

4

ORIENTAÇÕES PARA AS SITUAÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA PELA ESTUDANTE E PELO ESTUDANTE

Desde o início [...], aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível. [...]

Essas produções escritas ou essas intenções de leitura são interpretadas pelo professor (que deve ter condições de reconhecer seu valor na evolução) e por outras crianças que podem confrontá-las com as suas próprias e discutir sobre elas, já que não estão todas no mesmo nível; a heterogeneidade de níveis transforma-se em vantagem em vez de ser vista como um empecilho.

(Ferreiro, 2003, p. 45)

Cara professora e caro professor, como já apresentamos no capítulo 1 deste caderno, quatro situações didáticas, consideradas fundamentais, estruturam as propostas de leitura e de escrita ao longo do material destinado às estudantes e aos estudantes. São elas: leitura e escrita por meio da professora ou do professor e leitura e escrita pelas estudantes e pelos estudantes. Embora todas, quando concebidas de forma articulada e integrada, permitam múltiplas reflexões sobre a língua escrita, as que são realizadas pelas próprias crianças permitem um foco mais intenso nas questões que envolvem o sistema de escrita. Por essa razão, trazemos aqui algumas orientações para apoiar intervenções que se colocam favoráveis para os processos de apropriação da escrita alfabética pelas crianças. A opção foi tratar mais detalhadamente da leitura e escrita pelas estudantes e pelos estudantes.

Antes, porém, é importante retomar e ressaltar que todas as propostas de leitura e de escrita devem estar inseridas em contextos comunicativos, para que as estudantes e os estudantes saibam o propósito da leitura e atribuam sentido a essa tarefa.

ATENÇÃO!

Quando falamos da escrita a ser apropriada pelas crianças, estamos tratando este objeto como um sistema de representação e não como mero código de transcrição da fala. Isso, por algumas razões:

- A escrita se diferencia significativamente da fala. Se a primeira fosse uma transcrição da segunda, haveria uma relação biunívoca entre os elementos que constituem uma e outra. E não é isso o que ocorre. Tomemos como exemplo os sons do /s/, para os quais existem diversas possibilidades de grafia. Outro exemplo, aqui, é a necessidade de segmentação entre as palavras no texto escrito, algo inexistente na fala.
- A escrita foi inventada e vem sendo construída em um processo histórico e social e, por isso, é passível de mudanças. Para ilustrar esse fato, lembramos as novas regras ortográficas da língua portuguesa, estabelecidas entre os anos de 2009 e 2010. Deixamos de acentuar algumas palavras, de separar outras por hífen etc. Um código é criado por um pequeno grupo de pessoas e só é realmente eficiente se não sofrer mudanças.
- A forma como a escrita é aprendida pelos sujeitos demanda uma apropriação de como ela está construída e o conhecimento de como são as regras que regem seu funcionamento. Trata-se de um processo de compreensão conceitual, diferentemente do que ocorre no domínio de um código.

INTERVENÇÕES NAS SITUAÇÕES DE LEITURA PELA ESTUDANTE OU PELO ESTUDANTE

Quando as estudantes e os estudantes não escrevem conforme a hipótese alfabética e não leem sozinhas e sozinhos, o desafio de leitura vai permitir que diferentes estratégias leitoras sejam colocadas em prática, sem a exigência de decifração de todas as palavras do texto, estratégia que crianças no início do Ensino Fundamental ainda não dominam totalmente. Com base nisso, dois tipos de proposta de leitura podem ser planejados e encaminhados mais recorrentemente e serão detalhados a seguir.

PROPOSTAS EM QUE O CONTEÚDO DO TEXTO NÃO É CONHECIDO DE MEMÓRIA PELAS ESTUDANTES E PELOS ESTUDANTES

PÁG. 31
CADERNO DA ALUNA E DO ALUNO 2º ANO

4 PERSONAGENS CONHECIDOS

VOCÊ JÁ LEU MUITAS HISTÓRIAS, NÃO É MESMO? E DEVE CONHECER VÁRIOS PERSONAGENS. COM UM LÁPIS COLORIDO, CIRCULE AQUELES QUE VOCÊ AINDA NÃO CONHECE.

BRANCA DE NEVE	CHAPEUZINHO VERMELHO
PÍPPI MEIALONGA	OS SETE CABRITINHOS
JOÃO	A GALINHA RUIVA
PORQUINHOS	PEDRO MALASARTES
ANÕES	MATILDA
LOBO MAU	PILAR
OGRO	BRUXA ONILDA

CASO VOCÊ NÃO CONHEÇA ALGUM PERSONAGEM, QUE TAL PESQUISAR NA BIBLIOTECA OU NA INTERNET OS LIVROS EM QUE ELE APARECE? DEPOIS, NÃO DEIXE DE LER A HISTÓRIA COM AS COLEGAS E OS COLEGAS.

Nessas situações, uma importante intervenção é oferecer às crianças informações sobre o texto e seu conteúdo, de modo que elas possam acionar conhecimentos, restringir possibilidades e colocar em jogo determinadas estratégias.

Considerando o exemplo acima, informar a turma de que se trata de uma lista que contém personagens de histórias possibilita às crianças acionar um repertório de conhecimentos: se a lista é um texto familiar para elas, sabem que existem itens enumerados e organizados, em geral, cada um em cada linha, ou, aqui, mais especificamente, nomes de personagens em cada linha; se conhecem um bom repertório de histórias, também retomam personagens que podem aparecer nelas.

Algumas estudantes e alguns estudantes, já com essas informações, podem tentar identificar onde os nomes estão escritos: observando a lista e acionando personagens conhecidos, tentam buscá-los ali. Por exemplo, podem se lembrar de *Chapeuzinho Vermelho* e verificar se e onde tal nome está escrito.

Para outras crianças, será importante oferecer mais informações, ajudando-as a lidar com uma maior restrição de possibilidades e centrar suas reflexões numa palavra ou em duas. Tomando como exemplo a atividade do caderno do 2º ano, você

poderá ler toda a lista (em ordem diferente da que aparece ali) e perguntar para a criança qual nome não é conhecido. Se ela indicar “MATILDA” como uma opção, convide-a a localizar “onde está escrito” o nome dessa personagem, podendo focar sua análise na busca por essa palavra. E, para a busca, contar com palavras estáveis (como a lista de nomes da turma) e palavras de referência (meses do calendário, atividades da rotina etc.) é um recurso importante para que as estudantes e os estudantes realizem análises qualitativas (comparar partes sonoras e partes gráficas). Nesse sentido, é fundamental você atuar para instigar tais comparações: “Como começa MATILDA?”, “Será que o nome da MARINA poderá te ajudar?”.

Também é bastante comum que essas estudantes e esses estudantes realizem análises pautadas em índices quantitativos, focadas na extensão do texto e em quantas “partes” ele possui. Será assim que poderão identificar, por exemplo, que PILAR não pode estar escrito onde está BRANCA DE NEVE: o primeiro nome é uma palavra “curta” e o outro é “mais comprido”, contendo, ainda, mais “partes” (palavras).

Algumas estudantes e alguns estudantes podem demandar ainda outra intervenção como apoio para a tarefa de leitura: ler em voz alta para elas apenas uma parte da lista, restringindo ainda mais o campo de palavras para a análise – lê-se para elas cinco ou seis personagens listados, perguntando se há, ali, algum que não conhecem. A localização, então, será do nome indicado, a ser buscado em um repertório menor de itens.

Propor que realizem essas atividades em duplas ou em pequenos grupos é outra intervenção que favorece importantes intercâmbios: critérios quantitativos e qualitativos são compartilhados, hipóteses são confrontadas, antecipações são verificadas e validadas, ou não, de forma colaborativa. E, no caso, estamos falando de duplas ou pequenos grupos produtivos – ou seja, que tenham conhecimentos próximos e possam se apoiar na tarefa de leitura. Nas páginas seguintes, ao apresentarmos orientações para as situações de escrita pelas estudantes e pelos estudantes, discutimos mais como compor essas parcerias entre as crianças.

PROPOSTAS EM QUE O CONTEÚDO DO TEXTO É CONHECIDO E MEMORIZADO PELAS ESTUDANTES E PELOS ESTUDANTES

5 CANTIGAS, MUITAS CANTIGAS

VAMOS CONHECER ALGUMAS CANTIGAS POPULARES E TENTAR DESCOBRIR O QUE ELAS TÊM EM COMUM? ACOMPANHE A LEITURA DA PROFESSORA OU DO PROFESSOR APONTANDO COM O DEDO AS PARTES ESCRITAS DAS CANÇÕES, E CANTE COM A TURMA!

SAI PIABA

SAI, SAI, SAI
Ó PIABA,
SAIA DA LAGOA.
BOTA A MÃO NA
CABEÇA
OUTRA NA
CINTURA
DÁ UM REMELEIXO
NO CORPO
DÁ UMA
UMBIGADA
NA OUTRA.

FUI NO MAR

FUI NO MAR BUSCAR LARANJA
COISA QUE O MAR NÃO TEM
VOLTEI TODA MOLHADINHA
DAS ONDAS QUE VÃO E VÊM.
FUI NO MAR DA VIDA UM DIA
FUI BUSCAR AMOR TAMBÉM
O AMOR QUE EU QUERIA
AI MEU DEUS, NO MAR NÃO TEM.
NAS ONDAS FUI EMBALADA
ATÉ QUE À PRAIA VOLTEI
SOZINHA, TRISTE E MOLHADA
DAS LÁGRIMAS QUE CHOREI!

A CANOA VIROU

A CANOA VIROU
POIS DEIXARAM VIRAR
FOI POR CAUSA DE _____
QUE NÃO SOUBE REMAR.

SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESSE NADAR
EU TIRAVA _____
DO FUNDO DO MAR.

AIRI PRA CÁ
AIRI PRA LÁ
_____ É BELA E QUER CASAR

PEIXE VIVO

COMO PODE UM PEIXE VIVO
VIVER FORA DA ÁGUA FRIA [BIS]
COMO PODEREI VIVER [BIS]
SEM A TUA, SEM A TUA
SEM A TUA COMPANHIA. [BIS]

SEREIA

EU MORAVA NA AREIA, SEREIA
ME MUDEI PARA O SERTÃO, SEREIA
APRENDI A NAMORAR, SEREIA
COM UM APERTO DE MÃO, OHI!
SEREIÁ

TODAS AS CANTIGAS FORAM EXTRAÍDAS DE
ALFABETIZAÇÃO: LIVRO DO ALUNO, ANA ROSA
ABREU (ET AL.), V. 1, BRASILIA, FUNDESCOLA/
SEMTEC, 2000.

PÁGS. 118 E 119

CADERNO DA ALUNA
E DO ALUNO 1º ANO

Saber o conteúdo de memória convida as crianças a realizar outro tipo de leitura: elas precisam ajustar os trechos escritos aos falados, recitados ou cantados, dependendo do texto em questão. No caso da atividade tomada como exemplo, tratam-se de cantigas de domínio público. A proposta sugere que você as leia em voz alta para a turma, com as estudantes e os estudantes acompanhando. Ao realizar a tarefa, as crianças vão ajustando os trechos lidos por você às palavras escritas no texto.

É comum, nessas situações, que você conclua a leitura da cantiga e algumas crianças ainda estejam seguindo no meio do texto ou, ao contrário, que você ainda esteja lendo e as crianças já tenham chegado ao fim. Por isso, depois de uma primeira

leitura integral – feita em voz alta para o grupo que participa da atividade –, pode-se propor uma releitura. Nesse segundo momento, vale sugerir paradas e convidar as crianças a localizar a palavra que acabou de ser lida.

Conforme as cantigas – ou os poemas, ou as adivinhas etc. – forem sendo conhecidos realmente de memória, é interessante solicitar que as estudantes e os estudantes leiam os textos em voz alta seguindo o texto e, assim, realizando os ajustes necessários: o texto recitado, falado ou cantado precisa “caber” no texto escrito.

Nessas atividades de leitura, as estudantes e os estudantes utilizam estratégias como antecipação, verificação, inferência e comparação, que são bastante centrais para os atos de leitura. Elas colocam em jogo hipóteses sobre o sistema de escrita, realizam trocas entre si e constroem novas aprendizagens. É uma situação fundamental que se torna ainda mais potente quando proposta em contextos que a articulem com as demais situações, como as escritas pelas estudantes e pelos estudantes.

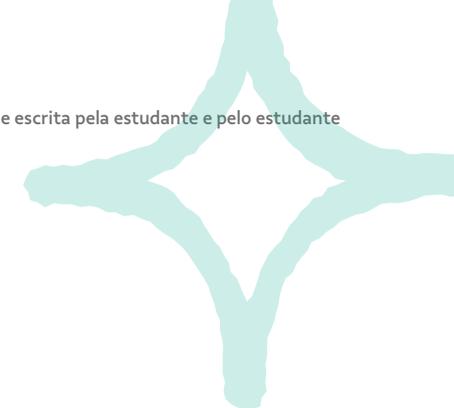
INTERVENÇÕES NAS SITUAÇÕES DE ESCRITA PELA ESTUDANTE OU PELO ESTUDANTE

Essas são propostas que convidam as crianças a escrever de acordo com as próprias hipóteses, ou seja, tanto as com produção alfabética quanto aquelas que apresentam escritas menos avançadas podem compor textos. Para abarcar essa diversidade, as atividades do **Caderno Trilhos da Alfabetização** que demandam a escrita pela estudante ou pelo estudante supõem textos mais curtos, tais como listas, títulos, nomes de autoras e de autores, pequenas legendas. Observe este exemplo:

8 RIMANDO!

FAZER RIMAS É UM JEITO MUITO LEGAL DE BRINCAR COM AS PALAVRAS! VAMOS BRINCAR DE RIMAR? ESCREVA AO LADO DE CADA IMAGEM UMA PALAVRA QUE RIMA!

PÁG. 93
CADERNO DA
ALUNA E DO ALUNO 1º ANO



Embora se saiba que essas parcerias resultam favoráveis para as trocas entre as crianças, também é possível promover outras, dependendo dos objetivos que se tenha para cada estudante (o que ela ou ele precisa para avançar a cada momento). Assim, por exemplo, uma criança com hipótese bem inicial de escrita (que sequer use letras) pode ser convidada a escrever com outra criança que também produza de forma pré-silábica, mas já com um bom repertório de letras.

ATENÇÃO!

É fundamental que a definição das parcerias entre as crianças não tenha como expectativa que quem produz de forma pré-silábica, por exemplo, passe a escrever silabicamente. Para isso, a criança precisa fazer outras conquistas, como passar a usar um repertório maior de letras. Por isso, estabelecer as duplas deve levar em conta justamente esses pequenos passos necessários para cada criança.

Nas atividades em que a turma é organizada em duplas, a proposta é que os pares discutam e cheguem a acordos sobre a forma de grafar as palavras. Será nessa discussão que as crianças trocarão informações (sobre letras a usar, sequências e combinações de letras, traçados de letras, uso de fontes de informação etc.) e confrontarão hipóteses (para escrever RAPUNZEL, por exemplo, uma das crianças considera que a palavra se inicia com A e a outra com R. Com isso, terão de argumentar sobre as escolhas e poderão solicitar sua ajuda, também buscando informações em outras palavras). Estarão, assim, nessa interação com as colegas e os colegas, ampliando os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Outro encaminhamento que você pode fazer é a discussão sobre diferentes grafias para uma mesma palavra. Embora as atividades do caderno não sugiram, diretamente, essa intervenção, consideramos ser uma estratégia potente para favorecer novas discussões entre as estudantes e os estudantes. Nesse caso, a proposta envolve selecionar escritas próximas para uma mesma palavra e propor a um pequeno grupo que discuta as diferentes grafias e identifique – ou, com base nelas, componha – a que considere melhor. Observe este exemplo, ainda pautado na atividade anterior, de escrita de títulos de contos. Tomemos diferentes escritas que poderiam ser produzidas para a palavra PASSINHO, no registro do título *De passinho em passinho*, lido para as turmas do 1º ano.

PAIO
PASINO
ASIO

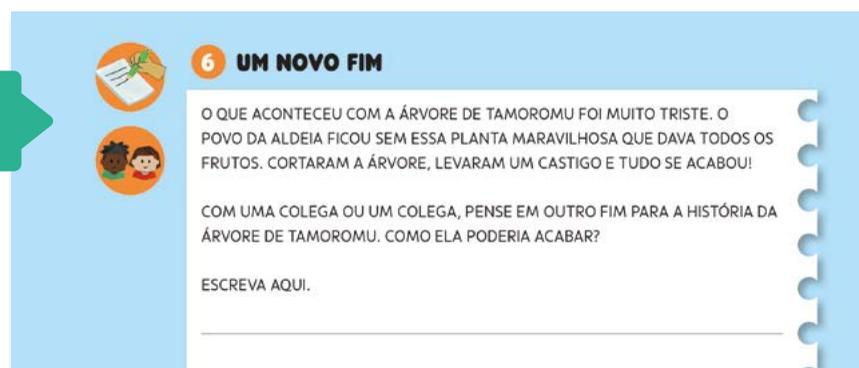
Um pequeno grupo de estudantes com escritas silábica e silábico-alfabética pode participar dessa discussão. Uma ideia é propor, de início, que as duplas que tenham feito cada uma das grafias as justifiquem. Em seguida, pode-se pedir que o grupo escolha a escrita que melhor representa a palavra PASSINHO.

Algumas perguntas valem ser propostas para instigar observações: “Nesta escrita (ASIO), PASSINHO começou com A. Vocês acham que começa com esta letra?”, “Tem alguma palavra que começa como PA, como PASSINHO?”. Nesse caso, você pode escrever a palavra ou as palavras sugeridas no quadro ou em um papel, de modo que sejam visualizadas por todo o grupo e se constituam como fonte de comparação. É importante que a palavra seja escrita sem qualquer marcação no PA; caberá ao grupo identificar essa parte da palavra e estabelecer relações com a que estão discutindo.

Nessa atividade, as estudantes e os estudantes também vão sugerir ajustes numa das palavras, enquanto você registra as possibilidades apresentadas das grafias já listadas. Todas as opções devem ser bem acolhidas por você e respeitadas pelas crianças. É necessário cuidar para que nenhuma criança seja exposta negativamente. Reafirme, para o grupo, que todas e todos pensaram e tomaram decisões para grafar a palavra e que, coletivamente, estão analisando e conversando sobre essas escritas, aprendendo umas com as outras.

Não é necessário chegar à escrita correta, mas é importante validar aquela que o grupo acordou como sendo a melhor representação, seja uma das opções listadas desde o início, seja uma outra grafia a que chegaram com os ajustes propostos. Durante a discussão, as palavras estáveis e as de referência na sala de aula podem ser acionadas e consultadas a qualquer momento. Quando a discussão for finalizada, as duplas podem retomar a forma como grafaram a palavra discutida na atividade e realizar ajustes, considerando a escrita acordada no grupo.

Como se esperam avanços das crianças em relação à escrita e à leitura ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, o caderno do 3º ano sugere atividades que já solicitam a produção de textos um pouco mais extensos.



6 UM NOVO FIM

O QUE ACONTECEU COM A ÁRVORE DE TAMOROMU FOI MUITO TRISTE. O POVO DA ALDEIA FICOU SEM ESSA PLANTA MARAVILHOSA QUE DAVA TODOS OS FRUTOS. CORTARAM A ÁRVORE, LEVARAM UM CASTIGO E TUDO SE ACABOU!

COM UMA COLEGA OU UM COLEGA, PENSE EM OUTRO FIM PARA A HISTÓRIA DA ÁRVORE DE TAMOROMU. COMO ELA PODERIA ACABAR?

ESCREVA AQUI.

No exemplo acima, a proposta é para que as duplas componham um novo fim para o conto lido. Ainda que boa parte da turma, ou toda ela, já escreva alfabeticamente e leia com mais autonomia, a composição de parceria favorece intercâmbios e construções importantes nas situações de produção de textos. Além das trocas e tomadas de decisão sobre o próprio conteúdo do texto (o que escreverão como um novo fim?), elas também poderão discutir sobre questões ortográficas, tema que ganha maior relevância, sobretudo, depois desse momento da escolaridade.

Listamos, aqui, apenas alguns exemplos de boas intervenções que tendem a favorecer o processo de aprendizagem das crianças em relação ao sistema de escrita. Vários textos que compõem a coleção *Formação na escola* trazem exemplos e apresentam outras referências importantes para o planejamento e para o encaminhamento dessas situações de escrita e de leitura pelas estudantes e pelos estudantes. No quadro a seguir, deixamos algumas indicações.

PARA SABER MAIS

Sobre o trabalho com os nomes próprios (palavras estáveis):

Coleção *Formação na escola* – *Caderno de atividades habituais de Língua Portuguesa* – item “Leitura e escrita de nomes”.

Sobre Leitura e escrita pelas estudantes e pelos estudantes:

Coleção *Formação na escola* – *Caderno de situações didáticas*.

Sobre produção de textos: Coleção *Formação na escola* – *Caderno de orientações gerais* – item “Formação do escritor”.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.