unicef
para cada criança

AvisaLa
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

fascículo de
INTRODUÇÃO

Introdução
aos fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita

Introdução
aos fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita

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

Introdução
aos fascículos sobre situações didáticas de leitura e escrita

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

Situações didáticas fundamentais 10

Gestão da sala de aula e flexibilizações curriculares 18

Bibliografia 22

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.**

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

> *Todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras.*
>
> Telma Weisz

Por muitos anos, acreditou-se que, para alfabetizar, era preciso primeiro ensinar a ler para depois escrever. Das primeiras cartilhas* produzidas em Portugal, no final do século XVI, até os dias atuais, essa crença permanece presente nas diferentes propostas que partem do ensino das letras, seus sons e sílabas e, posteriormente, palavras e frases. Os diversos **métodos** desenvolvidos para a aprendizagem desses conteúdos tinham e têm em comum a repetição de sílabas e fonemas, o treino e a consequentemente memorização, tendo o trabalho com textos artificiais e sem sentido, do tipo "A pata nada", como principal recurso.

Os criadores de tais métodos, embora prometendo as melhores estratégias para ensinar as e os estudantes, paradoxalmente, nunca se ocuparam de **entender** como ocorreria o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso acabou contribuindo para o problema do fracasso escolar, principalmente quando o ensino público se universalizou e passou a atender as crianças das classes trabalhadoras. Houve a tendência de culpar os e as estudantes por não se alfabetizarem como deveriam. Havia uma ideia de que os meninos e as meninas de baixa renda nada sabiam e, por isso, a eles e elas deveriam ser oferecidos programas compensatórios, de resultados rápidos, para treiná-los para uma espécie de alfabetização básica.

* Para saber mais, consultar BOTO, C. *Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático*, disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jxhVX3NN5mKdMBCCnfzgN6n/?lang=pt.

Na década de 1980, uma **revolução na compreensão dos processos de construção de conhecimento pelas crianças** abriu novos caminhos para o ensino e a aprendizagem. Emilia Ferreiro, orientanda de Piaget, e sua parceira Ana Teberosky publicaram, em 1979, uma pesquisa intitulada no Brasil ***Psicogênese da língua escrita***, a qual revelou que o processo evolutivo da escrita assemelha-se ao processo de aprendizagem investigado por Piaget (1968, 1970, 1972, 1978). Para os propósitos deste material, destacamos apenas três princípios de aprendizagem que consideram os e as estudantes produtores de conhecimento e cultura.

Quadro 1 – Princípios da aprendizagem

Os e as estudantes produtores de conhecimento e cultura	Diferente da perspectiva transmissiva com atividades iguais para todos
1. Para aprender, é necessário que o sujeito da aprendizagem interaja, explore e reflita sobre o objeto de conhecimento.	Partir sempre de unidades menores, letras, sílabas, palavras com exercícios de repetição para a memorização da informação.
2. Estudantes podem formular explicações sobre o que observam no mundo social e natural a partir das experiências oferecidas.	Não se consideram os saberes já construídos pelas e pelos estudantes e são oferecidos os mesmos percursos de aprendizagem para todas e todos. Avaliação de conhecimentos só após serem submetidos ao ensino transmissivo para checar se aprenderam ou não.
3. O sujeito parte sempre daquilo que já sabe, das suas hipóteses sobre o funcionamento da língua, no caso da alfabetização, para explicar e buscar respostas para aquilo que não sabe.	

Embora Ferreiro e Teberosky não tivessem como objetivo direto da pesquisa **orientar as ações docentes** (dizer o que é necessário fazer em sala de aula para que as e os estudantes aprendam), ao apontarem que a aprendizagem ocorre de forma oposta daquela que vinha pautando as propostas de ensino, mostraram, por um lado, o porquê do fracasso escolar e, por outro, a necessidade de serem realizadas pesquisas na área da didática que desenvolvessem propostas de ensino coerentes com os princípios observados.

