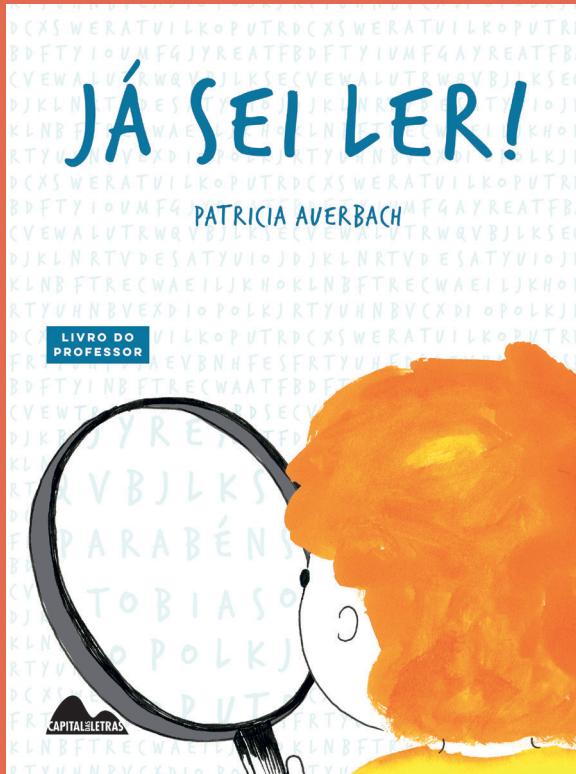


Material digital de apoio à prática do professor



AUTORIA

Cintia Fondora Simão
Especialista da Comunidade Educativa
CEDAC

COORDENAÇÃO

Sandra Murakami Medrano
Coordenadora da Comunidade Educativa
CEDAC



Material digital de apoio à prática do professor

AUTORIA

Cintia Fondora Simão
Especialista da Comunidade Educativa CEDAC

COORDENAÇÃO

Sandra Murakami Medrano
Coordenadora da Comunidade Educativa CEDAC

LIVRO

Já sei ler!

AUTORA E ILUSTRADORA

Patricia Auerbach

CATEGORIA 1

Obras Literárias do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

TEMAS

Família, amigos e escola
Descoberta de si

GÊNERO LITERÁRIO

Relato pessoal



Conteúdo

CEDAC — Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária

Revisão

Luciane H. Gomide

Arlete Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (cip)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Simão, Cintia Fondora

Material digital de apoio à prática do professor : Já sei ler! / Cintia Fondora Simão ; coordenação de Sandra Murakami Medrano, CEDAC. — 1^a ed. — Rio de Janeiro : Capital das Letras, 2021.

Bibliografia

ISBN 978-65-89603-13-9

1. Literatura infantojuvenil – Estudo e ensino 2. Material de apoio ao professor 1. Título II. Medrano, Sandra Murakami III. CEDAC IV. Auerbach, Patricia. Já sei ler!

21-5548

CDD 372.64044

Índice para catálogo sistemático:

I. Literatura infantojuvenil — Estudo e ensino 372.64044

[2021]

Todos os direitos desta edição reservados à
CAPITAL DAS LETRAS DISTRIBUIDORA DE LIVROS
Rua Barão de Mesquita, 123 e 125 — Tijuca
20540-001 — Rio de Janeiro — RJ
Telefone: (21) 3978-0712

Sumário

Carta ao professor	5
Estrutura do material digital	6
Contextualização	6
Por que ler esta obra nos anos iniciais do Ensino Fundamental	9
Propostas de atividades: Este livro e as aulas de Língua Portuguesa	14
Pré-leitura	16
Leitura	17
Pós-leitura	22
Outras propostas de leitura e abordagem da obra	25
Literacia familiar	25
Ampliando a comunidade de leitores na escola	27
Bibliografia comentada	29

Carta ao professor

Uma das funções mais complexas da escola é formar leitores proficientes (competentes e críticos) que façam uso da leitura em diversas circunstâncias e com diferentes propósitos. Isso porque a formação de sujeitos para uma sociedade democrática pressupõe, entre outros aspectos, um intenso trabalho de leitura.

Os textos literários são dotados de características que contribuem bastante para uma formação que considera o plural e o diverso, fornecendo múltiplas possibilidades para o sujeito compreender o mundo em que vive, a partir de uma compreensão de si mesmo e do outro. Os bons textos literários são polissêmicos, vigorosos e podem levar o leitor a ter variadas experiências estéticas.

No artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Jorge Larrosa Bondía explica que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Num mundo caracterizado por tanta informação, mas pouca experiência, é fundamental essa experiência que toca, atravessa e transforma o leitor, e que nesse caso só é possível porque concebemos a literatura como arte. Sua matéria-prima é a linguagem, utilizada pelos autores em toda sua potência, elasticidade e facetas. Quantas vezes uma palavra que conhecemos tão bem tem seu sentido transformado em textos literários, construindo novas imagens e ampliando nossa forma de olhar as coisas? O ato de refletir sobre os usos e os efeitos de sentido é uma experiência que desejamos que todos os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar, ampliando assim seus conhecimentos sobre recursos linguísticos e, consequentemente, a habilidade de se expressar no mundo.

Este material foi produzido sob a supervisão da Comunidade Educativa CEDAC, instituição que atua na formação de educadores das redes públicas desde 1997, com ampla experiência em projetos que visam à formação de leitores, por meio da qualificação e institucionalização das práticas de leitura nas escolas. A coordenação pedagógica da CE CEDAC acompanhou a produção e a edição do material escrito por especialistas em educação, literatura e didática da leitura. Houve cuidado não só em contemplar a análise dos aspectos literários da obra, mas também em propor situações com o livro nos contextos escolar e familiar, situações que favorecessem o diálogo com os estudantes e suas reflexões acerca da obra e de seu contexto sócio-histórico. A intenção foi indicar caminhos para que você possa mediar uma experiência literária significativa para as crianças do Ensino Fundamental, contribuindo para que o direito de acesso aos bens culturais — neste caso ao livro, à leitura e à literatura de qualidade — fosse garantido, assim como a formação leitora a ser desenvolvida na e a partir da escola.

Bom trabalho!

