

Leitura pelo estudante: análise de uma prática de leitura para aprender a ler¹

Reading by students: analysis of a reading practice to learn to read

Júlia Menezes Alonso, especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Monte Serrat e especialista em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Formadora de professores alfabetizadores e gestores escolares.

Contato: julinha_menezes@hotmail.com

Michelle Dallacqua da Silva, psicopedagoga e especialista em Alfabetização pelo Instituto Vera Cruz. Integrante da equipe técnica da Rede de São José dos Campos.

Contato: mi_dallacqua@yahoo.com.br

Susana Felix Paes Corrêa Leite, psicopedagoga pelo Centro Universitário Don Domênico. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Guarujá/SP e formadora de professores.

Contato: susanafleite@gmail.com

Resumo

Este artigo faz parte de uma das etapas de um curso anual de alfabetização. Por meio dele, apresenta-se a análise de uma experiência didática de leitura, elaborada por um professor alfabetizador, do 1º ano do Ensino Fundamental de escola da rede municipal de ensino de Bertioga, litoral de São Paulo. O trecho da aula analisado compõe uma ação de recomposição da aprendizagem, para uma criança que ainda não domina a leitura convencional. Examinaram-se as condições didáticas e os encaminhamentos didáticos do professor que favoreceram a ampliação dos saberes sobre o sistema de escrita alfabética. As categorias de análise dessa prática alfabetizadora foram estabelecidas à luz das pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Maria Kaufman, Telma Weisz, Regina

1 O presente artigo compõe uma das propostas do curso “Culturas do escrito e alfabetização inicial”, promovido pelo @Reescritasblog, no ano de 2022 e foi orientado por Isis Nogueira, especialista em Alfabetização pelo Centro de Estudos da Escola da Vila e Mestranda no Programa de Maestría en Lectura y Alfabetización na Universidad de La Plata, Argentina. isisnogueira@gmail.com



Scarpa, entre outros autores que alicerçam a abordagem construtivista da alfabetização. A análise concluiu que é possível propor atividades de leitura aos estudantes, mesmo antes de eles lerem de forma convencional. No entanto, para isso, faz-se necessário um diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Palavra-chave: Leitura. Alfabetização. Construtivismo. Didática.

Abstract

This article is part of one of the stages of an annual literacy course. Through it, we present the analysis of a didactic experience of reading, elaborated by a literacy teacher, of the 1st year of Elementary School, of a public school in Bertioga, on the coast of São Paulo. The excerpt from the analyzed class composes an action to recompose learning, for a child who still does not know how to read conventionally. The didactic conditions and the teacher's didactic referrals that favored the expansion of knowledge about the alphabetic writing system are considered. The analysis categories of this literacy practice were established in the light of research by Emília Ferreiro, Ana Maria Kaufman, Telma Weisz, Regina Scarpa, among other authors who support the constructivist approach to literacy. The analysis concluded that it is possible to propose reading activities to students, even before they read in a conventional way. However, a dialogue between teaching and learning is necessary.

Keyword: Reading. Literacy. Constructivism. Didactics.

Introdução

Entre as décadas de 1970 e 1980, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a origem do conhecimento da língua escrita entre as crianças argentinas provocaram uma revolução conceitual na área da alfabetização. As pesquisadoras, ao investigarem os processos cognitivos das crianças em período de alfabetização, acabaram por deslocar o foco das reflexões dessa área do conhecimento. Até então, muito se discutia sobre qual



seria o melhor método para ensinar a ler e a escrever, e, diante das descobertas de Ferreiro e Teberosky, passou-se a disseminar entre educadores uma preocupação em estudar como as crianças aprendem a lectoescrita.

Em consonância com essas pesquisadoras, outras investigações acadêmicas foram realizadas e publicadas por autoras como Ana Maria Kaufman, Cláudia Molinari, Délia Lerner, Diana Grunfeld, Mirta Castedo, Mónica Alvarado, entre outras, corroborando a descoberta de uma psicogênese da língua escrita, no espanhol. Bebendo na fonte desse arcabouço teórico, estudiosas da alfabetização no Brasil, como Telma Weisz, Regina Scarpa e, mais recentemente, Giovanna Zen, também se dedicaram a averiguar como as crianças brasileiras aprendem a ler e a escrever no português, comprovando que elas passariam pelos mesmos períodos evolutivos² na construção do sistema de escrita alfabética que as argentinas e, mais, que elaborariam hipóteses de leitura semelhantes às que foram observadas por Ferreiro.

Nesse sentido, de acordo com Emília Ferreiro e Giovanna Zen (2022, p.4): *“Para observá-los, não basta pedir às crianças que escrevam palavras. É preciso estar atento ao processo de produção, bem como à interpretação posterior da mesma criança (leitura)”*.

Essa revolução conceitual fomentou outras pesquisas, nos espaços acadêmicos de Argentina, México e Brasil, sobre a didática da alfabetização, numa perspectiva coerente com a teoria psicogenética. Tais estudos retomam a natureza dos objetos de ensino relacionados ao processo de alfabetização inicial e às melhores formas de ensiná-los, tendo em vista os sujeitos aprendentes.

Contextualização

O presente artigo tem como orientação teórica a concepção psicogenética de alfabetização. Sendo assim, o referencial que embasa as análises realizadas é aquele que concebe que a alfabetização plena pressupõe: a imersão das crianças nas culturas do escrito; que considera a criança como um ser capaz de formular hipóteses; e que considera seus saberes como ponto de partida. Melhor dizendo: que dentro e fora da escola, desde a mais tenra idade, os sujeitos tenham contato com práticas de leitura e escrita

² Pré-fonetizante (denominação mais correta que Pré-silábico), Silábico e Alfabético. O Silábico Inicial e Silábico-Alfabético são níveis intermediários porque não se caracterizam pelo esforço de reorganização cognitiva que define o Silábico e o Alfabético. O nível Pré-fonetizante, por sua vez, corresponde a um longo período no qual as propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas. (FERREIRO e ZEN, 2022, p. 5).



em âmbito social real. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser considerada um processo permanente que não se finda ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, tampouco se inicia ao ingressá-lo.