Quadro 2 – Princípios observados e implicações nas práticas de sala de aula

Se as e os estudantes...	Consequentemente...
... aprendem pela ação reflexiva e não pela simples memorização da informação	... serão necessárias propostas que as e os mobilizem a refletir, que as e os instiguem a buscar respostas ao tentarem compreender.
... formulam explicações a partir de seus conhecimentos prévios para responder às perguntas que fazem sobre aquilo que observam	... ao chegarem à escola terão conhecimentos diversos, já que têm experiências sociais diversas.
... partem do que já sabem para aprender o que não sabem ainda	... é necessário saber reconhecer os saberes já construídos pelo e pela estudante, as hipóteses que formularam para poder propor situações mobilizadoras que permitam avançar.

Essas descobertas ressignificam não apenas o protagonismo das e dos estudantes no processo de aprendizagem, como têm **implicações diretas na forma de conceber o papel da e do docente**.

Se, antes, essa era a figura que detinha o único saber legitimado a ser transmitido para seu grupo de estudantes, aplicando um passo a passo recomendado pelo método escolhido, agora, ao se conhecerem os princípios acima citados sobre como as e os estudantes aprendem, é imprescindível:

- **reconhecer os saberes** já construídos pelas e pelos estudantes e não apenas intuir o que não sabem e já ter proposta fechada;
- **considerar esses diferentes saberes** ao organizar suas propostas, bem como as intervenções para que estas sejam ajustadas às possibilidades de cada estudante;
- como as possibilidades, os saberes de cada estudante são diferentes e, para que avancem, é premente encontrar desafios, as e os docentes precisam **desenvolver e dominar uma série de propostas e intervenções**;
- **considerar a diversidade de saberes e interesses** das e dos estudantes para organizar propostas nas quais todos e todas vejam sentido e que impliquem a reflexão para a qual são convidadas e convidados.

Um dos desenvolvimentos das pesquisas na área da didática, orientado pelos princípios de aprendizagem explorados anteriormente, foi o reconhecimento de situações fundamentais para a aprendizagem das e dos estudantes:

- a escrita por si mesmo e por meio do professor e da professora;
- a leitura por si mesmo e por meio do professor e da professora;
- as práticas de oralidade.

Situações didáticas fundamentais

Assim como são necessárias **situações reais de interlocução** para que as e os estudantes desenvolvam as competências para comunicarem-se oralmente, para que se tornem leitores e escritores experientes é necessário que tenham **oportunidades para atuar enquanto leitores e escritores**, enfrentando a linguagem escrita em toda a sua complexidade, pois é assim, complexa, que ela existe socialmente e é assim que as e os estudantes a conhecem.

Ler por meio da professora e do professor e por si mesmo, escrever por meio da professora e do professor e por si mesmo e as práticas de oralidade são consideradas situações didáticas fundamentais, uma vez que proporcionam as condições para que as e os estudantes, desde muito cedo, coloquem em jogo o que sabem: tanto sobre o **sistema de escrita** (para escrever, quais e quantas letras usar e em qual ordem) quanto sobre a **linguagem** (escrita e oral) ao participarem de diferentes práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Ao terem a oportunidade de participar dessas práticas, socialmente e no contexto escolar, progressivamente se apropriam dos diversos conteúdos envolvidos em cada uma delas.

O que são as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade?

Práticas sociais de leitura, escrita e oralidade são as **atividades de comunicação** que as pessoas realizam em seu cotidiano, seja por meio da leitura de textos, da escrita de mensagens ou da expressão oral. Essas práticas são influenciadas pelo contexto social e cultural em que as pessoas estão inseridas e têm um papel fundamental na construção da identidade e na participação na vida em sociedade.

Ao lermos, escrevermos ou nos comunicarmos oralmente, fazemos uso de uma diversidade de **gêneros** que circulam em diferentes **espaços** e com distintas **finalidades**.

Por exemplo:

- **lemos** uma notícia em um site de jornal para ficarmos informados sobre determinado assunto;
- **escrevemos** um recado à família e deixamos pendurado na porta da geladeira;
- ou **fazemos uma exposição oral** para professores ou professoras em um evento sobre educação.