ESTRUTURA DO MATERIAL DIGITAL

Este material serve como apoio para você trabalhar com o livro *Já sei ler!*. Desde já, enfatizamos que as propostas aqui apresentadas são apenas sugestões e não pretendem esgotar as possibilidades de leitura da obra. O material está organizado da seguinte forma:

- **Contextualização:** apresentação de informações importantes sobre a obra, o autor, o ilustrador e o tradutor (se houver).
- **Por que ler esta obra nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** subsídios e orientações sobre a importância da leitura deste livro nessa etapa escolar e sua contribuição para a formação leitora das crianças, estabelecendo relações entre as práticas sugeridas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).
- **Propostas de atividades: Este livro e as aulas de Língua Portuguesa:** sugestões para o encaminhamento do trabalho nos momentos da pré e pós-leitura, e também para a interação verbal durante a leitura dialogada, considerando momentos nos quais se possa, ao conversar sobre o lido, também ampliar o contato com a língua e desenvolver uma construção coletiva da compreensão do que se lê.
- **Outras propostas de leitura e abordagem da obra:** sugestões para ampliar o trabalho de leitura na escola e para explorar a literacia familiar, a fim de que as crianças entrem em contato com outros leitores, o que contribui para se tornarem leitores autônomos.
- **Bibliografia comentada:** lista das obras usadas para elaborar este material digital, com breves comentários

CONTEXTUALIZAÇÃO

Hoje que você é um leitor autônomo e experiente e transita por textos literários, informativos e tantos outros que encontra em sua trajetória profissional, talvez já não se lembre de como começou a construir sua própria fluência leitora. Trata-se de uma construção contínua, que não cessa com a alfabetização. Quem não tem prática em ler textos de pesquisa, por exemplo, pode ter pouca fluidez ao deparar

com artigos científicos, que requerem atenção diferente da que empregamos na leitura de um romance. Todas as leituras são importantes, têm propósitos distintos e por isso mesmo exigem atitudes e comportamentos específicos do leitor diante do texto. Então, podemos dizer que estamos sempre aprendendo a ler — e a escrever.

O livro *Já sei ler!* conta sobre um importante avanço no percurso de aprendizagem de uma criança quando comprehende o sistema de representação escrita e começa a ler e escrever por si mesma de modo convencional. Tal como diz o personagem Tobias, o processo é como o desvendar de um mistério. O livro apresenta uma abordagem poética da experiência de alfabetização, permitindo-nos conhecer o entusiasmo de uma criança diante da aquisição da prática de leitura e da escrita, seja compreendendo mensagens ao seu redor, seja produzindo escritas que respondem a múltiplos propósitos.

Para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a obra *Já sei ler!* é um convite para que ressignifiquem suas experiências cotidianas com cada criança, pois revela o encantamento que esse momento produz nelas. Os pequenos atribuem sentidos ao que leem e escrevem mesmo antes de se apropriarem das convenções da representação escrita, mas, quando delas se apropriam e passam a “ler tudo” a sua volta, sentem que um mundo inteiro se descortina.

As crianças pequenas, quando em ambientes favoráveis à construção dessas aprendizagens, brincam de escrever sem a pressão de fazê-lo convencionalmente; podem produzir escritas ainda com alguns erros de ortografia e incluí-las em suas brincadeiras, em seus gestos de carinho, como quando entregam um bilhete “indecifrável” para a mãe ou o pai em um dia especial. Ao longo do livro estão algumas dessas formas de circulação da língua escrita, revelando nossa imersão na cultura escrita.

Assim, o livro aborda o tema **Família, amigos e escola** por abordar práticas comuns no dia a dia da escola, as interações sociais e as percepções da criança no processo de construção de conhecimentos. Ao retratar a chegada de uma criança ao universo da leitura e da escrita, o livro também aborda o tema **Descoberta de si e de formas de se posicionar e se relacionar com o mundo**, desde seu mundo particular, até o mais amplo. Por meio da leitura, as crianças podem conhecer melhor a si mesmas e também outras crianças ao redor do mundo.

Já sei ler! é um livro em que as palavras e as imagens se entrelaçam de maneira completa, fazendo que não tenham sentido completo em separado. É o que se vê desde a capa: olhando através de uma lupa, Tobias parece procurar alguma pis-

ta... Ao abrir a primeira página, o leitor logo depara com imagens que reiteram e ampliam a sensação de estar diante de uma busca, uma perseguição de algo espetacular, que vale a pena investigar. Na sequência, lemos no texto: “Hoje é um dia importante!” (p. 7). O mesmo jogo entre texto e ilustração se mantém ao longo de toda a obra, produzindo uma experiência de leitura múltipla.

O livro é curto, tem poucas páginas e, em cada uma delas, pouco texto. Mas a extensão de uma leitura está relacionada também com o tempo necessário para a construção dos sentidos. Por isso você tem em mãos, professor, um exemplar cuja experiência de leitura é intensa, pois demanda que o leitor preencha os espaços deixados de propósito pela autora para abranger os sentidos que o leitor constrói na relação entre as imagens e o texto. Nas páginas 16 e 17, por exemplo, o texto diz: “e não me confundo quando quero temperar”. Pela leitura exclusiva das palavras, não seria possível entender a que ele se refere, mas, vendo as imagens, compreendemos que Tobias já sabe ler onde está o sal e a pimenta e não vai se confundir mais na hora de temperar a salada.

Um escritor sempre escolhe o modo como vai dizer algo, tanto por escrito como por imagens. **Patricia Auerbach** é uma autora que faz isso muito bem. Nascida em São Paulo, em 1978, formou-se em arquitetura e pedagogia e fez especialização em literatura infantil e juvenil pela Universidade Autônoma de Barcelona. É escritora, mas como gosta muito de desenhar também ilustra vários de seus livros, alguns dos quais receberam diversos prêmios, entre eles três edições do Prêmio Crescer de Literatura Infantil, o Prêmio da Fundação Nacional para o Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) de melhor livro de imagem e o prêmio do Júri Infantil para as ilustrações de *O lenço*, na Bienal de Ilustração da Bratislava, em 2015. Suas produções tratam de temas próximos à infância, como livros, leituras, escola, brincadeiras de criança que estão fortemente relacionados com sua prática profissional e experiência pessoal. Patricia é arquiteta, uma área que trabalha com imagens. Atuou em projetos de **formação de leitores** com público jovem e também como professora de crianças na área de Arte. Interesse que vem desde os tempos em que trabalhou em uma agência de publicidade como diretora de arte. Sempre a arte.

É provável que, quando você ler esta obra pela primeira vez, não saiba definir logo de início a que gênero literário ela pertence. Não é mesmo simples identificá-lo. A autora não está contando uma história engraçada, de aventura ou de mistério, com um começo, meio e fim tradicionais — apesar de o livro também ter essa estrutura, é um pouco diferente, pois começa como se entrássemos numa história que já tinha iniciado, e o fim na verdade não encerra a história. Também não faz a

reprodução de uma carta escrita por uma criança que conta a alguém sua mais nova descoberta. O dia importante referido no início não é datado, como nos diários, é um dia simbólico, que traduz a conquista de algo que vem sendo construído há tempos: a competência para ler e escrever. É por meio de um **relato pessoal** que as emoções de Tobias — que acaba de se dar conta de que já lê e escreve — vão se encadeando numa perspectiva temporal, formando uma narrativa. Esse gênero, relato pessoal, narra de forma breve algo específico vivido por alguém e as consequências e reflexões geradas por essa experiência. Nele estão presentes os elementos básicos de uma narrativa (personagem, acontecimento situado no tempo e no espaço e narrador).

Em *Gêneros orais e escritos na escola*, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (São Paulo: Mercado de Letras, 2004), professores e pesquisadores na Universidade de Genebra propõem um agrupamento de gêneros que assume a provisriedade, já que os gêneros e sua circulação social são práticas culturais que mudam no transcorrer do tempo. Segundo os autores, o relato pessoal se encontra num domínio da comunicação que diz respeito à documentação e à memorização das ações humanas, ao lado de gêneros como relato de viagem, diário íntimo, biografia, autobiografia, reportagem, crônica esportiva, entre outros. São todos da ordem do relatar, em que a linguagem visa à representação de experiências vividas e situadas em determinado período. *Já sei ler!* aborda exatamente a experiência da conquista da leitura e da escrita num tempo situado na infância do menino que frequenta a escola.

POR QUE LER ESTA OBRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A garantia de aprendizagem da leitura é função da escola. Seu ensino planejado e sua prática cotidiana, dentro e fora da escola, e a valorização da leitura como experiência, são alicerces no processo de alfabetização. Alfabetizar-se é um processo contínuo que coloca o leitor/escritor em camadas cada vez mais profundas de apropriação e uso da linguagem. Como educadores e alfabetizadores, sabemos que essa aprendizagem é um processo, embora para as crianças, como para o personagem Tobias, pareça uma mágica que se deu num acender das luzes. É uma construção de diversas naturezas que faz com que a criança compreenda o funcionamento da escrita alfabética e o sistema de representação que envolve seu uso.

A escola é peça essencial para a circulação da cultura escrita na sociedade. Em nosso país, temos um documento de âmbito nacional que orienta a elaboração de

propostas curriculares que considerem a formação dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Já sei ler!* traz os valores da leitura e da escrita, além de apontar o papel determinante da escola no processo de construção de cada leitor e produtor de escritas. Com a leitura desta obra, destacamos duas competências que poderão ser desenvolvidas no âmbito das linguagens:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

(BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ Consed/ Undime, 2018, p. 65.)

A BNCC parte de competências amplas para o detalhamento em várias áreas e componentes curriculares, entre eles a Língua Portuguesa. Destacamos as que começam a ganhar formalidade nas práticas de leitura nos anos iniciais, em situações como as que vamos propor nas atividades deste material:

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letreada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às di-

mensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

(BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ Consed/ Undime, 2018, p. 87.)

Como este é um livro em que imagens e palavras escritas não se separam, mas são construídas numa união delicada e intensa, a obra favorece também outra competência especificada na BNCC:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação. (BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ Consed/ Undime, 2018, p. 87.)

A capa de *Já sei ler!* dá pistas do que está por vir. Quem investigaria letras, senão uma criança que está aprendendo a ler e a escrever? As crianças ainda não saberão que se trata de um relato, só terão essa percepção ao longo da leitura. O tema se insinua ainda de forma muito sutil, fazendo da capa um convite à leitura, um abrir de portas para a entrada dos leitores e de suas interpretações. Nas páginas iniciais, outro convite. São imagens que surgem antes do texto e colaboram e antecipam a construção da narrativa. Observar essas imagens antes de ler o texto suscita determinadas ideias, e, depois de conhecer a narrativa, outras podem surgir. O que possibilita abordar a habilidade:

(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.), confirmado antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

Como todo bom livro, este é um objeto completo com o qual o leitor dialoga não apenas com o que está escrito. Na página 1, ou folha de rosto, por exemplo, vemos a ilustração da capa repetida, mas desta vez sem as letras. Isso a transforma em outra ilustração, outra mensagem, avivando a expectativa do leitor quanto ao que virá em seguida. Note, professor, que a leitura já começou antes mesmo de abrir o livro, e desde a capa as crianças estarão convidadas à prática de leitura, ou seja, à construção de sentidos, colocando em jogo a habilidade de:

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

As primeiras linhas de texto dizem: “Hoje é um dia importante!”, e marcam o início do relato de Tobias. E como a autora escolheu dar o pontapé inicial nesse discurso? Sem dizer por que é um dia tão especial e posicionando o texto numa página simples, sem ilustrações, usando letras bem grandes. Essas “lacunas” abrem espaço desde o princípio para o leitor. Será que as crianças também tiveram essa percepção na primeira leitura, de que alguma coisa foi ocultada, por exemplo, a justificativa da afirmação de que se trata de um dia importante? A lupa na capa e o mistério aqui colocado fazem, novamente, o convite para adentrarmos o livro.

São diversas as aprendizagens até esse momento da leitura, mas elas ainda se ampliam na sequência. Compreender as diferenças entre escritas e outras formas gráficas é uma das aprendizagens no processo de alfabetização. O interessante nessa obra é que as ilustrações contêm escritas, com variedade de tipos de letra e de contextos de uso e produção. Dar um sentido a isso é desenvolver capacidades de compreensão com a ativação de conhecimentos prévios que poderão antecipar ou checar conteúdos do texto verbal e visual.

A partir da página 4, a narrativa irá se espalhar pelo papel usando duas páginas por vez (é o que chamamos de duplas de páginas ou páginas duplas). O local da escrita e das imagens é uma escolha da autora, nada é aleatório. Fazer um convite às crianças para observar a ocupação das páginas pode ser interessante para compreender essa intencionalidade.