Muito antes do ensino fundamental, as crianças construíram conceituações a respeito da escrita que correspondem a vários registros. Por um lado, trabalharam cognitivamente sobre as propriedades formais do sistema (as regras de composição do sistema, assim como a relação entre sequências bem construídas e unidades da língua oral). Por outro lado, trabalharam cognitivamente sobre o modo de existência da escrita na sociedade. (FERREIRO, 2013, p. 33).

Para a composição deste artigo, realizou-se uma breve análise de prática docente alfabetizadora, a qual foi registrada por meio de uma transcrição de trecho do diálogo entre educador e estudante, durante o processo de ensino e aprendizagem. Os critérios de análise foram apoiados na revisão bibliográfica do quadro teórico sustentado neste artigo, isto é, os referenciais da teoria psicogenética de alfabetização.

A prática de sala de aula selecionada para esta análise trata-se de uma situação didática de leitura pelo estudante, no contexto de uma turma de crianças de 1º ano da Escola Municipal José de Oliveira Santos, Bertiooga/São Paulo, no ano de 2022. A realização da aula estava atrelada ao processo de formação docente continuada. O professor da turma planejou, aplicou e registrou a ação como uma tarefa de conclusão do curso de alfabetização “Pensar, Brincar, Ler e Escrever”, promovido pela Secretaria de Educação de Bertiooga. O registro da aula foi realizado por escrito e entregue para a formadora do curso, Susana Felix, uma das autoras deste artigo.

DESENVOLVIMENTO

As quatro situações didáticas fundamentais para o ensino da língua

Dentro do viés da alfabetização construtivista, a Teoria das Situações Didáticas tem se mostrado eficiente, por ser caracterizada por múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre o professor (e sua forma de ensinar), os estudantes (e sua forma de aprender) e o saber.



Segundo Guy Brousseau (1986, p. 8):

Uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em via de constituição [...] o trabalho do aluno deveria, pelo menos em parte, reproduzir características do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos pertinentes.

Portanto, de acordo com a referida teoria, elaborada por Brousseau, a tríade Professor x Estudante x Saber que compõe uma situação didática é extremamente impactada pelo conceito de *milieu*, ou seja, pelo meio.

O *milieu* seria composto de tudo que interage com o estudante de forma a desafiá-lo a encontrar respostas aos problemas e aos desafios que precisa resolver para se apropriar de um objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, é muito importante que o professor apresente o conteúdo de forma significativa aos estudantes, de modo que eles possam agir sobre ele, formular hipóteses, validá-las e universalizar esse conhecimento, reconhecendo a sua função na sociedade.

Algumas situações didáticas têm-se demonstrado essenciais para que os sujeitos aprendam a ler e a escrever, imersos em práticas sociais de linguagem. São elas: a leitura pelo professor; a leitura pelo aluno; a escrita pelo professor; a escrita pelo aluno.

Sobre essa questão, Regina Scarpa (2014, p. 43) indica que:

O trabalho pedagógico na alfabetização inicial organiza-se em torno de quatro situações didáticas fundamentais que precisam coexistir por abordarem diferentes aspectos das práticas de leitura e escrita. As duas primeiras situações caracterizam-se por terem o professor como mediador das atividades de leitura e de produção de textos; nas outras, são as próprias crianças que têm o desafio de tentar interpretar os textos ou escrevê-los por si mesmos.

Sendo assim, essas quatro situações didáticas fundamentais devem estar presentes e ser consideradas como eixos estruturantes da rotina semanal dos professores que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois elas permitem às crianças a oportunidade de avançar na aprendizagem da língua, tornando-a um objeto de estudo sobre o qual podemos pensar e trocar informações a seu respeito com outros sujeitos.



Segundo Miranda et al. (2019 p. 21), as crianças precisam *“aprender a ler e a escrever por elas mesmas e por meio da leitura e da escrita da professora, ou do professor: leitura pela aluna, ou pelo aluno; escrita pela aluna, ou pelo aluno; leitura pela professora, ou pelo professor; e ditado à professora, ou ao professor”*, para que, desta forma, sejam tratadas como leitores e escritores em potencial, mesmo antes de dominarem os mecanismos de funcionamento do sistema de escrita.

Dada a importância do assunto, a seguir, discorreremos sobre cada uma das quatro situações didáticas essenciais para o ensino da Língua Portuguesa.

- a) **Escrita pelo professor:** São situações didáticas de ditado ao professor, ou seja, propostas em que o docente assume o papel de escriba para registrar a textualização oralizada pelos estudantes. O foco dessas situações, no entanto, não é a oralidade, tampouco a compreensão do princípio alfabético ou demais aspectos notacionais da escrita, e sim a aprendizagem da linguagem escrita e das operações de produção de texto. Quando um novo texto é criado, coloca-se em jogo o repertório da linguagem que se escreve, própria do gênero textual que está sendo produzido, o qual é construído a partir de várias leituras anteriores do mesmo gênero de texto.
- b) **Escrita pelo estudante:** São situações didáticas de escrita em que os estudantes escrevem por si mesmos, seja para a aquisição do sistema de escrita, seja para desenvolvimento das capacidades de textualização. Ou seja, compreendem propostas pelas quais as crianças colocam suas hipóteses, conceituações e habilidades em ação, muitas vezes, confrontando-as com os saberes de seus pares.
- c) **Leitura pelo professor:** Nesta situação didática, o professor lê para os estudantes, assumindo o papel de mediador da leitura tanto para o estudante que ainda não domina o sistema de escrita quanto para o estudante que já compreendeu o funcionamento do sistema alfabético. Por meio da leitura, os alunos podem se apropriar da linguagem escrita pela voz do outro, bem como comentar e participar de um espaço de discussão sobre o que foi lido. Dessa forma, a criança vai se formando como leitora e se nutre de palavras, ideias e formas que também terão um impacto positivo na elaboração de suas produções escritas.



- d) Leitura pelo estudante:** São situações didáticas, intencionalmente planejadas pelo professor nas quais as crianças são desafiadas a ler por si mesmas, diante dos saberes que já possuem sobre o sistema de escrita, sejam situações de leitura convencional ou não convencional.

Sobre a tentativa de ler por si mesmos, Scarpa (2014, p. 46) nos fornece uma valiosa contribuição, ao indicar que os estudantes:

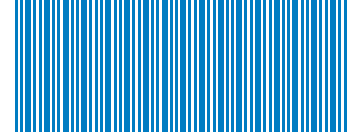
[...] tentam atribuir significados aos textos, utilizando estratégias básicas que os leitores proficientes usam: antecipando significados possíveis e verificando sua adequação por meio da coordenação de informações presentes no texto, no contexto material em que eles se apresentam (desenhos, fotos, características do portador etc.) ou em contextos verbais apresentados pelo professor, que fornece informação sobre o que está escrito e pede que as crianças localizem onde está escrito (e não o que está escrito).

No entanto, as propostas de leitura feitas pelos estudantes devem ser ajustadas aos reais saberes deles, considerando-se alguns fatores: 1. Estudantes que já leem por si mesmos e que já compreenderam o funcionamento do sistema de escrita alfabética; 2. Estudantes que não leem convencionalmente por si mesmos e que ainda estão construindo o princípio alfabético da escrita.

Aspecto importante a esse respeito é a necessidade de que, na rotina semanal do professor, existam boas propostas de leitura, nas quais haja um propósito sociocomunicativo, de forma a garantir que a função social da leitura seja preservada na escola e os estudantes sejam realmente imersos na cultura escrita.

Se para os estudantes com escrita alfabética as propostas de leitura convencional visam desenvolver a fluência leitora e materializam-se em modalidades didáticas – como leitura colaborativa, roda de leitor, leitura dramatizada, entre outras –, para os estudantes com escrita não alfabética as propostas de leitura almejam ensinar a ler e configuram-se em práticas de leitura não convencional, como leitura por indícios e leitura de ajuste.

São esses últimos o objeto deste trabalho, envolvidos em uma situação didática “leitura pelo aluno” voltada àqueles que ainda não leem convencionalmente. Mais especificamente, focaremos as propostas de leitura por indícios, por considerarmos uma potente situação didática que promove o avanço dos estudantes na compreensão do sistema de escrita.



As crianças que ainda não leem convencionalmente usam as mesmas estratégias básicas que os leitores experientes utilizam ao ler convencionalmente. Elas antecipam, selecionam informações (ou parte delas), inferem e produzem sentidos, ou seja, articulam muitas estratégias leitoras na tentativa de ajustarem o que sabem que está escrito com as marcas gráficas de onde acham que está escrito. Daí a importância de as propostas permitirem que as crianças antecipem possíveis significados a partir da coordenação de dados do texto com dados do contexto.

O cerne em uma situação de leitura pelo estudante é a reflexão sobre o sistema de escrita e a mobilização das estratégias leitoras. Por esse motivo, o foco da atividade não é que o estudante encontre a palavra correta toda vez, mas que possa lançar mão dos conhecimentos que já tem, e que também precise buscar novos conhecimentos para resolver o problema. Cabe, portanto, ao professor propor atividades de ler mesmo sem saber ler ajustadas aos saberes de cada criança.

Ler antes de saber ler convencionalmente: o que os estudantes podem aprender com esta situação?

Em primeiro lugar, cabe a pergunta: o que é ler mesmo sem saber ler? Apresentaremos uma resposta para essa questão adiante, além de nos posicionarmos em relação a qual concepção de leitura assumimos na escrita deste trabalho.

Sobre esse ponto, Kaufman (2012, p. 83) nos fornece valiosa contribuição:

Concebemos a leitura como construção de sentido de um texto. O leitor, ao enfrentar um texto escrito, interage com ele a fim de compreendê-lo e, para isso, coloca em prática uma série de estratégias: antecipa, verifica suas antecipações, coordena dados, hierarquiza a informação, elabora inferências etc. (Tradução livre)

É consenso, dentro da concepção psicogenética da alfabetização, que a criança, diante da cultura letrada, mesmo antes de compreender o funcionamento do sistema de escrita, realiza diversas tentativas de ler o mundo que a cerca, atribuindo, ainda que parcialmente, sentidos arbitrários aos símbolos, ícones e índices dos sistemas de representação, inclusive o alfabético. Ou seja, partindo do pressuposto de que ler é atribuir



sentidos, a criança é capaz de ler, mesmo antes de saber ler convencionalmente.

Portanto, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, as crianças não necessitam da mediação permanente dos adultos para explorar as culturas do escrito. Elas fazem uso de estratégias de leitura e elaboram hipóteses sobre a escrita para realizar pesquisas, realizar leitura não convencional e se comunicar socialmente.

Regina Scarpa (2014, p. 12) também endossa esse entendimento, ao dizer que “o conhecimento sobre a linguagem escrita impacta o desenvolvimento da escrita”, ou seja, não é necessário aguardar que as crianças já tenham compreendido o complexo funcionamento do sistema de escrita alfabética para inseri-las em práticas sociais de leitura e de escrita. Ao contrário, é altamente recomendável que, mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente, seja ofertada às crianças a vivência de diversas práticas sociais de linguagem.

Além disso, Ferreiro (2011, p. 59) também contribui com outro aspecto importante relacionado à questão: “O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à linguagem”. Portanto, faz-se necessário sustentar o trabalho da leitura e da escrita na escola, pensando em práticas pedagógicas pelas quais o professor aproxime os estudantes de práticas de leitura e de escrita de uso social real e que façam sentido para os alunos.

Sob essa concepção de leitura, cabe ao educador, diante do planejamento das práticas alfabetizadoras, refletir sobre duas perguntas elementares: “Como a criança lê antes de ler convencionalmente?” e “Como ela escreve antes que sua produção seja reconhecida como escrita por outros escritores?”.

A situação didática apresentada a seguir, neste artigo, indica uma criança que não lê convencionalmente, mas realiza antecipações do que está escrito, checa informações, reelabora suas ideias, seleciona informações no escrito e infere o que pode ser lido. Tudo isso mediante a localização de indícios da palavra (indícios da extensão da palavra/enunciado, da letra inicial, da letra final e das letras mediais) e de ajustes entre o que se anuncia como escrito e o que de fato está grafado.



Com isso, espera-se elucidar ao leitor a importância de “*afirmar que o grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores: é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita.*” (LERNER, 2007, pp. 55 e 56). Ou seja, mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente, as crianças devem ser emergidas nas culturas do escrito.

Assim, torna-se essencial que as crianças pensem sobre o funcionamento do sistema de escrita, ao mesmo tempo que refletem sobre as práticas de linguagem que circulam nas diversas esferas comunicativas da sociedade. Exatamente por isso as práticas escolares devem promover contextos significativos às crianças, desde a mais tenra idade, nos quais faça sentido para elas lerem, escreverem e apreciarem a cultura letrada.

Aqui cabe um adendo: não se trata de ainda na primeira infância fazê-las ficar por horas a fio sentadas em carteiras enfileiradas realizando diversos exercícios escritos. Mas de envolvê-las em investigações e usos das práticas de linguagem que ocorrem no cotidiano, de encantá-las com a literatura infantil e de explorar a ludicidade com os textos da tradição oral.

Análise de uma prática de leitura pelo estudante

A transcrição exposta a seguir revelará a interação entre uma estudante de 1º ano e seu professor, durante uma aula, na EM José de Oliveira Santos, Bertioga/SP, no ano de 2022, na qual os estudantes são convidados pelo educador a organizarem uma lista de doces e salgados em cartazes que serão fixados no caixa de vendas da festa junina da escola.

Em fevereiro, após uma sondagem inicial do conhecimento das crianças, o professor verificou que, em relação à escrita, o quadro de sua turma era o seguinte: 17 crianças apresentavam escrita pré-silábica; 6 crianças escrita silábica com valor sonoro convencional; 1 criança com escrita silábico-alfabética; 4 crianças com escrita alfabética. Já no final do segundo bimestre letivo, o professor realizou uma nova sondagem, constatando o avanço das crianças: 4 estudantes apresentavam escrita pré-silábica; 1 estudante com escrita silábica sem valor sonoro convencional; 1 estudante com escrita silábica com valor sonoro convencional; 8 estudantes com escrita silábico-alfabética; e 15 estudantes com escrita alfabética.



Como se pode perceber, nesse segundo momento de monitoramento dos saberes dos estudantes, a turma contava com uma criança a mais, já que a Aluna R. foi matriculada posteriormente. Como constatou-se que, ao final do segundo bimestre, essa estudante ainda apresentava escrita pré-silábica, além das intervenções rotineiras da sala de aula, o Professor M. também a atendia individualmente, duas vezes por semana, após o período de aula regular, durante 50 minutos, no horário denominado como “Recuperação Paralela”. Foi nesse atendimento individualizado que se deu a aula que será analisada na transcrição a seguir. Os nomes dos sujeitos envolvidos são omitidos, na intenção de preservar as suas identidades.

Professor M.: - R, nós vamos continuar conversando sobre a lista de doces e salgados para a festa junina. Vou ler para você quatro itens que serão vendidos na festa (lê fora de ordem e sem indicar onde está escrito).

MILHO
CANJICA
PÉ DE MOLEQUE
PAMONHA

Após explicar do que se tratava a lista e mencionar quais alimentos típicos estavam elencados:

Professor M.: - Onde está escrito pamonha?

Aluna R.: - Aqui (Mostrando milho)

Professor M.: - Por que você acha que aí está escrito pamonha?

Aluna R.: - Porque tem o C e o A.

Professor M.: - E como se lê isso?

Aluna R.: - Pamonha. (Leu passando o dedo corrido sem correspondência sonora com o escrito).

O professor propôs muitas brincadeiras e atividades com os nomes dos colegas da classe, porém, a aluna ainda não conhece o nome de todos. Por esse motivo, diz:

Professor M.: - Vou falar os nomes de alguns alunos e você me diz quem tem o mesmo som do começo da palavra pamonha.

Após ouvir os nomes, disse que Paulo tinha o mesmo som, então, foram atrás do nome do Paulo escrito numa lista da lousa lateral.

Professor M.: - Então, aqui está escrito pamonha?

Aluna R.: - Não, aqui (Apontando a palavra pamonha).

Professor M.: - Não poderia ser aqui? (Mostrando pé de moleque)

Aluna R.: - Pode. (Pensa um pouco.) Mas tem e.



Professor M.: - Como assim?

Aluna R.: - Tem que ter a.

Professor M.: - E como se lê?

Aluna R.: - Pamonha. (Correndo o dedo por baixo da palavra, da esquerda para a direita sem pausar o movimento)

Professor M.: - E onde está escrito pé de moleque?

Aluna R.: - Aqui. (E aponta canjica)

Professor M.: - Na sala temos um amigo com esse som.

Apresentou três tarjas contendo o nome escrito de colegas da sala, entre elas, a tarja com o nome do Pedro. A estudante lê, compara e aponta para o escrito Pedro, identificando, assim como na primeira vez, que o nome de Pedro é o que melhor ajudaria a pensar a escrita de pé de moleque.

Professor M.: - E então, aqui está escrito pé de moleque mesmo? (Apontando para canjica)

Aluna R.: - Não, aqui. (Apontando para pé de moleque, com mais firmeza desta vez)

Professor M.: - E por que você acha que aí está escrito pé de moleque?

Aluna R.: - Porque tem o C com E.

Professor M.: - Tem o C e o E?

Aluna R.: (Pensa um tempo, procura o nome do Pedro na lista, procura o P no alfabeto sobre a lousa.) - P com E.

Professor M.: - Vamos ler?

Aluna R.: - Pé de moleque. (Novamente, correndo o dedo sobre a palavra sem pausar)

Como podemos perceber, foi explicitada uma proposta de leitura por indícios de lista de palavras, ou seja, aquela na qual o estudante, ao saber o que está escrito, apoia-se em determinadas pistas da palavra anunciada pelo professor para localizar onde ela está escrita. As possíveis pistas em que o leitor iniciante pode apoiar-se para realizar a leitura não convencional, ou seja, a leitura de localização e ajuste entre a pauta sonora e a pauta escrita, são os indícios da extensão da palavra, da letra inicial, da letra final e das letras mediais.

No entanto, para que a proposta de leitura para aprender a ler tenha eficácia, o professor, enquanto mediador entre o sujeito e o objeto de estudo – no caso, os objetos de conhecimento em jogo aqui seriam o sistema de escrita alfabética e as capacidades de leitura –, precisa garantir algumas condições didáticas importantes no encaminhamento didático da proposta.



Scarpa nos indica que:

Essas são situações didáticas possíveis porque o professor não deixa as crianças sozinhas diante das letras, mas prevê as condições didáticas necessárias para que realizem várias tentativas de leitura por meio da coordenação de informações e não pela decifração ou adivinhação. É dessa forma que avançam como leitoras, pois ao mesmo tempo em que desenvolvem comportamentos leitores, compreendem o sistema de escrita. (SCARPA, 2014).

Diante disso, analisaremos, a seguir, quais condições didáticas foram asseguradas pelo Professor M. ao interagir, durante uma leitura por indícios de lista, com a Aluna R.

- a) Promover práticas de leitura com propósito comunicativo real, para além do propósito didático

Diante da leitura deste protocolo de aula, é possível inferir que o professor tinha o propósito didático de promover desafios de leitura para a Aluna R., que ainda não sabe ler convencionalmente, para que ela descobrisse onde estavam escritas as palavras ditadas por ele. Além disso, podemos considerar como alvo de sua preocupação a necessidade de propor uma situação didática de leitura na qual houvesse também um propósito comunicativo claro, neste caso, ler os títulos de doces e salgados para construir cartazes dos itens vendidos na festa junina da escola.

É importante ressaltar que esse conhecimento a respeito do propósito comunicativo das práticas de leituras, das quais o professor convida o estudante a participar, além de trazer maior engajamento para o ato de ler, uma vez que a situação de leitura se torna mais significativa, ajuda a criança a compreender a função social da leitura.

De acordo com Lerner:

[...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme em um objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza (LERNER, 2002, p. 79).

Ao promover uma proposta de leitura com propósito comunicativo real, o Professor M. possibilita que os estudantes coloquem em jogo suas capacidades de leitura, ativando seus conhecimentos prévios sobre a temática: alimentos doces e



salgados de festa junina. Isso permite que as crianças reflitam sobre as possibilidades de construção de sentido na leitura da lista de palavras.

b) Informar o contexto material e verbal do texto a ser lido

O Professor M., sabendo que a Aluna R. ainda não era capaz de ler convencionalmente, garantiu a ela as informações do contexto material, ou seja, entregou a lista escrita dos alimentos doces e salgados que seriam vendidos na festa junina. Além disso, ofereceu para a estudante informações do contexto verbal, isto é, anunciou numa ordem diferente da que estava grafada na lista quais palavras estavam escritas.

Tal conduta pode ser vista no seguinte trecho do protocolo:

Professor M.: R, nós vamos continuar conversando sobre a lista de doces e salgados para a festa junina. Vou ler para você quatro itens que serão vendidos na festa (lê fora de ordem e sem indicar onde está escrito).

MILHO

CANJICA

PÉ DE MOLEQUE

PAMONHA

Após explicar do que se tratava a lista e mencionar quais alimentos típicos estavam elencados:

Professor M.: - Onde está escrito pamonha?

Aluna R.: - Aqui (Mostrando milho)

Intencionalmente, o Professor M. pergunta à Aluna R.: “Onde está escrito pamonha?”, e não “O que está escrito aqui? (Apontando para o escrito PAMONHA)”, possibilitando a ela antecipar informações sobre o que estava escrito, coordenando sentidos e informações do texto e do contexto. Com isso, podemos concluir que o educador sabe que, numa situação de leitura para aprender a ler, o desafio para os estudantes não é descobrir o que está escrito, e sim onde está escrito. No entanto, é fundamental levar a lista pronta (contexto material), oferecendo-a às vistas do estudante, e anunciar o que está escrito (contexto verbal). Afinal, é preciso não se perder de vista o fato de a estudante em questão possuir ainda saberes preliminares sobre o sistema alfabético.



- c) Ajustar o desafio de ler aos saberes dos estudantes e às suas necessidades de aprendizagem

Outra questão importante a esse respeito, como pode ser notado no trecho abaixo do protocolo de aula, é que o Professor M. selecionou itens da lista de doces e salgados juninos com o objetivo de promover desafios ajustados aos saberes dos estudantes, ou seja, difíceis, porém possíveis de serem superados.

Professor M.: R, nós vamos continuar conversando sobre a lista de doces e salgados para a festa junina. Vou ler para você quatro itens que serão vendidos na festa (lê fora de ordem e sem indicar onde está escrito).

MILHO
CANJICA
PÉ DE MOLEQUE
PAMONHA

Note-se que os itens da lista são escritos usando caixa alta, ou seja, todas as letras impressas em maiúsculo, isso porque a Aluna R. ainda está em processo inicial da alfabetização.

Além disso, sabendo que a aluna apresenta uma escrita silábica com pertinência sonora nas vogais, ou seja, já apresentando alguns saberes interessantes sobre o sistema alfabético, como uma iniciação da fonetização da escrita, o Professor M. planejou uma lista com apenas quatro itens, restringindo o campo de reflexão da estudante, uma vez que a lista divulgada nos cartazes teria mais itens.

Também os critérios de seleção dos itens para a lista que a Aluna R. teria que ler são importantes para a nossa reflexão. O docente, ao recortar os itens da lista para serem problematizados com a aluna, seleciona duas palavras que se iniciam com a mesma letra, pé de moleque e pamonha. São vocábulos com extensão da escrita e letras finais diferentes. A escolha de dois itens que começam com a mesma letra possibilita que o estudante que já se apoia no indício da letra inicial para encontrar onde está escrita a palavra que busca localizar seja, portanto, confrontado a se apoiar em outros indícios. Se, por exemplo, buscar apoio na letra final, colocará em jogo seus saberes sobre a pertinência sonora das letras, e, se não conhece a pertinência sonora de todas as letras, o ajuste entre o oral e o escrito pode contribuir para essa descoberta.



Além disso, o Professor M. seleciona para a lista a palavra “milho”, que é uma palavra com letra inicial, letra final e extensão diferentes das demais. Escolher itens da lista de palavras que será lida com diferentes extensões contribui para que os estudantes com poucos saberes sobre a relação grafema-fonema, ainda assim, consigam selecionar corretamente a palavra que buscam localizar, por meio da quantidade de marcas gráficas que acreditam que sejam necessárias para representá-la – se com muitas ou poucas letras.

Já as palavras “pamonha e canjica” terminam com a mesma letra e possuem a mesma extensão, mas apresentam letras iniciais e mediais diferentes. Para crianças com poucos saberes sobre a relação grafema-fonema, como a Aluna R., essa escolha pode ser considerada assertiva. Afinal, a estudante só atribui pertinência sonora às vogais. Sendo assim, por meio do ajuste entre o oral e o escrito, se problematizado onde está uma dessas palavras, ela poderia descobrir o valor sonoro das consoantes iniciais P ou C e teria que se apoiar em outros indícios da palavra, como as vogais mediais.

O Professor M. parece ter clareza de que a Aluna R. já sabe se apoiar nos indícios das letras iniciais e quis proporcionar uma situação que a provocasse a olhar para outros indícios da palavra. Vale destacar o quão potente foi o apoio em diferentes indícios da palavra e a seleção de diversificadas informações sobre a grafia da palavra que se busca ler, para que a Aluna R. avançasse em seus saberes sobre o sistema alfabético.

O educador não planejou a localização de palavras da lista que comesçassem e terminassem com letras iguais e que tivessem extensões semelhantes, o que, em tese, teria direcionado a Aluna R. a buscar apoio nos indícios das letras mediais. Talvez seja possível inferir que o Professor M. acreditava ser esse um desafio pouco provável de ser resolvido pela estudante, uma vez que ele já sabia que ela tinha uma escrita silábica com pertinência sonora apenas nas vogais e poucos saberes sobre o sistema de escrita alfabética.

Numa situação de leitura por indícios de lista, o planejamento do texto a ser lido é uma intervenção pedagógica importante. Quanto menos saberes os estudantes apresentarem sobre o sistema de escrita alfabética, mais diferenciados os itens da lista devem ser entre si, isso porque conflitos provocados por palavras que comecem ou terminem com a mesma letra podem não ser



facilmente resolvidos, uma vez que a criança não teria muitas informações sobre a pertinência sonora das letras. No entanto, quanto mais saberes os estudantes apresentarem sobre o sistema alfabético, mais parecidos os itens da lista devem ser entre si, pois assim terão que colocar em jogo todo o seu conhecimento sobre a relação grafema-fonema, aproximando-se cada vez mais de uma leitura convencional.

- d) Utilizar palavras de referência para confrontar as ideias dos estudantes

No trecho do protocolo de aula destacado abaixo é possível observar a utilização de nomes próprios de estudantes da classe como apoio para a reflexão linguística da Aluna R.

Professor M.: Vou falar os nomes de alguns alunos e você me diz quem tem o mesmo som do começo da palavra pamonha.

Após ouvir os nomes, disse que Paulo tinha o mesmo som, então, foram atrás do nome do Paulo escrito numa lista da lousa lateral.

Professor M.: - Então, aqui está escrito pamonha?

Aluna R.: - Não, aqui (apontando a palavra pamonha).

Professor M.: - Não poderia ser aqui? (mostrando pé de moleque)

Aluna R.: - Pode (pensa um pouco) mas tem e.

Professor M.: - Como assim?

Aluna R.: - Tem que ter a.

Professor M.: - E como se lê?

Aluna R.: - Pamonha. (Correndo o dedo por baixo da palavra, da esquerda para a direita sem pausar o movimento)

É importante notar o quanto é potente a intervenção do Professor M. ao propor a comparação entre o escrito PAULO, na lista de nomes fixada na lateral da sala, para que a Aluna R. possa refletir sobre a forma escrita da palavra pamonha. E assim é porque o procedimento de consulta de palavras escritas possibilita ao leitor iniciante, por meio da comparação entre duas escritas, confirmar ou refutar hipóteses antecipadas acerca dos sentidos da palavra que se pretende ler.



O conhecimento do seu próprio nome e do nome de seus colegas se torna uma fonte valiosa de reflexão sobre o sistema de escrita. Por isso, ao oferecer um nome conhecido como palavra de referência, durante uma situação de leitura por indícios, o professor favorece que a criança avance em suas reflexões sobre o sistema alfabético, em especial quanto às relações grafema-fonema.

Ao ofertar uma palavra de referência para consulta dos estudantes, é fundamental oferecê-la por escrito, escrevendo-a na frente da criança ou mostrando a grafia da palavra já escrita em algum portador presente na sala de aula, por exemplo, a lista de nomes da classe, assim como fez o Professor M.

Se a criança precisa de apoio para refletir sobre a representação escrita de determinado som, a consulta deve ser escrita. Oralizar a palavra não ajuda, neste caso, a criança a pensar quanto à grafia, pois a dificuldade apresentada é justamente descobrir qual letra ou quais letras poderiam representar aquele som. Somente por um apoio escrito é que o estudante pode estabelecer essa relação grafema-fonema e se apropriar desses conhecimentos.

e) Adotar uma postura dialógica

Numa situação didática de leitura para aprender a ler é essencial que o educador adote uma postura dialógica em sua interlocução com o estudante e com o objeto de estudo. Aliás, diante de uma perspectiva psicogenética, é altamente pertinente considerá-la como um pressuposto irrefutável ao processo de ensino e aprendizagem de qualquer conhecimento.

Analisemos o seguinte trecho do protocolo de aula, no qual é possível observar a materialização da dialogicidade na postura do Professor M.:

Professor M.: - Onde está escrito pamonha?

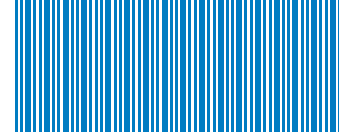
Aluna R.: - Aqui (mostrando milho)

Professor M.: - Por que você acha que aí está escrito pamonha?

Aluna R.: - Porque tem o C e o A.

Professor M.: - E como se lê isso?

Aluna R.: - Pamonha. (Leu passando o dedo corrido sem correspondência sonora com o escrito)



Observemos que, quando a estudante apontou para a palavra “milho”, dizendo estar escrito pamonha, o professor não invalida sua resposta, mas formula a pergunta: “*Por que você acha que aí está escrito pamonha?*”, demonstrando, assim, que considera a criança como um ser cognoscente, capaz de formular hipóteses sobre o objeto de estudo.

Ainda que a Aluna R. tivesse localizado corretamente onde estava escrita a palavra pamonha, teria sido fundamental, do ponto de vista didático, compreender em quais indícios ela se apoiou para encontrar a palavra pedida, pois tal fato revela ao educador os saberes da criança sobre o sistema de escrita alfabética e como ela está pensando, para seguir dialogando com a estudante com propositivas reflexões.

É o que nos esclarecem Molinari, Castedo *et al.* (2007, p. 82): “*No cierra los problemas ante las respuestas correctas, los abre a nuevos problemas que obligan a seguir pensando.*”³.

Ao ouvir a resposta da Aluna R., o Professor M. a convida a comparar a sua resposta analisando nomes de colegas da sala. Ele diz: “*Vou falar os nomes de alguns alunos e você me diz quem tem o mesmo som do começo da palavra pamonha*”. Com essa pista, a criança conseguiu reformular a sua resposta, pois identificou que o nome Paulo tem o início semelhante à palavra pamonha.

Percebe-se aqui a importância do trabalho com os nomes dos colegas, já que essa criança demonstrou conhecer de memória a grafia do nome do seu colega Paulo. Essa intervenção foi altamente positiva, pois possibilitou que ela se arriscasse “*a colocar em jogo tudo o que sabe, para descobrir o que não sabe*” (PCN⁴, Vol. 4, p. 24, 1997). Isto é, ao ter a oferta de uma palavra de referência, a criança recebe a oportunidade de rever a sua leitura. Então, a Aluna R. seleciona os indícios das letras iniciais da palavra solicitada e a localiza para ser lida.

Num segundo trecho, também é possível verificar o quanto o educador está empenhado em desenvolver um diálogo investigativo e problematizador com a Aluna R.

3 Tradução livre: Não se encerram os problemas diante das respostas corretas, os abre para novos problemas que obrigam (as crianças) a seguir pensando.

4 Parâmetros Curriculares Nacionais.



Professor M.: - E onde está escrito pé de moleque?

Aluna R.: - Aqui. (E aponta canjica)

Professor M.: - Na sala temos um amigo com esse som.

Apresentou três tarjas contendo o nome escrito de colegas da sala, entre elas, a tarja com o nome do Pedro. A estudante lê, compara e aponta para o escrito Pedro, identificando, assim como na primeira vez, que o nome de Pedro é o que melhor ajudaria a pensar a escrita de pé de moleque.

Professor M.: - E então aqui está escrito pé de moleque mesmo? (Apontando para canjica)

Aluna R.: - Não, aqui. (Apontando para pé de moleque, com mais firmeza desta vez)

Professor M.: - E por que você acha que aí está escrito pé de moleque?

Aluna R.: - Porque tem o C com E.

Professor M.: - Tem o C e o E?

Aluna R.: (Pensa um tempo, procura o nome do Pedro na lista, procura o P no alfabeto sobre a lousa) - P com E.

Professor M.: - Vamos ler?

Aluna R.: - Pé de moleque. (Novamente correndo o dedo sob a palavra sem pausar)

Dessa vez, o Professor M. apresentou a referência escrita de três nomes, entre eles “Pedro”, e a Aluna R., novamente, reformulou sua resposta, apontando corretamente. Nesse trecho da aula, observamos a importância de conhecermos os processos construtivos das crianças e o quanto a mediação do professor contribui para favorecer a aprendizagem, desde que compreenda o erro enquanto parte do processo de construção do conhecimento, ou seja, “o erro construtivo não se evita, porém se aceita seu aparecimento, e não sanciona, mas se trabalha para sua superação” (KAUFMAN, CASTEDO, TERUGGI e MOLINARI, 1998, p. 48).

Ao escutar atentamente a estudante e ao perguntar “E por que você acha que aí está escrito pé de moleque?”, fica claro também nesse trecho que o Professor M. tem a preocupação de compreender como a Aluna R. pensa, como coloca em jogo os saberes que já tem sobre o sistema de escrita, de modo a



alcançar outros conhecimentos sobre ele ao buscar solucionar um problema, uma indagação, um desafio.

O educador parece saber o quão importante é a compreensão de em quais indícios os estudantes se apoiam para ler de maneira não convencional. Tal reconhecimento, no entanto, só é possível diante de sua postura dialógica e foi essencial para que essa proposta de leitura para aprender a ler transcorresse de maneira potente, propiciando o avanço do processo de alfabetização da estudante.

Considerações finais

Em linhas gerais, o Professor M. revelou conhecimentos didáticos imprescindíveis no planejamento de situações didáticas de leitura pelo estudante, destinadas àqueles que ainda não dominam o sistema alfabético de escrita, demonstrando saber quais são as condições que precisam ser garantidas em atividades de leitura por indícios de lista.

Ao analisarmos os encaminhamentos didáticos adotados pelo Professor M, podemos reafirmar nossa certeza de que situações didáticas de leitura que desafiam o estudante que ainda não lê convencionalmente não somente são possíveis como também ensinam a ler.

Segundo Soligo (2016, p. 3):

[...] em uma escola orientada pela concepção de que os alunos constroem seu próprio conhecimento e precisam desenvolver autonomia e responsabilidade de estudantes é esperado que eles realizem as atividades propostas como lhes for possível, que justifiquem os procedimentos utilizados ao invés de apenas dar respostas esperadas, que cometam erros, que contem com a ajuda do professor.

Se asseguradas as devidas condições didáticas, como pudemos observar por meio da leitura do protocolo de aula do Professor M., as crianças podem sim colocar em jogo suas estratégias de leitura, ainda que não saibam ler convencionalmente. Essa prática foi realizada pelo docente, com regularidade em sua rotina, ao longo do ano. As crianças foram expostas a recorrentes situações de leitura por indícios e de ajuste, o que possibilitou a ampliação de seus saberes sobre o sistema de escrita alfabética. Isso foi constatado pela última sondagem do ano que revelou a existência, no grupo, de: 2 estudantes com escrita silábica com valor sonoro (dentre elas, a Aluna R.), e 27 crianças com escrita alfabética.



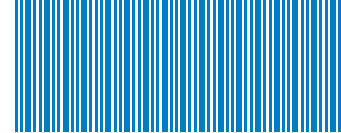
A leitura para aprender a ler ensina ao leitor iniciante tanto as estratégias de leitura quanto o funcionamento do sistema de escrita e, portanto, configura-se como uma potente situação didática para a alfabetização, sobretudo se coordenada com as outras três situações essenciais para o ensino da língua: a leitura pelo professor; a escrita pelo professor; e a escrita pelo aluno, práticas também comuns no dia a dia do referido professor.

Consideram-se como potentes aquelas situações de aprendizagem em que os estudantes tenham problemas a resolver, decisões a tomar e que possam confrontar seus saberes com os saberes de outros sujeitos. Nas palavras de Telma Weisz (2001, pp. 65 e 66):

Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garanta a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Dessa maneira, destacamos a importância de encaminhamentos semelhantes a esse, os quais contribuem para a evolução dos saberes das crianças sobre o sistema de escrita alfabética, favorecendo que desenvolvam atenção às características da escrita, que utilizem estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação e, sobretudo, que não tenham medo de arriscar.



REFERÊNCIAS

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

BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques. In: BRUN, J. et ali. **Didactique des Mathématiques**. Paris: Delachaux et Niestlé S.A, 1996.

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

_____. **O ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; ZEN, Giovana. **Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras**. REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL V.18, n.49, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975/6858> Acesso em: 22 de out. 2022.

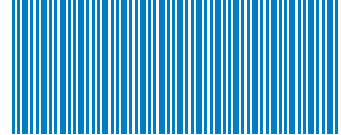
KAUFMAN, Ana Maria (coord.); GALLO, Adriana *et al.* **El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura: una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria**. 1 ed. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2012.

KAUFMAN, Ana Maria; CASTEDO, Mirta *et al.* **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIRANDA, Adriana Rocha *et al.* **Situações didáticas na alfabetização inicial**. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019.

MOLINARI, M.C.; CASTEDO, M. *et al.* **La lectura en la alfabetización inicial**. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. La Plata: DGCyE, Subsecretaría de Educación, 2007.



SCARPA, Regina. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita:** impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis. São Paulo: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

SOLIGO, Rosaura. **Breves Considerações sobre Contrato Didático.** In: Rosaura Soligo/Site oficial, 2016. Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaura-soligo-sobre-contrato-didc3a1tico.pdf>. Acesso em: 22 de out. de 2022.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática: 2001.

Data de submissão: 21/01/2023

Data de Aceite: 14/04/2023