Situações do cotidiano que são relevantes fora da escola e, por isso, devem estar presentes na sala de aula.

As **práticas sociais de leitura, escrita e oralidade** são fundamentais para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Por isso, é fundamental que haja incentivo e oportunidades para que as pessoas possam aprimorar suas habilidades em cada uma dessas áreas e que as práticas escolares se inspirem nas práticas sociais, favorecendo, assim, sua aprendizagem.

Vale destacar que, no contexto escolar, as práticas sociais se tornam objeto de ensino e sofrem modificações em função: do tempo didático de que se dispõe, do saber que será priorizado e da intencionalidade docente, como aponta Lerner (2002, p. 34):

> *A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar – se transforma em "objeto de ensino". Ao se transformar em objeto de ensino, o saber ou a prática a ensinar se modificam: é necessário selecionar algumas questões em vez de outras, é necessário privilegiar-se certos aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos. A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo.*

Ou seja, embora a presença da leitura, escrita e oralidade seja uma condição para que as e os estudantes avancem nestas aprendizagens, não basta a simples presença destas práticas em sala de aula, é necessária a mediação docente, que será norteada por sua **intencionalidade**. Por outro lado, a e o docente precisa cuidar para que sua **mediação** e suas **adaptações ao contexto escolar** não descaracterizem a prática social envolvida.

No exemplo a seguir, há uma situação em torno da leitura de receitas, em que, em um encaminhamento (exemplo 1), as ações de leitura propostas pela e pelo docente se alinham às práticas sociais de leitura deste gênero – as e os estudantes buscam localizar os ingredientes com propósito claro e que se assemelham aos propósitos e ações que realizamos quando vamos produzir um bolo.

Já no outro exemplo (exemplo 2), utiliza-se o gênero (receita) como um pretexto, uma "desculpa", para trabalhar a memorização ou o ensino explícito das sílabas.

Quadro 3 – Comparação entre dois encaminhamentos: um que descaracteriza as práticas sociais envolvidas na leitura de receita e outro que inspira e preserva as práticas sociais.

Situação didática: ler uma receita para fazer um bolo	
Objetivo da proposta para a e o docente:	Objetivo da proposta para as e os estudantes:
Que os estudantes façam uso de diversas estratégias de leitura para localizar uma palavra.	Localizar os ingredientes para descobrir as quantidades necessárias para a receita.

Exemplo1: Situação didática alinhada com a prática social de ler uma receita para produzir um bolo

Encontrar onde está escrito "ovo", "farinha", "açúcar" para saber as respectivas quantidades – esta é uma informação fundamental para fazer o bolo.

Intervenções docentes:

- De quantos ovos vamos precisar? Onde está escrito "ovo"?
- Como você descobriu?
- Compartilhe com os colegas como você fez, o que observou para concluir.
- Alguém concorda/discorda? Por quê?

Exemplo 2: Situação didática distante da prática social de ler uma receita um bolo

- Usar palavras da receita como "palavras-chave" a serem estudadas e memorizadas.
- Fazer cartaz com algumas palavras da receita.
- Contar quantas sílabas/letras tem uma das palavras.
- Fazer um desenho de um dos ingredientes.

Ao lerem e escrevem por si mesmos, as e os estudantes revelam as ideias que construíram sobre a organização do **sistema de escrita** e as demandas de **natureza ortográfica** que possuem, bem como as **estratégias leitoras** de que dispõem. Com propostas ajustadas às diferentes possibilidades, com a intervenção docente e o trabalho em parceria, podem avançar rumo a uma produção convencional e ortográfica. As situações em que leem e escrevem por si mesmos são favoráveis para mobilizar a reflexão sobre o sistema de escrita.

Já ao lerem e escreverem por meio da professora e do professor, as e os estudantes têm a oportunidade de focalizar a atenção na **linguagem escrita**, nos aspectos relacionados ao **discurso**:

- Quais **palavras** usar?
- Como articulá-las para que a mensagem que desejo passar esteja **compreensível**?
- A linguagem utilizada está adequada à **situação** e ao **destinatário** do meu texto?
- Minha mensagem está **coerente**?
- O que o **autor** quis dizer nesta passagem?
- A **quem** ele se refere?
- A escolha das palavras revela a **intenção** do autor?

Para estudantes que ainda não dominam a escrita alfabética, só é possível enfrentar situações como essa contando com a mediação docente.

Para estudantes que já escrevem convencionalmente, a leitura e a escrita por meio da professora e do professor favorecem que avancem nas interpretações e na complexidade dos textos lidos, bem como nos recursos linguísticos, na coesão e coerência empregados em suas produções.

Como é mais frequente que as salas de aula regulares sejam compostas, majoritariamente, por estudantes que se comunicam oralmente, é comum que as situações didáticas destinadas às práticas de **oralidade** não sejam trabalhadas ao longo dos Anos Iniciais, ou seja, não sejam planejadas intencionalmente pela e pelo docente.

Paradoxalmente, espera-se que as e os estudantes saibam se comunicar oralmente nas diversas situações de comunicação oral, sem, no entanto, estas terem sido foco de ensino e reflexão. Compreendemos que explicitar ideias com clareza, em diferentes situações, é uma habilidade que marca lugares sociais e que demanda condições escolares específicas para sua aprendizagem.

Considerando a importância dessas situações didáticas para a aprendizagem e as suas especificidades, cada um dos fascículos desta coleção pretende explorar as condições que precisam estar asseguradas pelas e pelos docentes, as intervenções específicas e as adaptações que considerem a diversidade de saberes presente na sala de aula, bem como as possíveis aproximações com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante destacar que as situações didáticas fundamentais estarão organizadas em fascículos separados, com a finalidade de permitir maior aprofundamento nos estudos entre docentes. No entanto, ressaltamos que, para formar estudantes praticantes da cultura escrita, **é fundamental que todas essas situações ocorram simultaneamente e estejam articuladas entre si, pois é dessa forma que ocorrem socialmente**.

No planejamento semanal da professora Cristiane de 5º ano, detalhamos apenas as atividades da área de Língua Portuguesa – as que aparecem em verde na tabela – e destacamos em azul a presença das situações didáticas fundamentais ao longo das diversas propostas da semana.

Segunda, 16/10	Terça, 17/10	Quarta, 18/10	Quinta, 19/10	Sexta, 20/10
7h30 – 8h Cantos literários: livros, gibis, cartões de poemas, revistas. Leitura por si mesmo (em parceria)	7h30 – 8h Cantos de jogos matemáticos: trilha com dois dados; batalha de números; 7 cobras.	7h30 – 8h Cantos com arte: desenho no caderno; colagem.	7h30 – 8h Cantos de jogos matemáticos: trilha com dois dados; batalha de números'7 cobras.	7h30 – 8h45 Assembleia / convívio: sistematizar as discussões. Professora registra na lousa o que o grupo ditar. Secretário da Assembleia registra no caderno. Escrita pela professora
8h – 8h45 PL: Projeto Biografias: cada grupo escolhe uma pessoa entre todas que já vimos para pesquisar e escrever uma biografia: fazer uma lista de tudo o que sabe e o que gostaria de saber. Escrita por si mesmo	8h – 8h45 PL: Projeto Biografias: relembrar as biografias lidas, o tipo de informação presente e planejar quais informações as biografias produzidas terão. Planejamento do texto. Escrita pela professora	8h – 8h45 PL: Atividade diversificada de leitura junto com 3ºB. Grupo 1: relacionar os nomes das personalidades estudadas às suas informações. Grupo 2: revisar uma biografia com problemas de separabilidade e letra maiúscula. Grupo 3: revisar uma biografia com problemas ortográficos já estudados (R/RR e S/SS). Leitura por si mesmo	8h – 8h45 Atividade de Ciências Naturais.	

Segunda, 16/10	Terça, 17/10	Quarta, 18/10	Quinta, 19/10	Sexta, 20/10
8h45 – 9h45 Inglês	8h45 – 9h45 Inglês	8h45 – 9h45 Ciências Naturais. Roda de conversa: como podemos preservar a natureza ao nosso redor? Oralidade	8h45 – 9h45 Inglês	8h45 – 9h45 Música
9h45 – 10h15 Lanche / Parque	9h45 – 10h15 Lanche / Parque	9h45 – 10h15 Lanche / Parque	9h45 – 10h15 Lanche / Parque	9h45 – 10h15 Lanche / Parque
10h15 – 11h45 Artes	10h15 – 11h História: O sobrinho do mago Leitura pela professora	10h15 – 11h História: O sobrinho do mago Leitura pela professora	10h15 – 11h História: O sobrinho do mago Leitura pela professora	10h15 – 11h Brincadeiras coletivas
	11h – 11h45 Matemática: resolução de problema e registro da resolução. Escrita por si mesmo	11h – 11h45 Matemática: SN.	11h – 11h45 Matemática: Geometria.	11h – 11h45 Educação física
11h45 – 12h25 Ciências Humanas. SD: exposição oral sobre o dia a dia das crianças do povo munduruku. Oralidade	11h45 – 12h25 Atividade de Ciências Naturais.	11h45 – 12h25 Educação física	11h45 – 12h25 Ciências Humanas. SD: leitura e discussão sobre os cargos de prefeito, vereador e secretários. Leitura pela professora	11h45 – 12h25 Biblioteca. Pedro e Luiza apresentam o livro que levaram pra casa. Empréstimo de livros selecionados. Oralidade

Segunda, 16/10	Terça, 17/10	Quarta, 18/10	Quinta, 19/10	Sexta, 20/10
12h20 – 12h30 Preparar saída	12h20 – 12h30 Preparar saída	12h20 – 12h30 Preparar saída	12h20 – 12h30 Preparar saída	12h20 – 12h30 Preparar saída
Lição de casa CH: p.17 Matemática: p.45 Mandar bilhete para mãe de Rafa e Arthur: escrever o nome de três personalidades de quem a criança goste muito.	Lição de casa Desenho livre no caderno.	Lição de casa Na pasta G e GU Caderno Matemática 3 pp.77 e 79.	Lição de casa Ler com apoio dos familiares a biografia de Dorina Nowill e completar a tabela com informações. Leitura pelo estudante	

Gestão da sala de aula e flexibilizações curriculares

Os fascículos buscam tematizar propostas e intervenções em função da diversidade de saberes das e dos estudantes em relação aos conhecimentos construídos acerca da linguagem.

Em turmas do 1º ao 5º ano, é possível encontrar estudantes com hipóteses distintas sobre a organização do sistema de escrita, com diferentes possibilidades de compreensão, de produção textual e de comunicação oral.

Uma ou um estudante do 5º ano que apresenta uma escrita silábica, isto é, que representa cada parte sonora que reconhece na oralidade com apenas uma letra*, necessita de propostas e intervenções semelhantes às de uma ou um estudante do 2º ano para que possa progredir em sua reflexão acerca do sistema de escrita. Assim como uma ou um estudante no 1º ano que já escreve de forma convencional precisará de desafios e intervenções ajustadas para que siga avançando em suas possibilidades.

O cuidado está na **escolha** dos textos e situações de leitura e escrita que não infantilizem as e os estudantes maiores nem se distanciem do interesse de estudantes menores.

O mesmo ocorre com estudantes em situação de inclusão. Não é a condição biopsicoemocional que predeterminará por uma ou outra atividade e intervenção, mas sim **a condição específica que cada sujeito apresentará**.