Sobre a força do texto composto de palavras escritas e imagens, recomendamos a leitura de uma entrevista com Odilon Moraes, ilustrador e escritor e estudioso do livro ilustrado com quem Patricia Auerbach escreveu a obra *Os direitos do pequeno*

leitor. Na entrevista, Odilon aborda pontos importantes para compreendermos a dimensão da produção literária para crianças hoje. Perguntado sobre a diferença entre um livro com ilustração e o livro ilustrado, ele responde:

Em uma literatura tradicional, mesmo que o livro venha a ser ilustrado, a ilustração e o projeto gráfico entram a posteriori. Tanto é que é assim que se faz com editora. Você manda o seu texto, o editor aprova o seu texto. Depois ele vai pensar em um ilustrador, em um designer para fazer o livro. No livro ilustrado, essas coisas nascem juntas. [...] Um ilustrador que vai ilustrar a *Chapeuzinho Vermelho*, ele é o autor da interpretação que ele faz do Perrault ou dos Grimm. Agora, um ilustrador de livro ilustrado não é a interpretação daquele autor, ele é também autor da obra.

(Disponível em: <https://bit.ly/DireitosLeitor>. Acesso em: 25 nov. 2021.)

Da mesma forma como quem escreve e quem ilustra são, em certa medida, coautores de uma mesma obra, os leitores também são autores pelo fato de que a construção de sentido de um livro é ativa. É essa relação que a BNCC propõe ao elencar a habilidade:

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Propostas de atividades: Este livro e as aulas de Língua Portuguesa

Em suas palestras, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós freqüentemente questionava a necessidade de a escola medir tudo, dar nota para tudo. No caso da literatura, é possível medir a relação dos alunos — ou de qualquer pessoa — com o texto? Para que caminhos um texto pode nos levar? [...] Temos que considerar que muito do que os alunos pensam ou sentem pode nos escapar. Não porque fomos displicentes ou maus professores, mas porque essa é uma condição da literatura. Os silêncios do texto, sua força, a maneira como é construído são alguns dos fatores que determinam aproximações subjetivas, e se a escola pretende formar leitores, terá de lidar com este fato inexorável: não vai ter acesso a tudo o que o texto provoca em seus leitores. (CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. *Ler antes de saber ler: Oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Books, 2018, pp. 82-3.)

A qualidade da alfabetização está diretamente relacionada às oportunidades de vivenciar práticas de leitura e uma delas, talvez a mais importante, é o acesso à literatura na escola. Nesse espaço tem-se garantia de que a literatura chegará a todos, ao menos enquanto frequentarem a escola. Garantida essa experiência, o próximo passo é estabelecer o que é possível ensinar como prática de leitura e, assim, avaliar as aprendizagens. Em leitura literária não se mede conhecimentos a partir da interpretação do texto, também não cabe a checagem das informações, uma vez que as interpretações não dependem só do texto, mas das experiências a partir das quais o leitor interpreta o texto. Na experiência literária, a relação entre obra e leitor é subjetiva e imensurável.

O que se pode ensinar na prática da leitura literária, e que, portanto, é antecipado e planejado, são prioritariamente os **comportamentos leitores**. Para isso são necessárias estratégias específicas, com o planejamento da mediação de leitura, permeável à entrada de outros leitores, outras crianças.

Segundo Delia Lerner, os comportamentos leitores são “conteúdos — e não tarefas, como se poderia acreditar — porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que

os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro". (*Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 62.)

Quanto menores forem as crianças, mais o professor será o mediador da leitura que se apresenta como modelo de comportamentos leitores, seja ao se preparar para a leitura ou pela maneira como interage com o livro, seja pela **interação verbal** que propõe depois da leitura, ou mesmo enquanto lê.

Além das situações de **leitura compartilhada**, o livro *Já sei ler!* é também adequado para que as crianças que ainda não leem autonomamente possam realizar leituras por si mesmas. Características como texto curto, uso de letra bastão e presença de imagens que compõem o sentido tornam esta obra aberta a esse tipo de fruição.

As situações de **leitura dialogada** permitem que as crianças troquem opiniões e comentários, conhecimentos importantes nessa etapa da escolaridade. Vale lembrar que dialogar não é necessariamente falar sobre o livro enquanto lê, nem mesmo falar sobre o tema do livro. É uma **interação verbal** qualificada pelos aspectos literários da obra lida, sobre o uso da linguagem escrita e os efeitos estéticos (como o que as rimas causam no leitor); é ouvir dúvidas e provocar perguntas em passageiros que chamam a atenção, como veremos nas propostas a seguir.

A mediação de leitura será tanto melhor quanto o educador tiver construído, anteriormente, suas próprias interpretações e antecipações no contato com a obra, ora por pura apreciação, ora por conta do planejamento de suas intervenções.

O documento oficial divulgado pelo Ministério da Educação que orienta a Política Nacional de Alfabetização (PNA) evidencia o propósito da leitura, que está em consonância com a proposta apresentada aqui:

A **compreensão de textos** é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos. (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA – Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC/ Sealf, 2019, p. 34.)

Tal compreensão não é do campo do decifrar, mas sim do construir sentidos. As relações que o leitor estabelece durante a leitura se ampliam e ganham novos

significados enquanto acontece uma boa conversa sobre o livro. Cecilia Bajour, especialista em literatura e formação leitora de crianças e jovens, diz que “falar dos textos é tornar a lê-los”. (*Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 23.)

PRÉ-LEITURA

Sugerimos que você apresente Patricia Auerbach às crianças através do processo criativo da autora — de onde tira suas ideias e como trabalha com elas até chegar ao livro — e de outras obras de sua autoria, como *Direitos do pequeno leitor*, escrito em parceria com Odilon Moraes e mencionado no paratexto (“Conversando sobre a obra”), no fim do livro do estudante. Outras informações podem ser coletadas em entrevistas disponíveis na internet. Recomendaremos a seguir duas dessas entrevistas, que podem servir como base para seu planejamento. Uma delas pode ser lida com as crianças. Ali, a autora fala sobre a vida e o processo de trabalho, com o que as crianças poderão se identificar.

Patricia Auerbach foi uma criança que gostava muito de ler e afirma que, desde que aprendeu a ler por si mesma, nunca mais parou. Isso é uma forma de falar da importância da leitura literária na formação humana e, em especial, no desenvolvimento da competência para a escrita. O que pensarão as crianças sobre outra criança que se transforma em escritora? Será que alguma delas tem esse sonho? Há no projeto curricular da sua escola momentos dedicados a incentivar os pequenos leitores a compartilharem seus encantos e gostos e a impulsioná-los para que leiam cada vez mais?

Conhecer alguns passos do processo de criação dessa autora pode ser interessante para que as crianças saibam que um livro não nasce pronto e que a escrita exige dedicação e tempo. Se puder, mostre às crianças uma foto da mesa de trabalho da autora durante o processo de produção deste livro, além de outras imagens. Talvez as crianças se perguntarem como os desenhos vão parar dentro de um livro.

Sugerimos ler esta entrevista com as crianças, não necessariamente na íntegra, mas em trechos pré-selecionados.

- Patricia Auerbach: sou uma mistura de personagens que encontrei (2018): <https://bit.ly/PatAuerbachMistura>. (Acesso em: 9 nov. 2021.)

Chamar a atenção para seu procedimento de trabalho com os cadernos de anotações pode ser revelador sobre a função da escrita (e do registro de imagens) como recurso à memória. Indicar para as crianças que elas também podem escrever para lembrar, guardar, criar marcas, pode ser uma boa oportunidade de lhes propor atividades de escrita com sentido. Consideramos que mais alguns livros de Patricia podem ser apresentados às crianças nesse momento. É o caso de *O jornal*, em que ela se baseou numa brincadeira com seus filhos. O livro recebeu o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) de melhor livro imagem de 2013. Dela também vale a pena mostrar *O lenço* e *A garrafa*, que receberam muito reconhecimento da crítica e dos leitores e também abordam brincadeiras. Talvez algumas crianças conheçam outros títulos da autora, vale a pena perguntar.

LEITURA

Um bom livro pode ser lido uma, duas, três vezes... que tal fazer duas leituras coletivas e sequenciais do *Já sei ler!* com as crianças? Na primeira, só seu exemplar estará na roda. Enquanto lê em voz alta, vá mostrando as ilustrações para que todos tenham acesso às imagens, que são imprescindíveis para a construção de sentidos. Dedique tempo à visualização da capa, ainda sem dar muitos detalhes do livro. A ilustração indica que a experiência tem a ver com palavras. Talvez algumas percebam a possibilidade de ler “Parabéns Tobias” no centro da lente. Comece a mostrar as primeiras imagens do livro, parecem-se com retratos e abaixo deles há um traçado com nomes que parecem ter sido preenchidos à mão, o que lembra um jogo de forca. Pergunte antes e depois de ler por que acham que aqueles retratos estão ali e o que são os tracinhos abaixo de cada um deles — é uma forma de mostrar às crianças que cada informação visual ou escrita importa nesta obra. Pode ser que relacionem as letras da capa com as letras que talvez tenham sido usadas para completar os nomes abaixo de cada retrato; pode ser que façam outras relações. Com isso, o espaço para interpretações estará aberto.

Nesse primeiro momento, recomendamos uma leitura sem interrupções; para a construção de sentido da narrativa é importante uma leitura sem perguntas e sem explicações de palavras não conhecidas. O ritmo permitirá a identificação de rimas e sonoridades do texto — observe o texto entre as páginas 15 e 27 — e conduzirá o tempo de observação das imagens (nessa primeira vez, a criança olha cada ilustração apenas enquanto ouve a leitura).

Em seguida, dê início à segunda leitura. Para essa **leitura dialogada**, espera-se que as crianças estejam com seus livros em mãos e saibam que o espaço para **interação verbal** está aberto, com perguntas feitas por você e por elas.

Ao longo do livro serão várias as cenas em que as crianças reconhecerão seu cotidiano, identificando-se com o personagem. Deixá-las comentar essas cenas e escutar atentamente o que dizem favorecerá a construção de sentidos do relato de experiência de Tobias. Tente manter a escuta atenta para a interpretação feita pelas crianças sobre o conteúdo do texto, o que dizem a respeito da produção da escrita (as escolhas da autora, seu modo de dizer, a qualidade das ilustrações) e da leitura (as escolhas do mediador, seu modo de ler e como elas mesmas estão lendo). Esses são os conteúdos em jogo nas conversas literárias.

Propor esse tipo de conversa para a turma requer planejamento. Trata-se de desenvolver a oralidade, ampliar o vocabulário e apresentar-se como um bom modelo leitor. Na BNCC estão indicadas habilidades para as práticas de oralidade, que também se desenvolvem aqui.

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

A preparação envolve o planejamento do que você pretende perguntar, qual será o foco da conversa (se mais restrito ao texto verbal e à imagem, ou mais aberto), antecipar possíveis respostas das crianças para garantir que suas perguntas estejam encadeadas com o que elas podem vir a falar. É sempre recomendável dar voz a todos os que quiserem falar e acolher os que não quiserem (às vezes basta lançar um sorriso discreto e considerar que o corpo também fala), evidenciar conexões entre as falas, abrir-se ao inusitado das respostas e se divertir com isso, e convidar as crianças a perguntar também. A antecipação de perguntas a serem feitas, bem como de prováveis respostas das crianças, é um exercício de preparação de sua escuta. Considerar só o certo e o errado reduz as reflexões; quando as perguntas são abertas e as possibilidades de resposta são variadas, o processo, por mais desafiador que seja, se torna mais formativo.

Com os livros das crianças em mãos, é recomendável que a leitura da capa e da quarta capa seja mais detalhada. Talvez as crianças, curiosas que são, já tenham

imaginado coisas antes de virem para essa roda e assim já tenham encontrado caminhos de entrada na leitura, como supor que o livro trata de um menino envolvido com as letras. O mediador de leitura, a partir de seu processo leitor, pode dizer às crianças algo como: “Quando eu vi esse livro pela primeira vez, imaginei que fosse uma investigação de um detetive, porque alguém com uma lupa sempre está perseguindo alguma pista”.

O professor como modelo de leitor, compartilhando processos da sua leitura com as crianças, permite que elas também se desenvolvam como leitoras. Fazer um comentário como o sugerido acima pode tanto socializar critérios de escolha (me interessei porque gosto de histórias de detetives, por exemplo), como confrontar as crianças com as próprias interpretações. Ambos são comportamentos leitores, ou seja: conteúdos de aprendizagem nas práticas de leitura.

A lupa na capa do livro é mesmo um indicativo de investigação, mas de um tipo diferente, que levou Tobias a fazer uma grande descoberta. É também um convite para prestarmos atenção em detalhes quase imperceptíveis numa leitura apressada. Ao observar a lupa mais de perto, as crianças chegarão ao que se pode ver através dela — num conjunto de letras misturadas aleatoriamente, há uma mensagem para Tobias. Alguma criança vai ler a mensagem? **Por que** as letras são tão clarinhas?

Estendendo a leitura para o que não é possível ver, mas é possível supor, você pode perguntar: “**Qual** é a expressão no rosto do menino ao ler o que está escrito ali?”.

A quarta capa também traz elementos importantes, que podem convidar a um bom começo dessa segunda leitura. Há um recado na geladeira que pode remeter as crianças à prática de escrita de suas famílias que se comunicam com bilhetes, apoiam a memória ao anotar listas de compras, cultivam afetos com fotografias de viagens, desenhos de crianças etc.

Para que seja, de verdade, uma **leitura dialogada**, é importante que se dê tempo para as crianças falarem, e isso envolve as práticas sociais de leitura e escrita em que estão inseridas, muitas delas vividas fora da escola. Será uma boa oportunidade para a identificação de costumes familiares. Ao mesmo tempo que traz uma sinopse, a ilustração sugere o percurso de um menino que olhava as letras embaralhadas (na capa) e avança agora para o encontro com o texto escrito. E, na quarta capa, **de quem** serão aqueles dois desenhos pregados com ímã? Vale lembrar que o gênero da obra é **relato pessoal**, em que a passagem do tempo é uma característica.

A página 1, ou folha de rosto, repete a ilustração da capa, porém com a diferença de que as letras todas embaralhadas não estão mais lá nem a mensagem para

o menino, que aparecia no centro da lente. Importante ouvir as interpretações das crianças para isso: “Onde foram parar as letras que estavam lá antes?”.

Nesse momento, os retratos diversos com os nomes ganham novo sentido. Outra leitura de um mesmo livro é sempre uma nova leitura, e ouvir atentamente o que as crianças dirão sobre isso pode surpreender o professor.

A primeira frase do livro, na página 7, é um convite a perguntar ao grupo:

- **O que** torna um dia importante para vocês?
- **Qual** foi o dia mais importante para vocês na escola, neste ano?
- **Com quem** costumamos viver dias importantes?

São perguntas abertas, que não se referem ao conteúdo do livro, mas às relações pessoais e às experiências de aprendizagem. Também indicam que o livro aborda temas muito importantes.

Nas páginas a seguir (a dupla 8-9), como as crianças já sabem qual segredo foi descoberto por Tobias, pelo sentido construído na leitura anterior, vocês podem conversar sobre:

- **O que** imaginaram antes de ouvir a leitura pela primeira vez?
- **Por que** tiveram essas ideias?
- **Quais** elementos na capa e nas páginas iniciais já indicam o segredo desvendado?

A partir desse ponto, ao folhear o livro com as crianças, relendo o texto para elas, apontando onde está lendo, você permitirá que se aproximem do ajuste daquilo que está escrito com o que o leitor-mediador verbaliza. Há outro ponto importante nesse simples gesto: é a ideia de que a escrita fixa o texto, ou seja, de que todas as vezes que um leitor ler esse livro a mesma coisa estará escrita, do mesmo jeito. Esse é um dos “poderes” da escrita e percebê-lo é um alicerce do processo de alfabetização, algo que se passa num plano subjetivo, que não precisa ser evidenciado a não ser que alguma criança comente. A leitura segue com a atenção voltada para o todo, para a forte relação entre o escrito e a imagem.

Muitas das cenas ilustradas fazem referência ao cotidiano das crianças. Elas poderão se identificar e terão interesse em comentar suas experiências na escola ou fora dela. Essa segunda leitura precisa dar tempo e incentivo a essas trocas.



Nessa página dupla e em tantas outras ao longo do livro, está em jogo a experiência da criança na escola que rapidamente se identifica com a cena apresentada (o menino que tem a tarjeta de nomes colada em sua carteira, a ficha de identificação, a rotina escrita na lousa etc.).

“Se a ficha pedir, eu completo” (p. 10): a situação lembra atividades que muitas escolas realizam em turmas de alfabetização. As crianças certamente vão se referir a isso, mas pode ser interessante provocá-las a pensar no que poderia querer dizer a frase se não houvesse ilustração. Alguém poderia pensar que se trata de um tabuleiro que vai sendo preenchido com fichas coloridas, como acontece em jogos de mesa conhecidos das crianças. Essa é uma possibilidade dentre outras que podem aparecer na fala delas.



Nas páginas 12 e 13, o texto “Depois de pintar, eu vou pro recreio” se relaciona com a imagem da rotina do dia escrita na lousa. A leitura de texto e imagem permite compreender que Tobias já fez a atividade de ARTES (pintar) e que está no momento da atividade seguinte, RECREIO. Esse é um exemplo de como o sentido vai sendo construído a partir da colaboração entre os diversos elementos que compõem a página. Vale destacar e ouvir os comentários das crianças sobre esse aspecto. O encadeamento da conversa depende daquilo que as crianças disserem, e o importante é deixá-las falar sobre como interpretam cada uma das passagens do livro.

Você pode acrescentar comentários sobre a expressão do menino nas ilustrações das páginas 12, 20, 26, 28, 30 e 35, por exemplo, chamando todos a apreciar detalhes. Afinal, aprender a ler é uma experiência que mexe com as emoções. Professores dos anos iniciais sabem bem disso e a autora ilustra esse encantamento nos olhares e sorrisos de Tobias.

O texto de apresentação da autora (p. 36) merece atenção especial. Quando se lê “O Tobias é testemunha de como ela se divertiu muito revivendo isso tudo!”, sabemos que esse “ela” se refere à autora, mas não sabemos quem está escrevendo essa frase sobre ela. Quem nos conta sobre a autora? Esse trecho abre mais um caminho para falar dos aspectos discursivos com as crianças, mostrando que alguma coisa diferente aconteceu com a narrativa nesse ponto.

Ao finalizar a leitura, vale falar mais da lupa que aparece na última página. As duas lupas (esta e a da capa) são iguais? O que se passa com a lupa do fim que a diferencia daquela na capa? O texto é outro, as letras na palavra “fim” são grandes, o contorno é forte, ao contrário das letras da capa. No “Parabéns Tobias” da capa há uma diferença de tamanho e intensidade de traço e os recursos tipográficos contam na construção do sentido.

Muito mais do que aferir a compreensão da leitura em seu sentido mais restrito, recomendamos que você aproveite as associações e comparações que as crianças fizerem. Como de costume, elas devem surpreender com sua incrível capacidade para ler nas entrelinhas.

PÓS-LEITURA

Agora pode ser o momento de abordar questões relativas aos gêneros discursivos, isto é, quais são os tipos de texto encontrados no livro. Quando falamos “tipos de texto” nos referimos às características da linguagem, de como o texto é construído, de seu propósito e sua função comunicativa.

Um conto tradicional traz descrições de cenários e de personagens que não encontramos em *Já sei ler!*. Enquanto lá tudo é dito, descrito com palavras, nesse relato de experiência pessoal em forma de livro ilustrado as palavras e as imagens se complementam, e constroem a narrativa a partir dessa interação.

O texto de *Já sei ler!* começa com “Hoje é um dia importante!”, mas a autora não conta uma história que se passa no *hoje*. As formas textuais com que os contos tradicionais são iniciados (“era uma vez”, “muito tempo atrás”, “Havia em um reino distante”...), que provavelmente já são conhecidas das crianças, podem ser úteis na compreensão da diferença de uso da linguagem nos contos narrativos e nos relatos, em que os acontecimentos são narrados em continuidade e dão *dimensão temporal* a uma experiência. O relato de Tobias narra o que ele pode fazer depois de aprender a ler.

Relembra o início de livros que a turma já leu anteriormente — e tentar entender por que foram iniciados dessa maneira — é um caminho para estimular a conversa sobre o que é recorrente em alguns textos. Longe de ser uma aula sobre formas de iniciar as histórias, essa exploração pode proporcionar às crianças um repertório que as acompanhará em outras leituras. Pode parecer complexo, mas, quando as crianças estão imersas num repertório literário rico, essas percepções são produzidas nas leituras que ouvem, que fazem por si mesmas e nas conversas que têm sobre essas leituras — é nessas conversas que os pequenos leitores constroem suas explicações acerca do funcionamento dos textos.

É possível explorar outros aspectos do texto com as crianças, para além do gênero discursivo. Uma particularidade importante é a presença de rimas em alguns trechos (pp. 15-29):

Já posso escrever minhas cartas.
E não me confundo quando quero temperar.
Se não entenderem, eu ponho legenda.
Quando der vontade, ainda posso desenhar.

Se esquecer a lição, eu resolvo.
Se o recado importar, eu aviso.
Se a noite chegar, eu viajo.
Se o carro seguir, um sorriso.

A leitura pelo adulto, fluente, garante o ritmo necessário ao texto. Nesse momento, vale interromper a leitura e reler esses trechos; isso indica às crianças que se trata de passagens especiais no livro por conta das palavras que a autora escolheu para escrevê-los. Não se trata de as crianças acertarem as razões da escolha do adulto, mas sim de desfrutar dos efeitos estéticos de uma boa leitura feita para elas. Releer para si mesmo ou para os outros os trechos de que mais gosta é um comportamento leitor: a pessoa que se admira com um bom texto quer compartilhar o que chamou sua atenção — e é com apreciações como essa que podemos influenciar positivamente as crianças para as particularidades da escrita. Propostas como essa promovem novas habilidades, como a recomendada na BNCC:

(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Outras propostas de leitura e abordagem da obra

Formar leitores é também apostar na construção de uma comunidade leitora dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola. Uma comunidade que compartilha textos, troca impressões e recomendações de leitura, que se reúne em torno da produção escrita (literária ou não) e desenvolve um percurso leitor próprio, com autonomia ou com a mediação do professor. Dessa comunidade participam todos os atores que ajudam a tornar a escola “um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir”. (LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 18.)

LITERACIA FAMILIAR

LER UM LIVRO BEM CONHECIDO PARA OS FAMILIARES

Com as leituras na escola, as crianças vão conhecer bem o livro. Podem agora levar seus exemplares do *Já sei ler!* para casa e partilhar a leitura com os familiares. Mas, por mais que elas já conheçam o livro, cada uma vai ler a seu modo, e nem todos conseguem ler da forma convencional; por isso, se possível, seria interessante preparar antes essa proposta de **literacia familiar** com as pessoas do convívio doméstico.

Na escola há a convicção de que é lendo que se aprende a ler, portanto é possível, esperado e autorizado que as crianças se arrisquem na leitura — o que pode não estar tão claro para as famílias, que talvez tenham uma expectativa grande de ver seus filhos alfabetizados. Assim, vale orientar (com um bilhete ou uma conversa) os familiares e responsáveis a receberem as leituras feitas por essas crianças que ainda estão no processo de apropriação do sistema de escrita.

Além de preparar as crianças que ainda não leem convencionalmente por meio da memorização de alguns trechos ou da seleção de elementos que possam ajudá-las a lembrar o texto escrito, vocês também podem preparar juntos questões em torno do tema. Seria interessante as crianças saberem se seus familiares se lembram

de quando aprenderam a ler. **Como** se sentiram? Do mesmo modo, sugerimos que você também faça seu depoimento pessoal logo após a leitura da obra.

Sabemos das muitas diferentes condições de escolaridade na comunidade de famílias da mesma escola. Então também podem ser propostas perguntas como: os adultos da família sabem ler? **Caso** não saibam, têm esse desejo? **Como** imaginam que é ler e decifrar o mundo? **Qual** é a importância, para eles, de que suas crianças estejam aprendendo a ler? Será muito bem-vindo que as crianças compartilhem depois essas conversas em torno do livro, feita com os familiares.

Mesmo antes de ler convencionalmente, as crianças podem atribuir sentidos ao livro e até a cada página, seja por terem memorizado trechos em que podem ajustar o falado ao texto escrito, seja por usarem as imagens como pistas. Precisa ser indicado às famílias que esses procedimentos são parte do percurso de um leitor iniciante e por isso é importante que o protagonismo da leitura seja delas, que já conhecem o livro, o tema, a mensagem e passaram pela **leitura dialogada** na escola.

Será interessante, depois da leitura em casa, saber das famílias se as crianças repetiram as práticas das rodas de leitura na escola.

CONHECER A AUTORA ATRAVÉS DE UMA NARRAÇÃO DE HISTÓRIA EM VÍDEO

Como já destacado, a autora escreve a partir de suas próprias experiências como profissional e mãe, e assim narra com simplicidade, abrangência e intensidade a perspectiva das crianças para as coisas do mundo. Ela escreve os livros e também escreve e fala sobre os livros, reafirmando a importância da leitura literária. Em tempos de pandemia, em que estivemos fechados em casa, muitas pessoas fizeram lives narrando histórias, cantando, ensinando, enfim, levaram sua arte para encantar a todos. Patricia Auerbach também gravou narrações de algumas de suas histórias. Se a comunidade de familiares tiver fácil acesso à internet, pode ser interessante sugerir que vejam juntos o vídeo da autora lendo uma de suas histórias: [**https://bit.ly/HistAntigamente**](https://bit.ly/HistAntigamente). (Acesso em: 25 nov. 2021.)

As crianças poderão contar aos familiares tudo o que já aprenderam sobre essa autora e também descobrir juntos outras novidades.

AMPLIANDO A COMUNIDADE DE LEITORES NA ESCOLA

Assim como conversaram em família sobre a experiência que tiveram ao aprender a ler e a escrever, a turma pode colher depoimentos de outras pessoas. A ideia é convidar outros estudantes e também os adultos que trabalham na escola a escrever um texto breve com memórias dessa época. Defina com a turma um roteiro simples para apoiar a escrita desses depoimentos — essa pode ser uma forma de tratar as especificidades de um relato de experiência pessoal:

- **Quais** lembranças você traz dessa experiência?
- Aprendeu a ler na escola ou fora dela?
- **Em que** época isso aconteceu?
- **De quais** pessoas se lembra? **Por quê?**
- **Como** descobriu que sabia ler e escrever?
- **O que** mudou em sua vida com essa aprendizagem?

Esses são alguns aspectos que as crianças podem sugerir a quem quiser deixar seu relato — as questões podem ficar expostas, inclusive. Um dos desafios da turma pode ser pensar no formato da exposição. O mural, por exemplo, talvez seja o mais conhecido de todos. Outra ideia é distribuir pela escola alguns pequenos cadernos para registros das memórias; assim, quem passa por um caderninho lê os registros e pode sentir-se motivado a escrever. E as crianças podem se animar a fazer um varal com os relatos pendurados, acrescentando outros ao longo do período da exposição. Cabem diferentes formatos que garantam espaço para a colaboração de toda a comunidade escolar.

Recomendamos que essa partilha seja iniciada com os relatos das crianças que leram o livro e que funcionarão como um convite e um modelo do que se espera ver exposto ali. Acolher as escritas não convencionais é uma forma de garantir um ambiente seguro para as escritas espontâneas de crianças que ainda estão se apropriando do sistema de representação escrita. Mas, para que possam também comunicar suas experiências, você pode “normalizar” o texto.

Texto “normalizado”: Quando a criança produz uma escrita não convencional, o professor pode pedir que ela o leia em voz alta e, com base nessa leitura, escrever um novo texto que acompanha o original em tamanho menor, como uma espécie de legenda.

Você pode propor às crianças que criem coletivamente um título e um texto breve que deixe claro que os relatos de todos são bem-vindos nesse espaço. É preciso que todas as pessoas que vejam a exposição compreendam do que se trata, e isso precisa ser considerado na escolha do título.

Não esqueçam de deixar o livro *Já sei ler!* exposto também, para que outras pessoas possam ler e conhecer de onde surgiu a ideia para o trabalho.

Outras situações de escrita com propósito social e que podem ser valorizadas nessa proposta: escolher outras formas de comunicação, além da escrita, para compor a exposição e formular o convite a ser distribuído à comunidade escolar. A organização do trabalho e seu planejamento merecem ter o protagonismo das crianças, mas o apoio do professor é fundamental para que tudo seja um sucesso.

Bibliografia comentada

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.* São Paulo: Pulo do Gato, 2020.

A autora fala da importância da conversa para a formação do leitor e como essa troca entre leitores amplia as construções de sentido em uma leitura. Ela também traz exemplos práticos, refletindo sobre o papel do adulto na mediação da conversa e a importância do registro desse momento.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC/Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação (Undime), 2018. Disponível em: <http://bit.ly/BaseBNCC>. Acesso em: 30 out. 2021.

A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA — Política Nacional de Alfabetização.* Brasília: MEC/Sealf, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/cadernoPNA>. Acesso em: 30 out. 2021.

Documento produzido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.

BRENMAN, Ilan. *Através da vidraça da escola: Formando novos leitores.* Belo Horizonte: Aleph, 2012.

O autor traz uma contribuição importante para a formação de mediadores de leitura, com sua experiência em diversos espaços educativos. Percebendo que a vida que pulsava nos textos literários não era a mesma da sala de aula, lançou-se numa pesquisa de mestrado que depois se tornou livro para educadores, pesquisadores e familiares.

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. *Ler antes de saber ler: Oito mitos escolares sobre a leitura literária.* São Paulo: Panda Books, 2018.

Com exemplos da prática escolar e de situações de formação de educadores, as autoras propõem um debate sobre a escolha de livros de qualidade, as diferenças entre ler e contar histórias, a importância da conversa para a formação de leitores, entre outros aspectos.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-8, jan.-abr. 2002. Disponível em: http://bit.ly/notas_experiencia. Acesso em: 30 out. 2021.

O autor propõe pensar a educação a partir da transformação pela experiência, aquela que acontece na relação entre o conhecimento e a vida humana.

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

Quais são as tensões envolvidas no ensino da leitura e da escrita na escola? A pesquisadora argentina explica aos educadores o que precisa ser ensinado para formar leitores e escritores de fato. Para isso, oferece exemplos de propostas de leitura e escrita.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Uma compilação sobre o ensino dos gêneros orais e escritos na escola, que visa embasar a prática de professores com propostas bem detalhadas. Ao mesmo tempo traz a abordagem conceitual para a noção de gênero e quais os gêneros recomendados para o trabalho escolar.