unicef
para cada criança

AvisaLa
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

fascículo 2

Leitura
por si mesmo

Leitura
por si mesmo

Material de apoio ao professor e à professora em práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos

Elaboração de conteúdo:
Giulianny Russo e Isis Nogueira

Coordenação técnica:
Renata Frauendorf

Coordenação geral:
Silvia Carvalho

Desenvolvimento Técnico:
Instituto Avisa Lá – SP

2023

Leitura
por si mesmo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Russo, Giulianny.
R969f Fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita [livro eletrônico] / Giulianny Russo, Isis Nogueira; coordenadoras Renata Frauendorf, Silvia Carvalho. – São Paulo, SP: Instituto Avisa Lá Formação Continuada de Educadores, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5872-600-5

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Nogueira, Isis. II. Frauendorf, Renata. III. Carvalho, Silvia. IV. Título.
CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Sumário

Apresentação 5

Introdução 6

1. Leitura por si mesmo por estudante que não lê sozinho 8

1.1. Como ler antes de saber ler convencionalmente? Estratégias para a compreensão de leitura 13

1.2. Como as e os estudantes colocam em jogo os diferentes saberes e quais são as intervenções que os ajudam a avançar? 17

1.3. Já identifiquei as estratégias utilizadas pelos e pelas estudantes. Como fazer para que avancem? 21

1.4. E se não encontrarem a resposta correta? 28

1.5. Como saber o que meu grupo já sabe e o que ainda precisa aprender para melhorar a capacidade de compreender textos? 29

2. Leitura por si mesmo por estudante que lê com pouca autonomia 31

2.1. Formação de leitores e leitoras como tarefa de todos os professores e todas as professoras 32

2.2. O que esperar de um leitor autônomo? 33

2.3. Leitura colaborativa 37

3. Práticas de leitura por si mesmo e a BNCC 38

Bibliografia 41

Apresentação

Caro professor, cara professora,

Desde 2019, o Avisa Lá tem apoiado o UNICEF na implementação da Estratégia **Trajetórias de Sucesso Escolar** (TSE) por meio de ações formativas e produção de materiais para o enfrentamento da cultura do fracasso escolar em diferentes estados que implementam programas a partir das recomendações da TSE e municípios participantes do SELO UNICEF.

A alfabetização inicial e tardia tem sido o foco principal da parceria UNICEF-Avisa Lá. Visando atingir diretamente os e as estudantes que necessitam deste apoio foram escolhidas as **Práticas de alfabetização em contextos de multiletramentos** como temática principal das formações com professores e professoras, dos materiais de apoio elaborados especialmente para o programa que se traduz em um curso autoinstrucional* e nesta coleção de fascículos. Além disso, a parceria tem contribuído para a estruturação de uma cadeia formativa nas secretarias e unidades educativas que se responsabilizam localmente pelo desenvolvimento de propostas de leitura e escrita mais significativas nas escolas. Esse trabalho esteve e está totalmente respaldado nos princípios e direitos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular.

No âmbito dessa parceria foram desenvolvidos estes fascículos a que você está tendo acesso com as situações didáticas fundamentais para alfabetizar da melhor maneira possível. Com o propósito de subsidiar de forma prática os e as docentes no trabalho com a alfabetização, o material é composto de um fascículo introdutório e 5 cadernos para cada situação didática: **leitura por meio da professora ou do professor; leitura por si mesmo, escrita por meio da professora ou do professor; escrita por si mesmo e oralidade.**

No fascículo 02, **Leitura por si mesmo**, você poderá conhecer ou aprofundar o conhecimento sobre esta situação didática fundamental para contribuir para a formação leitora dos e das estudantes dos diferentes segmentos bem como compreender a importância desta a prática para o processo de alfabetização inicial e tardia.

Desejamos a todos e todas uma ótima leitura e que este material possa apoiar a sua prática junto aos estudantes contribuindo para a garantia do direito de aprender a ler e escrever de crianças, adolescentes e jovens.

* O curso está disponível em: https://ava.unicef.org.br/login/index.php

Introdução

Silvana Augusto. Revista Avisa lá 22.

As práticas de leitura por si mesmo são fundamentais tanto para o avanço nas **capacidades leitoras**, quanto para a aquisição de novos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita.

São muitas as oportunidades de leitura oferecidas por situações do cotidiano, como fatos que circulam na televisão e que podem ser conhecidos por meio de notícias escritas publicadas no dia subsequente, ou em pequenos artigos de curiosidades; placas com nomes de rua; *outdoors* em espaços públicos; gráficos, infográficos em sites; *cards* em redes sociais, mensagens em aplicativos de conversa, livros ou textos presentes em diferentes espaços. Trazer essa diversidade de finalidades de leitura, gêneros, autores, visão de mundo e portadores de texto para dentro da escola é um importante caminho para formar leitores e leitoras e despertar o interesse pela leitura antes mesmo de se ler convencionalmente.

Essa diversidade de situações de leitura do cotidiano são presenciadas pelas crianças desde pequenas e com isso, não é difícil presenciá-las imitando os diferentes comportamentos típicos de leitor – mesmo que ainda não saibam ler com autonomia – como, por exemplo, folhear

um livro, escolher o que deseja ler, comentar com outras pessoas sobre o que foi lido são comportamentos típicos de qualquer leitor e não requerem que saibam ler com autonomia para fazê-lo. Para tanto, é fundamental a escola organizar diferentes situações em que os e as estudantes ocupem o papel de leitores e leitoras, mesmo que não o façam convencionalmente, como por exemplo situações em que escolhem pessoalmente algo para ler; roda de indicação literária; leitura em duplas, para realizar uma pesquisa sobre determinado assunto; leitura programada, para buscar informações sobre onde está escrito determinada palavra; entre outras situações.

As práticas de leitura pelo ou pela estudante devem acontecer **de maneira permanente, nos diversos segmentos** (educação infantil e todo o ensino fundamental, bem como no médio), lembrando também que, em todos os componentes curriculares, esta ação é sempre bem-vinda. O trabalho em duplas torna essas situações mais potentes, porque, ao interagirem, os e as estudantes podem partilhar os diferentes sentidos atribuídos ao que foi lido, apresentar compreensões cada vez mais aprofundadas e diversas, bem como se apoiarem nos diferentes saberes resultantes de suas experiências anteriores: de vida, de mundo, com leitura.