A concepção adotada neste material parte do princípio de que todas e todos têm conhecimentos prévios sobre os diferentes assuntos, ainda que não sejam convencionais, e que todas e todos podem aprender e avançar a partir de tais conhecimentos. Portanto, não há atividades e intervenções específicas para uma faixa etária e/ou condição de desenvolvimento, mas sim uma ou um docente cuidando para identificar o que a ou o estudante já construiu de saberes e como revela esse saber para traçar **objetivos de aprendizagem** que sejam possíveis para cada uma e cada um.

Algumas e alguns estudantes, com desenvolvimento típico ou não**, apresentam mais facilmente seus saberes para nós docentes; e nós, docentes, também temos possibilidades e limitações que permitem ou dificultam que consigamos compreender/acessar mais facilmente um ou uma estudante do que outro ou outra.

* Mais informações sobre este tema podem ser encontradas no fascículo 4, que aborda a escrita por si mesmo.

** Desenvolvimento típico é o padrão de desenvolvimento esperado para a maioria das pessoas em termos de habilidades cognitivas, motoras, linguísticas e sociais, que ocorrem de acordo com os marcos de desenvolvimento infantil. Por outro lado, o desenvolvimento atípico é aquele que difere do padrão de desenvolvimento esperado para cada idade. Lepre (2008).

Elencamos alguns aspectos que podemos observar e que podem nos ajudar no momento de pensar em qual proposta, intervenção e condição didática precisamos assegurar:

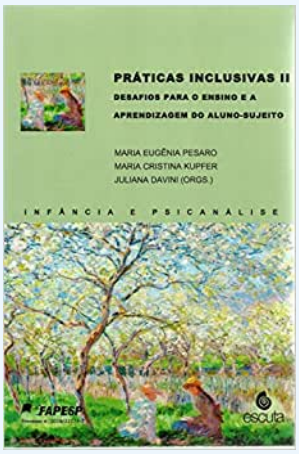
- Como minha ou meu estudante **aprende**? Pelo que se interessa?
- Como **se relaciona comigo**? O que vou fazer para estabelecer um vínculo com ela ou ele?
- Como **se relaciona com as e os colegas**? Tem alguma ou algum colega que consegue acessar melhor esta ou este estudante? O que vou fazer para favorecer que se relacione com seus pares?
- O que o ou a estudante **já sabe** sobre este assunto específico? Considerando suas particularidades, como posso fazer, ou tentar fazer, para me aproximar de seus saberes?
- Quais **condições** preciso assegurar na sala de aula para que a participação desta e deste estudante seja de melhor qualidade: sentar próximo à ou ao docente, sentar em parceria com colegas; preciso enviar o material previamente para leitura em casa; preciso retomar individualmente antes da aula (ou pedir que uma ou um colega, que também se beneficiará de reler antes, o faça); preciso oferecer propostas com letras maiores, com contraste nas cores, em filipetas; preciso oferecer uma lista de consulta mais ou menos extensa? Entre tantas outras especificidades.

A resposta para cada um desses questionamentos apoiará muito mais a **prática específica** com uma ou um estudante do que orientações genéricas baseadas em sintomatologias ou enquadres diagnósticos. São respostas específicas, que só a ou o docente, no encontro com suas ou seus estudantes, poderá ter.

Saiba mais!

Se deseja conhecer mais sobre o atendimento à diversidade em sua sala de aula, recomendamos os livros:

Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. Organizado por Maria Cristina Machado Kupfer, Maria Helena Souza Patto e Rinaldo Voltolini, em colaboração com diversos pesquisadores e professoras e professores que enfrentam o desafio de verdadeiramente incluir todas e todos as e os estudantes.



Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito. Organizado por Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Machado Kupfer e Juliana Davini, em colaboração com os diversos profissionais das escolas integrantes do projeto "Escolas Protagonistas".

Bibliografia

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1979].

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOTO, C. **Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jxhVX3NN5mKdMBCCnfzgN6n/?lang=pt>. Acesso em: 13 de junho de 2023.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Trad. A. Cretella. São Paulo: Forense, 1973 [1970].

_____. **"Problemas de psicologia genética"**. In: Piaget. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. [1968].

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001/2006.

Realização

Desenvolvimento técnico: