



Ilustrações de Cristina Biazetto



**Livro do
Professor**

**Responsáveis
pelo Material:**

*Elizabeth Gavioli
e Adriana Costa*

ABC

Fátima Miguez

Direitos de edição da obra em língua portuguesa no Brasil adquiridos pela Ediouro Gráfica e Editora Participações S.A. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão do detentor do copirraite.

Ediouro Gráfica e Editora Participações S.A.
Rua Candelária, 60/GRP 701 a 714 — Centro
Rio de Janeiro/RJ
20.091-020

Direção editorial: Daniele Cajueiro

Editoras responsáveis: Luana Luz e Mariana Elia

Produção editorial: Adriana Torres, Bárbara Anaissi e Laura Souza

Copidesque: Daniela Riet

Projeto gráfico: Larissa Fernandez

Diagramação: Henrique Diniz

**Material Digital de Apoio à Prática do Professor que
acompanha o Livro do Professor da obra *A turma do
ABC*, 1ª edição.**

Elizabeth Gavioli; Adriana Costa.

Rio de Janeiro: Edipar, 2021.

Título:	A turma do ABC
Autora:	Fátima Miguez
Ilustradora:	Cristina Biazetto
Temas:	Diversão e aventura; Família, amigos e escola
Gênero literário:	Poesia, poema, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas e congêneres
Categoria:	1º ao 3º ano

SUMÁRIO

1. Carta ao professor	5
Sobre a autora	5
Sobre a ilustradora	6
O papel da literatura e da leitura literária	6
2. Propostas de abordagem em sala de aula	9
Atividades pré-leitura	9
Atividades durante a leitura	10
Atividades pós-leitura	11
3. A leitura do livro <i>A turma do ABC</i> na perspectiva da literacia	18
4. A literacia familiar: um trabalho conjunto entre educadores e família	24
5. Referências bibliográficas	26
6. Sobre as autoras do Material	28

1. CARTA AO PROFESSOR

A turma do ABC é uma obra literária para crianças, sobretudo em fase de alfabetização. Composta por poemas, proporciona um encontro com versos que, de forma divertida e envolvente, exploram as letras e as possibilidades de criação de palavras.

Com uma linguagem simples, a obra possibilita estimular a criatividade e a imaginação dos pequenos leitores, no contato com o alfabeto e na percepção da vida que as vogais e consoantes ganham na composição das palavras. Em meio à ludicidade das quadrinhas, compostas por versos rimados, e também à surpresa dos não rimados, os leitores têm a oportunidade de se aproximar das características da linguagem poética, sendo abraçados por essa ciranda de letras em movimento.

O livro convida as crianças para duas brincadeiras. A primeira envolve o contraste entre letras e o valor que assumem nas palavras. Ao trocar uma letra por outra, formam-se uma nova palavra e um novo sentido. A segunda brincadeira está nos versos com palavras que apresentam letras coincidentes, tanto no começo como no meio.

Essa brincadeira com a linguagem amplia o olhar dos leitores sobre a língua, pois, ao ler e criar, eles atribuem sentido para o mundo da escrita, o que favorece o estabelecimento da relação entre as letras, os sons e os sentidos das palavras. A ludicidade está presente em todo o livro, inclusive nas ilustrações, que contribuem, com uma leveza divertida, para aguçar ainda mais o interesse pela obra e pela leitura.

SOBRE A AUTORA

Fátima Miguez (1954-2014) foi uma grande escritora de livros infantis e juvenis. Nasceu no Rio de Janeiro, formou-se em letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e foi professora na mesma universidade.

Em 1998, teve seu primeiro livro lançado, *A cama que não lava o pé*, e, ao longo de sua carreira como escritora, teve mais de vinte obras publicadas, várias contempladas com o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Além disso, em 2002, ganhou o prêmio Alejandro José Cabassa, da União Brasileira de Escritores (UBE), com o livro *Seu Vento soprador*



de histórias, que foi também finalista do Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro (CBL), de Melhor Livro Infantil.

SOBRE A ILUSTRADORA

Cristina Biazetto nasceu em Porto Alegre em 1965. Desde menina apreciava desenhar e ouvir histórias. Formou-se em artes plásticas e, alguns anos depois, descobriu o mundo da ilustração de livros infantis pelo qual se apaixonou. O encanto de trabalhar com as palavras, transformando tudo em traços, formas e cores, fez com que ela fosse estudar ilustração na Itália e buscar especialização em literatura infantil e juvenil na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Na obra **A turma do ABC**, o seu trabalho – com traços cheios de cor e originalidade – dá vida às letras, personalizando-as sem descaracterizá-las, num diálogo leve e criativo com o texto verbal. Seus traços, para além da capa e das páginas, se estendem à ilustração da biografia da autora e à sua própria, no final do livro.

O PAPEL DA LITERATURA E DA LEITURA LITERÁRIA

Entre as competências específicas de linguagens e de língua portuguesa para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) estão as seguintes, cuja descrição passa pela proeminência da literatura e o papel da leitura literária:



Competência 5, de linguagens: Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Competência 9, de língua portuguesa: 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 dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Como se pode ler, também, no documento da Política Nacional de Alfabetização — PNA (Brasil, 2019), a leitura é “um meio propício para ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a sensibilidade estética e o gosto pelos livros”. O documento ressalta a contribuição da **educação literária** para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo, e a importância de se oferecer momentos de leitura nas escolas, bibliotecas e ambientes familiares, integrando assim o cotidiano da criança.

Convém acrescentar, a despeito do valor de ler uma obra literária como experiência individual e solitária, a relevância da leitura realizada em conjunto. Como afirma Cecília Bajour (2012), “para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós”.

Assim, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno é fundamental para alcançar os objetivos de leitura. Essa troca envolve aspectos peculiares, como a sensibilização para o ato de ler, a fruição natural, o manuseio do objeto livro, o envolvimento com o conteúdo, as hipóteses dos leitores e os sentidos dados por eles ao texto, a possibilidade de ler em conjunto com outros leitores, as reações diante das surpresas que um livro pode oferecer, a apreciação estética, a busca e seleção de outras obras do mesmo autor ou do mesmo gênero, a experiência única que determinada obra pode propiciar, as experiências múltiplas possíveis a partir da leitura dela, além de outros aspectos emergentes das singularidades dos leitores e dos contextos em que se inserem. Ainda Bajour:

A explicitação daquilo que sussurra nas cabeças dos leitores — ou seja, a manifestação da palavra, do silêncio e dos gestos que o encontro com os textos suscita — leva-me a compartilhar a afirmação de Aidan Chambers¹ de que o ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos. Em seu livro *Diga-me*, imprescindível para pensar o tema da escuta, ele inclui o texto de um colega que cita Sarah, uma menina de oito anos: “Não sabemos o que pensamos sobre um livro até que tenhamos falado dele”. (Bajour, 2012)

É nessa postura dialogal que a leitura literária ganha corpo e vida, torna-se frutífera, favorece a apropriação, pelas crianças, da própria experiência, já que o regresso ao texto por meio da conversa sempre traz algo de novo.

¹ Autor britânico de livros infantojuvenis e de jovens adultos, ganhador do Hans Christian Andersen em 2002 pelo conjunto de sua obra. Seus livros já foram traduzidos para dezesseis idiomas.

O Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Brasil, 2020) também salienta alguns aspectos da leitura compartilhada:

Atividades explícitas de leitura compartilhada de livros são importantes para engajar os alunos em iniciativas literárias e promover o desenvolvimento da linguagem oral. A leitura compartilhada de livros pode ser feita de forma interativa (apontar e fazer perguntas sobre os desenhos dos livros, imitar personagens, etc.) ou dialógica (quando a leitura suscita perguntas e diálogos entre o professor e o aluno, permitindo comentários e a expansão do conhecimento).

Estas ações promovem um ambiente estimulante para que a criança aprenda a contar histórias, pratique o questionamento e tenha interesse em aprender a ler. (Brasil, 2020).

A despeito da construção de sentidos obtida nos percursos de leitura, vale levar em conta, como diz Peter Hunt (2010), que os significados literários, emotivos e impressionistas, conotativos e denotativos, também dizem respeito a “quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem, o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem”.

Ressalte-se, ainda, que nos diversos processos de leitura possíveis de serem realizados na sala de aula, há que se ter uma mediação fundamentada na percepção dos diferentes horizontes que coexistem no mundo do leitor infantil. Ao mesmo tempo, muito importará nessa aventura literária que o adulto possa render-se ao livro junto com os alunos, mesmo que a experiência dele seja sempre diversa da experiência da criança.

No âmbito do trabalho com a competência leitora, segundo Teresa Colomer (2007), a literatura deve fazer parte dos conteúdos escolares porque, por meio de um trabalho organizado, é possível desenvolver algumas habilidades, como refletir sobre o mundo, criar realidades, ampliar o repertório de linguagem, saber relacionar informações, compreender e interpretar um texto e relacioná-lo com o mundo cultural.

O livro **A turma do ABC**, com a devida mediação, pode ser um estímulo à literacia, favorecendo o trabalho de construção de competências e habilidades, além de ser um material propício à leitura compartilhada, conforme se verá nas sugestões de atividades propostas no transcorrer deste material.



2. PROPOSTAS DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA

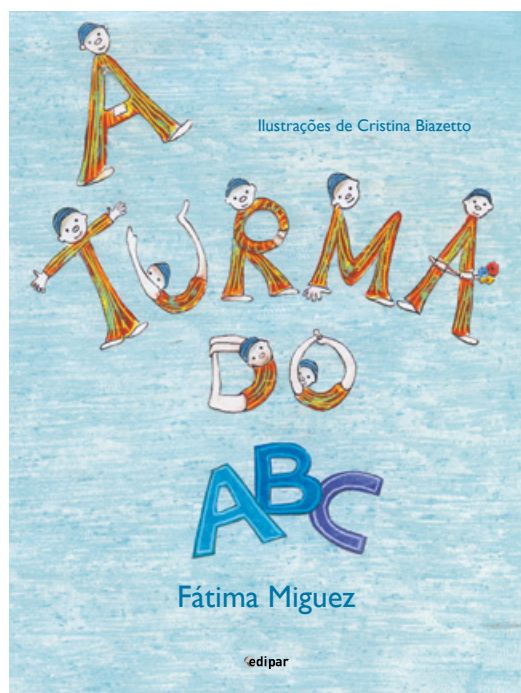
O presente tópico se desdobra em três momentos – **pré-leitura**, **durante a leitura** e **pós-leitura** – e contém subsídios, orientações e propostas de atividades relacionadas ao livro **A turma do ABC**. Importante ressaltar que as sugestões descritas a seguir podem ser adaptadas pelo professor, que saberá articular as propostas à realidade de seus alunos, de acordo com o contexto escolar.

ATIVIDADES PRÉ-LEITURA

1. A leitura do livro pode ser realizada na própria sala de aula ou em outro espaço, como na biblioteca ou no pátio. Porém, antes de falar qual será a proposta, organize as crianças em roda, em um ambiente agradável, de modo que todos fiquem confortáveis.

2. Após essa organização inicial, coloque no centro da roda uma mala e, dentro dela, o livro **A turma do ABC**. As crianças vão ficar curiosas para descobrir o que tem dentro da mala, então chame algumas para balançá-la, outras para colocar a mão dentro, sem ver o conteúdo, aguçando o mistério. Por fim, mostre o livro e diga que através dos livros é possível viajar na imaginação, conhecer histórias legais, versos com palavras ditas de um modo diferente e novo, enfim, divertir-se com a leitura e dela participar.

3. Mostre a capa do livro **A turma do ABC** e faça perguntas às crianças:



- Qual será o assunto desse livro?
Escute as respostas e deixe a imaginação delas fluir.
- Qual é o título do livro?
Deixe que as crianças leiam o título ou o apresente, caso a turma ainda não possa ler.
- Além do A, B e C, quais outras letras têm no alfabeto?
Recite o alfabeto com as crianças.
- Olhem a letra "t"! Dá para fazer com o nosso próprio corpo essa letra! Quem gostaria de experimentar?
Mostre no livro como a personagem fez a letra "t". Leve as crianças a observar também

o formato da letra “u” e veja quem gostaria de tentar representá-la dessa maneira. Eles também poderão se unir para buscar formar outras letras do título.

- Na capa, onde está o nome da autora e da ilustradora?

Para as turmas que já leem, peça às crianças que apontem no livro onde estão essas informações. Para as que não leem, observe se elas percebem que há informações escritas na capa, além do título. Leia esses nomes para a turma e mostre, na última página do livro, a imagem da autora e da ilustradora. Faça a leitura da descrição autobiográfica ali presente.

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

A leitura compartilhada, proposta nesta etapa, é aquela realizada com o professor lendo em voz alta, utilizando seu livro, enquanto os estudantes acompanham a leitura. O professor lê emprestando sua voz e sua experiência de leitor literário aos estudantes, desempenhando o papel de modelo de leitor, tornando-se referência a eles. É uma estratégia que permite aos leitores iniciantes perceberem os elementos envolvidos nesse ato, de modo que, ao professor, cabe uma preparação antecipada, focada nos aspectos do texto literário que merecem destaque. Este momento de fruição pode se efetivar em duas leituras: a primeira, realizada pelo professor, e a segunda, com a participação dos alunos. Seguem algumas sugestões para cada uma delas.

Primeiros passos: ouvir e fruir

Comece a ler o livro em voz alta, passando o dedo na escrita e mostrando as imagens às crianças. O ideal é que, nesse primeiro momento, a leitura ocorra de forma fluida do início ao fim. Enquanto lê, vá acompanhando as reações das crianças e conceda-lhes tempo para apreciar as ilustrações e a quadrinha.

A estratégia de ler passando o dedo sobre o texto permite evidenciar às crianças o sentido da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo) e auxilia na compreensão de que a escrita representa os sons da fala, transformando os grafemas em fonemas durante a leitura. Para isso, pode-se escolher algumas páginas para ler os versos assim. Se os estudantes já tiverem o hábito de acompanhar a leitura desse modo, eles poderão acompanhar o texto lido pelo professor com o dedo.



Leitura participativa

1. Caso as crianças de sua turma já saibam ler palavras em imprensa minúscula, após a primeira leitura feita por você – professor –, selecione algumas quadrinhas e peça que cada uma leia um verso. A turma pode continuar em roda até que todos tenham concluído.
2. Outra opção é combinar uma estratégia para que a leitura participativa aconteça mesmo que a turma ainda não saiba ler. Nesse caso, podem ser combinados gestos para acompanhar algumas quadrinhas; ou a repetição de versos selecionados, previamente, sempre que o professor apontar para um aluno, ou quando fizer um sinal para que a turma toda os repita em conjunto.

ATIVIDADES PÓS-LEITURA

Em cada tópico a seguir estão algumas propostas destinadas a alcançar um olhar mais detido sobre a obra: atividades a serem realizadas processualmente, em dias diferentes, conforme julgar conveniente para a dinâmica da turma. Convém que elas sejam previamente registradas nos planos de aula, compondo o seu planejamento. Essas etapas favorecem que os alunos permaneçam por mais tempo em companhia do livro, envolvidos em ações decorrentes de modos de ler e objetivos de leitura diversos.

Pelas páginas de **A turma do ABC**: compreensão e interpretação

1. Mostre novamente a capa do livro para as crianças e pergunte a elas:
 - Antes de lermos o livro, vocês tinham algumas ideias sobre ele. Essas ideias se concretizaram?
2. Releia os versos da página 12 e pergunte:

Troco o **L** de lama
pelo **F** de fama,
o **C** logo reclama
seu lugar na cama.

- Nos versos, o que as palavras “lama”, “fama” e “cama” têm de semelhante? E de diferente?

Explique a brincadeira com a troca de letras nessas palavras.

Você pode escrever o verso no quadro, para facilitar a compreensão das crianças que ainda não entenderam a troca da primeira letra para formar novas palavras.



3. Retome os versos da página 29, relendo-os.

O **L** de lua
é leitor,
lê por lazer
à luz do luar...

Pergunte às crianças:

- O que quer dizer luz do luar? Será que é possível ler sob a luz do luar?
- Vocês já leram à noite? Como foi?



Agora, observe com elas a imagem da página 28.

- Vocês imaginam uma lua lendo um livro? De qual livro será que ela iria gostar?
- E vocês? Em quais lugares gostam de ler?

De volta às ilustrações

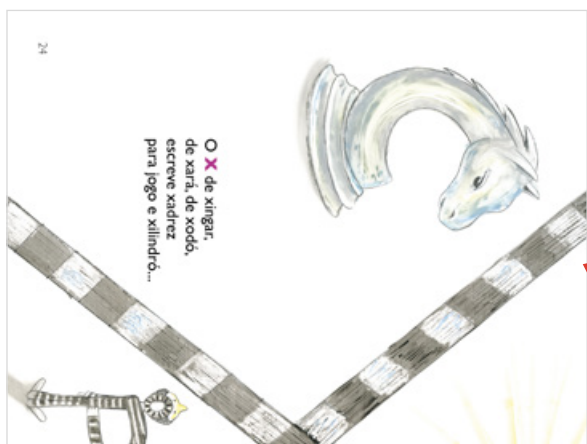
1. As imagens do livro ilustram as letras dentro dos personagens. Peça às crianças para identificarem a grafia da letra em algumas dessas imagens, por exemplo, na página 13: “Quem achou o ‘s’ do sapo? Onde está?”

2. Mostre às crianças as páginas 24 e 25, com o livro aberto, e pergunte: “Onde está a letra ‘x’?”

Leve as crianças a perceberem que é necessário observar a dupla de páginas para enxergar a letra. Deixe que manuseiem o livro para encontrar a imagem completa.

3. Proponha outras reflexões:

- E se eu olhar somente a página 24? Que letra se forma?



A letra “V”!

- E dessa forma?

A letra “L”!



- Incentive as crianças a manusearem o livro para que possam observar melhor o formato das letras “v” e “l”.
- Elas também podem compreender a ideia de *sequência do alfabeto*, remetida nas letras de mãos dadas das páginas 6 e 7 e nos quadrados ilustrados da página 20.

- Ao apreciar as ilustrações, vale identificar outros aspectos, como: a representação de ações realizadas pelas letras e os objetos que fazem parte de cada contexto, além de traços singulares ao estilo da ilustradora, a delicadeza das formas, a multiplicidade das cores, o modo diversificado como as figuras aparecem nas páginas, entre outros.

Palavras novas

Algumas palavras do livro podem ser novas para as crianças. A partir de uma reflexão sobre o contexto dessas palavras (e, se considerar pertinente para o momento da turma, uma pesquisa no dicionário infantil), elas podem ampliar seu vocabulário. A seguir, há algumas possibilidades de exploração:

1. Na página 19, pergunte a elas o que significa a palavra “toada”, levantando seus conhecimentos prévios.

Segundo o Dicionário Michaelis, “toada” pode significar:

1. Ação ou efeito de toar.
2. O que podemos ouvir; ruído, som.
3. Notícia infundada; boato.
4. Som indistinto de vozes ou de instrumentos.
5. Determinada maneira de fazer as coisas.
6. Cantiga de melodia simples e repetitiva, texto curto, sentimental ou brejeiro, com estrofe ou refrão.
7. Quadra musicada.
8. Música que se canta na apresentação dos bois, na dança folclórica do boi-bumbá.

- Depois de mostrar os significados do dicionário, pergunte às crianças: “A partir do contexto desse verso, qual (ou quais) desses significados se aplica(m) à palavra ‘toada’ como um ‘som de primeira’?” Se possível, apresente músicas do gênero toada.
2. Na página 18, informa-se na quadrinha que o “dado é muito avoadado”. Pergunte às crianças: “O que significa alguém estar avoadado?”

Caso as crianças não saibam o significado, explique a elas que significa uma pessoa aérea, distraída. Para passar uma imagem mais divertida, diga que é alguém voando, sem sentido nem direção!

- Considerando as rimas, pergunte aos estudantes: “Se esses sinônimos fossem colocados nos versos, rimariam com as palavras ‘dado’ e ‘lado’?”

Com essa reflexão, eles poderão concluir que a escolha da palavra “avoadado” não foi gratuita na quadrinha.

Comparação de palavras, aliterações e outras explorações a partir do livro

1. Em alguns versos peça às crianças para falarem as palavras que são parecidas. Por exemplo, na página 11, as palavras são: PATA – GATA – CATA – MATA. Leia os versos mais de uma vez para elas conseguirem identificar as palavras parecidas.

- Pergunte: “O que faz com que essas palavras se tornem diferentes?”
Apresente as palavras em uma lista e peça que pintem as letras que as diferenciam, conforme forem identificando que são as iniciais: P (pata), G (gata), C (cata), M (mata).

- Leia com eles a quadrinha da página 14.

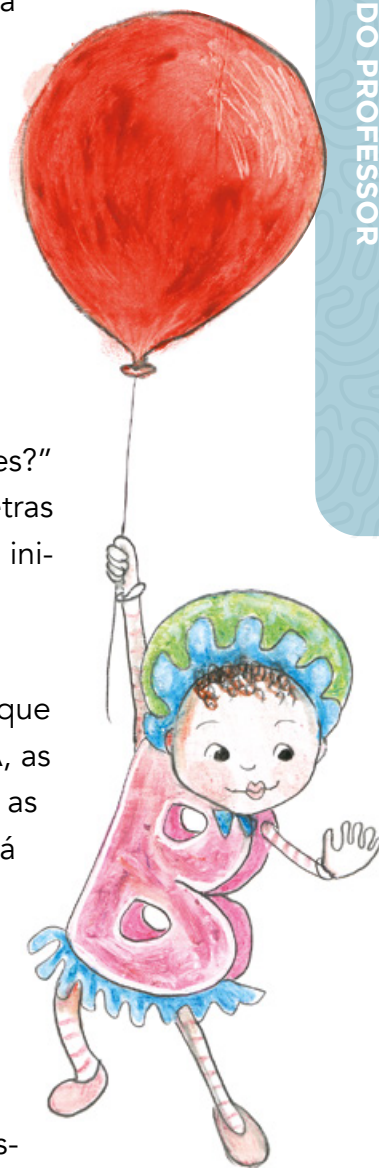
Apresente a lista com GALA, FALA, CALA, BALA e peça que identifiquem na ilustração do painel, contendo a palavra FALA, as letras que se repetem em todos esses vocábulos. Na imagem, as letras “a” e “l” estão ilustradas em azul. Já a letra inicial está ilustrada em vermelho.

- Pergunte a elas: “Por que será que a letra ‘g’ está subindo a escada em direção ao painel em que está escrita a palavra ‘fala’?”

Eles poderão notar que a ilustração remete à brincadeira de troca de letras proposta nos versos. A letra “g” sobe a escada para trocar de lugar com a letra “f”.

- Há outras páginas interessantes para analisar versos contendo troca de letras para formação de palavras: 10, 12, 15 e 17.

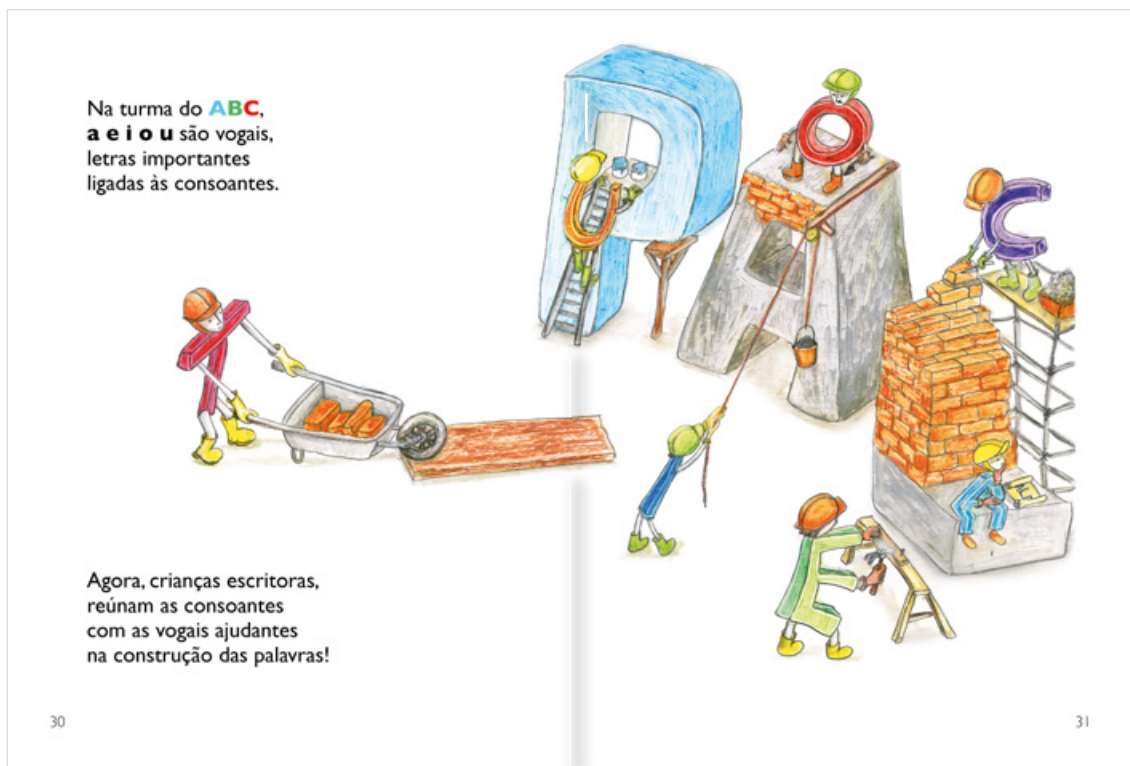
2. Proponha às crianças que criem mais palavras para participarem da brincadeira do livro. Para inspirá-las, mostre, por exemplo, as páginas 22, 23 e 24.



3. Há alguns trechos poéticos com aliterações. Explore, por exemplo, a repetição da letra “t” nos versos da página 26. É possível torná-lo um trava-língua.

- A turma, dividida em dois grupos, pode memorizá-los para falar o texto cada vez mais rápido. Um grupo diz: “O T de tatu-bola teima em tatuar a tartaruga treinadora”; e o outro diz: “do time ‘Tá lento, mas tem tempo...’.” Depois, eles invertem.
- Outras páginas para explorar as aliterações são: 22, 24, 25 e 29.

4. O livro finaliza com um convite às crianças (páginas 30 e 31):



- Pergunte a elas: “Por que nessas páginas têm tijolos e vários elementos de uma construção? O que isso tem a ver com a *turma do ABC* e os versos que lemos?”

Espera-se que elas entendam que o convite é para que construam palavras. Verifique se notaram que as letras ilustradas “PAL” são a parte inicial do vocábulo “palavras”, ou seja, representam o convite feito às crianças.

- Pode-se propor, nesse momento, uma atividade para que as crianças experimentem vivenciar a construção que os versos sugerem. Divida as crianças em

grupos e peça, a partir da proposta feita na página 30, que montem palavras com letras móveis. Cada grupo de “crianças escritoras” deverá montar as palavras do livro.

Durante a atividade, faça a mediação pedagógica necessária, acompanhando os grupos (na montagem das palavras e na comparação entre elas), e leia o trecho do livro onde aparecem as palavras que o grupo está escrevendo.

Nas turmas que já leem, peça para cada grupo ir à frente da sala e fazer a leitura dos versos da obra correspondentes ao conjunto de palavras formadas. Eles também poderão explicar as trocas de letras propostas na brincadeira do livro.

Para além do livro - vídeos

Pode-se utilizar vídeos que reúnam canção e um trabalho lúdico com as letras. Um exemplo é a proposta realizada com “A E I O U”, do Grupo Triii. Essa música apresenta as vogais e o vídeo destaca letras iniciais, mediais e finais das palavras. Trabalhando com ludicidade, a música permite explorar a formação das vogais usando o corpo, o que dialoga com a proposta da obra **A turma do ABC**.



3. A LEITURA DO LIVRO *A TURMA DO ABC* NA PERSPECTIVA DA LITERACIA

A **literacia** pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura, da escrita e do cálculo. Trata-se de um contínuo de competências, isto é, a literacia não é uma capacidade “dicotômica” — ou você tem ou não tem. Ela depende de uma série de habilidades adquiridas, antes da alfabetização propriamente dita, e desenvolvidas e consolidadas depois dela (Brasil, 2019a).



Para crianças mais novas, a literacia emergente reforça a consciência fonêmica e o conhecimento alfabético. Já no caso das mais velhas, ajuda a entender os tipos e os gêneros textuais. No entanto, há um longo caminho até que os estudantes possam ler e escrever com autonomia (Brasil, 2021).

Na base do processo temos a literacia básica, que vai da Educação Infantil ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental e inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a literacia emergente, como o **conhecimento de vocabulário** e a **consciência fonológica**, além de habilidades adquiridas durante a alfabetização, como as habilidades de leitura e escrita (Brasil, 2019a).

Dentre as habilidades de literacia emergente, salientam-se a **consciência fonêmica** e o **conhecimento alfabético**, capacidades que seguem sendo desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as experiências iniciadas na Educação Infantil ganham teor mais profundo.

Em um segundo momento, encontra-se a literacia intermediária, que vai do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e compreende habilidades mais avançadas, como a **fluência em leitura oral**, que é necessária para a compreensão de textos. (Brasil, 2019a).

No ápice do processo, está a literacia disciplinar, que em geral ocorre do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e se caracteriza pelas habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história.

Assim, o que vemos na etapa educacional que abrange este material (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), tem-se como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas: a consciência fonêmica; a instrução fônica sistemática; a fluência em leitura oral; o desenvolvimento de vocabulário; a compreensão de textos e a produção de escrita. **A turma do ABC** pode ser utilizado para desenvolver ou consolidar todas essas habilidades.

Consciência fonêmica (EF01LP07):² Envolve a habilidade de refletir e manipular os sons da fala na menor unidade, os fonemas. A consciência fonêmica ou nível fonêmico da consciência fonológica emerge quando a criança se dá conta de que as palavras são formadas por sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados (Oliveira, 2004). A unidade de estudo é o fonema, que são as unidades básicas da fala, espécie de unidade mínima e indivisível, como se fosse o átomo das palavras. Ficar ciente dessas unidades básicas é o que se entende por consciência fonêmica. Tal habilidade é desenvolvida durante o processo de alfabetização e, dentre as habilidades fonológicas, é a última a se desenvolver e envolve o nível mais alto de consciência fonológica (Oliveira, 2004), pois requer experiências específicas. Esse nível pode ser desenvolvido mediante atividades orais de: segmentação (dizer quantos sons há em determinada palavra), síntese (ouvir uma palavra, som por som, e descobrir que palavra foi falada), contagem (contar quantos sons tem uma palavra), identificação (identificar um som específico numa palavra), acréscimo (acrescentar um som em uma palavra e verificar que outra palavra foi formada), exclusão (apagar um som de uma palavra e criar uma nova palavra), produção (dizer uma palavra a partir de um som) entre outras operações. Segundo John F. Savage (2015), o caminho mais efetivo para a aprendizagem da leitura passa pelo desenvolvimento da consciência fonêmica.

Na página 11, por exemplo, quando “a **p**ata perde o P/ vem a **g**ata e **c**ata/ o que sobrou da pata/ e corre para a **m**ata”, a autora está “brincando” com a consciência fonêmica, mais especificamente com a habilidade de substituição fonêmica. Tal habilidade segue sendo explorada em diversas páginas da obra.

Quando as crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e tiverem aprendido a manipulá-los, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as relações entre sons e letras.

Instrução fônica sistemática (EF01LP05; EF01LP07; EF01LP10): A língua portuguesa possui escrita alfabética essencialmente fonêmica, baseada na relação entre os sons e as letras. Essa relação é estabelecida através do princípio alfabético da escrita: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais, os grafemas, que são sistematicamente relacionados às unidades sonoras das palavras, os fonemas. Para alfabetizar-se, é preciso, portanto, que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabético, que se baseia na correspondência entre fonema e grafema.

² Os códigos se referem a habilidades previstas na BNCC.

As crianças chegam ao 1º ano com um conhecimento intuitivo do sistema fonêmico da língua oral e precisam ter consciência de como os sons se relacionam com as letras do português e de como essa relação é arbitrária. Para isso, faz-se necessário o ensino explícito desta relação.

Junto com a leitura da obra, o educador pode ir apresentando os sons que representam cada letra. Como, por exemplo, na página 22, a autora apresenta o grafema “v” e oferece uma série de palavras que iniciam com essa letra. O educador poderá, com um auxílio de um espelho, solicitar que as crianças observem a própria boca quando produzem as palavras “vento”, “voar”, “viajar”, buscando identificar como é produzido o primeiro som da palavra.

Uma vez que a criança aprende a ler palavras isoladas, deve desenvolver a fluência adequada para alcançar níveis competentes de compreensão de leitura. Aqui, novamente, as evidências indicam que, para estimular o desenvolvimento da fluência, deve ser promovida a leitura repetida e a adequação da prosódia durante a leitura de textos (Navas, 2020).

A fluência em leitura oral é a capacidade que se tem de ler um texto com velocidade (reconhecer as palavras rapidamente), prosódia (ler com ritmo, entonação e expressão) e de forma precisa (decodificar corretamente as palavras) (Brasil, 2021), sendo formada por vários componentes, tais como: o reconhecimento preciso das palavras (ler sem trocar letras); o reconhecimento automático das palavras (ler as palavras em uma frase com a mesma velocidade da linguagem oral), e a atenção à pontuação (pausar e alterar a voz ao se deparar com os sinais).

A fluência é de suma importância para o leitor, uma vez que libera a memória deste, ao diminuir a carga cognitiva dos processos de decodificação. Assim, o leitor concentra-se na compreensão do que é lido. A fluência torna assim a leitura menos trabalhosa e mais agradável, já que leitores mais fluentes dão mais atenção às conexões entre as ideias do texto, focando mais na compreensão do que na decodificação em si.

Em outras palavras, a falta de fluência em leitura representa um risco, uma vez que prejudica o interesse e a motivação do aluno. Isso porque alunos que têm menos fluência acabam lendo menos, causando impactos em seu desempenho cognitivo e escolar (Brasil, 2021).

A turma do ABC pode ser utilizada para a leitura compartilhada, leitura com parceiros e, no 3º ano, como leitura independente (Brasil, 2021).

A obra favorece a fluência da leitura, pois em várias páginas aparecem palavras que rimam (compartilham o mesmo final a partir da vogal tônica), o que favorece a leitura fluente. Por exemplo, na página 23:

O L cabe na lata,
no meio da mala,
no centro da sala,
no interior da aula...

Chamamos de **vocabulário** o conjunto de palavras que são utilizadas para a comunicação — quanto melhor ele for, melhor será a comunicação. Ele costuma ser classificado como oral (palavras utilizadas na fala ou na escuta) ou escrito (palavras utilizadas na leitura ou na escrita).

A presente obra proporciona a aquisição de diferentes vocabulários. Robert J. Marzano (2010) propõe um processo de seis passos para o ensino do vocabulário que pode ser usado tanto pelo professor ao ler **A turma do ABC** quanto pela família.

1. O educador explica o significado de uma palavra nova indo além da definição do dicionário, usando sua imaginação.
2. As crianças explicam o significado da palavra nova com suas próprias palavras.
3. As crianças criam uma representação não linguística da palavra, como um desenho.
4. Os alunos envolvem-se em atividades que aprofundam seu conhecimento da palavra nova, como encontrar sinônimos e antônimos.
5. Os alunos conversam sobre a palavra nova.
6. De tempos em tempos, os alunos fazem jogos e reveem as palavras novas que aprenderam.

O significado das palavras pode ser descoberto no próprio texto ou pelo conhecimento de mundo, sendo necessário, para isso, que o leitor seja exposto a encontros incidentais com as palavras ou ocorra uma instrução direta. A compreensão só é alcançada se o aluno é capaz de entender a palavra, e, para isso, ele precisa dispor de um vocabulário básico.

Nesta obra, ao apresentar cada letra, a autora explora diferentes palavras que ora rimam, ora começam com o mesmo grafema (ou fonema), proporcionando uma ampliação do vocabulário do leitor.



Já a **compreensão** é o objetivo de toda leitura. Ela demanda o desenvolvimento de recursos cognitivos extremamente sofisticados que, ao mesmo tempo que se assentam nas competências linguísticas orais, também as transcendem. São conhecidas como habilidades acessadas no ler para aprender (Sánchez Miguel, 2004). Compreender é a capacidade de criar relações. As relações se ordenam de modo progressivo de maneira que, uma vez criadas umas, surge a necessidade de criar outras.

Pode-se dizer que há dois tipos diferentes de relações: as que permitem interconectar local e globalmente a informação extraída do texto (isto é, compreensão superficial) e as que nos permitem integrar a informação do texto com o conhecimento do leitor (compreensão profunda). Importante ressaltar que, para alcançar qualquer uma das duas, faz-se necessário o uso de estratégias metacognitivas de motivação e de habilidades de autorregulação (Sánchez Miguel et al., 2012).

O relatório "Priorizando a leitura — Educação Infantil até o 3º ano" (tradução livre), do National Institute for Literacy (2001) dos Estados Unidos, revela seis importantes estratégias com uma base científica comprovada e que devem fazer parte do planejamento docente em compreensão, dentre elas, destacam-se três que podem ser exploradas com a obra:

1. Monitoramento da compreensão: As crianças que têm um bom monitoramento sabem quando entendem um texto. Elas têm estratégias para rever os problemas de entendimento assim que aparecem. A instrução no monitoramento da compreensão ensina o aluno a:

Responder perguntas: Pesquisas mostram que o professor que questiona apoia e promove fortemente o aprendizado. As perguntas se mostram eficazes para melhorar o aprendizado da leitura porque fornecem às crianças um propósito para a leitura; levam à concentração e à atenção no que devem aprender; ajudam a pensar ativamente enquanto leem; incentivam a monitorar sua compreensão; ajudam as crianças a revisar o conteúdo e a relacionar o que aprenderam.

Fazer perguntas (EF15LP03): Leitores precisam se fazer perguntas sobre o texto, captar suas reações e as intenções do autor ao escrevê-lo. Quando fazem perguntas, se tornam conscientes de sua capacidade de responder e do seu próprio entendimento do texto.

Concluindo, as crianças precisam entender que bons leitores usam uma variedade de estratégias quando leem. Usar somente uma estratégia não é eficiente, e também não é suficiente usá-las isoladamente. Por meio de um programa estruturado de instrução em compreensão, podemos fazê-los aprender a usar essas estratégias coletivamente.

Como se pôde ver, o objetivo maior da alfabetização é que o indivíduo leia com compreensão e, a partir daí, também escreva de forma compreensível, proficiente e

independente. Por isso, a PNA apregoa as atividades de escrita como parte essencial na Educação Básica (Brasil, 2021).

É nesse momento que entra em cena a **produção de escrita** inicial, que se baseia nos conhecimentos sobre a escrita considerados relevantes para a aprendizagem formal, algumas convenções relacionadas ao texto (direção da escrita, separação entre palavras, pontuação), além de conhecimentos sobre as funções da escrita. Mais adiante, abrange a escrita de palavras isoladas, a escrita propriamente dita e a redação (Brasil, 2021).

A turma do ABC proporciona uma série de atividades que vai desenvolver tanto a escrita emergente (incluir novas palavras em cada página) quanto a produção escrita, como pudemos ver neste material.

Concluindo sobre a importância da **literacia** e da **numeracia**, pode-se afirmar que, de todas as competências culturais, ler, escrever e calcular são, talvez, as mais valorizadas na nossa sociedade. Entretanto, aprender implica um processo de ensino sistemático e prolongado, que vai além da literacia emergente (Brasil, 2019a).

É justamente neste período que a leitura literária adquire importância, pois ouvir e ler histórias tem uma tripla função: **cognitiva, linguística e afetiva** (Morais, 1996).

No nível cognitivo, a leitura ensina pela estrutura de história (lida ou contada) e pelos comentários que suscita, ajuda a perceber melhor os acontecimentos, a organizar e reter a informação, a elaborar cenários e esquemas mentais.

Já no nível linguístico, ler e ouvir histórias permite esclarecer as relações entre linguagem escrita e linguagem falada. Possibilita o aumento do vocabulário, expõe o aluno a uma complexidade linguística, a diferentes entonações de voz e à prosódia. A linguagem da vida cotidiana está cheia de ordens (“não mexa”, “escove os dentes” etc.). Por isso, é necessário oferecer às crianças outra linguagem, isto é, a da escuta, da leitura em voz alta e da sua própria leitura. Estamos falando de uma linguagem mais elaborada e com um vocabulário mais rico.

Em nível afetivo, ouvir histórias permite a descoberta do universo da leitura por meio daqueles em quem mais se confia. Esses sujeitos mostram vontade de esclarecer as partes mais difíceis e de repetir histórias, permitindo à criança saber de cor palavra a palavra, focando a atenção nos aspectos formais do texto (Morais, 1996). Quando se lê à criança uma boa história e se fala sobre ela, quando se analisam o texto e as convenções utilizadas, quando se relaciona essa mesma história com experiências de vida, contribui-se para o gosto pelas histórias e, naturalmente, para que venham a ser leitores no futuro (Morais, 2013). A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de forma específica.

4. A LITERACIA FAMILIAR: UM TRABALHO CONJUNTO ENTRE EDUCADORES E FAMÍLIA

O termo **literacia familiar** é constituído por um conjunto de práticas de escrita e, neste caso, de leitura, cujos participantes são as crianças e os familiares. Estes podem e devem ser guiados e incentivados pela escola.

A literacia familiar é a promoção, realizada pelos responsáveis, do desenvolvimento da linguagem e do interesse da criança pela leitura. Ou seja, em nenhum momento ela sugere que o ensino da leitura possa (ou deva) ser realizado pela família. No Brasil, a escola de um modo geral, incluindo a instituição de Educação Infantil, tem a responsabilidade de favorecer aquilo que é próprio da experiência infantil na nossa cultura e, também, ampliar suas possibilidades e seus conhecimentos (Oliveira e Silva, 2016), cabendo à escola o ensino formal da leitura.

Na realidade, o conceito de literacia familiar envolve muito mais a importância da família se envolver na educação dos filhos, promovendo uma parceria saudável com os educadores para que todos atinjam o verdadeiro e principal objetivo: alfabetizar a criança.

É nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o aluno começa a construir sua autonomia como leitor. Para isso, é importante intercalar a leitura feita pelo adulto com momentos em que as crianças leem sozinhas, tanto na escola como em casa.

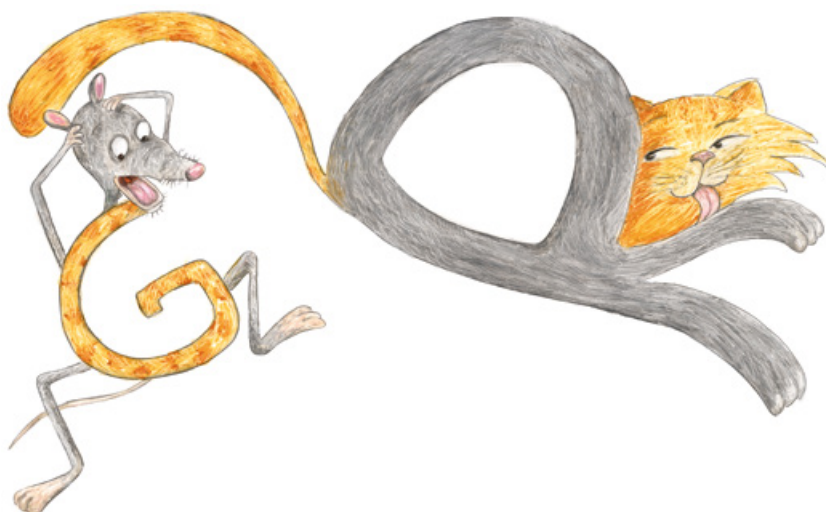
Conforme as orientações do programa “Conta pra mim”, formulado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação – MEC, a literacia familiar é o envolvimento dos responsáveis na educação dos filhos, criando assim momentos em que todos desfrutam do afeto e do divertimento em família, através de obras literárias e das palavras e imagens contidas nelas. Na prática, é o ato de responsáveis interagirem com as crianças durante a leitura em voz alta. É fazer com que os pequenos desenvolvam as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever por meio de estratégias muito simples e divertidas, passíveis de serem executadas sem muitos recursos (Brasil, 2019b).

Assim, construir ações planejadas para orientar as famílias na participação efetiva na vida escolar de seus filhos é um desafio a ser perseguido pelas escolas, em conjunto com a comunidade escolar. A aprendizagem em família propicia aos adultos e às crianças oportunidades de se tornarem aprendizes independentes e proativos para toda a vida.

A seguir, destacamos algumas práticas da literacia familiar oferecidas pelo programa “Conta pra mim” (Brasil, 2019b) que contribuem para o desenvolvimento da criança:

- A interação verbal: consiste na importância dos momentos de conversa com as crianças. Essas conversas contribuem para o aumento do vocabulário e o fortalecimento dos laços afetivos. Aqui importam a quantidade e a qualidade dos diálogos.
- A leitura dialogada: consiste na leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança com momentos de interação entre leitor e ouvinte, com troca de informações sobre trechos e imagens que despertaram a atenção durante a leitura.
- A contação de histórias: consiste em narrar histórias usando palavras, imagens, gestos e sons, de forma a despertar o interesse do ouvinte. A narração de histórias é uma maneira de entreter, educar, preservar a cultura e discutir valores. É importante interagir com as crianças nessa prática.
- O contato com a escrita: é comum observar, no ambiente familiar, a criança fazer tentativas de escrita (com lápis, giz de cera), conversas com outras pessoas, manuseio de livros infantis, brincadeiras cantadas, recitação de quadrinhas, jogos com letras e palavras e várias outras experiências decorrentes dos momentos de convivência do dia a dia.
- Os momentos lúdicos vivenciados em família, em que a criança participa de atividades diversas com seu grupo de convivência de brincadeiras, jogos, dança, canto acompanhado de instrumentos musicais, passeios e viagens.

É importante ressaltar que a leitura não deve ser utilizada como pretexto para ensinar a ler, mas como meio de proporcionar momentos de prazer e desfrute, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento da literacia emergente (Brasil, 2019a).



5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*; tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília: MEC, Sealf, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conta pra Mim: guia de Literacia Familiar*. Brasília: MEC, Sealf, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)*. Brasília: MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias*. Brasília: MEC. Sealf, 2021.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Laura Sandroni (tradução). São Paulo: Global, 2007.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MARZANO, Robert J. *Teaching basic and advanced vocabulary*. Boston: Heinle, 2010.

MICHAELIS. *Dicionário prático da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Manole, 2013.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY. *Early Beginnings: Early Literacy knowledge and instruction*. Washington, D.C.: 2009. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/NELPEarlyBeginnings09.pdf>. Acesso em outubro de 2021.

NAVAS, Ana Luiza. "Transtornos específicos de aprendizagem: da avaliação à intervenção". In: GIACHETI, Célia Maria (Org.). *Avaliação da fala e da linguagem: perspectivas interdisciplinares em Fonoaudiologia*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *ABC do Alfabetizador*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2004.

OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. "Docência na Educação Infantil: contextos e práticas". In: BRASIL. *Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender*. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil, v.2). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. "A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora". In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro & PALACIOS, Jesús (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, v.3. pp. 90-112.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio; PÉREZ, J. Ricardo García & PARDO, Javier Rosales. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

SARGIANI, Renan de Almeida & MALUF, Maria Regina. "Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências". *Psicologia Escolar e Educacional*, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, v. 22, nº 3, pp. 477-484, dez. 2018.

SAVAGE, John F. *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SNOW, Catherine E. & JUEL, Connie. "O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito?". In: SNOWLING, Margaret J. & HULME, Charles. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

6. SOBRE AS AUTORAS DO MATERIAL

Elizabeth Gavioli

Carta ao professor / Propostas de abordagem em sala de aula

Bacharela e licenciada em letras – português e linguística – pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. Em sua trajetória profissional, atuou como professora no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e em projetos na área editorial. Atualmente, é autora de materiais didáticos e consultora educacional.

Adriana Costa

A leitura do livro A turma do ABC na perspectiva da literacia / A literacia familiar: um trabalho conjunto entre educadores e família

Fonoaudióloga clínica. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2009). Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS – 2002). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA/RS – 1997) e em Neuropsicologia Escolar pela PUCRS (2019). Possui experiência em docência e em pesquisa, atuando atualmente como pesquisadora do Projeto ACERTA – Avaliação de Crianças em Risco para Transtornos de Aprendizagem no Instituto do Cérebro do RS (InsCer/PUCRS).

Coautora do *CONFIAS – Consciência fonológica*: instrumento de avaliação sequencial (2003) e dos softwares *Pedro no parque de diversões*: desenvolvendo a consciência fonológica (2008) e *Pedro em uma noite assustadora*: consciência fonêmica e relação letra-som (2015). Participou da adaptação para a língua portuguesa do livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* (2006), da Editora Artmed. Revisou e adaptou o livro *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica*: um programa abrangente de ensino (2015), pela Editora Penso. Colaborou na investigação e no desenvolvimento, principalmente dos estímulos linguísticos, do software *Graphogame Brasil*, aplicativo lançado em 2020 em uma parceria entre o Ministério da Educação e o Instituto do Cérebro do RS (InsCer/PUCRS).