Uma situação de leitura por si mesmo, para ser de fato significativa, deve ter uma **finalidade** que não se resume a avaliar o que foi compreendido. Ela deve ser organizada pressupondo diferentes finalidades e com um propósito social definido como, por exemplo:

- ler para localizar onde está escrito o nome da brincadeira preferida numa lista de brincadeiras para ensinar a colegas;
- ler em duplas ou trios a lista de nome dos e das colegas da turma para registrar na chamada os que estão presentes e ausentes no dia;
- ler para apresentar – em um sarau de final de bimestre, ou em um *slam* do bairro;
- ler para conhecer mais sobre determinado autor literário; ler para apreciar um tipo de narrativa;
- ler para comentar uma notícia em outra turma;

- ler para compartilhar o resultado de um experimento com estudantes menores;
- ler para participar de um debate sobre uma questão controversa etc.

Portanto, **diferentes situações comunicativas** precisam estar presentes no planejamento do trabalho com leitura, seja na alfabetização inicial ou na etapa de consolidação da alfabetização, como também para aqueles ou aquelas que estão em correção de fluxo escolar.

1. Leitura por si mesmo por estudante que ainda não lê sozinho

Aprende-se a ler, lendo. Aprende-se a escrever, escrevendo. Mas como uma criança que não sabe ler convencionalmente poderá ler?

As crianças, de modo geral, chegam ao mundo em um universo de pessoas que falam com ela o tempo todo. Nascer em um ambiente de pouca comunicação é uma exceção. Não há nenhum preparo passo a passo em que os bebês precisam passar por etapas de treino com sons isolados, palavras fáceis apenas. Tudo vem junto, ainda que os adultos imitem os primeiros sons e tentativas de falar, por exemplo, a palavra *mãe*.

> *No caso da aprendizagem da língua oral, os adultos que rodeiam a criança manifestam entusiasmo quando ela faz suas primeiras tentativas para comunicar-se oralmente [...]. Todos tentam compreender o que a criança disse, supondo que quis dizer algo [...]. No caso da língua escrita, o comportamento da comunidade escolar é marcadamente oposto [...], porque se supõe que não possa escrever nada até ter recebido a instrução formal pertinente [...]. Ninguém tenta retraduzir o que a criança escreveu, porque lhe nega o direito de aproximar-se da escrita por caminho diferente do indicado pelo método escolhido pelo professor.*
>
> FERREIRO, 2008, p.30

Tradicionalmente, para ensinar a ler e a escrever, compreende-se que somente após os e as estudantes dominarem uma série de habilidades e conhecimentos é que poderão se arriscar a ler e a escrever por si mesmos.

No entanto, diversas pesquisas didáticas (Lerner, 2001; Castedo, 2003; Molinari, 2015, entre outros), que têm como princípio a ação inteligente do sujeito em seu processo de aprender, entendem que se aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo **textos reais**, em **práticas sociais cotidianas**, na **interação com materiais escritos**, na **interação com as e os colegas e com o ou a docente**.

Aprendem ao terem a oportunidade de acionar suas hipóteses, seus conhecimentos já construídos e confrontá-los com os contextos, com o objeto de conhecimento em si e nas interações. Ou seja, os e as estudantes precisam assumir o desafio da leitura e da escrita, formulando e reformulando suas ideias, para, assim, avançarem na sua compreensão sobre o sistema de escrita.

Mas como os e as estudantes podem ler por si mesmos, quando ainda não sabem ler convencionalmente? Como ler para aprender a ler e a escrever? Como ler antes de saber o nome de todas as letras?

O desafio para os e as estudantes atuarem como leitores e leitoras e resolverem problemas de leitura, mesmo sem saberem ler convencionalmente, requer uma ação muito importante do ou da docente, que é **oferecer informações** para que os e as estudantes possam realizar antecipações sobre o que pode estar escrito. Mas não só isso: é fundamental também **organizar situações de intercâmbio** entre todos e todas para que possam confirmar ou descartar essas antecipações em função dos dados oferecidos pelo texto e pelo contexto no qual a informação está inserida. Durante todo esse momento, o ou a docente contribui com diferentes informações que precisam ser coordenadas pelos ou pelas estudantes, quer sejam sobre o tema, sobre as expressões próprias do gênero, sobre os índices em que podem se apoiar para encontrar o que buscam ou para confirmar/refutar uma antecipação feita por eles ou elas.

De docente para docente: dicas preciosas!

Para que as e os estudantes se lancem ao desafio de lerem antes de saber ler convencionalmente, coordenando as diversas informações que observam na escrita e a que recebe por meio das intervenções do professor e das trocas entre seus pares, é fundamental que vejam **propósito e sentido** nas situações de leitura, por exemplo:

- leitura de nomes por parte das e dos estudantes para fazer o controle de presença da turma;

- leitura de nomes de colegas da turma para organizar a lista de ajudantes da semana;

- localizar qual título entre três oferecidos fará parte da programação semanal de leitura;

- leitura de uma parlenda, por exemplo, "Lá em cima do piano", para brincar com os e as colegas;

- ordenar os versos de uma canção que se encontram fora de ordem para depois compor a *playlist* da turma;

- leitura de um poema para aprender e declamar para outras e outros colegas;

- localizar, na lista de ingredientes de um do bolo de chocolate feito na cantina da escola, onde está escrito "farinha de trigo" para informar às crianças alérgicas, entre outras.

Situações como essas tornam-se ainda mais potentes para o desenvolvimento da leitura por parte dos e das estudantes quando realizadas **em duplas de integrantes com saberes de escrita próximos e experiências de leitura complementares**.

É possível propor a realização de atividades relacionadas à leitura por si mesmo para estudantes em processo de alfabetização e que ainda não são capazes de ler com autonomia quando:

- o conteúdo do texto é bem conhecido por parte dos e das estudantes e, com isso, sabem o texto de memória, como ocorre nas parlendas, adivinhas, poemas

canções, raps e outros textos organizados em versos. Nesse caso, o desafio estará em ajustar a "leitura" do texto, que se conhece de cor, aos segmentos escritos;

- o ou a docente oferece informações sobre o conteúdo do texto, informando, seja por meio de imagens ou oralmente, as palavras que o e a estudante precisa encontrar. Por exemplo, quando a situação convida que as e os estudantes localizem determinadas frutas em uma lista de compras, precisamos garantir que as e os estudantes saibam quais frutas precisam localizar. Se localizar a palavra entre todas as apresentadas for uma tarefa que o e a estudante não consegue realizar, a e o docente pode fornecer mais informações, dizendo por exemplo quais são as demais palavras, sem indicar onde estão escritas: *"em uma está escrito 'maçã' e em outra 'macarrão', onde pode estar escrito 'maçã'?"*

Importante!

Este tipo de proposta, de localizar onde está escrita certa palavra ou qual é a palavra entre outras, só faz sentido para as e os estudantes que ainda não leem convencionalmente. Estudantes que já são leitores, mesmo que iniciantes, precisam ter um desafio ajustado ao seu saber, neste caso, não é necessário informar o que está escrito, mas apenas o conteúdo temático ou o contexto mais abrangente e perguntar: "o que está escrito?". Um exemplo, seria solicitar que identifiquem falas típicas de personagens, ou quais títulos se referem aos contos que aparecem ilustrados.

1.1. Como ler antes de saber ler convencionalmente? Estratégias para a compreensão de leitura

O leitor fluente lança mão de **diferentes estratégias** para construir significados e atribuir sentidos ao que lê, o que torna fundamental a aprendizagem dessas estratégias na escola. *Mas quais são elas? Você já parou para pensar nisso?*

Vamos pensar nas estratégias que, como leitoras e leitores experientes, utilizamos sem nos dar conta. Observe o texto a seguir e veja se descobre o que está escrito nele (reflita a partir das perguntas, antes de analisar a imagem 2).

Imagem 1:

Ich warfe den stock auf die katze tze aber die katze tze starb nicht nicht frau chica ca wundert sich sich über den über den der katze meow.

- *Que idioma você acha que é?*
- *Você conhece este idioma?*
- *Como sabe que é este idioma?*
- *Descobriu o que está escrito? Como? O que observou?*

Se não descobriu, seguem algumas informações: é um texto em alemão, é uma tradução de uma cantiga popular brasileira e que a estrutura dela em versos é assim:

Imagem 2:

Ich warfe den stock auf die katze tze
aber die katze tze
starb nicht nicht
frau chica ca
wundert sich sich
über den über den der katze
meow.

- *Observar a estrutura ajudou?*
- *Você formulou alguma hipótese de qual cantiga é?*
- *Tem alguma palavra que é familiar?*

Outras informações que podem ajudar: a palavra "CAT" em inglês é gato. Será que CAT e KATZE tem alguma relação? Saber esta informação ajuda a formular alguma hipótese sobre o que pode estar escrito no texto? "Chica" é uma palavra comum no português? Aparece em alguma cantiga?

Qual cantiga você acha que é? Se formulou alguma hipótese, experimenta voltar no texto anterior e ler, ajustando o oral ao escrito (cantar a cantiga, acompanhando as palavras escritas para ver se correspondem ao que imaginou)? Experimente fazer isso na imagem 3:

Imagem 3:

Ich warfe den stock auf die katze tze
aber die katze tze
starb nicht nicht
frau Chica ca
wundert sich sich
über den über den der katze
meow

- *Note as repetições no final de algumas palavras;*
- *a associação da palavra CAT – KATZE – GATO;*
- *as palavras "Chica" e "meow".*

Neste momento, você já deve ter percebido que é a cantiga *Atirei o pau no gato* (se não, volte ao texto e confira). Em uma situação coletiva de análise deste texto, a troca de informações entre as pessoas favorece a observação destas diferentes pistas (**indícios**).

Mas nos interessa refletir sobre as estratégias que as pessoas que não são falantes do alemão utilizam para concluir sobre o conteúdo do texto apresentado. Ao analisar o texto, contamos informações de diferentes naturezas:

- saber que é uma cantiga popular brasileira;
- saber que é uma tradução;
- identificar palavras familiares (Chica, Kat, meow, frau etc.);
- observar a estrutura da cantiga;
- observar a repetição da parte final de palavras.

Se tivesse sido apresentado um texto qualquer do alemão e não fosse passada nenhuma outra informação, alguém que não conhece o idioma teria recursos para descobrir o que estaria escrito? Mesmo reconhecendo as letras, ou tentando sonorizá-las a partir da estrutura do nosso idioma, não seria possível concluir.

Este é um pouco do desafio que vivem as e os estudantes não alfabetizados que são convidados a ler textos sem dispor de informações adicionais que lhes permitam inferir – só lhes resta, quando possível, tentar oralizar, soletrar, sem que contem com ajuda em sua compreensão sobre o sistema de escrita e tampouco a ler o que está escrito.

Para ler, antes de saber ler convencionalmente, os e as estudantes farão um movimento semelhante ao realizado por nós na leitura da cantiga *Atirei o pau no gato* escrita em alemão: vão buscar **coordenar as informações apresentadas sobre o contexto, os conhecimentos que dispõem e o texto escrito para fazer antecipações e, em seguida, validá-las ou refutá-las.** Ou seja, lançando mão de diferentes estratégias leitoras.

Lembrando que a proposta de ler um texto em outro idioma foi um exercício para docentes que teve como objetivo o de proporcionar, para adultos já alfabetizados em sua língua materna, o desafio de ler mesmo sem saber ler convencionalmente o idioma, para destacar as estratégias que leitoras e leitores iniciantes podem utilizar, quando ainda não dominam o sistema de escrita alfabético.

As situações didáticas em que convidamos os e as estudantes a lerem por si mesmos precisam oferecer condições para que a escrita seja previsível, e isso ocorre por meio das informações disponíveis nos materiais em que a escrita esteja inserida ou por meio das informações que nós, professoras e professores, podemos oferecer, uma vez que o desafio para eles e elas não é descobrir o que está escrito, mas sim encontrar os indícios que permitam localizar o que procuram.

De docente para docente: dicas preciosas!

Nas **situações de leitura por si mesmos**, as e os estudantes:

- **Atuam diretamente com o texto para elaborar hipóteses sobre o que está escrito**, para confrontar suas ideias com os outros e ajustar suas interpretações em função das informações que o texto e a situação proveem.
- **Colocam em ação** seus conhecimentos prévios.
- **Enfrentam e resolvem** diversos problemas relativos à compreensão do texto – com intervenção docente.
- **Precisam saber** qual é a palavra que devem encontrar, mas é fundamental que a grafia da palavra não seja memorizada previamente.

A proposta é que, sabendo qual palavra desejam localizar, lancem mão de diversas estratégias – como veremos a seguir. Se as e os estudantes já sabem que "gato" se escreve com estas letras e nesta ordem, porque já memorizaram, não vão precisar refletir sobre a escrita desta palavra, mas apenas pareá-las, o que não favorece o aprendizado da leitura.

1.2. Como as e os estudantes colocam em jogo os diferentes saberes e quais são as intervenções que os ajudam a avançar?

O convite agora é para que se observe uma transcrição de uma situação de leitura realizada em duplas por estudantes que ainda não leem convencionalmente, atentando-se, especialmente, às estratégias que utilizaram para localizar as palavras solicitadas. Todas as atividades foram realizadas por estudantes do 1° ano, que não liam convencionalmente.

Situação 1:

Uma dupla estava procurando o nome "Branca de Neve" em uma lista de personagens do conto e não conseguiu decidir entre BRANCA DE NEVE e BRACELETE.

A professora informou que um nome é "Branca de Neve" e, a outra palavra, "bracelete" – na ordem diferente em que está na atividade e pede para que digam qual entre os dois é "Branca de Neve".

Em seguida o estudante aponta para "Branca de Neve" e comenta:

— "Branca de Neve" é muito maior, ó: BRAN-CA-DE-NE-VE (fala separando as palavras em sílabas e contando nos dedos). Não pode ser "bracelete", "bracelete" é muito pequeno para ser "Branca de Neve".

Em seguida, a colega comenta:

— Ah! E "Branca… Bran-CA" (diz, enfatizando o CA) tem o A e "bracelete" não tem.

Antes de ler o comentário a seguir, pense:

- Quais estratégias as e os estudantes utilizaram?
- O que observaram para concluir onde estava escrita a palavra procurada?

Esta dupla eliminou todas as outras palavras como possíveis escritas de "Branca de Neve". Ficando em dúvida entre as duas únicas opções que começam e terminam iguais.

O fato de não sinalizarem dúvida em relação à palavra "brasa" (que começa como "Branca de Neve", nos faz levantar a hipótese de que talvez tenham considerado também como a palavra termina (que "Branca de Neve" termina com "e" e não com a letra "a", como "brasa").

Quando a professora informou qual era a outra palavra que estava escrita, aportou mais informações para que pudessem analisar.

O primeiro estudante observou a extensão e, se o nome "Branca de Neve" é maior que "bracelete", logo, estará representada pela escrita de maior tamanho. A segunda estudante complementou sinalizando sua compreensão de que "Branca" tem a letra "a" duas vezes, enquanto "bracelete" só teria no início, observando outros aspectos da relação da escrita com a oralidade.

Agora, vamos analisar as situações 2, 3 e 4.

Situação 2:

Procurando a palavra "príncipe", entre "príncipe" e "priorize", diz:

— Príncipe... É lógico que é esta (apontando a palavra correspondente), porque esta (apontando a palavra 'priorize') tem a letra "o" e "príncipe" não tem "o".

Situação 3:

Procurando a palavra "bruxa", entre "bruxa" e "brasa", diz:

— "Bruxa"... "bruxa" termina igual (à palavra "brasa"), mas eu escuto o "bru", então só pode ser este (apontando a palavra "bruxa").

Situação 4:

Procurando a palavra "espelho", entre "espelho" e "escavo", diz:

— Es-pe-lho (lê apontando com o dedo cada parte da palavra "espelho") "es-pe-lho" (lê apontando com o dedo cada parte da palavra "escavo")... espelho não tem "a", não pode ser esta (apontando "escavo").

Nos três exemplos, o e a estudante ficaram em dúvida entre as palavras que deveriam buscar e palavras que começam e terminam iguais entre si (príncipe/priorize, bruxa/brasa e espelho/escavo) e que têm a extensão parecida. Ainda sem saberem o que estava escrito em palavras que começam e terminam igual, conseguiram analisá-las com o conhecimento que têm sobre o termo que deveriam localizar.

Na situação 2, mesmo sem saber que a outra palavra era "priorize", ao observarem as duas palavras, deduziram que não poderia ser "priorize", porque nela tem a letra "o" e a palavra "príncipe" não tem.

Na situação 3, o e a estudante identificaram rapidamente a palavra, no entanto, não é possível saber se sua decisão foi porque se recordaram de alguma palavra que tem a sílaba "bru" ou se observaram a presença da letra "u" na escrita de "bruxa".

Por fim, na situação 4, a estudante leu a palavra "espelho" nas duas palavras escritas, fazendo uma segmentação oral das sílabas. Ao ler "espelho" apontando para a palavra "escavo", observou a letra "a" onde possivelmente deveria ter a letra "p" ou "e" e concluiu que aquela não podia ser a palavra "espelho", porque "espelho" não tem a letra "a".

Em todos os exemplos, as e os estudantes **sabem o termo que precisam encontrar e usam este saber para fazer correspondências entre o conhecimento que já construíram sobre a língua escrita e a palavra que se apresenta por escrito.**

Na tentativa de ajustar a palavra oralizada à escrita, os e as estudantes vão analisando com maior profundidade os segmentos que compõem as palavras.

Resumindo:

São diversos os indícios que os e as estudantes podem observar para tentar concluir onde está escrita uma palavra: a extensão, como começa, como termina, partes conhecidas (*"aqui está escrito MESA, porque começa como o nome da MELISSA"*), partes internas (*"espelho tem a letra 'p' no meio"*), informações numéricas, presença de desenhos, ícones etc.

A depender do **contexto**, todas estas estratégias são válidas, pertinentes e eficientes e é fundamental que, nós, professores e professoras, as reconheçamos e as valorizemos.

> *As crianças têm oportunidade para desenvolver antecipações cada vez mais ajustadas sobre aquilo que está escrito e para construir estratégias para confirmar ou negar estas antecipações* ***quando as situações didáticas oferecem os meios para que o que está escrito seja previsível*** *e possa ser explorado, colocando em correspondência aquilo que acha que sabe (ou sabe) que está escrito com a própria escrita. Quando o professor oferece informações que ajudam a elaborar previsões possíveis sobre o sentido do texto, colabora com esse processo; estas ajudas podem levá-los a averiguar onde está escrito algo, o que está escrito e como está escrito.* ***O professor ensina a criança a apoiar-se em distintas fontes para fazer tais antecipações.***
>
> CASTEDO, 1999, p. 75

1.3. Já identifiquei as estratégias utilizadas pelos e pelas estudantes. Como fazer para que avancem?

Para que os e as estudantes que ainda não leem convencionalmente avancem em seus conhecimentos de leitura, é necessário que as explicações que formularam, as estratégias que desenvolveram, não sejam suficientes para responderem a determinada situação e, com isso, precisem observar e analisar outras partes das palavras e buscar outros indicadores para que possam concluir onde está escrita a palavra que desejam encontrar.

A seguir estão listadas algumas características a serem consideradas nas atividades propostas e que, a depender das estratégias de que os e as estudantes fazem uso, podem tornar a atividade mais ou menos desafiadora.

Quantidade de palavras a serem analisadas

Restringir ou ampliar a quantidade de palavras pode ser um facilitador ou um dificultador para os e as estudantes, a depender do que nós, professores e professoras, temos como objetivo.

- Para **estudantes que leem com autonomia**, a e o docente pode apenas informar que se trata de uma lista de animais e que precisam localizar os nomes dos insetos que desejam saber mais.
- Já **para estudantes que não leem convencionalmente**, pode informar o nome de um inseto por vez e pedir que localizem e registrem para pesquisarem no projeto que estão realizando.
- E ainda, para **aqueles que precisarem de mais ajuda**, restringir ainda a quantidade de palavras que devem analisar.

Por exemplo:

"Você está procurando por 'formiga'? 'Formiga' está nesta coluna (apontando a primeira coluna)" ou *"Formiga está nesta linha (apontando a respectiva linha onde se encontra a palavra 'formiga')" ou "Formiga é uma destas (apontando a palavra e*

uma outra) ou ainda: "(apontando duas palavras) uma destas é 'formiga' e a outra é 'leão', qual pode ser 'formiga'?".

A e o docente decide por uma ou outra intervenção, considerando os saberes dos e das estudantes e o que será um desafio possível de ser realizado.

Ainda pensando sobre a quantidade de palavras a serem analisadas, um desafio maior que o de localizar palavras é o de localizar títulos ou expressões.

Extensão das palavras

Outro indício que as e os estudantes podem observar no momento de decidirem onde está escrito algo é a extensão das palavras, como vimos no exemplo em que localiza "Branca de Neve".

Esta é uma estratégia bastante eficiente, pois ajuda as e os estudantes a se arriscarem na leitura, especialmente aqueles e aquelas que ainda não fazem a **relação entre a pauta sonora e a escrita**, ajudando-os e ajudando-as a avançarem na observação dessa relação. No entanto, queremos que disponham de outras estratégias também e que aprendam a olhar para vários indícios.

Para isso, para mostrar que, embora eficiente, essa estratégia não é suficiente, é necessário que encontrem situações em que a extensão não serve com indício, por exemplo, quando as palavras que devem analisar têm tamanhos parecidos.

Presença de números, desenhos e ícones

Outra estratégia que também é utilizada por leitores e leitoras experientes, ou seja, que faz parte dos comportamentos de leitura, é observar outras pistas visuais que os contextos oferecem.

Vale relembrar que nosso objetivo não é que as e os estudantes descubram por si mesmos o título referido pela imagem, mas, sim, sabendo qual é o título que precisam encontrar e localizá-lo entre as opções escritas. Por essa razão, é necessário assegurar que eles e elas tenham compreendido **o que precisam localizar** e, se a imagem não foi suficiente para informá-los/las, podemos dizer: *"Esta imagem é da história dos três porquinhos, vocês precisam procurar onde está escrito 'Os três porquinhos'"*.

O exemplo a seguir insere-se no contexto de uma sequência de pesquisa sobre os animais domésticos. Na atividade 1 (fig. 4), os e as estudantes contam com os ícones como recurso para localizarem as informações necessárias – elementos típicos dos textos de divulgação científica que circulam socialmente; na atividade 2 (fig. 5), eles e elas observam as informações numéricas: sabem que precisam procurar o peso do cachorro e sabem que esta é uma informação numérica, por isso, buscam pelos números. Por exemplo: quando o e a estudante localiza e aponta uma informação encontrada, a professora ou o professor pode ler em voz alta toda a frase para que as e os estudantes validem se o número encontrado de fato se refere ao peso do animal.

PREENCHA A TABELA COM AS INFORMAÇÕES SOBRE O YORKSHIRE

YORKSHIRE	
PESO	4 QUILOS
TAMANHO	25 CENTIMETRO
QUANTIDADE DE FILHOTES	5 FILHOTES

FICHA TÉCNICA YORKSHIRE

ORIGINÁRIOS DA INGLATERRA

MEDE CERCA DE 25 CENTÍMETROS

PESA ATÉ 4 QUILOS

TEM ATÉ 5 FILHOTES DE CADA VEZ E OS FILHOTES LEVAM ATÉ 63 DIAS PARA NASCER.

Figura 4. Acervo pessoal

ENCONTRE NO TEXTO A SEGUIR INFORMAÇÕES SOBRE **PESO** E **COMPRIMENTO** DO GOLDEN RETRIEVER

O CACHORRO GOLDEN RETRIEVER POSSUI UM GRANDE PORTE, É MUITO FORTE E PELUDO E SEUS OLHOS ESCUROS TRANSMITEM A DOÇURA DE SEU TEMPERAMENTO. SUAS ORELHINHAS CAÍDAS E A SEMELHANÇA DE SUA BOCA A UM SORRISO SÃO CARACTERÍSTICAS IRRESISTÍVEIS PARA QUEM AMA PET.

OS CÃES DA RAÇA GOLDEN SÃO MUITO ATIVOS E ROBUSTOS, SENDO EXCELENTES PARA ATIVIDADES COMO CÃO-GUIA PARA CEGOS, AJUDANTE DE DEFICIENTES MOTORES E GUARDIÃO.

É UM CACHORRO DE GRANDE PORTE, CHEGANDO A PESAR ATÉ 34 QUILOS E A MEDIR 61 CENTÍMETROS DE ALTURA. EMBORA SEJA GRANDES SÃO MUITO DELICADOS, PODEM ATÉ CARREGAR UM OVO CRU NA BOCA SEM QUEBRÁ-LO. OUTRA CARACTERÍSTICA MARCANTE É SUA PAIXÃO POR ÁGUA!

ADAPTADO DE <https://www.petz.com.br/cachorro/racas/golden-retriever/>
ACESSADO EM 14/05/2019

- AGORA RESPONDA:

QUANTO O GOLDEN RETRIEVER PODE PESAR?

34

- QUAL O COMPRIMENTO QUE O GOLDEN RETRIEVER PODE ATINGIR?

61

Figura 5. Acervo pessoal

COM SEU GRUPO, LEIA OU OUÇA A LEITURA DO TEXTO SOBRE O HAMSTER

HAMSTER

OS HAMSTERS SÃO PEQUENOS ROEDORES QUE TÊM GANHADO MUITO ESPAÇO NAS CASAS COMO PET. TRATA-SE DE UM ANIMAL MUITO LIMPO, COM FORTE INSTINTO DE SOBREVIVÊNCIA E HÁBITOS NOTURNOS - SÃO MAIS ATIVOS APÓS ÀS 18 HORAS.

OS HAMSTER MEDEM ENTRE 12 E 20 CENTIMETROS E PESAM CERCA DE 30 GRAMAS, A DEPENDER DA RAÇA.

A FÊMEA TEM PERÍODO DE GESTAÇÃO DE NO MÁXIMO 30 DIAS E TEM ENTRE 6 À 12 FILHOTES POR NINHADA.

- COMPLETE A TABELA COM INFORMAÇÕES DO TEXTO

HAMSTER	
PESO	30 GRANAS
TAMANHO	12 E 20 CENTIME
TEMPO DE GESTAÇÃO	30 DIAS
NÚMERO DE FILHOTES A CADA GESTAÇÃO	GATZ

Figura 6. Acervo pessoal

Quando essas propostas não estão mais desafiando as e os estudantes, podem-se oferecer textos em que haja muitas informações numéricas, para que percebam que, embora esta seja uma estratégia eficiente, ela pode não ser suficiente em todas as situações.

Atenção!

É muito comum considerarmos que textos como o da Figura 6 são mais fáceis para os e as estudantes em função da extensão.

De fato seriam, se eles e elas tivessem que ler o texto integralmente. No entanto, considerando a tarefa que devem realizar – localizar informações numéricas –, o texto é muito mais desafiador, pois apresenta muitas informações numéricas, demandando que leiam outras partes, já que encontrar os números não será suficiente para saber a que informação solicitada se referem.

É frequente encontrarmos propostas que demandem a leitura integral do texto para, ao final, responderem perguntas de interpretação, que servem mais para checarmos se compreenderam o que leram do que para que desenvolvam estratégias de leitura. Ao enfrentarem um texto extenso como o do cachorro *golden retriever*, elas e eles não precisarão ler o texto na íntegra para localizarem informações sobre peso e tamanho.

Além disso, realizar a atividade em dupla ou grupos e **socializar** com os demais as estratégias que utilizaram, ou seja, cada dupla ou grupo compartilhar como fez para localizar a informação e quais desafios encontrou, favorece que os e as estudantes se atentem para as diversas possibilidades de como localizar a informação em um texto e ampliem as suas próprias estratégias.

Relacionar o valor sonoro das palavras procuradas com as respectivas representações escritas

Outros indícios que as e os estudantes utilizam **é identificar nas palavras procuradas partes conhecidas**. É muito comum que observem os inícios e os finais das palavras, assim como partes que coincidem com outras palavras.

Imagem: Pixbay

Explicação do estudante:
- É o 'gorila' o preferido do Anthoby Browne... e esta daqui, porque 'gorila' termina com (a letra) 'a'... gorilaaaa (fala apontando a palavra enquanto lê e prolongando a letra 'a' e apontando).

Para que avancem nas análises que realizam é necessário ampliar as estratégias de que dispõem. No entanto, não se trata de ensinar as estratégias isoladamente, mas de criar contextos nos quais as e os estudantes, ao enfrentarem o desafio de lerem por si mesmos, possam **elaborar estratégias próprias ou aprender nas interações**.

É interessante que na sala de aula cada um disponha de uma estratégia e possa socializar com os e as colegas a fim de compartilhar o que sabe e conhecer outras possibilidades, ampliando seu rol de opções. É fundamental validar as estratégias de cada estudante e propor situações em que estas, embora pertinentes, não sejam suficientes e eles e elas precisem explorar outros indícios para, então, localizar a palavra desejada.

Convidar a que leiam por si mesmos com frequência e regularidade, solicitando que explicitem as razões que as e os fizeram optar por uma ou outra palavra é essencial para que avancem.

1.4. E se não encontrarem a resposta correta?

Mais do que encontrar a resposta correta, o que mais importa é o convite para que reflitam sobre a escrita, para que busquem encontrar soluções e explicações que sejam coerentes com as informações oferecidas pelo contexto e pelo professor e pela professora. Quando um estudante ou uma estudante não consegue decidir onde está escrita uma palavra, podemos informar que a palavra procurada se inicia como a outra e convidar para que realizem a consulta em listas e outras palavras de referência.

