialista Maria José da Nóbrega oferece uma reflexão valiosa para orientar o trabalho em relação aos eventos escolares e a Pedagogia de Projetos no Café Literário 2019. O link está disponível na **midiateca**, localizada ao final deste capítulo.



Para saber mais! A plataforma do “Centro de Referências em Educação Integral” permite conhecer outros materiais de apoio a iniciativas educacionais inovadoras. O link para acessar está disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.

2.3.9. Participação dos educandos

Diversas possibilidades de participação dos educandos são possíveis na rotina de alfabetização. Até aqui foram levantadas reflexões sobre como atividades mecânicas, seja em treinos de letras ou escritas sem significado para a criança, pouco ou nada contribuem para a aprendizagem da escrita. É necessário que os educandos percebam a escrita em seu uso social, ou seja, como uma forma de expressão, registro e memória – não apenas uma tarefa que deve ser feita porque a(o) professora(r) solicitou.

Para isso, é essencial: propiciar vivências em que as crianças sintam o desejo de expressar, como nas rodas de conversa, em assembleias de classe e momentos de autoavaliação, por exemplo, são propostas em que os educandos são colocados a discutir e opinar sobre os problemas da turma, construir combinados e avaliar como foi o dia. Inicialmente a(o) professora(r) pode ser a(o) escriba da turma, anotando as falas e opiniões das crianças, com o tempo, o registro pode ser feito entre os educandos que já dominam a escrita; fazer com que as crianças convivam com textos escritos, por exemplo: criar um jornal com as notícias da turma, um fichário coletivo de novas palavras ou descobertas, um livro da vida com as memórias do dia-a-dia da turma, troca de cartas entre escolas ou qualquer outra possibilidade de registro das experiências vividas sob a forma individual ou coletiva são algumas das muitas propostas possíveis; e neste processo, serem desafiadas a refletirem sobre o sistema de escrita e as relações entre letras e sons.



Para saber mais! O artigo “Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança”, no qual as autoras Suely Amaral Mello e Michelle de Freitas Bissoli, dissertam sobre a aprendizagem da leitura e escrita por crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental destacando a importância de enriquecer as vivências infantis e promover diferentes formas de expressão. O link para acesso encontra-se na **midiateca** ao final deste capítulo.



Perspectivas! A TV Escola disponibiliza gratuitamente episódios da série “Chico na Ilha dos Jurubebas”, em que se narra as aventuras de um menino em processo de alfabetização. No mesmo site, também se encontram jogos alfabéticos, músicas e outros materiais gratuitos. O link para acessar está na **midiateca** ao final deste capítulo.

2.4. Diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem - Como se avalia?

2.4.1. Abertura

Como diagnosticar, acompanhar e intervir nas diferentes situações de aprendizagem em alfabetização? Para solucionar essa problemática são incitadas proposições sobre os objetivos da educação escolar quando relacionados à avaliação.

- o que a escola, no formato atual pode proporcionar aos educandos?
- qual educação é oferecida?
- como a avaliação da aprendizagem pode contribuir para uma educação de qualidade?
- será que a ação avaliativa tem acontecido da forma mais adequada?
- o que os dados recentes revelam sobre a realidade?



Perspectivas! A apresentação do slam “O Ministério da Saúde adverte, a educação morreu...” do jovem Fernaun, disponível na **midiateca** ao final deste capítulo, pode incitar algumas reflexões. O autor representa a fala de muitos jovens em fase final de escolarização e assinala as aflições da juventude ao pensar sobre a educação à que eles têm acesso e as perspectivas quanto ao futuro. Algumas questões podem embasar a reflexão:

- a fala de Fernaun representa a realidade da educação brasileira?
- segundo o slam, como a educação escolar tem sido percebida pelos jovens?
- como seria a fala futura dos educandos sobre os impactos da educação que tem recebido?
- a forma como a aprendizagem tem sido avaliada coopera para esta descrição da realidade da educação brasileira?

O QUE É UM SLAM?

Trata-se de uma batalha de poemas falados que tem atraído a atenção de muitos jovens em busca de um espaço para voz, expressão e luta por direitos sociais.

Para conhecer o que é um slam e seu papel como um importante movimento cultural contemporâneo, vale a pena conferir o texto na midiateca, ao final desta publicação, com o título “Roberta Estrela D`Alva, a voz pioneira nas batalhas de slam pelo Brasil”.

2.4.2. Diálogo sobre a prática educativa

Tomando como ponto de partida as práticas educativas estabelecidas nas escolas brasileiras como *convencionais* ou *próprias da alfabetização*, foi proposto aos professores da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira, os assessores técnicos no Programa LEIA, que ajudassem a entender melhor quais são as práticas realmente significativas em alfabetização e quais são aquelas que se mantiveram na escola apenas por *tradição* ou *reprodução*.

A seguir são apresentados os comentários dos professores sobre situações que ocorrem nas turmas de alfabetização:

1. Em minha prática, costumo sempre levar jogos, brincadeiras e atividades alternativas para as crianças. Faço o possível para evitar práticas repetitivas e mecânicas, assim, procuro criar um ambiente agradável em que as crianças sejam sempre as protagonistas das atividades. Posso me considerar uma(um) professora(r) construtivista?

Com a palavra, Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira:



Não há sociedades humanas sem jogos e brincadeiras! Vários pesquisadores defendem que o jogo e a brincadeira devem ser considerados parte integrante do aprendizado e não como modo de passar o tempo ou fonte de recompensa na escola. Isso se deve ao fato de que ao participar dessas atividades as crianças, ao mesmo tempo, desenvolvem-se cognitivamente, aprendem a conviver com o outro e se apropriam de diferentes conhecimentos. Os jogos e as brincadeiras podem se tornar importantes alternativas didáticas que motivam a aprendizagem das crianças, que contribuem para a construção de uma autoestima positiva, para a organização, concentração, atenção, senso de cooperação, além de proporcionar situações de sociabilidade. Há também jogos e brincadeiras que promovem reflexões acerca do funcionamento do sistema de escrita e da percepção de suas regularidades. Essas atividades lidam ainda com estratégia, construção e verificação de hipóteses, descobertas e reflexão. Então, professoras que empregam essas atividades de modo consciente e planejado estão colaborando para que as crianças se desenvolvam em muitos sentidos, e, também, podem favorecer a alfabetização. No entanto, essa não é uma marca distintiva, ou seja, quem usa essas atividades imediatamente se filia a uma perspectiva construtivista. O jogo é um recurso didático amplo, que pode ser associado a

diferentes pontos de vista do que seja alfabetizar crianças. O que faz a prática de um professor se filiar a determinada vertente teórico-metodológica, como o construtivismo, são outros elementos importantes que estão na base de sua orientação didática, por exemplo, o modo como lidam com o erro, a compreensão que possuem sobre o sistema de escrita, as intervenções que organizam, o acompanhamento e compreensão dos estágios ou hipóteses de escrita, entre outros.

De todo modo, acreditamos que os jogos e as brincadeiras na alfabetização são alternativas didáticas fundamentais que respeitam o ciclo de vida da infância e que são uma fonte fundamental de aprendizados.

2. Estou alfabetizando pela primeira vez, ainda não compreendo muito bem as características de cada método de alfabetização, este ainda é um assunto confuso para mim. Para ser uma(um) boa(bom) alfabetizadora(r), preciso escolher um método para seguir durante todo o ano letivo?

Com a palavra, Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira:



Se estiver compreendendo por método, os métodos tradicionais de alfabetização, conhecidos como aqueles de marcha sintética ou analítica e que fundamentaram materiais como as cartilhas de alfabetização até os anos de 1980, diríamos que não é preciso. Isto porque, na atualidade, temos um conjunto de contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística, a Educação, a Psicologia do Desenvolvimento, que atualizou o conceito de alfabetização e trouxe novos desafios para o que hoje chamamos de ensinar a ler e a escrever. Mas há uma questão importante na pergunta, sim, todos nós, professores e professoras, precisamos de um método para empreender o processo de ensino e aprendizagem, agora, não estamos falando dos métodos tradicionais, mas de um conjunto de princípios, procedimentos ordenados que organiza o traba-

lho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica, mas que colabora para desenhar um percurso de aprendizagem. É com base nas experiências como docente, num currículo, na formação continuada, no exercício de ação e reflexão sobre a prática que se pode traçar planos de ensino para se alfabetizar. Nós diríamos que esta é a chave para nos constituirmos como bons alfabetizadores.

3. Professores, costumo usar o silabário para que minha turma entenda melhor a diferença entre as sílabas simples e as complexas, penso que assim podem memorizar com mais facilidade cada família silábica. Neste sentido, o silabário é uma boa estratégia para a alfabetização?

Com a palavra, Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira:



A sílaba consiste em um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, envolvendo o agrupamento de sons em torno de uma vogal, emitido num único movimento expiratório. As crianças em processo de alfabetização costumam identificá-las com mais facilidade do que outros segmentos menores que compõem as palavras, como os fonemas. Pensando nisso, refletir sobre as sílabas que compõem as palavras, analisá-las em seus elementos menores, as letras e os fonemas que as compõem, é um exercício fundamental na alfabetização. No entanto, quando empregamos os silabários tradicionais, costumamos apresentar às crianças as sílabas canônicas, formadas por Consoante e Vogal (CV), como se essa fosse a única estrutura silábica do português brasileiro. Mas há outras V (o-vo), VC (es-pa-da), CVC (por-ta), CCV (pra-to), CCVC (cris-tal), CVCC (pers-pec-ti-va). Considerar as diferentes estruturas silábicas da língua é fundamental pensando que as crianças vão precisar conhecer todas elas. Observar o que ocorre com uma sílaba canônica, quando acrescentamos letras ou rearranjamos essas letras na sílaba, pode ser um exercício mais interessante, por ser reflexivo, do que fazer as crianças decorarem os silabários. Por exemplo, observar que ao se acrescentar letras



antes ou depois da vogal, transformamos as palavras, como no caso de APTO, PATO, PRATO, PARTO, PRANTO, etc., pode ser mais interessante do que memorizar sílabas...

Há, ainda, um outro aspecto importante a se considerar. Quando utilizamos o silabário tradicional, nele está pressuposta a ideia de que as vogais e as consoantes correspondem a um único som. Por exemplo, ao se trabalhar com a família silábica do C, privilegia-se as vogais A, O e U, formando o CA, CO e CU e desconsidera-se as variações exigentes de sonoridade (fonema). Vale lembrar que a letra C pode representar: a) o fonema /k/ quando precedido das vogais A, O e U (CASA, COLA e CUÍCA), b) o fonema /s/ quando precedido de E e I (CEREJA e CINEMA) e, ainda com o cedilha, quando precedido de A, O e U (CAÇA, AÇO e AÇÚCAR), c) representar o fonema /ʃ / na formação do dígrafo, seguida da letra H, em CHAVE. Além disso, os silabários empregam as vogais como se estas representassem somente alguns sons, veja a diferença da vogal A em CASA e CAMA e em COCO e COLA.

4. Em minha rotina educativa no ciclo de alfabetização, costumo iniciar as aulas escrevendo o cabeçalho e a agenda do dia na lousa. Considero importante que as crianças copiem essas informações diariamente, pois, além de organizar o caderno e registrar tudo o que vão fazer, podem compreender melhor a rotina escolar e, aos poucos, podem memorizar como devem escrever o nome da escola, a data, o nome completo e o nome das atividades (parque, lanche, etc.). A cópia diária do cabeçalho e da rotina auxiliam o processo de alfabetização? Quais as implicações da cópia nesse processo?

Com a palavra, Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira:

Mais importante aqui é refletir para que se usa o cabeçalho na escola. Parece-nos que empregamos o cabeçalho como uma forma de organizar aquilo que consideramos importante estar registrado no caderno. É um marcador de tempo, que permite



às crianças se orientarem, quando eu fiz tal lição? aos familiares acompanharem o que a criança fez na aula e quando ela fez e aos professores observarem a distribuição de atividades ao longo do tempo. A cópia da rotina também serve como um marcador que colabora para que as crianças saibam a ordem em que diferentes atividades vão ocorrer, que comportamentos, materiais e conhecimentos são importantes de estarem disponíveis, prontos para serem empregados, em cada uma delas etc. Então, temos dois gêneros textuais, o cabeçalho e a rotina, que funcionam na organização do tempo no interior da aula. Agora, podemos pensar sobre o papel da cópia na alfabetização, sem dúvida, ao copiar as crianças são incitadas a observar palavras e transcrevê-las, a perceber os espaços em branco que separam as palavras, os sinais diacríticos e a pontuação, entre outros elementos, o que pode ampliar seu repertório em relação a alguns conhecimentos. A cópia significativa de textos também pode favorecer a ampliação de conhecimentos sobre a escrita, mas a cópia mecânica não faz sentido algum. Vale lembrar que vemos excelentes copistas, na escola, capazes de copiar longos textos da lousa sem saber o que copiam. Então, é preciso refletir sobre a razão para solicitar que as crianças copiem. Por fim, vale lembrar que durante muito tempo a cópia foi usada na escola como meio de disciplinar os educandos e de gerenciar o tempo na aula.

5. Gosto de criar um ambiente alfabetizador para a minha turma de primeiro ano, por isso, costumo deixar o alfabeto sempre visível nas paredes, com letras grandes e coloridas, procuro sempre manter uma decoração atraente para as crianças. Assim, todos os dias podemos cantar o alfabeto de forma coletiva e, dessa maneira, consigo perceber as crianças que já memorizaram ou não cada letra. Colocar o alfabeto nas paredes cria um ambiente alfabetizador?

Com a palavra, Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira:



Colocar na parede o alfabeto é de grande valia para as crianças em processo de alfabetização, elas podem usar essas letras como referência para escrever, muitos jogos e brincadeiras podem ser realizadas a partir do alfabetário com as crianças. No entanto, um ambiente alfabetizador abrange muito mais que isso. Primeiro, deve conter um amplo leque de materiais escritos, com diferentes funções, usados na aula com os mesmos fins que são usados em outros âmbitos de socialização. Por exemplo, revistas e jornais podem ser interessantes suportes de escrita para se ter em sala de aula, se esses materiais forem usados para buscar informações e fatos, e não para recortar palavras. Segundo, deve conter equipamentos e recursos educacionais (jogos, materiais escolares, murais, projetor multimídia etc.) e mobiliário que favoreça aprendizagens colaborativas e a participação dos educandos. Por exemplo, durante a aula pode-se organizar diversos ambientes. Para realizar trabalhos coletivos e leituras compartilhadas, as rodas são essenciais. Para o trabalho em grupo, o agrupamento de mesas e cadeiras, é necessário, e, assim por diante. Terceiro, deve promover a troca, a escuta e a participação das crianças, portanto, deve-se garantir espaços de fala e de escuta, para que aprendam uns com os outros e posicionem-se diante de temas e novos conhecimentos. Um ambiente alfabetizador abrange o espaço físico, materiais e modos de interação que favoreçam esse processo.

6. Já estamos no segundo semestre e percebi que ainda tenho educandos pré-silábicos em minha turma. Na tentativa de ajudá-los, já busquei muitas atividades específicas para essa hipótese na internet e perdi a conta de quantos blogs de alfabetização visitei, apliquei tudo o que achei viável, mas nada parece dar resultado. Como posso ajudar uma criança que parece ter “estagnado” na aprendizagem? O que pode estar errado?

Com a palavra, Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio e Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira:



O que compreendemos por estagnado? Será que podemos dizer que uma criança está estagnada? A pergunta não seria o que essa criança já sabe e o que necessita aprender e, mais, que alternativas podemos usar, para além daquelas que já foram usadas. É importante lembrar que na alfabetização as crianças estão realizando aprendizagens complexas, não se trata simplesmente de memorização, mas de reflexão, busca de regularidades, experimentação entre outras operações. Há também disposições que são construídas nas vivências anteriores e concomitantes a escolarização. Então, compreender por que uma criança não avança em estágios de escrita ou porque se nega a ler ou escrever, é o ponto central para saber o que se pode oferecer a essas crianças. Às vezes, se trata de uma atenção a mais, às vezes, pode ser um trabalho com outros materiais que não os que são empregados na aula convencional, como os jogos, às vezes, é desenvolver a autoestima e a confiança em sua capacidade. Descobrir o que move as crianças nos processos de aprendizagem implica investigação na sala de aula, junto aos familiares e professores que já as acompanharam, junto aos colegas na sala de aula e outros ambientes da escola. E busca de parcerias no interior da escola e com a família.

2.4.3. A avaliação e o QSN (2019): desvelando sentidos

Para continuar a discussão sobre este importante tema para a educação, a avaliação, toma-se como primeira referência a Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019a, p.61 a 64). Para o documento, a avaliação é acompanhar o caminho trilhado, considerando a trajetória dos sujeitos e objetivando a inclusão de todos, em que a(o) professora(r) medeiam auxiliando na construção do conhecimento. Assim, a avaliação é processual e contínua importante para que se efetive o currículo, este que tem por fim o pleno desenvolvimento e aprendizagens dos educandos, seus processos devem estar alinhados ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

A avaliação de acordo com a Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019a, p. 62) está “centrada em quem aprende, é diagnóstica e inclusiva, e pretende subsidiar o planejamento e o replanejamento das práticas educativas e sociais, as estratégias utilizadas no contexto escolar e as intervenções e tomadas de decisão”.

Como avaliar?

Se a avaliação oferece subsídios para planejar e replanejar o caminho rumo ao objetivo dentro do contexto escolar, é preciso considerar que a(o) professora(r) cumpre nesse movimento o papel mediador, e com o diagnóstico realiza partilhas e reflexões individual e coletivamente a respeito de propostas que almejam e favoreçam a qualidade durante o processo. Assim, para avaliar é preciso:

- refletir sobre as práticas pedagógicas;
- analisar o projeto educativo e os saberes pretendidos no planejamento;
- investigar os saberes construídos pelos educandos;
- respeitar o tempo de vida do educando;
- registrar observações a respeito da situação da turma/do educando a fim de subsidiar o planejamento de intervenções significativas;

Segundo o QSN (GUARULHOS, 2019a), o que pode ser feito para que todos avancem? O que aprimorar? Essas são algumas reflexões que favorecem as observações sobre o processo de desenvolvimento, os avanços, os desafios e as potencialidades para que se promova a aprendizagem de modo qualitativo.

Outro instrumento importante para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia na formação dos sujeitos é a autoavaliação. Deste modo, cabe à(ao) professora(r) propiciar momentos e espaços para que o educando reflita, de forma individual e/ou coletiva.

Instrumentos avaliativos

A avaliação educacional possui três dimensões: da aprendizagem (da escola/da turma/do educando); da instituição (da Unidade de Ensino ou da Secretaria Municipal da Educação); e do sistema (MEC/ Federal).

A avaliação da aprendizagem é uma das dimensões da avaliação educacional, é próxima da sala de aula, estabelece relações e finalidades específicas. Cumpre papel de diagnóstico, de mediação, de regulação, de acompanhamento e orientação das ações pedagógicas.

Pensando nos instrumentos avaliativos, os **registros** são essenciais para qualificar o processo de aprendizagem e organização dos resultados. Registrar

é também refletir de forma objetiva sobre os momentos do processo educativo, e então, oportuniza a tomada de decisão fundamentada para intervenções significativas.

O registro pode ser feito a partir de semanários, gravações, filmagens, ou diário de bordo, é descritivo e deve conter itens como: participação, interação, frequência, posturas e ações diante proposições pedagógicas realizadas em sala de aula (por exemplo: os combinados da turma, as relações educador-educando, a compreensão dos saberes necessários, dentre outros).

Outra ferramenta que amplia os registros e favorece a participação da família é a **sistematização das atividades** que os educandos produzem, seja em um portfólio ou em uma pasta com as atividades mais significativas realizadas; nelas devem estar sinalizadas as devidas observações da(o) educadora(r), facilitando a visualização dos avanços e desafios nos diferentes aspectos da aprendizagem.

A Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019a, p. 64) expõe sobre o registro “O registro deve ser sistemático e atualizado sobre os acontecimentos do grupo e de cada educando por meio de diferentes instrumentos, incluindo, para o ensino fundamental e a EJA, testes, provas, trabalhos, portfólios, entre outros.”

Sobre as avaliações externas o documento pondera que:

A avaliação externa em larga escala (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb) tem o objetivo de diagnóstico e é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC); sendo assim, visa avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional (GUARULHOS, 2019a, p. 64).

Os resultados destas avaliações são importantes para que se construam políticas públicas que de fato contribuam para delimitar e assegurar os direitos de aprendizagem dos educandos. É responsabilidade das Redes e das instituições de ensino organizar estratégias para garantia e efetivar esse direito.

O lugar da avaliação é o de perpassar por entre todos os momentos do processo ensino e aprendizagem, cuidando para sensibilizar a percepção a respeito de qual é a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, levando em consideração as manifestações subjetivas (diálogos, trabalhos em grupo, jogos, brincadeiras e diferentes formas de expressão) e tangíveis (produções escritas, desenhos, objetos artísticos, portfólios, etc).

Avalia-se para planejar, conhecer, verificar, acompanhar e mediar. A prática avaliativa se constrói na relação entre duas ações fundamentais e indissociáveis, são elas DIAGNOSTICAR e DECIDIR. Para tanto, é preciso acolher a realidade que será constatada.



Para refletir! *Como a avaliação contribui com o processo de progressão das aprendizagens?*



Para saber mais! *Os princípios que regem o conceito de avaliação à luz da Proposta Curricular – QSN (2019) de Guarulhos são apresentados no vídeo “Concepção de avaliação QSN” com endereço disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.*

2.4.4. Ação avaliativa

Para desdobramento dessa temática, é proposta uma reflexão ainda mais aprofundada sobre o que, de fato, significa o termo **avaliar**. Será visto o porquê, atualmente, ao se tratar da avaliação da aprendizagem, o diagnóstico e o monitoramento são estratégias indissociáveis e indispensáveis para a ação avaliativa.

No processo de alfabetização, muitas dúvidas podem afligir a(o) professora(r), tais como: *foi adotada a melhor estratégia? as crianças estão aprendendo mesmo? quais são os efeitos das práticas pedagógicas sobre o aprendizado das crianças?*

Para responder a estas e a tantas outras dúvidas que surgem no processo de avaliação, a **ação avaliativa** é uma grande aliada.

A ação avaliativa é um conjunto de iniciativas e procedimentos que auxiliam a tomada de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente sobre o planejamento de ensino, a seleção de estratégias adotadas e materiais empregados. Equivocadamente, a avaliação tem sido confundida como ponto final de um processo, momento em que a criança precisa apresentar tudo o que aprendeu e, neste sentido, também qualificar o trabalho docente.

A ação avaliativa constitui, em verdade, o ponto de partida e de retomada necessários para balizar o processo de ensino e aprendizagem segundo as necessidades de cada criança e da turma. A ação avaliativa possui duas dimensões: a **técnica** e a **formativa**.

A **dimensão formativa** é aquela que, de fato, conduzirá o trabalho docente em sala de aula e, portanto, deve se sobrepôr à técnica. BATISTA (2005) elucida que:

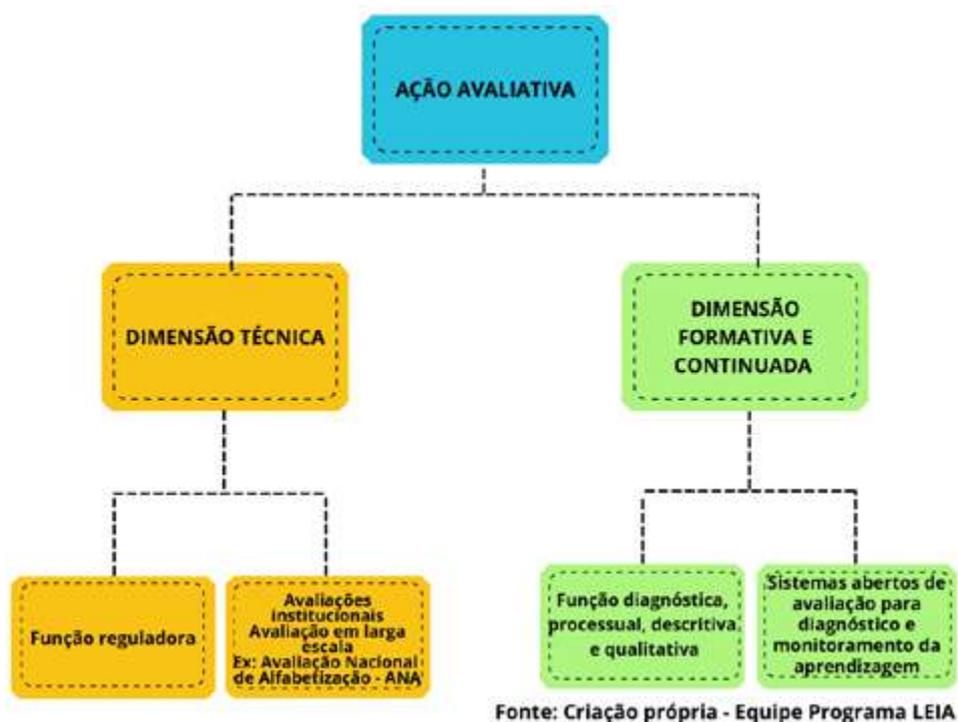
A dimensão formativa ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar o patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno em determinada etapa, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados (BATISTA, 2005, p.10).

A **dimensão técnica** está relacionada aos aspectos de regulação da educação em sentido amplo, como no caso de uma avaliação institucional ou de uma avaliação em larga escala. Na dimensão formativa, dois aspectos são essenciais: diagnosticar e monitorar a aprendizagem. De acordo com Batista (2005):

A dimensão técnica ou burocrática da avaliação tem como função a regulação dos recortes dos tempos escolares (seja um ciclo ou uma série), apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento à dimensão burocrática da instituição e do sistema. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em registros quantitativos e medidas de produtos definidores da promoção ou da reprovação dos alunos (BATISTA, 2005, p.9).



O infográfico abaixo exemplifica o significado da avaliação:



O diagnóstico e o monitoramento fazem parte da dimensão formativa e continuada da ação avaliativa, auxiliando a tomada de decisões que potencializam a aprendizagem. Trata-se, sobretudo, de um *compromisso* assumido pela(o) professora(r) para verificar quais são os conhecimentos presentes no início do processo, verificar o alcance dos objetivos estabelecidos, acompanhar e intervir, perceber avanços, rupturas e oportunidades para alterar a rota, e traçar novas estratégias.

A avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental possui grande relevância, especialmente no que se refere a complexidade do trabalho arredor da alfabetização. É fundamental que na análise das ações avaliativas se note alguns aspectos, como:

- a dimensão formativa deve estar centrada no processo de aprendizagem;
- as funções de diagnóstico e monitoramento devem estar associadas às ações avaliativas (planejar, conhecer, verificar, acompanhar e mediar);
- a avaliação centrada em quem aprende pretende subsidiar o planejamento e o replanejamento das situações de aprendizagem, criando estratégias para intervir no contexto escolar e assim ampliar o conhecimento dos educandos e o seu desenvolvimento pleno.



Experimente! Registrar as experiências e práticas no campo da avaliação aproveitando as questões abaixo como base para o registro:

- Quais as formas de avaliação mais utilizadas por nós ao longo da trajetória profissional?
- Como são trabalhados os resultados dessas avaliações?
- Quais são os resultados das turmas?
- Os resultados têm apresentado aprendizagens significativas?
- O que significa sucesso na alfabetização?



Para saber mais! A leitura do material produzido pelo Centro de alfabetização, leitura e escrita FaE / UFMG (Ceale) - Monitoramento e avaliação da alfabetização, com o texto “Avaliar, diagnosticar e monitorar: pontos de partida e de chegada na alfabetização” no capítulo 1 (p. 9-15) é uma boa proposta para compreender as características de cada dimensão da ação avaliativa. O endereço para acesso ao texto pode ser encontrado na **midiateca**, ao final deste capítulo.

Neste material, a temática da avaliação versa em seus aspectos pedagógicos e formativos, que não podem ser separados das funções de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem, como requisitos de realimentação do ensino.

2.4.5. Diagnóstico inicial da aprendizagem

A **avaliação diagnóstica**, ou seja, a avaliação inicial, constitui um princípio válido para todas as áreas do conhecimento e tem papel central na promoção da aprendizagem significativa, pois trata-se do procedimento que irá subsidiar todo o planejamento das ações educativas.

No ensino da escrita, primeiramente, é preciso ter em mente os saberes que as crianças já apresentam sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), somente assim será possível estabelecer expectativas de aprendizagem e selecionar a melhor forma de alcançá-las. Os procedimentos recomendáveis para o diagnóstico

inicial envolvem: a transcrição de textos de memória – parlenda, poema, música, dentre outros e o reconto de um texto conhecido (sem que tenham tido acesso ao texto escrito).

No entanto, para um diagnóstico efetivo, alguns cuidados são necessários:

- os textos selecionados para serem transcritos ou recontados devem conter palavras que favoreçam a investigação daquilo que se decidiu avaliar;
- ao constatar que a escrita das crianças não revelou o que se desejava diagnosticar, é possível propor uma lista complementar de palavras, neste caso, o uso de imagens pode substituir o ditado convencional;
- no caso da transcrição de textos de memória, é preciso garantir condições anteriores para que todas as crianças possam memorizá-lo. Dessa forma, a atividade precisa ser preparada de modo lúdico, por meio de brincadeiras cantadas, utilizando as parlendas, dentre outras;
- se o diagnóstico for realizado por meio de reconto, é importante fazer a narrativa oral ou a leitura e, em seguida, conversar com as crianças sobre o que ouviram. Depois, é recomendável solicitar que algumas crianças façam a retomada oral do texto, assim é possível verificar se houve a apropriação necessária para realizar a escrita;
- é importante que antes do diagnóstico as crianças não tenham tido contato com o texto escrito, assim podem fazer a escrita segundo as próprias hipóteses.

Mas para além de aplicar instrumentos de avaliação diagnóstica, é preciso realizar o que se designa de análise didática das respostas das crianças. É essa análise que permite tomar decisões sobre a necessidade de retomar certos objetos de ensino já tratados, ou empregar novas estratégias didáticas para ensiná-lo. Também ajuda a fundamentar decisões sobre as crianças que necessitam de um trabalho pedagógico específico por meio de propostas de apoio, por exemplo.

Produzir sínteses explicativas sobre os modos como as crianças se saíram a partir de instrumentos de avaliação diagnóstica e, a partir daí, construir portfólios contribui para estabelecer o que as crianças já sabem, o que precisam aprender e subsidiam o planejamento.

É possível perceber que apropriar-se do sistema de escrita alfabética exige operações cognitivas, articulação de conhecimentos e a reflexão, não se trata de

um processo simples e linear, de mera memorização. Toma-se as dificuldades e obstáculos à aprendizagem como próprios desse processo e não como um problema de aprendizagem ou um problema da criança.

Para ultrapassar esses obstáculos ou superar essas dificuldades comuns na aprendizagem de escrita, é preciso se antecipar às possíveis dificuldades em relação a esse processo, o que demanda tanto saber sobre como as crianças aprendem quanto dominar o objeto de ensino a ser aprendido.



Para refletir! *Como se costuma realizar a atividade diagnóstica inicial em uma turma de alfabetização? Quais instrumentos podem ser utilizados? Que diagnóstico é possível fazer com base nas informações coletadas na última realização?*

2.4.6. Instrumentos de monitoramento da aprendizagem

Após o diagnóstico inicial, é importante estabelecer instrumentos objetivos para o acompanhamento da aprendizagem dos educandos. Dessa forma, todas as ações educativas estarão pautadas naquilo que de fato já sabem sobre o sistema de escrita e o que ainda necessitam aprender. Também é por meio da análise didática das produções das crianças e sistematização desses dados que se estabelecem estratégias e intervenções adequadas às necessidades específicas de cada educando, com atividades coletivas, em pequenos grupos e individuais.

São instrumentos de monitoramento da aprendizagem importantes no contexto da alfabetização de acordo com Batista (2005):

a) **Observação e registro:**

desde o momento de diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos em relação ao sistema de escrita, até as avaliações das capacidades desenvolvidas em determinada etapa de sua trajetória, no ciclo. Exigem clara definição de focos, situações ou contextos, bem como elaboração de roteiros e seleção de recursos mais adequados ao registro [fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, cadernos ou “diários de campo”, nos quais o professor exercita sua reflexão sobre processos vivenciados pelos alunos e sobre suas próprias práticas e mediações, valendo-se da parceria com seus colegas]. Com base nessa complexidade de aspectos, é imprescindível que o registro contemple: · a identificação da escola, do educando e da turma, do

professor e da equipe relacionada ao processo, dos períodos de registro; · a especificação de objetivos do trabalho no período em foco; · a explicitação de conteúdos trabalhados no mesmo período; · a explicitação de atividades e projetos desenvolvidos; · observações sobre níveis atingidos pela turma (aspectos comuns ou compartilhados pela maior parte) e pelo educando particularmente focalizado; · sugestões de linhas de ação a serem desenvolvidas na própria classe, em outros espaços ou instâncias da escola e em interações com os familiares (BATISTA, 2005, p.18).

b) Provas operatórias:

instrumentos assim designados devido a sua ênfase em operações mentais envolvidas nos conhecimentos que estão sendo processados pelos alunos, ao longo de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens. Os focos desse tipo de avaliação se voltam, portanto, para representações, conceitos, capacidades ou estratégias em geral (levantamento de hipóteses, análise, generalização, produção de inferências, aplicação a novas situações, entre outras). Os instrumentos construídos com tais objetivos são mais abertos, exigem interação direta com os alunos (individualmente ou em pequenos grupos), clareza na definição de focos e de critérios de avaliação, registros descritivos e qualitativos detalhados (BATISTA, 2005, p.19).

c) Autoavaliação:

instrumento que propicia o levantamento de informações relevantes para regular o processo de construção de significados pelo próprio aluno. Sua principal finalidade é a tomada de consciência, pelo aluno, de suas capacidades e dificuldades, de modo a reestruturar estratégias, atitudes e formas de estudo, direcionadas para os problemas que enfrenta. O exercício da auto-avaliação pode ser iniciado a partir das primeiras percepções do aluno sobre seu processo de inserção no contexto da escrita e da leitura, para que se verifique as práticas vivenciadas por ele no meio em que vive (BATISTA, 2005, p.22).

d) Portfólio é a:

organização e arquivo de registros das aprendizagens dos alunos, selecionados por eles próprios, com intenção de fornecer uma síntese de seu percurso ou trajetória de aprendizagem. O sentido maior de seu uso seria o registro acumulativo e progressivo de dados pertinentes às aprendizagens, em torno de duas direções que o aluno se coloca: O que aprendi? De que forma aprendi? A partir desses eixos, construirá o registro de ações, atividades espontâneas ou dirigidas pelo professor, produções próprias ou reproduções de informações e documentos, coletas de informações em outras fontes, apreciações e dificuldades. A periodicidade de sua elaboração é determinada pelos objetivos de cada etapa de aprendizagem e pelas motivações ao longo do processo, podendo ser trimestral, semestral ou mesmo anual (BATISTA, 2005, p.23-24).



Experimente! *É costume o uso de portfólios para registrar o trabalho desenvolvido com as turmas de alfabetização? Para essa produção as seguintes questões podem ser norteadoras: o que se ensina? De que forma se ensina*

O acompanhamento da aprendizagem dos educandos por meio de instrumentos de diagnóstico e monitoramento certamente indicará as necessárias intervenções para alcançar objetivos específicos ou traçar novas rotas para a aprendizagem. Neste sentido, a reorganização do processo pedagógico pode ocorrer por meio de diferentes estratégias, como o reagrupamento de educandos, como uma estratégia de organização do trabalho pedagógico e quais seriam os critérios para tais situações, são aspectos relevantes a serem considerados no momento de constituição dos grupos de trabalho.

Segundo Batista (2005, p. 41), antes mesmo de se decidir a melhor alternativa para a organização do trabalho com a aprendizagem dos educandos, é preciso examinar questões como: quem deve/ precisa/ pode trabalhar com quem? O que deverá ser trabalhado com e pelo grupo? Como os educandos trabalharão juntos? Qual o tipo de atividade mais apropriada para cada grupo? Os critérios utilizados para selecionar os integrantes de cada grupo devem ser flexíveis e variados. À(Ao) professora(r) cabe assumir uma atitude exploratória e de observação em torno de diferentes possibilidades.

Algumas ações relacionadas às metas de aprendizagem nas turmas de alfabetização em relação ao agrupamento de educandos, são indicados por Batista (2005) conforme seguem:

agrupamentos de alunos por critérios de maior ou menor heterogeneidade, em função de seus níveis e do perfil das atividades propostas; reagrupamentos dinâmicos e rotativos dos alunos com dificuldades ou necessidades específicas de aprendizagem, através de projetos e mecanismos oferecidos pela escola, pelo sistema e pelas redes de ensino; reinserção desses grupos nas atividades cotidianas da classe, para que não se cristalizem dificuldades ou discriminações; monitoramento diferenciado ao longo do processo de alfabetização, para que não se perpetue a cultura do fracasso irreversível ou da promoção automática sem aprendizagem efetiva (BATISTA, 2005, p. 45).



Para refletir! *Como se organizam os espaços e materiais em sala de aula? As mesas e cadeiras estão sempre no mesmo formato? Como estabelecer parcerias entre os educandos para promover a aprendizagem em alfabetização por meio da cooperação?*

2.4.7. Avaliação da ortografia

A ortografia é um complexo sistema que determina os valores assumidos pelos grafemas e compõem-se ainda da uniformização gráfica das palavras e suas partes (sufixos, radicais prefixos, desinências que indicam flexões nominais ou verbais) além dos recursos para diferenciar palavras que soam igualmente, porém com escritas distintas, a título de exemplo, como nas palavras *acento* e *assento*.

Aprender as regularidades do sistema ortográfico facilita a decisão de como deve ser escrita cada palavra, deste modo, o educando pode se dedicar a ampliar o domínio da linguagem escrita. Contudo, escrever sem problemas na ortografia não é escrever bem, para produzir textos de qualidade há muito que aprender além da ortografia.

O ensino da ortografia privilegia o estímulo ao pensamento curioso, que investiga as regularidades ortográficas, pois os educandos aprendem muito sobre as partes (letras) das palavras quando observam a linguagem e brincam com ela. Este ensino pode ser potencializado mediante a interpretação e avaliação dos desvios ortográficos das crianças.

Como se avalia a ortografia?

Os indicadores de avaliação não podem apenas identificar a categoria geral que revela a natureza do “erro” (regularidades contextuais, interferência da fala, oposição surda/sonora, representação de sílabas não canônicas, segmentação, irregularidades, etc). É preciso um detalhamento objetivo dos desvios praticáveis que se enquadram em cada uma dessas categorias, assim a(o) professora(r) pode intervir satisfatoriamente.

Depois de constatar e categorizar os erros algumas decisões precisarão

ser tomadas, pois não há tempo hábil para resolver todos os problemas ortográficos de uma vez só, será preciso organizar a gestão progressiva dos conteúdos; nela é preciso estabelecer o que cabe a cada ano para garantir a aprendizagem das regularidades ortográficas e sua utilização na produção de textos.

Além das informações sobre as turmas, é importante instaurar um percurso narrativo sobre o que já foi ensinado e o que será tratado depois; manifesta-se a necessidade de considerar os parâmetros para a seleção dos conteúdos ortográficos a partir do questionamento: o que é regular e mais frequente?

Alguns ajustes serão fundamentais tendo em vista que as metas definidas para cada ano cria uma intencionalidade por parte da(o) professora(r), e assim produz intervenções mais acertadas que impactam de forma positiva a aprendizagem dos educandos; um ensino que incentiva a descoberta para além das regularidades ortográficas, forma um educando curioso, atento aos padrões e sinais, que levanta questionamentos. É preciso considerar a necessária avaliação periódica da proposta.

Os “erros” apresentados nas produções dos educandos expressam as suas hipóteses em relação à ortografia. O ensino reflexivo da ortografia oferta ao educando um papel ativo na aprendizagem, pois promove a descoberta, a assimilação das regularidades ortográficas, coloca o saber em confronto com novas técnicas e amplia as capacidades auto avaliativas não só por aprender as regularidades ortográficas, todavia saber aplicar em diferentes situações.

Para tanto, em alguns momentos, será essencial articular os conteúdos de ortografia aos das outras práticas de linguagem escrita - a leitura e a produção de textos - o que promove condições para que os educandos se apropriem e façam uso de forma progressiva do que aprenderam.



Experimente! *Elaborar uma tipologia de “erros” com indicadores precisos organizados em uma planilha, o que irá permitir comprovar por meio das colunas o que cada educando precisa aprender. Deste modo, as linhas demonstram um mapeamento do desempenho da turma em relação a cada indicador. Organizada e alimentada pela(o) professora(r), a notação na planilha contribui para a realização do diagnóstico e o planejamento do trabalho. Com base no que foi aprendido sobre a tipologia dos desvios ortográficos das crianças, pode ser proposta também a elaboração de um instrumento de acompanhamento da aprendizagem da ortografia para cada turma.*



Para saber mais! O material de estudo “Especial ortografia reflexiva - parte III O ensino aprendizagem - mediação do professor”, foi elaborado pela Plataforma do Letramento e disponibilizado pelo Cenpec Educação, está na **midiateca** ao final deste capítulo.



Perspectivas! No vídeo “Bate papo virtual (Hangout) com Maria José Nóbrega”, a professora, especialista em Língua Portuguesa e assessora de programas de formação do Ministério da Educação (MEC) a partir de uma conversa proposta e realizada pela Plataforma do Letramento, aborda o ensino reflexivo da ortografia elencando questionamentos sobre como promover a aprendizagem de forma crítica e como a(o) professora(r) pode contribuir com o educando nesse processo estimulando a autonomia. É também uma oportunidade para revisitar o conhecimento trabalhado até o momento. O link de acesso ao material encontra-se na **midiateca**, ao final deste capítulo.

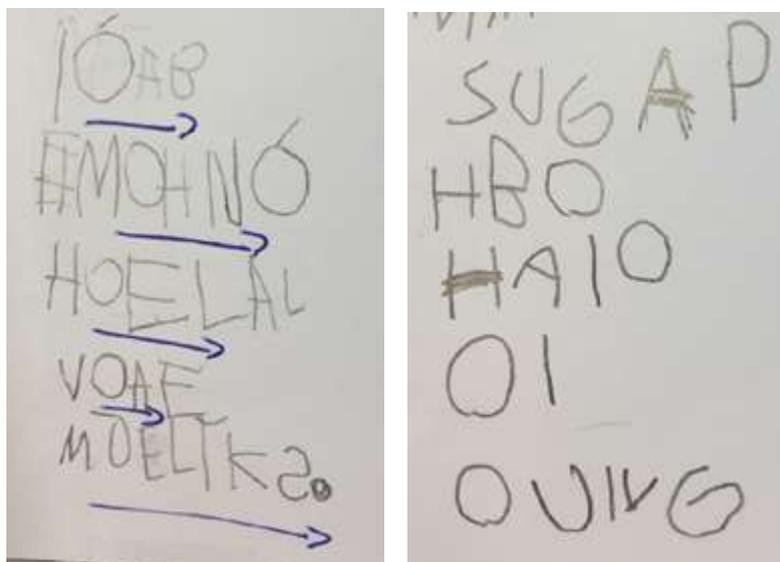
2.4.8. Análise de escrita I

Propõe-se agora um olhar cuidadoso para a escrita dos educandos, buscando identificar os conhecimentos já apreendidos e as intervenções necessárias.

A observação da escrita de duas crianças em fase inicial de alfabetização possibilitam constatações e se percebe, em ambos os casos, que a escrita de textos de memória (parlenda) proposta para toda a turma como avaliação diagnóstica não foi suficiente para revelar o que a(o) professora(r) precisava saber sobre a compreensão que essas crianças já possuem sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). Assim, se resolve aplicar, individualmente, um ditado de palavras do campo semântico relativo ao tema do projeto da escola sobre animais. As palavras escolhidas para essa atividade foram:

- DINOSSAURO
- CAMELO
- GATO
- BOI
- O MENINO TEM UM GATO

As imagens abaixo exibem as produções escritas das crianças:



Ao analisar as produções é passível de reflexão: *a estratégia da professora para a avaliação diagnóstica foi adequada? Há outra forma de realizar esse diagnóstico?*

Com a nova perspectiva de escrita alfabética e a valorização das práticas letradas com diferentes textos, escolares e extraescolares, se compreende que a avaliação pode ser realizada de outra forma.

O que se avalia?

Para a avaliação da apreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) - vista como aprendizagem de um sistema notacional - é essencial o registro do progressivo domínio por parte do educando em relação à compreensão e produção de textos reais. A ação avaliativa bastante diferente de uma prática tradicional que avalia apenas o resultado, pois em uma perspectiva de construção do conhecimento avaliam-se os avanços que os educandos apresentam ao longo do processo.

A concepção do “erro” também é encontrada nessa nova perspectiva de educação, pois é entendida como indicador da forma como os educandos compreendem determinado saber. No caso da aprendizagem do SEA, as escritas indicam o nível em que se encontra o educando em relação à aquisição desse sistema.

No ciclo inicial da alfabetização os registros e observações sobre como os educandos e a turma vão avançando com relação a pontos essenciais do SEA,

pode auxiliar a(o) professora(r) a fazer perguntas como: o que a criança já sabe? O que ainda necessita aprender? Qual é a intervenção necessária?

Estas perguntas orientam o planejamento das intervenções necessárias, fazê-las é importante para que não se estagne os educandos em uma determinada hipótese de escrita. Segundo Albuquerque e Morais (2007), tendo em vista o domínio da escrita alfabética, os registros realizados favorecem a construção das perguntas, por exemplo, se os educandos:

diferenciam letras de números e outros símbolos, empregando apenas letras ao escrever; escreve e lê respeitando as convenções de sentido “esquerda direita” e “do alto para baixo”; consegue refletir sobre os segmentos sonoros das palavras: a) detectando se uma palavra oral tem mais sílabas que outra; b) identificando e produzindo palavras que começam com sílabas orais parecidas; c) identificando e produzindo palavras que rimam (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 136).

Os autores sinalizam que em outros momentos a avaliação pode notar:

quando ele ainda não compreende que a notação escrita registra os segmentos que pronunciamos ao falar as palavras, procuramos identificar se ele: varia a ordem e quantidade de letras ao tentar escrever palavras que não decorou; se varia o repertório de letras ao produzir aquelas primeiras escritas; quando já compreende que a notação escrita registra os segmentos orais das palavras, procuramos reconhecer se já entende que nosso sistema de escrita e se prevê relações entre unidades gráficas (as letras) e unidades sonoras (os fonemas); caso ele apresente a hipótese de que cada letra representa uma sílaba, reconhecer se ele usa, na maior parte das vezes, letras que representam um dos sons de cada sílaba da palavra escrita; caso esteja mais avançado (tendo desenvolvido, por exemplo, a hipótese silábico-alfabética ou a alfabética), registrar: (a) que correspondências letra-som já incorporou e quais correspondências letra-som ainda precisa aprender; e (b) se ele escreve deixando espaços (segmentação) entre as palavras de uma frase (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 136).

O ciclo inicial de alfabetização não se finaliza em um único ano letivo, as etapas do domínio das correspondências **som-grafia** precisam ser registradas pela(o) professora(r). Nas notas a seguir, pode se observar quais regras da norma ortográfica os educandos vão se apropriando e assim realizar o registro do que o educando domina:

cada regularidade direta: P, B, T, D, F, V, M e N em início de sílaba; cada regularidade contextual: usos de C ou QU, G ou GU, R ou RR, O ou U em final de sílaba, E ou I em final de sílaba, M ou N no final de sílaba nasal, usos do NH e do til (~) também em sílabas nasais, Z em início de sílaba; cada regra morfológica, ligada às principais flexões verbais: os usos de ãO no futuro e AM em outros tempos verbais, o uso de OU/ EU/ IU no passado simples, o uso de SSE no imperfeito do subjuntivo e de NDO no gerúndio (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 137).

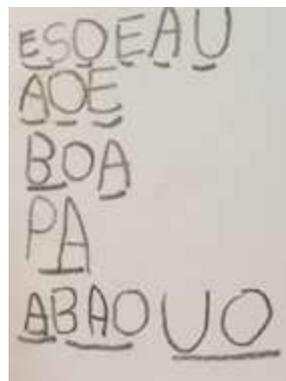
Tais regras não serão aprendidas tão rapidamente, mesmo depois do educando dominar a escrita alfabética. Pode servir de apoio que a(o) professora(r) anote cada avanço da turma, como também os casos em que as intervenções precisam acontecer para que os educandos dominem tais regularidades.

2.4.9. Análise de escrita II

Para este tópico intenciona-se uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma sequência didática, com objetivos específicos e estratégias bem definidas, como forma de intervenção em uma situação de aprendizagem específica.

Ao iniciar o segundo semestre, uma professora aplicou uma avaliação diagnóstica em sua turma de alfabetização e ficou bastante preocupada com dois educandos que não evidenciaram avanços tão significativos em relação à avaliação anterior. Na tentativa de traçar estratégias precisas para ajudá-los, a professora resolveu aplicar um ditado utilizando palavras relacionadas ao cotidiano escolar. Os ditados foram realizados individualmente, assim, na primeira situação, as palavras escolhidas foram: escorregador; bambolê; bola; pá; a bola furou.

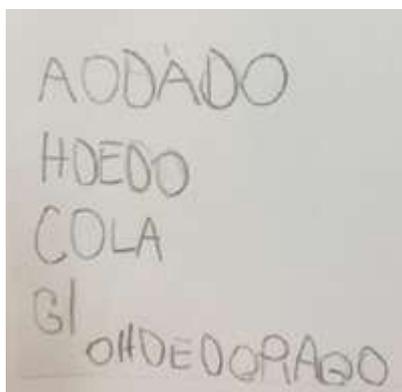
A escrita correspondente a esse ditado foi a seguinte:



Na segunda situação, as palavras escolhidas foram:

- APONTADOR;
- CADERNO;
- COLA;
- GIZ;
- O CADERNO RASGOU.

A escrita correspondente a esse ditado foi a seguinte:



Para refletir! Ao analisar as escritas das crianças no exercício acima é possível refletir sobre: quais são as diferenças entre os conhecimentos do sistema de escrita alfabética (SEA) apresentados pelas crianças? Seria possível um trabalho cooperativo entre elas?

2.4.10. Análise de escrita III

Durante o processo de alfabetização, as crianças estão diante de problemas de ordem cognitiva, elas tentam compreender o que certos sinais gráficos representam e quais princípios regem o sistema de escrita alfabético.

Igualmente, é preciso que elas atentem ao aspecto sonoro das palavras, em detrimento de seu significado, observando unidades menores que as compõem: sí-

labas (iniciais, finais e mediais) e fonemas. Ainda podem perceber outros recursos orais, tais como: a rima, a coincidência de sons na terminação de duas ou mais palavras a partir da última vogal tônica, e a aliteração, repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de várias palavras numa mesma frase ou verso.

Portanto, é preciso colocá-las diante do desafio de operar com palavras oralmente, por meio da comparação, identificação e classificação de unidades sonoras que as constituem.

As escritas não convencionais para as(os) professoras(es) são informações que, se analisados, permitem compreender o que as crianças sabem sobre o sistema de escrita alfabético (SEA), sobre o sistema ortográfico (SO) e o que precisam saber. Baseiam-se nas reflexões que essas crianças fizeram no contato cotidiano com a modalidade escrita da língua e, se interpretadas, podem indicar a hipótese de escrita ou estágio em que as crianças se encontram no processo de compreensão do sistema de escrita alfabético: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético; alfabético, por exemplo.

Como ponto de análise, será observada a seguinte situação: *uma professora de crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita, de uma escola pública, elaborou um diagnóstico do nível em que se encontravam seus educandos. Analisando a descrição individualizada apresentada a seguir:*

JOANA

Lê com boa fluência, reconta sem dificuldade o que leu; quando escreve, apresenta alguns problemas de ortografia. Manifesta grande interesse pelo uso da escrita, tendo interesse em escrever bilhetes para os colegas e para a professora.

PAULO

Ainda não percebeu que as letras representam os sons da fala; não sabe distinguir letras de números. Ao copiar seu nome da lousa, desenha as letras com dificuldade. Resiste em realizar atividades de leitura e de escrita, não demonstra interesse quando lê ou ouve histórias, perturbando os colegas com brincadeiras e conversas.

FELIPE

Embora ainda não consiga ler com fluência e compreensão, gosta muito de manusear os livros da biblioteca de classe e é um dos mais atentos quando a professora lê histórias para a turma. Escreve palavras que podem ser lidas por outras pessoas, ainda que falem muitas letras, por exemplo, ao escrever a palavra CABELO, grafou CABLO.

KELY

Faz uma leitura lenta e silabada, e não consegue apreender o sentido do que lê. Ao escrever, usa uma letra para representar cada sílaba (em geral, a vogal). No entanto, é sempre a primeira a se oferecer para ler e escrever quando a turma é convidada para isso, e participa com entusiasmo das atividades realizadas na biblioteca.

LUANA

Já lê e escreve com facilidade, comete erros ortográficos esperados para esse momento. Apesar de já ter aprendido muito sobre o sistema de escrita, se recusa a ler, quando solicitada. Em geral, reage negativamente à sugestão de leitura livre na biblioteca de classe e consulta a livros, revistas e jornais para obter informações de que ela e sua turma necessitam, sugerindo que "é melhor perguntar a alguém que saiba".

CAIO

Ainda não consegue ler e escrever convencionalmente, emprega uma letra para representar cada uma das sílabas, variando entre vogais e consoantes. Adora contar histórias (já lidas pela professora) que conhece de cor para sua turma, nessas situações muda a forma como se expressa e parece estar lendo o texto. Sempre pede para levar materiais da biblioteca de classe para casa (gibis, revistas, livros e folhetos informativos).

Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA



Para refletir! A partir dos estudos sugeridos neste capítulo quais saberes e aprendizagens do QSN (2019) relacionados ao Sistema de Escrita Alfabética são essenciais para os educandos, no estágio em que se encontram?

Referências:

ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 29-45.

_____, Artur Gomes de. **Avaliação e alfabetização**. In: Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica/ organizado por Beth Marcurschi; Lívia Suassuna. — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 127-142. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf>>. Acesso em 16. out. 2020.

AMARAL MELLO, Suely; DE FREITAS BISSOLI, Michelle. **Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jun. 2015. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/217595X.2014v33n1p135/31214>> . Acesso em: 29. jul. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A palavra mágica. IN: **Discurso de primavera e algumas sombras**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.583**, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990.

BRASLAVSKY, Berta. **O método: panaceia, negação ou pedagogia?** Cad. Pesq., São Paulo, agosto, 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1204/1210>>. Acesso em 26.out.2020.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copen)**. Proposta curricular de Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano – Estado do Ceará. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014.

FERREIRO, Emilia;Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985. 284p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARULHOS (SP). **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)**. Secretaria de Educação de Guarulhos, 2009. Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_qsn.pdf>. Acesso em: 3. nov. 2020.

_____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)** - Introdutório. Guarulhos, 2019a. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.

_____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)** - ensino fundamental. Guarulhos, 2019b. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.73-87.

MORAIS, Artur Gomes de et al. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextal-fbbr.pdf>. Acesso em: 16. out. 2020.

NERY, A. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**. In: MEC. ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 108-135. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 24. jul. 2020.

NOBREGA, M. J. **Ortografia**. (Como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Coleção Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania, M.K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Antônio Augusto Gomes Batista.

Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Conhecimento das letras**. Desenvolvido por: Alfalettar CENPEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ul_pzQpAN_c>. Acesso em: 30. jun. 2020.



MEDIATECA:

Entrevistas

Bate-papo virtual (Hangout) com Maria José Nóbrega. Questões sobre como promover a aprendizagem de forma crítica e como o professor pode ajudar o educando a desenvolver autonomia no processo de ensino reflexivo da ortografia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TI-A7rePCG4>>. Acesso em: 23.out. 2020.

Café Literário. Entrevista de Maria José da Nóbrega para a Editora Moderna acerca do tema Literatura e pedagogia de projeto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JVlg_F6POqs>. Acesso em: 02. nov. 2020.

Claudia Vóvio - Parte II. Em entrevista concedida à Plataforma do Letramento, a especialista Claudia Lemos Vóvio, entrevistada por Antônio Gomes Batista, apresenta sugestões de práticas de alfabetização e letramento em sala de aula. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IICJts-7Jy4g&t=245s>>. Acesso em: 03. nov. 2020.

Grandes diálogos. Entrevista entre Delia Lerner e Regina Scarpa. O que são modalidades organizativas? Qual é a diferença entre atividades permanentes, sequências didáticas e projetos? Como articulá-las? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cFUMHwp4Cbo>>. Acesso em 02. nov. 2020.

Textos:

AMARAL MELLO, Suely; DE FREITAS BISSOLI, Michelle. **Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jun. 2015. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/217595X.2014v33n1p135/31214>>. Acesso em: 29. jul. 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al.). **Avaliar, diagnosticar e monitorar: pontos de partida e de chegada na alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005 (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 5). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-05_%20Monitoramento_Avalia%C3%A7%C3%A3o.compressed.pdf>. Acesso em: 23. out. 2020.

_____. **Instrumentos para registro e análise do processo de aprendizagem dos alunos**. In: *Monitoramento e avaliação da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, p.17 a 45. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-05_%20Monitoramento_Avalia%C3%A7%C3%A3o.compressed.pdf>. Acesso em: 23. out. 2020.

FRADE, Isabel C. A. da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Texto com abordagens sobre a polêmica existente em torno dos métodos

de alfabetização. (Coleção Alfabetização e Letramento) Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

MAGALHÃES, Naiara. **Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente.** Texto elaborado para discussão sobre os métodos de alfabetização e propostas didáticas. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA03.pdf>. Belo Horizonte, ago./set. de 2005 - Ano 1 - nº3. Letra A, Jornal do Alfabetizador. Acesso em: 16. out. 2020.

MORTATTI, Maria R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de educação infantil e ensino fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 16. out. 2020.

SHOLZE, Lia; ROSING, Tania M.K. **Teorias e práticas de letramento.** Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490327>. Acesso em: 16. out. 2020.

Notícias

Roberta Estrela D’Alva, a voz pioneira nas batalhas de slam pelo Brasil. O que é Slam e seu papel na atualidade. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/10/21/roberta-estrela-d-alva-a-voz-pioneira-nas-batalhas-de-slam-pelo-brasil_a_23566380/>. Acesso em 23. out. 2020.

Plataformas especiais

Associação Brasileira de Alfabetização. Revista brasileira de alfabetização com a publicação de periódicos científicos semestrais com abordagens sobre o processo de ensino e aprendizagem iniciais no processo de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/?page_id=3978>. Acesso em: 16. out. 2020.

A influência das línguas africanas no português brasileiro. Estudos de Yeda Pessoa de Castro sobre as principais influências em nosso idioma. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/959/a-influencia-das-linguas-africanas-no-portugues-brasileiro.html>>. Acesso em: 23. out. 2020.

Centro de Referências em Educação Integral. Materiais de apoio a iniciativas educacionais inovadoras. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/>> Acesso em: 02. nov. 2020

Conhecer o Alfabeto. Coleção Capacidades de Alfabetização (caderno 2) do Ceale (Centro de alfabetização, leitura e escrita – FaE/UFMG). 13. nov. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/2-capacidades-da-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 23.out. 2020.

Ortografia Reflexiva: entre letras e sons. Material multimídia desenvolvido pela Plataforma do letramento e disponibilizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC Educação). Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/acervo/ortografia-reflexiva-caminhos-entre-letras-e-sons>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

O ensino-aprendizagem – mediação do professor. Materiais disponíveis na plataforma, tais como as propostas de atividades, vídeos, jogos e outros. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-ortografia-reflexiva/parte-3.html#cap4>>. Acesso em: 23. out. 2020.

Vídeos:

ABC do Sertão. Música do compositor e cantor Luiz Gonzaga que destaca as marcas de oralidade existentes entre as diferentes culturas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cxH8rUuAuNg>>. Acesso em: 16.out. 2020.

Alfabetização e letramento. Experiência de Lagoa Santa, MG, no qual Magda Soares trata de temáticas importantes sobre o tema de alfabetização e letramento. 1. ago. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM>>. Acesso em: 23. out. 2020.

Alfabetização e letramento – Caminhos e descaminhos. Situações de aprendizagem e diálogos com Ana Luiza Smolka. 23. dez. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TGO-tWRgHBUc>>. Acesso em: 27. out. 2020.

Alfabetização e linguística I. Trata da relação entre fala, leitura e escrita na alfabetização e das questões que aparecem em sala de aula durante esse processo. 10. out. 2011. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=rQQhbw12Ky0>>. Acesso em 27. out. 2020.

Alfabetização e linguística II. Trata da relação entre fala, leitura e escrita na alfabetização e das questões que aparecem em sala de aula durante esse processo. 23. dez. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q8Q8HewzJ9s>> Acesso em: 27. out. 2020.

Chico na ilha dos Jurubebas. A TV Escola disponibiliza gratuitamente os episódios da série Chico na Ilha dos Jurubebas, contando as aventuras de um menino em processo de alfabetização. Disponível em: <<http://hotsite.tvescola.org.br/jurubebas/>>. Acesso em: 02. nov. 2020.

Claudia Vóvio - Parte II. 1. set. 2013. Sugestões de práticas de alfabetização e letramento em sala de aula. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ILCJts7Jy4g>>. Acesso em: 23. out. 2020.

Concepção de avaliação QSN. Conheça os princípios que regem o conceito de avaliação à luz do Quadro de Saberes Necessários (Guarulhos, 2019) 4. ago. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=apuuZlf7PFI&list=PL9Afd2a5oM1PffCgqa51IE8BC5gjNI4pr&index=4>>. Acesso em: 19. nov. 2020.

Conheça projetos inovadores para o ciclo de alfabetização. Iniciativas pedagógicas em alfabetização. Disponível em: <<https://porvir.org/conheca-projetos-inovadores-para-o-ciclo-de-alfabetizacao/>>. 9. set. 2019. Acesso em: 16. out. 2020.

Crianças que leem. Mostra de exemplos de alfabetização pelo país coletadas pelo Estadão. 23. out. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uaoj-6f5eQY>>. Acesso em: 23. out. 2020.

Experiência de alfabetização em Sobral (CE). Neste vídeo, a equipe do Estado foi a quatro cidades para mostrar os melhores exemplos de alfabetização do país. 23 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uaoj-6f5eQY&feature=emb_logo>. Acesso em: 16. out. 2020.

História da Alfabetização por Maria do Rosário Longo Mortatti. Vídeo produzido pela Univesp em conversa com o jornalista Ederson Granetto sobre o novo livro «Alfabetização no Brasil: uma história de sua história». O livro reúne textos de diversos pesquisadores sobre a história da alfabetização no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W_8ylABYF9Q>. Acesso em: 16. out. 2020.

IV Congresso Brasileiro de Alfabetização. Neste vídeo são apresentados relatos de professoras que lecionam em salas de alfabetização e os principais dificultadores encontrados. 27. ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQRlo2WxlCk&feature=emb_logo>. Acesso em: 16. out. 2020.

Magda Soares – Alfabetização e Letramento. Conversa com a autora sobre as práticas realizadas nas escolas tendo em vista os pressupostos de alfabetização e letramento. 1 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7l6oAZM>>. Acesso em: 16. out. 2020.

Marcas da oralidade: vocabulário. 27. out. 2014. Neste vídeo o linguista e professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Carlos Alberto Faraco, aborda as variedades do vocabulário na língua falada no Brasil e em outros países de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iEm_1RfwZ7E>. Acesso em: 23. out. 2020.

O paraíso são os outros. Nesta viagem pela diversidade da língua, os leitores dão voz ao estilo singular de Valter Hugo Mãe e à personagem principal, uma menina fascinada pelo amor, que usa a imaginação para antever e descobrir o que é a felicidade. 4. mai. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_f7HOH1igAg&t=432s>. Acesso em: 23. out. 2020.

O Ministério da Saúde adverte, a educação morreu... 14 ago. 2020. Poesia em forma de *slam* apresentado por Fernaun que representa a fala de muitos jovens em fase final de escolarização e os anseios para o futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ou8R_LJPPoE&feature=youtu.be>. Acesso em: 23. out. 2020.

Ortografia na sala de aula - Partes 1 e 2. Vídeos produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco (CEEL – UFPE), com a participação de professores atuantes na Rede Pública de Educação, em que os especialistas Artur Gomes de Moraes, Katia Leal Reis de Melo e Alexsandro da Silva tratam das características específicas do ensino da ortografia. Parte 1 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GMc3XXtPlsg&t=48s>>. Parte 2 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F7Hcg8NTajQ&t=139s>>. Acesso em 03. out. 2020.

Para Vler Poesia. Curta metragem que apresenta as diferentes realidades aos olhos de um menino. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ArqIBZINU68&feature=youtu.be>>. Acesso em: 27. out. 2020.

Paulo Freire Contemporâneo (Parte I). A vida e percepção de Paulo Freire sobre a educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A02WaJH_Chk>. Acesso em: 16. out. 2020.

Paulo Freire Contemporâneo (Parte II). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99981>. Acesso em: 16. out. 2020.

Planejamento da Alfabetização. Luciana Piccoli traz respostas acerca das estratégias didáticas para a inclusão de todos os educandos. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3514001/>>. Acesso em: 16. out. 2020.

Projeto de alfabetização faz a diferença com crianças do interior. Retrata a experiência de projeto colaborativo de alfabetização em Canindé. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/3514001/>>. 22 jul. 2014. Acesso em: 16. out. 2020.

Sua escola, nossa escola. Brincadeiras de ontem, hoje e sempre/Valorizando as fábulas Disponível em: <http://hotsite.tvescola.org.br/jurubebas/videos_miguel.html> Acesso em: 02. nov. 2020.

The FantasticFlying Books of Mr. Morris Lessmore(Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore). Curta de animação que demonstra a importância da leitura realizando uma belíssima homenagem aos livros físicos. Trata-se de uma história bem humorada, sobre pessoas que dedicam suas vidas aos livros e livros que devolvem este favor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ad3CMri3hOs>>. Acesso em: 16. out. 2020.

TV Escola: Todos podem aprender a ler e escrever (na íntegra). Disponibilizado pela Plataforma do Letramento com os ensinamentos da pesquisadora Elvira Souza Lima sobre a apropriação da leitura na infância. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-NcftoLvEkE&feature=emb_logo>. Acesso em: 16. out. 2020.

CAPÍTULO III

Leitura

3.1. A leitura segundo a Proposta Curricular - QSN (2019)

No capítulo anterior, foram tratadas questões específicas da apropriação do **Sistema de Escrita Alfabética (SEA)**, para responder a quatro questões centrais:

- o que se ensina?
- como se aprende?
- como se ensina?
- como se avalia?

Tais questionamentos foram intencionais, pois é preciso conhecer as fundamentações teóricas que justificam as práticas pedagógicas concretizadas no âmbito escolar.

Já o presente capítulo faz um convite: explorar cada detalhe do processo de ensino e aprendizagem da **LEITURA**. Ao analisar o tema à luz do QSN (GUARULHOS, 2019b) identifica-se os saberes e as aprendizagens referentes à leitura destinadas aos educandos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Guarulhos.

Refletir sobre o ensino e a aprendizagem da leitura implica romper com a ideia de que se lê apenas palavras escritas. Nas situações diárias, a leitura está relacionada à produção de sentido no que tange a interação com o mundo e com os outros – é um processo. Pode ser feita a leitura de expressões, de imagens, de contextos, de pessoas, de acontecimentos, do mundo e de vários mundos!

As propostas indicadas consideram o público voltado para as crianças, que no dia a dia, fazem leituras sobre a vida, o que veem na TV e nas redes sociais, as relações familiares, os amigos, a natureza, a sociedade e elas mesmas. Os olhares aguçados e curiosos revelam um universo que os adultos, há tempos não vivenciaram – desde que as ocupações da vida os distanciaram da infância.



Perspectivas! Nas plataformas digitais é possível encontrar o vídeo intitulado “Emicida – Aos olhos de uma criança (trilha sonora de O menino e o Mundo)”, o link também está disponibilizado na **midiateca**. Neste vídeo, pode se conhecer uma das canções que faz parte de uma obra cinematográfica nacional de grande importância para a discussão sobre a infância. “O menino e o mundo” (2013) é um filme brasileiro escrito e dirigido por Alê Abreu e foi indicado ao Oscar em 2016 na categoria melhor animação. Conta a história de um menino chamado Cuca e sua aventura em busca do pai, que saiu da aldeia em que viviam à procura de emprego. Nessa jornada, Cuca percebe as desigualdades num mundo sem perspectivas.

Algumas reflexões sobre a leitura segundo a Proposta Curricular – QSN (GUARULHOS, 2019b) serão viabilizadas com a abordagem sobre os seguintes temas:

- a leitura como um ato;
- o QSN e a leitura;
- suportes e gêneros textuais;
- os quadros de saberes e a leitura.

3.1.1. A leitura como um ato

A leitura é elemento indispensável ao exercício da cidadania. Para dar início à essa reflexão sobre os significados do ato de *ler*, recorre-se aos ensinamentos de Paulo Freire que, no Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, fez uma apresentação que resultou no livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” (1989).

Na obra, o autor esclarece as dimensões dessa aprendizagem quando relacionada à alfabetização e enfatiza a compreensão crítica do ato de ler, que está além da simples decodificação das palavras escritas, referindo-se, sobretudo, à inteligência do mundo. A linguagem na forma escrita e a realidade circundante são indissociáveis. A leitura do mundo, nesse sentido, antecede a leitura da palavra ao mesmo tempo em que está conectada a ela, sendo um dos aspectos centrais do processo de alfabetização.

Paulo Freire (1989) esclarece ainda que não existe prática educativa neutra, o que não significa, no entanto, uma prática manipuladora ou espontaneísta. Muito pelo contrário, ele defende que a prática educativa requer uma postura política coerente com a escuta sensível aos educandos, em atenção aos seus direitos, como forma de alavancar a mudança social, inserindo-os em um processo de alfabetização em que sejam, de fato, sujeitos, portanto, ativos. Nas palavras do autor:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Tal afirmação também é expandida no texto de autoria do autor: “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”. Freire (1989), relata a sua infância, o contato com a natureza e como tudo tinha leveza e vida pelos olhos de criança.

O mergulho em suas memórias o fez recordar do ingresso em uma escola particular. O educador enfatiza que já estava alfabetizado quando iniciou os estudos na instituição e é notória a satisfação em narrar que o trabalho realizado pela professora Eunice jamais foi uma ruptura com a leitura do mundo, antes, a enaltece saudosamente, dizendo que, com a professora, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”.

Outro trecho da obra que é importante ressaltar, diz respeito à alfabetização como um ato político e de conhecimento – um ato criador. Freire (1989) é categórico em dizer que seria impossível engajar-se num trabalho de forma puramente mecânica, como propõe a leitura das famílias silábicas. O autor destaca que a alfabetização seria reducionista caso o ensino fosse apenas das letras, das sílabas e das palavras.



Para refletir! Após conhecer algumas das afirmações de Paulo Freire, e acessar as memórias atinentes à experiência como leitor, há de se perguntar acerca do trabalho pedagógico: as atividades e intervenções que são propostas no planejamento rompem ou se aproximam da leitura de mundo? Pode-se afirmar que a leitura é oportunizada como um ato político e de conhecimento?

3.1.2. A leitura e o QSN (2019)

Neste tópico, são apresentadas orientações importantes para o planejamento pedagógico de situações que favoreçam os diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem da leitura, tais como a compreensão, a fluência leitora, a intertextualidade, as características e funções sociais dos suportes e gêneros textuais. Assim, o processo de ensino e aprendizagem da leitura, de acordo com o QSN (GUARULHOS, 2019b), deve estar centrado na apreensão dos seguintes saberes:

- desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura por considerar o suporte, o gênero textual e o contexto;
- compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento;
- conhecer a organização interna de textos dentro do gênero proposto para compreender o tema em uma sequência lógica.

Para cada saber, são previstas as aprendizagens essenciais destinadas aos 1^{os} e 2^{os} anos, as quais podem ser consultadas no Quadro de Saberes das páginas 43 a 45 do referido documento.

É válido ressaltar que, de acordo com o QSN (GUARULHOS, 2019b, p. 43), “o trabalho com a leitura deve ter o foco em si, ou seja, não deve estar restrito à articulação com atividades de escrita, interpretação ou resolução de problemas”. Dessa forma, é imprescindível que a(o) professora(r) reconheça as especificidades do ensino da leitura na escola, de forma a considerar as diferentes estratégias para o alcance e desenvolvimento das aprendizagens.



Perspectivas! No documentário “Leitores sem fim”, produzido pela TV Câmara, disponível nas plataformas digitais livres e também indicado na **midiateca**, se apresentam as diferentes formas de como a leitura pode impactar a vida das pessoas e se discute a importância de garantir espaços privilegiados para o acesso à leitura com vistas à transformação social.

3.1.3. Suportes e gêneros textuais

Tal como explicitado no item anterior, no QSN (GUARULHOS, 2019b), estão discriminados os principais aspectos do trabalho pedagógico a serem desenvolvidos no ensino da leitura nos anos iniciais.

No texto que antecede a apresentação do Quadro de Saberes da unidade temática leitura, é possível encontrar a indicação dos gêneros e suportes a serem trabalhados nos 1^{os} e 2^{os} anos, considerando, inclusive, os gêneros digitais. A indicação presente no documento considera as esferas discursivas cotidiana, artístico-literária, escolar, jornalística, midiática e publicitária.

Assim, os gêneros indicados no QSN (GUARULHOS, 2019b, p. 43) são:

1^o ao 3^o ano – preferencialmente esfera da vida cotidiana (bilhetes, cantigas de roda, receitas, regras de jogo, etc.), artístico-literária (parlendas, adivinhas etc.), escolar (cartazes, pesquisas, mapas, tabelas, etc.), jornalística (charges, cartas de leitor, entrevistas, etc.), midiática (mensagens, e-mails, etc.) e publicitária (anúncios, slogans, etc.).



Perspectivas! A experiência da Escola Municipal Arraial Novo do Bom Jesus, em Recife (PE), cujo link está disponível na **midiateca**, ao final do capítulo, apresenta o projeto temático “Gonzagão”, com ênfase na diversidade de gêneros textuais e exploração da temática para permitir não apenas o estudo sobre a grandiosidade da obra de Luiz Gonzaga, mas também para possibilitar um caminho para a alfabetização que valorize as experiências da infância. Em outro projeto da mesma escola, denominado “Mala de leitura”, se concebe a alfabetização sob a perspectiva do letramento, por oportunizar não apenas a formação de leitores na escola, mas também ampliar o universo literário para as famílias. As práticas de leituras realizadas por estas escolas enfatizam o trabalho com os gêneros textuais.

3.1.4. A leitura e o dicionário

O QSN (GUARULHOS, 2019b) assinala que as situações de aprendizagem devem oportunizar que o educando desenvolva diferentes estratégias para compreender e utilizar os gêneros textuais que circulam socialmente. Com esse pressuposto, convém explorar e compreender as aprendizagens relacionadas ao saber:

Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura considerando o suporte, o gênero textual e sua contextualização (GUARULHOS, 2019b, 2019, p.43).

Algumas possibilidades de trabalho com o gênero textual “dicionário” podem ser oportunizadas. Para isso, destaca-se a aprendizagem:

Localizar palavras no texto e, com a ajuda do professor, procurá-las no dicionário para conhecer o significado.

O gênero textual dicionário se caracteriza por se tratar de material de referência, destinado a consultas pontuais, com texto em forma de verbete. Recorrentemente e de maneira intencional, alguns gêneros textuais literários (poesia, romance, conto, fábula, parábola, etc.) apresentam palavras desconhecidas do repertório vocabular das crianças. Cabe à(o) professora(r) mediar de maneira instigante, a ponto de causar nos educandos curiosidade acerca das palavras pouco utilizadas no cotidiano.

A bruxa e o caldeirão, de José Leon Machado (2003):



Quando preparava uma sopa com uns olhinhos de couve para o jantar, a bruxa constatou que o caldeirão estava furado. Não era muito, não senhor. Um furo pequeníssimo, quase invisível. Mas era o suficiente para, pinga que pinga, ir vertendo os líquidos e ir apagando o fogo. Nunca tal lhe tinha sucedido.

Fonte: Imagem extraída do livro: MACHADO, José Leon. *A bruxa e o caldeirão*. Braga: Edições Vercial, 2003. Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br/download/texto/pv00001a.pdf>.



Para refletir! Nesse fragmento, há alguma palavra que não é usualmente vista pelas crianças? Como seria indagar sobre a palavra **vertendo**?

Problematizar a palavra dentro do texto dá pistas de seu significado, porém, trazer o dicionário para que se afirme o real sentido certamente fará com que os educandos se encantem com esse gênero que parece ter resposta para quase tudo. Antes mesmo de descobrir o significado literal no dicionário, explorar as hipóteses que as crianças têm sobre a palavra em questão pode ser uma atividade muito interessante.



Experimente! O professor colombiano Javier Naranjo reuniu durante 10 anos definições de palavras ditas por crianças e produziu um tipo de dicionário no qual os significados das palavras são aqueles criados pelos pequenos. Essa coletânea resultou no livro intitulado “Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças”. A sensibilidade do autor possibilita a ideia da renovação das palavras pelo olhar e pelo imaginário das crianças. Ao realizar uma busca pelo vídeo na internet com o nome do livro pode-se conhecer mais sobre essa obra.



Para refletir! Criar situações para que as crianças se expressem e registrem as impressões sobre o mundo que as cerca em rodas de conversa, assembleias e outras atividades é muito importante para a aprendizagem de leitura e escrita. Quais inspirações a obra de Javier Naranjo possibilita? Seria possível criar um dicionário da turma?

3.1.5. Mergulho nos gêneros textuais

Visando compreender a organização dos saberes e aprendizagens no QSN (GUARULHOS, 2019b) previstos para o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, pode-se tomar como exemplo uma aprendizagem relacionada ao seguinte saber:

Compreender a leitura como fonte de informação, entretenimento, prazer e construção do conhecimento (GUARULHOS, 2019b, p.45).

Uma das aprendizagens relativas a este saber encontra-se no quadro abaixo:

Conhecer e reconhecer diversos gêneros textuais a partir de sua estrutura para identificar a sua finalidade.

A aprendizagem a ser alcançada diz respeito ao conhecimento e reconhecimento dos gêneros textuais pelos educandos dos 1º e 2º anos. Muitas crianças que estão nessas turmas não se apropriaram convencionalmente da leitura e da escrita, porém, esse fato está longe de impedir o acesso aos gêneros, pelo contrário, oportuniza a alfabetização na perspectiva do letramento. Neste sentido, é oportuno lembrar o texto de Freire (1989) mencionado no início deste capítulo, segundo o qual as crianças, ainda que não convencionalmente, fazem a leitura de mundo.

Os gêneros textuais apresentam características peculiares na composição, como, por exemplo, estrutura, inter-relação de forma, conteúdo, autor, destinatário, contexto de produção, circulação, finalidade e intencionalidade (deleite, localização de informações, conhecimento, orientação etc.).

Apenas a leitura e/ou exposição a textos variados não garante que o educando reflita, conheça e compreenda o uso social. Para tanto, é preciso desenvolver atividades que impliquem na escolarização de alguns gêneros que circulam na sociedade, ao que inevitavelmente precede um planejamento.

A seguinte situação, exemplifica-se o saber e a aprendizagem citados anteriormente: *“A professora Vera Regina propôs uma sequência didática aos seus educandos sobre o tema “Mercadinho do 2º ano B”. Para simular em sala de aula as experiências vividas no local supermercado, será necessário o trabalho com vários suportes e gêneros textuais que circulam nesse ambiente, tais como: os **anúncios** em **cartazes** com a exposição dos produtos e das promoções do mercadinho da turma, a **faixa** com o nome do mercado, o **jornal** de ofertas, as **etiquetas** com os preços nos produtos a serem vendidos, as **placas** de identificação das seções de produtos, os produtos selecionados e organizados em categorias (massas, higiene e etc.), os **rótulos**, dentre outros.”*

Em concordância com tal prática, a professora pesquisadora Delia Lerner (2001) aponta para a necessidade de criar uma “microsociedade” de **leitores** e produtores de textos orais e escritos na escola, oferecendo situações semelhantes às vivenciadas na sociedade.

Vale lembrar que as modalidades organizativas do trabalho pedagógico podem propor tais vivências. A escolha está relacionada à intencionalidade da(o) professora(r) em trabalhar determinado saber.



Perspectivas! Alguns vídeos de práticas em sala de aula permitem a análise do trabalho realizado com os gêneros textuais. Essa observação das práticas permite refletir sobre as possibilidades e intervenções. Os vídeos trazem trabalhos que exploram, além da leitura, a produção escrita dos educandos. No canal do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL – UFPE) por meio do seguinte título “Leitura e produção de textos na alfabetização”, partes 1, 2 e 3 visualizam-se essas experiências, bem como na **midiateca** ao final do capítulo.



Para refletir! Ao pensar no ensino da leitura de diferentes gêneros textuais, segundo as orientações do QSN (GUARULHOS, 2019b), quais gêneros são priorizados e quais são trabalhados com menor frequência? Por que será que isso ocorre?

3.1.6. Gêneros narrativos

Em concordância com o QSN (GUARULHOS, 2019b), ao considerar o trabalho com narrativas, é possível observar e explorar algumas aprendizagens relacionadas ao saber:

Conhecer a organização interna de textos dentro do gênero proposto para compreender o tema em uma sequência lógica (GUARULHOS, 2019b, p.45).

Para tanto, destacam-se as aprendizagens:

1º ano: Perceber o princípio, o meio e o fim de gêneros narrativos lidos pelo professor.

2º ano: Identificar o princípio, o meio e o fim, bem como a ideia central do texto, demonstrando compreensão global de gêneros narrativos.

Um trabalho voltado às narrativas requer acesso a esse gênero textual para criação de repertório. O texto narrativo tem como característica uma sequência lógica, em que é necessário criar uma linha temporal de acontecimentos na qual seja possível observar o começo, o meio e o fim de uma história. Muitas(os) professoras(es) leem para os educandos diariamente, disponibilizam o acervo da escola em caixas ou baús na sala de aula e promovem a ciranda do livro na qual os educandos podem levar livros para casa. Tais práticas são alguns dos bons exemplos que contribuem para um trabalho pedagógico com ênfase para as narrativas, segundo o QSN (GUARULHOS, 2019b).

3.2. Cultura letrada: proposições pedagógicas e mediação

3.2.1. A prática de leitura



A leitura é uma prática que requer o domínio de diferentes aspectos da língua. Para ler, é necessário não apenas conhecer o funcionamento do sistema de escrita alfabético, mas também desenvolver a fluência e a compreensão de textos. Para ser significativa, a leitura necessita, ainda, ser reconhecida como uma das importantes práticas sociais que atendem às necessidades humanas de interação, comunicação e expressão.

Por esse motivo, a participação em práticas sociais letradas é essencial para a consolidação dessa aprendizagem. Assim, como professoras(es), faz-se necessária a reflexão permanente sobre as situações de aprendizagem em que a leitura é oportunizada, bem como a forma e a intencionalidade desses momentos.

Com base nisso, os seguintes questionamentos orientam os estudos deste tópico:

- como tornar o espaço escolar propício à leitura?
- como conceber a compreensão da leitura como uma prática social que transcende os muros da escola?
- como contribuir para a formação de leitores autônomos e críticos?

Além de ampliar os conhecimentos sobre o mundo, a leitura também abre possibilidades para o desenvolvimento pessoal, o que favorece a cada um acessar e despertar áreas que conduzam ao autoconhecimento, às descobertas e à compreensão de sentimentos e pensamentos.

No próximo tópico, serão intensificados os estudos sobre esta importante dimensão da alfabetização, cujo processo, apesar de ser indissociável do ensino da escrita, tem características singulares e requer da(o) professora(r) alfabetizadora(r) um olhar sensível às necessidades da infância.

Dessa maneira, o ensino da leitura nos anos iniciais objetiva formar leitores que façam uso desse saber para alargar o conhecimento sobre o mundo e, assim, modificar a própria realidade com autonomia e criticidade.

3.2.2. A aprendizagem da leitura: breve panorama

Um breve panorama da aprendizagem da leitura pode fundamentar o início das discussões sobre as possibilidades do trabalho com a leitura na sala de aula e na escola.

Segundo o último relatório do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), de 2018, em pesquisa com adultos entre 15 e 64 anos de idade, 29% da população brasileira apresenta muita dificuldade na leitura e na escrita e não reconhece informações simples em cartazes ou folhetos, os chamados analfabetos funcionais. Isso significa que em média 3 em cada 10 brasileiros, embora alfabetizados, não conseguem compreender o que leem.

Como se chegou a essa situação?

Pensando no público atendido (educandos do 1º e 2º ano), é importante destacar que, infelizmente, o contato das crianças com o universo da escrita não é o mes-

mo para todas elas. Muitas, ainda bebês, têm acesso a livros infantis, ouvem adultos contando histórias, assim como observam esses adultos lendo e escrevendo no dia a dia; são crianças que frequentam teatros, cinemas, museus e diferentes espaços da cultura letrada. Contudo, por motivos socioeconômicos, uma grande parcela da população só tem acesso a esses bens culturais por meio da escola, aos cinco, seis ou até sete anos de idade.



Para refletir! *Por considerar essas adversidades, como a escola pode ajudar os educandos a desenvolver o gosto pela leitura?*



Para saber mais! *A experiência da educadora Ozeny Ramos de Souza, da Escola Municipal Professor Ramez Tebet, em Três Lagoas (MS), permite o olhar para o desenvolvimento do gosto pela leitura pelos educandos. O link para acessar o vídeo e também o relatório completo com os dados sobre os níveis de alfabetização no Brasil (INAF) encontram-se na **midiateca**, ao final deste capítulo.*

3.2.3. A leitura como objeto de ensino

A professora Cafiero (2010) traz importantes esclarecimentos sobre a leitura como objeto de ensino no texto “Letramento e leitura: formando leitores críticos”, bem como as ações que podem contribuir para que os educandos leiam melhor.

De acordo com Cafiero (2010) a leitura é:

um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (CAFIERO, 2010, p. 85-6).

Quando a leitura é compreendida da forma como a autora apresenta, isto é, pela atribuição de sentidos, a forma de ensinar se modifica. Começa-se a priorizar

a criação de boas estratégias que possam constituir e contribuir para as relações essenciais à compreensão dos educandos.

Nas aulas de leitura é fundamental que se possa questionar, confrontar ideias, levantar hipóteses e que possa contar o que foi lido, não para que apenas localize informações no texto e responda as perguntas do questionário e/ou realize a cópia do texto, atividades que pouco contribuem com o entendimento do texto.

Para que o educando relacione informações do texto é preciso que os saberes que ele tem, anterior a leitura, sejam mobilizados. Não apenas sobre o assunto tratado no texto, mas que possa reconhecer a situação de comunicação – “quem fala?”, “para quem?”, “em que contexto?”, identificar o gênero textual e o funcionamento dos recursos da língua.

Portanto, para o planejamento de uma aula de leitura é imprescindível se perguntar:

- o que os educandos já sabem sobre o texto a ser lido?
- como contribuir para que eles sensibilizem os saberes que já possuem?
- como contribuir para que produza um conjunto de saberes fundamentais à compreensão?
- como saber para que foi escrito?
- a quem e com que intenção?
- a que momento histórico se refere? etc.

A comunicação pressupõe intencionalidade, é como buscar respostas às perguntas, por exemplo, busca-se poemas e novelas para se emocionar, para saber notícias da cidade procura-se ler o jornal, para saber as tendências da moda recorre-se às revistas, aos *blogs*, etc. Deste modo, ler pressupõe objetivos definidos, e que podem alterar à medida que se lê determinado texto. Esse reformular e formular objetivos é um dos grandes desafios para as aulas de leitura.



Para refletir! Quando se trabalha a leitura na sala de aula, tem-se o conhecimento de que o educando pode não ter os saberes necessários para assimilar o texto? O aprendizado é favorecido quando o educando produz objetivos de leitura ou apenas realizar a leitura dos textos é suficiente?

É importante salientar que o ensino de leitura não se esgota na alfabetização, é preciso oportunizar o encontro com os diferentes textos que circulam na sociedade. Algumas ações sistemáticas orientadas de acordo com cada educando/turma podem começar com textos mais simples, com palavras conhecidas e temas próximos a sua realidade, assim, gradativamente se ampliarão as possibilidades de leitura para textos com estruturas mais complexas.

Segundo Cafiero (2010) há situações de leitura que contribuem para ampliar o repertório, como:

A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão (CAFIERO, 2010, p. 88).

Desta forma, para desenvolver um bom trabalho com a leitura em sala de aula é essencial o planejar ações, organizar diferentes situações de aprendizagem e contar com bons suportes de leitura.

3.2.4. Cultura letrada: proposições pedagógicas em sala de aula

Neste tópico, serão tratadas as ações didático-pedagógicas que favorecem a aproximação do educando com a cultura letrada. É por meio de um repertório variado de práticas de leitura que se desenvolvem a fluência leitora e a compreensão dos textos, de modo a propiciar a formação do leitor.

Pensando neste tema, elenca-se a necessária contribuição dos educandos em formação, com um repertório de práticas de leitura; já que pode favorecer a criação de estratégias para se estabelecer relações indispensáveis à compreensão dos diversos gêneros textuais.

Assim, as ações envolvidas na formação do leitor – ouvir e recontar histórias, ler e apreciar, fazer comentários, comparar, relacionar, atribuir sentido e ouvir o que outros têm a dizer – ampliam sua visão sobre os textos.

Segundo o QSN (GUARULHOS, 2019b, p.36), tais práticas permitem “O diá-

logo com informações, orientações, sentimentos e lembranças, que contribuem para a interação e a compreensão do mundo à nossa volta”.

É importante pensar, quais espaços podem potencializar tais ações?

São alguns exemplos: cantinho da leitura; espaço de leitura; canto do conto; biblioteca de sala. Esses espaços precisam ser acolhedores e propor diferentes possibilidades de relação do leitor com a leitura e com esse universo.

Como preconiza o QSN (GUARULHOS, 2019b, p.35) *“A apropriação do sistema de escrita deve ocorrer a partir de práticas letradas que utilizem gêneros e suportes textuais reais que circulam socialmente”.*

Em alguns momentos, o silêncio tão solicitado no espaço da sala de aula pode ser quebrado com proposições pedagógicas que visam atrair e encantar os educandos para a leitura de modo sensível, colaborativo e lúdico, como os itens a seguir:

Leitura Silenciosa:

É aquela em que os educandos realizam a leitura do texto escolhido ou indicado silenciosamente, sem uso da voz, apenas visualmente, cada um no seu tempo. O foco desta prática está em oportunizar aos educandos momentos a sós com os variados tipos de texto. Nesses momentos, eles podem construir proposições sobre o sistema de escrita e fazer relações com outros textos já lidos.

Leitura compartilhada ou colaborativa:

Pode acontecer como aquela em que todos os educandos leem o mesmo texto, de forma silenciosa, e então, com a mediação da(o) professora(r) apresentam opiniões e debatem as impressões sobre o que foi lido. Há também a possibilidade de a leitura acontecer em voz alta, pela(o) professora(r) ou pelos educandos, e isso implica em um processo colaborativo na produção dos sentidos e até mesmo na oralização da leitura.

Há ainda a **leitura em grupo** em que são desenvolvidas atividades como:

Leitura dramática:

Acontece quando uma obra escolhida pelo grupo ou pela(o) professora(r)

recebe a técnica da encenação. Para tanto, todos precisarão ler a obra e então escolher variadas formas para compartilhar com os colegas da turma.

Clube do livro:

Acontece com reuniões regulares entre os leitores. Envolve a apresentação de impressões e experiências de leitura sobre determinada obra.

Rodas apreciativas:

Acontecem em forma de conversa, momentos de troca e aprofundamento do livro lido. A partir dessas rodas, é possível desenvolver outras práticas como construir ou compor narrativas sobre versões de uma mesma história ou recriar histórias.

Leitura em voz alta:

Pode ser realizada pela(o) professora(r) ou pelos educandos. É interessante que na leitura em voz alta possa se propor aos educandos que cada um leia um trecho específico, tornando a atividade mais dinâmica e colaborativa.

É importante refletir sobre o uso habitual da “tomada de leitura” dos educandos: Quais os reais objetivos dessa atividade? O que é construído com ela? É uma forma de avaliação da capacidade leitora? Essa temática é um ponto sensível e será melhor discutida em avaliação da leitura a partir do tópico 3.4.



Para refletir! *Alguns desses espaços estão presentes nas escolas? Quais práticas de leitura são empregadas com as crianças?*

3.2.5. Cultura letrada: proposições pedagógicas na escola

Para além da sala de aula, a escola pode criar, sistematizar e ampliar espaços e momentos para práticas de leitura. O envolvimento com um maior número de pessoas é a chave para o sucesso dessas propostas. A primeira ideia que costuma vir à mente é a criação de uma biblioteca, mas esta é uma dentre muitas possibilidades! A lista a seguir apresenta outras:

- organização de saraus entre turmas, famílias e comunidade;

- feiras com trocas de livros;
- correspondência com escritores;
- visita de escritores à escola;
- contação de histórias entre educandos mais velhos para os mais novos ou entre funcionários e as crianças.



Perspectivas! Oito ideias que contribuem para a construção de uma escola leitora são encontradas na revista *Nova Escola Gestão Escolar*. O link para acessar encontra-se na **midiateca**, ao final deste capítulo.

3.2.6. Cultura letrada: proposições pedagógicas em outros espaços

É preciso refletir sobre a importância da cultura letrada para a formação leitora. Assim, é necessário criar, sistematizar, abrir espaços e momentos para as práticas de leitura no ambiente escolar e no entorno. É preciso dialogar com os demais setores da sociedade a fim de contribuir com o desenvolvimento de novas aprendizagens aos educandos.

O texto introdutório da Proposta Curricular - QSN (GUARULHOS, 2019a) elucida que a escola não é espaço único de formação humana e amplia a reflexão quando aborda a dimensão da intersetorialidade, essencial para o desenvolvimento de ações integradas.

No entorno da escola são múltiplos os espaços que favorecem o desenvolvimento de novas aprendizagens para os educandos. São espaços escolares e não escolares, como a rua, os equipamentos públicos, os espaços comunitários etc., que promovem a descoberta e a criação de saberes, reafirmando a participação e a integração social do indivíduo. A intersetorialidade, nesse sentido, é a articulação entre aprendizagens, tempos, espaços, relações e práticas cotidianas que se encontram em um mesmo território (GUARULHOS, 2019a, p.19).

As experiências de leitura podem ser exploradas nos diferentes ambientes, pois elas podem e devem acontecer, de modo que contribuam com a formação leitora. Nesse sentido, pode-se destacar espaços como:

- ambientes domésticos;
- bibliotecas públicas (municipais, universitárias, do Sesc, em ONGs, etc.);
- livrarias e bancas de jornal;
- salas de leitura e espaços de brincar;
- feiras de livros;
- sessões de contação de histórias;
- saraus;
- teatros;
- museus;
- cinemas;
- plataformas digitais.

Na perspectiva de educação integral, o texto introdutório do QSN (GUARULHOS, 2019a) explana as ações entre escola e comunidade para a formação humana:

A educação integral pressupõe processos educativos que possibilitem meios de emancipação no exercício da cidadania e na vivência dos direitos humanos e da justiça social. Para que essas ações sejam realizadas, é necessário que a organização do trabalho pedagógico considere a participação da comunidade escolar desde o planejamento pedagógico até a aquisição dos conhecimentos. Compreendendo a escola como lugar privilegiado de interações e aprendizagens, é função dela estabelecer o diálogo entre os saberes historicamente construídos e os saberes do cotidiano de forma intencional, a fim de potencializar as experiências e vivências dos sujeitos (GUARULHOS, 2019a, p.16).

Desse modo, no espaço familiar também pode-se adotar práticas de leitura e de imersão no mundo da cultura letrada com as crianças, como:

- contar histórias;
- ler com elas e para elas;
- explorar situações cotidianas (deixar um bilhete, listar ingredientes de uma receita a serem comprados ou organizados no armário, entre outras possibilidades);
- frequentar espaços em que a cultura letrada é propagada.

3.2.7. Cultura letrada: proposições pedagógicas em espaços inusitados

A sociedade é letrada e permeada pela escrita, por todos os lugares e em diferentes suportes, como: panfletos, cartões, placas de trânsito, letreiros, muros de casas, celulares, TV's, computadores, livros, etc.



Para refletir! Como chamar a atenção dos educandos para a escrita no entorno? Como fazê-los perceber a escrita e outros sistemas simbólicos em ambientes públicos, realizando a identificação das linguagens gráficas, reconhecendo significados e funções?

Promover práticas de leitura de diversos gêneros textuais (contos, romances, poemas, textos jornalísticos, *blogs*, textos científicos, entre outros) em suportes variados (digital, manuscrito, impresso e epigráfico) contribui para ampliar o repertório letrado e potencializar as relações de sentido do texto com a vida. Para ampliar as práticas de leitura faz-se importante também a articulação entre escola e território (família e comunidade).

Espaços inusitados em que há difusão da cultura letrada, são possíveis?

- Uma borracharia pode virar biblioteca?
- E uma biblioteca que passeia pela cidade sob duas rodas?
- Ônibus biblioteca, existe?
- E uma biblioteca dentro de um cemitério?



Para saber mais! Na *midiateca*, ao final deste capítulo, há links a disposição para acessar essas experiências.



Para refletir! É possível construir novos espaços de leitura com a comunidade?

3.2.8. Cultura letrada e a mediação

As atividades de leitura na escola, para que sejam significativas na formação dos pequenos leitores, necessitam de mediação. Para isso, há de se analisar as características e a importância do mediador na apropriação da leitura.

O mediador é determinante na apropriação da leitura, que pode ser reconhecido na figura das(os) professoras(es), colegas, parceiros, voluntários, entre outros participantes das ações educativas, é alguém que, por meio de uma postura colaborativa e empática compartilha com os leitores em formação sua trajetória como leitor, anunciando experiências, aprendizagens, conquistas e desafios que contribuam para que aqueles que ainda estão em processo, também desenvolvam a leitura crítica e autônoma, lendo com confiança e interesse.

No entanto, a mediação, quando realizada pela(o) professora(r) alfabetizadora(r) em sala de aula, possui características específicas, pois, nesse caso, a proposição pedagógica da leitura é, sobretudo, uma situação de aprendizagem com estratégias e objetivos planejados e orientados para a alfabetização.

Assim, a(o) professora(r) alfabetizadora(r), ao exercer o papel de mediadora(r) na leitura, necessita ter em perspectiva alguns cuidados essenciais:

- conhecer com profundidade as características da turma ou do grupo de educandos com os quais irá desenvolver a mediação;
- enfatizar e considerar os conhecimentos prévios apresentados pelas crianças, não apenas na fase inicial de cada leitura ou projeto de leitura, mas em todo o processo;
- ser um leitor proficiente nos mais diversos gêneros;
- realizar uma boa curadoria das obras que serão lidas, de forma a oportunizar o acesso aos mais diferentes gêneros e não apenas às obras clássicas, também chamadas de canônicas.

Na proposição da leitura, portanto, é necessário que a(o) professora(r) mediadora(r) reconheça e valorize cada momento como uma situação de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da comunicação e da expressão. Assim, é fundamental que essas proposições sejam também uma oportunidade de troca de experiências, diálogo e novas interpretações, ampliando as perspectivas do educando sobre o objeto de conhecimento.

Nas propostas pedagógicas de práticas de leitura, para além das compar-

tilhadas e colaborativas, também é importante que o mediador favoreça a experiência leitora individual, possibilitando a introjeção de um comportamento leitor que possibilite ao educando desenvolver a concentração e a capacidade de ler continuamente, interromper ou retomar uma leitura sem prejuízos a compreensão, sempre que necessário. O infográfico a seguir indica algumas possibilidades da mediação na leitura como uma situação comunicativa:

Também é fundamental que o mediador oportunize a leitura com criticidade, estimulando que as crianças realizem a leitura em diálogo com a realidade circundante, elaborando hipóteses, questionamentos e reflexões. Por fim, as situações de leitura devem ir além da execução mecânica e reprodutivista do ato de ler, por isso, devem estimular a imaginação, a criatividade e a curiosidade, envolvendo, sempre que possível, outras linguagens e diferentes formas de expressão.



Para refletir! *É costume incluir a produção cultural em diferentes linguagens nas práticas de leitura em sala de aula?*



Perspectivas! *O vídeo “Crianças: protagonistas da produção cultural”, da Série Letra Viva, da TV Escola, permite compreender um pouco mais sobre as múltiplas formas de mediação da experiência leitora. Apresenta como as diferentes linguagens envolvidas na apropriação da leitura possibilitam oportunidades aos pequenos leitores para exteriorizar os sentidos que atribuem às leituras que realizam. O link se encontra na **midiateca**, ao final deste capítulo.*

3.3. Fluência na formação leitora

3.3.1. Abertura

Alguns questionamentos direcionam os próximos estudos:

- o que é fluência de leitura?
- como promover o desenvolvimento da fluência leitora pelos educandos?
- que práticas de leitura ajudam a desenvolver a fluência leitora?
- que elementos a compõem?

Durante a vida, são realizadas leituras, seja por meio do tato, por visualizar, ouvir, gesticular ou saborear. Para que os textos possam fazer sentido, é preciso mais do que reconhecer letras ou símbolos: é essencial construir um repertório mental e vocabular, conhecimentos que possibilitem a relação com outras aprendizagens para que se possa então recuperar e desenvolver estratégias para se apropriar de um novo saber.



Perspectivas! *Para dar início aos estudos sobre a leitura com fluência, o curta-metragem “Life”, de VigneshVenugopal, produzido por Auctors e apresentado por RunwayReel em 2012, permite a reflexão sobre as leituras da vida e os sentidos. É possível observar que, para um mesmo desafio, cada pessoa utiliza os saberes que possui. Uma questão que leva a pensar: como ampliar este conjunto de saberes para a formação de cidadãos capazes de analisar as situações de forma crítica, agindo de modo consciente e empático na vida social? O acesso ao link para o vídeo encontra-se na **midiateca**.*

Neste tópico será aprofundado o estudo sobre a prática da leitura com fluência. Quanto mais familiarizado com a cultura letrada, envolto em práticas sociais de leitura, com estímulo para ler e conversar sobre diversos temas, mais os educandos desenvolvem o desejo pela leitura, ampliando saberes e obtendo uma leitura fluente.

3.3.2. Leitura com fluência: o conceito de precisão

Ler torna-se possível quando o leitor reconhece os aspectos essenciais da língua escrita, ou seja, ortográfico, fonológico e semântico. Tais elementos referem-se, respectivamente, a forma como as palavras são escritas, faladas e o significado que possuem. Nos estágios iniciais, o reconhecimento das palavras escritas ocorre de forma lenta, pois a leitura ainda não é precisa e não está automatizada: é a chamada leitura **disfluente** (NAVAS *et al*, 2009).

A fluência na leitura é determinante para que ocorra a compreensão do que se lê e está relacionada não apenas ao conhecimento linguístico que a criança já possui, mas também ao vocabulário apreendido e ao domínio que adquire, progressivamente, acerca da estrutura da língua escrita.

Na leitura, a criança emprega diferentes recursos com apoios linguísticos e extralinguísticos que a auxiliam na formulação de hipóteses sobre o que está lendo.

Para ler, portanto, é necessário reconhecer a estrutura textual e realizar antecipações com base não apenas no que já é capaz de compreender sobre o sistema de escrita, mas também no conhecimento de mundo e nas relações que se estabelece.

Assim, para que a fluência na leitura seja alcançada, é fundamental que a criança tenha a possibilidade de apreender os conceitos básicos de letra, sílaba, palavra e sentença, para, dessa forma, possa alcançar também a compreensão do que está escrito. Em síntese, a fluência na leitura é determinada por três fatores principais:



A congruência desses fatores permite à criança ler com precisão, rapidez, automatismo, expressividade e compreensão, de forma a apreender o texto, assim como suas partes, como um todo articulado, compreendendo seu sentido global.

 **Perspectivas!** No vídeo “Todos podem aprender a ler e a escrever”, a pesquisadora Elvira Souza Lima apresenta apontamentos sobre a apropriação da leitura na infância. Descreve também o conjunto de aprendizagens e estruturas cerebrais que são desenvolvidas a partir da leitura. O link para fácil acesso ao vídeo está na **midiateca**.

3.3.3. Leitura com fluência: proposições pedagógicas para o desenvolvimento da precisão

Para favorecer o desenvolvimento da fluência na leitura, algumas atividades podem ser adotadas conforme algumas sugestões didáticas a seguir:



A **precisão** na leitura é resultado do domínio das relações entre grafemas e fonemas, portanto, ocorre processualmente e resulta de um conhecimento cada vez maior do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, se requisita o conhecimento das relações regulares diretas, do valor de base, das relações regulares contextuais, das relações regulares morfológicas e das irregularidades ortográficas, temas explanados nos capítulos anteriores.

Para oportunizar o desenvolvimento da precisão na leitura, algumas estratégias podem ser adotadas, tais como:

- compor e decompor palavras com maior número de **sílabas** (trissílabas e polissílabas), por exemplo: transporte, brinquedo, apartamento, transportadora, etc.;
- compor e decompor palavras com **padrões diferentes**, por exemplo:

PADRÃO	EXEMPLOS
V	IOIÔ - OI - OVO - AMOR
VV	OURO - AEROPORTO
CV	CABELO - BOLA - SAPATO
VC	ONDE - ESCOLA
CCV	CHATO - BRUXA - PRATO
CVC	PORTA - CARTA
CCVC	CRISTAL - TRISTE
CCVCC	TRANSPORTE

Legenda: V- VOGAL e C- CONSOANTE.

- realizar a leitura de palavras em que os valores do grafema sejam modificados de acordo com sua posição;
- propor atividades em que seja possível refletir sobre o uso de prefixos e sufixos como apoio para a leitura;
- apresentar exemplos de precisão pela leitura da(o) própria(o) professora(r) e/ou entre pares.



Para saber mais! O livro *Catálogo divertido: Jogos para alfabetizar*, de Juliana de Melo Lima et al (2018), disponível para download gratuito, e também na **midiateca**, apresenta propostas pedagógicas em alfabetização que valorizam a ludicidade.



Experimente! Gravar a leitura de um educando para avaliar e observar atentamente alguns aspectos sobre o processamento da leitura:

- o educando apresenta domínio das relações grafema-fonema?
- consegue reconhecer as sílabas não-canônicas?
- de que forma a criança realiza a leitura das palavras polissílabas?
- quais as intervenções que poderiam ser feitas visando a formação de um leitor fluente?

3.3.4. Leitura com fluência: o conceito de automatismo

Em linhas gerais, automatismo é o reconhecimento das palavras (isoladas ou em textos) acionando o vocabulário mental, ou seja, o educando não decodifica as palavras por meio fonológico, mas as lê apenas ao visualizá-las seguindo a rota lexical. A seguir, as dessemelhanças e os encadeamentos das leituras realizadas seguindo a rota fonológica e a rota lexical são apresentadas.

Rota Fonológica

O leitor mobiliza seus conhecimentos relacionados ao som da letra e a combinação de sons entre as sílabas para que consiga pronunciar e ajustar a leitura ao que está escrito. Emprega grande atenção a cada fragmento da palavra que está posta. É notado que no início da aquisição da leitura, os educandos recorrem a esta rota. Não obstante, age-se de maneira semelhante ao se ler uma palavra que não integra o vocabulário mental e usualmente empregado. Caso uma palavra pareça desconhecida e de certa forma cause estranheza por sua grafia, toma-se a rota fonológica como estratégia para compreender o vocábulo.

Rota Lexical

O leitor lê palavras, termos e até mesmo uma frase automaticamente sem a necessidade de decodificar os fragmentos de palavras como na rota fonológica, a atenção está voltada a antecipar e inferir. No caso de palavras que já lhe são familiares, usuais ou já fazem parte do vocabulário mental, a leitura torna-se veloz e fluente.

Deste modo, para o educando ler de maneira fluente, é necessário que ele tenha um vocabulário mental. Existem algumas formas para a construção do léxico mental.

É necessário que a palavra seja:



Exposições frequentes das palavras também colaboram para que a palavra integre o léxico mental. O automatismo desempenha importante papel na fluência, pois traz velocidade colaborando para a compreensão das palavras, frases e textos. Dessa forma, o leitor desprende-se da decodificação da palavra e passa a atentar-se prioritariamente ao sentido do texto lido, haja vista que o leitor já leu de maneira automática a palavra e passa a mobilizar outros conhecimentos (mundo, contexto, significação).

3.3.5. Fluência: o conceito de leitura expressiva

A leitura expressiva é o terceiro componente da fluência. Interliga-se ao automatismo e à precisão. A expressividade se manifesta nos elementos prosódicos do texto. A prosódia é compreendida pela métrica, entonação e inflexão, e constitui um padrão organizado que promove informações adicionais à sentença. Dessa forma, a leitura fluente é caracterizada pelo aparecimento de elementos prosódicos como:

- ênfase;
- sinais de pontuação;
- pausas;
- ritmo;
- intensidade;
- entonação.

A expressividade está relacionada às inferências realizadas no texto. Ao se ler um suspense, notícia, carta de reclamação ou poesia emprega-se em cada frase uma maneira de ler que expresse medo, afetuosidade, rispidez, ou seja, que manifestem as intenções comunicativas do autor do texto lido.

Rasinsky (2004) afirma que para entender a leitura expressiva vale lembrar da leitura realizada diante de mais pessoas. O professor linguista reitera que um bom orador faz uso dos três componentes (precisão, automatismo e expressividade) para ser compreendido pelos ouvintes. O mesmo autor, faz ainda, alusão à fluência na leitura como uma ponte entre a decodificação precisa e automática de palavras e a compreensão das palavras.

A *expressividade* na fluência leitora não substitui, tampouco é suficiente para a promoção de sentido. Sendo assim, a fluência é parte integrante da compreensão leitora, porém não se deve esquecer de outros aspectos que compõem a proficiência na leitura.



Perspectivas! O canal da Abralín (Associação Brasileira de Linguística) organizou uma live com alguns especialistas a respeito da prosódia. A mesa abordou em primeiro lugar e de forma introdutória, a definição do termo e seus componentes, tais como ritmo e entonação. Posteriormente foram discutidos dois aspectos mais específicos no estudo da prosódia: diferentes modalidades gestuais, como movimentos faciais ou alterações posturais e alterações físicas na construção do sistema de comunicação, e a qualidade da voz na fala e no canto. Contou com a participação de Luciana Lucente (UFMG), Pablo Arabres (UFSCar), Alexsandro Meireles (UFES) e Albert Rilliard (CNRS-UFRJ). O link para acesso encontra-se na **midiateca**.

3.4. Leitura: planejamento e avaliação

Ao longo deste capítulo, foram aprofundados os conhecimentos sobre a leitura como uma prática social com potencial transformador. Ao ler, pode-se compreender melhor o mundo, apreender novos conhecimentos e ressignificar até mesmo a própria existência!

No último item deste capítulo, será visto com maior profundidade o planejamento do ensino da leitura e também os aspectos que são indispensáveis no trabalho pedagógico para a avaliação, mediante os seguintes temas:

- o papel da(o) professora(r) mediadora(r);
- planejamento da leitura;
- textos e aprendizagens;
- estratégias;
- avaliação da leitura.



Perspectivas! O vídeo intitulado “A escola ideal - o papel do professor”, disponível na **midiateca** e nas plataformas digitais, apresenta uma entrevista com o educador e escritor Rubem Alves.



Para refletir: Com base no tema “Leitura: planejamento e avaliação” e também nas assertivas do autor no vídeo indicado, pode-se refletir:

- a prática educativa possibilita a leitura para além das palavras escritas?
- em que sentido o ensino da leitura permite aguçar a curiosidade e a reflexão crítica sobre a realidade?
- de que modos a prática educativa pode se transformar?

3.4.1. O papel da(o) professora(r) mediadora(r)



Os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem uma etapa muito importante na formação do leitor, além de ampliar o repertório em práticas de leitura, é o momento em que diversas aprendizagens convergem para a formação de um leitor proficiente. Para tanto, a **mediação** é uma ação estratégica da(o) professora(r), que, aos poucos, possibilita aos educandos realizar a leitura de forma autônoma. Neste tópico, será abordado sobre a importância da(o) professora(r) **mediadora(r)** na formação de pequenos leitores.

A(o) professora(r) mediadora(r) é alguém que, por meio de uma postura colaborativa e empática e de estratégias intencionalmente planejadas, estabelece pontes entre textos e leitores, partilha experiências, aprendizagens, conquistas e desafios. Essa ação estratégica contribui para que todos os educandos desenvolvam a leitura crítica e autônoma, para que possam tirar proveito dos textos e criar condições favoráveis à leitura.

A mediação, quando realizada pela(o) professora(r) alfabetizadora(r) em sala de aula, possui características específicas. Apesar de terem participado em inúmeras práticas de leitura, as crianças ainda não se constituíram em leitores proficientes, por essa razão o planejamento e as propostas feitas pela(o) professora(r) devem se orientar, sobretudo, para o desenvolvimento de estratégias de leitura, voltadas para objetivos que visem a compreensão e apropriação de novos conhecimentos.



Perspectivas! As(os) professoras(es) desempenham papel importante na mediação entre os educandos e a cultura letrada, para que se apropriem de práticas e textos de forma ativa e crítica. O vídeo intitulado “Programa Salto para o Futuro da TV Escola: entrevista com o professor da UFOPA Luiz Percival Leme Britto (trecho)”, permite que se amplie os conhecimentos sobre as intervenções necessárias no ensino e avaliação da leitura. O link também está disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.



Para refletir! O vídeo “Mediação leitura”, disponível no canal Alfalettrar/CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e também na **midiateca** ao final deste capítulo, permite a observação de alguns pontos relevantes sobre a temática:

- o que a professora faz antes de iniciar a leitura?
- quais os estímulos oferecidos pela professora antes, durante e depois da leitura?
- como são levantados os conhecimentos prévios das crianças a respeito da leitura do dia?
- quais as intervenções que as crianças fazem em relação à leitura e como a professora acolhe?
- de que forma a professora organiza o momento da leitura: espaço, educandos e recursos (visuais, entonação, gestos etc.)?

É importante ressaltar que tais indagações se aplicam às diferentes situações de aprendizagem da leitura, nas quais a mediação assume papel indispensável para a apreensão dos saberes almejados.



Para saber mais! Em 2015, a escritora e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e UNICAMP Marisa Lajolo participou do “8º Seminário de Bibliotecas Públicas e Comunitárias” e falou de maneira ampliada sobre as diferentes formas de mediação de leitura, sua importância e influência na formação de leitores. O vídeo pode ser encontrado nas plataformas digitais pelo título “Leitura, suas mediações, seus mediadores” ou pelo link disponível na **midiateca**.

3.4.2. O planejamento da leitura

Neste item, o planejamento é abordado como elemento indispensável para uma boa situação de aprendizagem de leitura. De acordo com Cafiero (2010), o planejamento ocorre em duas dimensões: *macro*, quando envolve o currículo oficial, no caso da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, o QSN (GUARULHOS, 2019b) ou o currículo organizado pela escola, que organiza o ensino da leitura de acordo com ciclos, etapas etc., e *micro*, quando diz respeito às ações pedagógicas para cada ano/turma, semestre ou bimestre, envolvendo as propostas pedagógicas e aprendizagens a serem desenvolvidas.

Para a autora, uma das estratégias que podem contribuir para a aprendizagem da leitura é a organização do planejamento em gêneros textuais previstos para cada ano/ciclo. A perspectiva assinalada pela autora é a “noção de espiral: a cada novo contato com um determinado gênero, novas possibilidades de leitura vão sendo exploradas” (CAFIERO, 2010, p. 90).

De acordo com Cafiero (2010), alguns critérios são indispensáveis para a elaboração de um bom planejamento *macro* para o trabalho com gêneros textuais:

1. são sistematizados primeiro os gêneros mais próximos do cotidiano dos alunos e depois aqueles com os quais eles têm pouco contato no dia a dia;
2. se houver mudança na sistematização dos gêneros em uma série, todas as séries subsequentes devem ser alteradas, de modo que não se perca de vista a continuidade do trabalho;
3. a quantidade de gêneros a serem sistematizados em cada série não pode ser muito grande, porque senão o ensino fica superficial;
4. o fato de um gênero não estar indicado no quadro de planejamento não significa que ele não possa aparecer como gênero a ser lido em sala; significa apenas que ele não é objeto de estudo sistemático naquela série;
5. os gêneros são uma forma de organizar o ensino de leitura, mas não devem ser tomados como um conteúdo a ser ensinado. Isso significa que não é para ficar mandando o aluno indicar quais são as características de cada gênero, ou ficar dizendo que gênero é. O importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais. E, ao ler, compreender, usar, os alunos-leitores estarão aprendendo na prática que gênero está em jogo em cada caso, e que características ele tem (CAFIERO, 2010, p. 91).

Em relação ao planejamento *micro*, que descreve as atividades a serem realizadas em sala de aula, a autora destaca a importância de que sejam assinalados os saberes propriamente ditos a serem desenvolvidos com a leitura de cada

gênero, bem como as metodologias empregadas e os materiais que serão utilizados. Em suas palavras:

Em aula de leitura, não pode ter improviso. O professor, ao entrar na sala de aula, precisa saber que tipo de dificuldades os textos podem impor a seu aluno. Ao preparar o texto que será lido em classe, o professor prevê sua atuação como mediador: conhecendo seus alunos e conhecendo o texto a ser lido, poderá propor estratégias de leitura que minimizem as dificuldades (CAFIERO, 2010, p. 94).

Deste modo, Cafiero (2010) afirma que cada texto mobiliza um conjunto específico de saberes, pois requerem leituras diferentes e capacidades distintas. Por este motivo, assinala como essencial que a apresentação dos textos às crianças exponha a forma, conteúdo, organização dos recursos linguísticos e função social. O planejamento, portanto, deve prever os saberes necessários à leitura de cada gênero. Sobre tal aspecto do planejamento *micro*, afirma:

[...] o grau de facilidade ou dificuldade de uma tarefa vai depender do texto que está sendo lido. Isso quer dizer, por exemplo, que localizar informações, inferir sentido de palavras ou inferir informações, compreender o texto globalmente, depende de que texto é, qual é seu gênero e seu tipo, qual o tema abordado; se o texto é curto ou longo, qual a natureza de sua estrutura sintática, que vocabulário seleciona (CAFIERO, 2010, p. 93).

Com essas indagações, para Cafiero (2010), outro aspecto a ser observado no ensino da leitura consiste na seleção adequada e precisa dos suportes materiais que serão apresentados às crianças. Em suas assertivas, chama a atenção para o fato de que, dadas as circunstâncias sociais, alguns gêneros e suportes textuais somente serão acessados pelas crianças pela via escolar. Assim, a autora corrobora o entendimento de que a forma original dos diferentes suportes deve ser preservada, evitando as distorções ocasionadas pelo uso de cópias impressas, por exemplo, de livros, revistas ou jornais que não conduzam à apreensão das características físicas específicas do material utilizado. Neste sentido, destaca a função das bibliotecas escolares, dos livros didáticos como importantes recursos na prevenção do reducionismo das cópias aleatórias.

Na elaboração do **planejamento**, em sua dimensão **micro**, é recomendável a organização das propostas em três momentos estratégicos a fim de desenvolver as aprendizagens visadas para a formação de leitores: **antes** de ler propriamente o texto, **durante** e **depois** da leitura. O quadro contribui com algumas orientações:

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
<ul style="list-style-type: none"> • evidenciar para os educandos quais são as possibilidades de leitura de acordo com o suporte onde está fixado a escrita; • evidenciar as possibilidades de leitura de acordo com o autor e a instituição que publicou o texto; • evidenciar as possibilidades de leitura segundo a maneira como o texto foi formatado (parágrafos, colunas, estrofes, versos, etc.); • evidenciar as possibilidades de leitura com base nos elementos da capa, quarta capa, orelha etc.; • preanunciar o tema segundo as informações dos elementos paratextuais (títulos, subtítulos, índices, dedicatórias etc.); • preanunciar o tema segundo as imagens e características gráficas (fontes, cores, tabelas, fotos, etc.); • identificar as intenções de comunicação do autor e os objetivos do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • comprovar ou corrigir as impressões iniciais do texto; • retomar informações explícitas; • compreender e deduzir globalmente o sentido do texto; • desvendar palavras e expressões por meio da inferência ou consulta ao dicionário; • identificar os elementos de ligação do texto, palavras-chave, expressões, pronomes e outros que estabelecem a continuidade temática e a coesão referencial do texto; • identificar os elementos temporais, lógico discursivos, sequenciais que permitem a continuidade temática do texto; • inferir relacionando informações do texto (explícitas e/ou implícitas) a conhecimentos prévios; • relacionar o texto verbal a outros recursos visuais (ilustrações, gráficos, tabelas, fotos, etc.); • reconhecer as marcas estilísticas utilizadas pelo autor e as diferentes formas que o mesmo emprega a linguagem no texto; • resumir o texto com base nos padrões de organização apresentados (tópicos, enumerações, marcas temporais, definições, etc.); • reconhecer referências a outros textos; • buscar informações complementares em textos de apoio do próprio texto (notas de rodapé, glossário, etc.); • buscar informações complementares por meio de consultas externas (<i>sites</i> de busca, enciclopédia, periódicos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • dialogar sobre os textos lidos, argumentando a respeito de sua interpretação e ouvir outros pontos de vista; • posicionar-se particularmente com base na leitura realizada; • realizar conexões entre o que leu e outros textos conhecidos; • analisar com criticidade o texto lido; • utilizar a escrita para garantir o entendimento do texto, de acordo com os objetivos de leitura (organizar esquemas, produzir resumos, escrever resenhas, etc.).



Para refletir! As propostas de leitura na escola costumam ser organizadas desse modo?

O principal desafio é o de conhecer muito bem os textos e o modo como funcionam em situações de leitura. Com base nesses conhecimentos, pode-se escolher as ações mais adequadas às práticas de leitura, aos objetivos estabelecidos para a leitura e aos textos selecionados.

3.4.3. Textos e aprendizagens

A organização por gêneros textuais pode contribuir na elaboração de um planejamento de leitura eficaz. A cada novo contato novas possibilidades de leitura serão exploradas. Recomenda-se elaborar um planejamento cuja diversidade de gêneros possa aparecer a cada ano.



Para lembrar! Como visto anteriormente, Cafiero (2010) aponta que ao selecionar os gêneros textuais para o trabalho de leitura a(o) professora(r) pode seguir alguns critérios:

- 1) *iniciar com os gêneros textuais mais presentes no cotidiano dos educandos e depois com aqueles que têm pouco acesso diariamente;*
- 2) *sistematizar os gêneros indicados para cada ano e selecionar os gêneros dos demais anos em progressão, aprofundando-os, se necessário, em etapas seguintes e evitando o trabalho repetido sobre um ou outro gênero;*
- 3) *restringir a quantidade de gêneros a serem sistematizados em cada ano. É importante que os educandos compreendam as funções do texto, quais suas finalidades, onde circula e de que modo é produzido e utilizado, bem como conhecer a organização e a diversidade de exemplares de cada um desses gêneros, afinal os textos de um mesmo gênero apresentam variações;*
- 4) *apresentar exemplares de gêneros não previstos no planejamento de uma turma podem compor atividades, mas estes não serão objeto de estudo e sistematização;*
- 5) *organizar o ensino de leitura a partir dos gêneros significa que as atividades sobre estes não devem apenas solicitar aos educandos que classifiquem simplesmente os textos ou indiquem suas características. Importa que eles conheçam os textos,*

percebam seu objetivo, construam sentidos para si e compreendam como usá-los em suas práticas sociais.

O **planejamento de leitura** oportuniza e destaca, de modo intencional, as aprendizagens que os educandos vão desenvolver, as estratégias didáticas que a(o) professora(r) pode mobilizar para a apreensão de saberes, os recursos e materiais necessários para alcançar os objetivos traçados para cada ano/turma. Esse trabalho favorece a avaliação, pois se pode saber o que avaliar, quando e como avaliar os aprendizados dos educandos.

O QSN (GUARULHOS, 2019b) propõe um conjunto de gêneros textuais do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que no documento os gêneros estão organizados segundo a esfera discursiva correspondente:

Nos próximos itens, será discutido com mais profundidade os conceitos de gêneros, suportes e tipologia textual. Semelhantemente, no próximo capítulo, alguns aspectos sobre os textos serão retomados sob o ponto de vista da produção.



Para lembrar! A seleção de livros didáticos a serem comprados pela escola ou escolhidos dentro do programa Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é de tarefa da(o) professora(r). Essa seleção se pauta pelo planejamento, aprendizagens previstas e gêneros a serem sistematizados em cada ano/turma. Observar a coletânea de gêneros dos livros didáticos e as propostas que os acompanham é fundamental para apoiar as atividades de leitura a serem propostas aos educandos.



Para saber mais! A escritora e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Marisa Lajolo, em entrevista ao “Portal do Professor” do Ministério da Educação (MEC), fala sobre diversos aspectos da ação educativa em relação à leitura. No portal do MEC encontra-se a entrevista e o link também pode ser encontrado na **midiateca**.

3.4.4. O ensino de estratégias de leitura

Neste item, sob as assertivas de Cafiero (2010) no texto “Ensinar a ler é ensinar estratégias”, pertencente ao Volume 19 (Língua Portuguesa) da Coleção Explorando o Ensino, se propõe uma reflexão sobre o ensino de estratégias às crianças que possibilitem vencer os desafios que sucedem a fase inicial da alfabetização,

promovendo o avanço das crianças da leitura incipiente de textos curtos e com temas familiares, para a leitura compreensiva e crítica de textos mais longos e gêneros diversos.

Para Cafiero (2010), tal avanço só é possível pelo ensino e aprendizagem sistemáticos de **estratégias de leitura**. A autora define tal saber nos seguintes termos:

Estratégias são ferramentas cognitivas, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades sistemáticas e bem planejadas. Bons leitores utilizam estratégias que lhes permitem ler tirando o máximo de proveito e economizando recursos cognitivos (CAFIERO, 2010, p. 96).

Em concordância com Cafiero (2010), compreende-se que algumas formas de operacionalização das atividades planejadas para o ensino da leitura podem ser adotadas, tais como:

- **fixar objetivos e contextualizar a leitura:** implica em familiarizar as crianças com a obra apresentada, realizando uma exploração inicial do suporte e estabelecendo objetivos de leitura, de forma a elaborar um roteiro em conjunto com as crianças que possibilite a decisão **sobre** o texto que será lido, o **porquê** da leitura e **como** esta deve ser realizada. Segundo as orientações da autora:

Comece situando o texto dentro da obra de que ele é parte. Mostre o título da obra completa, fale de quem escreveu o texto, de quando o escreveu. Se for possível, leia um pouco da história do autor para os alunos, comente algum fato relevante dessa história. Deixe os alunos manusearem a obra livremente e fazerem perguntas. Leia para eles a capa, a contracapa, a orelha; chame atenção para a editora, o ano de edição. Se o texto for de publicações como jornais e revistas, observe e dê destaque aos elementos que caracterizam a publicação (imagens, negritos, tipos de letra, cores). Esse tipo de trabalho precisa ser realizado sistematicamente; a cada nova leitura, o professor leva o aluno a perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis (CAFIERO, 2010, p. 97).

Os procedimentos descritos por Cafiero (2010) objetivam que o educando, ao realizar a leitura de forma autônoma, consiga empregar as estratégias necessárias para decidir criticamente os materiais e comportamento leitor adequados a cada situação. Tal como elucida a autora:

Essa exploração inicial também ajuda a criar objetivos de leitura. É assim que os bons leitores decidem se vão ou não ler uma obra. Para criar objetivos, é importante também fazer perguntas sobre o texto: perguntas a partir do título, das imagens que podem ser visualizadas. Essas perguntas podem ser direcionadas pela observação da organização do texto, se

está em tópicos, se tem seções; das legendas que aparecem; das gravuras e desenhos. Normalmente, o professor faz perguntas depois que o texto já foi lido, mas é importante fazer perguntas antes de o aluno ler. A proposição de perguntas orienta o levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto (CAFIERO, 2010, p. 97 e 98).

- **colaborar para o desenvolvimento das aprendizagens de leitura:** consiste em planejar situações de aprendizagem da leitura segundo objetivos específicos para o desenvolvimento dos saberes necessários a cada tipo de leitura. Para compreender um texto e conseguir posicionar-se criticamente em relação ao conteúdo, algumas aprendizagens são essenciais e devem ser enfatizadas e planejadas. Os saberes e estratégias a seguir são recomendados pela autora:

- **localizar informações** – O que aconteceu? Quais personagens? Onde aconteceu?

auxilie o aluno para que ele leia com fluência, sem gaguejar, sem escandir sílaba – seja, você mesmo, modelo de leitura para ele. Leia em voz alta na turma; coloque os alunos para lerem uns para os outros, porque os próprios alunos são muito exigentes, mas são solidários e se ajudam mutuamente quando estimulados. Além disso, ler para apenas um ou dois colegas pode atenuar o fator timidez. Ler em voz alta é bom, mas o aluno não pode ser pego de surpresa. Ele tem de ter um tempo para preparar a leitura. Não faz sentido também a turma ficar repetindo várias vezes a leitura de um mesmo texto. Proponha desafios para os alunos localizarem no texto, isto é, faça perguntas orais para que os alunos busquem localizar a resposta rapidamente, e depois a leia em voz alta;

crie estratégias para que o aluno leia o texto até o fim. Muitas vezes os alunos não leem o texto todo por cansaço, por preguiça, por falta de objetivos de leitura;

ensine o aluno a prestar atenção às saliências do texto, isto é, às aspas, negritos, itálicos etc.; faça-lhes perguntas orais que orientem o olhar para essas marcas; por exemplo: Por que a palavra X está escrita em itálico? Por que a manchete está com letras bem maiores que os outros títulos da página do jornal? (CAFIERO, 2010, p. 99).

- **inferir o sentido de palavras ou expressões** – estabelecer relações entre as informações oferecidas pelo texto e aquelas que constituem o conhecimento prévio, ações tais como:

trabalhe com textos lacunados para o aluno completar a informação que falta [...].

faça atividades de pausa protocolada (atividades nas quais se interrompe a leitura em alguns trechos e se levantam questões para os alunos refletirem sobre o que já foi apresentado)[...]Durante a leitura, fazem-se pausas em locais estrategicamente delimitados e propõem-se perguntas como: O que aconteceu? O que você acha que vai acontecer agora? Por quê? [...]

leve o aluno à observação do assunto tratado, para levantamento de palavras-chave ligadas a esse assunto [...]

leve o aluno a refletir sobre os processos de formação/criação de vocábulos na língua: qual é a informação dada pelos sufixos, prefixos, radicais?

faça exercícios de adivinhar o sentido de uma palavra, a partir da consideração do contexto imediato em que está inserida: O que vem antes da palavra? E depois? Sobre o que o texto está falando? [...]

leia e comente piadas; reflita sobre o processo de construção desses textos como forma de desenvolver nos alunos a capacidade de ler nas entrelinhas.

leve os alunos a propor diferentes formas de interpretar um mesmo texto, com base no contexto, na entonação, na expressão facial, nos gestos, na apresentação gráfica etc.

proponha que os alunos contem oralmente uns para os outros os textos que leem, de modo a permitir que eles organizem mentalmente as informações e possam compreendê-los melhor (CAFIERO, 2010, p. 99 a 101).

- **identificar opiniões expressas no texto** – perceber as diferenças entre fatos e opiniões, bem como as contradições e semelhanças que podem ser apresentadas em um texto, conforme as orientações a seguir:

uma forma interessante de levá-los a fazer isso é conversar sobre os textos após sua leitura, fazer comentários críticos sobre eles. À medida que os alunos forem aprendendo a ler textos de opinião compartilhando ideias, discutindo-as no grupo, vão se tornar mais autônomos e poderão ser capazes de ler individualmente textos opinativos.

uma tarefa partilhada pode ser a de pedir que, em grupo, localizem as informações e, depois, falem qual é a opinião deles próprios sobre o fato. Depois disso, pedir para localizarem onde há, no texto, marca da opinião de quem o escreveu; em seguida, eles devem comparar opiniões: as deles mesmos e as do autor do texto. A realização frequente dessa tarefa com notícias e reportagens de jornais pode ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de distinguir fato e opinião. Textos dessa natureza, quase sempre, trazem marcas explícitas que separam o que é fato do que é opinião. É preciso ensinar a prestar atenção aos adjetivos, aos advérbios, ao uso de primeira pessoa. Partir de gêneros em que as marcas de opinião são mais visíveis, para depois chegar aos textos em que essas marcas

estão nas entrelinhas, pode contribuir para melhorar o desempenho dos alunos. apresente aos alunos manchetes de diferentes jornais a respeito de um mesmo assunto para levá-los a perceber as tendências e os pontos de vista possíveis de serem descobertos com a análise cuidadosa de elementos como: a escolha das palavras, o uso de recursos gráficos (tamanho e/ou tipo de letras, cores, caixa alta x caixa baixa...), o emprego de inversões x ordem direta, a observação da estruturação de frases (ativas x passivas, afirmativas x negativas x interrogativas), entre outros (CAFIERO, 2010, p.101 e 102).

- **identificar a finalidade dos textos** – Para que serve o texto? Onde foi publicado? Quem é o autor?

Observar que a forma e a organização dos textos variam de acordo com sua função social: os aspectos gráficos (imagem, título, entre outras marcas), a seleção de palavras, a organização das frases, dos períodos, a estrutura global do texto são elementos que variam de um gênero para o outro. A sala de aula é o lugar onde os alunos devem ler pelo menos um texto todos os dias. E depois da leitura, discutir, dramatizar, recontar, comentar, avaliar, criticar (CAFIERO, 2010, p. 102, grifo nosso).

- **relacionar imagem e texto** – perceber o emprego e a intencionalidade no uso de imagens.
 - estimular a leitura de histórias em quadrinhos e tirinhas;
 - explorar as imagens antes de realizar a leitura, criando hipóteses;
 - solicitar que expliquem oralmente o que leram.
- **identificar a função do uso de articuladores** – perceber a função e o uso de palavras que conectam as partes do texto, tais como: porque, portanto, por isso, entretanto, mas, etc). Cafiero (2010) orienta que é possível:
 - retirar propositalmente os conectivos e problematizar o texto sem os mesmos;
 - deixar lacunas e propor que as preencham, conectando o texto com as conjunções necessárias;
 - apresentar o texto com os parágrafos fora de ordem e solicitar a reorganização.
- **estabelecer relações entre partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática** – identificar elementos de coesão que possibilitam a continuidade e a progressão das ideias e fatos apresentados, evitando repetições desnecessárias de palavras, substituindo-as por pronomes, sinônimos e outros correspondentes.

preencher textos lacunados, nos quais os elementos da cadeia referencial tenham sido retirados de propósito;

pedir aos alunos, durante atividades de leitura, que identifiquem elementos do texto que se referem a outros já citados, visando recuperá-los para a construção da coerência textual (CAFIERO, 2010, p. 104).

- **relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido** – apreender o sentido de humor, ironia e outros efeitos oriundos do uso de sinais de pontuação, repetições de palavras e outros recursos.

fazer a análise sistemática de charges, quadrinhos, tirinhas com personagens, tema e linguagem adequados à turma;

chamar a atenção para os detalhes dos textos que podem levar ao riso, que provocam o humor (tipo e tamanho de letra, sinais de pontuação, uso de palavras específicas, construções de frases);

levar os alunos a perceberem as estratégias usadas em textos de humor justamente para provocar o riso: o inesperado, o inusitado, a repetição, a ausência;

explorar o uso dos sinais de pontuação e de outras notações, como o itálico, o negrito, caixa alta, tamanho de fonte. Levar o aluno a perceber como esses elementos comunicam;

usar propagandas, notícias, outdoors e cartazes, por exemplo, para enfatizar os efeitos gerados pela pontuação;

explorar o efeito de sentido que a seleção de uma palavra e não de outra pode gerar num texto. Por exemplo, uma coisa é se referir a alguém como “o menino”, outra é dizer “o pentelho”, “o malcriado”;

explorar nos textos, principalmente nos literários, o uso de repetições de uma mesma palavra que podem destacar efeitos de sentido nos textos;

fazer perguntas que levem o aluno a perceber por que algumas palavras são repetidas;

explorar textos em que as palavras são escritas de propósito com violação da ortografia para gerar algum efeito de sentido (CAFIERO, 2010, p. 104 e 105).

- **perceber efeitos da variação linguística** – compreender que a língua é utilizada de diferentes maneiras de acordo com a situação comunicativa.

comparar textos orais com textos escritos, identificando as diferenças e semelhanças entre eles;

gravar situações de fala e pedir que os alunos transformem o texto falado em texto escrito, levando-os a perceber as mudanças que o texto deve ter para se adequar a uma ou outra modalidade;

comparar textos que apresentam diferentes locutores como criança x adulto; locutor que usa gíria x o que não usa;

distinguir marcas que evidenciam os vários dialetos;

ressaltar as formas coloquiais e formais de uso da língua;

identificar com que intenções marcas de variante regionais são utilizadas nos textos (CAFIERO, 2010, p. 105).

- **ler globalmente** – considerar todas as informações que podem ser apreendidas pelas marcas do texto (título, imagem, negritos, itálico, etc.), percebendo a articulação das partes para a composição do texto.

discutir o texto coletivamente;

pedir que os alunos recontem o texto oralmente, ou contem uns para os outros;

sugerir que proponham novo título, que transformem o texto em esquema ou em mapa textual, que façam resumos orientados também são atividades que contribuem para a compreensão global (CAFIERO, 2010, p.106).

3.4.5. Avaliação da leitura: uma visão comum

A avaliação da leitura é um tema geralmente pouco discutido nas escolas e em alguns cursos sobre alfabetização. Da mesma forma, nas salas de aula é comum ver a avaliação da leitura centrada apenas em um único aspecto: a decodificação.

Essa prática avaliativa comumente considera a leitura como uma simples operação, relacionada a identificação pelo educando da relação grafema-fonema. Além disso, a ideia de avaliação como “prova” subjacente a essa concepção costuma ter como característica atividades pontuais, isoladas, apenas com a finalidade de mensurar resultados a partir de uma determinada expectativa de aprendizagem externa ao próprio processo de escolarização.



Durante muito tempo e ainda hoje, “tomar a leitura” corresponde/corresponde à principal forma de avaliação dessa prática na escola. Normalmente, a partir de critérios, como o respeito à pontuação, rapidez e correção de pronúncia, atribui-se uma nota sobre a “capacidade leitora” dos educandos, dissociando-se, dessa prática, as questões de interpretação.



Para refletir! Será que avaliações centradas apenas na decodificação e na verificação de automatismos e fluência são suficientes para avaliar a aprendizagem da leitura dos educandos?

Segundo as autoras Teresa Colomer e Anna Camps (2002), o tema “Avaliação da Leitura” é tão importante quanto complexo, porém pouco resolvido nas escolas. Por muito tempo, saber ler foi considerado fácil de se avaliar, por se tratar de um saber declarativo, já que ler era compreendido como um exercício de decodificação das letras para os sons da língua. Contudo, se a leitura é entendida como processo cognitivo e sócio-histórico de construção e reconstrução de sentidos, avaliar esta aprendizagem torna-se algo muito mais complexo, necessitando de mecanismos que de fato correspondam à avaliação do que compreende as práticas de leitura.

Sendo assim, de acordo com Teresa Colomer e Anna Camps (2002), avaliar a leitura não é apenas verificar a aquisição de saberes declarativos, mas sim a progressão constante dos saberes em procedimento.

Quando se entende a leitura como PROCESSO, o que se avalia são as aprendizagens desenvolvidas ou não pelos educandos e que são necessárias para se processar a construção ou reconstrução dos sentidos de um texto. Ou seja, o modo que as aprendizagens e saberes ensinados foram apropriados ou não pelos educandos.

Partindo desse pressuposto, o foco desloca-se da mera decodificação, abrangendo todos os saberes e aprendizagens que o leitor necessita apresentar frente às situações leitoras. Mas, como realizar a avaliação da leitura de acordo com essa outra perspectiva? O próximo tópico explanará mais sobre isso!

3.4.6. Avaliação da leitura: uma visão formativa

Foi discutido no item anterior a importância de entender a avaliação da leitura como um processo. Nesta perspectiva, é necessário compreender a avaliação como elemento formativo.

As autoras Teresa Colomer e Anna Camps (2002), no livro “Ensinar a ler, ensinar a compreender”, explicam que, diferente da concepção tradicional que utiliza a avaliação como forma de diferenciar e selecionar os educandos a partir dos resultados em provas, a avaliação formativa não ocorre de forma pontual e isolada, mas como um instrumento que faz parte do processo de ensino e de aprendizagem e apresenta duas funções:

- a) informar aos educandos, que passam a ser participantes ativos da avaliação, em que momento se encontram no processo de aprendizagem, bem como os avanços;
- b) oferecer subsídios as(aos) educadoras(es) para que possam readequar os planejamentos e estratégias a partir do que mostram os resultados avaliados.

Nessa perspectiva, o que importa não é mais o produto e sim o processo, ou seja, para chegar aos resultados apresentados, como o educando executou tal operação?

Ao se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem torna-se impossível a realização de avaliações pontuais apenas no fim desses. A ideia de “prova final” torna-se incoerente, pois ela pouco poderá ofertar subsídios para rever processos de ensino e redimensionar as práticas docentes.

O entendimento formativo da avaliação pressupõe, nesse sentido, a desconstrução da ideia de avaliação como mero mecanismo de aferição de resultados. A avaliação formativa é aqui entendida como processo de acompanhamento/monitoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, cuja função é subsidiar as ações docentes no sentido de avançar na apreensão de determinados saberes.

Nesse sentido, o “erro” ou o não atendimento de determinadas aprendizagens não simbolizam fracasso ou resultado negativo. Pelo contrário, é fonte indispensável para a problematização do que ainda é preciso aprender no âmbito de um processo formativo.

Na concepção formativa a avaliação não está mais centrada nas mãos da(o) professora(r), uma vez que os educandos devem saber a todo momento, o que está sendo observado e os seus resultados. Da mesma forma, devem discutir quais são as dificuldades e como superá-las.

A partir desta mudança de olhar, como fica a avaliação da leitura?

O que se avalia na leitura?	Quais as funções da avaliação na leitura?	Como avaliar a leitura?
<ul style="list-style-type: none"> • como os educandos operam ou não determinados saberes e aprendizagens no processamento da leitura; • os avanços; • as atitudes emocionais do educando em relação ao texto; • o manejo do educando com as fontes escritas e sua utilização em função das situações; • a adequação da leitura a sua intenção; • a fluência e automatismos; • a construção cognitiva e sócio-histórica dos textos, como: <ul style="list-style-type: none"> - a capacidade de utilizar os conhecimentos prévios para inferir informações não explícitas em um texto; - a coerência e integração a cada nova informação obtida; • a conservação a longo prazo na memória do significado do que foi lido; • a capacidade de localizar erros na compreensão da leitura e o acesso a recursos para corrigi-los. 	<p>Ao trabalhar a partir de uma concepção formativa, a avaliação torna-se reguladora e orientadora dos processos de ensino aprendizagem, estando associadas a ela duas funções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica, que consiste na coleta de dados visando responder a duas questões centrais: <ul style="list-style-type: none"> - quais conhecimentos os educandos apresentam no início de um processo; - até que ponto alcançou os saberes necessários e aprendizagens esperados. • Monitorar, responde a duas questões também: <ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento; - intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • por meio da combinação de diferentes instrumentos que possam realizar a coleta de todos os dados a observar, de forma a possibilitar à(o) professora(r) e aos educandos o planejamento das ações seguintes; • na organização dos instrumentos avaliativos, destacamos a observação e registro por meio de fichas descritivas; • durante a observação e registro é necessária a definição de focos, situações ou contextos; • a escolha dos instrumentos está diretamente relacionada às aprendizagens leitoras que devem ser desenvolvidas, o que propiciará mais elementos para situar em que momento da aprendizagem encontra-se cada educando, para além da constatação sabe ou não ler, compreendeu ou não um texto; • para o registro a(o) professora(r) também poderá lançar mão de recursos como gravações, filmagens, relatórios individuais etc.; • serão por meio dos usos desses instrumentos que a(o) professora(r) poderá refletir sobre os processos vivenciados pelos educandos, bem como as próprias práticas e mediações.



Para refletir! A avaliação da leitura nas escolas costuma acontecer conforme proposto no presente estudo? Quais aspectos da leitura são avaliados sistematicamente? Quais instrumentos de registro costumam ser priorizados?



Para saber mais! O capítulo 5 “A Avaliação da Leitura” do livro “Ensinar a ler, ensinar a compreender” (2002) de Teresa Colomer e Anna Camps aprofunda essa temática.

O caderno “*Monitoramento e avaliação da alfabetização*” (p.28 a 34) produzido pela equipe do Centro de alfabetização, leitura e escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CealeFaE/UFMG) auxilia a compreensão do instrumento **Ficha Descritiva** destinado ao acompanhamento da leitura. O material é disponibilizado gratuitamente no *site* da organização. O exemplo selecionado não traz os aspectos exclusivos da avaliação da leitura, mas oferece uma ideia geral de como funciona o instrumento. Diferente do QSN (GUARULHOS, 2019b), este material organiza-se a partir de capacidades que as crianças precisam desenvolver durante a alfabetização. É válido ressaltar que capacidades podem ser compreendidas como um conjunto de habilidades que se referem a algum objeto que se quer ensinar e deve ser aprendido. Na Proposta Curricular QSN (Guarulhos, 2019b), utiliza-se as nomenclaturas **saberes** e **aprendizagens**.



Perspectivas! No IV Seminário Currículo e Pesquisa em Avaliação da Educação, realizado em 2018, na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), a Prof^a. Dra. Delaine Cafiero Bicalho apresentou a palestra intitulada “*Formação de leitores proficientes: o que as avaliações podem dizer aos currículos?*”, em que a professora traz a reflexão acerca das práticas escolares marcadas por concepções redutoras de linguagem, língua e de leitura e conclui que tais práticas limitam as aprendizagens e prejudicam a formação de leitores competentes. O link também está disponível na **midiateca**.



Para refletir! Por que ao final da escolarização alguns educandos ainda não são proficientes na leitura? Será que os aspectos socioeconômicos podem explicar a não-proficiência leitora de alguns educandos? Em que sentido a diversidade de gêneros e suportes textuais acessíveis aos educandos são determinantes para a formação de leitores plenos?

3.4.7. Práticas de leitura na escola: cultura letrada, fluência e compreensão

Como forma de reiterar os conhecimentos apresentados neste capítulo, se propõe uma retomada dos temas relacionados à leitura como objeto de ensino que foram tratados ao longo deste estudo, quais sejam:

- a leitura e o QSN;
- cultura letrada: proposições pedagógicas e mediação;
- fluência na formação leitora;
- planejamento e avaliação.

Para tanto, a navegação pelo especial multimídia intitulado **Práticas de leitura na escola**, disponibilizado pela Plataforma do Letramento e também na **midiateca**, é uma possibilidade para revisitar e aprofundar conhecimentos sobre os temas: cultura letrada, fluência e compreensão, além de conhecer outras práticas de leitura e procedimentos que podem ser utilizados para promover diferentes situações de aprendizagem.

No especial, há também informações adicionais para enriquecer a prática educativa, tais como: orientações para a criação de um acervo acessível e atraente; iniciativas em espaços diferenciados; vídeos com orientações de especialistas; estratégias; princípios e conceitos.



Para saber mais! O material “O ensino da compreensão leitora – Da teoria à prática pedagógica”, realizada em parceria com a Universidade do Minho em Portugal, retoma vários dos temas aprofundados por meio de um programa de promoção da compreensão leitora. É destinado aos 3^{os} e 4^{os} anos do ciclo de educação básica português, no entanto, apresenta conceitos e propostas de atividades que podem inspirar o trabalho e o planejamento da(o) professora(r) também nos 1^{os} e 2^{os} anos. Mais informações sobre este material podem ser acessadas por meio do link disponível na **midiateca**.

Referências:

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Monitoramento e avaliação da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da alfabetização, 5).

_____. **Capacidades da alfabetização**. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, 2). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Especial: Práticas de leitura na escola**. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-especial/673/conheca-o-especial-multimedia-praticas-de-leitura-na-escola.html>>. Acesso em 04. nov. 2020.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coords.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o ensino, 19).

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

GUARULHOS (SP). **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)**. Secretaria de Educação de Guarulhos, 2009. Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_qsn.pdf>. Acesso em: 3. nov. 2020.

____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários** (QSN) - Introdutório. Guarulhos, 2019a. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.

____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários** (QSN) - ensino fundamental. Guarulhos, 2019b. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: coletânea de textos – módulo 2. Brasília: MEC, 2001. p. 6-7 (23-24). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

MACHADO, José Leon. **A bruxa e o caldeirão**. Braga: Edições Vercial, 2003.

NARANJO, J. **Casa das estrelas**: o universo pelo olhar das crianças. Brasil: Foz, 2013.

NAVAS, Ana Luiza G. P. **Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura**: da palavra ao texto. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Vol. 14. Nº 4. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342009000400021&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 3. nov. 2020.

RASINSKY, Timothy. **Avaliando fluência de leitura**. Honolulu, Hi: Pacific Resources for Education and learning, 2004.



Midiateca:

Entrevistas

A escola ideal – o papel do professor. Entrevista com o educador e escritor Rubem Alves. Disponível em: <<https://youtu.be/qjyNv42g2XU>> Acesso em: 3. nov. 2020.

Marisa Lajolo: “Professores precisam gostar de ler”. A escritora e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e UNICAMP Marisa Lajolo em entrevista ao Portal do Professor do Ministério da Educação, fala sobre diversos aspectos da ação educativa em relação à leitura. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=2908>>. Acesso em: 3. nov. 2020.

Programa Salto para o Futuro da TV Escola: Entrevista com o professor da UFOPA Luiz Percival Leme Britto. Trecho do programa que discute a mediação dos professores entre os educandos e a cultura letrada, para que se apropriem de práticas e textos de forma ativa e crítica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=28&v=HzhMRavXvrw&feature=emb_logo>. Acesso em: 3. nov.2020.

Notícias

Escola leitora: Oito ideias que contribuem para a construção de uma escola leitora são encontradas na revista Nova Escola Gestão Escolar. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/610/8-aco-es-para-construir-uma-escola-leitora>>. Acesso em: 24.out.2020.

Gosto pela leitura – A experiência da educadora Ozeny Ramos de Souza, da Escola Municipal Professor Ramez Tebet, em Três Lagoas (MS), permite o olhar para o desenvolvimento do gosto pela leitura pelos educandos. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acontece-projeto/861/despertando-o-gosto-pela-leitura.html>>. Acesso em: 30. out. 2020.

Plataformas

Práticas de leitura na escola. Especial multimídia desenvolvido pela Plataforma do Letramento que abrange diferentes aspectos da leitura como objeto de ensino. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-especial/673/conheca-o-especial-multimidia-praticas-de-leitura-na-escola.html>> Acesso em: 21. out. 2020.

Textos

Biblioteca no Cemitério – Biblioteca localizada em um cemitério promove Sarau do Terror. Disponível em <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem/1142/biblioteca-localizada-em-cemiterio-promove-sarau-do-terror.html>>. Acesso em: 24. out. 2020.

Borracharia biblioteca – A inusitada mistura de livros e pneus que atrai leitores e escolas em Minas Gerais, em uma borracharia que virou biblioteca. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/2356/a-borracharia-que-virou-biblioteca>>. Acesso em 24. out. 2020.

Livraria sob duas rodas – Aos fins de semana, o professor afegão Saber Hosseini, carrega sua bicicleta com livros e os leva até vilarejos, que não possuem escola. Disponível em: <<https://conexao.xalingo.com.br/2016/05/27/a-biblioteca-sobre-duas-rodas/>>. Acesso em: 26. out. 2020.

Ônibus biblioteca – O professor de história da cidade de Itapetininga/SP, Guilherme Felipe Martins, reformou um ônibus doado e o transformou em uma biblioteca itinerante. Disponível em <<http://www.ecofuturo.org.br/blog/onibus-biblioteca-conhecimento-itinerante/>>. Acesso em: 26. out. 2020.

O ensino da compreensão leitora – Da teoria à prática pedagógica. A publicação, realizada em parceria com a Universidade do Minho em Portugal, retoma vários dos temas estudados por meio de um programa de promoção da compreensão leitora. O material é destinado aos 3 e 4 os anos do ciclo de educação básica português, no entanto, apresenta conceitos e propostas de atividades que podem inspirar o trabalho e o planejamento da(o) professora(r) também nos 1 os e 2 os anos. Para fazer o download é necessário seguir os passos abaixo:

- 1- Acessar a página: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>> Acesso em 18. nov. 2020;
- 2- Localizar o quadro ficheiro no final da página;
- 3- Clicar na opção: “O ensino da compreensão leitora da teoria à prática pedagógica um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.pdf”

Relatório Inaf 2018 - Relatório completo com os dados sobre os níveis de alfabetização no Brasil. Disponível em: <<https://ipm.org.br/relatorios>>. Acesso em: 19. out. 2020.

Livro

Catálogo divertido: Jogos para alfabetizar - Apresenta propostas pedagógicas em alfabetização que valorizam a ludicidade. Organização Juliana de Melo Lima et al (2018). Disponível para download gratuito em <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/179.pdf>> Acesso em: 18. nov. 2020.

Vídeos

Documentário Leitores sem fim. Produzido pela TV Câmara, apresenta histórias de pessoas que tiveram a vida modificada pelo hábito da leitura. 25. fev. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=152xuy762QY&feature=emb_logo>. Acesso em: 23. out. 2020.

Emicida – Aos olhos de uma criança (trilha sonora de “O menino e o Mundo”). Canção para discutir sobre a infância e as desigualdades sociais. 19. nov. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cpOb3db_Xuc>. Acesso em 23. out. 2020.

Experiência leitora - O vídeo “Crianças: protagonistas da produção cultural”, da Série Letra Viva, da TV Escola, permite compreender um pouco mais sobre as múltiplas formas de mediação da experiência leitora. Apresenta como as diferentes linguagens envolvidas na apropriação da leitura possibilitam oportunidades aos pequenos leitores para exteriorizar os sentidos que atribuem às leituras que realizam. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JjfTMa3uu9k>>. Acesso em: 19. out. 2020.

Formação de leitores proficientes: o que as avaliações podem dizer aos currículos? Palestra da Professora Dra. Delaine Cafiero Bicalho no “IV Seminário Currículo e pesquisa em avaliação da Educação”, realizado em 2018, na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), trecho localizado nos minutos 10’ a 40’. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0MueWnjLji4&feature=youtu.be>>. Acesso em: 3. nov. 2020.

Leitura e produção de textos na alfabetização - Partes 1, 2 e 3. Os vídeos trazem práticas que exploram, além da leitura, a produção escrita dos educandos e se encontram no canal do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL – UFPE). Acesso em: 3. nov. 2020.

Parte 1 - Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gf8f4V9i2yA>>.

Parte 2 - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y05s2Wta_1A>.

Parte 3 - Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v6rpIDG36P4>>.

Leitura, suas mediações, seus mediadores. Em 2015 a escritora e professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e UNICAMP Marisa Lajolo participou do 8º Seminário de Bibliotecas Públicas e Comunitárias e falou de maneira ampliada sobre as diferentes formas de mediação de leitura, sua importância e influência na formação de leitores. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jbhXqGxfYLE>>. Acesso em: 3. nov. 2020.

Life (curta-metragem). Permite a reflexão sobre as leituras da vida e os sentidos. De Vignesh Venugopal, produzido por Auctors e apresentado por RunwayReel (2012). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mWZ6b_lDjg&feature=share>. Acesso em 18. nov. 2020.

Mediação leitura. Vídeo disponibilizado pelo Alfaetrar/CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) que apresenta um exemplo de prática educativa relacionada à mediação da leitura em sala de aula. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lx74aQDxdW8>>. Acesso em: 3. nov. 2020.

Prosódia: voz, estrutura e expressão. O canal da Abralín (Associação Brasileira de Linguística) organizou uma *live* com alguns especialistas a respeito da prosódia. A mesa abordou em primeiro lugar e de forma introdutória, a definição do termo e seus componentes, tais como ritmo e entonação. Posteriormente foram discutidos dois aspectos mais específicos no estudo da prosódia: diferentes modalidades gestuais, como movimentos faciais ou alterações posturais e alterações físicas na construção do sistema de comunicação, e a qualidade da voz na fala e no canto. Contou com a participação de Luciana Lucente (UFMG), Pablo Arabres (UFSCar), Alexandro Meireles (UFES) e Albert Rilliard (CNRS-UFRJ). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zR6QWKBM3Oc&feature=emb_title>. Acesso em: 18. nov. 2020.

Todos podem aprender a ler e a escrever. A pesquisadora Elvira Souza Lima apresenta apontamentos sobre a apropriação da leitura na infância. Descreve também o conjunto de aprendizagens e estruturas cerebrais que são desenvolvidas a partir da leitura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2rQrsf_wxc>. Acesso em: 18. nov. 2020.

Sua escola, nossa escola – Alfabetização. Apresentação dos projetos Gonzagão e Mala de leitura da Escola Arraial Novo em Recife. Localizado em um bairro carente da cidade, a escola que atende muitas crianças com histórico de violência e a grande maioria delas sem o apoio e acompanhamento da família, criou um projeto de alfabetização a partir da identidade dos educandos, familiares e comunidade. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/videos/sua-escola-nossa-escola-alfabetizacao-recife-pe/>>. Acesso em: 23.out.2020.

CAPÍTULO IV

Produção de texto, oralidade e literatura

4.1. A produção textual

No capítulo anterior, foram explanadas as diversas possibilidades e características do ensino e da aprendizagem da leitura no espaço da sala de aula e também em outros espaços educativos.

Já neste capítulo, o foco será compreender o texto como um produto linguístico da interação verbal e social, ampliando ainda mais o horizonte do trabalho pedagógico com a cultura escrita, compreendendo seus significados para além de simples palavras sequenciadas em um texto.

Para iniciar, apresenta-se o poema de Manoel de Barros:

Tal como ensina Manoel de Barros no poema “O menino que carregava água na peneira”, em palavra, demonstra que é possível “carregar água na peneira, encher vazios, fazer peraltagem, fabricar brinquedos e ainda perceber que o quintal é maior do que a cidade” a partir das leituras realizadas! Com esse princípio, serão estudados os seguintes temas:

- texto;
- diferenciação entre redação e composição;
- sequência tipológica e gêneros textuais;
- suportes;
- aprendizagens da produção textual escrita.



Perspectivas! O vídeo “*Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo*”, apresenta poemas de Manoel de Barros e desenhos de Evandro Salles e integra a exposição “*Arte para crianças*”, do Museu Vale do Rio Doce. O link está disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.

4.1.1. O que é um texto

A língua é um sistema histórico e socialmente organizado para atender às necessidades de interação humana e somente pode ser compreendida em seu funcionamento social. No ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, é fundamental compreender os significados atribuídos ao texto enquanto um produto da língua.

O texto, concebido como um produto linguístico, pode ser **oral** ou **escrito** e tem origem na atividade interacional entre os sujeitos. Trata-se não apenas dos sentidos das palavras que o formam ou do conjunto de enunciados expressos, mas, sobretudo da articulação de tais elementos e características sob determinada situação e condições sociais específicas. Em contextos de interação social diferentes, o mesmo enunciado pode estabelecer diferentes comunicações, ou seja, constitui textos distintos.

Para exemplificar, uma fala como: “- Nossa! Que coisa bonita você fez!” poderia expressar:

- em certa situação, uma admiração real diante de algo feito por alguém;
- em outra situação, uma ironia diante de algo inoportuno ou malfeito.

O texto, nesse sentido, é constituído por diferentes aspectos e é por meio dele que a linguagem se manifesta. Em sua construção, o texto compreende uma atividade dialógica que pode ocorrer em múltiplas formas, realiza-se, então, uma atividade discursiva, para a qual é necessária, dentre outros, a seleção e organização de recursos linguísticos adequados para produzir os efeitos desejáveis à interlocução, ou seja, ao processo comunicativo com o outro.

Linguagem verbal

O texto pode ser compreendido como produção linguística *falada* ou *escrita*. Assim, uma aula, uma conversa ao telefone, uma enciclopédia antiga, uma troca de mensagens por aplicativo em certo grupo social ou mesmo uma criancinha que aponta para a mamadeira e diz “tetê” à mãe, todas são situações em que um texto é produzido.

As produções de texto, nesse sentido, compreendem não apenas as pala-

vras ditas ou escritas, mas também a situação social que as originam, pois incluem a atividade intersubjetiva na produção de sentidos partilhados em vivências sociais e culturais. O sentido do texto, portanto, é coproduzido pelos interlocutores participantes da situação de interação.

A palavra **texto** tem origem semelhante à palavra **tecido**. Tal como o tece-lão é cuidadoso com a produção dos tecidos, escolhendo as ferramentas e fios adequados, ao produzir um texto, **falado** ou **escrito**, é necessário adotar critérios para que a comunicação desejada seja alcançada, estabelecendo uma relação com aqueles aos quais o texto se destina.

Assim, a escolha do assunto, do estilo da linguagem, do veículo de comunicação e do vocabulário, dentre outros, fornece os contornos da produção do texto.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

era o mesmo que roubar um vento e

sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo

que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces

de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino

gostava mais do vazio, do que do cheio.

Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino

que era cismado e esquisito,

porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que

escrever seria o mesmo

que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu

que era capaz de ser noviça,

monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

*Viu que podia fazer peraltagens com as pala-
vras.*

E começou a fazer peraltagens.

*Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.*

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios

com as suas peraltagens,

*e algumas pessoas vão te amar por seus des-
propósitos!*

BARROS, Manoel. **O menino que carregava água na peneira**. In: Poesia Completa. SP: Leya, 2010.



No decorrer deste estudo, serão apontadas com mais profundidade, os aspectos atinentes à **produção textual escrita**, bem como a relação que deve ser estabelecida entre o produtor que se comunica com o ouvinte ou o leitor. A ilustração a seguir configura os componentes iniciais de um texto:



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA



Perspectivas! No vídeo “Você sabe escrever ou pensa que sabe?”, disponibilizado pela Casa do Saber, a especialista Vivian Rio Stella explica aspectos importantes para desmistificar a produção textual escrita e compreendê-la como atividade de interação e comunicação, e é uma oportunidade para aprofundar os estudos acerca deste tema, o link pode ser encontrado na **midiateca** ao final do capítulo.



Para refletir!

- de que forma se observa a presença de diferentes textos no cotidiano?
- existem entraves na comunicação ou interpretação relacionados à diversidade de textos que circulam na sociedade?
- ao pensar na produção de textos falados, o que vem à memória?
- quais são os textos escritos mais presentes no dia a dia?

4.1.2. A produção de texto/redação

Por meio dos estudos pode-se compreender que:

- a produção de um texto inclui mais do que a simples justaposição de palavras faladas ou escritas, compreende um processo de interação verbal entre sujeitos e entre sujeitos e o mundo.
- os textos constituem os espaços de interlocução e permitem a interação social entre os falantes de uma língua, em outros termos, a interação linguística que se desenvolve como ser humano é discursiva;
- os espaços de interlocução (os textos) necessitam da participação dos interlocutores, ou seja, daquele que **produz** o texto e daquele que o **interpreta**, lendo-o ou ouvindo-o.

Nesse sentido, é possível compreender que a construção da escrita é baseada, fundamentalmente, no conhecimento da língua falada, ou seja, no conhecimento linguístico internalizado pelo indivíduo.

Contudo, na história da educação, a apreensão da língua escrita no século

XIX foi marcada por questões estéticas relacionadas à caligrafia e, já no século XX, o ensino da escrita assumiu o lugar da composição de historietas e, posteriormente, de “redações”.

Esses usos escolares da escrita em geral se relacionavam a datas comemorativas, fatos sociais marcantes ou sequências textuais destinadas ao trabalho com a descrição, a narração e a dissertação. A redação cumpria a função, sobretudo, de instrumento para a avaliação da aprendizagem relacionada ao uso da língua e sua produção figurava de forma distante da prática social.



Para saber mais! *Produção de texto e redação são termos que, equivocadamente, em muitas situações, são empregados como sinônimos. No entanto, o trabalho com a produção de texto e o trabalho com a redação possuem características bastante distintas. No texto “Da redação à produção de textos”, de João Wanderley Geraldi, encontram-se informações essenciais sobre esse tema, o link está disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.*



Perspectivas! *O vídeo “Cambalhota – Crianças escritoras”, disponibilizado pela TV Cultura, permite conhecer a experiência de crianças escritoras e suas produções de texto. Entre livros e poemas, os pequenos escritores descrevem as experiências proporcionadas pela escrita livre e criativa. O link para acessar está na **midiateca**, ao final deste capítulo.*

4.1.3. Gênero textual: O que é?

Há muito se tem falado em gêneros textuais para tratar das práticas pedagógicas de compreensão e produção de textos orais e escritos, ao enfatizar a importância do contato com a diversidade, noção também observada no QSN (GUARULHOS, 2019b):

[...] é papel da escola considerar a língua como objeto de conhecimento utilizado em diversas situações comunicativas, para muito além do ensino de um conjunto de regras e convenções. O conhecimento e o domínio dessa língua é um direito do educando de oportunizar a sua aprendizagem e promover uma real inclusão na sociedade como cidadão de direitos e responsabilidades. Isso converge para que o sujeito utilize as capacidades linguísticas: ler e escrever e falar e ouvir com compreensão, autonomia e criticidade nas diferentes situações sociais. Cabe à escola proporcionar situações em que essas capacidades sejam ensinadas de forma sistemá-

tica, processual e contínua. Para isso, o trabalho com diferentes gêneros textuais viabiliza o acesso a textos relevantes que circulam socialmente e que têm uma função comunicativa (GUARULHOS, 2019b, p.33).

Mas, afinal, o que significa o termo gênero textual? Qual a importância desse conceito para o educando em seu processo de comunicação e expressão? Como utilizá-lo no trabalho com produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Os próximos estudos deste capítulo buscam responder a essas perguntas, proporcionando às(aos) educadoras(es) uma reflexão que lhes permita apropriar-se dos conceitos de gênero e tipologia textual e construir uma prática pedagógica consistente no campo da produção de textos e articulada a todos os outros eixos da proposta curricular.

É improvável que se confunda uma reportagem com uma bula, uma notícia de jornal com uma receita, um poema com um artigo científico. Por quê? Porque são as características desses textos são reconhecidas, estudadas na escola ou aprendidas no convívio social. Os gêneros textuais definem-se, sobretudo, por sua função social. Trata-se de unidades definidas por seus saberes e aprendizagens, suas propriedades funcionais, estilos e composição organizados em razão da intencionalidade que cumprem na situação comunicativa.

O QSN (GUARULHOS, 2019b) define gênero textual da seguinte forma:

Gêneros podem ser nomeados como diferentes ‘espécies’ de texto, escrito ou falado, que circulam na sociedade. Por exemplo: bilhete, romance, poema, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros QSN (GUARULHOS, 2019b, p.34).

Para alimentar ainda mais essas discussões sobre gêneros textuais vale a pena a reflexão pela história do conceito de gênero. De acordo com o linguista Luiz Antônio Marcuschi, em “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” (2002), em um primeiro momento um conjunto restrito de gêneros foi elaborado por povos de cultura oral; já em um segundo momento, com a invenção da escrita por volta do século VII a.C., os gêneros crescem em quantidade; depois, com o surgimento da cultura impressa, no desenvolver da indústria, os gêneros progridem e se diversificam mais; e com o florescimento da cultura eletrônica aumenta a quantidade de gêneros e modos de comunicação, escritos e orais. O autor chama a atenção para uma noção de gênero textual inserida em um contexto de prática sócio-histórica.

Como se formam os gêneros textuais?

Determinados grupos sociais de uma comunidade linguística vão construindo e estabelecendo modos de comunicação entre seus membros com finalidades particulares. Assim, as práticas sociais de linguagem (orais e escritas) desses grupos vão formando padrões textuais utilizados em situações definidas.

Portanto, é possível compreender que falar dos gêneros implica falar da relação do homem com a língua ao longo de sua história. Desse modo, os gêneros se formam e adaptam-se às necessidades de comunicação, alterando-se e ajustando-se conforme o contexto em que são elaborados.

Tal como um gênero se desenvolve, ele pode deixar de ser utilizado, pois seu emprego está vinculado às necessidades, às atividades socioculturais e às inovações tecnológicas. Por exemplo, hoje, existe grande circulação do gênero *e-mail* e, paralelamente, circulação cada vez menor do gênero carta pessoal.

Note como o QSN (GUARULHOS, 2019b) define gênero digital:

é o nome dado às novas modalidades de gêneros textuais surgidas com o advento da internet. Eles possibilitam, dentre outras coisas, a comunicação entre duas ou mais pessoas mediadas pelo computador ou qualquer outro dispositivo móvel (GUARULHOS, 2019b, p.34).

Além disso, as novas tecnologias ligadas à área da comunicação oportunizaram o advento de novos gêneros. É com os suportes tecnológicos da comunicação (televisão, rádio, celular, *notebook*, revista, jornal, *tablet*, computador, entre outros) que se propicia o aparecimento de novos gêneros.

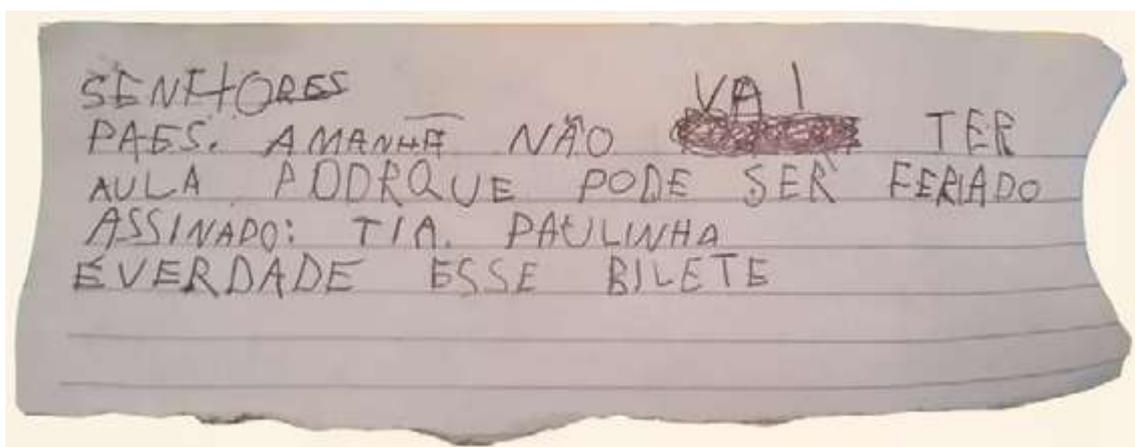
Esses suportes marcam a centralidade das ações comunicativas na sociedade e contribuem para o surgimento de novas formas discursivas, como notícias, artigos, editoriais, reportagens, *e-mails*, *e-books*, *chats*, web conferências, *podcasts*, *lives*, aulas remotas, mensagens instantâneas, chamadas de vídeo e chamadas de voz.

Com base nas proposições de Mikhail Bakhtin (1992, p. 277), os gêneros possuem padrões de enunciado “relativamente estáveis” que servem para servirem como padrão e orientarem na hora de compreender ou de produzir textos. Contudo, como a vida social está em constante transformação, as práticas de linguagem se modificam continuamente em razão das imposições sociais. Para esse autor, as formas discursivas não são tão novas assim, há transmutações e assimilações entre elas. Há gêneros que caem em desuso, como o telegrama, e gêneros novos que aparecem, como *e-mail*, *SMS*, etc. Por isso, também são numerosos os gêne-

ros textuais coexistentes numa sociedade, já que são múltiplas as necessidades comunicativas das coletividades humanas.



Para saber mais! Publicado no portal Lunetas, a reportagem “O que o ‘bilete’ de Gabriel ensina sobre alfabetização?” discorre um pouco mais sobre o conceito de gêneros textuais e suas proposições pedagógicas. O artigo está disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.



Fonte: <<https://lunetas.com.br/o-que-o-bilete-de-gabriel-nos-ensina-sobre-alfabetizacao/>>. Acesso em: 19. nov. 2020.

4.1.4. Tipologia textual: O que é?

De modo geral, os textos, em qualquer gênero, são formados por partes de natureza e características linguísticas diferentes. No mesmo texto abarca-se fragmentos cuja natureza linguística se constitui, por exemplo, como argumentação, exposição de ideias, narração de acontecimentos e descrição de algo ou alguém. Esses fragmentos (partes ou passagens do texto) constituem o que se denomina por tipos textuais.

Embora seja comum utilizar os termos tipos e gêneros como sinônimos, eles se referem a conceitos diferentes. Gêneros são padrões de textos utilizados de acordo com as necessidades de comunicação e que circulam socialmente. Existem ainda tipos textuais que dizem respeito à construção teórica definida pela natureza linguística de uma composição. Os tipos textuais podem surgir em diferentes gêneros, são reunidos em classes e classificados com base em suas características.

Tipos textuais

Não são textos concretos, mas atitudes enunciativas que ocasionam modos característicos de emprego dos recursos linguísticos presentes em um texto. Os estudos linguísticos, em sua maioria, reconhecem as seguintes tipologias textuais: narração, dissertação (explicativa e argumentativa), descrição e injunção.

Tipo textual	Características	Predominâncias
Tipologia dissertativa expositiva	Presença de análise, interpretação, explicação e avaliação de dados da realidade, ou seja, há exposição de fato(s). São suas características: tema; opiniões sobre o fato; postura crítica em relação ao objeto da dissertação; objetividade (conferindo a ele um valor universal).	Dissertação; editorial; ensaio; artigo científico; seminário; carta do leitor etc.
Tipologia dissertativa argumentativa	Nota-se uma tentativa de persuasão do leitor e abrangem as seguintes características: defesa de uma tese; desenvolvimento de argumentos e apresentação de conclusão que reforça a tese.	Tese; manifesto; carta aberta; propaganda eleitoral etc.
Tipologia injuntiva	Indicação de como realizar uma ação ou predição de acontecimentos e comportamentos. São suas características: linguagem objetiva e simples; uso de verbos no imperativo (faça), no infinitivo (fazer), no presente ou no futuro do presente do indicativo (faz e fará); expressão de pedido, ordem ou instrução.	Receita culinária; manual de instruções; bula; regulamento; lei etc.

<p>Tipologia narrativa</p>	<p>Compõe-se de uma estrutura em que predominam verbos no tempo passado e articuladores que expressam relações de tempo. São suas características: personagem; espaço (onde); tempo (quando – tempo da narrativa); narrador ou foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa); história ou trama (enredo); relação de anterioridade e posterioridade; tempo verbal predominante: passado.</p>	<p>Conto; fábula; crônica; piada; romance; novela; lenda etc.</p>
<p>Tipologia descritiva</p>	<p>Detalha aspectos sobre pessoas, lugares, fatos, seres etc. Têm a finalidade de comunicar qualidades, sensações e percepções.</p> <p>São características: o uso abundante de substantivos e adjetivos; a ausência de relação de anterioridade e posterioridade; o uso para composição de texto com outro tipo.</p>	<p>Currículo; cardápio; lista de compras; biografia; autobiografia etc.</p>

Em um texto como o romance, além da atitude enunciativa básica – contar uma história – pode-se incluir um novo gênero, uma receita culinária trocada entre os personagens por exemplo. De tal modo, um texto de qualquer gênero pode conter um ou mais tipos textuais. Assim, a ideia de tipos textuais se inclina a uma visão nivelada, por isso a preferência pela noção de sequências textuais é mais acolhida entre os pesquisadores da linguagem (DOLZ et al., 2004).

Entre as características básicas dos tipos textuais está o predomínio dos traços linguísticos que formam uma sequência tipológica. O segredo da coesão textual está precisamente nessa organização das sequências tipológicas como um alicerce estrutural do texto.

É preciso salientar que os saberes relacionados ao gênero e à tipologia textual precisam ser trabalhados conjuntamente nas situações de aprendizagem, de forma a favorecer o contato com a diversidade de textos e o reconhecimento de usos, funcionalidades e características.



Para saber mais! No texto “Gêneros e tipos textuais”, Roxane Rojo faz uma crítica ao trabalho fragmentado entre gêneros e tipos textuais, o link para acesso encontra-se disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.



Perspectivas! No filme francês “Minhas tardes com Margueritte”, de Jean Becker (2010), o personagem Germain constrói uma linda amizade com Margueritte, uma senhora de 95 anos apaixonada pela literatura, que divide com ele textos de Albert Camus e o faz ver beleza até na leitura de um dicionário. A relação dos dois abre um novo modo de ver as coisas para Germain, que passa a dividir seus aprendizados com todos a sua volta. Vale a pena conferir!

4.1.5. Proposições pedagógicas com gêneros textuais

Conforme os estudos que anteriores, conclui-se que o trabalho com os gêneros possibilita a reflexão sobre a atividade sociocomunicativa, entendimento que contribui para situações de aprendizagens significativas que valorizem a compreensão do texto não só pela estrutura, mas também pelo propósito, pelo suporte, pelo contexto, pelas características linguísticas e pela esfera discursiva ou de convívio social.



Para saber mais! O texto “Os gêneros em sala de aula”, de Maria da Graça Costa Val et al. (p. 21 a 33) aprofunda ainda mais este tema. O link está disponível na **midiateca**.



Para refletir! Com base na leitura realizada: qual é a importância dos conceitos de gênero e de tipologia textual para o educando em seu processo de comunicação e expressão? Como utilizá-los no trabalho com produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental?

4.1.6. Suportes textuais

O ser humano tem necessidades comunicativas, e os registros gráficos são uma forma gráfica de expressar a linguagem por meio de textos escritos. Esses textos só podem ser materializados com o uso de suportes, sejam as paredes das cavernas ou, seja um aplicativo. Assim, o texto é fixado em um suporte, convencional ou incidental.

Suporte convencional	Suporte incidental
Suportes elaborados com a finalidade de fixarem os textos.	Suportes utilizados ocasionalmente cuja a finalidade prioritária não é fixar um texto.
Livro em papel/ eletrônico	Roupa
Jornal impresso (diário ou semanal)	Para-choques de caminhão
Quadro de avisos	Corpo humano

A seleção do suporte, feita pelo autor, a fim de fixar seu texto fornece pistas para a compreensão dos objetivos que se almeja alcançar, ou seja, o público-alvo, as finalidades e intencionalidades discursivas, o tipo de comunicação que se quer estabelecer, etc. Como exemplo disso é possível pensar nos textos em vidros de ônibus, plataformas digitais, objetos, livros, outdoors, jornais, roupas e embalagens de produtos; em todos eles o suporte contribui com os propósitos de quem escreve, para a forma e o sentido de um texto.

Para as reflexões acerca da relação entre suporte e gênero, é imprescindível ressaltar que o suporte não determina o gênero. O que pode ser constatado por exemplo, ao ler um poema em uma camiseta. À vista disso, as intencionalidades ao escrever um texto presumem um conjunto de escolhas.

Segundo Marcuschi (2003), o suporte é necessário para que o gênero seja apresentado, mas isso não significa que o suporte defina o gênero. O que o suporte faz, por vezes, é imprimir ao texto determinadas características, já que o lugar onde se dá a ler um texto pode restringir ou ampliar os espaços de disposição textual.

- o que se deseja comunicar?
- qual gênero textual utilizar para me expressar?
- qual suporte escolher para materializar esse texto?
- quais leitores pretende-se alcançar com esse texto?

A escolha dos suportes em que os textos serão fixados acontecem de acordo com os propósitos enunciativos. Para ilustrar, a seguinte frase: **“FIQUE EM CASA”**, pode apresentar várias possibilidades de interpretação a depender do contexto, a quem se destina e o suporte utilizado. Tal frase escrita em uma mensagem via aplicativo dá indícios de que a intenção do autor é que o leitor fique em casa por inúmeros motivos, ou seja, trata-se de um recado.

Já se estiver num pedaço de papel, pode-se entendê-la como um bilhete; num *outdoor*, como uma campanha publicitária. O enunciado do texto não muda, mas modificam-se o gênero e o suporte, ou seja, modificam-se o sentido, a intencionalidade, a situação comunicacional de interação verbal e social.

Nesse exemplo, o conteúdo da mensagem não muda, mas o gênero pode ser identificado de várias formas. A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente ao suporte. Distinguir e categorizar gênero e suporte exige cautela e análise. O que incide na declaração exposta por Marcuschi (2003) em que os suportes servem para fixar e mostrar um texto de forma física ou virtual.



Para saber mais! No artigo *“A questão do suporte dos gêneros textuais”*, o professor Luiz Antônio Marcuschi enfatiza a importância da diferenciação entre suporte, canal e serviço, além de exemplificar e analisar vários suportes convencionais incidentais. O link está disponível na **midiateca**.

4.1.7. Produzindo textos escritos na escola - Como se aprende?

Como dito anteriormente, a produção de um texto inclui a decisão sobre diversos aspectos, tais como: o objetivo, a tipologia, o gênero e os suportes utilizados, os quais devem ser considerados e planejados em detalhes. Portanto, subentende uma atividade de criação em um espaço de interlocução significativo para os participantes, tanto para o produtor quanto para o ouvinte ou o leitor. Nesse sentido, deve considerar:

- situações;
- condições;
- objetivos.

Apenas propor situações de escrita em que as preocupações estejam centradas no “algo a dizer” e, em seguida, na “fala/escrita” propriamente dita, não é suficiente para uma boa produção, pois é possível que o tema, geralmente apresentado pela(o) professora(r), não seja suficiente para instigar a escrita. Ao propor uma situação de produção textual escrita é preciso ter em mente que se **escreve quando**:

- deseja comunicar-se com alguém;
- necessita expressar ideias, sentimentos e opiniões;
- registra algo;
- almeja convencer alguém ou defender um ponto de vista, alertar e/ou informar;
- tem algo a dizer, para quem dizer e um objetivo.

Ao lembrar da etimologia da palavra **texto** e de sua metáfora como um **tecido** e ao propor a situação de produção textual escrita, é preciso conduzir os educandos na escolha adequada dos recursos que vão auxiliá-los a entrelaçar os “fios” de seus textos. Na proposição de atividades escritas, responder a algumas questões-chaves pode contribuir para a tomada de decisão acerca do texto.

<p>Para quem se escreve?</p>	<p>Quem é o leitor? É preciso ter uma noção sobre as características de quem vai ler ou ouvir o texto, ter noção sobre os seus interesses, conhecimentos prévios, tema, faixa etária etc. Dessa forma, é possível ajustar a linguagem empregada e escolher expressões adequadas ao perfil do leitor.</p>
<p>Para que/ quando se escreve?</p>	<p>Qual é o objetivo do texto? Para a escrita de um bom texto, é preciso ter muita clareza dos motivos que justificam a escrita, saber por que o texto deve ser escrito. É preciso compreender qual é a função social do texto que se pretende escrever. A definição dos objetivos vai nortear todas as decisões a respeito da produção. O objetivo do texto também se relaciona ao aspecto temporal, ou seja, ao momento ou período adequado à situação comunicativa. Um convite, por exemplo, deve ser elaborado com antecedência em relação ao evento.</p>
<p>Sobre o que se escreve?</p>	<p>O que há pra dizer? Definir o “tema” ou o “assunto” do texto é o pontapé inicial para pensar sobre o que deve ser dito. No entanto, é preciso pensar na adequação entre o tema, o leitor e o suporte escolhido. Além disso, é importante que o produtor do texto possua conhecimentos prévios suficientes sobre o tema e, tanto quanto possível, o domine. Da mesma forma, a escolha do tema pode ampliar ou reduzir o número de leitores, de acordo com a afinidade que possuem com ele.</p>

<p>Onde se escreve</p>	<p>Qual será o suporte do texto? É importante que o produtor do texto conheça bem as características do suporte que vai veicular o texto, bem como o contexto em que vai ser inserido. Será uma frase para uma camiseta? Um cartaz para o mural da escola? Um texto para a seção de curiosidades do jornal escolar? Na interpretação do texto, a produção de sentidos em relação ao que é dito depende também da relação com o contexto em que o texto circula socialmente. A mesma frase poderia aparecer, por exemplo, como legenda de uma fotografia ou em uma história em quadrinhos com sentidos totalmente diferentes.</p>
<p>Como se escreve?</p>	<p>De que forma podemos nos expressar?</p> <p>Nem todo texto necessita de uma linguagem formal. Para alcançar a compreensão do leitor e satisfazer as necessidades de expressão do produtor, é preciso refletir sobre a situação proposta e a variedade linguística, ou seja, o modo de dizer mais adequado ao objetivo. O texto admite o uso de gírias ou necessita de uma linguagem mais polida? Podemos usar apelidos para falar com o nosso interlocutor? Queremos instruir ou contar uma história? Qual será a organização do texto: parágrafos, versos, tópicos? Em suma, é preciso analisar cuidadosamente os diferentes caminhos possíveis para alcançar o interlocutor. Da mesma forma, o estilo do texto, o tipo de letra, a possível presença de imagens ou gráficos, e o gênero adotado contribuem para tornar o texto mais interessante e funcional para a situação de interação que se pretende estabelecer.</p>



Para saber mais! A pesquisadora Maria da Graça Costa Valconcede uma entrevista ao Ceale intitulada “Escrever é comunicar”, em que a pesquisadora comenta habilidades de leitura e de escrita a serem desenvolvidas na alfabetização inicial e disserta sobre esse assunto de grande relevância, o link pode ser encontrado na **midiateca** ao final do capítulo.

4.1.8. Produção textual em situações de aprendizagem

Algumas propostas e intervenções pedagógicas acerca da produção de escrita em sala de aula são destacadas no QSN (GUARULHOS, 2019b) que orienta a respeito da produção textual da seguinte forma:

Para o trabalho com os suportes e os gêneros textuais, é essencial contemplar as diferentes esferas de circulação social, utilizando suportes de escrita reais. Exemplos: panfletos, cartões, jornais, revistas, celulares, entre outros. 1º ao 3º ano – Preferencialmente esfera da vida cotidiana (bilhetes, cantigas de roda, receitas, regras de jogo etc.), artístico-literária (parlendas, adivinhas etc.), escolar (cartazes, pesquisas, mapas, tabelas etc.), jornalística (charges, cartas de leitor, entrevistas etc.), midiáti-

ca (mensagens, e-mails etc.) e publicitária (anúncios, slogans etc.) QSN (GUARULHOS, 2019b, p.46).

Um exercício reflexivo com base em um saber e uma aprendizagem do quadro de saberes “produção escrita” do documento curricular pode ser produzido. A prática a seguir exemplifica uma proposição pedagógica que enfatiza a seguinte aprendizagem “*Criar outro texto a partir de um texto lido, transformando-o em um gênero textual diferente e realizando as adequações necessárias*”.

A aprendizagem citada compõe o saber “Produzir textos com coerência e coesão adequados aos seus interlocutores e aos objetivos a que se propõe, considerando o gênero textual e respeitando a produção textual própria e alheia” (GUARULHOS, 2019b, p.47).



Perspectivas! A matéria da revista *Nova Escola* (disponível na **midiateca**), apresenta a prática do professor Jonathan José dos Santos, com o 1º ano do ensino fundamental, a fim de se construir um verbete de curiosidade sobre a lenda do Saci Pererê e permite que se conheça uma situação real de aprendizagem. Por meio dela, algumas reflexões acerca das expectativas de aprendizagem podem ser propiciadas seguindo este roteiro:

- é possível notar o levantamento de conhecimentos prévios acerca do tema da produção?
- há indícios de um trabalho voltado para outros gêneros?
- em algum momento o professor explicita o tema, as características do gênero, suporte, destinatário e organização textual?
- alguma estratégia norteou a escrita?

No mesmo vídeo da *Nova Escola*, a especialista em ensino da leitura e da escrita e formadora de professores, Sonia Madi, exprime sobre a importância de ampliar os conhecimentos relacionados ao letramento, trabalhando a escrita de textos, e enfatiza a necessidade de dizer às crianças as intencionalidades e funcionalidades do texto para que ele faça sentido. O vídeo explicita o passo a passo do planejamento e as intervenções realizadas para potencializar as aprendizagens, tais como:

- levantamento de conhecimentos prévios;
- criação de contexto para a escrita;
- definição do leitor ao qual o verbete de curiosidade se destina.



Para refletir! Neste vídeo, o professor Jonathan José dos Santos refere-se às habilidades na aprendizagem da produção escrita, entretanto, na Rede Municipal de Educação de Guarulhos os termos utilizados são: **saberes e aprendizagens**. A prática apresentada pelo professor pode inspirar a ação docente no trabalho com a Proposta Curricular - QSN (GUARULHOS, 2019b) no que diz respeito à produção textual escrita dos educandos.

4.1.9. Convite: uma experiência de escrita

O desejo primordial é que se compreendam as finalidades e possibilidades da produção textual escrita, utilizando-a nas diferentes situações sociais para expressar pensamentos, sentimentos, ideias, resolver questões da vida prática e outras necessidades diversas.

Nos capítulos anteriores, discutiu-se a importância da mediação no ensino e na aprendizagem em alfabetização. Mediar significa, dentre tantas outras coisas, compartilhar com os educandos as experiências com o objeto de ensino. Para tanto, assim como no ensino da leitura é fundamental que a(o) professora(r) alfabetizadora(r) também seja uma/um boa/bom leitora(r), no ensino da produção textual escrita é importante que a(o) mediadora(r) seja também alguém que produz textos e que tenha esse valor consolidado em sua vida, de forma a compartilhar com a turma a sua experiência como **escritora(r)**.

Assim, no término deste capítulo, há um **convite** para que seja vivenciado, com os educandos, a experiência da escrita com base no saber e na aprendizagem do QSN (GUARULHOS, 2019) descritos abaixo.

Saber

“Desenvolver conhecimentos para a compreensão e apropriação do sistema de escrita”.

Aprendizagem

“Produzir escrita por meio de várias formas de registro (individual, coletivo, espontâneo etc.)” (GUARULHOS, 2019b, p. 42).

Espera-se que a experiência seja significativa e com diversas aprendizagens!

Curiosidades sobre o Museu da Pessoa

Para o Museu da Pessoa, toda vida humana tem o seu valor e o seu lugar na história. Um local bastante interessante, cujo objetivo é a valorização da vida humana por meio da preservação das diferentes histórias de vida que compõem o patrimônio social da humanidade. Trata-se de ambiente cultural que permite conectar pessoas em diferentes tempos e lugares e com diversidade de experiências, emoções e sentimentos. Sendo assim, cada história de vida merece ser preservada e compartilhada.



Para saber mais! Ao acessar o site e navegar pelo acervo do museu, é viabilizado o conhecimento dos diferentes relatos contidos nos itens: “Coleções; Histórias; Pessoas; Imagens e Vídeos”. No item “Conte sua história” existe a possibilidade de deixar um registro de cada trajetória, escrever fatos marcantes, homenagear pessoas importantes, dissertar sobre alguma questão, registrar uma produção autoral (contos, poemas, músicas, crônicas etc.), dentre tantas outras possibilidades! O registro escrito passa a compor o acervo do museu e estará disponível para a posteridade. Para registrar a escrita, torna-se necessário a realização de um cadastro gratuito no site do museu. O link para acesso está disponível na **midiateca** ao final deste capítulo.

4.2 Oralidade

4.2.1. A oralidade como prática social

Para abrir novas discussões, algumas reflexões podem ser oportunizadas com o intuito de se propiciar a reflexão sobre a utilização da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, com referência tanto à escuta, como à produção.

- por que trabalhar com a oralidade em sala de aula?

- na prática educativa os educandos desenvolvem a oralidade?
- como o ensino da oralidade na escola pode contribuir para o aprimoramento linguístico dos educandos?

Sobre oralidade é importante resgatar situações de comunicação, como os conhecimentos adquiridos nas práticas sociais, encontrados nas histórias, as cantorias aprendidas em casa, na escola e na rua com as “tias” que gostam da prosa na calçada, os bolinhos de chuva degustados com as avós e mães, ouvindo a receita ser dita ao mesmo tempo que os sabores surgem na boca, também os brinquedos-palavras que encantam meninas e meninos e fazem as tardes mais alegres.

A transmissão oral é uma prática social ancestral, tem a função de preservar memórias e garantir que o imaginário coletivo seja resgatado e preservado sempre que uma história é contada. É por meio da oralidade que os povos constroem sua cultura, e a palavra é um importante difusor de seus conhecimentos. O trecho a seguir favorece a entrada no mundo da contação de histórias.

“Sejam bem vindas e bem vindos ao surpreendente mundo da tradição oral. Tradição oral é a cultura imaterial transmitida oralmente de geração a geração. Experimente lembrar de como era aguardar a hora de ouvir histórias, sinta-se como se estivesse em torno de uma fogueira se aquecendo ao calor das chamas, e ao lado de outras meninas e meninos sob o céu estrelado.

Imagine a floresta escura e misteriosa povoada por seres e animais lendários, consegue imaginar o canto das aves soltas nos galhos das árvores altas e baixas, em meio aos guinchos dos macacos e ruídos das feras escondidas espalhadas entre as folhagens?

Atenção aos gestos, ao olhar, as expressões do rosto e a voz fascinante da contadora enquanto ouve a história. Cada palavra traz à lembrança uma sensação, uma emoção. Vibre com suas memórias e sinta-se parte desse repertório cultural, que deve ser contado e recontado” (Flor Garcia).



Perspectivas! O conto africano “A criação do mundo pelo som da kalimba” com Flor Garcia e Rodrigo Nascimento permite a compreensão da necessidade de manter vivas as memórias dos povos. O link para acesso encontra-se na **midiateca**.



Para saber mais! O texto “Relações entre fala e escrita: novas perspectivas” (p.37-43), contido na obra “As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas”, de Roxane Rojo, que integra a coleção *Alfabetização e Letramento* produzida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG) apresenta a compreensão e relação existente entre a oralidade e a escrita. O acesso ao material pode ser facilitado pelo link na **midiateca** ao final deste capítulo.

4.2.2. Brincadeiras de tradição oral

São muitas as possibilidades para o trabalho com a oralidade com base em gêneros orais artístico-literários que integram o universo brincante. As propostas de trabalho com as brincadeiras tradicionais da infância favorecem, antes de tudo, a construção de um repertório cultural baseado em vivências sociais e, ainda, a percepção dos sons da língua, o que auxilia os educandos na compreensão de que o sistema de escrita é uma representação desses sons.



O universo brincante, que permeia a infância, desencadeia um contexto para ampliação das diversas práticas sociais conexas à escrita, com o resgate de brincadeiras presentes na memória familiar, a construção de coletânea de contos e adivinhas, como por exemplos. Essa percepção pode ser desenvolvida de forma lúdica e criativa por meio de um conjunto de brincadeiras com palavras que integram o universo infantil: parlendas, adivinhas, trava-línguas, cantigas de roda, piadas e quadrinhas, dentre outras.

O que são parlendas?

Parlendas são textos literários orais tradicionais que povoam a memória, recordam as sensações e os movimentos da infância. A palavra parlenda deriva dos termos “*parlar*” ou “*parlengar*”, que significam “tagarelar” e são conhecidos também como lenga-lengas.

A parlenda tem um jeito muito divertido de recitar versos rimados que não importa muito se tem algum significado. Elas são a herança de muitas culturas e até hoje se recita e brinca com as palavras. Uma mesma parlenda se transforma e varia à medida que novas palavras são acrescentadas, retiradas ou substituídas, mas a brincadeira e o ritmo continuam!

Esse conjunto de palavras cantadas são passadas de geração a geração durante um jogo ou brincadeira e são construídas para entreter, acalmar e divertir. Há uma diversidade delas que são organizadas em grupos como se observa a seguir.

Para brincar com a memória:

SOLA, SAPATO

REI, RAINHA

ONDE QUEREIS

QUE EU VÁ DORMIR?

NA CASA DE MÃE ANINHA

..

TEM PICOLÉ, SEU JOSÉ

É DE MURICI, DONA LILI

É DE ABACAXI, SEU GIGI

É DE COCO, SEU TINOCO

É DE CAJU, DONA JUJU

É DE MARACUJÁ, DONA SINHÁ

É UM TREMENDÃO, SEU BRANDÃO.

Fonte: Parlendas para brincar.

Para brincar de escolher:

UMA PULGA NA BALANÇA
DEU UM PULO FOI À FRANÇA
OS CAVALOS A CORRER
AS MENINAS A BRINCAR
VAMOS VER QUEM VAI PEGAR.

..

FUI NA LOJA DA CHIQUINHA
COMPRAR FITA BONITINHA
A DANADA DA CACHORRA ME CHAMOU DE BONITINHA

SABÃO SABONETE

DO MAIS VELHO TIRO ESTE

Fonte: CD Abra a roda, tindôlêlê

Para brincar de dizer:

TAL TATU TA TENDO UM TREME TRACO
TROCA O TRECO POR TRAMÓIA
COM A TRAQUINA DA JIBÓIA
E A JIBÓIA QUE NÃO BÓIA SEMPRE ZÓIA
TAL TATU COM SEU BALAIIO, TAL QUAL PACA DE SOSLAIO.

..

O PATO PRETO É SÓ DA PATA PRETA
E O PAPAÍ DO PATO PRETO É PATO PRETO TAMBÉM
MAS SE OS OVOS DE PATA SE PARECEM DE FATO
AFINAL QUEM PAGA O PATO É O PATO PRETO NENÉM.

Fonte: Domínio público

Para brincar de pular corda:

SUCO QUENTE, CACHORRO NA CORRENTE.

QUAL É A LETRA DO SEU PRETENDENTE? A, B, C...

..

SAPO, SAPINHO, MARRECO, MARREQUINHO

VAMOS PULAR O ANO INTEIRINHO

JANEIRO, FEVEREIRO, MARÇO, ABRIL, MAIO,

JUNHO, JULHO, AGOSTO, SETEMBRO

OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO.

Fonte: Domínio público

...

Para brincar de passar o anel:

CHORA MANOEL NÃO CHORA

CHORA PORQUE PERDEU O SEU ANEL

O ANEL ENTROU NA RODA, ELE PASSA DE MÃO EM MÃO

ELE VAI, ELE VEM,

ELE AQUI NÃO CHEGOU

ONDE SERÁ QUE ELE PAROU?!

Fonte: O anel de Manuel de Bia Bedran

Para brincar com quadrinhas:

LARANJEIRA PEQUENINA

CERCADINHA DE FLOR

EU TAMBÉM SOU PEQUENINO

CERCADINHO DE AMOR.

..

A MAMÃE NA JANELINHA
O PAPAI NO CORREDOR
O VOVÔ DE CUEQUINHA
PRA DANÇAR O ROCK`N`ROLL
Fonte: Parlendas para brincar

Parlenda para brincar com as mãos:

CHOCO CHOCO LALA
CHOCO CHOCO TETE
CHOCO LA
CHOCO TE
CHOCOLATE...

Fonte: Domínio público



Experimente! Flor Garcia, uma das tutoras do curso LEIA, especialista e pesquisadora em música tradicional da infância no vídeo apresenta essa brincadeira. O link para acesso está na **midiateca** ao final deste capítulo.



Para saber mais! O vídeo “Brincadeiras orais”, lançado em 2013 pela Plataforma do Letramento, trata das possibilidades de, por meio de brincadeiras orais, os educandos desenvolverem o conhecimento e a compreensão da língua de modo lúdico. As fontes e indicações deste material e mais parlendas para brincar, vídeos e áudios de tradição oral, são encontrados na **midiateca** ao final deste capítulo.

4.2.3. O reconto em sala de aula

É comum em salas de aula, desde a educação infantil, utilizar o recurso de recontar histórias com as crianças, mas será que são conhecidas todas as potencialidades desse trabalho?

A autora Alessandra Latalisa de Sá disserta, no verbete “Reconto” do “Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores” (FRADE et al, 2014), que “Reconto é a reconstrução oral de um texto já existente”, geralmente é parecido com o texto escrito, importando a aceitação da ideia escrita, respeitando seu gênero e tipo de linguagem, o tema e a sua estrutura.

Para fazer um reconto, o que precisa ser feito?

Para recontar é preciso ter experiências letradas, contato com livros, leitores e com a composição de textos sejam orais e/ou escritos, tais condições influenciam na atividade. É necessário também conhecer o texto, analisar a estrutura, o conteúdo e sua organização causal e temporal, notar as formas que se repetem, quais marcas e restrições fazem parte do gênero escolhido pelo autor. Sendo assim, não se deve modificar o texto a ponto de se distanciar da ideia do autor.

As situações de aprendizagem durante um reconto conferem ao educando ouvinte exemplos de como apreciar uma obra e estabelecer relações significativas com a sua realidade. O trabalho pode ser desenvolvido da seguinte forma:

- selecionar o texto (a(o) professora(r) o ou educando de acordo com seus objetivos);
- explorar a materialidade do suporte do texto (capa, páginas, letras e ilustrações);
- identificar conhecimentos prévios dos ouvintes (o que conhecem, levantar hipóteses, fazer antecipações sobre a história);
- ler o texto sem adaptações ou omissões, favorecendo o encantamento pela entonação, perguntas, gestos, pausas, etc.;
- explorar aspectos do texto (descrições dos personagens, palavras novas e interessantes, nomes, diferentes expressões, etc.);
- elaborar um roteiro do texto identificando as partes importantes da história, particionar registrando em um cartaz uma primeira reconstrução oral do texto;
- oportunizar momentos de brincar de encenar enquanto a(o) professora(r) conta a história e as crianças realizam intervenções, brincam com os personagens e podem

sugerir mudanças no texto ou na entonação, sem perder a ideia principal do autor.

- promover o reconto da história pelas crianças utilizando o roteiro elaborado no coletivo.



Perspectivas! Os contos africanos podem ser uma excelente opção para o trabalho de reconto. No episódio “Conto e reconto: literatura e recriação – Contos africanos: parte 1”, que integra a série “Conto e reconto: literatura e (re)criação (2006)”, do programa Salto para o Futuro, é apresentada uma discussão sobre o assunto. O link para acesso está disponível na **midiateca**, ao final deste capítulo.



Para saber mais! O vídeo indicado acima, faz parte de uma série de cinco episódios do programa Salto para o Futuro, chamada “Conto e reconto: literatura e (re)criação”, disponível no canal da Plataforma do Letramento. A série propõe a redescoberta dos contos na escola como parte significativa do currículo, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Além dos contos africanos, os episódios abordam aspectos importantes no trabalho com contos: da tradição literária, indígenas e populares de tradição ibérica.

4.2.4 Gêneros textuais orais: suportes e esferas de circulação

Os gêneros textuais orais são aqueles que têm como suporte a voz humana e que podem ser observados em algumas atividades e/ou esferas de circulação. Como exemplo, há o sarau, uma atividade na qual podem ser apresentados vários gêneros orais com predominância na esfera artístico-literária.

A proposta curricular – QSN (GUARULHOS, 2019b) apresenta uma seleção de algumas dessas esferas para o trabalho com os educandos do ensino fundamental:

Esfera de circulação	Gênero textual
Vida cotidiana	Recados, fofocas, relatos de experiência etc.
Escolar	Debates, exposições, instruções, avisos, palestras etc.
Artístico-literária	Parlendas, adivinhas, músicas, cantigas de roda, piadas etc.
Jornalística	Entrevistas, reportagens etc.
Midiática	Lives, mensagens de voz
Publicitária	Anúncios etc.

Considerando os gêneros textuais acima e outros não citados que fazem parte do cotidiano da turma, é importante planejar situações de aprendizagem intencionais no trabalho com a oralidade.



Perspectivas! A E.E. Henrique Dumont Villares (Laguna, SC) com uma turma de 1º ano do ensino fundamental, ao utilizar o jornal Joca, relata um trabalho com ênfase na esfera de circulação jornalística. Após a leitura de uma reportagem sobre a ajuda inusitada de golfinhos na pesca de tainhas, em roda de conversa, a professora direciona a atividade e solicita aos educandos que exponham suas percepções acerca do título da reportagem. Na **midiateca** é possível encontrar o link para assistir o vídeo, ao final deste capítulo.

4.2.5. A oralidade e o QSN (2019)

Quando se menciona as aprendizagens relativas à oralidade, refere-se à ampliação do repertório das crianças em situações comunicativas. No ciclo de alfabetização, elas já conhecem a língua falada e usam-na com eficiência no cotidiano, na fala com familiares, amigos e pessoas com as quais convive em casa, no bairro e em outros âmbitos de socialização.

Ao entrar na escola, as crianças passam a conviver com outras pessoas e são colocadas em situações de fala nas quais precisam planejar e monitorar o que têm a dizer e como dizer, além de contar com sujeitos mais experientes que as interpelam e solicitam que ofereçam mais informações, ampliem relatos, aperfeiçoem seus modos de expressão, entre outras ações.

Em diferentes oportunidades de uso da oralidade, as crianças desenvolvem aprendizagens relativas à escuta compreensiva de diferentes gêneros orais; à escuta e ao respeito de opiniões alheias, convergentes ou divergentes das suas; à participação em interações orais, em sala de aula e fora dela, com desenvoltura e respeito aos participantes; ao reconhecimento e uso de recursos expressivos, tais como gestos, postura corporal, expressão facial, entonação, tom de voz, de acordo com a situação comunicativa; à identificação de formas de preconceito ou de discriminação em relação à multiplicidade de modos de falar, entre outros.

De acordo com o QSN (GUARULHOS, 2019b):

Tratar da oralidade como objeto de conhecimento que necessita ser trabalhado mediante o acesso e a vivência de vários gêneros orais é um caminho para desenvolver a expressão, a socialização, a autonomia e o pensamento (GUARULHOS, 2019b, p.35).

Outro componente importante das propostas de oralidade refere-se ao reconhecimento e ao respeito à diversidade linguística, aos diversos modos de falar e de usar a língua oral. Assim, as crianças precisam tomar parte de situações de escuta, compreensão e produção de gêneros orais, tais como:

Ouvir gravações, canções, textos falados, assistir a vídeos em diferentes variantes linguísticas identificando características regionais, urbanas e rurais da fala, respeitando o falar dos diferentes grupos regionais ou das diferentes culturas locais e rejeitando preconceitos linguísticos (GUARULHOS, 2019b, p.39).

Desta forma, no QSN (GUARULHOS, 2019b, p.39-40), as aprendizagens de oralidade articulam-se às unidades temáticas integrantes do eixo: O Educando em seu Processo de Comunicação e Expressão.



Perspectivas! Em entrevista ao canal PNAIC-UFSCar, o linguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília, trata sobre algumas questões fundamentais para lidar com o respeito à diversidade, como a oralidade e o preconceito linguístico. O link de acesso está na **midiateca** ao final deste capítulo, com o título “Oralidade e preconceito linguístico”.

Com base nos pontos abordados por Bagno, cria-se para reflexão as seguintes questões:

- o que é preconceito linguístico?
- qual é o papel da(o) professora(r) diante disso em sala de aula?
- e diante dos modos de falar e de se expressar em sala de aula?
- e em relação ao ensino da Língua Portuguesa padrão?



Perspectivas! O professor Gilson Franco, da Escola Prof. Ademar Nunes Batista (Fortaleza - CE) se propôs a trabalhar com oralidade, a fim de expor seus educandos à observação de diversos modos de falar e à reflexão sobre a discriminação que pode acontecer por meio de bullying. Para tanto, utilizou a literatura de cordel e poesias da tradição oral e implementou o projeto “Mala de leitura” para além dos muros da escola. Ao assistir ao vídeo pode-se identificar e observar quais caminhos e recursos podem ser utilizados para elaborar um trabalho com variações linguísticas com as crianças do município.

Ao propor que os educandos se apropriem de cordéis e poemas da tradição oral, a(o) professora(r) pôde abordar aprendizagens importantes em torno da oralidade e desses gêneros, no que se refere ao estilo (como dizer), ao léxico e a outros recursos linguísticos empregados para causar certos efeitos de sentido.

4.2.6. Variação linguística

Será esboçado a partir de agora o percurso da língua, as variações ao longo do tempo, os avanços tecnológicos e a riqueza cultural linguística no Brasil.

O autor Marcos Bagno, disserta sobre “Variação linguística” no Glossário Ceale (FRADE et al, 2014), o endereço para acessar o material está na **midiateca**, ao final deste capítulo, e diz sobre variação como “o termo que se aplica a uma característica das línguas humanas e que faz parte de sua própria natureza: a heterogeneidade. A palavra língua dá uma ilusão de uniformidade, de homogeneidade, que não corresponde aos fatos.” Cada maneira de falar é uma variedade linguística, deste modo, muitos autores tratam a língua como “um conjunto de variedades”,

pois entendem língua não como “um sistema, mas um polissistema, formado por essas múltiplas variedades.”

Em países que falam a mesma língua, como Brasil e Angola, ao comparar o português falado, ele será diferente, e se manifesta em cada habitante de formas distintas, pois o modo de falar é variável, seja no nível elevado e coletivo, baixo e particular, é diferente nos estados que compõem o país, nas regiões, nas classes sociais, faixas etárias, níveis de renda, graus de escolarização, profissões, acesso às diferentes formas de expressão e situações comunicativas.

De acordo com Marcos Bagno, a consciência de que a língua sofre variações é antiga e

[...] remonta à Antiguidade, quando os primeiros estudiosos da língua grega tentaram sistematizá-la para o ensino e para a crítica literária. Eles, no entanto, fizeram uma avaliação negativa da variação, que viram como um obstáculo para a unificação territorial e para a difusão da língua. Foi nessa época (século III a.C.) que surgiu a disciplina chamada gramática, dedicada explicitamente a criar um modelo de língua que se elevasse acima da variação e servisse de instrumento de controle social por meio de um instrumento linguístico. A consequência cultural desse processo histórico é que o termo língua passou a ser usado, no senso comum, para rotular exclusivamente esse modelo idealizado, literário, enquanto todos os usos reais, principalmente falados, foram lançados à categoria do erro (BAGNO, M. Glossário Ceale - Variação Linguística, 2004).

A variedade linguística é um recurso bastante viável para interação e constituição social, conhecer e reconhecer essa diversidade é pensar em um projeto de ampliação do repertório cultural e a garantia linguística dos educandos. Assim o trabalho com os muitos gêneros discursivos e associados a escrita, possibilitam apoderar-se das variedades linguísticas e enobrecer como elementos constituintes de seu grupo social, de sua identidade.



Para refletir! Nas escolas os educandos se expressam de diversos modos? A que corresponde essa multiplicidade de modos de falar? Por exemplo, há modos de falar que remetem a uma condição de classe social, a uma região geográfica, a um grupo etário, a profissões etc. Qual é a relação entre oralidade e letramento? Como as crianças lidam com a oralidade e a escrita durante a escolarização? Nos textos das crianças há marcas de oralidade? E a escrita impacta de algum modo a fala?

Essas questões e muitas outras são tratadas pelo linguista Carlos Alberto Faraco, professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e autor de diversas obras que inclui a alfabetização. Os temas a seguir são tratados nos vídeos e o link para acessar o material encontra-se na **midiateca**, ao final deste capítulo:

- oralidade e letramento (diálogos na escola);
- oralidade: um processo vivo;
- marcas da oralidade (pronúncia).

4.2.7. Oralidade e letramento

Ao tratar da fala ou da escrita, estabelece-se a relação com a organização linguística da língua. Falar de oralidade e letramento incide em refletir sobre práticas sociais, as situações discursivas nas modalidades escrita e oral.

Sobre o letramento Luiz Antônio Marcuschi (2007) elucida que:

Em termos gerais, o letramento diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita. Uma pessoa pode ser letrada sem ter ido à escola, pois ela tem um letramento espontâneo. Assim, é possível fazer uma distinção entre o letramento e a alfabetização, desde que se veja esta como um domínio formal da escrita e aquele como as práticas sociais da escrita. Esse aspecto é fundamental, e podemos dizer que existem vários letramentos, que vão desde um domínio muito pequeno e básico da escrita até um domínio muito grande e formal, como no caso de pessoas muito escolarizadas, com formação universitária, por exemplo (MARCUSCHI, 2007, p.32).

Portanto, o letramento age como o aprendizado informal ou formal da leitura e escrita em diferentes situações sociais e que não se desenvolve necessariamente em um espaço institucional. Porém, o letramento pode dar-se de modo muito complexo dentro de um contínuo, de um domínio muito baixo até um alto domínio da escrita.

O termo oralidade é utilizado para se referir às habilidades na língua falada (tanto a produção como a escuta). A fala é adquirida na interação de forma espontânea, a escrita geralmente é aprendida em contextos formais de ensino.

Cabe à escola ensinar certos usos da oralidade: como se desempenhar

bem em público em um seminário, conferência, argumentação em debates, cumprimentos pessoais, atendimento ao telefone, etc. Assim, buscar desenvolver aprendizagens como fluência, audibilidade, dentre outros requisitos que contribuem para a relação de interação entre um eu e um outro. E também, no ambiente escolar proporcionar situações de aprendizagem para ampliar o repertório do educando letrado, sobretudo, indagando sobre as condições e para que fins a escrita é utilizada na sociedade.

Marcuschi revela que:

[...] a distinção entre fala e escrita, de um lado, e letramento e oralidade, de outro, deixam claro que há relações que se estabelecem no âmbito da língua como tal e ali se definem (relações entre fala e escrita). Mas existem relações que dependem de outros fatores e estão fora desse conjunto de aspectos como tal e atingem as práticas sociais e os valores sociais (relação entre oralidade e letramento) (MARCHUSCHI, 2007, p.35).

Assim, a oralidade se desenvolve em contextos informais como o letramento, naturalmente no cotidiano, mas o letramento, em geral, é caracterizado como a apropriação da escrita que se desenvolve em contextos formais, no processo de escolarização, e onde recebe relevância e prestígio como bem cultural desejável.

É preciso salientar que a racionalidade não é um patrimônio apenas dos alfabetizados, e ainda que o senso prático não é único modo cognitivo dos analfabetos. A escola deve favorecer uma maior valorização da oralidade no contexto formal de ensino, dando importância, especialmente, à invencível interdependência entre letramento e oralidade.



Para refletir! *Como são enfrentadas essa ambiguidade do papel da escrita na sociedade pelo fato de ela ser um bem social, mas ser também uma fonte de dominação social?*

4.2.8. Produção de textos orais

É parte da oralidade o desenvolvimento das práticas de linguagem relacionadas à oralização dos discursos, à fala e à escuta. Esses elementos podem ser o cerne das ações pedagógicas ou o meio pelo qual acontecem as interações e a construção do conhecimento.

A título de exemplo

Ao observar os educandos nos anos iniciais do ensino fundamental, há a percepção que eles ainda não têm plena propriedade da escrita. Então, a oralização das práticas de leitura e escrita assumem relevância. Assim, a oralidade está presente nas leituras de textos realizadas por professoras e professores, que nessas situações podem atuar como leitora(r) e como escribas, orientar a interpretação, compreensão dos textos e chamar a atenção para recursos como entonação, pausa, ritmo, sinais de pontuação, etc.

O desenvolvimento da oralidade pode ainda ser explorado em pequenas discussões em torno de textos vivenciados no cotidiano, que estimulem os educandos a revelar seu ponto de vista sobre determinado tema, debater divergências, negociar, relatar experiências, comunicar acontecimentos etc.

Outros momentos em que o desenvolvimento da oralidade se faz presente são as situações de leitura oral dos textos produzidos pelos educandos ou, ainda, a realização de projetos de produção textual, como participação em saraus, apresentação oral em festivais de arte ou em exposições dos trabalhos produzidos para um público visitante, peças teatrais, entre outros.

Tais proposições pedagógicas para o trabalho com a oralidade nos anos iniciais desempenham papel fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança, a construção de valores com o trabalho coletivo e a interação entre educandos, além de atuar como fonte de prazer e ludicidade na aprendizagem da leitura e da escrita. A destreza da criança em falar não significa que ela tenha desenvoltura em todas as situações sociais.

Hoje a expressão oral tem sido mais valorizada e, muitas vezes, é a ponderação decisiva para a compreensão do discurso que se quer transmitir. No entanto, algumas práticas sociais de linguagem são regradadas, e a escola cumpre uma necessária função ao criar situações de aprendizagem que permitam o conhecimento e desenvolvimento de falas mais padronizadas. É o caso dos gêneros orais, como a exposição oral, o seminário, a entrevista oral, a discussão em grupo e o debate com regras, entre outros.

Os gêneros orais têm estrutura, regras e procedimentos específicos de cada um, como a tomada de notas, a troca de turno (entre quem fala e quem escuta), as estruturas linguísticas e o uso de equipamentos como gravadores e filmadoras.

São numerosos os gêneros orais que podem ser propostos para o trabalho

na escola, como a conversa telefônica (telefone sem fio), o recado na caixa postal, o diálogo no teatro de fantoches, a declamação de poemas, as cantigas e as brincadeiras orais.

Portanto, trabalhar a oralidade conjugada com gêneros orais pode garantir que o educando não apenas consiga se expressar bem ou amplie os conhecimentos para uma boa leitura oral, mas também possa se expressar oral e publicamente utilizando os gêneros orais de acordo com sua finalidade, nas diferentes situações sociais que vivencie.

4.2.9. A educação da oralidade e o silêncio em sala de aula

No texto de Neusa Salim Miranda (2006), a autora faz a crítica da oralidade não cidadã, que em seu entendimento, tem implicações regressivas ao desenvolvimento dos processos de comunicação humana.

“POR UMA PEDAGOGIA DO SILÊNCIO

Talvez, aos ouvidos dos educadores brasileiros, acostumados a um contundente (e legítimo!) discurso por uma pedagogia da liberdade, do direito à palavra, o anúncio de uma pedagogia do silêncio soe como uma trombeta convidando ao retrocesso. Na antevisão de argumentos que se disponham a derrubar-me antes de ouvir-me, decido começar pelos exemplos que poderão falar em favor das questões que ofereço a exame no presente artigo.

Em todas as espécies de situações de convívio social na sociedade brasileira – em nossas casas, escolas de todos os níveis (incluindo o 3º grau), igrejas, espaços de cultura e lazer – as cenas presentemente vividas evidenciam uma crescente “elasticidade” em termos de padrões interacionais e de comportamentos linguísticos.

A falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidade nas instâncias públicas (e também privadas) de interação sinalizam, de modo contundente, a necessidade de uma avaliação tão corajosa dos padrões interacionais e linguísticos de oralidade vigentes quanto a que vimos desenvolvendo em torno da questão do domínio dos gêneros da escrita em nossa sociedade.

Começemos pela instância privada. A cena principal dos poucos momentos de “convívio” familiar é a sala de televisão (Isto quando cada um não tem sua TV e se tranca em seu mundo!). Diante dela praticam-se as refeições, vivem-se todas as ho-

ras de lazer e diante dela disputa-se a palavra e é preciso falar alto, tomar, sobrepor vozes para ser ouvido. Desligar um pouquinho? Comer à mesa? Saber do dia de cada um? Nem pensar!

A cena escolar. Hora da aula. Que aula? Dez, quinze minutos tentando, desesperadamente, conseguir que educandos se sentem e façam algum silêncio. Pronto. Sentados estão. Onde? Sobre a carteira estão pernas, braços, cabeça. O jeito é inaugurar uma nova pedagogia: escola é lugar “gostoso”, onde educando só fica se puder passar o tempo em aulas de falação, ouvindo as músicas de que gosta, curtindo o papo que elege. Professor bom tem que ser um “animador cultural”. Uma pedagogia do barulho se impõe. Leitura, estudo, palestra, conferências, teatro, excursões? Nem pensar! Ninguém faz essa turma se calar.

Passemos a alguns rituais.

As formaturas de terceiro grau, por exemplo. Apitos, assobios, nariz de palhaço, apelidos aos gritos, enquanto o diploma de profissional é entregue a quem certamente será um formador de opinião em nossa sociedade.

É hora do lazer. Cinema, teatro... O filme vai começar e junto com o barulho da pipoca, da bala, do refrigerante, do chiclete, tem o casal do lado esquerdo, o grupinho de adolescentes (ou de adultos) do lado direito, que não pára de falar. E tem o rapaz de trás que tem os pés sobre a cadeira da frente que, por acaso, prende os meus cabelos... Mas é porque estamos no trailer. Agorinha mesmo eles param. Que nada! Mas é porque são apenas as cenas iniciais. Daqui a pouco eles param. Que nada! Estamos “em casa”, na sala de televisão, e cada um tem o direito de comer, de falar, comentar, namorar, do jeito que lhe aprouver, e os incomodados...

Muitos outros exemplos poderiam ser arrolados, mas creio que já dispomos de sinais indicadores da realidade. O fato é que algo muito significativo mudou nas cenas de interação pública ou privada na sociedade urbana brasileira. Correndo o risco de uma tarja conservadora, assumo, de pronto, que, do meu ponto de vista, não mudou para melhor.

Voltemos às práticas de oralidade privadas, as da família. Sabe-se que os pais, em sua grande maioria, perderam para os filhos o papel de falantes primários, isto é, de falantes com autoridade para falar, com direito a serem ouvidos em condições de silêncio e respeito. Crianças, jovens acostumados a tais práticas de oralidade dificilmente apreendem as regras que sobredeterminam o jogo de papéis e vozes estruturantes do discurso em sala de aula ou em outros cenários coletivos.

A pedagogia do barulho – diferentemente da pedagogia da libertação, ou do direito democrático, cidadão à palavra – pode nos anestesiar, reter nossos filhos,

nossos educandos, ou mesmo nossos fiéis... Mas é possível considerá-la como uma prática social substantiva? É possível viver-se em uma sociedade sem regulação de condutas interacionais e linguísticas? Como erguer uma sociedade de direitos sem o sentido da autoridade, da hierarquia, sem a compreensão dos diferentes papéis discursivos que nos sinalizam, em cada gênero distinto da oralidade, o direito de falar, mas também a hora de calar? Em outros termos, sem a compreensão de que a assimetria construída entre papéis sociais (pais/filhos, professor/aluno, diretor/professor...), nas molduras discursivas, tem a legitimidade dos saberes e poderes outorgados pela herança acumulada, isto é, pela cultura de um povo?”.



Para refletir! Com base no texto lido, propõem-se as seguintes reflexões:

- será que há um silenciamento dos educandos em sala de aula como contrário ao desenvolvimento da comunicação?
- quais estratégias poderiam ser utilizadas para lidar com as situações descritas?
- como educar as crianças para uma oralidade cidadã, em que os diferentes momentos e direitos de fala e escuta sejam respeitados?
- mesmo em face das dificuldades citadas pela autora, é notório que a oralidade como objeto de ensino deve compor a prática educativa tanto quanto o trabalho com ênfase na leitura e na escrita, pois são diferentes dimensões da alfabetização. Nesse sentido, que importância deve ser atribuída para as ações educativas com ênfase no desenvolvimento da oralidade?

4.3. Literatura infantil

4.3.1. Abertura

É preciso refletir sobre o que se designa como **literatura infantil**, que apresenta particularidades, ao considerar o público a que se destina: crianças e jovens leitores. Por esse motivo, inicialmente, é preciso pensar sobre as concepções que a sociedade tem da criança e a compreensão do que sejam as infâncias. Sendo assim, alguns temas serão percorridos nessa incursão:

- conceito e história da literatura infantil;

- tendências contemporâneas da literatura infantil;
- formação de leitores;
- práticas de leitura literária na escola;
- leitura de imagens;
- leitura digital e multimodalidade;
- mapa da literatura.



Perspectivas! O curta-metragem brasileiro “Imminente Luna”, de 2000, dirigido por Maurício Lanzara, escrito por Marcus Vinícius de Arruda Carmargo e distribuído por O2 Filmes nas plataformas digitais permite a imersão no mundo estético e lúdico presentes na literatura. Esse roteiro foi premiado pelo Governo do Estado de São Paulo com a Lei de Incentivo à Cultura. Conta a história de dois idosos que dividem um quarto em um asilo, um deles muito sonhador e inventor de histórias que as utiliza como recurso para fugir da realidade, o outro, pessimista, fechado e centrado nos problemas. Ao longo das conversas entre os dois, essa interação modifica a forma de ambos conceber a realidade. O link para acesso encontra-se na *midiateca*.

4.3.2. A historicidade da literatura destinada ao público infantil

Não se trata de atribuir toda a responsabilidade da formação de leitores aos anos iniciais, mas de não se perder a chance de criar, com êxito, essa disposição para a leitura literária pela estrada afora, que a criança seguirá às vezes “bem sozinha” e às vezes bem acompanhada (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.110).

Neste tópico, o surgimento da literatura infantil e a relação com as diferentes concepções de infância ao longo do tempo ganham destaque especial. A leitura do verbete “Literatura Infantil”, de Lígia Cademartori, no Glossário Ceale (FRADE et al, 2014), disponível também na *midiateca*, pode abrir as primeiras discussões.

Neste verbete, a autora aborda que a classificação do que venha a ser literatura infantil é variante ao considerar que em diferentes épocas e culturas,

(...) o texto deve ser adequado à competência linguística da criança para ler os signos, assim como às suas experiências de vida. Elas podem permitir, ou não, que o texto produza certos sentidos no leitor. Há, ainda, uma terceira competência: a competência textual, da qual depende a relação entre texto e leitor que efetiva a leitura (CADEMARTORI, 2010, p.1).

Para exemplificar, Cademartori (2010) refere-se a algumas características próprias do desenvolvimento leitor, entre eles: a quantidade de páginas que compõem um livro, o tamanho e forma de letra empregada nos escritos, pouco espaçamento, ausência de ilustração, entre outros manejos que requerem uma maior competência, que ainda está sendo desenvolvida e aprimorada pela criança.

Essa reflexão remete ao diálogo encontrado no enredo de “Alice no país das maravilhas” escrito pelo autor Lewis Carroll (1985), quando a personagem Alice ao olhar entediada para um livro, realiza um questionamento: “Para que serve um livro sem figuras nem diálogos?”. Essa dúvida pode incitar o planejamento didático de professoras(res) como formadoras(res) de leitores, pois ter a compreensão de que muitos saberes e aprendizagens serão desenvolvidos e amadurecidos pelos educandos, possibilita um melhor planejamento das práticas oferecidas e vivenciadas.

Desta forma, o livro literário destinado ao público infantil precisa abarcar o tipo de comunicação que valorize e compreenda a faixa etária pelo qual é destinado, os interesses e possibilidades, de tal modo que ao mesmo tempo que corresponda às necessidades das crianças, também oportunize e amplie os conhecimentos. Para isso, a mediação da(o) professora(r) alfabetizadora(r) torna-se fundamental pois será muitas vezes por meio dele, que o educando terá acesso aos livros, poderá manipulá-los, conversar sobre eles e imergir no mundo da leitura.

Muitas ideias sobre a literatura infantil surgiram ao longo do tempo, relativas à sua formação, organização e ao seu desenvolvimento. De modo geral, os estudos de natureza histórica têm apontado que o interesse pela produção de livros destinados especificamente para o público infantil tem relação direta com as mudanças sobre o modo de se compreender a infância e a educação no mundo ocidental.

Entre os séculos XVII e XVIII

Com o desenvolvimento da sociedade burguesa europeia e o despontar de um novo modo de compreender a infância, como etapa específica da vida e distinta da

do adulto, começaram a ser publicados os primeiros livros pensados e destinados especificamente ao público infantil, visando contribuir para seu processo de formação.

Até então, embora já circulassem alguns livros que eram identificados com o público infantil, eles não haviam sido produzidos com essa intencionalidade. Tratava-se de livros que, pela temática e pela relação direta com a tradição oral popular e com o mundo do fantástico, passaram a “funcionar” como livros infantis, sobretudo considerando-se o valor e potencial instrutivo que representavam.

A partir do século XIX

Embora seja complexo datar o início da literatura infantil, é possível verificar que foi a partir do século XIX que a produção literária destinada às crianças ganhou força, assumindo novas feições, coerentes com as diferentes concepções de infância que foram se desenvolvendo.

A literatura infantil contemporânea compreende uma transgressão das fronteiras, possibilitando usos inusitados da linguagem e propiciando aos leitores (crianças ou não) experiências estéticas variadas e complexas.

Em vista disso, entende-se que já está superada a compreensão equivocada de que a literatura infantil, por ser destinada a um público menor de idade, também constitui um gênero literário menor. Pelo contrário, a literatura infantil apresenta potencial, como qualquer outro texto literário, de propiciar experiências variadas, corroborando para a formação humana de todos os leitores.

Entre os séculos XIX e XX

No caso específico do Brasil, a literatura infantil desenvolveu-se de modo sistemático apenas entre o final do século XIX e XX, em um movimento de nacionalização dessa produção. Até então, circulava entre nós textos europeus traduzidos em Portugal, não existindo, ainda, livros propriamente brasileiros, seja do ponto de vista da linguagem, seja do ponto de vista da autoria e das temáticas/representações.

Embora possa parecer tardia a formação da literatura infantil brasileira, ao

longo do século XX ela ganhou volume, solidez e qualidade, atingindo padrões estéticos modernos e inovadores, como os de qualquer outro texto literário cuja destinação não é definida pela adjetivação, como é o caso da literatura infantil.

Mas como então, definir a literatura infantil?

Mortatti (2000), no artigo “Leitura crítica da literatura infantil”, em 2000. afirma que a literatura infantil compreende:

conjunto de textos - escritos por adultos para serem lidos por crianças e/ou jovens - que constituem um corpus/gênero historicamente oscilante entre o literário e o didático e que foram paulatinamente sendo denominados como “literatura infantil e/ou juvenil”, em razão de certas características do corpus e certos funcionamentos sedimentados historicamente, por meio, entre outros, da expansão de um mercado editorial específico e de certas instâncias normatizadoras, como a escola e a academia (MORTATTI, 2000, p. 182).



Para saber mais! No Portal do Ceale as autoras Alice Áurea Martha Penteadó, Marisa Lajolo e Regina Zilberman concederam entrevista para versar sobre a história da literatura infantil no Brasil. Outra entrevista ocorreu para o programa sobre a literatura brasileira – “Super Libris” (SescTv) –, em 2016, também sobre esse assunto, com a participação do escritor Ricardo Azevedo, intitulada “Literatura infantil, a pequena gigante”, links disponíveis na **midiateca**.

Nesta coletânea de entrevistas, as autoras mencionam sobre os contextos da literatura do Brasil, as relações existentes entre a educação e a literatura, indicações de autores bem renomados, as mudanças e transformações na concepção dos livros projetados para jovens e crianças e as novas formas de ler que se estabelecem na atualidade.

Azevedo (2016) ao falar sobre a literatura infantil aborda que um livro que se defina como literatura infantil precisa agradar tanto a crianças quanto a adultos, para que não adquira um caráter de livro didático ou moralizante, o que para o autor se configura como um erro. Um aspecto importante e insubstituível é que por meio da literatura é viabilizado a reinvenção, o entendimento de si e do outro e a humanização.

4.3.3. Tendências contemporâneas na literatura Infantil

Outro ponto primordial reside na reflexão sobre as **tensionalidades** da literatura infantil apresentadas na contemporaneidade. Nesse sentido, a literatura infantil contemporânea não é diferente. Ela dialoga com as diversas formas de conceber a infância e as crianças, assim como dialoga com os diferentes modos de se pensar a formação desse público leitor.

Por exemplo, hoje, em um mundo eminentemente digital e conectado, a literatura infantil também busca diálogo com essa realidade, trazendo para a linguagem literária diferentes aspectos que versam o mundo em que se vive. Também temas antes considerados “tabus” para as crianças, hoje perfazem a literatura infantil, propiciando o desenvolvimento crítico e reflexivo desse público, em diálogo amplo com o processo de formação humana em toda a sua complexidade estética e ética.

Essas questões, por vezes, demandam melhor entendimento sobre a natureza, a função e as características do texto literário destinado às crianças, para que se amplie a compreensão sobre as tensões que envolvem esses livros e o seu uso no espaço da escola.



Para refletir! Quais **temas** nos livros literários são considerados complexos para o trabalho em sala de aula? Por quê?



Para saber mais! O artigo “A literatura infanto-juvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades”, de Edgar Roberto Kirchof e Renata Junqueira de Souza (2019, p. 27-32) permite o aprofundamento sobre esse tema. Outro encontro de grande relevância ocorreu com as escritoras Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Marisa Lajolo e Ana Carolina, promovido pela Editora Moderna, em 14 de maio de 2018, em que elegeram como tema para reflexão “A literatura no século XXI” e dissertaram sobre a produção da literatura infantil brasileira, ambas disponíveis na **midiateca**.

No artigo redigido por Kirchof e Souza (2019), os autores argumentam sobre as problemáticas que envolvem as temáticas abordadas na literatura definida

como infanto-juvenil e que refletem “visões e perspectivas antagônicas, em cada sociedade, sobre o que se acredita que crianças e jovens são ou deveriam ser, bem como sobre o papel pedagógico que a arte e a literatura deveriam ocupar em sua formação” (KIRCHOF; SOUZA, 2019, p.27).

A literatura não deve ser vista como um ato ingênuo, mas também como parte do contexto sociocultural dos sujeitos. Ao se pensar que os livros para o público infantil são produzidos e mediados por adultos, segundo os autores:

(...) é inevitável que esses livros reflitam as visões de mundo dos autores adultos, especialmente suas visões sobre as possibilidades e os limites do que faz parte da linguagem artística e literária, de um lado, e sobre o que é ou o que deveria ser uma criança e um jovem, de outro (KIRCHOF; SOUZA; 2019, p.28).

Essa temática é discutida pelos autores ao considerar os diferentes posicionamentos sobre tratar questões sociais e moralizantes, como também as disputas de poder que englobam a leitura e literatura na atualidade.

4.3.4. Princípios básicos do ensino de literatura e formação de leitores

A leitura literária, diferentemente dos textos que pertencem a outras esferas discursivas, é uma experiência artística caracterizada por um envolvimento com o texto capaz de produzir conhecimento e prazer. Tal conhecimento não implica em questões de ordem prática ou instrucionais que possam ser aplicadas de imediato, mas, sim, em um saber que conduz a reflexões sobre questões mais profundas relativas à compreensão do mundo, da realidade e de si mesmo.

A literatura é um espaço de diversidade cultural e representatividade e, com isso, pode explorar diferentes espaços e temporalidades. Na leitura literária, são múltiplos os temas que podem ser tratados: do amor à raiva, da aventura ao terror, da fantasia à realidade, da miséria à abundância; da vida à morte, dentre tantas outras possibilidades. Por isso, a representação literária constitui também um importante recurso para a provocação de discussões e reflexões necessárias sobre a sociedade.

Dessa forma, recomenda-se que o trabalho com a leitura literária na escola possibilite a formação de uma comunidade de leitores. Objetiva-se formar crianças

leitoras que possam comunicar suas experiências, ideias, impressões e emoções com e por meio da literatura, ampliando e compartilhando conhecimentos sobre a experiência literária. São algumas possibilidades para o trabalho com o texto literário em sala de aula:

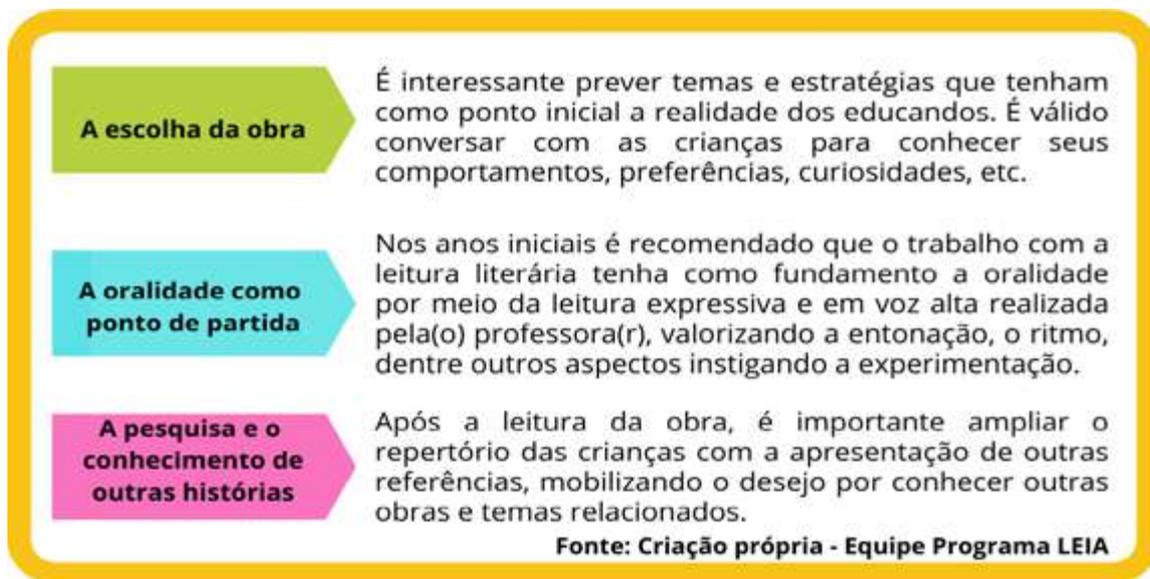
- apresentações de obras;
- leitura deleite ou fruição;
- compartilhamento de leituras;
- dramatizações;
- teatro;
- cirandas literárias: leituras realizadas em casa com as famílias;
- indicação literária;
- produções audiovisuais;
- elaboração conjunta de resenha de livros;
- produção de paródias e paráfrases;
- diários de leitura;
- contação de histórias pela(o) professora(r) e pelos educandos.

Machado e Corrêia (2010) afirmam que:

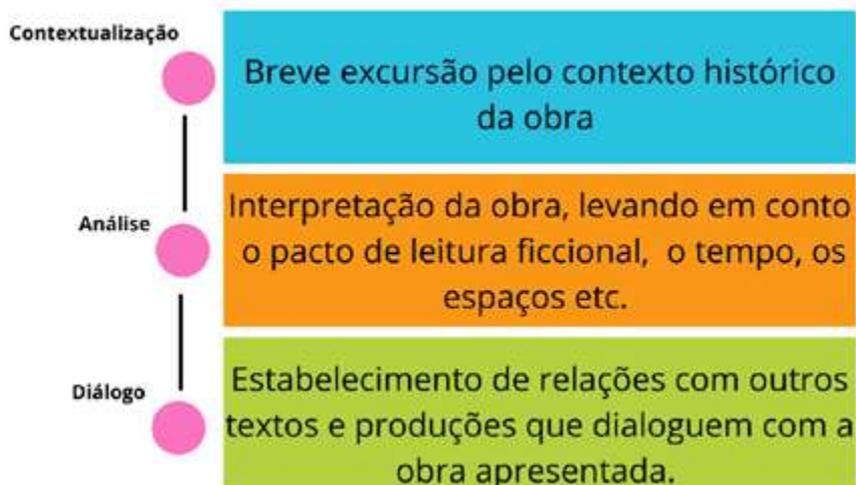
Interessam às crianças que escutam histórias que lhes são contadas as emoções de cada detalhe; de cada entonação menos ou mais vibrante, conforme a tensão do enredo; de cada situação-limite vivida pelos personagens (MACHADO, CORREIA, 2010, p.108).

Esse pressuposto explica o fato das crianças apreciarem a contação de histórias, mesmo aquelas pelas quais já são conhecidas, e também a necessidade de se destinar um tempo para a realização dessas atividades.

Em sala de aula, como já explicitado nos capítulos anteriores, é importante destacar o papel da **mediação**. No trabalho com o ensino da leitura literária, a mediação é imprescindível para alcançar os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, algumas questões merecem destaque:



O desenvolvimento da criticidade também deve ser proporcionado pelo ensino da leitura literária, por isso, é importante que as crianças possam **dialogar** sobre suas impressões, **ouvir** outros pontos de vista, **revisar** a própria opinião sobre o tema, **defender** seu posicionamento e também **mudar** de ideia quando for oportuno. Para tanto, a mediação realizada pela(o) professora(r) deve estar atenta a:



Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA



Para saber mais! A obra “Literatura e leitura literária na formação escolar” da Coleção Alfabetização e Letramento, produzida pelo Ceale, permite que se verifique com mais detalhes as possibilidades de trabalho pedagógico com as narrativas literárias (mitos, lendas, fábulas, apólogos, contos, poemas e novelas), o link está disponível na **midiateca**.



Para refletir! O que se compreende por texto literário? E por leitura literária? Quais atividades específicas de leitura literária podem ser desenvolvidas? Quais são as principais **dificuldades** que possam vir a ser enfrentadas?

4.3.5. Leitura deleite

Uma das práticas de leitura que aparece em maior evidência na escola é a **leitura deleite**. Há muitas discussões em torno da importância do desenvolvimento do prazer e do interesse pelo ato de ler por intermédio da leitura inicial feita pela(o) professora(r). Por meio dela, os educandos podem conceber referências de como utilizar a voz, o corpo e os gestos com expressividade para ler e contar histórias. No entanto, há outras possibilidades que podem ser criadas e mediadas a partir delas, sendo a leitura deleite ou de fruição um pontapé inicial.



Para saber mais! Para conhecimento das práticas literárias utilizadas em sala de aula em algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, parte das(os) professoras(es) alfabetizadora(es) participaram de uma pesquisa intitulada: “Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos”. Com os dados obtidos, foi possível refletir sobre como a literatura pode ser aliada ao processo de alfabetização e letramento. O link pode ser encontrado na **midiateca**.

Nesta última pesquisa, existe uma proposta de formação que visa a expansão das práticas em salas de aulas de alfabetização com a literatura e as diferentes linguagens que perpassam a alfabetização e letramento, com os multiletramentos.

Os multiletramentos são abordados por New London Group (1996) como uma nova concepção de alfabetização que considera aspectos além da grafia, da decodificação de palavras e do letramento, visto que para os autores, somente estas, não suprem as necessidades da sociedade globalizada que acompanha tantas mudanças em curtos períodos de tempo. Deste modo, pensar em uma proposta que englobe os multiletramentos consiste na valorização das múltiplas linguagens que precisam ser presentes e exploradas na escola.

Outro pilar importante é o trabalho com literatura desenvolvido pelo “*Projeto Alfalettar*” que possibilita conhecer algumas premissas para o trabalho com os livros literários. Este projeto é fruto da parceria entre a professora emérita Magda Soares, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa (MG). Criado em 2007 e em vigor até hoje, atende todas as escolas municipais de educação infantil fundamental I.



Perspectivas! Na *midiateca*, há um relato da professora Magda Soares sobre o trabalho realizado nas escolas de Lagoa Santa. Esse episódio trata da criação das bibliotecas e cantos de leitura planejados de maneira acolhedora, atrativa e organizada, o que traz luz a importância dos livros de literatura para o cotidiano das crianças.

Algumas reflexões importantes são destacadas por Soares (2016). Uma delas decorre no fato de que muitas vezes os livros são sonogados das crianças que ainda não se apropriaram da leitura, guardados e preservados em estantes ou caixas. Porém, se destaca que apenas com o manuseio e contato com o livro que a criança aprenderá a valorizá-lo e entendê-lo como objeto cultural. A autora aborda também o modo com que os livros devem ser expostos para os educandos, de forma atrativa e significativa.

A prática apresentada é fruto da formação continuada de um grupo de educadoras e educadores, bem como do levantamento e da análise das necessidades das escolas daquele município, o que fez surgir, por exemplo, a criação de bibliotecas infantis em cada unidade escolar. Existem assim algumas premissas levantadas em relação aos livros literários, tanto em escolas com bibliotecas quanto na prática educativa em sala de aula, que consideram importante destacar:

- as crianças manifestam sempre um grande interesse por livros de literatura infantil;

- é equivocada a ideia de que as crianças só devem ter acesso aos livros depois de aprenderem a ler – é justamente o contrário, elas aprendem a ler e escrever a partir dos livros de literatura infantil;
- o livro precisa estar nas mãos das crianças e das professoras(es), sem medo da manipulação, e o respeito ao livro também é ensinado;
- as práticas de leitura literária parecem simples, como se todos já soubessem, mas não são, precisam ser refletidas e planejadas;
- a organização e exposição dos livros para as crianças devem ser diferentes de uma biblioteca comum, de forma a fazer sentido para elas;
- o livro deve ser presença constante na vida das crianças;
- criar estratégias para a participação das famílias, como o empréstimo de livros semanais em sacolas literárias;
- contar com espaços especiais para os livros na sala de aula, como os “cantinhos da leitura”;
- promover situações lúdicas e de encantamento com a leitura, como saraus de poesia, hora do conto, promoção de autores, celebração para chegada de livros novos etc.

Todos esses pontos são fundamentais ao se pensar na leitura e literatura na sala de aula, para que se possa interiorizar o que Soares (2016) expressa belamente: “Uma escola sem biblioteca é uma escola sem alma”, não há como falar de escola, de alfabetização, de letramento, sem considerar a riqueza e contribuição da leitura no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.



Para saber mais! Sobre o “Projeto Alfalettar”, o link para acesso encontra-se disponível na ***midiateca***.

O mapa da literatura, parte essencial do “Literatura na escola” presente na plataforma do letramento, em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e a Fundação Volkswagen permite que se conheça possibilidades do trabalho com obras e escritores do país relacionados aos mais variados temas da atualidade. O Brasil é riquíssimo em vários aspectos e esse especial possibilita a apresentação dessas preciosidades.

A plataforma oportuniza uma viagem pelo Brasil por meio das obras literárias dos escritores nacionais, *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato, *O cabelo de Lelê* (2007), de Valéria Belém, e *O bicho alfabeto* (2014), de Paulo Leminski, são algumas das obras apresentadas. A plataforma também disponibiliza algumas sugestões de trabalho com essas e outras obras no espaço escolar e faz um levantamento das principais temáticas de cada obra. Ao visitar o mapa, tem-se acesso ao acervo organizado em categorias:

público-alvo (infanto-juvenil ou adulto);

nível de escolaridade (educação infantil, ensino fundamental, EJA, etc.);

linguagem (prosa, poesia e teatro);

temáticas (indígena, afro-brasileira, regional, etc.);

região da publicação.

Fonte: Criação própria - Equipe Programa LEIA

Esses filtros auxiliarão na pesquisa!

Ao escolher uma obra específica, o leitor será direcionado para uma nova página com os detalhes da obra, temáticas e um link de acesso às propostas de trabalho com a obra escolhida na escola:

- literatura e oralidade;
- situações e práticas de leitura;
- literatura em qualquer idade;
- literatura, gêneros e linguagens;
- literatura em outras disciplinas;
- literatura e cibercultura.



Para saber mais! Para explorar e conhecer esse recurso, há um link disponível na midiateca. Além dessas possibilidades de acesso, o especial apresenta: mapa da plataforma, mapas dos leitores, linha do tempo, atividades e midiateca. Para ter

acesso às atividades, é necessário realizar um cadastro. As atividades começam com uma conversa, contextualização sobre a obra e o autor, posteriormente são apresentados um planejamento para ser realizado antes, durante e depois da leitura, além de indicações de outras referências para aprofundamento.



Perspectivas! O “Especial de literatura” realizado pelas especialistas em literatura na escola, Lígia Menna e Maria Regina Figueiredo Horta, apresenta e explicita as possibilidades do mapa e o processo de elaboração desse riquíssimo acervo, além de oferecer sugestões de adequação das atividades ao público-alvo e às distintas realidades, o link está disponível na **midiateca**.

A literatura está impregnada de elementos semióticos, pois transcende os textos e livros impressos e adentra o universo digital. De tal maneira que os conhecimentos acerca da leitura digital e a multimodalidade necessitam ser ampliados.

4.3.6. Leitura digital

O ambiente digital ocasionou mudanças significativas no que tange à postura leitora e até mesmo algumas produções escritas. Proporcionou que textos comumente orais fossem cada vez mais transformados em textos escritos. As características do ambiente virtual fazem com que as experiências leitoras sejam mais interativas que nas produções impressas, pois as ferramentas de hipertextos presentes nesses ambientes permitem que o leitor atue nas produções. Dependendo da plataforma virtual em que se está lendo um texto escrito, o leitor não apenas lê o que se pretende, mas pode fazer uso de outros recursos para sugerir, criticar, escrever um comentário ou reflexões acerca do texto lido.

Os recursos disponibilizados nesse ambiente são a porta de entrada para que o leitor tenha a liberdade e a possibilidade de inserir observações, apreciações e até mesmo debater um assunto. Enviar um *e-mail* ao autor, comentar em uma caixa de texto, compartilhar nas redes sociais, editar enviando uma nota e até mesmo contribuir com produções próprias na composição de um acervo.

Essa nova forma de interação evidencia quebras de concepções enraizadas, tais como: não há apenas uma fonte de saber cujo autor dita o conhecimento

de forma inflexível, é possível dialogar sobre isso e até mesmo colaborar com a produção de um estudo, de uma obra literária etc. Não basta apenas apresentar um texto verbal escrito, mas faz-se necessário incluir outro conjunto de signos, outras modalidades de linguagem, que se inter-relacionam com o texto verbal, com a finalidade de promover significado. Segundo Beaudoin (2002), as relações entre leitura e escrita em ambiente virtual alteram os protocolos de leitura.



Perspectivas! Na entrevista da professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Roxane Rojo, dada ao canal Guten Educação é possível conhecer alguns aspectos teóricos da leitura digital. Com base nos estudos de Roger Chartier e Beth Almeida, Rojo fala sobre a importância e as diferenças entre a web currículo e o currículo estabelecido, ressalta também as características de um leitor na era digital. Esse recurso pode ser visualizado por meio de uma busca nas plataformas digitais ou por meio do link disponível na **midiateca**.

Neste vídeo, Rojo (2016) também aborda que a escola não pode ignorar as novas tecnologias digitais. É preciso que haja o envolvimento entre a tecnologia impressa e digital, que podem gerar novas maneiras de ler e de produzir. Após os anos 2000, que é realidade dos educandos da atualidade, a internet e as novas tecnologias tornam possíveis novos comportamentos: ser autor, reproduzidor de conteúdo, e modificador ao mesmo tempo que se apropria do que lê. Todas essas alterações interferem na pedagogia e na forma de ensinar da(o) professora(r), que agora precisa realizar um trabalho colaborativo com os educandos.

Para suas considerações a autora remete-se a *Pedagogia dos multiletramentos* (NEW LONDON GROUP, 1996), citada anteriormente que tem como foco tornar professoras(es), educandos e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem:

- **usuários funcionais**, ou seja, que saibam manusear de forma técnica e prática as novas tecnologias a favor da aprendizagem;
- **criadores de sentido**, que compreendam a função e a necessidade dos diferentes tipos de textos;
- **analistas críticos**, que passam a compreender que tudo o que é dito e estudado passa por uma seleção;
- **transformadores**, ao utilizar o que foi aprendido de diferentes modos.

Resumidamente, a ideia é que se possam conciliar as mídias digitais aos impressos. Os multiletramentos se subdividem em alguns campos: a multimodalidade, a multiculturalidade e a multimídia que serão apresentados a partir de agora.

4.3.7. Multimodalidade

As obras literárias, os jornais, os *outdoors* e os *sites* estão impregnados de recursos de várias modalidades. A ideia de utilizar recursos que estabelecem relação entre si para produzir um significado para quem lê, confere aos textos a característica multimodal.

Tendo em vista esse conceito, pode-se observar que nos textos impressos e nos textos digitais a multimodalidade atua de maneira a promover significado. Ao analisar a interação entre os elementos de diferentes modalidades pode se identificar se convergem para uma mesma ideia como exemplificação, ampliam em sentido complementar ou até mesmo divergem instigando o leitor a refletir sobre as intenções do autor (ironia, sarcasmo, humor etc.).



Perspectivas! Por meio do link na midiateca, o Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (Nelt), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresenta exemplos para a compreensão acerca da leitura e multimodalidade.

Este vídeo versa sobre os textos que são compostos por diferentes modalidades semióticas: escritas, imagens, gráficos, sons, cores e requerem esforço para entender os recursos e a atribuição dos sentidos. A **paisagem semiótica** existente articula formatos, posições, tamanho de letras, uso de cores, relação entre os elementos e aspectos sociais e culturais, localização e época de sua instalação e constituem a realidade. Sendo assim, a leitura também é multimodal.



Para refletir! Qual é a diversidade de textos que pode ser percebida tanto nas escolas quanto nos lares dos educandos?

Outro ponto a se considerar é que além da arquitetura e da ambientação, há a subjetividade, a presença de pessoas que executam e apresentam gostos particulares, expressões, gestos, entonações, objetos, ausência de objetos e característi-

cas pessoais. Na paisagem da escola, há também todas as paisagens do mundo, de modo que com essa diversidade, onde se contempla a multimodalidade e também multiculturalidade; essa última, que abarca as diferentes culturas. São alguns fatores essenciais ao se planejar as ações didáticas:

- heterogeneidade da sala de aula: cada um tem seu jeito singular de se relacionar, compreender e estar no mundo;
- multimodalidade, multiculturalidade e multímídia;
- finalidade de leitura e diferentes formas de se abordar;
- relações entre os recursos semióticos.



Para saber mais! O periódico “A construção do sentido” aborda a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais. Nesse material, é possível refletir sobre a multimodalidade e sua relevância na produção de sentidos e ver outros exemplos de textos multimodais. O link pode ser encontrado na **midiateca**.

4.3.8. Leitura de imagens

A leitura extrapola os limites de decifração de palavras, ao considerar os elementos semióticos presentes nos textos, como as imagens, cores e outros elementos que juntos formam sentido e significado.

Para atribuir significado e sentido ao que se lê, os olhares buscam elementos que auxiliem a compreensão. A forma como se relacionam os elementos em uma obra direciona para o entendimento do texto. A leitura não envolve apenas a leitura de palavras soltas, mas constitui um texto com: imagens, cores, destaques, forma, tipos de letra etc.

As imagens estão presentes no cotidiano, nas obras literárias, nas produções das crianças, dentre outros. Os recursos visuais funcionam mais como um elemento que, no conjunto do texto, produz um efeito que aliado aos conhecimentos prévios do leitor trarão significado.



Para refletir! Como oportunizar as aprendizagens relacionadas à leitura de imagens? Como ler imagens? Quais caminhos traçar para que as imagens possam ser exploradas em suas características e na relação com o texto escrito?



Perspectivas! A professora Lucia Santaella, doutora em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), elaborou um especial para a Plataforma do letramento que aponta caminhos para ler imagens. Em entrevista a professora explicou sobre as transformações das imagens ao longo da história. Afirma que a imagem é um sistema de linguagem distinto das demais linguagens e que se faz necessário alfabetizar também com vistas à leitura de imagens. O link pode ser conferido na **midiateca**.

São algumas possibilidades exploratórias de cores, texturas, linhas e formas:

- livro ilustrado;
- fotojornalismo;
- publicidade;
- meme;
- página na web.



Experimente! Ao acessar o especial, é possível visualizar imagens dos segmentos elencados acima e ao escolher uma delas, na barra inferior estarão disponíveis alguns ícones com o título “Conhecimentos gerais”. Com a exploração dos materiais disponíveis, responde-se algumas questões, em especial: Por que texto e imagem se unem? Como trabalhar a leitura de imagem na escola?



Para saber mais! O espetáculo “PinaCanção – uma história cantada entre pinturas”, criado por Hélio Ziskind faz parte do Pinafamília, projeto desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca destinado a grupos familiares de todas as idades. Pode-se descobrir em família: tons, texturas, sons, música, dança, teatro e as artes visuais ao assistir esse espetáculo. Para o acesso e exploração desses materiais, o link para acesso encontra-se na **midiateca**.

Referências:

- ALMEIDA, L. S. de; BAROUKH, J. A. **Parlendas para brincar**. São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros discursivos**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. Tradução e organização de R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- GERALDI, J. W. **Da redação à produção de textos**. In: CITELLI, B. (coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997. v. I, p.17-24. L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais [partes 1 e 2]. DLCV – Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/issue/view/741>>. Acesso em: 24. set. 2020.
- GOMES, F. W. B.; AZEVEDO, L. M. **A construção do sentido durante a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais**. Revista Investigações, v. 25, n. 2, jul. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/346/291>>. Acesso em: 30. set. 2020. Acesso em: 9. out. 2020.
- GUARULHOS (SP). **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN)**. Secretaria de Educação de Guarulhos, 2009. Disponível em: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_qsn.pdf>. Acesso em: 3. nov. 2020.
- _____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN) - Introdutório**. Guarulhos, 2019a. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.
- _____. **Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários (QSN) - ensino fundamental**. Guarulhos, 2019b. Secretaria de Educação de Guarulhos. Disponível em: <<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>>. Acesso em: 20. abril. 2020.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1994.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- KIRCHOF, E. R.; SOUZA, R. J. de (org.). **A literatura infanto-juvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades**. In: Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 105, p. 25-40, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Literatura+para+crian%C3%A7as+e+jovens+-+temas+contempor%C3%A2neos/9d528983-a78d-420e-81fb-dba-2c7247e46?version=1.1>>. Acesso em: 28. set. 2020.
- MACHADO, M. Z. V.; CORRÊA, H. T. **Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético**. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 23. out. 2020.

MIRANDA, N. S. **Por uma pedagogia do silêncio**. In: Reflexão metalingüística do ensino fundamental: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006, p. 52-53).

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, v. 66, p. 60-92, 1996.

_____. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge, 2000.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE, 2006, p. 37-44. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf>. Acesso em: 20. out. 2020.

VAL, M. G. C. et al. **Os gêneros em sala de aula**. In: Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais - caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. p.21-35. (Coleção Alfabetização e Letramento).

VIEIRA, M. L.; VAL, M. G. C. **Produção de textos escritos**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).



Midioteca:

Entrevistas

Escrever é comunicar. Em entrevista, a pesquisadora Maria da Graça Costa comenta habilidades de leitura e de escrita a serem desenvolvidas na alfabetização inicial e na sequência do ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/graca-costa-val-escrever-e-comunicar.html>>. Acesso em: 03. nov. 2020.

História da literatura infantil. Entrevistas concedidas por Alice Áurea Martha Penteadó, Marisa Lajolo e Regina Zilberman para versar sobre a história da literatura infantil no Brasil. 30. mar. 2016. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/historia-da-literatura-infantil-entrevistas>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Literatura infantil, a pequena gigante. Programa disponível no canal do SescTV com entrevista e reflexões sobre a literatura infantil com Ricardo Azevedo. 12.abril.2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TdTci1Dn5ps&feature=youtu.be>>. Acesso em: 20. out. 2020.

Os gêneros em sala de aula. A autora Maria da Graça Costa Val et al/aprofunda reflexões acerca do tema: gênero textual. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/PNAIC%202017%202018/PRODUCAO_ESCRITA-prof.pdf>. Acesso em: 03. nov. 2020.

Plataformas

Museu da Pessoa. Coleções; histórias; pessoas; imagens e vídeos que apresentam relatos subjetivos e singulares. Ao visitar o item “Conte sua história” é possível contribuir para o registro de distintas trajetórias. Disponível em: <<https://acervo.museudapessoa.org/pt/intro-conte-sua-historia>>. Acesso em: 03. nov. 2020.

Plataforma do Letramento. Acesso a atividades, mapa de leitura, linha do tempo e midiateca do portal. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-literatura-na-escola/#bich>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Leitura de imagem. Guia disponível pela Plataforma do Letramento que aborda as diferentes relações entre imagem e texto escrito, busca subsidiar o desenvolvimento de habilidades em ler imagens por observar aspectos e traços constitutivos dos diversos tipos de imagens presentes no dia a dia. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-especial/784/lendo-imagens.html>>. Acesso em: 22. out. 2020.

Textos

Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos. FEITOZA, I. S.A. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23208>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Da redação à produção de textos. GERALDI, J. W. Aprender e ensinar com textos de alunos. A questão do suporte dos gêneros textuais. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/339768/mod_resource/content/1/Texto%201.pdf>. Acesso em: 24.set. 2020.

A construção de sentidos durante a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais. GOMES, F. W.B.; AZEVEDO, L. M. Revista Investigações - Vol. 25, nº 2, julho/2012. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco: Linguística e Teoria Literária. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/346>>. Acesso em: 22. out. 2020.

Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos. KIRCHOF, E. R.; SOUZA, R. J. (orgs). Brasília, v. 32, n. 105, p. 5-7, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Literatura+para+crian%C3%A7as+e+jovens++temas+contempor%C3%A2neos/9d528983-a78d-420e-81fb-dba2c7247e46?version=1.1>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. MACHADO, M.Z.V.; CORRÊA, H.T. IN RANGEL, E.; ROJO, R.H.R. Língua Portuguesa ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19), 2010. (p.107-110).

A questão do suporte dos gêneros textuais. MARCUSCHI, Luiz Antônio. O professor, enfatiza a importância da diferenciação entre suporte, canal e serviço, além de exemplificar e analisar vários suportes convencionais incidentais. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434/4503>>. Acesso em: 03. nov. 2020

O que o 'bileté' de Gabriel nos ensina sobre alfabetização?". Publicado no portal Lunetas o artigo problematiza a alfabetização e o letramento partindo do bilhete de uma criança. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/o-que-o-bilete-de-gabriel-nos-ensina-sobre-alfabetizacao/>>. Acesso em: 03. nov. 2020

Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor (Coleção Alfabetização e Letramento) PAIVA, A.; PAULINO, G.; PASSOS, M. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2009%20Literatura_leitura_literaria.pdf>. Acesso em: 21. out. 2020.

Verbetes

Literatura infantil. Glossário Ceale: termos de Alfabetização. Leitura e Escrita para educadores por Lígia Cadermartori. ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Reconto. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores por Alessandra de Sá. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reconto>>. Acesso em 22. out. 2020.

Varição linguística. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores por Marcos Bagno. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/variacao-linguistica>>. Acesso em: 22. out. 2020.

Vídeos

Abra a roda, tin do lêlê. CD de Lydia Hortélio, Crianças da Casa Redonda. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCIsCdNOHkrPs2qBvM9xPqWA>>. Acesso em 26.out.2020.

A literatura no século XXI. Marisa Lajolo e Ana Carolina de Carvalho abordam sobre a importância da visão contextualizada com o cotidiano das escolas e, as autoras Ruth Rocha e Ana Maria Machado fazem uma releitura de seus personagens clássicos à luz do século XXI. 14. mai. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eMuzd6ZkHLY&feature=youtu.be>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Biblioteca Escolar e Literatura Infantil. Vídeo do projeto Alfalettrar da autora Magda Soares, que possibilita pensar a leitura e biblioteca de forma acolhedora, atrativa e organizada. 27. jul. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xlhUEL8vye8>>. Acesso em 21. out. 2020.

Brincadeiras orais. Lançado em 2013 pela Plataforma do Letramento, trata das possibilidades de, por meio de brincadeiras orais, os educandos desenvolverem o conhecimento e a compreensão da língua de modo lúdico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZATWQDDbE0o&feature=youtu.be>>. Acesso em: 20. out. 2020.

Cambalhota – Crianças escritoras. Possibilidade para conhecer a experiência de crianças escritoras e suas produções de texto. Entre livros e poemas, os pequenos escritores descrevem as experiências proporcionadas pela escrita livre e criativa. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/28363_cambalhota-criancas-escritoras.html>. Acesso em: 03.nov.2020

Conto e reconto. Série de cinco episódios do programa Salto para o Futuro, chamada Conto e reconto:

literatura e (re)criação, da Plataforma do Letramento. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCqKk_AQAZ3xXFdzmwQcRTTw/search?query=reconto>. Acesso em 20.out.2020.

Chocolate. Chocolate é uma brincadeira muito divertida e saborosa! Desafiante a cada vez que o ritmo aumenta! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l7_l4XihV1k>. Acesso em 20.out.2020.

Fala e escrita. Vídeo com o professor Luiz Antônio Marcuschi, do Centro de Estudos em Educação e Linguagem/Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE), nesta entrevista o professor aborda as relações entre a fala e a escrita, duas maneiras de que as pessoas praticam no dia a dia, de modo harmônico sem competição. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>>. Acesso em: 30.out.2020.

Gêneros orais. Trabalho com ênfase na esfera de circulação jornalística, realizado por professora da E.E. Henrique Dumont Villares (Laguna, SC) em turma de 1º ano, com o jornal Joca. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2996/roda-de-noticias>>. Acesso em: 22.out.2020.

Grupo do Cordel e Mala de leitura. O professor Gilson Franco, da Escola Professor Ademar Nunes Batista (Fortaleza, CE), se propôs a trabalhar com oralidade, com o objetivo de expor os educandos à observação de diversos modos de falar e à reflexão sobre a discriminação, que pode se expressar por meio de *bullying*. Para tanto, utilizou a literatura de cordel e poesias da tradição oral e implementou o projeto Mala de Leitura para além dos muros da escola. Disponível em: <Websérie Escolas Conectadas - Episódio 1 - Prof. Gilson Franco (Fortaleza / CE)>. Acesso em: 20.out.2020.

Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo. Animação com os poemas de Manoel de Barros e desenhos de Evandro Salles. O vídeo integra a exposição Arte para crianças, do Museu Vale do Rio Doce. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY>>. Acesso em: 03.nov.2020

Imminente Luna. Curta-metragem brasileiro dirigido por Maurício Lanzara, escrito por Marcus Vinícius de Arruda Camargo. 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=chK-dPTwb4w&feature=youtu.be>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Leitura e Multimodalidade. Neste vídeo é possível ter uma visão abrangente sobre o quanto a leitura e multimodalidade estão presentes no dia a dia e também nas escolas. 10. mar. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=06bOrtJXI6M>>. Acesso em: 22. out. 2020.

Literatura na Escola – Atividades baseadas nas obras do mapa da literatura brasileira. Vídeo sobre possibilidades do mapa de leitura e o processo de elaboração. 25. out. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8jicISkI3JA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 21. out. 2020.

Lucia Santaella. Especial desenvolvido para a Plataforma do Letramento sobre infográficos e leitura de imagens realizado pela professora do curso de pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, Lúcia Santaella. 12. dez.2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lu-07z-li5NI&feature=youtu.be>>. Acesso em: 22. out. 2020.

Nova escola. O professor Jonathan José dos Santos apresenta uma situação real de aprendizagem com educandos do 1º ano, em que produz coletivamente um verbete de curiosidade por meio de escrita coletiva. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LpbxqznlC00>>. Acesso em: 03.nov.2020.

Projetos Leitura Digital. Apresentação de aspectos teóricos da leitura digital. Com base nos estudos de Roger Chartier e Beth Almeida, Rojo fala sobre a importância e as diferenças entre o webcurrículo e o currículo estabelecido, ressalta também sobre as características de um leitor na era digital. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3CwQI5vevbE>>. Acesso em: 03.nov.2020.

Marcas da oralidade: pronúncia. Carlos Alberto Faraco, linguista e professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), aborda as variedades da pronúncia na língua falada no Brasil e em outros países de língua portuguesa. Disponível em <Marcas da oralidade: pronúncia>. Acesso em: 22. out. 2020.

Oralidade e letramento: diálogos na escola. Neste outro vídeo, Carlos Alberto Faraco informa a importância de se trabalhar oralidade na escola e apresenta algumas sugestões de como esse trabalho pode ser feito. Disponível em: <Oralidade e letramento: diálogos na escola>. Acesso em: 22. out. 2020.

Oralidade: um processo vivo. Em complemento, Carlos Alberto Faraco delinea o processo de formação da língua oral no Brasil e em outros países de língua portuguesa. Disponível em: <Oralidade: um processo vivo>. Acesso em: 22.out.2020.

PinaCanção – uma história cantada entre pinturas. Espetáculo que une tons, texturas, sons, música, dança, teatro e as artes visuais, desenvolvido pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca destinado a grupos familiares de todas as idades. Disponível em: <<http://pinacoteca.org.br/pinacancao/>>. Acesso em: 22.out. 2020.

Reconto. Os contos africanos podem ser uma excelente opção para o trabalho de reconto. No episódio “Conto e reconto: literatura e recriação – Contos africanos: parte 1”, da série Conto e reconto: literatura e (re)criação (2006), do programa Salto para o Futuro há uma discussão sobre o assunto. Disponível em: <Conto e reconto: literatura e recriação - Contos africanos parte 1>. Acesso em: 20. out. 2020.

Você sabe escrever ou pensa que sabe? A especialista Vivian Rio Stella explica aspectos importantes para desmistificar a produção texto.al escrita e compreendê-la como atividade de interação e comunicação. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=aRGZD7fUy1w&feature=youtu.be>>. Acesso em: 03. nov. 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da primeira publicação do Programa LEIA e o caminho trilhado até aqui é coletivo, dialogado e resultante dos esforços de cada educadora(r) que tem incessante sede por conhecimento e brilho no olhar ao ver cada educando avançando em suas aprendizagens.

Tivemos a oportunidade de colaborar, trocar experiências e fortalecer a Proposta Curricular QSN (GUARULHOS, 2019) feita pelas mãos dos integrantes da Rede Municipal de Educação de Guarulhos por meio desse riquíssimo documento.

Sabemos o quanto o aprofundamento dos temas relativos à formação dos educandos se faz necessário e essencial para o avanço da alfabetização no município; primeiramente reconhecendo que temos crianças pequenas que aprendem brincando, explorando e vivenciando situações de aprendizagem significativas; conhecer e refletir sobre os saberes e aprendizagens apresentados na Proposta Curricular (GUARULHOS, 2019) é fundamental para o planejamento das proposições pedagógicas que visam garantir que os educandos de fato estejam inseridos na cultura letrada e desenvolvam saberes essenciais à vida social. Neste sentido essa publicação busca ser um importante recurso às(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es).

Em nossa jornada, contamos com a assessoria da **Prof^a. Dra. Claudia Lemos Vóvio** e do **Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira**. Os professores ofereceram importante contribuição em todas as etapas da formação que subsidiou a elaboração desta publicação. De forma generosa, compartilharam seus conhecimentos e apresentaram os materiais de estudo que foram indicados na formação inicial, realizando a revisão dos nossos textos e auxiliando na produção de tudo o que foi carinhosamente desenvolvido para o estudo oferecido às(aos) professoras(es). Não temos palavras para expressar o quanto essa parceria foi essencial para a realização do presente trabalho, por isso, gostaríamos de deixar registrada a nossa gratidão pela paciência, dedicação e presença mesmo nos instantes mais difíceis.

A experiência com a pandemia marcou nossas vidas em diferentes dimensões. Em meio a este cenário, o apoio mútuo, a perseverança, a escuta, o diálogo e o desejo de tornar possível o sonho deste Programa deram forma e sustentaram nosso trabalho em equipe, por isso, também gostaríamos de registrar a nossa satisfação com os resultados alcançados, bem como nossa imensa gratidão pela

confiança que nos foi depositada pelo Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP). Em especial, agradecemos a **Solange Turgante Adamoli** e a **Ana Paula Félix Reis** por acreditarem, valorizarem e oportunizarem uma formação tão valiosa às(aos) nossas(os) professoras(es) do ciclo de alfabetização.

Agradecemos em especial a você educadora(r), pelo empenho e dedicação em seus estudos. Que seu trabalho com as crianças possa florescer ainda mais após a leitura desta obra!



LEITURA
EMANCIPAÇÃO
INTERAÇÃO
ALFABETIZAÇÃO



EPG José Jorge Pereira - Caminhada pela Paz
Foto: Eduardo Calabria/PMG-SE

Acesse todos os volumes da
Coleção Formação 2020 em
<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>,
na página de Publicações e Documentos
ou pelo QRCode:

