



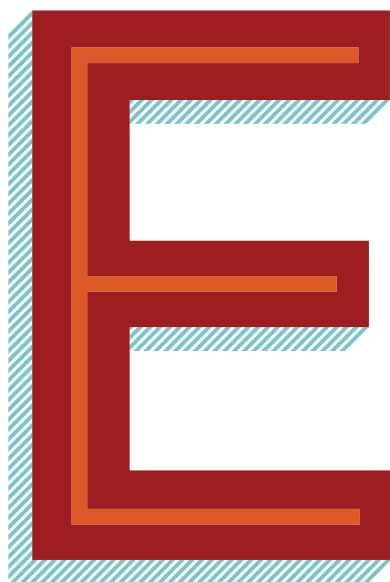
Laboratório  
de Educação  
toda criança pode aprender

# **PALAVRAS ÀS PROFESSORAS QUE ENSINAM A LER E A ESCREVER**

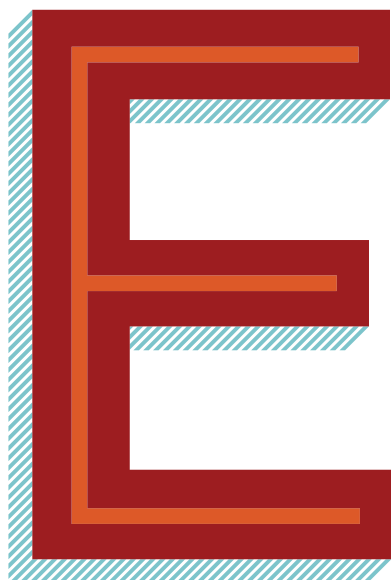
**ANA TEBEROSKY**

COORDENAÇÃO

BEATRIZ CARDOSO E ANGÉLICA SEPÚLVEDA







# **PALAVRAS ÀS PROFESSORAS QUE ENSINAM A LER E A ESCREVER**

**ANA TEBEROSKY**  
COORDENAÇÃO  
BEATRIZ CARDOSO E ANGÉLICA SEPÚLVEDA

© 2020 Fundação Santillana.

**TEXTO**

Ana Teberosky

**COORDENAÇÃO**

Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**FUNDAÇÃO SANTILLANA**

Luciano Monteiro – Secretário Executivo

André Lázaro – Diretor de Políticas Públicas

Miguel Thompson – Diretor Acadêmico

Karyne Alencar Castro – Gerente de Relações Institucionais

**TRADUÇÃO**

Roberta Amendola

**COORDENAÇÃO DA PRODUÇÃO EDITORIAL**

Ana Luisa Astiz / AA Studio

**EDIÇÃO**

Ana Luisa Astiz

**PREPARAÇÃO**

Marcia Menin

**REVISÃO**

Marcia Menin e Juliana Caldas

**PROJETO GRÁFICO**

Paula Astiz

**EDITORAÇÃO ELETRÔNICA**

Paula Astiz Design

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

---

Teberosky, Ana

Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever [livro eletrônico] / Ana

Teberosky ; coordenação Beatriz Cardoso , Angélica Sepúlveda. – 1. ed. – São

Paulo : Editora Moderna, 2020. –

(Laboratório de educação : toda criança pode aprender)

Bibliografia.

ISBN 978-65-5779-516-3

1. Alfabetização 2. Educação 3. Formação profissional 4. Letramento  
5. Professores I. Cardoso, Beatriz. II. Sepúlveda, Angélica. III. Título IV. Série.

20-45411

CDD-370.71

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Capacitação profissional : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**NOTA**

Embora a convenção em nossa língua utilize o masculino como regra de referência ao coletivo, optamos por adotar o termo professoras (no feminino) devido ao fato de esta ser uma profissão com maior predominância de mulheres, sobretudo nos anos iniciais da formação escolar.

|  |    |
|--|----|
| <b>PREFÁCIO</b>  | 7  |
| Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda   |    |
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | 11 |
| ABC, Luis Fernando Verissimo   |    |
| <b>PALAVRAS ÀS PROFESSORAS<br/>QUE ENSINAM A LER E A ESCREVER</b>                        | 15 |
| O sistema de escrita, as crianças que aprendem<br>e o processo de ensino e aprendizagem  | 17 |
| Uma infraestrutura para o ensino e a aprendizagem  | 26 |
| O sistema e as unidades de escrita   | 29 |
| Tarefas encadeadas para planejar<br>atividades de ensino e aprendizagem                  | 32 |
| Critérios psicopedagógicos das tarefas encadeadas  | 34 |
| Relações entre os materiais e as atividades de LVA<br>e visualização conjunta dos textos | 39 |
| Relações entre os materiais e a participação ativa<br>da criança na aprendizagem         | 44 |
| Conclusões   | 46 |
| <b>GLOSSÁRIO DE PROCEDIMENTOS<br/>DE APRENDIZAGEM</b>                                    | 49 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | 57 |
| <b>A AUTORA E SUA BIBLIOGRAFIA</b>   | 61 |
| <b>INSTITUIÇÕES</b>  | 70 |



# Prefácio

Quem atua no campo da Educação sabe do valor da interlocução no processo formativo de qualquer aluno, bem como no desenvolvimento profissional do professor. Uma coisa é saber, outra é experimentar na prática, e outra, ainda, é ter o privilégio de contar com uma professora excepcional, como Ana Teberosky, que nos acompanha por toda a vida. Essa é a nossa sorte!

Foi em nome de tantos aprendizados, “puxões de orelha” e “aulas particulares”, sempre recheados de uma generosidade intelectual rara, que nos mobilizamos para publicar este texto tão necessário no momento que estamos vivendo no Brasil.

Para quem não conhece a contribuição de Ana Teberosky, vale uma breve pesquisa. Na década de 1980, ela escreveu, com Emilia Ferreiro, *Psicogênese da língua escrita*. Depois de desvendar o processo de construção desse conhecimento em crianças pequenas, tem dedicado sua vida profissional a seguir compreendendo o processo de aprendizagem da linguagem escrita em suas diferentes dimensões, bem como a se aprofundar nas situações de ensino que permitem às crianças avançar e alcançar o desenvolvimento pleno nesse campo. O olhar extremamente qualificado de Ana Teberosky conecta estudos acadêmicos de diversas disciplinas com a sala de aula – e esse é o diferencial de seu trabalho.

Inconformadas ao ver tamanho retrocesso se instalando a olhos vistos na Educação em geral e em especial na fase de alfabetização das crianças, resolvemos provocar Ana Teberosky para que produzisse um texto que organizasse a discussão de modo a entregar insumos concretos às professoras que estão na sala de aula. Tanta desinformação vem comprometendo essa etapa tão fundamental do processo de aprendizagem.

Vivemos muitas crises superpostas neste momento histórico do país e, infelizmente, parte das divergências e discussões



originárias de outras áreas e de posicionamentos ideológicos diversos migrou para o campo da alfabetização. O debate que, em princípio, deveria ser técnico foi contaminado por uma pseudo-discussão científica que não integra o conhecimento consolidado até aqui. Há pouco tempo, as diretrizes oficiais inauguraram um novo vocabulário associado a uma visão restrita, pelo fato de estar comprometido com um método.

Alguns podem se perguntar: “Mas por que complicar tanto algo tão trivial como aprender a ler e escrever? Basta que as crianças entendam a relação entre som e grafia e estarão prontas para ler o que for”. Infelizmente, o processo não é tão simples assim; mais do que isso, é um dos fatores que perpetuam a desigualdade social que vivemos no Brasil. Enquanto alfabetizamos, introduzimos a criança no mundo do conhecimento e fornecemos a ela (ou não) as ferramentas necessárias para que transite no universo da cultura letrada. Está nas mãos de cada professora concretizar essa oportunidade ou reduzir o alcance do aprendizado, reforçando a exclusão. O efeito de uma prática que convida a criança a explorar o mundo da linguagem escrita e lhe dá acesso às várias camadas desse aprendizado é muito diferente daquele que oferece uma escolarização parcial e mecânica.

A entrada nesse universo deve começar muito cedo e depende de que as várias dimensões em jogo sejam trabalhadas concomitantemente. Não há “primeiro isto e depois aquilo”, mas sim a capacidade de desconstruir e apresentar à criança a riqueza dos textos em suas multidimensões, isto é, as regras de funcionamento do sistema de escrita, bem como a linguagem, seus usos e recursos. É isso que as crianças inseridas em contextos letrados têm oportunidade de vivenciar desde pequenas e é o que devemos oferecer a todas, mesmo àquelas que, independentemente de suas vontades, se encontram em condições adversas. As escolhas que cada professora faz em sala de aula estão, sim, conectadas com remar a favor ou contra a redução da desigual-

dade. Abrir oportunidades para que seus alunos transitem com liberdade e autonomia na leitura e na escrita em vez de experimentarem um acesso mecânico a esse universo causa enorme impacto! Superar a desigualdade depende de muitos fatores, mas a alfabetização e a escolaridade inicial têm papel relevante nesse processo. A atuação da professora exerce um efeito significativo na vida de cada criança que ela ensina.

Está mais do que na hora de recolocar a discussão no lugar certo: é preciso considerar o conhecimento desenvolvido pelas diferentes disciplinas que ajudam a compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e pensar em como transpô-lo para a sala de aula. Isso deve ser feito de modo embasado e coerente, com a preocupação explícita de dar às professoras a oportunidade de conhecer diversos pontos de vista e, assim, produzir uma prática pedagógica consistente.

Tivemos o privilégio de acompanhar o processo de construção desses conhecimentos ao longo dos anos de convivência com Ana Teberosky. Movidas pelo desejo de render esta homenagem a nossa professora pelo muito que aprendemos com ela e de compartilhar esse repertório na expectativa de ajudar a superar dicotomias empobrecedoras, nós a estimulamos a escrever esta síntese. Ela sintetiza neste volume os aspectos centrais que devem ser levados em conta para guiar o trabalho em sala de aula.

Como lembra David Olson,<sup>1</sup> são necessários marcos referenciais que destaquem as contribuições de algumas das linhas especializadas de pesquisa e desenvolvimento teórico para construir uma teoria geral sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Nas páginas a seguir, Ana nos oferece precisamente um marco geral para compreender “a infraestrutura do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita” que considera as di-

---

1. OLSON, D. A theory of reading/writing: from literacy to literature. *Writing Systems Research*, v. 1, n. 1, p. 51-64, 2009.

versas dimensões e condições presentes nesse processo. Realizamos várias revisões e ajustes para organizar as informações sem simplificá-las, mas apresentando-as de maneira acessível. Procuramos oferecer uma pauta para a ação, sempre de modo atento em relação a quem a realiza, aportando a fundamentação e a justificativa de cada dimensão em jogo no processo de alfabetização. Acreditamos que só assim é possível deixar de tratar a professora como mera executora de prescrições e atribuir a ela o lugar que merece como produtora de sentido para suas decisões práticas. Com Ana aprendemos que, em respeito profissional a você, professora, devemos evitar manuais fechados ou listas de atividades. Por isso, optamos sempre por materiais abertos (o que não impede que sejam estruturados) que permitam incorporar o conhecimento que só a professora tem de seus alunos e dos processos que ocorrem em cada sala de aula.

Receba esta “aula” como um presente que tem o objetivo de orientar decisões pedagógicas relativas ao ensino inicial da leitura e da escrita. Que este livro seja um ponto de partida para que você dialogue com os materiais oficiais e não oficiais que chegam a suas mãos e que ele lhe propicie segurança para decidir o que aproveitar, de que maneira e em que momento.

Boa leitura!

*Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda*<sup>2</sup>  
Laboratório de Educação

---

2. Beatriz Cardoso é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e presidente do Laboratório de Educação. Angélica Sepúlveda é doutora em psicologia da Educação pela Universidade de Barcelona e membro da equipe do Laboratório de Educação. Ambas foram alunas e orientandas de Ana Teberosky.

# Introdução

Convidamos você a iniciar esta leitura pelo texto “ABC”, de Luis Fernando Verissimo, que traz um olhar bem-humorado e preciso sobre nosso objeto de estudo: o processo de alfabetização. Só mesmo cronistas dessa categoria conseguem nos fazer visualizar a cena de maneira tão rica e instigante. A crônica aguça a vontade de entender mais sobre esse lindo momento no processo de aprendizagem.

## ABC

### Luis Fernando Verissimo

Quando a gente aprende a ler, as letras nos livros são grandes. Nas cartilhas – pelo menos nas cartilhas do meu tempo – as letras eram enormes. Lá estava o A, como uma grande tenda. O B, com seu grande busto e sua barriga ainda maior. O C, sempre pronto a morder a letra seguinte com a sua grande boca. O D, com seu ar próspero de grão-senhor. Etc. Até o Z, que sempre me parecia estar olhando para trás. Talvez porque não se convencesse que era a última letra do alfabeto e quisesse certificar-se de que atrás não vinha mais nenhuma.

As letras eram grandes, claro, para que decorássemos a sua forma. Mas não precisavam ser tão grandes. Que eu me lembre, minha visão na época era perfeita. Nunca mais foi tão boa. E, no entanto, os livros infantis eram impressos com letras graúdas e entrelinhas generosas. E as palavras eram curtas. Para não cansar a vista.

À medida que a gente ia crescendo, as letras iam diminuindo. E as palavras, aumentando. Quando não se tem mais uma visão de criança é que se começa, por exemplo, a ler jornal, com seus tipos miúdos e linhas apertadas que requerem uma visão

de criança. Na época em que começamos a prestar atenção em coisas como notas de pé de página, bulas de remédio e subcláusulas de contrato, já não temos mais metade da visão perfeita que tínhamos na infância, e esbanjávamos nas bolas da Lulu e no corre-corre do Faísca.

Chegamos à idade de ler grossos volumes em corpo 6 quando só temos olhos para as letras gigantescas, coloridas e cercadas de muito branco, dos livros infantis. Quanto mais cansada a vista, mais exigem dela. Alguns recorrem à lente de aumento para seccionar as grandes palavras em manejáveis monossílabos infantis. E para restituir às letras a sua individualidade soberana, como tinham na infância:

O E, que sempre parecia querer distância das outras.

O R! Todas as letras tinham pé, mas o R era o único que chutava.

O V, que aparecia em várias formas: refletido na água (o X), de muletas (o M), com o irmão siamês (o W).

O Q, que era um O com a língua de fora.

De tanto ler palavras, nunca mais reparamos nas letras. E de tanto ler frases, nunca mais notamos as palavras, com todo o seu mistério.

Por exemplo: pode haver palavra mais estranha do que “esdrúxulo”? É uma palavra, sei lá. Esdrúxula. Ainda bem que nunca aparecia nas leituras da infância, senão teria nos desanimado. Eu me recusaria a aprender uma língua, se soubesse que ela continha a palavra “esdrúxulo”. Teria fechado a cartilha e ido jogar bola, para sempre. As cartilhas, com sua alegre simplicidade, serviam para dissimular os terrores que a língua nos reservava. Como “esdrúxulo”. Para não falar em “autóctone”. Ou, meu Deus, em “seborreia”!

Na verdade, acho que as crianças deviam aprender a ler nos livros do Hegel e em longos tratados de metafísica. Só elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice, com a

sabedoria acumulada numa vida de leituras, com as letras ficando progressivamente maiores à medida que nossos olhos se cansavam, estaríamos então prontos para enfrentar o conceito básico de que vovô vê a uva, e viva o vovô.

Vovô vê a uva! Toda a nossa inquietação, nossa perplexidade e nossa busca terminariam na resolução deste enigma primordial. Vovô. A uva. Eva. A visão.

Nosso último livro seria a cartilha. E a nossa última aventura intelectual, a contemplação enternecida da letra A. Ah, o A, com suas grandes pernas abertas.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 113-115.



# Palavras às professoras que ensinam a ler e a escrever

Por meio das considerações deste texto, queremos compartilhar com as professoras que ensinam a ler e a escrever nossa visão e nossa experiência com o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo, por um lado, é explicar o que temos feito nas aulas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da alfabetização e, por outro, propor que cada profissional avalie se as práticas aqui descritas podem ser aplicadas em benefício do fazer pedagógico com seus alunos.

Primeiro, temos de lembrar às professoras mais jovens que há décadas se discute como organizar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial, apesar do consenso sobre o que se deseja alcançar: que as crianças aprendam a ler e a escrever. Parecia existir diferença nos meios, e não no fim; diferença no processo, e não nos resultados. Com relação ao processo, debatia-se sobre como iniciá-lo; tratava-se de uma discussão entre partidários de um enfoque fonético e defensores de um enfoque global.<sup>1</sup> Esse debate permanece em muitos âmbitos educativos atualmente, embora algumas vezes tentem superá-lo, entre elas a nossa.

Façamos uma revisão dos dois posicionamentos. Os partidários do enfoque fonético apresentam o sistema alfabético de escrita com base em uma visão restrita ao código e consideram

---

1. O confronto se dá entre o método fonético e o global, embora em alguns lugares se inclua o construtivismo na discussão. Neste texto não fazemos essa inclusão porque consideramos que o construtivismo não é um método de leitura e escrita, mas uma perspectiva teórica psicológica e filosófica sobre os processos de aprendizagem e de conhecimento em geral.



a aprendizagem dele uma associação entre letras e fonemas. Opinam que as crianças têm de aprender a estabelecer relações entre as letras do sistema de escrita e os sons com os quais se associam e que os representam (o que designam como “princípio alfabético”). Em linguística, a terminologia acadêmica denomina “fonemas” os sons individuais da língua, e a associação entre letras e sons evoca uma reflexão sobre o aspecto sonoro da linguagem, chamado de “consciência fonológica”. Nos estudos empíricos, tal princípio metodológico ainda se aplica principalmente à leitura, e não à escrita – o que parece um pouco paradoxal, porque, de fato, a associação analítica entre letras e fonemas é um procedimento obrigatório ao escrever, dado que este só pode ser feito letra por letra.

Os partidários do enfoque global, por outro lado, apresentam a leitura e a escrita como se fossem um processo unitário, embora descontínuo, no qual se dá, primeiro, a aprendizagem da leitura e, depois, a da escrita e da produção de textos. Na leitura a ênfase está na compreensão, que é um processo global, e, para a escrita, não propõem procedimentos explícitos – apesar de conceberem a escrita como uma derivação da língua oral, por isso muitas propostas do tipo “do oral ao escrito”.

Nessa discussão metodológica enfrentam-se duas estratégias como se fossem excludentes ou opostas, quando, na realidade, ambas têm participação na leitura. Por exemplo, um leitor hábil costuma ler com a estratégia global (vê as palavras e as relaciona com o sentido, seja na leitura silenciosa, seja em voz alta), desde que conheça previamente a palavra, porque, quando depara com uma palavra desconhecida ou estrangeira, tende a usar uma estratégia mais analítica de relação entre as letras e os sons. Como mencionamos, isso não acontece com a escrita: para escrever, é necessário um procedimento analítico. No entanto, alguns privilegiam um olhar sobre o texto (o método global), e outros, um olhar sobre o alfabeto (o método fonético).

Além do mais, nessa discussão se exclui a descrição do sujeito que aprende, seja genérica dos conhecimentos prévios e das experiências, seja particularizada dos alunos reais, com suas características individuais e sociais. As referências ao aluno implicam um trato quase de adulto, como se ele tivesse um conhecimento exaustivo da língua ou como se dominasse as mesmas representações que nós, professoras, temos. Tampouco há uma descrição explícita do sistema de escrita, que, ao ser reduzido a um código, deixa de fora não só a linguagem, mas também a história do próprio sistema, que foi variando de acordo com o contexto cultural, em línguas diferentes, depois de séculos de usos distintos.

Neste texto pretendemos nos dirigir tanto às professoras iniciantes como às que têm experiência, para compartilhar nossa visão do processo por meio de uma descrição do sistema de escrita e do processo de ensino e aprendizagem. Essa experiência baseia-se em princípios teóricos e, principalmente, em evidências comprovadas em vários anos de trabalho conjunto com professoras de escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **1. O sistema de escrita, as crianças que aprendem e o processo de ensino e aprendizagem**

A aprendizagem da leitura e da escrita não pode se reduzir a uma questão de metodologias de ensino que não levem em conta uma visão adequada dos aspectos envolvidos, tais como o sistema de escrita, uma descrição precisa das crianças que aprendem e uma perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem. Abordaremos esses temas nesta seção.

Com relação ao **sistema de escrita**, vários autores refletiram sobre a importância, para a Educação, de evitar considerar como um “código gráfico” o que é um sistema e sobre a necessidade de diferenciar entre produzir signos e interpretar e produ-

zir textos escritos (BLANCHE-BENVENISTE, 2002). Durante muito tempo o conceito de “código gráfico” foi aceito entre os docentes, de acordo com a ideia de que havia dois códigos, o oral e o escrito, que tinham de se colocar em correspondência. Daí o uso do termo “correspondência fonográfica”, o qual supunha que havia uma referência comum a ambos os códigos e que, conseqüentemente, era possível fazer uma associação entre os signos mínimos, de onde surgiria a língua, e as crianças aprenderiam a ler e a escrever palavras, orações e textos.

A ideia que fundamenta o ensino do código gráfico levou a pensar que a escrita era uma transposição ou uma notação de elementos sonoros da fala. No entanto, os estudos da história da escrita e da linguística mostraram que toda escrita implica uma seleção de elementos sonoros a serem representados graficamente. Por exemplo, em nossa escrita alfabética não é pertinente representar muitos sons, como a tosse, o pigarro, a pronúncia regional, enquanto outros, mesmo pertinentes, nem sempre são representados, como a altura, o tom (alto, médio ou baixo, que são pertinentes na escrita de muitas línguas), as aspirações ou eliminações de sons. Já as variações vocálicas e consonantais são, sim, representadas na escrita alfabética.

Com relação às **crianças que aprendem**, parecia que esses signos mínimos dos dois códigos (os fonemas e as letras) estavam prontos, à disposição delas, e que a aprendizagem consistiria na relação que professores e alunos praticavam, apresentando esses signos um por um. No processo de ensino e aprendizagem recorria-se a um trabalho das crianças que consistia, por um lado, no reconhecimento e isolamento dos signos e, por outro, em sua correspondência, que implicava, como dissemos, a consciência fonológica.

As pesquisas no campo da psicologia da linguagem mostraram que na aprendizagem não havia “dados prévios”, ou seja, as crianças não conheciam os sons individuais da língua antes de aprender a escrever. Revelaram também que, embora elas

fossem falantes da língua que estavam aprendendo a escrever, em seu processo de aprender a falar não tinham sido necessárias nem a consciência fonológica nem a segmentação de unidades mínimas. Ao contrário, os estudos sobre a aprendizagem da oralidade apontaram que as crianças aprendem unidades que variam desde palavras soltas até construções produtivas maiores com alguns elementos fixos (o que a terminologia acadêmica da linguística denomina “pacotes lexicais”, “multipalavras”, “construções” ou “unidades lexicais complexas”) (TOMASELLO, 2006).

Se toda escrita envolve a seleção de elementos sonoros a serem representados graficamente, como uma criança que está iniciando sua aprendizagem pode saber como e quais unidades escolher para representar? Por isso, dizemos que as crianças não têm um conhecimento especializado do aspecto sonoro da língua prévio à alfabetização para compreender todas as particularidades da representação da escrita. A escrita não é um código que transcreve a língua oral, mas um sistema com regras próprias que influencia a língua do ponto de vista histórico-cultural (sabemos que as línguas com ou sem escrita não são iguais), assim como as pessoas individualmente (o conhecimento que se tem sobre a língua não é o mesmo antes e depois da alfabetização).

O texto também não “está disponível” se a criança não teve encontros prévios com leitores que lessem para ela. Se essa criança que começa a aprendizagem participou de leituras de histórias e de outras várias situações de aprendizagem cultural até os 5 ou 6 anos, pode ter desenvolvido capacidades cognitivas importantes. Por exemplo, a aprendizagem cultural implica que o uso da oralidade pode ter sido acompanhado de contextos familiares de leitura em voz alta (de contos, fábulas, poesia), ou seja, de interação com livros e com leitores. Há muitos casos de contextos letrados nos quais as crianças poderiam ter desenvolvido capacidades cognitivas de fixação de vocabulário

e de expressões próprias dos livros, assim como de modos de estruturação da informação, capacidades que se aprendem por meio da leitura adulta. Outra possibilidade é terem aprendido formas de comunicação sobre a escrita (comentários, explicações, repetições, reformulações etc.). Como professoras, deveríamos averiguar como foi a criação social e cultural de nossos alunos, identificar se tiveram oportunidade de frequentar um contexto letrado ou de que tipos de práticas de leitura e escrita participaram.

Durante muito tempo se estudou a “preparação” para a aprendizagem da criança, com frequência denominada “aprestamento”. A questão consistia em determinar se ela estava ou não preparada para a instrução formal. Essa ideia de preparação era associada a “quando” começar o ensino. Se empregamos verbos no passado é porque este é um tema que tem mudado ao longo das épocas, culturas e teorias.

A “preparação” relacionava-se com o amadurecimento, e este, com a disposição para ser ensinado, mas não com o processo de aprendizagem, dado que, como sabemos, a criança aprende desde que nasce em interação com os adultos que a criam. Tampouco tinha a ver com os conhecimentos prévios, porque a criança não começa do zero com respeito ao que se quer lhe ensinar, ela não está vazia em relação às aprendizagens escolares, embora não conheça que tipo de representação é a escrita. Uma criança de 5 anos é um falante da língua que possui conhecimentos sobre os conteúdos veiculados linguisticamente (sabe, por exemplo, que um cachorro é um animal, de que modo recitar de cor um poema ou como fazer algo sob orientações verbais). Esses conhecimentos consistem em um “saber o quê” e um “saber como” (denominados, respectivamente, “conhecimento declarativo” e “conhecimento procedimental”). A criança também possui capacidades simbólicas (jogo, desenho, gestos, linguagem, mímica etc.), consegue entender as intenções dos outros e é capaz de aprender por meio das informações dos adultos.

Além disso, na interação com os outros, começou a desenvolver uma representação sobre as ideias, intenções, crenças, emoções e pensamentos dessas pessoas, o que se conhece, em termos acadêmicos, como “Teoria da Mente” do outro. Para que serve à criança ter uma Teoria da Mente das pessoas? Para explicar a própria conduta e a alheia e se dar conta de por que se realizam algumas ações; para compreender as distintas perspectivas das pessoas; para comunicar e entender suas motivações e emoções e as dos outros; para ter uma explicação das narrativas; para inferir as intenções e sentimentos alheios; enfim, para agir não como autômato, mas como sujeito participativo.<sup>2</sup>

### EMOÇÕES OPOSTAS

As emoções referem estados internos sobre os quais as crianças aprendem a refletir para compreender as ações humanas



Amor



Terror



Vergonha

---

2. Para ampliar a informação sobre o desenvolvimento da Teoria da Mente e a compreensão das emoções, recomendamos consultar os materiais disponíveis no link “Para saber mais” do livro *Dois irmãos*, da plataforma Espaço de Leitura (<http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/dois-irmaos>; acesso em: jul. 2020).

Esse processo começa quando a criança tem entre 3 e 4 anos e continua ao longo da escolaridade inicial. Pode, ainda, ter continuidade na medida em que experimenta, tanto na família como na escola, certas rotinas sociais, determinados hábitos de diálogo, formas de conviver e de interagir com as pessoas (WATSON, 1996).

No entanto, devemos considerar, ainda, que é possível haver descontinuidades, uma vez que as rotinas e práticas familiares podem ser diferentes das que ocorrem na escola. Não nos referimos apenas às diferenças individuais e sociais entre crianças e famílias e as práticas escolares, mas também, de modo geral, ao fato de que o contexto familiar é diferente do contexto institucional e formal da escola.

Com a entrada na escola, há, então, uma mudança de contexto, assim como dos conteúdos a serem aprendidos: são mais abstratos, requerem mais informação explícita e menos informação incidental. Em uma situação educativa explícita, os conteúdos estão, em grande parte, fora do “aqui e agora” para serem transferidos para o “lá e então”, contexto do qual a narração é o exemplo mais evidente.<sup>3</sup>

---

3. Uma ampliação sobre o tema do desenvolvimento narrativo está disponível na plataforma Aprender Linguagem (<http://aprenderlinguagem.org.br>; acesso em: jul. 2020).

## NARRAÇÕES PESSOAIS X NARRAÇÕES DE FICÇÃO

A criança narra uma sequência de fatos vividos

Vocês ganharam o concurso!

Sim!! O papai e eu fomos os melhores!



© Fickley/Shutterstock

A criança diz de memória trechos de histórias conhecidas

E aqui Chapeuzinho diz...

Vovozinha, que orelhas grandes você tem!



© Ulzay/Shutterstock

De fato, a narração de ficção cria um mundo distante do cotidiano, e, embora a criança tenha tido acesso a ela por meio da família, na escola a frequência do contato com a leitura de histórias em voz alta pode ser regular, com perspectivas e objetivos formativos. Trata-se de uma situação na qual o adulto está presente



não só para ler, mas também para corrigir as respostas infantis, dar o modelo correto e garantir o respeito às convenções e normas. Com a intervenção desses elementos no processo de aprendizagem (outro contexto, novas perspectivas e objetivos educativos, correção, modelos a serem imitados de maneira explícita, regras e padrões), a criança é submetida à avaliação do que “está bom” e do que “está ruim” com relação aos modelos esperados.

Voltando ao tema de aprender a ler e escrever, devemos ter em conta que se trata da aprendizagem de um objeto cultural, por meio de textos de diversos gêneros. O conceito de “objeto cultural” aplicado ao escrito atende a três aspectos: primeiro, a aprendizagem ocorre por interação e intermediação de outras pessoas; segundo, implica aprender outra perspectiva; e, terceiro, deve-se a um processo cultural.

### **DESENHO INFANTIL LOBO-BOSQUE** Desenho criado por um menino de 5 anos



Este desenho, feito por um menino de 5 anos que ouviu muitas histórias, pode representar dois dos temas da narração infantil, ou seja, o bosque e o lobo, ainda que para completar a trama falte a menina. A experiência com leitura de histórias facilita a inferência da relação causal que, em “Chapeuzinho Vermelho”, segundo Umberto Eco, explica que o lobo fale (e use gravata) e a menina desobedeça, mas viva de novo, apesar de ter sido comida pelo lobo, ou seja, explica a incredulidade (ECO, 1993, p. 87).

Com base nos estudos de linguística cognitiva, sabe-se, em primeiro lugar, que não se aprende a linguagem (oral e escrita) simplesmente imitando outras pessoas (como se aprende a usar um instrumento manual, a exemplo de uma pá), mas apenas por meio das outras pessoas (TOMASELLO, 1999). Então, como se dá esse processo? A resposta é a seguinte:

- Não se aprende a ler e escrever diretamente de outras pessoas, observando como elas leem ou usam os livros.
- Tampouco se aprende vendo para que foram criados os livros ou os lápis.
- Só é possível aprender **por meio das pessoas**, ou seja, **pelo uso comunicativo** que os outros fazem desses objetos. É assim que se aprende para que servem e o que pode ser feito com eles.

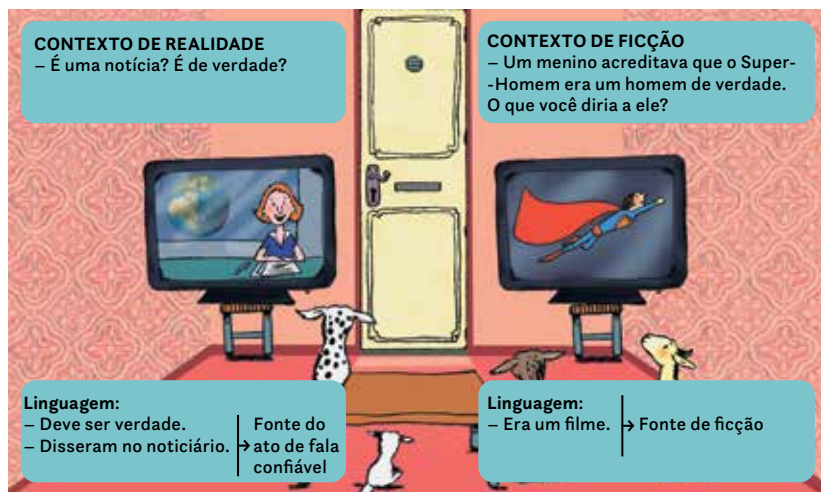
Além disso, aprender a linguagem implica aprender outra perspectiva. A linguagem escrita nos permite aprender não só questões cotidianas de maneira direta, mas também conhecer outras experiências e aprender sobre as próprias experiências, embora consideradas de perspectivas diferentes, com propósitos comunicativos distintos. E, ao contrário, nos permite também tratar de entidades diversas como se fossem a mesma. Por exemplo, em função do marco conceitual em que o discurso tem lugar, podemos denominar determinada paisagem de “costa”, “terra firme” ou “praia”. Ou seja, a escolha de perspectivas distintas no discurso envolve um nível particular de detalhe na categorização. Com essas perspectivas, aprendem-se aspectos diferentes de objetos, eventos e situações que podem estar relacionados com categorias. Por exemplo, um cachorro pode ser chamado de “animal”, “filhote”, “Linus”, “meu amigo” etc.; cada denominação apresenta uma perspectiva. Uma perspectiva, portanto, é um ponto de vista particular com relação à entidade ou ao acontecimento de que tratamos e acrescenta conhecimen-

to sobre categorias em determinado contexto. O uso comunicativo e a perspectiva se apoiam na Teoria da Mente.

Por fim, a maioria de nossas aprendizagens se deve à chamada “herança dupla” ou “evolução biocultural”, isto é, à interação entre condições biológicas e culturais.

## INFORMAÇÃO DE ENTIDADES REAIS E FICÇÃO

### As crianças aprendem a estabelecer distinções entre as fontes de informação



## 2. Uma infraestrutura para o ensino e a aprendizagem

As reflexões anteriores indicam-nos que uma infraestrutura para o ensino deve considerar vários contextos e situações que são fundamentais no processo de aprendizagem do escrito. Há, por um lado, o contexto da interação entre aqueles que compartilham teorias mentais sobre as ações e explicações das pessoas e, por outro, o contexto mais material das situações de troca e aprendizagem (TOMASELLO, 2013). Por isso, é preciso ter em conta a grande **diversidade de situações** nas quais se realizam

as atividades linguísticas relacionadas com o escrito – escrever, reescrever, verbalizar, ditar, reformular, ler literalmente, interpretar, comentar palavras e textos, buscar informação, entre outras –, assim como usar diferentes recursos tecnológicos e meios de produção e recepção.

Também é preciso considerar as características do sistema de escrita. No processo de ensino e aprendizagem, deve-se entender que a escrita é um sistema visual e gráfico de representação da linguagem no qual é necessário diferenciar **sistema gráfico, modalidade discursiva** e os aspectos relativos à **apresentação material dos textos**.

- O **sistema gráfico** é composto de elementos alfabéticos e não alfabéticos. Já vimos que o alfabético é o mais ensinado e sobre o qual se coloca mais ênfase, especialmente no que se refere ao conhecimento das letras, à correspondência fonográfica e às habilidades associadas (consciência fonológica e morfológica e conhecimento do impresso).
- Como **modalidade discursiva**, o texto apresenta a informação que quer transmitir de maneira organizada e hierarquizada, de acordo com seu tipo (narração, argumentação, descrição, exposição). Diferentemente do texto, que costuma ter disposição linear, o conteúdo informativo é como um plano com hierarquia e organização. Dado que se trata de linguagem, entre o oral e o escrito há certa continuidade, mas na escrita os diferentes tipos têm convenções próprias. A aprendizagem da modalidade textual implica aprender as convenções dos tipos de texto, sua textualidade, a forma como se organiza a informação, os gêneros e o conhecimento da língua utilizada, e isso deve ser considerado tanto pela criança como pela professora.
- Quanto à **apresentação material dos textos**, é preciso ter em conta o que acontece entre a letra e o texto em seu conjunto. Trata-se, segundo a terminologia acadêmica, de uma

“semiótica do escrito” com relação ao desenho das palavras, ao uso da pontuação e à disposição dos elementos no texto, ou seja, deve-se ver o texto como um objeto em si mesmo.

Cada um desses aspectos envolve uma aprendizagem diferenciada e uma **infraestrutura** de ensino específica.

- A infraestrutura de ensino para a aprendizagem do **sistema gráfico** implica a interação com o material escrito e com os leitores, em um ambiente de difusão cultural. Essa interação pressupõe a intenção comunicativa de um adulto (pais ou professora) e a atenção conjunta dele e da criança para com o texto, a fim de interpretar o que se faz e o que se diz com este.
- A infraestrutura de ensino para considerar a **modalidade discursiva** consiste em tratar a linguagem escrita como objeto cultural, que precisa de leitores e de leituras, de situações de uso, mas também de comentários, explicações, releituras, ou seja, da recursividade, de voltar ao que foi lido e comentado.
- Quanto à **apresentação material dos textos**, são necessárias a contribuição do adulto com respeito à linguagem (oral e escrita) e a visualização conjunta e compartilhada entre ele e a criança para ajudá-la a conhecer as formas de escrita dos textos (sua disposição gráfica).
- Finalmente, para os aspectos anteriores, é preciso que a criança disponha de condições para realizar uma reformulação ou reescrita dos textos e, assim, garantir a apropriação do sistema gráfico, de sua modalidade discursiva e da apresentação material dos textos na página (no papel ou no computador).

### 3. O sistema e as unidades de escrita

Ao considerarmos a escrita como sistema, não podemos deixar de tratar de suas unidades, questão que está implícita em todas as propostas pedagógicas. Devemos começar pelo alfabeto e pelas letras, enfatizando a correspondência fonográfica? Ou procurar **unidades comunicativas** mais naturais, como o texto? Optamos por começar pelo texto e ajudar a criança a compreender as unidades textuais – desde a maior (o próprio texto) até as menores, ou seja, capítulos (ou parágrafos), frases e palavras – e, com base em certas palavras, geralmente substantivos, também aprender e entender como se realiza a escrita alfabética de representação de sons por meio de unidades gráficas.

Quando falamos de texto, precisamos ter em mente se nos referimos ao oral ou ao escrito. Quanto ao oral, podemos nos referir, por exemplo, ao texto de uma conversa, mas devemos pensar que se trata de um processo produzido *on-line* com falantes que interagem. Já o texto escrito se apresenta como produto *off-line*, ao qual se tem acesso por meio da leitura (HALLIDAY, 1989).

Em geral, os métodos que citamos aqui não tratam sobre o texto, pois para eles as unidades de aprendizagem da escrita são letras, palavras ou orações. No entanto, a nosso ver, é importante começar pelo texto.

A questão do texto como unidade de ensino e aprendizagem é importante porque toda unidade deve ter uma relação representativa com o todo ao qual pertence (MORALES-LÓPEZ, 2014). Considerando a língua escrita, nem as letras, nem as palavras, nem as frases representam totalmente o sistema; apenas o texto o faz. No texto, observamos elementos alfabéticos e não alfabéticos (os elementos gráficos são semióticos, mas nem todos são alfabéticos; por exemplo, a tipografia, a disposição na página, o tamanho das letras, entre outros, não são elementos alfabéticos). O texto tem forma, significado e função comunicativa e está relacionado com práticas cognitivas e discursivas, entre as

quais explicar, descrever, informar, narrar, e com atividades como ler, escrever, resumir, corrigir.

### **STORYBOARD**

Quadro de *storyboard* criado por uma menina de 6 anos



Esta imagem é parte de um *storyboard* criado por uma menina de 6 anos, com base na história *El ogro, el lobo, la niña y el pastel* (O ogro, o lobo, a menina e o bolo), de Philippe Corentin (Barcelona: Corimbo, 2004), a qual apresenta uma situação-problema que precisa ser resolvida.

Em todos os casos, a criança tem de construir (ou seja, conceituar) as unidades do texto do ponto de vista do escrito, assim como conceituar as unidades no oral, para estabelecer uma relação entre elas. As unidades escritas, porém, não são equivalentes às orais, ou seja, não estão disponíveis nas trocas cotidianas de conversação das quais a criança participa (GARDE, 2006). Por exemplo, no escrito, a segmentação de um texto em suas unidades constitutivas pode responder a diferentes perspectivas, critérios gráficos, sintáticos, de hierarquia da informação etc.

## INFOGRÁFICO DA HISTÓRIA DE CHAPEUZINHO VERMELHO

Cartaz criado por grupo de crianças de 7 anos



Este infográfico, elaborado por um grupo de crianças de 7 anos, reúne informação gráfica e textual sobre a história "Chapeuzinho Vermelho": o texto segmentado encontra-se à esquerda; em seguida, da esquerda para a direita, são apresentados os objetos, os personagens (a mãe, a Chapeuzinho, o lobo, a avó e o caçador) e os lugares (a casa da menina, o bosque, o caminho e a casa da avó).

Do ponto de vista sintático, as unidades do texto podem se diferenciar em uma escala que vai da palavra à oração ou ao parágrafo. Essas diferenças são estabelecidas por meios gráficos, por exemplo:

- Palavra gráfica: definida pelos espaços em branco.
- Frase gráfica: definida pelos espaços entre vírgulas.
- Oração gráfica: definida pelo espaço entre maiúscula e pontuação final.
- Parágrafo: maiúscula inicial, recuo do texto e pontuação final.



Do ponto de vista oral, as unidades podem ser:

- Palavra fonológica: unidade com uma sílaba tônica.
- Frase fonológica: espaço entre duas pausas com entonação não terminal.
- Oração fonológica (ou proposição): espaço entre duas pausas com entonação terminal (assertiva, interrogativa, exclamativa).

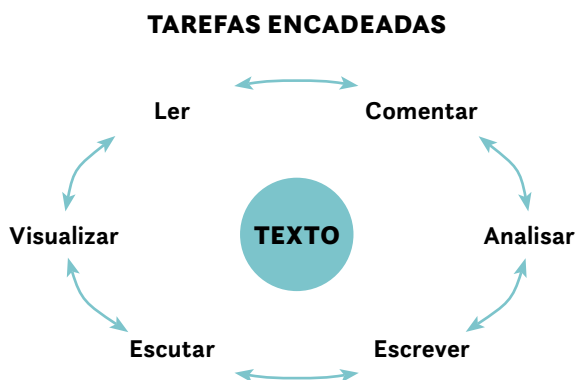
Excluímos dessa lista as unidades menores que não têm sentido por si sós e não atendem a um critério sintático, como as letras e os fonemas. No entanto, se as considerássemos, também haveria um processo de conceituação, porém mais abstrato, dado que elas não são portadoras de sentido.

Essa dificuldade não se resolve mudando a direção: das unidades menores ao texto ou, ao contrário, do texto às unidades menores. Não encontraremos as mesmas unidades no sentido ascendente e no descendente. A oração não é formada por palavras, embora estas estejam incluídas nela; há uma estrutura sintática própria. Por exemplo, a frase “Passo a passo caminhamos para a frente” contém as mesmas palavras que “Caminhamos para a frente passo a passo”, mas mudar a ordem altera a estrutura sintática (é uma figura retórica que se chama “hipérbato” e que se usa em poesia). O texto também não é formado por orações; ele tem identidade própria, com uma estrutura hierárquica da informação, que não se reduz à sintaxe oracional.

## **4. Tarefas encadeadas para planejar atividades de ensino e aprendizagem**

Com base nessas considerações, propomos uma série de atividades que chamamos de “tarefas encadeadas”, ou seja, tarefas que se encadeiam para garantir que haja um *input* inicial sobre o qual se realizam todas as atividades de leitura, comentários,

reformulação, anotação, sublinhado, citação, entre outras. A série de tarefas inclui atividades de leitura em voz alta (LVA) de histórias da literatura infantil pela professora e comentários, reformulação, ditado ao adulto e reescrita pelos alunos. As tarefas encadeadas permitem o compartilhamento de cenários entre adultos e crianças e a inter-relação das tarefas de leitura e escrita, que se tornam interdependentes quando se relacionam com a oralidade na aprendizagem (TEBEROSKY; CARDOSO, 1993).



Como mencionamos, enfatizamos muito os textos como unidade de interação e optamos por aqueles procedentes de obras da literatura infantil na LVA para apresentar a linguagem escrita em seus contextos com os apoios materiais (oralidade da LVA e visualização da história) e finalizar com a atividade de produção de textos pelos alunos (recontar, ditar ao adulto, dar explicações, ordenar as ilustrações etc.). A LVA facilita a exposição à linguagem escrita e amplia os conhecimentos de mundo, inclusive, em muitos aspectos, a linguagem que se aprende. Isso é evidente no caso do léxico: a linguagem escrita expande o conhecimento do vocabulário pela exposição a palavras não familiares (NIPPOLD, 1998).

A aquisição da língua ocorre pela exposição nas trocas com a família e na escola, pela instrução direta, quando as professoras explicam os termos desconhecidos, e pela leitura. Vários estudos mostraram que o hábito da leitura ajuda nesse processo por meio de reformulações explicativas que os próprios textos apresentam quando há palavras difíceis e de estratégias de análise da composição morfológica de derivação das palavras ou dos contextos gramaticais em que estas aparecem.

## **5. Critérios psicopedagógicos das tarefas encadeadas**

As propostas de ensino e aprendizagem que realizamos em nossa prática seguem critérios que organizam as tarefas da aula referentes a atividades, materiais, estratégias de ensino.

### **Critérios referentes a atividades de ensino**

#### **Ponto de partida do ensino: LVA por um adulto**

Um adulto faz a LVA de livros de literatura infantil do tipo álbum de histórias, documentário, poesia ou texto enciclopédico. Dessa maneira, evitam-se os materiais didáticos, as fichas ou qualquer recurso comercial feito expressamente com restrições para controlar o material verbal e visual (*input*) oferecido à criança para aprender.

## ESPAÇO DE LEITURA LVA

### Leitura expressiva do adulto dirigida às crianças



*As sete cabritinhas e o lobo*, página 1.



*As sete cabritinhas e o lobo*, página 3.

O conceito de *input* refere-se aos aspectos do ambiente que compõem a experiência do que a criança ouve para compreender e aprender a produzir linguagem (oral e escrita) e está relacionado com a frequência com que ela escuta determinadas pa-

lavras, expressões, conversas etc. Outro conceito é o de *output*, que se refere ao que a criança produz a partir da linguagem do ambiente a que está exposta. Esses dois conceitos explicam grande parte do processo de aprendizagem da linguagem, e a eles é preciso acrescentar um terceiro, o de *interação*: é evidente que não se trata da linguagem e do sujeito abstrato, mas também de outros falantes, leitores e escritores em circunstâncias sociais de troca.

### **Visualização do texto lido, comentários e outros recursos**

Os procedimentos da LVA permitem o acesso das crianças ao conteúdo da linguagem escrita; embora seja importante, esse acesso não é suficiente. A professora deve também mostrar os procedimentos da leitura, promovendo a visualização compartilhada do texto lido, falando sobre ele, valendo-se de recursos multimodais (visualização de desenhos e do texto; utilização de tons e gestos que acompanham a LVA), fazendo circular a linguagem letrada, o conhecimento metalinguístico e a metalinguagem etc., na série de tarefas encadeadas.

#### **LEITURA E VISUALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS**

**Enquanto escutam a leitura, as crianças observam o texto e o comportamento leitor da professora**



© MB Images/Shutterstock

## Participação ativa da criança na aprendizagem

Outro critério importante é a participação ativa da criança mediante o procedimento de reformular os textos que escutou na LVA. A memorização, a reformulação e o reconto do texto que ele escutou na LVA apontam, primeiro, para a produção oral (com posterior ditado do texto ao adulto) e, depois, para a produção escrita, por meio da reescrita. Esse aspecto está relacionado com o *output* ou a produção de textos.

*Input* e *output* não são duas entidades separadas e isoladas no processo de aprendizagem; eles se dão de maneira conjunta. Assim, o *input* se transforma em *output* quando a criança se apropria da linguagem, e o *output* pode se tornar *input* quando ela analisa a própria produção e se debruça sobre esta para corrigi-la, repeti-la, tomar consciência.

### O CROCOLOBO E SEUS AMIGOS

Reescrita de história por um menino de 5 anos

3na / 8.

CONTE: EL COCOLLOP I ELS SEUS AMICS

EL COCOLLOP BOL GUGA AM ELS SEUS AMIX  
LA LARA A STA FENIC CLASE DE MUSICA.  
AL FIDEL FA UN PASTIS.  
LERIC ESTA A LA BOTIGA DE GUGINAS.  
LA LAIA FA UN DIBUX  
NOE ESTA EL SOB EN MÀRCAT.

AL FI NA L SOB RA LA PORTA I BEN AN TOTS.

PARMOL SANG!!!

Reescrita de *El Cocollop i els seus amics* (O Crocolobo e seus amigos), de Ophélie Texier (Barcelona: Blume, 2008). Tradução: "O Crocolobo quer brincar com seus amigos / A Lara está na aula de música. / O Fidel faz um bolo. / O Eric está na loja de brinquedos. / A Laia faz um desenho. / Noé está no mercado. / Ao final se abre a porta e vêem todos. / Parabéns!!!".

## **CrITÉRIOS referentes a materiais de ensino**

### **Seleção de textos em fases iniciais**

A seleção de textos é realizada com base em critérios específicos. São preferíveis os que permitam a repetição, a paráfrase ou a reformulação, ou seja, que sirvam para as atividades de reconto e reescrita, assim como os que apresentem jogos de linguagem ou relações semântico-lexicais, com estruturas características das histórias para crianças que facilitem a repetição literal ou a reformulação.

## **CrITÉRIOS referentes a estratégias de ensino e aprendizagem**

### **Transformação, pelas crianças, de estratégias de ensino em procedimentos de aprendizagem**

Muitas das estratégias que a professora utiliza no ensino de maneira implícita podem se transformar em procedimentos explícitos de aprendizagem, entre elas:

- a paráfrase e a repetição do texto lido como recursos para que as crianças compreendam o que ouviram e se concentrem na linguagem do texto;
- listas orais e escritas para ampliação do vocabulário, como procedimentos para aprender a escrever; listas lexicais anteriores à descrição de um texto; listas que preparam a tarefa de reescrever narrações; listas para a análise dos elementos discursivos dos textos; listas por categorias etc.;
- o estímulo de ajuste entre os aspectos discursivos e a disposição espacial no texto gráfico, como os elementos organizativos da macroestrutura do texto (títulos e cabeçalhos, fechamentos), descrições, resumos, listas, discurso referido (discurso direto e indireto), com sua variação tipográfica, que servem para os aspectos da organização e/ou dos conteúdos textuais.

## **Critérios referentes a metas de ensino e aprendizagem**

### **Metas de aprendizagem da linguagem escrita**

As metas são: aprender linguagem aproveitando os aspectos da linguagem escrita que sirvam para a ampliação do vocabulário e do discurso; aprender conteúdos de conhecimento de mundo (conteúdos acadêmicos do currículo) por meio da linguagem escrita; construir unidades de linguagem escrita no processo de aprender a ler e escrever; e aprender as convenções próprias dos textos escritos.

Em síntese, observamos que a adoção dos critérios psicopedagógicos anteriores referentes a atividades (LVA por um adulto; visualização do texto lido, comentários e outros recursos; participação ativa da criança na aprendizagem), materiais e estratégias de ensino cria a infraestrutura necessária para alcançar as metas de aprendizagem da linguagem escrita. A seguir, analisamos as relações que se estabelecem entre esses critérios e que explicam seus efeitos sobre a aprendizagem.

## **6. Relações entre os materiais e as atividades de LVA e visualização conjunta dos textos**

No tópico anterior enfatizamos começar pelos textos de livros de literatura do tipo álbum que as professoras leem em voz alta. A LVA da Pré-Escola aos anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica por muitas razões.

Estudou-se que a **leitura em voz alta** é uma atividade de uso de linguagem fora da situação de comunicação, uma atividade *off-line* e de citação literal das palavras do texto. A LVA pressupõe preparação da professora com relação aos seguintes aspectos:

- Articular as palavras e modular a velocidade e a intensidade da leitura para garantir a recepção e a compreensão de quem ouve.



- Utilizar a respiração, o ritmo, os gestos, os olhares, as pausas para garantir a atenção do receptor.
- Usar a entonação e a pausa para expressar que se começa a ler (e não que se continua falando), como quando se cita algo entre aspas.
- Mudar o tom de voz nos diálogos dos personagens de modo a diferenciá-los da narração.
- Olhar para a audiência e não só para o texto.
- Ler e memorizar as frases e fazer os reagrupamentos necessários antes de vocalizar.
- Dominar a segmentação dos enunciados e utilizar a pontuação para tornar a leitura fluida.

Os gestos têm papel primordial na comunicação: podem tanto desvelar significados ocultos no discurso como proporcionar um meio para a compreensão do que se expõe oralmente, reforçar um significado verbal, induzir um caminho para a interpretação do que está sendo dito etc. No que diz respeito à leitura, os gestos são importantes aliados na construção de sentidos pelas crianças.

## O PAPEL DOS GESTOS NA COMUNICAÇÃO

Eles são aliados na construção de sentidos pelas crianças



Fonte: <http://espacoleitura.lbd.uol.org.br/livros/a-receita-de-mandragora> (clique em "Análise de gestos"). Acesso em: 21 ago. 2020.

A ênfase na LVA justifica-se, em primeiro lugar, porque dessa forma a professora ajuda os alunos em sua **entrada no mundo da escrita** antes que se tornem leitores autônomos, o que acontece muito mais tarde, criando, assim, uma infra-estrutura de leituras compartilhadas que facilita a aprendizagem. Em segundo lugar, porque as crianças interagem com a leitura e os livros tanto do ponto de vista quantitativo como do qualitativo e, por meio desse tipo de objeto simbólico, têm acesso às características específicas da linguagem escrita, graças a uma exposição linguística diferenciada, ou seja, às características da linguagem escrita que não estão presentes nas interações próprias da conversação (CAMERON-FAULKNER; NOBLE, 2013).

O principal critério de **seleção dos textos** nos livros dirigidos a crianças é sua propriedade de serem reproduzidos, contados, repetidos, assimilados. Essa propriedade é o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem. No entanto, como avaliá-la? Para isso, precisamos nos perguntar sobre diferentes aspectos dos gêneros usados nos primeiros anos de escolaridade, basicamente a narração e os jogos de linguagem (assim como a poesia). Esse questionamento servirá não só para selecionar livros, mas também para sequenciá-los no transcurso do processo de aprendizagem.

Sabemos que uma característica das histórias narrativas para crianças é a repetição que se dá por relações de pareamento, como a repetição do discurso direto em “Cachinhos Dourados e os três ursos”: “Alguém sentou na minha cadeira”; “Alguém comeu minha sopa”; “Alguém deitou na minha cama”. Esse é um exemplo do processo cognitivo pelo qual se interpreta o significado de uma oração à luz da repetição (com alguma variação). Não são apenas palavras que se repetem, mas a própria estrutura. Essa estrutura está presente em vários livros de literatura infantil, especialmente nos clássicos.

## A PEQUENA TOUPEIRA

Reescrita de história por um menino de 6 anos



Reescrita de *La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap* (A pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela), de Werner Holzwarth e Wolf Erlbruch (Barcelona: Kalandranka, 2008). Tradução: “e encontrou uma lebre e disse foi você que me fez isso na minha cabeça não fui eu”.

Muitas histórias infantis também estão estruturadas com base na comparação entre o que acontece com um personagem e o que acontece com outro ou no contraste entre eles. As crianças aprendem, então, que o significado da narrativa está no pareamento da repetição e na mudança (como em “Os três porquinhos”, em que muda o tipo de material de construção das casas). Além da repetição, da comparação e do contraste, diversas narrativas apresentam ritmo, rima e aliteração, ou seja, repetição de sons consonânticos e/ou vocálicos.

Assim, para selecionarmos livros, podemos nos perguntar, por exemplo (TEBEROSKY; SEPÚLVEDA, 2018):

- O que faz com que um texto narrativo, como um conto, seja repetível para a criança e sirva para recontar?
- O argumento da história apresenta uma ordem convencional dos acontecimentos? É repetitiva, encadeada, circular, linear?

- Qual é o ponto inicial da história? E o desfecho?
- Como são apresentados e descritos os personagens? A história desperta emoções?
- Quais dispositivos de apresentação atraem a atenção da audiência?
- Há discurso direto e discurso indireto?
- O texto inclui recursos multimodais de apresentação? E recursos tipográficos?
- Qual é a relação entre o texto e a ilustração? Eles coincidem, se completam ou se contrapõem?
- Há relações de intertextualidade (alusão, imitação, citação, paráfrase) com outros textos?
- Como se apresenta o discurso narrativo dos pontos de vista lexical, gramatical e discursivo? Com que aspecto da linguagem se relaciona?

Quanto às relações entre esses aspectos, a leitura e a escrita exibem as características de **aprendizagem proficiente** de outras áreas: quanto mais tempo se dedica à leitura, melhor a criança lê, mais proficiente se torna na atividade em si e no conhecimento do conteúdo. Os estudos sobre os processos mentais dos adultos proficientes em vários campos do conhecimento, como o dos músicos, o dos cientistas ou o dos grandes mestres do xadrez, revelaram pistas sobre como essas pessoas atingem tal nível. Por exemplo, como os proficientes adquirem habilidades extraordinárias? Quanto disso se atribui a um talento inato e quanto à formação intensiva? Os resultados das pesquisas mostraram que, além do componente inato, essas pessoas fizeram enorme esforço para adquirir tamanha experiência.

Em seu estudo, Ross (2006) demonstrou que, para se tornar proficiente em qualquer habilidade ou para dominá-la, uma pessoa precisa dedicar a ela pelo menos três horas por dia durante dez anos (menos tempo do que as crianças passam na escola durante a primeira etapa educacional). O tempo também

é um componente nas habilidades de leitura. Com a leitura em voz alta de pelo menos duas histórias por mês, os alunos teriam lido 18 histórias por ano na Pré-Escola e cerca de 160 durante toda a escolaridade básica. Se lessem entre 20 e 30 minutos por dia de maneira autônoma, estariam expostos a mais de 2 milhões de palavras por ano. É evidente que essa atividade de leitura influenciaria seu conhecimento de mundo e de linguagem (CUNNINGHAM; STANOVICH, 1998).

## 7. Relações entre os materiais e a participação ativa da criança na aprendizagem

A ênfase de nossas propostas no trabalho ativo e produtivo da criança por meio de diversas atividades de reprodução da linguagem dos textos tem entre seus pilares as diferenças no processo de aquisição da linguagem entre as atividades de compreensão e as de produção.

Nesse processo de aquisição, precisamos ter em conta que as relações entre o *input* e o *output* não acontecem de maneira sucessiva (a compreensão antecede a produção) nem de modo separado; ocorrem conjunta e simultaneamente, embora se trate de processos diferentes (FERREIRO, 2002). É dada maior atenção ao significado durante a compreensão, enquanto há mais trabalho reflexivo e analítico durante a produção. Esse princípio geral na aquisição da linguagem também é válido para a alfabetização.

É amplamente aceito o fato de que a aprendizagem implica tanto processos de compreensão da linguagem à qual a criança está exposta como processos de análise. Assim, na aquisição da linguagem oral, a criança deve compreender o que é dito e realizar algum tipo de trabalho analítico (ELBERS, 2000); o mesmo ocorre na aprendizagem da linguagem escrita.

Os autores concordam que o *input* recebido do adulto primeiro é compreendido, não analisado, enquanto o *output* é uma

fonte privilegiada para a análise (ELBERS, 2000; FERREIRO, 2002). Os argumentos são os seguintes:

- A criança tem de compreender, antecipar e inferir o que lhe é dito e o que as pessoas querem dizer quando falam com ela; no entanto, durante a produção, não há antecipação, já que ela sabe o que está tentando dizer.
- Na compreensão, a atenção está voltada para o significado; na produção, para a forma (o vocabulário, a ordem das palavras ou a forma morfológica, entre outros aspectos).
- A produção sempre implica seu complemento, a compreensão, por isso não é possível separar os dois processos.
- Durante a produção, o falante atende não só à própria fala, mas também à fala interna, à qual recorre para se autocorrigir antes da produção.
- Por fim, a produção requer maior esforço e controle, o que resulta em melhor retenção em comparação com a tarefa de compreensão.

Com relação ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita, como comentamos, nossa perspectiva de intervenção visou influenciar a escolha da fonte do *input*, ou seja, livros de literatura infantil do tipo álbum de histórias, documentário, poesia ou texto enciclopédico, e não os materiais didáticos ou as fichas que geralmente são feitas para controlar o *input* da aprendizagem. Enfatizamos a produção por meio do ditado ao adulto e da reescrita ou da escrita mais livre.

As evidências de pesquisas e de boas práticas revelam que há benefícios para a criança quando são utilizados textos literários como *input* na aula de alfabetização (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2011): esses textos são autênticos, com grande riqueza de linguagem, o que motiva os alunos e lhes dá acesso ao conhecimento cultural, além de dirigir a atenção deles para as características literárias e textuais. Também há evidências de

que o trabalho com ditado ao adulto ou com reescrita aproveita as vantagens dos textos usados como *input* e cria condições de produção que facilitam a apropriação das formas da linguagem, já que as crianças não têm de decidir o que colocar como conteúdo dos textos. No entanto, um argumento muito importante consiste em que, ao promover a leitura e a escrita de maneira simultânea e não sucessiva, se favorecem as melhores condições de trabalho compreensivo e analítico ao mesmo tempo.

## 8. Conclusões

Neste texto, nossa intenção foi ir além da discussão a respeito dos métodos e, assim, refletir sobre outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do escrito. Descrevemos a aprendizagem do escrito como objeto cultural (que não se aprende olhando e copiando) e a diversidade de situações que essa aprendizagem requer.

Propusemos as tarefas encadeadas para o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem, tarefas que começam com a leitura em voz alta pelo adulto e que envolvem a participação da criança em várias atividades. Insistimos, também, na importância de selecionar os materiais para a aprendizagem. Enfim, apresentamos procedimentos, formas de fazer em sala de aula e práticas diversificadas para orientar as professoras, porque acreditamos que, para a criança aprender, é fundamental dar atenção ao “como ensinar”. O “saber como” é um importante aspecto de habilidade em muitos domínios, entre eles o da linguagem (oral e escrita) e seu ensino.

Um dos aspectos desse “como” é começar pelo texto e pela leitura em voz alta pelo adulto. A escolha da **unidade texto** é feita ao mesmo tempo que a exposição à linguagem escrita e à leitura. Os textos são uma unidade de comunicação, e a leitura pelo adulto ajuda a criança a entender a relação entre as funções comunicativas e as formas específicas de expressá-las. A leitura

em voz alta pela professora responde, do ponto de vista teórico, ao princípio fundamental da linguagem (oral e escrita) que enfatiza a interação comunicativa entre o adulto e a criança como pré-requisito para a aprendizagem.

Dessa perspectiva, defendemos a necessidade de apresentar as características da linguagem escrita à criança desde a Pré-Escola e até os anos iniciais do Ensino Fundamental para ajudá-la no acesso ao escrito. Com relação ao vocabulário, essas características são alta densidade lexical (muitas palavras que condensam a informação em uma única frase), palavras pouco frequentes e termos técnicos. No que se refere à estrutura sintática, as características remetem a acumular vários itens em cada oração, com uma tendência a condensar a informação em formas nominais e outra a compactá-la ou “empacotá-la” em formas gramaticais e discursivas muito convencionais. A compactação da informação é definida como a reunião de diversas frases em uma só, com ligações que as relacionam. Isso se torna evidente se compararmos textos orais e escritos com o mesmo conteúdo: os orais são, normalmente, mais longos, com reformulações e correções, falsos inícios, vacilações, repetição de palavras, entre outras características; os textos escritos, por sua vez, são mais compactos. A “compactação” é realizada sobre o eixo do desenvolvimento sintático da frase, e a “condensação”, sobre o léxico. Quanto à informação, o escrito tem formas convencionais de apresentar a informação de cada gênero, em uma linguagem distanciada do “aqui e agora”.

Todas essas características diferenciam a linguagem escrita da conversa. O objetivo da leitura compartilhada é conseguir que as crianças se familiarizem com tais características, que prestem atenção à linguagem, que perguntem, que pensem nos textos e que foquem sua mente em aprender.

Por meio desta exposição, procuramos mostrar a complexidade e a amplitude do trabalho pedagógico de alfabetização ao relacioná-lo com o ensino e a aprendizagem da leitura e da es-



crita de textos. Esse trabalho pedagógico não pode ser reduzido a opiniões não especializadas, nem à discussão entre posições reducionistas e contrapostas, que não descrevem nem compreendem essa complexidade.

# Glossário de procedimentos de aprendizagem

## Da escuta à reprodução da linguagem escrita

Apontamos que uma das primeiras atividades que desenvolvemos é a leitura em voz alta (LVA) de textos: “primeira” no sentido ordinal, na série de tarefas encadeadas, e no de atividade primária, desde o início da Educação, na Pré-Escola. Depois da LVA, as crianças têm de recontar, reiterar, repetir, citar, recapitular, replicar ou parafrasear, em todas as variações da repetição que elas conseguirem.

### O LIVRO É UM OBJETO SIMBÓLICO

Crianças e adultos podem se envolver em extensas conversas a partir das leituras



## Da paráfrase à repetição literal

A paráfrase é uma explicação, uma nova versão ou um comentário de um texto que serve de fonte. As primeiras reformulações que as crianças fazem são paráfrases, com alguns trechos que elas guardam na memória de maneira literal. Depois, aprendem a repetição literal do texto com a atividade de reescrita durante a alfabetização.

A possibilidade de parafrasear ou repetir o texto escutado implica aprender a suspender a interação da conversa, ou seja, os aspectos contextuais e a referência à situação da fala ordinária da conversa. Segundo Olson (1996, 2001), essa é uma característica da linguagem escrita: suspende-se a interlocução entre um “eu” locutor e um “você” interlocutor, isto é, entre a primeira e a segunda pessoa, e se passa para a terceira. Na interlocução, pode-se perguntar: “O que você quer dizer?”, enquanto, no texto escrito, a pergunta é: “O que (o texto) quer dizer?” (OLSON, 1998). A resposta implica uma citação literal do texto ou uma paráfrase explicativa. A citação e a paráfrase são habilidades linguísticas de extrair as palavras e expressões de seu uso conversacional e convertê-las em objetos de atenção. De acordo com esses autores, trata-se de uma habilidade que consiste em repetir as “mesmas palavras” do texto, habilidade que é aprendida como um subproduto da alfabetização.

## Da citação à autonomia

As “mesmas palavras” podem ser todo o texto ou uma palavra isolada, extraída do texto e repetida no contexto de referência autonímica. O conceito de *autonímia* utilizado pelos linguistas faz referência à capacidade da linguagem de apresentar uma expressão (palavra, frase) como o nome da própria expressão. Por exemplo, quando perguntamos: “Como se escreve celular?”, implicitamente estamos perguntando pelo nome “celular” e não pelo objeto, estamos extraindo a palavra e omitindo sua função

referencial. Essa função referencial, no entanto, fica clara quando perguntamos: “Onde deixei meu celular?”.

Tanto a citação quanto a autonímia são expressões linguísticas fora de uso, como se elas estivessem entre aspas (REY-DEBOVE, 1997). Essa habilidade, a de citar e referir a linguagem como linguagem, é metalinguística ou de reflexão sobre a língua (sobre seus aspectos sonoros, gráficos, semânticos). A habilidade metalinguística permite desenvolver uma representação da linguagem e participar de vários jogos nos quais se manipulam os sons, as formas e os significados das palavras. A representação da linguagem envolve compreender que ela serve não apenas como meio de comunicação referencial, mas também como objeto quando ela é citada, quando se fala dela ou quando a designação é adequada à perspectiva do falante. Isso é o que acontece nos jogos de linguagem, que contribuem para a consciência metalinguística ao implicar um distanciamento e ao deter-se na língua para analisá-la, estabelecer coincidências, omissões, comparações etc. (CRYSTAL, 1996).

## Brincar com a linguagem

No caso dos jogos de linguagem e da poesia, observamos que, a partir dos 4 anos, principalmente aos 5, as crianças trabalham muito, de maneira espontânea, com os jogos linguísticos. Estes podem recair sobre aspectos sonoros, como a rima e a aliteração (por exemplo, nos trava-línguas), sobre aspectos morfológicos, como em jogos com os contrários, ou sobre aspectos semânticos, como em jogos com opostos e semelhanças e com absurdos (*non-sense*). Nessas atividades com a linguagem, praticam-se todos os aspectos relacionados com a aprendizagem da escrita. Os estudos empíricos propõem vários jogos de linguagem, primeiro os sonoros, depois os morfológicos e, finalmente, os semânticos (DOMÍNGUEZ; NASINI; TEBEROSKY, 2013; PORTILLA; TEBEROSKY, 2009). Portanto, para os jogos de linguagem e para a poesia, devemos nos fazer perguntas como:

- São jogos sonoros, morfológicos, semânticos?
- Que tipo de procedimento é utilizado para os jogos? Trata-se de iconicidade, reduplicação, substituição, mudança, inversão, paralelismo?
- Os jogos são apenas orais ou também envolvem a escrita?
- Apresentam alguma incongruência? Apela ao humor e à ironia?

A seleção dos textos-fonte é muito importante nessa proposta de intervenção, porque o texto é o mediador entre o *input* da linguagem escrita ao qual a criança é exposta e sua produção, ou seja, é o material para a aprendizagem da linguagem.

## Fazer listas

As listas constituem um procedimento linguístico de ordenação, precisão e análise conceitual, especificamente relacionado com o escrito e com a aprendizagem da linguagem. A atividade de escrever listas ajuda as crianças tanto nas primeiras tarefas de escrita como nas posteriores de análise e de produção de textos. As professoras que utilizam esse procedimento impulsionam não apenas a aprendizagem lexical própria das listas, mas também as operações cognitivas de categorização, ordenação e classificação. Trata-se de uma competência no uso da linguagem que pode ser aplicada à produção de formas descritivas, dando lugar a um tipo de texto que precede outros, como a descrição ou a narração (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2008).

## LISTA DE RIMAS

Palavras que rimam reunidas por uma menina de 6 anos

| RIMAS    |        |
|----------|--------|
| SOU      | GOU    |
| MAR      | AR     |
| RIV      | PIU    |
| PATOMATO |        |
| DATORATO |        |
| OVELIA   | ABELIA |
| PORTA    | TORTA  |
| NICOLAU  | GUEVAU |
| CARECA   | CUECA  |
| MEDROSO  | FEIOSO |

## Identificar os sinais do texto

Como comentamos, a escrita é uma tarefa sequencial: o texto deve ser escrito letra por letra e palavra por palavra. Nem duas letras, nem duas palavras podem ser escritas ao mesmo tempo. Porém, no texto-fonte, a informação não tem uma estrutura linear, mas hierárquica, e essa hierarquia pode ser representada visualmente por vários meios gráficos. Por exemplo, a pontuação tem uma função de assinalar os limites das palavras, das frases e dos parágrafos e outra de indicar um estatuto, como os pontos de interrogação e exclamação, que distinguem os tipos ou as formas de enunciação, enquanto a tipografia diferencia a hierarquia nos títulos (HALLIDAY, 1989).

### CONTRASTES TIPOGRÁFICOS

Nas páginas deste livro os tipos de letra indicam quem fala



- E esse é o primeiro desenho que você fez: quatro linhas e um círculo – **DISSE A MÃE. SEGUEM VIRANDO AS PÁGINAS E A MÃE PROSSEGUE:**
  - Aqui você está de pijama escutando a história que papai contava para você a cada noite.
  - Este aqui é o Peter Pan, gosto muito dessa história, principalmente do pirata – **RECORDA IRINA.**
  - A MÃE CONTINUA:**
  - Sabe que até pouco tempo você dizia “pilata”? Para você era muito difícil dizer o erre. Você gostava de “pidulito” e “bada” de chocolate. E quando perguntavam seu nome dizia Idina. “Idi” é como o papai te chamava. Ria um montão, porque achava muita graça como você o dizia.
- Fonte: Laboratório de Educação.

Esses meios gráficos cumprem um papel na produção de textos para as crianças, mas, devido à falta de correspondência entre a hierarquia de informação e a forma visual, essa produção é uma tarefa complexa. Os alunos devem encarar o duplo aspecto do escrito: o linear e sua disposição espacial; a conexão e a separação para estabelecer a hierarquia da informação quando, por exemplo, há repetições, apresentações de personagens, diálogos etc. Não contamos com muitas explicações sobre esses aspectos no momento inicial da aprendizagem das crianças, pois os estudiosos têm focado mais na aprendizagem leitora que na da produção de textos, porque, entre outros motivos, não se considerava que a criança era capaz de fazê-lo (de escrever um texto). Ou, nas poucas observações sobre as crianças pequenas, encarava-se a produção como uma criação do zero e não como a reprodução de um texto lido. A ênfase na produção e na reescrita permitiu-nos observar novos aspectos desse processo.

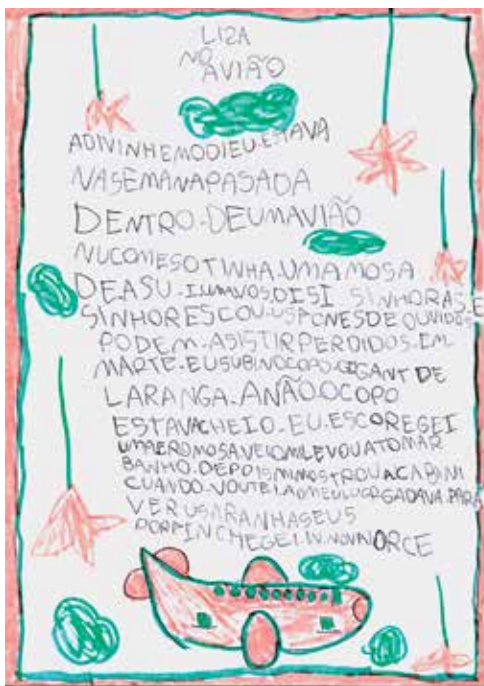
## **Reescrever textos**

É indubitável a dívida da noção de reescrita com vários autores (GENETTE, 1982; TODOROV, 1981): dívida com quem defende que cada enunciado está em relação com outros, assim como que os textos mantêm relações entre si (intertextualidade). O conceito de relações entre os textos refere-se ao discurso; portanto, há um discurso relacionado com outros discursos. Nesse sentido, utilizamos a reescrita para ampliar essas relações de textualidade ou a reformulação de um texto em relação a outros anteriores, presentes ou evocados (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2010).



## LISA NO AVIÃO

Reescrita de história por uma menina de 6 anos



Reescrita de *Lisa no avião*, de Anne Gutman e Georg Hallensleben (São Paulo: Cosac Naify, 2010). Texto transcrito e normalizado:

### “LISA NO AVIÃO

ADIVINHEM ONDE EU ESTAVA NA SEMANA PASSADA  
DENTRO DE UM AVIÃO  
NO COMEÇO TINHA UMA MOÇA DE AZUL  
E UMA VOZ DISSE  
SENHORAS E SENHORES  
COM OS FONES DE OUVIDO  
PODEM ASSISTIR PERDIDOS EM MARTE  
EU SUBI NO COPO GIGANTE DE LARANJA  
AH NÃO  
O COPO ESTAVA CHEIO  
EU ESCORREGUEI  
UMA AEROMOÇA VEIO  
ME LEVOU A TOMAR BANHO  
DEPOIS ME MOSTROU A CABINE  
QUANDO VOLTEI AO MEU LUGAR  
DAVA PARA VER OS ARRANHA-CÉUS  
POR FIM CHEGUEI EM NOVA YORK”

## Referências bibliográficas

- BLANCHE-BENVENISTE, C. La escritura, irreductible a un “código”. In: FERREIRO, E. (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 14-30.
- CAMERON-FAULKNER, T.; NOBLE, C. A comparison of book text and child directed speech. *First Language*, n. 33, p. 268-279, 2013.
- CRYSTAL, D. Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, n. 12, p. 328-342, 1996.
- CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. What reading does for the mind. *American Educator*, v. 22, n. 1, p. 8-15, 1998.
- DOMÍNGUEZ, P.; NASINI, S.; TEBEROSKY, A. Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje*, v. 36, n. 4, p. 501-515, 2013.
- ECO, U. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen, 1993.
- ELBERS, L. An output-as-input hypothesis in language acquisition. In: BROEDER, P.; Murre, J. (ed.). *Models of language acquisition: inductive and deductive approaches*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 244-271.
- FERREIRO, E. Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. In: FERREIRO, E. (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 2002. p. 151-172.
- GARDE, P. *Le mot, l'accent, la phrase: études de linguistique slave et générale*. Paris: Institut d'Études Slaves, 2006.
- GENETTE, G. *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

- MORALES-LÓPEZ, E. La enseñanza de los contenidos gramaticales a partir del análisis discursivo en un curso de introducción a la Lingüística. *Monográfico*, n. 10, p. 181-200, 2014.
- NIPPOLD, M. A. *Later language development: the school-age and adolescent years*. Austin: Pro-Ed, 1998.
- OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- OLSON, D. R. Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. *Cognition*, n. 60, p. 83-104, 1996.
- OLSON, D. R. What writing is. *Pragmatics & Cognition*, v. 9, n. 2, p. 239-258, 2001.
- PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A. La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función*, n. 7, p. 27-39, 2009.
- REY-DEBOVE, J. *Le métalangage*. Paris: Armand Colin, 1997.
- ROSS, P. E. The expert mind. *Scientific American*, v. 295, n. 2, p. 64-71, 2006.
- SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In: SOUSA, O.; CARDOSO, A. (ed.). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Lisboa: Colibri; CIED, 2010. p. 95-110.
- SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 1, p. 23-42, 2011.
- SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, v. 29, n. 4, p. 6-19, 2008.
- TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 5. ed. Campinas; Petrópolis: Ed. Unicamp; Vozes, 1993.

- TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias*, v. 7, n. 2, p. 73-90, 2018.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.
- TOMASELLO, M. Acquiring linguistic constructions. In: DAMON, W. et al. (ed.). *Handbook of child psychology, volume 2 – Cognition, perception, and language*. New York: Wiley, 2006. p. 255-298.
- TOMASELLO, M. *Los orígenes de la comunicación humana*. Barcelona: Katz, 2013.
- TOMASELLO, M. The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. In: WINOGRAD, E.; FIVUSH, R.; HIRST, W. (ed.). *Ecological approaches to cognition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 153-170.
- WATSON, R. Rethinking readiness for learning. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (ed.). *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell, 1996. p. 148-172.



## A autora e sua bibliografia

Ana Teberosky é catedrática de psicologia evolutiva e da educação e professora honorária da Universidade de Barcelona (Espanha). Sua pesquisa está relacionada com a aprendizagem da linguagem e com os projetos psicopedagógicos de ensino desde uma perspectiva construtivista. Publicou vários livros, artigos e material de difusão digital, além de ter escrito diversos capítulos em outras obras, sobre a aprendizagem da linguagem, da leitura e da escrita na Espanha e na América Latina.

A bibliografia recolhida neste anexo lista suas principais contribuições. Inclui desde obras já clássicas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como *Psicogênese da língua escrita (Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1979)*, em coautoria com Emília Ferreiro, *Aprendendo a escrever (Aprendiendo a escribir, 1992)* e *Aprendendo a ler e a escrever: uma proposta construtivista (Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure, 2001)*, até conteúdos digitais recentes orientados à melhoria da qualidade das interações comunicativas entre adultos e crianças, como as plataformas Aprender Linguagem (<http://aprenderlinguagem.org.br>) e Espaço de Leitura (<http://espacodeleitura.labedu.org.br>), produzidas com o Laboratório de Educação.

A seleção de artigos destaca a diversidade de temas no âmbito da alfabetização estudados pela autora, entre eles:

- aspectos metalinguísticos próprios do conhecimento do sistema de escrita alfabética, como o nome das letras, o desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica e lexical;
- análise psicolinguística de atividades e tarefas para ensinar e aprender linguagem escrita (como leitura em voz alta,

escrita em voz alta, elaboração de listas, reescrita de textos, representações multimodais);

- aspectos relativos à construção de unidades textuais (como estudos dos procedimentos infantis para a escrita de discurso direto e dos mecanismos de segmentação e conexão textual).

## Livros

2003. TEBEROSKY, A.; SOLER, M. *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori. (*Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed.)
2001. TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives. (*Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.)
1995. TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana. (*Além da alfabetização*. São Paulo: Ática.)
1992. TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori. (*Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática.)
1990. TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Vozes.
1990. TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas; Petrópolis: Ed. Unicamp; Vozes.
- 1979/2007. FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno. (*Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.)

## Capítulos em livros

2020. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A.; COSTA E SOUSA, O. Orality, reading and writing in early literacy. *In*: ALVES, R. A.;

- LIMPO, T.; JOSHI, R. M. (org.). *Reading writing connections: towards integrative literacy science*. Cham: Springer International Publishing. p. 85-105.
2019. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. A construção infantil das unidades do texto. In: SPINILLO, A. G.; CORREA, J. (org.). *A escrita de textos por crianças: limites, possibilidades e implicações educacionais*. São Paulo: Vetor. p. 15-41.
2017. TEBEROSKY, A.; ORTEGA, A.; COROMINA, J. Aprendiendo a transformar un relato textual en otro multimodal. In: LONDOÑO MONROY, G.; RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (ed.). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. p. 59-77.
2016. SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BAPTISTA, M. C. et al. (org.). *Crianças como leitoras e autoras*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. p. 59-95.
2012. TEBEROSKY, A. Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. In: COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. (coord.). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Caracas: Banco del Libro. p. 239-250.
2010. SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In: SOUSA, O.; CARDOSO, A. (ed.). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos*. Lisboa: Colibri; CIED.
2008. SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. El alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. In: BONALS, J.; SÁNCHEZ, M. (ed.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó. p. 811-837.
2008. TEBEROSKY, A.; VILAGINÉS, E. Le corpus d'enfant: quels outils? In: BILGER., M. (coord.). *Données orales: les enjeux de la transcription*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan. p. 110-127. (*Cahiers de l'Université de Perpignan*, n. 37).
2007. TEBEROSKY, A. El texto académico. In: CASTELLÓ, M.



- (ed.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó. p. 17-46.
2007. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A.; MARTRET, G.; FERNÁNDEZ DE VIANA, A. Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través de textos narrativos: procesos metalingüísticos y metacognitivos. In: ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa. *Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006*. Madrid: CIDE.
2002. TEBEROSKY, A. Las “filtraciones” de la escritura en los estudios psicolingüísticos. In: FERREIRO, E. (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. p. 111-132.
2001. SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (ed.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial. p. 461-486. (Desarrollo psicológico y educación, v. 2).
2001. TEBEROSKY, A. La iniciación en el mundo de lo escrito. In: BOFARULL, M. T. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Laboratorio Educativo; Barcelona: Graó. p. 59-68.
2000. TEBEROSKY, A. Enseñar a escribir de forma constructiva. In: COLL, C. et al. *El constructivismo en la práctica*. Caracas: Laboratorio Educativo; Barcelona: Graó. p. 59-70.

## Artigos acadêmicos

2018. TEBEROSKY, A.; ORTEGA, A. Aprendizaje del vocabulario: una experiencia formativa en cuarto curso de educación primaria. *Didacticae*, n. 3, p. 52-70.
2018. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto. *Revista Entreideias*, v. 7, n. 2, p. 73-90.

2017. TEBEROSKY, A. El aprendizaje de la ortografía, un suplemento a la escritura. *Da Investigação às Práticas*, v. 7, n. 3, p. 8-25.
2017. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. Las listas en el aprendizaje inicial de la escritura. *Zona Próxima*, n. 26, p. 152-178.
2016. PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A. El sesgo de la escritura en la conceptualización infantil de los sinónimos. *Infancias Imágenes*, v. 15, n. 1, 27-40.
2016. TEBEROSKY, A. Escriure per aprendre. *Llengua, Societat i Comunicació*, n. 14, p. 21-29.
2016. TEBEROSKY, A.; JARQUE, M.-J. L'aprenent de llengua quan aprèn l'escrit. *Llengua, Societat i Comunicació*, n. 14, p. 68-81.
2014. DOMÍNGUEZ, P.; NASINI, S.; TEBEROSKY, A. Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje*, v. 36, n. 4, p. 501-515.
2014. SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. La citación en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Enunciación*, v. 19, n. 1, p. 22-34.
2014. TEBEROSKY, A.; JARQUE, M.-J. Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, n. 8, p. 21-26.
2012. TEBEROSKY, A.; FERNÁNDEZ DE VIANA, A. Poemes i jocs en l'ensenyament i aprenentatge del llenguatge escrit. *Articles*, n. 58, p. 90-103.
2011. SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 1, p. 23-42.
2011. TEBEROSKY, A. Programar a leitura e a escrita: os textos, as actividades, a criança e os professores. *Da Investigação às Práticas*, v. 1, n. 1, p. 6-23.
2011. TEBEROSKY, A.; PORTILLA, C. Los “contrarios” en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 4, p. 515-531.

2010. PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A. Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada: una experiencia en preescolar. *Lectura y Vida*, v. 31, n. 1, p. 50-67.
2010. RIBEIRO, S.; TEBEROSKY, A. Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. *Psicología Educativa*, v. 16, n. 2, p. 135-146.
2010. TEBEROSKY, A.; PORTILLA, C.; SEPÚLVEDA, A. Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo: una experiencia en segundo de Primaria. *Revista IRI-CE*, n. 21, p. 45-63.
2009. PORTILLA, C.; PERÓ, M.; TEBEROSKY, A. La doble denominación de la sinonimia en el contexto de lo escrito. *Infancia y Aprendizaje*, v. 32, n. 3, p. 277-292.
2009. PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A. La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función*, n. 7, p. 27-39.
2009. TEBEROSKY, A. La lectura desde la perspectiva constructivista. *Aula de Innovación Educativa*, n. 179, p. 21-23.
2009. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, v. 32, n. 2, p. 199-218.
2009. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. Inmersión en libros y lecturas: una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y Vida*, v. 30, n. 1, p. 18-28.
2008. SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, v. 29, n. 4, p. 6-19.
2006. TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A.; MARTRET, G.; FERNÁNDEZ DE VIANA, A.. El discurs sobre els textos i el coneixement textual. *Articles*, n. 40, p. 50-65.
2005. MARTÍ, E.; GARCIA-MILÀ, M.; TEBEROSKY, A. Notational strategies for problem solving in 5- to 7-year-olds.

- European Journal of Development Psychology*, v. 2, n. 4, p. 364-384.
2004. GARCIA-MILÀ, M.; MARTÍ, E.; TEBEROSKY, A. Emergent notational understanding: educational challenges from developmental perspective. *Theory into Practice*, v. 43, n. 4, p. 287-294.
2003. TEBEROSKY, A. Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Textos*, n. 33, p. 42-46.
2003. TEBEROSKY, A. El uso de “nombre” como terminología de las unidades del lenguaje. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, n. 3, p. 15-35.
2003. TEBEROSKY, A.; MARTÍNEZ OLIVÉ, C. El nombre de las letras. *Lectura y Vida*, v. 24, n. 3, p. 6-14.
2002. MARTÍNEZ OLIVÉ, C.; RIVERO, M.; PORTILLA, C.; TEBEROSKY, A. Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe. *Anuario de Psicología*, v. 33, n. 4, p. 573-592.
2002. TEBEROSKY, A. La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique: une perspective évolutive. *Repères*, n. 26-27, p. 49-59.
2000. GARCIA-MILÀ, M.; TEBEROSKY, A.; MARTÍ, E. Anotar para resolver una tarea de localización y memoria. *Infancia y Aprendizaje*, v. 23, n. 90, p. 51-70.
2000. ROSSI, F.; PONTECORVO, C.; LÓPEZ-ORÓS, M.; TEBEROSKY, A. Referential development in storytelling and in storywriting of Catalan and Italian children. *Language and Education*, v. 14, n. 3, p. 164-184.
1998. LÓPEZ-ORÓS, M.; TEBEROSKY, A. La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*, v. 21, n. 83, p. 75-92.
1998. TEBEROSKY, A. Enseñar a escribir en la edad de la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 17, p. 33-44.

1998. TOLCHINSKY, L.; TEBEROSKY, A. (1998). The development of word segmentation and writing in two scripts. *Cognitive Development*, v. 13, n. 1, p. 1-24.
1996. TEBEROSKY, A. Co-constructivismo y relaciones asimétricas. *Anuario de Psicología*, n. 69, p. 83-88.
1993. FABRETTI, D.; TEBEROSKY, A. Escribir en voz alta. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 216, p. 54-56.
1993. TEBEROSKY, A.; MORAIS, A. Escribir con o sin errores de ortografía. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 216, p. 57-59.
1992. TEBEROSKY, A. Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*, v. 15, n. 58, p. 107-124.
1991. TEBEROSKY, A.; BILGER, M. La connaissance de l'écrit chez les adultes "illettrés". *Études de Linguistique Appliquée*, n. 81, p. 49-56.
1990. TEBEROSKY, A. El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida*, v. 11, n. 3, p. 5-15.
1990. TEBEROSKY, A. Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de Psicología*, n. 47, p. 43-63.
1989. TEBEROSKY, A. La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, v. 12, n. 46, p. 17- 35.
1988. TEBEROSKY, A. La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age. *European Journal of Psychology of Education*, v. 3, n. 4, p. 399-414.

## **Materiais educativos impressos**

2001. TEBEROSKY, A. *La Clau, materiales para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives.
1999. COLL, C.; TEBEROSKY, A. *Aprendendo*. Material didático de conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ática.

## **Materiais educativos digitais**

**Trilhas para ler e escrever textos.** <https://www.portaltrilhas.org.br/inicio>.

São Paulo: Instituto Natura; Cedac. (Material reeditado e distribuído pelo Ministério da Educação em 2012 para 2.008 municípios do país.)

**Espaço de Leitura.** <http://espacodeleitura.labedu.org.br>.

A plataforma busca enriquecer a aprendizagem da criança no que se relaciona à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, sugerindo diversos recursos que podem ser explorados durante a interação dela com as histórias apresentadas (formas de leitura; comentários em voz alta; integração entre voz, gestos faciais, manuais e corporais; posição do corpo e visualização do texto e da ilustração; jogos e atividades envolvendo o conteúdo linguístico abordado nos contos; entre outros). Para o adulto, a fundamentação teórica embasa o rico material que encontra disponível para que amplie os contextos de interação com a criança. Projeto realizado por uma equipe de escritores, ilustradores e editores da Universidade de Barcelona (Espanha) e do Laboratório de Educação (Brasil).

**Aprender Linguagem.** <http://aprenderlinguagem.org.br>.

Um guia completo para famílias e educadores sobre os processos de aquisição da linguagem pela criança entre 0 e 5 anos de idade, realizado em parceria pela Universidade de Barcelona (Espanha) e pelo Laboratório de Educação (Brasil).

# Instituições

## Laboratório de Educação

É uma organização não governamental criada em 2012 que busca sensibilizar os adultos sobre seu importante papel no processo de aprendizagem das crianças, oferecendo meios para promover interações significativas dentro e fora da escola: o conhecimento científico é traduzido, integrado e materializado, tornando-se aplicável em situações cotidianas. As soluções propostas abrangem diferentes estágios do desenvolvimento infantil, com especial ênfase no desenvolvimento da linguagem, e contribuem para que os adultos medeiam de maneira produtiva as interações das crianças com o mundo, de modo a ampliar seu universo cognitivo e intelectual.

## ProLEER

É uma rede internacional iniciada em 2009 por ex-alunos da Universidade de Harvard, pesquisadores, profissionais e formuladores de políticas comprometidos em aperfeiçoar a prática e as políticas educacionais, com vistas a melhorar a aprendizagem das crianças no campo da linguagem.

## Fundação Santillana

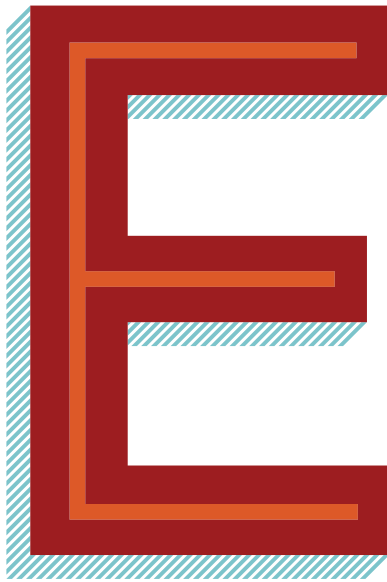
A Fundação Santillana realiza e apoia iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da Educação e da cultura. Para isso, incentiva a produção e a difusão de conhecimento sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem.

Sua atuação enfoca a superação das desigualdades educacionais, baseada na certeza de que a Educação é o motor do desenvolvimento de um Brasil mais justo, democrático e sustentável. As ações compreendem a disseminação dos conhecimentos, para que gestores de instituições públicas e privadas, professores e toda a sociedade civil possam estar munidos de informações de qualidade para contribuir com a defesa da Educação de excelência para todos.

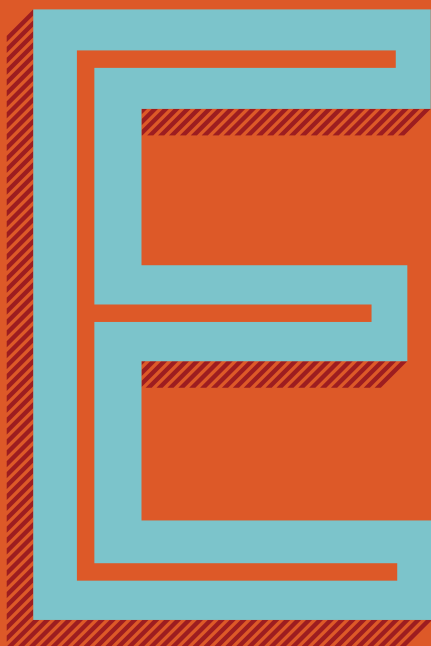
Além disso, a Fundação Santillana fomenta o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, pais e alunos em diferentes instâncias e regiões do país por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas. Também incentiva premiações que buscam a valorização de professores e gestores.

Criada em 1979, atua na Espanha e em cinco países da América Latina. No Brasil desde 2008, trabalha em parceria com organizações nacionais e internacionais no desenvolvimento de projetos e obras de referência nas temáticas educacionais e da cultura.





Esta publicação foi composta nas fontes  
Questa, Questa Grande e Questa Sans.



Aprender a ler e escrever não é um processo simples, e as crianças precisam experimentar, desde cedo, a riqueza das muitas dimensões dos textos. É assim que lhes fornecemos (ou não) ferramentas para que transitem com liberdade e autonomia no universo da cultura letrada. Ana Teberosky, catedrática de psicologia da Universidade de Barcelona, dedica-se a compreender tal processo há mais de quatro décadas, aprofundando-se nas situações que propiciam o desenvolvimento pleno nesse campo. Este livro resulta de um desafio proposto a ela pelo Laboratório de Educação: sintetizar sua concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e compartilhar uma pauta fundamentada para a ação em sala de aula, sempre colocando a professora como produtora de sentido em sua prática.