Por exemplo:

Uma dupla não consegue encontrar o nome da "Magali" entre as opções "Magali e Bidu". A professora, informa e sugere:

- *— O nome da Maria, começa igual ao nome da Magali. Vamos olhar na lista de nomes*; ou
- *— 'Mariposa' começa igual a 'Magali'. Vou escrever aqui, para que vocês vejam como começa e verem se ajuda a localizar o nome da 'Magali'.*

Esta intervenção possibilita que as e os estudantes que ainda não estão pensando na **relação entre a pauta sonora e a escrita** observem as semelhanças entre os nomes e que estas semelhanças implicam marcas gráficas iguais. No entanto, como professores e professoras, sabemos que não basta apenas uma situação desta natureza para que as e os estudantes incorporem essa informação.

Como dito anteriormente, **são necessárias situações frequentes, regulares, sistemáticas, com desafios progressivos, junto a outras situações didáticas fundamentais**, para que explorem, experimentem, formulem e reformulem e novamente experimentem suas hipóteses, avançando, assim, rumo a uma maior compreensão sobre a organização do sistema de escrita.

1.5. Como saber o que meu grupo já sabe e o que ainda precisa aprender para melhorar a capacidade de compreender textos?

Uma vez que para avançar é preciso encontrar **propostas desafiadoras**, ou seja, que ao mesmo tempo as e os estudantes tenham recursos para realizá-las, mas para a qual não tenham todas as respostas, é importante que, ao planejar as atividades, consideremos o que cada estudante já sabe e as estratégias que utilizam para realizar a leitura, bem como em que indícios se apoiam, por exemplo, se apenas na imagem, se nas letras iniciais, se combinam informações como letras e contexto oferecido por parte da professora e do professor. Dessa forma, conseguiremos propor **atividades ajustadas às demandas de aprendizagem**, assim como antecipar quais intervenções serão mais potentes para cada um ou cada uma de seus estudantes.

A seguir, um exemplo de **pauta de observação e acompanhamento** que pode ajudar a observar como leem os e as estudantes quando ainda não o fazem convencionalmente.

Acompanhamento de leitura								
Nomes dos estudantes e das estudantes	Ana	Clara	Daniel	Karen	Paulo	Maria	Sara	Vítor
Faz a leitura sem índices claros (tenta adivinhar)		x						
Apoia-se na imagem para ler (quando se aplicar)	x						x	
Soletra – nomeia as letras			x					
Observa a extensão das palavras					x			
Busca indícios no começo da palavra						x		
Busca indícios no final da palavra								
Consulta palavras conhecidas e/ou palavras de referência (estáveis) para ler novas palavras				x				
Leitura convencional								x

2. Leitura por si mesmo por estudantes que leem com pouca autonomia

Na primeira parte deste fascículo, nos dedicamos a pensar nos e nas estudantes que estão no início do processo de alfabetização e por isso ainda não leem convencionalmente, *mas e como ajudar os e as estudantes que já avançaram em seus conhecimentos referentes a leitura e escrita, que ainda leem com pouca autonomia, a continuarem a se desenvolver de modo a se tornarem leitores fluentes e cada vez mais autônomos?*

Ler para estudar em duplas. Imagem: Acervo Celia Prudencio

Segundo Brakling (2012), **o desejável para um bom leitor é que, no processo leitor, coexista fluência semântica e oral**, ou seja, que o leitor ative o sentido da palavra, antecipe que palavra pode representar, tão logo infira o sentido possível, considerando o contexto discursivo como um todo. Para isso, o leitor ou a leitora necessita coordenar variadas informações provenientes de diferentes "fontes": o texto, seu contexto e os conhecimentos que possui.

Ou seja, para compreender o que lê, um leitor ou uma leitora experiente necessita interagir com o texto, "atuar" sobre ele: fazer perguntas ao texto, ajustar a forma de ler ao propósito que persegue, relacionar as informações do texto aos seus conhecimentos prévios, realizar inferências, formular hipóteses e colocá-las à prova, estar atento para ver o que entendeu e o que não, voltar a ler partes que não ficaram claras, compartilhar com outros leitores o que leu, comentar sobre o que foi lido e vários outros aspectos envolvidos no processo de leitura.

Sendo assim, **o fato do ou da estudante oralizar o que está escrito rapidamente não significa que está compreendendo o texto**. Ao mesmo tempo, ao solicitar que os e as estudantes leiam um texto e respondam a questões, poderemos conhecer em algum nível sua compreensão, mas não teremos como observar sua **fluência oral**, por exemplo.

2.1. Formação de leitores e leitoras como tarefa de todos os professores e todas as professoras

Apoiar os e as estudantes para que se tornem leitores proficientes é **tarefa inalienável da escola e uma das responsabilidades de todos os professores e todas as professoras**. Dependendo do conteúdo temático escolhido, por exemplo, os professores e as professoras de Ciências Naturais podem repertoriar estudantes com relação aos conteúdos de divulgação científica sobre determinados temas;

os professores e as professoras de Ciências Humanas podem promover reflexões com a turma a respeito de questões socialmente relevantes, como sustentabilidade ou práticas antirracistas, entre outras, e todas e todos contribuírem tanto para a construção de materiais escritos como *cards*, verbetes de curiosidade, fôlderes ou material para ser exposto oralmente pelos e pelas estudantes. **Ao estabelecer parcerias, os professores e as professoras têm possibilidade de identificar conteúdos, habilidades transversais**.

Além disso, todos os profissionais da escola têm um papel preponderante na formação de leitores e leitoras, ao discutir com adolescentes e jovens como realizar a leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam em diferentes campos de atuação. Por exemplo, textos de divulgação científica, infográficos, verbetes etc. podem ser lidos com o apoio do professor e da professora de Ciências Naturais; relatos históricos, gráficos, imagens, fotografias etc. podem ser lidos com o apoio do professor e da professora de História, Geografia, Arte, Matemática, entre outros.

2.2. O que esperar de um leitor autônomo?

Nesse sentido é um objetivo de aprendizagem muito importante que o ou a estudante aprenda a **ativar capacidades de compreender textos articulando imagens e informações escritas disponíveis**, por exemplo, em tabelas e gráficos, em títulos de notícias, em *cards*, ou mesmo implícitas nas diferentes formas de dizer.

Com a entrada das novas tecnologias, especialmente nos últimos trinta anos, houve uma mudança radical nas formas de comunicação e no acesso à informação, o que tem imposto novas exigências aos leitores e leitoras. Hoje já não esperamos a próxima edição do jornal para saber da notícia, ao mesmo tempo que, ao ler uma notícia na

internet, precisamos saber quem a publicou e o horário em que foi publicada. Se por um lado o leitor ganha maior liberdade que a seleção do texto apenas pela página de capa do jornal, por outro, ele deve aprender a selecionar o que ler com mais rigor.

> *O novo leitor deve construir índices de confiabilidade, deve categorizar o que decide conservar, deve lembrar nomes de siglas momentâneas, rota de acesso, chave de identificação e senhas.*
>
> FERREIRO, 2013, p. 428

Parceria de leitura em que estudantes leitoras e leitores leem para não leitores e não leitoras contribui para a formação de competências leitoras de todos. Revista Avisa Lá, n. 59

De docente para docente: dicas preciosas!

Ao acompanhar as aprendizagens dos e das estudantes em relação à competência leitora, diferentes aspectos podem ser observados no interior de situações didáticas distintas, como, por exemplo, propor:

- **roda de leitores** para observar o que fazem os e as estudantes quando estiverem na posição de leitores e leitoras de literatura;

- **situação de pesquisa**, em que os e as estudantes leem um texto para localizar informações, grifam as que julgam importantes para aquela finalidade; ou ainda,

- **discussão coletiva** sobre um texto e observar o estabelecimento de relações que fazem entre aquele texto e outros já lidos da mesma autoria ou da mesma temática.

As propostas do tipo responder individualmente perguntas de interpretação de um texto, ou a um questionário, em que não haja uma finalidade de leitura partilhada (ler para saber mais, ler para se encantar, ler para se informar...), nem um propósito social definido (participar de um sarau, expor resultados e descobertas de uma pesquisa sobre determinado assunto, apresentar-se diante de um público específico) **pouco contribuem** para a formação de leitores , uma vez que a leitura acaba ficando restrita a uma ação esvaziada de sentido, com o único fim de avaliar que só acontece na escola e não

na vida. E, o que pode ser pior, afastam todos e todas da leitura, considerada algo chato, só para obter nota e passar de ano.

Planejar diversas situações de leitura em que os ou as estudantes sejam colocados no lugar de leitores e tenham como desafios:

- **ler e compreender textos de diferentes gêneros**, que circulam em diferentes esferas de comunicação, apoiando-se no conhecimento prévio sobre o tema tratado e as características do portador, posicionando-se diante do que foi lido.

- **ler e compreender os textos mobilizando as capacidades de leitura** de compreensão (antecipação e verificação de informações, localização de informações explícitas e implícitas, comparação, generalização, entre outras) e de apreciação e réplica (relações de intertextualidade, articulação de diferentes linguagens – desenhos, infográficos, fotos, dados em tabelas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos, entre outras).

- **colocar em jogo comportamentos e procedimentos típicos de leitores e leitoras de determinado gênero**, por exemplo, jornal (comentar com outras pessoas sobre assuntos lidos, escanear títulos, ler a partir da seleção realizada, selecionar o caderno que deseja ler).

- **identificar e selecionar informações relevantes nos textos lidos**, organizando-as em forma de tomada de nota por exemplo.

2.3. Leitura colaborativa: aprender a ler enquanto se lê

> *Quando eu aprendi a ler, achava que era só olhar no papel e dizer o que estava escrito, mas, quando a professora começou a ler junto com a gente, fui percebendo que ler não era só aquilo que eu pensava. A gente precisa entender tudo que lê, e agora consigo entender.*
>
> Jennifer, aluna, 4ª série A. Revista Avisa Lá n. 56

A leitura colaborativa (já indicada no fascículo 1 – *Leitura por meio da professora e do professor*) é uma prática que muito contribui para o desenvolvimento leitor dos e das estudantes.

Quando a aprendizagem é concebida como um processo que se dá por meio da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e com seus pares, é preciso organizar situações de aprendizagem que considerem esses aspectos. No caso do ensino da leitura como prática social, pode-se propor a leitura colaborativa, que, além de favorecer a circulação de informações sobre o texto lido, também favorece o compartilhamento das estratégias utilizadas pelos diferentes leitores para atribuir sentido a um texto entre os e as estudantes. Fazer desse tipo de leitura uma **atividade permanente na rotina de estudos** dos e das estudantes traz benefícios significativos para os avanços de todos e todas.

Para conhecer mais sobre esse contexto, indicamos a leitura do artigo *Leitura compartilhada: estratégias de ensino*, escrito pela professora Andrea Maria de Araujo, disponível na Revista Avisa Lá n. 56.

3. Práticas de leitura por si mesmo e a BNCC

Como as aprendizagens conquistadas por meio das situações de leitura por si mesmo se aproximam das habilidades da BNCC?

A seguir estão relacionadas as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular que se aproximam das aprendizagens potencializadas pela leitura por si mesmo para aprender a ler e a escrever, são elas:

- Observar as palavras escritas e identificar informações que podem ajudar a formular hipóteses e realizar antecipação de onde está escrita a palavra procurada.

DE ACORDO COM A BNCC

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.

(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.

- Ampliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita para avançar na leitura e na escrita por si mesmo, como leitores e escritores cada vez mais autônomos.
- Utilizar índices para encontrar informação escrita com autonomia crescente.
- Verificar as antecipações realizadas.

- Expressar oralmente suas hipóteses.
- Escutar e refletir a partir das hipóteses apresentadas pelos colegas.

(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Bibliografia

BRAKLING, K. L. **A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa**. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012

CASTEDO, M. "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial y ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?" In: CASTEDO, M.; SIRO. A.; MOLINARI, C.: **Enseñar y aprender a leer**. Novedades Educativas: Buenos Aires, 1999. [Versão do artigo traduzida para o português.]

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

MOLINARI, C. "Constructivismo en el aula: intervención docente en situaciones didácticas donde los niños aprenden a leer por sí mismo". **Quehacer educativo**, n. 129, 2015, p. 31-40.

Realização

Desenvolvimento técnico: