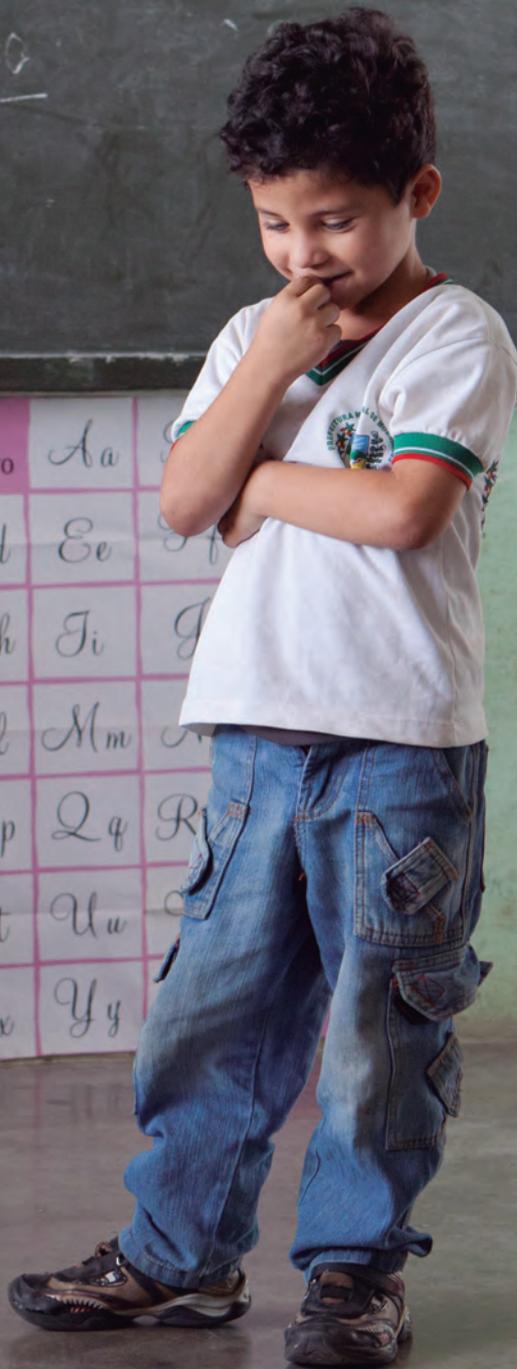


Proposta Curricular de LÍNGUA PORTUGUESA

1º ao 5º ano
Estado do Ceará

Pressupostos, habilidades
e orientações didáticas

Volume I



ALFABETO	Aa	Bb	Cc
Dd	Ee	Ff	Gg
Hh	Ii	Jj	Kk
Ll	Mm	Nn	Oo
Pp	Qq	Rr	Ss
Tt	Uu	Vv	Ww
Xx	Yy	Zz	

ALFABETO	Aa	Bb	Cc
Dd	Ee	Ff	Gg
Hh	Ii	Jj	Kk
Ll	Mm	Nn	Oo
Pp	Qq	Rr	Ss
Tt	Uu	Vv	Ww
Xx	Yy	Zz	

PROGRAMA
Alfabetização
na Idade Certa



PAIC

+5



Programa Aprendizagem
na Idade Certa

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). **Proposta curricular de Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano – Estado do Ceará.** Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v.

ISBN: 978-85-8171-103-4

Conteúdo: V.1: Pressupostos, habilidades e orientações didáticas. V.2: Eixos, gêneros e habilidades por ano.

1. Educação 2. Currículo 3. Ensino Fundamental 4. Língua Portuguesa – estudo e ensino.

CDD-375

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Currículo 375
3. Língua Portuguesa – estudo e ensino 372.6

Bibliotecária: Maria Célia Tonon Parra CRB/8 N° 9060



Proposta Curricular de LÍNGUA PORTUGUESA

1^o ao 5^o ano
Estado do Ceará

Pressupostos, habilidades
e orientações didáticas

Volume I



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

Copyright © 2013 Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Governador

Cid Ferreira Gomes

Vice-Governador

Domingos Gomes de Aguiar Filho

Secretária da Educação

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário Adjunto

Maurício Holanda Maia

Coordenadora de Cooperação com os Municípios

Lucidalva Pereira Bacelar

Orientadora da Célula de Programas e Projetos Estaduais

Maria Socorro Bezerra Leal

Coordenação do Eixo Alfabetização SEDUC

Aparecida Tavares de Figueirêdo

Consultoria Pedagógica e Elaboração da Proposta Curricular

Coordenação Geral

Vanda Mendes Ribeiro

Especialistas

Alfabetização e Letramento

Antônio Augusto Gomes Batista

Cláudia Lemos Vóvio

Maria José Nóbrega

Avaliação

Ocimar Munhoz Alavarse

Concepção e projeto da proposta curricular

Antônio Augusto Gomes Batista

Cláudia Lemos Vóvio

Maria José Nóbrega

Ocimar Munhoz Alavarse

Vanda Mendes Ribeiro

Elaboração da proposta curricular

Antônio Augusto Gomes Batista

Bianca Bujan Rodriguez Corsi

Cláudia Lemos Vóvio

Luciana França Leme

Maria José Nóbrega

Ocimar Munhoz Alavarse

Vanda Mendes Ribeiro

Apoio à consulta de livros de literatura recomendados

Maria Helena Bravo

Coordenação Editorial SEDUC

Márcia Oliveira Cavalcante Campos

Colaboradores – SEDUC

Aparecida Tavares de Figueirêdo
Francisca Rosa Paiva Gomes
Kemilly Mendonça Maciel
Leniza Romero Frota Quinderé
Lucidalva Pereira Bacelar
Maria Esmelinda Capistrano de Sousa
Maria Socorro Bezerra Leal
Maria Valdenice de Sousa
Marta Maria Braide Lima

Colaboradores – Municípios e Credes – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

Consultoria: Esfapem – Escola de Formação Permanente do Magistério, Ana Rosa de Andrade Parente

Consultoria 1º ano: Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade, Maria Cílvio Queiroz Farias

Consultoria Editora Aprender: Maria Regina dos Passos Pereira

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos do município de Paracuru – 2ª Crede

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos dos municípios de Marco e Jijoca de Jericoacoara – 3ª Crede

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos dos municípios de Barroquinha e Uruoca – 4ª Crede

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos dos municípios de Tianguá e Viçosa do Ceará – 5ª Crede

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos dos municípios de Graça, Massapê, Moraújo, Mucambo, Reriutaba e Sobral – 6ª Crede

Representante da 7ª Crede: Ana Paula Saraiva de Sousa

Representante da 9ª Crede: Maria de Fátima G. Morais

Representante da 11ª Crede: Francisca Lucélia Pereira Saldanha

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos dos municípios de Altaneira, Antonina do Norte, Crato, Nova Olinda e Tarrafas – 18ª Crede

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos dos municípios de Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Jardim e Juazeiro – 19ª Crede

Gestores, professores/as e coordenadores pedagógicos dos municípios de Abaiara, Capim Santo, Mauriti e Porteiras – 20ª Crede

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Catálogo e normalização

Tina Amado

Edição de texto

Tina Amado

Revisão final

Orlando Joia

Projeto, coordenação gráfica e diagramação

Alba Cerdeira Rodrigues

Fotografia

Mariana Chama

Caro/a professor/a,

É com satisfação que a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, da Secretaria da Educação, no âmbito das atividades do Paic e do Paic+5 – Programas Alfabetização na Idade Certa e Aprendizagem na Idade Certa –, faz chegar às suas mãos esta *Proposta curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental*. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é uma proposta construída de forma participativa, fruto da dedicação, empenho e amplas reflexões realizadas por consultores, técnicos e professores das redes municipais e estadual vinculados ao Paic, durante 2012 e 2013.

O objetivo e expectativa maior é de que esta seja efetivamente uma fonte de apoio didático para gestores escolares e professores, no desenvolvimento das práticas pedagógicas nos diferentes contextos da escola de ensino fundamental. Que seja fonte viva de consulta e orientação para a construção das propostas pedagógicas direcionadas ao pleno domínio da língua, com vistas a garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças. A intenção é estabelecer com você, professor/a, um diálogo claro, para expandir sua compreensão e favorecer a utilização desses elementos, integrando-os ao fazer docente de cada sala de aula, tendo como base planos e rotinas, metodologias, atividades e materiais.

A elaboração desta proposta está alicerçada nos princípios pedagógicos contemplados nos Programas Paic e Paic+5. Esses programas, por sua vez, se inserem no âmbito da cooperação federativa, imperativo constitucional reafirmado pela lei maior da educação brasileira, que o Estado do Ceará vem efetivamente cumprindo, para responder de forma positiva aos desafios de melhoria da educação básica. Assim, o Paic e o Paic+5 consolidam o regime de colaboração pela qualidade, com foco na elevação do nível de aprendizagem das crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e no fortalecimento do grau de responsabilização de gestores, professores/as e técnicos acerca do desempenho de suas turmas, escolas e redes educacionais.

Contamos com você, professor/a, para apropriar-se deste material e utilizá-lo no sentido de atingir os objetivos por ele propostos, para então socializá-lo com outros educadores, contribuindo para mantê-lo sempre vivo e enriquecido pelas práticas docentes.

Cordialmente,

Secretaria da Educação do Estado do Ceará

1ª PARTE	9
INTRODUÇÃO	10
I PRESSUPOSTOS DA PROPOSTA CURRICULAR	12
1.1 Proposta curricular e direito à aprendizagem	13
1.2 Cultura escrita, desigualdade escolar e desigualdade social	16
1.3 Propósitos e finalidades do ensino fundamental de nove anos	18
II ESQUEMA E OBJETIVOS GERAIS DA PROPOSTA CURRICULAR	22
2.1 Notas sobre a base conceitual do esquema geral da proposta curricular	23
2.2 Eixos de ensino e objetivos gerais da proposta curricular	30
2.3 Objetivos gerais ao final de cada ano	33
2.4 Análise linguística	34
III AGRUPAMENTOS, GÊNEROS, HABILIDADES E SUA PROGRESSÃO POR EIXOS DE ENSINO	36
3.1 Eixo 1: Oralidade	37
3.2 Eixo 2: Sistema de escrita e ortografia	43
3.3 Eixo 3: Produção de textos escritos	49
3.4 Eixo 4: Leitura	60
IV DOMÍNIO DE UMA CULTURA LITERÁRIA COMUM	69
V AVALIAÇÃO ESCOLAR E PROPOSTA CURRICULAR	74
5.1 Concepção de avaliação da proposta curricular	78
5.2 Tipos de avaliação e instrumentos	80
5.3 Orientação para elaboração dos exemplos de tipos de avaliação	81
5.4 Acompanhamento de cada aluno	82
5.5 Trabalho coletivo	84
5.6 Uso de resultados provenientes de diferentes avaliações	84
5.7 Supervisão colaborativa das instâncias intermediárias, direção e coordenação pedagógica	84
5.8 Observação de fatores contextuais dos alunos	85
5.9 Em resumo...	85
VI GLOSSÁRIO	87
2ª PARTE	109
INTRODUÇÃO	110
I PLANEJAMENTO E AÇÃO: GESTÃO DO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DE TRABALHO COM AS CRIANÇAS	112
1.1 Modalidades organizativas de atividades	117
1.2 Construindo planejamentos e rotinas significativas	123
II PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: EXEMPLOS DE MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA	129
2.1 Exemplos de atividades permanentes	130
2.2 Exemplos de atividades de sistematização	144
2.3 Exemplo de atividade ocasional (de oportunidade)	150
2.4 Exemplo de projeto	153
2.5 Exemplo de sequência de atividades	163
III ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA O ACOMPANHAMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	169
3.1 Avaliação: algumas orientações	170
3.2 Modelos de instrumentos de apoio à avaliação	173
BIBLIOGRAFIA	179
PARTICIPANTES DAS OFICINAS	190
MINI CURRÍCULOS DA EQUIPE RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DESTE CURRÍCULO	192





1^a PARTE

INTRODUÇÃO

Esta proposta curricular foi elaborada sob coordenação do governo do Estado do Ceará em colaboração com os municípios, no âmbito do Paic – Programa Alfabetização na Idade Certa. Esse programa foi criado em 2007 e tem revelado resultados positivos no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, comprovados pelas avaliações externas dos governos federal e local.

Os avanços verificados na alfabetização das crianças em todo o estado trazem novos desafios. Sim, queremos que todas as crianças do nosso estado sejam alfabetizadas na idade certa. E queremos também que elas sejam leitoras e produtoras dos mais variados gêneros textuais. Esta proposta curricular pretende contribuir com esse objetivo. Prevê que, desde o 1º ano do ensino fundamental, os alunos leiam e produzam textos orais e escritos

Uma criança pode “escrever” e “ler” um texto mesmo antes de dominar a relação entre grafemas e fonemas. Obviamente esse é um momento inicial. Queremos que as crianças reconheçam a natureza alfabética do sistema de escrita até o final do primeiro ano para, em seguida, consolidarem, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, as habilidades necessárias para a compreensão leitora, a fluência na leitura e a produção de textos orais e escritos, com autonomia cada vez maior. Estamos apostando que somos capazes de realizar esse objetivo.

Serão muitos os desafios a serem enfrentados e, por isso, precisamos vencer a ideia equivocada de que nossas crianças não são capazes de aprender e de que nossos professores/as não são capazes de ensinar. Sabemos e já provamos, com segurança, que ambos são capazes.

Ao longo do tempo, nossa experiência com esta nova proposta curricular nos permitirá, por meio da sua avaliação contínua, aprimorá-la, adequando-a cada vez mais à nossa maior finalidade: tornar nossos alunos leitores competentes e produtores de textos significativos.

Estamos propondo também que todas as crianças dominem uma cultura literária comum. O governo do estado, junto com os municípios cearenses, colocará à disposição das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental livros de literatura já consagrados nacional e internacionalmente. Compartilharemos, assim, com nossas crianças, um pedacinho do que já foi produzido de melhor em termos de literatura.

Esta proposta curricular está dividida em dois volumes. O Volume I subdivide-se em duas partes. A primeira trata dos seus pressupostos teóricos, indica e classifica os gêneros selecionados para trabalho sistemático nas escolas, expõe as habilidades que esperamos ver desenvolvidas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta o modo como compreendemos a relação entre o desenvolvimento dessas habilidades e a avaliação e também traz uma lista de livros que compõem o acervo de literatura comum que, acreditamos, todas as crianças cearenses devam ler. Nessa parte, as habilidades estão organizadas segundo distintas dimensões do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: oralidade, sistema de escrita e ortografia, produção de textos escritos e leitura, subdividida em compreensão leitora e fluência.

Para garantir a compreensão, alguns termos nesta primeira parte são definidos ou explicitados em um glossário, ao seu final (p. 87). Os termos que integram o glossário estão grafados **em negrito** na primeira vez que aparecem no texto.

A segunda parte deste volume traz orientações didáticas para os professores/as e gestores, com conceitos de planejamento, rotina e tipos de modalidades organizativas de atividades, bem como exemplos de atividades que visam dar dicas para o/a professor/a sobre modos de planejar o que será realizado na sala de aula com vistas ao desenvolvimento das habilidades previstas nesta proposta curricular. Essa parte traz ainda uma proposta de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades dos alunos, de maneira que o/a professor/a vá, ao longo do ano, elegendo as atividades mais capazes de incidir sobre a aprendizagem das habilidades focalizadas em seu planejamento.

O segundo volume apresenta as habilidades organizadas por eixos do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e por ano do ensino fundamental I.

I PRESSUPOSTOS DA PROPOSTA CURRICULAR



1.1 Proposta curricular e direito à aprendizagem

O que a escola dos anos iniciais do ensino fundamental deve ensinar às crianças? O que elas devem aprender? Aparentemente simples, as perguntas nos levam a reflexões e evidenciam complexidade. É inviável, por exemplo, termos como meta o ensino de todo o conhecimento humano acumulado durante séculos. Basta considerarmos o tempo que as crianças estão na escola para verificarmos essa impossibilidade.

A questão ainda é mais complexa quando consideramos a pluralidade de ideias e crenças que circulam socialmente, as quais podem refletir diferentes entendimentos a respeito de qual é a função da escola e de quais são as expectativas sociais em relação aos seus egressos. Daí não ser difícil assistirmos a debates sobre como a escola deve estar organizada, se os alunos devem lá permanecer em tempo integral, se deve ser laica, se é função da escola monitorar a saúde dos alunos ou até mesmo se ela deveria existir.

Não podemos ensinar tudo, nem é possível satisfazer a todas as diferentes expectativas projetadas para a escola.

Longe de responder ou aprofundar as questões levantadas, o que percebemos é que ensinar e aprender indubitavelmente requer escolhas, acordos, e ter o mais claro possível o que se quer com o ensino. Requer decisões sobre o que os alunos devem aprender.

Se o papel da escola não for bem definido e se forem incertas as habilidades e aprendizagens a serem desenvolvidas, correremos vários riscos. Primeiro, o de oferecer às crianças um ensino fragmentado e descontínuo. Depois, o de que meninos e meninas, durante os anos que permanecem na escola, recebam o ensino de somente alguns componentes curriculares, ou ainda, de termos uma rede cujas escolas apresentam resultados de aprendizagem discrepantes. Ou seja, uma rede que contribui com a desigualdade escolar, descumprindo o direito da criança à educação de qualidade.

Portanto, a perspectiva adotada para esta proposta curricular é a de que, por meio dela, possamos conhecer e melhor planejar o que deve ser ensinado na escola com vistas à garantia do direito à aprendizagem de todas as crianças. Essa perspectiva conduz a determinadas compreensões do que é uma proposta curricular.

Uma proposta curricular é importante para o estabelecimento de um compromisso em torno do que deve ser ensinado e aprendido

Ensino e aprendizagem não são lineares. Não são como um trem a viajar em linha reta, seguindo sempre o mesmo trilho e em velocidade constante. Ensino e aprendizagem estão mais próximos da imagem de uma espiral, ou da construção de uma teia emaranhada, num ir e voltar permanentes, no estabelecimento de relações muitas vezes difíceis de serem apreendidas pelo docente.

Por isso, uma proposta curricular é necessária. Trata-se de um meio que permite averiguar a adequação dos caminhos, se os objetivos de ensino estão sendo alcançados, e saber se cumprimos o direito de aprendizagem do aluno. Permite ainda definir e compartilhar objetivos de ensino e aprendizagem claros, que podem guiar as práticas de professores/as e gestores.

Além disso, apresenta habilidades e conhecimentos necessários para que o aluno continue a aprender e possa desenvolver-se cada vez mais, possibilitando-lhe avançar nos estudos.

Uma proposta curricular deve ser composta essencialmente por objetivos de ensino e de aprendizagem

Uma proposta curricular deve estabelecer objetivos de ensino e de aprendizagem ao final de um determinado período de tempo, bem como a progressão nas aprendizagens esperadas. Esses devem ser seus componentes principais. Não se trata, portanto, de focalizar o modo pelo qual o ensino deverá se realizar, tampouco como serão realizadas as avaliações. Isso não significa que não possam ser apresentados caminhos, exemplos de como ensinar e avaliar.

A importância de salientar esse limite de função é a de evitar elevadas expectativas em relação a uma proposta curricular. Por si só, ela não garante a aprendizagem de meninos e meninas, não tem força de mudança, embora seja uma importante base que alicerça processos de renovação. São necessárias ações articuladas no âmbito das escolas e das secretarias, como formação em serviço que contemple orientações sobre a implementação do currículo, planejamentos periódicos voltados ao seu cumprimento, avaliação e acompanhamento do ensino e aprendizagem, material didático de qualidade, identificação de problemas, implementação de apoio a gestores, professores/as e alunos.

Os objetivos de ensino e aprendizagem de uma proposta curricular devem ser passíveis de serem alcançados

Ouvir professores/as e gestores acerca de suas experiências sobre a aprendizagem dos alunos, principalmente sobre como ocorre a progressão dessa aprendizagem, colabora para elencar objetivos factíveis de serem alcançados pela escola e pelos alunos. Desse modo, é importante considerar a realidade educacional na qual será implementada a proposta curricular.

Uma proposta curricular deve ser operacional

Essa característica reforça o porquê do foco nos objetivos de ensino e aprendizagem. Buscamos construir uma proposta passível de ser utilizada pelas equipes de trabalho dos diferentes níveis do sistema, das secretarias de educação às escolas; pelos gestores, equipe pedagógica e, principalmente, professores/as. Para isso, foi elaborada com intuito de ser clara, objetiva, simples, apresentando um conjunto de informações suficientes para demarcar quais são os objetivos e como deve se dar a progressão da aprendizagem.

Atualmente, muitas das propostas curriculares não focalizam os objetivos de aprendizagem. Elas dão grande ênfase às discussões teóricas e ao como ensinar, apresentando textos de grande extensão.

Leituras e estudos teóricos são, evidentemente, fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho docente, mas uma proposta curricular não deve se destinar essencialmente a fazê-los, sob pena de perder sua finalidade.

Em busca de objetivos claros e precisos de ensino, muitas escolas e professores/as têm preferido utilizar as matrizes de avaliações externas aos currículos dos anos ou séries correspondentes. Isso porque as matrizes são documentos mais claros e diretos que os currículos. Todavia, as matrizes são recortes dos currículos e usá-las como seu substituto pode incorrer na limitação de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Por isso, é essencial diferenciar proposta curricular de avaliação.

Uma proposta curricular não é uma matriz de avaliação

A avaliação caracteriza-se pelo julgamento de alguns aspectos relevantes com vistas a finalidades curriculares. Para tanto, deve delimitar esses aspectos, para posteriormente reunir informações sobre os mesmos mediante instrumentos e procedimentos adequados, e, sobretudo, definir os critérios para julgamento.

A proposta curricular deve ter na avaliação um ponto de apoio para que cada habilidade esperada seja efetivamente atingida pelos alunos. Por isso, quando nos referimos à inclusão de todas as crianças no processo educativo, as **práticas avaliativas** ganham um papel central.

As avaliações externas, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto aferir toda a riqueza curricular das escolas. Eis porque suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial.

Evidentemente, os resultados das avaliações externas podem e devem ser utilizados como parte do processo de avaliação do projeto educacional de cada escola e também da implementação da proposta curricular.

1.2 Cultura escrita, desigualdade escolar e desigualdade social

Todos nós, responsáveis pela educação de meninos e meninas, devemos considerar que vivemos numa sociedade democrática regulada por direitos. O direito à educação escolar em sociedades democráticas é fundamental para a cidadania, a participação política e a inserção socioeconômica. As habilidades da Língua Portuguesa, aqui apresentadas, se ancoram nesse suposto.

Quando desenvolvemos habilidades de escrita, leitura e oralidade, além de estarmos mais aptos para exigir outros direitos (como o direito à liberdade de expressão, à saúde e à moradia), temos maiores chances de nos inserirmos no mundo do trabalho e participar das mais variadas situações sociais.

O que vemos contudo é que, no Brasil, embora tenhamos, na prática, garantido a meninos e meninas o acesso à educação básica, dados sobre desempenho dos alunos em Língua Portuguesa têm indicado que a grande maioria ainda não alcança as habilidades esperadas de leitura.

Na edição de 2009 do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos¹–, 28,6% dos jovens participantes estavam no nível 1a de leitura e 16,0% no nível 1b, numa escala que vai do nível 1 (que engloba o 1a e 1b) ao 6. Os jovens no nível 1b

1 O PISA – da sigla em inglês Programme for International Student Assessment – é organizado pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. “As avaliações do PISA abrangem os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais, sendo aplicadas a cada três anos” (Brasil, 2010).

foram capazes apenas de resolver problemas de atividades requerendo que o leitor

...localize uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou de símbolos e imagens familiares. Há um mínimo de informação que compete com a requerida. Nas tarefas de interpretação, o leitor necessita realizar simples conexões entre fragmentos complementares de textos. (INEP, 2012a, p. 30).

Já os jovens no nível 1a conseguiam somente resolver itens do exame com atividades que

...requerem do leitor localizar uma ou mais informações que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto, quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades neste nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes. (INEP, 2012a, p. 29).

A OCDE, responsável pela elaboração e aplicação do exame, indica que o nível 2 é o considerado aceitável para os estudantes com 15 anos de idade. Assim, temos que 44,6% dos alunos brasileiros que participaram da prova em 2009 estavam no nível 1, qualificado pela própria OCDE como de baixo desempenho.

Por sua vez, a distribuição dos alunos por nível da Escala de Proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil (resultados de 2011)² revela que em torno de 7% dos alunos da 4ª série ou 5º ano ainda se encontravam no nível zero de leitura e 14% no nível 1 de leitura. As porcentagens são muito semelhantes para as crianças cearenses nessa série ou ano: no nível zero, havia 7% dos alunos e no nível 1, 14% (INEP, 2012c).

Nos últimos anos, o estado do Ceará vem melhorando seus indicadores educacionais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³. Os resultados das avaliações externas revelam também que há ainda um grande desafio: muitas crianças cearenses precisam avançar na compreensão da leitura.

2 De acordo com o documento do Inep *Saeb/Prova Brasil 2011: primeiros resultados*, “a distribuição dos alunos por nível da Escala de Proficiência é calculada considerando as respostas dadas pelos alunos aos testes aplicados e o Plano Amostral da avaliação, que engloba as escolas que participaram da parte amostral (3.392 escolas públicas e particulares) assim como aquelas escolas que participaram da parte censitária, chamada Prova Brasil (55.924 escolas)”. (Inep, 2012c).

3 O Ceará foi o estado que teve a maior evolução do Ideb nos últimos anos e, em 2011, foi também o estado da região Nordeste com o Ideb mais alto (Padilha, Batista, 2013).

O domínio de poucas habilidades de leitura e compreensão é hoje traduzido como insucesso escolar. Afinal, se esses alunos permanecerem nesse estágio de desenvolvimento das capacidades leitoras dificilmente terão acesso a variadas práticas letradas. A justiça na educação básica, etapa da escolaridade que é obrigatória, está condicionada à capacidade de o sistema educacional fazer com que as crianças aprendam o que se definiu como necessário. Sabe-se, entretanto, que o desempenho escolar é afetado pelo nível socioeconômico e cultural das famílias e por outros fatores tais como a origem étnico-racial e o gênero. Assim, na educação básica, cabe ao sistema educacional garantir a aprendizagem por meio de políticas públicas que considerem as especificidades dos diferentes grupos sociais que estão na escola (DUBET, 2008; RIBEIRO, 2012).

Estudos evidenciam que as redes de ensino podem se distinguir proporcionando aos alunos maior ou menor desempenho (medido por avaliações de larga escala), mesmo que os alunos tenham o mesmo nível socioeconômico. Ou seja, a política educacional tem um importante papel na garantia da aprendizagem (BROOKE; SOARES, 2008). Na escola, tanto podem existir práticas que reforçam as desigualdades de desempenho como práticas que buscam eliminá-las (CRAHAY, 2002). As avaliações internas, por exemplo, podem ser usadas para valorizar apenas os alunos que se saem melhor em provas, levando os demais à baixa autoestima. Ou para identificar, no caso da Língua Portuguesa, as dificuldades e avanços de cada aluno com vistas à intervenção pedagógica.

Para que haja dignidade e inclusão social no mundo contemporâneo, é preciso que os alunos avancem nas habilidades básicas de leitura e escrita. Há algumas décadas, bastaria alguém assinar seu próprio nome e conseguir lê-lo para ser considerada alfabetizado. Ter apenas essa capacidade não permite o acesso às complexas práticas letradas do mundo contemporâneo. As propostas curriculares e o ensino devem favorecer a inclusão de meninos e meninas na cultura escrita (BATISTA, 2011). O processo de **alfabetização** faz parte e deve andar junto com a ampliação do processo de **letramento** dos alunos. Para isso, é necessário proporcionar diferenciadas situações de leitura e produção de textos orais e escritos.

1.3 Propósitos e finalidades do ensino fundamental de nove anos

No Brasil, o ensino fundamental deve ser oferecido pelo Estado de forma gratuita e universal. Em linhas gerais, ao final dessa etapa, espera-se que as crianças dominem a leitura, sejam capazes de escrever e calcular, além de compreender valores sociais e o meio natural e social em que vivemos. Para o alcance desses objetivos, é necessário

estabelecer as habilidades que devem conquistar ao longo desses anos e planejar o trabalho que a equipe pedagógica da escola deverá desenvolver. Esses são, justamente, alguns dos papéis de uma proposta curricular, como destacado anteriormente.

Nos últimos anos, vêm se destacando discussões sobre a importância de se considerar o tempo da infância nas ações proporcionadas pelas escolas para alcance desses objetivos, bem como a de se averiguar se a organização e o trabalho desenvolvido nessa etapa da educação se pautam em necessidades das crianças como criar, brincar, vivenciar experiências culturais, expressar-se, entre outras. Essas discussões são fruto, em boa medida, da Lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de duração de nove anos com a inclusão das crianças de seis anos de idade, e de seu respectivo programa de implementação, o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, instituído, a partir de 2004, pelo Ministério da Educação.

Uma vez que o início do trabalho com esta proposta curricular nas escolas cearenses irá coincidir com o atual processo de implementação do referido programa, já em fase mais avançada, julgamos imprescindível explorar o assunto com destaque para algumas questões que envolvem a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que um dos objetivos do ensino fundamental de nove anos é o de que meninos e meninas tenham mais oportunidades de aprendizagem por estarem mais tempo na escola. Contudo, o mero fato de ganharem mais um ano não significa que as crianças serão bem atendidas. Devemos garantir-lhes o direito a um ensino de qualidade. São milhares que não necessariamente conseguiram vagas em creches ou pré-escolas e, por isso, tomam contato pela primeira vez com a cultura escolar e letrada. Quem são elas? O que já conhecem? Como serão atendidas?

Por isso, e em segundo lugar, ao qualificarmos como processo a inclusão de mais um ano para o ensino fundamental, entendemos que é preciso lançar um olhar cuidadoso para a atual configuração da escola. Devemos ver e rever a organização dos tempos e dos espaços destinados a essa etapa da educação, sobretudo as propostas pedagógicas para os primeiros anos (sem deixar de atender os outros), ajustando-as sempre que necessário a fim de se contemplar as necessidades da infância⁴.

A entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental exige repensar de que modo a escola vê as crianças. São apenas alunos que precisam de instrução? Ou (e também) crianças, sujeitos de história e cultura, que necessitam cuidados, atenção, brincar e criar? Até que ponto separamos o brincar do aprender ou a educação infantil do ensino fundamental?

4 Sobre orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, ver Brasil (2007); e orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade, ver Maciel, Baptista e Monteiro (2009).

A brincadeira, o cuidado, a criação, os momentos “livres” são vistos, muitas vezes, como preocupações da educação infantil, enquanto a alfabetização e a aprendizagem de conteúdos, preocupações do ensino fundamental. É como se, ao brincar, a criança também não aprendesse ou para aprender fosse necessário parar de brincar.

Embora a educação infantil e o ensino fundamental tenham seus propósitos, essas duas etapas da educação devem ser vistas como entrelaçadas, integradas e contínuas. Esta proposta curricular procura estabelecer pontos em comum com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Estado do Ceará (CEARÁ, 2011).

Dentre esses pontos em comum, destacamos a orientação para que as escolas considerem a importância de planejar e ter uma proposta pedagógica. Isso inclui também elaborar seus planos de ação, constituídos de planos de trabalho semanais ou mensais. Os planos permitem refletir sobre o espaço, o tempo e os materiais necessários para a atividade que tem por fim o alcance da aprendizagem esperada. Ainda, as práticas pedagógicas devem ter também como eixo norteador as interações e brincadeiras, o que nem sempre é visto como relevante no ensino fundamental.

Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Estado do Ceará

*No que diz respeito à linguagem, as **Orientações Curriculares para a Educação Infantil** estabeleceram expectativas de aprendizagem que dialogam com habilidades previstas nesta proposta curricular, tais como:*

- dar avisos;
- relatar situações como passeios realizados ou outros acontecimentos;
- falar sobre o que sabe sobre um determinado assunto ou situação;
- reconhecer e usar rimas em suas brincadeiras e produções orais e escritas;
- conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores;
- relacionar texto e imagem e antecipar sentidos na leitura de histórias;
- escrever textos, ainda que de forma não convencional;
- reconhecer nomes e características dos personagens das histórias lidas ou contadas;
- reconhecer os usos e as práticas da linguagem escrita;
- escrever o próprio nome e produzir outras escritas infantis.

No ensino fundamental, as crianças começam a experimentar a aprendizagem de conteúdos de uma forma mais sistemática. Isso não implica que a ludicidade, a brincadeira, o corpo e toda sua expressividade devam ser abandonados. Nos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, embora as crianças tenham iniciado uma nova etapa da escolaridade, ainda precisam de tempo para brincar.

As crianças que brincam têm espaço e momentos para experimentar sentimentos e situações vividas em seu cotidiano num faz-de-conta, ou seja, de forma não literal, distanciando-se da realidade do mundo adulto. Dessa forma, elas conseguem experimentar, reinterpretar e "ressignificar" suas vivências, estabelecendo novas formas de interpretar a realidade, as relações entre os amigos e de se comunicar. As crianças inventam brincadeiras e simulam circunstâncias do mundo, o que as leva a expandir seu conhecimento sobre a realidade e sobre si mesmas.

Assim, podemos iniciar uma reflexão sobre como nossas escolas lidam com a questão da infância a partir de perguntas sobre o brincar, tais como: nossas crianças brincam no ensino fundamental? De que forma? Para que são propostos esses momentos?

Brincadeiras baseadas em trava-línguas, cantigas, quadrinhas, parlendas têm valor por si mesmas. Por meio delas, as crianças fazem escolhas, se expressam, têm prazer, criam e recriam suas formas de brincar e vão também enriquecendo sua memória com textos. A riqueza de textos na memória, conforme afirma Claudenir Belintane (2010), é fundamental para o processo de alfabetização e produção de textos orais e escritos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para cumprir as finalidades do ensino fundamental, é importante que o trabalho com a linguagem escrita considere ainda que as crianças precisam desenvolver sua expressão e sensibilidade, a apreciação estética dos mais variados tipos de texto, reflitam e aprendam sobre o funcionamento do sistema alfabético da Língua Portuguesa e das convenções gráficas e realizem reflexões de caráter linguístico sobre a língua e seu uso. Para tanto, as crianças devem tomar contato e produzir, oralmente e por escrito, os mais variados gêneros textuais, sendo que, como já mencionado, isso deve também ser feito por meio de jogos e brincadeiras.

No caso do primeiro ano do ensino fundamental, ou das turmas com crianças de seis anos de idade, novamente lembramos que muitas delas ainda não tiveram contato com a cultura letrada, tampouco com a cultura escolar. Isso requer da escola (professores/as, coordenadores, diretores e outros membros da equipe pedagógica) a criação de um ambiente acolhedor, confortável e letrado, onde elas se sintam ao mesmo tempo acolhidas e desafiadas às novas aprendizagens da Língua Portuguesa.

II ESQUEMA E OBJETIVOS GERAIS DA PROPOSTA CURRICULAR



2.1 Notas sobre a base conceitual do esquema geral da proposta curricular

Antes de apresentarmos o esquema geral, os objetivos gerais, as habilidades, os gêneros e a progressão de aprendizagem, consideramos importante proporcionar alguns esclarecimentos sobre conceitos relevantes que embasaram a estrutura desta proposta.

Com base em Schneuwly et al. (2004), consideramos que os alunos precisam aprender que textos orais e escritos contêm semelhanças e diferenças entre si. E que dominar tais características para saber utilizá-las em distintas situações comunicativas é essencial no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Para o sucesso dessa aprendizagem, meninos e meninas, desde muito pequenos,

Schneuwly et al. (2004), ao estudarem o ensino de língua materna, verificaram que os **gêneros textuais** podem ser agrupados conforme alguns critérios, dentre os quais a função que possuem em nossa sociedade. Cada função corresponde a uma capacidade de linguagem dominante: eles **narram, relatam, argumentam, expõem ou descrevem ações.**

precisam interagir com variados gêneros.

De acordo com tais autores, essa interação, na escola, deve ser planejada e sistemática, uma vez que é possível reconhecer e mapear essas características nos gêneros, avaliando suas complexidades e especificidades. Em função das capacidades de linguagem dominantes mobilizadas em diferentes gêneros, esses autores os agruparam para facilitar o ensino e a aprendizagem da diversidade de gêneros presentes na sociedade contemporânea. As características que permitiram os **agrupamentos** são relativas, sobretudo, às suas funções sociais e a seus principais objetivos de comunicação.

Nesta proposta curricular, os cinco agrupamentos propostos por Schneuwly et al. (2004) contribuirão para ordenar e distinguir as habilidades que se espera que as crianças desenvolvam, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do ensino propiciado pela escola.

Para além dos agrupamentos propostos por esses autores, este documento trata também da poesia, dada sua relevância social. A poesia, porém, não se caracteriza como agrupamento. Ela pode assumir distintos **esquemas textuais** como o **poema narrativo**, o expositivo e o argumentativo. Há ainda **poemas visuais** que entrelaçam linguagem verbal e não-verbal.

Gêneros textuais e agrupamentos de gêneros

Quando comparamos diversos textos, sejam eles orais ou escritos, verificamos que os mesmos podem apresentar aspectos diferentes, tais como uso recorrente de um modo ou tempo verbais, circulação mais frequente em determinado **suporte**, uso mais recorrente em uma determinada esfera de circulação, o tipo de leitor para o qual foi elaborado, sua finalidade, entre outros. Diferenças e semelhanças dependem das intenções, finalidades e funções sociais dos textos, que lhes imprimem determinadas características. Por exemplo, se quisermos convencer as pessoas da relevância da vacinação, um bom meio é a utilização de gêneros variados (cartazes, pôsteres, anúncios, pronunciamentos etc.) que compõem uma **campanha educativa**. Tais gêneros funcionam para ofertar explicações, conscientizar a população sobre dado assunto e levá-la a mudanças de comportamento. Seria surpreendente lermos um texto sobre o combate à dengue em forma de receita, embora isso seja possível. Outros gêneros de texto também são bons para gerar mudanças de comportamento, por exemplo, **textos de opinião** que fazem, para tanto, uso de argumentos, contrapondo opiniões ou evidências. Mas há também diferenças entre eles: um texto de opinião circula, normalmente, em revistas e jornais. Textos de uma campanha, em geral, circulam em outros tipos de suporte. Não se gera mudança de comportamento em massa fazendo circular um anúncio apenas em jornais.

Acreditamos que ensinar a Língua Portuguesa por meio de gêneros que se agrupam em torno de capacidades de linguagem e características comuns é um bom modo de iniciar as crianças na compreensão da complexa relação entre meios de circulação, finalidades, funções dos textos orais e escritos na nossa sociedade. Desde os primeiros anos da escolaridade, os alunos têm acesso a essa complexidade e vão descortinando-a na medida em que adquirem conhecimentos e realizam seu percurso escolar, passando pelas diversas etapas da escolaridade até chegar ao ensino superior.

Quadro 1 Agrupamentos dos gêneros, conforme Schneuwly et al. (2004)

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação por intermédio da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relatório de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly et al. 2004, p. 121.

Narrar

Em nossa sociedade, as narrativas compõem a “cultura literária ficcional”. Elas têm a função de representar o imaginário e as ações humanas. Para cumprimento dessa função, os textos narrativos se encaixam em um esquema caracterizado pela exposição de uma trama ou intriga (conflito gerador), desenvolvimento ou peripécias para solucionar o problema e, por fim, a solução. Por isso, neles identificamos ordem cronológica, com sequências temporais ou causais, recorrência de verbos no tempo passado e presença de recursos coesivos como os marcadores temporais “Era uma vez...”, “Depois de muitos anos...”, “Certo dia...”, entre outros.

Os conflitos e desenvolvimento da trama costumam gerar mudanças nas personagens, sobretudo as principais. Os cenários são importantes para a compreensão do conflito e, por isso, encontramos descrição do local onde ocorre a ação.

Alguns exemplos de gêneros que comportam essas características são: fábulas, lendas e **mitos**.

Relatar

O ser humano, enquanto ser histórico e social, documenta e memoriza suas ações. Relatar serve para “representar as experiências vividas e situadas no tempo”.

Para cumprir esse propósito, os gêneros incluídos nesse tipo respondem as perguntas: O quê? Onde? Como? e Com quem? Com as principais informações dos fatos ocorridos, provenientes das respostas a essas perguntas, é possível fazer registros e construir textos. As fontes de informações, como os depoimentos, são importantes para a confecção de textos do tipo relatar.

Por dizerem respeito a locais visitados, fatos ocorridos, os verbos estão normalmente conjugados no tempo passado. Tempo e espaço são elementos fundamentais a serem considerados, havendo emprego de recursos coesivos para sinalizar a sequência dos eventos.

Notícias, bilhetes, **cartas**, **manchetes**, reportagens, relatos de experiências e relatos de viagens são alguns exemplos de gêneros incluídos nesse agrupamento.

Argumentar

Na maioria das sociedades atuais, existem debates e discussões sobre temas que geram discordância, opiniões diferentes ou controversas. Por meio de textos orais ou escritos, as discussões se efetivam com a sustentação ou refutação de ideias, evidências, crenças, hipóteses etc., bem como negociação de posições. Espera-se influenciar e convencer o leitor ou ouvinte.

Os textos do tipo argumentar podem apresentar um ponto de vista ou opinião, análise da proposição, argumentação, formulação de argumentos e conclusão. O produtor do texto argumentativo deve ter clareza sobre seus argumentos, evidências, razões e justificativas, além de conseguir identificar o que são argumentos e opiniões.

Texto de opinião, carta de reclamação, carta de leitor são alguns dos gêneros que se incluem nesse agrupamento.

Expor

Todo conhecimento é socialmente construído e possibilita aprofundar e entender o ambiente em que vivemos, os seres vivos, a interação nesse ambiente e os porquês dos percursos históricos desenhados pelas sociedades. Além disso, o acúmulo desse conhecimento, a maior compreensão do homem e da natureza proporcionam aprimoramentos de pesquisas que podem resultar em inovações científicas. Os textos do tipo expor cumprem a função de apresentar, transmitir e construir diferentes formas de saber, funções essenciais para manutenção do conhecimento humano.

A centralidade dos textos do tipo expor é definir, descrever e/ou explicar de forma objetiva e clara um fenômeno. Textos desse tipo exigem pesquisas em fontes de informações tais como livros, enciclopédias, depoimentos, internet ou outras.

Os verbetes de enciclopédia, os relatos de experiência científica e os **artigos de divulgação científica** são exemplos.

Descrever ações

Como jogar um jogo? Como fazer arroz doce, cocada ou brigadeiro? Como montar um brinquedo? Todos nós já vivenciamos situações muito semelhantes, seja para elaborar pratos para uma festa de aniversário ou almoço ou para montar um objeto. Oralmente ou por escrito, é muito provável que seja preciso um texto que anuncie qual é o comportamento (ação) necessário a fim de que se faça o produto da receita, se inicie uma partida de jogo ou se monte um aparelho eletrônico.

Os textos que cumprem essas finalidades possuem, em geral, os verbos (de ação) no modo imperativo e apresentam **sequência temporal** de procedimentos que devem ser seguidos. Seus elementos constitutivos são facilmente reconhecidos no **suporte** e, normalmente, servem para descrever as peças, objetos necessários para a concretização da ação e os modos de fazer.

Listas, receitas, instruções de montagem e regras de convivência são gêneros que se enquadram nesse tipo.

Poesia

Como já dissemos, a poesia não constitui um agrupamento de gêneros, segundo a classificação que estamos utilizando nesta proposta curricular. Apesar disso, dada sua importância para a formação de leitores e as características que tornam esse gênero favorável a uma exploração lúdica da linguagem, optamos por destacá-lo juntamente com os agrupamentos, para que possa ser explorado com maior frequência e intencionalidade pelos professores.

Mais adequadamente denominado “poema”, já que a poesia é um traço que pode se manifestar em diferentes situações da vida, o gênero assume distintas características, de acordo com o contexto histórico e literário. Mas permanece sempre nos textos do gênero uma natureza lúdica, uma espécie de “brincadeira” com a linguagem.

Às vezes, esse caráter lúdico se organiza predominantemente na camada sonora da linguagem, daí os textos “jogarem” com os sons, as **rimas**, as **aliterações** e **assonâncias**, o ritmo, e o silêncio que o fim de um verso indica. Outras vezes, a “brincadeira” recai sobre o significado que se constrói por meio do texto: o autor “joga” então com a polissemia, buscando criar muitos significados com poucas palavras – daí a exploração de metáforas, metonímias, o deslocamento de sentidos. Durante longo tempo, o poema esteve associado à música e à melodia. Com a invenção da escrita e o advento de novas tecnologias, novas formas de “brincar” com a linguagem apareceram: com o aspecto gráfico das palavras, com sua associação a gestos e imagens em vídeos, a sons gravados etc.

Escrevem-se poemas para descobrir novas formas de ver o mundo, para refletir sobre ele, para divertir-se, para dar forma ao que sentimos e não entendemos muito bem, para inventar um sentido novo. É para isso também que lemos poemas. Por isso, sua leitura é tão importante na escola.

As habilidades como expectativas de aprendizagem, apresentadas nesta proposta, ora dizem respeito a um ou mais desses agrupamentos de gêneros, ora a um gênero específico. Essa opção foi necessária porque, conforme explicado, o agrupamento abarca um esquema textual predominante. Ao se trabalhar com certos gêneros de um mesmo agrupamento, espera-se que as crianças consolidem o esquema textual que lhe é típico. Para tanto, é preciso realizar um trabalho sistemático na sala de aula, envolvendo a leitura e análise de exemplares desses gêneros e a produção de textos e reflexão sobre sua adequação ao propósito de comunicação e ao esquema textual que os caracteriza.

Nesta proposta curricular, o termo “habilidade” designa um “procedimento” de natureza linguística e cognitiva, um “modo de fazer”, um “saber fazer”. Optamos por organizar a referida proposta com base em habilidades por várias razões: 1) pela natureza procedimental do fenômeno linguístico; 2) para evitar a abordagem tradicional do ensino da língua, que tende a tratar esse fenômeno como um conjunto de conteúdos; 3) para recorrer a um termo e a um conceito com grande tradição nas escolas. É preciso, porém, que se tenha sempre em mente que as habilidades são mobilizadas pelas pessoas para a resolução de problemas práticos em sua vida. Assim, desenvolver habilidades da Língua Portuguesa é algo vivo, orientado para situações efetivas de uso de língua: ler com um objetivo específico, fazer uma apresentação para uma pequena audiência, declamar uma poesia, escrever um bilhete ou carta

para determinada pessoa. Na realização de uma atividade, são mobilizadas várias habilidades e conhecimentos. Ou seja, numa situação didática como ler um texto, o aluno mobiliza diferentes habilidades, mas o/a professor/a deve estar atento àquelas que pretende desenvolver e focalizar naquele momento, de acordo com seu planejamento.

2.2 Eixos de ensino e objetivos gerais da proposta curricular

Esta proposta curricular está organizada em quatro eixos de ensino: 1) oralidade; 2) sistema de escrita e **ortografia**; 3) produção de textos escritos; e 4) leitura – compreensão leitora e fluência. Cada eixo apresenta um conjunto de grandes objetivos, chamados de tópicos (v. Quadro 2), cujo domínio exige a aprendizagem de várias habilidades necessárias para a leitura e a produção de textos, orais e escritos. Para produzir textos orais, por exemplo, espera-se que os alunos aprendam, progressivamente, um conjunto de habilidades que os levem a dominar: o planejamento dessa produção; o uso adequado de recursos corporais; a capacidade de considerar a situação de comunicação; a capacidade de participar da produção dos colegas, de modo respeitoso e tolerante; e, por fim, a de monitorar e avaliar a produção própria e a dos colegas.

Os eixos foram definidos com o intuito de abarcar aspectos relevantes no que tange ao ensino do sistema de escrita e convenções gráficas, da linguagem oral e escrita, envolvendo as práticas de leitura e compreensão e de produção de textos orais e escritos.

Quadro 2 Eixos de ensino e respectivos tópicos

EIXO ORALIDADE	
TÓPICOS	Planejar a produção do texto oral
	Fazer uso adequado de recursos corporais para potencializar a comunicação
	Produzir um texto adequado à situação de comunicação, com coerência e coesão
	Participar da produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante
	Monitorar e avaliar a produção oral

EIXO SISTEMA DE ESCRITA E ORTOGRAFIA	
TÓPICOS	Manusear com adequação materiais de leitura e de escrita nas diversas situações de aprendizagem
	Conhecer o alfabeto
	Desenvolver consciência fonológica
	Dominar relações entre grafemas e fonemas e as convenções ortográficas
EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
TÓPICOS	Planejar a produção do texto com base na situação de comunicação
	Redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação
	Redigir o texto monitorando sua adequação ao sistema de escrita e ortografia
	Revisar a produção de textos escritos
EIXO LEITURA (COMPREENSÃO LEITORA)	
TÓPICOS	Retirar informações
	Relacionar informações
	Monitorar a compreensão
	Reagir aos textos lidos
	Familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura
EIXO LEITURA (FLUÊNCIA EM LEITURA)	
TÓPICOS	Desenvolver a precisão e automatismo na decodificação das palavras
	Desenvolver a leitura oral expressiva

Objetivo principal

O PRINCIPAL OBJETIVO do trabalho com Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental é que,

ao final do quinto ano, os alunos sejam leitores fluentes e capazes de compreender e produzir textos orais e escritos com autonomia, de modo a prosseguir sua escolarização e participar de práticas sociais.

Objetivos de ensino e aprendizagem

O foco do aprendizado no primeiro e segundo anos está na alfabetização inicial, na vivência de experiências de leitura, na produção de textos escritos de variados gêneros textuais e na ampliação do repertório de textos conhecidos de memória. Inicia-se o trabalho para o desenvolvimento da fluência em leitura.

A partir do terceiro ano, os objetivos voltam-se para a consolidação da alfabetização e para a ampliação da autonomia da criança na leitura e na escrita. Para tanto, serão trabalhadas habilidades relativas:

- à ampliação da fluência e expressividade em leitura;
- à compreensão leitora e à ampliação do repertório de práticas de leitura envolvendo variados gêneros;
- ao emprego da ortografia e das convenções gráficas;
- ao planejamento da produção de variados textos escritos, de acordo com o propósito de comunicação perseguido e interlocutores a que se destinam;
- ao monitoramento da produção do texto adequando-o à situação de comunicação;
- à revisão da produção de textos escritos.

Desde o primeiro ano, a ampliação da expressão oral do aluno é um dos objetivos da proposta curricular. Com isso, pretende-se que a criança seja capaz de produzir e compreender textos orais em diferentes situações, que vão das mais próximas e cotidianas às mais formais. Para tanto, serão trabalhadas habilidades relativas ao:

- planejamento da produção de variados gêneros orais;
- uso adequado de recursos corporais para potencializar a comunicação;
- respeito aos propósitos da comunicação e ao esquema textual predominante nos agrupamentos de gêneros;
- respeito e tolerância à produção oral dos colegas;
- monitoramento e avaliação da produção oral.

Até o final dos últimos anos do ensino fundamental, os alunos deverão dominar uma cultura literária comum.

Serão disponibilizados às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental do estado do Ceará livros de literatura já consagrados nacional e internacionalmente.

2.3 Objetivos gerais ao final de cada ano

Objetivos gerais ao final do 1º ano

Ao final do primeiro ano, espera-se que a criança:

- domine o princípio alfabético, sendo capaz de ler e escrever com autonomia palavras desconhecidas;
- amplie sua familiarização com os usos sociais da escrita na escola e fora dela;
- desenvolva habilidades de produzir e compreender pequenos textos escritos, localizando informações simples e recontando narrativas ouvidas;
- desenvolva sua linguagem oral, sendo capaz de usar adequadamente os gêneros focalizados.

Objetivos gerais ao final do 2º ano

Ao final do segundo ano, espera-se que a criança tenha:

- adquirido habilidades para dominar as **regularidades contextuais** dos grafemas mais frequentes;
- ampliado sua capacidade de realizar leitura oral com fluência, em textos familiares, de pequenas dimensões, após preparação prévia;
- ampliado sua capacidade de compreensão autônoma de narrativas, bem como o desenvolvimento de estratégias de leitura e de disposições e atitudes positivas em relação ao ato de ler;
- ampliado as habilidades de produção de textos escritos;
- ampliado as habilidades de produção de textos orais.

Objetivos gerais ao final do 3º ano

Ao final do terceiro ano, espera-se que a criança tenha:

- dominado as relações regulares contextuais da ortografia;
- consolidado o automatismo na leitura de palavras em textos e evidenciado avanços na leitura expressiva de textos;
- desenvolvido estratégias de compreensão leitora que permitam a retirada e, secundariamente, o relacionamento de informações em textos da ordem do narrar, do relatar e do descrever ações;
- desenvolvido habilidades na produção de textos escritos, sendo capaz de manejar habilidades de planejamento e revisão dessas produções;
- ampliado seu repertório de habilidades para a produção de textos orais, evidenciando capacidade de escuta, tolerância e respeito à produção dos colegas.

Objetivos gerais ao final do 4º ano

Ao final do quarto ano, espera-se que a criança:

- tendo consolidado o domínio das relações **regulares contextuais**, desenvolva estratégias para lidar com casos de **regularidades morfológicas**, irregularidades e acentuação;
- tenha ampliado suas habilidades de fluência e consolidado a leitura oral expressiva;
- produza com adequação gêneros dos agrupamentos narrar e expor;
- reconte e declame com autonomia e evidencie ter ampliado habilidades próprias dos demais tipos de texto;
- desenvolva estratégias de compreensão leitora que permitam retirar e relacionar informações em textos, bem como familiarizar-se com a cultura letrada e com a produção literária.

Objetivos gerais ao final do 5º ano

Ao final do quinto ano, espera-se que a criança:

- continue apresentando avanços no domínio de estratégias para lidar com casos de regularidades morfológicas, irregularidades e acentuação;
- desenvolva estratégias de compreensão leitora que permitam retirar e relacionar informações, monitorar o processo de compreensão, reagir a textos, bem como familiarizar-se com a cultura letrada e com a produção literária;
- realize leitura oral fluente e expressiva, favorecendo a construção de sentido para si mesma e para aqueles que acompanham sua leitura;
- produza com autonomia os gêneros propostos do narrar, do expor e do argumentar;
- tenha consolidado habilidades para a produção de textos orais de gêneros mais complexos como os do expor e argumentar.

2.4 Análise linguística

A análise linguística nesta proposta curricular não compõe um eixo de conteúdo, como a oralidade, a produção de textos escritos ou a leitura. É tratada como prática reflexiva que integra aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades para ler e compreender e para produzir e revisar textos orais e escritos. Está, portanto, integrada a pelo menos três eixos (oralidade, leitura e compreensão e produção de textos escritos) e a seus respectivos tópicos e habilidades. Essa perspectiva demanda um conjunto de atividades reflexivas, sistemáticas e planejadas, a fim

de focalizar a língua e seus usos, bem como os fenômenos discursivos, textuais e gramaticais que integram o momento em que interagimos por meio da linguagem.

Quando produzimos linguagem, segundo Franchi (2011, p. 55), utilizamos “um sistema aberto e criativo, disponível ao atendimento das necessidades e intenções das mais variadas condições de comunicação”, lançamos mão de recursos formais do sistema linguístico que são postos em relação uns com os outros para criar determinados sentidos. A análise linguística consiste em focalizar como esses recursos se colocam a favor da interação, por meio de atividades de comparação, paráfrase, reescrita e reinvenção de enunciados e de textos lidos e ouvidos. Tem por objeto de ensino e reflexão essas operações, permitindo aos alunos que façam escolhas de modo intencional de certas estratégias linguísticas e discursivas em eventos de letramento. As unidades de ensino são os gêneros, os textos e seus enunciados que, entrelaçados, possibilitam o alcance de variadas finalidades comunicativas e a produção de sentidos.

Propomos também que a análise linguística se coloque a favor da exploração e reflexão sobre a organização dos gêneros e suas características, bem como dos esquemas textuais que predominam em cada agrupamento (narrar, relatar, expor, descrever ações e argumentar). Previmos o desenvolvimento de habilidades que se prestam ao conhecimento das características de gêneros lidos para, então, produzi-los e reelaborá-los a fim de aprimorá-los, segundo seus padrões, de modo progressivo a cada ano do ensino fundamental. Como propõe Mendonça (2006, p. 209), a análise linguística é uma “ferramenta, auxílio, para as práticas de leitura/escuta e de escrita”, com a finalidade de formar crianças leitoras e capazes de produzir textos orais e escritos em diversas situações de uso da linguagem. As atividades que levam ao alcance dessa meta são aquelas nas quais os alunos são convidados a ler e a expressar a compreensão sobre os textos, apreendendo seu sentido global e observando como certos enunciados, termos e palavras entram em jogo na construção de sentidos. E também aquelas que favorecem a observação das características dos gêneros e dos agrupamentos a que pertencem e o emprego de certos elementos e estratégias, verificando se correspondem às condições de produção do texto e de seu planejamento.

No processo de ensino, portanto, são focalizados conteúdos e habilidades que dizem respeito à norma culta e à variação linguística, ao léxico, à coesão e à coerência, à morfologia e à sintaxe, entre outros. No entanto, reiteramos que não se trata da abordagem desses objetos de ensino de modo isolado, com foco na descrição e categorização desses elementos e numa sequência fixa e linear, como propõe a tradição do ensino da gramática. Trata-se de um trabalho integrado de leitura e produção de textos, de caráter reflexivo, que se baseia na observação e análise de casos particulares para a percepção de regularidades e regras. (MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2012).

III AGRUPAMENTOS, GÊNEROS, HABILIDADES E SUA PROGRESSÃO POR EIXOS DE ENSINO



3.1 Eixo 1: Oralidade

As crianças já se expressam oralmente desde muito pequenas. Entretanto, o desenvolvimento da capacidade de interagir, por meio da expressão oral, exige um trabalho sistemático com a finalidade de cumprir distintos objetivos sociais em situações mais formais.

Para tanto, este eixo propõe objetivos de ensino que visam adequar a fala dos alunos a diversas situações e aos gêneros textuais necessários para a interação nesses momentos. Propõe habilidades relativas ao planejamento sobre o que dizer, como dizer, aos recursos expressivos (**entonação**, postura corporal etc.) e ao seu monitoramento em função da situação de comunicação e das pessoas a quem nos dirigimos ou escutamos. Desse modo, neste eixo, propomos os seguintes tópicos a partir dos quais se organizam as habilidades:

- Planejar a produção do texto oral;
- Fazer uso adequado de recursos corporais para potencializar a comunicação;
- Produzir um texto adequado à situação de comunicação, com coerência e coesão;
- Participar da produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante;
- Monitorar e avaliar a produção oral.

Consideramos que é fundamental que a escola ensine as crianças a produzir textos orais de diversos gêneros. Dos mais familiares aos mais complexos, como aqueles dos agrupamentos argumentar e expor.

A relevância do trabalho em torno dessas duas últimas tipologias se justifica pela gama de habilidades que exigem. São habilidades que, em geral, as crianças pouco desenvolvem na vida cotidiana, mas são essenciais para a participação cidadã e no mundo do trabalho, que pressupõem a capacidade de julgar, argumentar, expor, concluir, comparar, contrapor e defender ideias.

Quadro 3 Gêneros para o trabalho sistemático no eixo oralidade

Agrupamentos*	Gêneros	Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
Argumentar	Textos de opinião	■	■	■	■	■
	Debate regrado				■	■
	Campanhas educativas					■
Descrever ações	Regras de convivência	■	■	■	■	■
	Regras de brincadeiras	■	■	■	■	■
Expor	Relatos de experiência científica		■	■		
	Seminário				■	
	Entrevistas					■
Narrar	Contos	■	■	■		
	Peça teatral				■	■
Poesia	Parlendas, canções infantis, trava-línguas, quadras populares	■	■	■		
	Poemas	■	■	■		
	Cordel (infantil)				■	■
Relatar	Relatos de experiência vivida	■	■			
	Notícia radiofônica			■	■	
	Reportagem					■
Total de gêneros por ano		7	8	8	8	8

* Os agrupamentos foram dispostos em ordem alfabética.

Legenda:

A cor cinza indica que o/a professor/a é o/a guia da produção oral do gênero selecionado ou do processo de revisão da produção.

A cor preta indica que a produção oral ou revisão pode ser feita com autonomia.

Agrupamentos					ORALIDADE					
					HABILIDADE					Ano
Argumentar	Desc. ações	Expôr	Narrar	Poesia	Relatar	1º	2º	3º	4º	5º
x										
x										
x										
x										
x										
Participar da produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante										
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					
x	x	x	x	x	x					

Agrupamentos					ORALIDADE	Ano					
Argumentar	Desc. ações	Expor	Narrar	Poesia		Relatar	1º	2º	3º	4º	5º
			X	X							
						1.46					
Monitorar e avaliar a produção oral											
X	X	X	X	X	X	1.47	C	C	C	C/G	C/G
X	X	X	X	X	X	1.48		C	C	IP	IP
X	X	X	X	X	X	1.49	C	C	C	C/G	C/G
X	X	X	X	X	X	1.50	C	C	C	C/G	C/G
X	X	X	X	X	X	1.51		C	C	C	C
X	X	X	X	X	X	1.52		C	C	C	C
X	X	X	X	X	X	1.53		C	C	C/G	C/G
X	X	X	X	X	X	1.54	C	C	C	C/G	IP
X	X	X	X	X	X	1.55	C	C	C	C	C
					X	1.56			C	C	C
X	X	X	X	X	X	1.57	C	C	C	C/G	IP
X	X	X	X	X	X	1.58			C	C/G	C/G

Legenda:

A cor cinza indica que o/a professor/a é o/a guia da produção oral do gênero selecionado ou do processo de revisão da produção.

A cor preta indica que a produção oral ou revisão pode ser feita com autonomia.

C Avaliação coletiva, sob coordenação do/a professor/a.

G Avaliação em grupos, orientada por roteiros de perguntas.

IP Avaliação individual da própria produção oral.

3.2 Eixo 2: Sistema de escrita e ortografia

O processo de apropriação do sistema alfabético é um processo de ordem cognitiva, no qual as crianças buscam compreender o que as letras representam e como as letras funcionam para representar unidades sonoras (MORAIS, 2012). Para tanto, elas precisam aprender que nesse sistema grafemas representam os fonemas da nossa língua, as unidades mínimas do sistema fonológico, bem como o modo como esse sistema se estrutura e funciona. Elas precisam conhecer o princípio geral que o rege: o grafema representa o fonema (FARACO, 2011; NÓBREGA, 2013).

Há variados tipos de correspondência entre grafemas e fonemas na Língua Portuguesa. Os casos de menor ocorrência são aqueles nos quais um grafema representa determinado fonema e esse fonema é somente representado por aquele grafema. Esses são casos de **regularidade biunívoca** entre fonemas e grafemas: o grafema B representa o fonema /b/, o grafema P representa o fonema /p/; o grafema D representa o som /d/; o grafema T representa o fonema /t/; o grafema F representa o fonema /f/ e o grafema V representa o fonema /v/.

O mais comum é que um fonema possa ser representado por mais de um grafema e um mesmo grafema possa representar mais de um fonema. Consequentemente, essas relações devem ser ensinadas de forma progressiva, reflexiva e sistemática. As regularidades biunívocas são facilmente percebidas e dominadas pelas crianças à medida que compreendem o que as letras representam. Para os casos de regularidades contextuais e morfológicas faz-se necessário priorizar a percepção das regularidades e a sistematização desses casos. Tais conhecimentos colaboram para que elas possam aplicar suas descobertas em suas produções escritas e na leitura.

As situações em que as representações são arbitrárias ou irregulares são aquelas nas quais um fonema tem mais de uma representação. Nesses contextos os grafemas concorrem para representar um fonema, surgindo a necessidade de criar estratégias para solucionar a dúvida, tais como memorizar a forma da palavra, recorrer ao dicionário, entre outras. Nos **contextos irregulares**, em que mais de um grafema concorre para representar um fonema, a forma de grafar só pode ser explicada pela história da palavra; nesse caso, o grafema empregado para representar determinado fonema pode ser esclarecido pela etimologia (FARACO, 2011; NÓBREGA, 2013).

A interiorização dessas relações que se estabelecem no sistema de escrita e o aprendizado da ortografia são condições fundamentais para que as crianças usem com autonomia e de maneira efetiva a linguagem escrita nas mais variadas

situações. Nesse sentido, as crianças, desde os primeiros dias de aula, precisam iniciar o desenvolvimento da consciência de que o sistema alfabético é um sistema de representação de unidades sonoras e tomar parte de atividades que proporcionem o estudo e a reflexão sobre as características e o funcionamento da modalidade escrita da língua.

Esse estudo se dá por meio da interação com textos escritos, da observação de palavras e sua análise (percebendo suas unidades menores, sílabas e grafemas, tanto as letras como os sinais **diacríticos**), da experimentação, e do exercício de grafar e ler, do estabelecimento de relações, da generalização e aplicação dos princípios estruturantes desse sistema; além disso, simultaneamente, as crianças devem perceber para que serve a escrita e como ela pode ser usada. O objeto de estudo e reflexão são as palavras e as unidades menores que as compõem (fonemas, grafemas, sílabas, **unidades intrassilábicas** e outras unidades sonoras). Sugerimos atividades tais como jogos e brincadeiras orais com sons, ritmos e rimas, a participação em diversas práticas de leitura e escrita, como leitores e escritores, o conhecimento dos gêneros textuais e de sua leitura e compreensão, a produção textual, espontânea e criativa das crianças, assistida pelo/a professor/a. Parte-se das correspondências mais regulares e previsíveis para as mais complexas e arbitrárias.

Há gêneros textuais ligados ao universo infantil que favorecem o desenvolvimento de habilidades previstas nos dois anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos:

- aqueles que possibilitam a familiaridade com diferentes tipos de fontes e caracteres usados para escrever, tais como rótulos, embalagens, folhetos e cartazes com propagandas, histórias em quadrinhos, livros de literatura infantil, entre outros;
- aqueles que possibilitam a reflexão sobre as palavras, os grafemas, os fonemas, as sílabas e outras unidades que as compõem, por meio da exploração de ritmo, sonoridade, rima, aliteração e assonância, tais como as parlendas, poemas infantis, cordéis infantis, canções, trava-línguas, adivinhas, contos acumulativos, crachás, rótulos e embalagens, etiquetas, títulos, manchetes, pequenas notícias, entre outros;
- aqueles textos cujos enredos ou os principais fatos as crianças conhecem e podem transcrever, liberando-as do esforço quanto à seleção e monitoramento do que dizer e como dizer, tais como contos, pequenas notícias, entre outros.

Os objetivos principais deste eixo são, portanto, refletir sobre como a escrita funciona e ampliar conhecimentos sobre a ortografia. Simultaneamente, é preciso que os alunos descubram as relações, intencionalidades e funções sociais de cada evento em que a linguagem escrita está presente.

Quadro 5

Eixo 2 - SISTEMA DE ESCRITA E ORTOGRAFIA: habilidades de aprendizagem do 1º ao 5º anos do ensino fundamental

SISTEMA DE ESCRITA E ORTOGRAFIA		Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
HABILIDADE						
Manusear com adequação materiais de leitura e de escrita nas diversas situações de aprendizagem						
2.1	Manusear adequadamente materiais impressos, segundo a orientação do texto em seus suportes (da esquerda para direita, de cima para baixo, frente e verso, página da esquerda para direita, numeração etc.).					
2.2	Manusear adequadamente materiais impressos, segundo sua configuração gráfica (tamanho, formato, disposição do texto escrito e de recursos das linguagens visuais, tais como sumários, ilustrações, esquemas, cores etc.).					
2.3	Utilizar com adequação cadernos e outros suportes de escrita, dispondo adequadamente o texto na página, e tomando como referência margens e linhas, espaçamento entre partes, títulos e cabeçalhos, frente e verso etc.					
2.4	Segurar e manusear adequadamente o lápis.					
2.5	Traçar a letra de forma maiúscula de acordo com os movimentos convencionais, controlando o traçado em relação à força empregada para impressão de letras no papel e ao espaço a ser ocupado para grafá-las.					
2.6	Traçar a letra cursiva maiúscula e minúscula de acordo com os movimentos convencionais, controlando o traçado em relação à força empregada para impressão de letras no papel e ao espaço a ser ocupado para grafá-las.					
2.7	Controlar o espaçamento entre palavras, entre palavras e números e entre linhas em textos (copiados, no primeiro e segundo ano, e, produzidos pelo próprio aluno, a partir do terceiro ano).					
Conhecer o alfabeto						
2.8	Conhecer diferentes tipos de fontes e caracteres usados para escrever.					
2.9	Identificar as 26 letras do alfabeto, em seu aspecto gráfico, em tipos usuais (de imprensa maiúscula e minúscula, no primeiro ano, cursiva, maiúscula e minúscula, no segundo ano).					
2.10	Identificar as letras do alfabeto a partir de seus nomes.					
2.11	Empregar as letras com seu valor de base , que pode ou não coincidir com seus nomes.					
2.12	Distinguir vogais e consoantes.					
2.13	Distinguir letras de outros sinais gráficos.					
2.14	Usar letras e sinais diacríticos para escrever e perceber que se tem um repertório finito e formatos fixos para grafá-los.					

SISTEMA DE ESCRITA E ORTOGRAFIA		Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
HABILIDADE						
Desenvolver consciência fonológica						
2.15	Identificar palavras em enunciados orais, contando-as.					
2.16	Identificar palavras em textos escritos, contando-as.					
2.17	Utilizar adequadamente os termos letra, sílaba e palavra em situações de análise da escrita e da fala.					
2.18	Segmentar palavras enunciadas oralmente em sílabas, contando-as.					
2.19	Segmentar palavras escritas em sílabas, contando-as.					
2.20	Comparar palavras quanto ao número de sílabas.					
2.21	Perceber que toda a sílaba contém uma vogal.					
2.22	Identificar a ordem em que as letras e sílabas entram na composição de palavras (letra inicial e final, sílaba inicial, medial e final).					
2.23	Identificar palavras com sílaba inicial, medial ou final iguais ou diferentes em listas enunciadas oralmente.					
2.24	Identificar palavras com sílaba inicial, medial ou final iguais ou diferentes em listas escritas.					
2.25	Produzir oralmente palavras com sílabas iniciais iguais.					
2.26	Produzir por escrito palavras com sílabas iniciais iguais.					
2.27	Produzir oralmente palavras com sílabas finais iguais.					
2.28	Produzir por escrito palavras com sílabas finais iguais.					
2.29	Agrupar sílabas para formar palavras por escrito.					
2.30	Subtrair ou acrescentar a sílaba inicial de uma palavra para formar novas palavras oralmente.					
2.31	Subtrair ou acrescentar a sílaba inicial de uma palavra para formar novas por escrito.					
2.32	Inverter ordem de sílabas numa palavra para formar novas oralmente.					
2.33	Inverter ordem de sílabas numa palavra para formar novas por escrito.					
2.34	Perceber que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais: V (abelha), V+C (asma), V+SV (outro); V+C+C (instante), C+V (cavalo), C+C+V (dromedário), C+V+C (carneiro), C+SV+V (quatro) C+V+C+C (constar), C+C+V+C (trança), C+C+V+C+C (transformar), C+C+V+SV (treinar).					
2.35	Identificar palavras que rimam em textos orais (poemas infantis, parlendas, canções, quadras populares etc.).					

SISTEMA DE ESCRITA E ORTOGRAFIA		Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
HABILIDADE						
2.36	Identificar palavras que rimam em textos escritos (tais como poemas infantis, parlendas, canções, quadras populares etc.).					
2.37	Produzir rimas para uma palavra dada oralmente.					
2.38	Produzir rimas para uma palavra dada por escrito.					
2.39	Identificar fonemas iniciais em palavras e em sílabas, relacionando-os com sua representação gráfica.					
2.40	Identificar palavras que se diferenciam apenas por um fonema, relacionando-as a sua representação gráfica.					
2.41	Produzir palavras com o mesmo fonema inicial ou final de uma palavra dada.					
2.42	Subtrair ou acrescentar fonemas em palavras enunciadas oralmente para formar outras.					
2.43	Subtrair ou acrescentar grafemas em palavras escritas para formar outras.					
2.44	Contar letras em palavras.					
2.45	Compreender que grafemas representam fonemas.					
Dominar relações entre grafemas e fonemas e as convenções ortográficas						
2.46	Perceber que não escrevemos do modo como pronunciamos as palavras.					
2.47	Dominar relações regulares biunívocas entre grafemas e fonemas.					
2.48	Conhecer e sistematizar relações regulares contextuais.					
2.49	Conhecer e sistematizar relações regulares morfológicas.					
2.50	Conhecer contextos irregulares.					
2.51	Grafar corretamente palavras frequentemente usadas, envolvendo contextos irregulares.					
2.52	Conhecer os sinais de acentuação e o que representam.					
2.53	Grafar corretamente palavras frequentemente usadas que são acentuadas					

Legenda:

A cor cinza indica a introdução de atividades que se encaminham para o desenvolvimento da referida habilidade.

A cor preta indica a consolidação da referida habilidade, tendo o aluno autonomia para aplicá-la na realização de atividades que envolvem grafar palavras, ler e produzir textos escritos

Progressão de conteúdos de ortografia

No tópico de conteúdos “Dominar relações entre grafemas e fonemas e as convenções ortográficas” que se encontra no eixo Sistema de Escrita e Ortografia, não nos detivemos em detalhar habilidades e indicar quais conteúdos devem ser abordados em cada ano. A fim de auxiliar o planejamento e tratar da progressão daquelas habilidades, organizamos um quadro de conteúdos de ortografia. Tais conteúdos dizem respeito especificamente às habilidades de número 2.48 até 2.52.

Quadro 6 Progressão dos conteúdos de ORTOGRAFIA

Conteúdos ortográficos					
Interferência da fala	1º	2º	3º	4º	5º
- troca de -E>-I		X			
- troca de -O>-U		X			
- troca de -M>I ou U-; N>I ou U em final de sílaba			X		
- troca de -L>-U (semivocalização em final de sílaba ou de palavra)			X		
- troca de L / LH		X			
- troca de -AM >-ÃO			X		
- redução de proparoxítona			X		
- redução de gerúndio -NDO>-NO		X			
- redução de ditongo nasal e desnasalização -AM >-O; -EM>-E			X		
- redução de ditongo AI>-A; EI>-E; OU>-O			X		
- omissão de -S em final de palavra			X		
- omissão de -R em final de palavra		X			
- ditongação em sílabas travadas por /s/ (acréscimo de -l-)			X		
- acréscimo de -l- em sílaba travada (terminada em consoante)				X	
Regularidades contextuais	1º	2º	3º	4º	5º
- C/Ç		X			
- C/QU		X			
- G/GU/J		X			
- M/N (índice de nasalidade)			X		
- R/ RR		X			
- S/ SS			X		
Irregularidades (desconhecimento da origem etimológica)	1º	2º	3º	4º	5º
- -E->-I- no radical				X	X
- -O->-U- no radical				X	X
- troca de C / Ç / S / SS / SC / XC em contextos arbitrários				X	X
- CH /X em contextos arbitrários				X	X
- C / QU em contextos arbitrários				X	X
- G / J em contextos arbitrários				X	X
- L /U no radical				X	X
- S / Z / X em contextos arbitrários				X	X
- omissão ou acréscimo de H inicial				X	X

Conteúdos ortográficos					
Desconsiderar o contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas	1º	2º	3º	4º	5º
- palavras homófonas-heterográficas				X	X
- palavras parônimas				X	X
Oposição surda / sonora (ou outras trocas)	1º	2º	3º	4º	5º
- P / B	X				
- T / D	X				
- F / V	X				
- K / G	X				
- CH-X / G-J	X				
- Trocas envolvendo posteriorização ou anteriorização	X				
Representação de sílabas não-canônicas	1º	2º	3º	4º	5º
- Uso da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	X	X			
- Uso do H que compõe dígrafos	X				
- Translineação inadequada			X		

Fonte: Nóbrega, 2013, p. 299-200.

3.3 Eixo 3: Produção de textos escritos

Desde o primeiro ano do ensino fundamental, as crianças devem produzir textos, com o apoio do/a professor/a, ainda que não dominem o princípio alfabético. A expectativa é que, ao final do quinto ano, as crianças possam escrever, de forma autônoma, em dupla ou individualmente, gêneros dos agrupamentos narrar, expor, argumentar e descrever ações. Para tanto, a seleção de gêneros para a produção de textos escritos considera sua adequação a cada ano do ensino fundamental. O suposto é que, experimentando esse exercício desde o primeiro ano e sendo guiadas a descobrir e refletir sobre a complexidade dos aspectos linguístico-textuais, do sistema de escrita e da ortografia, as crianças adquiram, gradativamente, a capacidade de escrever autonomamente, empregando as habilidades que geram a produção de textos coesos e coerentes.

Os gêneros foram selecionados para garantir o ensino sistemático das habilidades necessárias à produção de textos. Entretanto, cabe considerar a importância das oportunidades de ensino. Os/as professores/as devem aproveitar eventos reais para estimular a produção de textos escritos. Por exemplo, se o/a professor/a quer enviar um recado aos familiares, o melhor é pedir que as crianças escrevam um bilhete; se haverá uma festividade com familiares na escola, as crianças podem escrever um convite; do mesmo modo quando há aniversários. Esses gêneros foram nominados,

nesta proposta curricular, de "gêneros de oportunidades" e não estão elencados no quadro de gêneros abaixo (gêneros para trabalho sistemático). Entretanto, convites, bilhetes, listas, dentre outros gêneros desse tipo, são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste eixo, propomos habilidades que se organizam em torno de quatro objetivos gerais:

- planejar a produção do texto com base na situação de comunicação;
- redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação;
- redigir o texto monitorando sua adequação ao sistema de escrita e ortografia;
- revisar a produção de textos escritos.

A produção de textos escritos exige que as crianças planejem: que reflitam sobre a situação de comunicação própria do gênero textual que está produzindo; que definam o conteúdo de acordo com a função social do gênero; e ainda que estabeleçam o objetivo do texto e considerem as expectativas dos seus leitores. Todo esse arcabouço de requisitos da produção textual incide também em outras decisões: qual o nível de formalidade do texto? Que tipo de informação utilizar? O que precisa ser explicado e em que nível? A que tipo de fonte devo recorrer para acessar informações? Quais recursos gráficos selecionar?

Um texto escrito, para cumprir seus objetivos e sua função social, precisa ser coerente e coeso. Há aspectos linguístico-textuais cujo emprego adequado faz com que o texto seja capaz de gerar e favorecer a compreensão do leitor. A preservação do esquema textual dos agrupamentos é um deles. O manejo dos recursos coesivos, que unem as partes dos textos, é outro exemplo.

Alguns aspectos linguístico-textuais perpassam quase todos os agrupamentos: a unidade temática é um deles. Mas há aqueles específicos de cada agrupamento. Gêneros do agrupamento descrever ações costumam utilizar o imperativo, porque uma de suas funções é indicar como algo deve ser realizado. O ensino da produção de textos deve ser capaz de levar as crianças a perceber e a empregar o que é próprio de cada agrupamento e gênero.

O emprego adequado dos recursos coesivos é fundamental na elaboração de um texto. Há vários tipos de recursos coesivos e as crianças devem ser levadas a conhecê-los e a saber como usá-los. Tais recursos permitem a retomada de conteúdos introduzidos no texto estabelecendo a referência (sinônimos, pronomes, expressões nominais etc.) e conectam as várias partes do texto, preservando a coesão temporal e causal.

Cada agrupamento tem seu esquema textual próprio, sua estrutura básica.

Para fazer uma narrativa, por exemplo, a criança deve estabelecer uma situação inicial, em seguida precisa complicar essa situação para depois dar um desfecho, solucionando o caso. Já um relato não pode situar no tempo um fato sem responder, pelos menos, algumas das seguintes perguntas: "o que ocorreu?" "do que se trata?" "onde ocorreu?", "quando?" "como?" "por quê?". Os gêneros agrupados no argumentar exigem a apresentação de premissas, justificativas, contraposições, evidências.

A riqueza de vocabulário e seu emprego adequado ajudam a narrar, argumentar, relatar, expor, descrever ações e são essenciais para a coesão de um texto. Desse modo, é importante que as crianças sejam levadas a ampliar seu repertório lexical, por meio da leitura e análise de textos, do uso do dicionário ou outros meios.

A escrita de um texto precisa obedecer às convenções da escrita. Entretanto, as crianças não começam a escrever já contando com todas essas e outras habilidades necessárias para a consecução da legibilidade, da coerência e da coesão, da revisão. Essa é a razão pela qual as habilidades elencadas no Quadro 8 respeitam uma progressão. Segmentar adequadamente as palavras é importante para a legibilidade e para a compreensão de um texto escrito. Entretanto, essa habilidade precisa ser aprendida. Quando as crianças começam a escrever seus textos e ainda não compreenderam a complexidade da relação e distinções entre a fala e a escrita, não é possível exigir delas que já saibam segmentar palavras. Do mesmo modo, não é didático "corrigir" um texto de uma criança de segundo ano indicando as várias vezes que não acentuou as palavras. Há outras coisas a serem aprendidas para a elaboração de um texto antes que a criança comece a se preocupar com as regras de acentuação.

Nesta proposta curricular, a progressão da capacidade de escrever está organizada de tal modo que se inicia com o aluno tendo o/a professor/a como escriba, passa pela reescrita, com suas próprias palavras, a partir de originais, atingindo a criação de textos, em dupla ou individualmente. Evidentemente, tal progressão é modulada pela complexidade dos agrupamentos, dos gêneros e do tamanho dos textos.

A seleção das habilidades desse eixo considerou os requisitos específicos para a produção de textos escritos de cada agrupamento, mas também a pertinência do seu ensino nessa etapa da escolaridade.

É inevitável que as crianças se aproximem da escrita apoiadas em sua experiência como falantes, mas, como a escrita não é a transcrição da fala, acabam cometendo muitos erros em função disso. Se o/a professor/a não compreender que, nessa etapa, precisa tolerar textos em que há marcas do oral, desestimulará a formação do escritor. Do mesmo modo, atitudes de intolerância para com a variação linguística

das crianças desestimula a escrita.

As crianças precisam aprender que o monitoramento e a revisão são dimensões intrínsecas à produção de textos escritos. Todo bom escritor sabe não ser possível escrever sem monitorar o texto durante o momento mesmo da escrita e sem revisar, várias vezes, a produção. Trata-se de analisar e avaliar o emprego dos recursos necessários à coesão e à coerência, o cumprimento do objetivo e da função do texto e o respeito às convenções da escrita.

Observamos por fim que, nesta proposta curricular, a poesia não compõe o conjunto de gêneros propostos para o trabalho sistemático de produção de textos escritos.

Quadro 7 Gêneros para o trabalho sistemático no eixo PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Agrupamentos	Gêneros	Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
Argumentar	Texto de opinião	CI	CI			CI
	Carta de leitor			CD		
	Carta de reclamação				CI	
	Panfleto de campanha					TC
Descrever ações	Listas	CI				
	Receitas		RD			
	Regras de jogo			RD		
	Instruções para montagem de um brinquedo				CD	CI
	Regras de convivência	TC	TC	TC	TC	TC
Expor	Verbetes	CD	CI			
	Relato de experiência científica			CD	CI	
	Resumo					CI
Narrar	Contos acumulativos	TC				
	Contos de fadas		RD			
	Lenda indígena			RI		
	Contos africanos				RI	
	Contos de aventura					CI
Relatar	Relato de experiência vivida	CI				
	Manchetes		CI			
	Carta pessoal			CI		
	Notícia				RI	CI
Total de gêneros por ano		6	6	6	6	7

Legenda:

A cor cinza indica que o/a professor/a é o guia da produção textual do gênero selecionado.

A cor preta indica que a produção textual pode ser feita com autonomia.

RI Reescrita individual

RD Reescrita em dupla

CI Criação individual

CD Criação em dupla

TC Texto coletivo (o/a professor/a como escriba)

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS						Ano																																																																																																																														
HABILIDADE						1º	2º	3º	4º	5º																																																																																																																										
Argumentar	Desc. ações	Expor	Narrar	Poesia	Relatar																																																																																																																															
												3.18	Manter o <i>esquema textual</i> da narrativa: situação inicial, complicação (ou conflito), desenvolvimento (ações e reações), clímax, situação final (ou desfecho).	x																																																																																																																						
																							3.19	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>contos acumulativos</i> para utilizá-los na produção de textos coletivos.	x																																																																																																											
																																	3.20	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>contos de fadas</i> para utilizá-los na produção de textos.	x																																																																																																	
																																											3.21	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>lendas</i> indígenas para utilizá-los na produção de textos.	x																																																																																							
																																																					3.22	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>contos africanos</i> para utilizá-los na produção de textos.	x																																																																													
																																																															3.23	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>contos de aventura</i> para utilizá-los na produção de textos próprios.	x																																																																			
																																																																									3.24	Articular o uso dos tempos verbais em narrativas.	x																																																									
																																																																																			3.25	Resolver, com <i>coerência</i> , as complicações de uma trama.	x																																															
																																																																																													3.26	Empregar a primeira ou terceira pessoa para narrar.	x																																					
																																																																																																							3.27	Empregar verbos dicendi para introduzir diálogos e falas de personagens (falar, contar, sussurrar, gritar etc.).	x																											
																																																																																																																	3.28	Empregar a pontuação do discurso direto (aspas, travessão, dois pontos) para introduzir falas de personagens.	x																	
																																																																																																																											3.29	Caracterizar, com riqueza de detalhes e adequação, cenários e personagens.	x							
3.31	Empregar marcadores espaciais para descrever cenários e localizar personagens (dentro/ fora, em cima/ embaixo, direita/ esquerda).	x																																																																																																																																		
										3.32	Empregar recursos de <i>coesão</i> para evitar a repetição excessiva de palavras no texto (pronomes, expressão sinônima, hiperônimos etc.).	x																																																																																																																								
																				3.33	Empregar recursos de <i>coesão</i> para articular acontecimentos da narrativa numa ordem temporal (então, de repente, logo após, em seguida etc.).	x																																																																																																														
																														3.34	Empregar recursos de <i>coesão</i> para estabelecer relações de causa e de consequência entre acontecimentos e ações das personagens (porque, pois, já que, visto que, como, uma vez que etc.).	x																																																																																																				

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS						Ano				
HABILIDADE						1º	2º	3º	4º	5º
Argumentar	Desc. ações	Expor	Narrar	Poesia	Relatar	3-35	Fazer uso de modo intencional de variedades linguísticas regionais na representação de personagens e ações, pautando-se pela noção de respeito e valorização das diferentes manifestações culturais.			
			x		x	3-36	Manter o <i>esquema textual</i> do relato: o que, onde, quem, como, quando e o porquê (controlando o grau de informatividade de acordo com as exigências do gênero).			
					x	3-37	Empregar os elementos que caracterizam o gênero relato de experiência vivida para utilizá-los na produção de textos próprios.			
					x	3-38	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>manchete</i> para utilizá-los na produção de textos próprios.			
					x	3-39	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>carta pessoal</i> para utilizá-los na produção de textos próprios.			
					x	3-40	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>notícia</i> para utilizá-los na produção de textos próprios.			
					x	3-41	Empregar aspas para citar falas de envolvidos em acontecimentos.			
					x	3-42	Articular o uso dos tempos verbais em relatos.			
					x	3-43	Relatar acontecimentos, sentimentos e situações vividas, controlando o grau de informatividade (o que é conhecido, o que é novidade, o que precisa ser explicado) em função do leitor.			
					x	3-44	Empregar recursos de <i>coesão</i> para estabelecer relações de causa e consequência entre acontecimentos e ações dos envolvidos (porque, já que, visto que, como, uma vez que).			
					x	3-45	Empregar marcadores espaciais para localizar acontecimentos, ações e envolvidos na situação (dentro/ fora, em cima/ embaixo, direita/ esquerda).			
					x	3-46	Empregar recursos de <i>coesão</i> para articular acontecimentos numa ordem temporal (então, de repente, logo após, em seguida etc.).			
					x	3-47	Empregar recursos de <i>coesão</i> para evitar a repetição excessiva de palavras no texto (pronomes, expressão sinônima, hiperônimos etc.).			
					x	3-48	Relatar acontecimentos, experiências e ações respeitando as variedades linguísticas e as diferentes manifestações culturais.			
		x				3-49	Manter o <i>esquema textual</i> da exposição: síntese inicial e desenvolvimento de tópicos.			
		x				3-50	Empregar os elementos que caracterizam o gênero <i>verbete</i> para utilizá-los na produção de textos próprios.			

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS						Ano					
HABILIDADE						1º	2º	3º	4º	5º	
Argumentar	Desc. ações	Expor	Narrar	Poesia	Relatar	Empregar os elementos que caracterizam o gênero relato de experiência científica para utilizá-los na produção de textos próprios.					
							3.51				
							3.52				
							3.53				
							3.54				
							3.55				
							3.56				
							3.57				
							3.58				
							3.59				
							3.60				
							3.61				
							3.62				
							3.63				
							3.64				
							3.65				
							3.66				
3.67											

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS						Ano																																					
HABILIDADE						1º	2º	3º	4º	5º																																	
Agrupamentos	Argumentar	Desc. ações	Expor	Narrar	Poesia	Relatar	3.83	Escrever textos grafando adequadamente as letras (no primeiro ano, em letra de forma maiúscula e, a partir do segundo, em letra cursiva).																																			
									3.84	Escrever textos demonstrando ter compreendido o princípio geral que rege o sistema de escrita, mesmo que apresente erros ortográficos.																																	
											3.85	Escrever textos demonstrando que compreendeu os tipos de relação regulares entre grafema e fonema (regularidades diretas, contextuais e morfológicas) que comporta nosso sistema de escrita.																															
													3.86	Escrever corretamente palavras de uso frequente, nas quais um grafema concorre com outros para representar um mesmo fonema (casos irregulares) e que levam acentuação gráfica.																													
															3.87	Fazer uso de dicionários, livros didáticos e gramáticas para solucionar dúvidas ortográficas.																											
																	3.88	Escrever textos organizando os parágrafos segundo os esquemas textuais predominantes no gênero em produção.																									
																			3.89	Escrever empregando letras maiúsculas em substantivos próprios.																							
																					3.90	Escrever empregando pontuação em final de sentenças (ponto final, interrogação e exclamação) e letra maiúscula em início de sentenças.																					
																							3.91	Usar espaços em branco controlando o espaçamento entre palavras.																			
																									3.92	Escrever empregando sinais de pontuação do discurso direto (travessão, dois pontos, aspas).																	
																											3.93	Escrever empregando a vírgula em casos de enumeração.															
																													3.94	Escrever empregando a vírgula em casos de encaixe de explicações.													
																															3.95	Escrever empregando aspas para citar falas de envolvidos em acontecimentos.											
																																	Revisar a produção de textos escritos										
																																	3.96	Avaliar a legibilidade dos textos, em relação ao controle do traçado de letras, disposição do texto na página e da força para imprimir letras.									
3.97	Avaliar a adequação do uso das letras minúsculas e maiúsculas nos textos escritos.																																										
		3.98	Identificar segmentações indevidas ou falta de segmentação entre palavras que compõem os textos.																																								
				3.99	Avaliar a correção na grafia de palavras de uso frequente.																																						
						3.100	Avaliar o emprego de pontuação em final de sentenças.																																				
								3.101	Avaliar o emprego de pontuação do discurso direto.																																		

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS						Ano				
HABILIDADE						1º	2º	3º	4º	5º
Argumentar	Desc. ações	Expor	Narrar	Poesia	Relatar					
x	x	x	x	x	x				DO	DO
x	x	x	x	x	x					DO
x	x	x	x	x	x				DO	DO
x	x	x	x	x	x				DO	DO
x	x	x	x	x	x					DO
x	x	x	x	x	x					DO
x	x	x	x	x	x					DO
x	x	x	x	x	x				DO	DO
x	x	x	x	x	x			DO	DP	IO
x	x	x	x	x	x				DO	DO
x	x	x	x	x	x				DO	DO
x	x	x	x	x	x				DP	IO

Legenda:

A cor cinza indica que se trata de uma **prática guiada** de escrita deve ser guiada ou assistida pelo/a professor/a que, valorizando a variação linguística dos alunos, analisa suas **hipóteses de escrita**, faz intervenções com base nas habilidades esperadas, orienta a escrita e propõe desafios para que os alunos descubram, de forma prazerosa, as funções da escrita. No tópico "Revisar a produção de textos escritos", essa cor indica a necessidade de orientação prévia do/a professor/a, para que o aluno consiga fazer uma revisão adequada.

A cor preta indica que a prática da escrita pode ser realizada com autonomia e com níveis cada vez mais aproximados da coesão e coerência. No tópico "Revisar a produção de textos escritos", indica que o aluno já pode realizar com autonomia a referida prática de revisão.

DO A revisão deve ocorrer em dupla (D) em texto de outros colegas (O).

DP A revisão deve ocorrer em dupla (D) em texto próprio (P) de um dos integrantes.

IO A revisão deve ser individual (I) de textos de outros (O).

IP A revisão deve ser individual (I) de textos próprios (P).

3.4 Eixo 4: Leitura

3.4.1 Compreensão leitora

Nesta proposta curricular, concebemos a leitura como atividade de interação entre leitor-autor-texto. O leitor é um sujeito ativo que não apenas decodifica, juntando letras, sílabas e palavras, mas busca compreender o que está escrito, tirando proveito dessas situações para os propósitos que o guiam na situação. Ler é um processo de atribuição de sentidos.

Os sentidos atribuídos a um texto resultam de uma atividade de ordem cognitiva, que demanda pelo menos três conjuntos de saberes:

1. conhecimentos fundamentais para o estabelecimento da interação, desde aqueles relativos ao modo como se estrutura e funciona o sistema de escrita, passando por aqueles advindos da participação em práticas de leitura e familiaridade com bens da cultura escrita, até conhecimentos sobre os gêneros textuais, temas e assuntos tratados que precisam ser ativados para se tirar proveito das leituras;
2. habilidades de fluência em leitura, a fim de processar com rapidez e adequação aquilo que se coloca diante de seus olhos;
3. estratégias e habilidades de compreensão leitora, a fim de alcançar os propósitos que guiam leitores no modo como abordam o texto e constroem sentidos (BATISTA, 2011).

No ato de ler, portanto, estão envolvidos diversos saberes que precisam ser adquiridos durante a educação básica, tanto para dar continuidade aos estudos em etapas mais avançadas do processo de escolarização, como para continuar a aprender nas mais diversas situações e âmbitos de convivência social, ao longo de toda a vida.

No caso da compreensão leitora, os conhecimentos envolvidos são aqueles advindos de experiências em práticas de leitura, nas quais se leem ou se ouvem e se comentam sobre textos escritos. Abarcam saberes sobre o modo como os textos foram produzidos, sobre quem os produziu e em que contexto, como se tornaram públicos, em que veículos ou suportes chegam até nós. Também dizem respeito a uma gama variada de conhecimentos de mundo, um acervo mental no qual estão inscritos informações, conceitos, noções, entre outros. Esse acervo é acionado de acordo com os propósitos estabelecidos para ler, por meio das estratégias desenvolvidas para tirar o máximo proveito da leitura e dos textos.

A interação entre leitores e textos é, assim, orientada por objetivos que guiam os leitores nos modos de acessar o texto. No ato de ler, sempre há um para quê: lê-se para agir, para divertir-se, para informar-se, para o puro deleite, para aprender, para buscar uma informação pontual, entre tantas possibilidades. São os objetivos que condicionam o que ler e como ler na situação, se de modo integral (do começo ao fim) ou de maneira seletiva (pulando partes, páginas etc.), com maior ou menor atenção, em mais ou menos tempo, bem como os comportamentos e gestos, os objetos necessários para a leitura, os ambientes para realizá-la, entre outros.

Os propósitos que dirigem o leitor condicionam, desse modo, o emprego das estratégias de que lançará mão para alcançá-los. As estratégias viabilizam o processamento do texto e são responsáveis por mobilizar os conhecimentos necessários para a compreensão. Elas precisam ser desenvolvidas e constituem o eixo voltado para a compreensão leitora. Ao ler, antecipamos o que vamos encontrar no texto. Criamos hipóteses sobre o que se apresentará diante de nossos olhos, retiramos informações, fazemos perguntas ao texto, integramos uma parte do texto com outra, construímos imagens mentais, fazemos sínteses, inferimos o desfecho de um texto, mesmo antes de terminar a leitura. Quanto mais familiarizados com o mundo da escrita, com os estilos dos autores, os temas e assuntos tratados, com os diferentes suportes de textos, com o modo como foram produzidos, mais possibilidades teremos de compreender e inferir sobre o que lemos, e, portanto, mais eficaz será a leitura.

Essas estratégias em leitores iniciantes não se encontram prontas para serem utilizadas, demandam o desenvolvimento e experimentação para que possam ser internalizadas. Muitas das expectativas de aprendizagem de leitura e compreensão previstas neste documento concorrem para que as crianças aprendam a acionar conscientemente essas estratégias, a fim de retirar informações e relacioná-las, monitorar a própria leitura e compreensão, inicialmente assistidos pelo/a professor/a, para depois internalizá-las e usá-las com autonomia. No entanto, o desenvolvimento de estratégias por si só não garante a formação de leitores proficientes. Nesse processo é preciso mobilizar e integrar conhecimentos de mundo, linguísticos e sobre o modo como os textos funcionam em diversas situações, além de definir objetivos de leitura. Ensinar a ler não é uma etapa que se esgota no momento em que meninos e meninas se alfabetizam – “nunca se termina de aprender a ler” (CHARTIER, 2007) –, especialmente porque podemos começar por gêneros textuais com forma e composição mais simples, por práticas de leitura que as crianças conhecem e das quais participam, por textos que abarcam temas próximos do universo infantil e, gradativamente, ampliar seus repertórios com novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades por meio de práticas de leitura com as quais elas não estejam familiarizadas. Nesse sentido, o/a professor/a é considerado mediador: quanto menor o grau de autonomia na leitura, mais complexas são suas atribuições, como modelo de leitor que guia o aprendizado, lendo, explorando em

voz alta e orientando-as na compreensão dos textos, planejando os modos de ler e de acessar os significados, as intenções e as finalidades dos textos. “É também importante que [o/a professor/a] – como modelo de leitor que é – mostre aos leitores em formação estratégias que podem ser usadas para a construção desse conhecimento, pela leitura de outros textos, pela discussão com outros leitores, pela reflexão e pela crítica” (BATISTA, 2011, p. 24).

Aprender a compreender supõe a participação em eventos mediados por sujeitos mais experientes na cultura escrita que planejam o ensino, que apoiam os novos leitores, assistindo-os antes, durante e após a leitura de um texto, e que, aos poucos, lhes transferem ações que antes não poderiam realizar sozinhos, a fim de compreender o que leram. Implica, portanto, familiarizar-se com diversas práticas de leitura e suas diversas funções, experimentando o ato de ler em situações diversificadas, guiados por propósitos variados e interagindo com diversos textos, autores e outros leitores; utilizar e conhecer os gêneros textuais e saber sobre seu modo de produção, conhecer onde circulam e suas formas de recepção; adquirir e ativar conhecimentos e poder usá-los para ler e compreender; e desenvolver habilidades para agir nas situações em que ler é necessário. Para compreender textos escritos é preciso conhecer uma variedade de outros textos, saber para que servem, poder antecipar os diferentes objetivos que buscam atingir, dominar modos particulares de usar a língua, criar uma disposição favorável para ler e conhecer como o universo da cultura escrita se organiza.

Supõe, enfim e fundamentalmente, desenvolver habilidades de compreensão leitora, elencadas nos quadros a seguir.

3.4.2 Fluência em leitura

Para que a criança ganhe autonomia em leitura e possa compreender o que lê, a fluência é fundamental. Se ela concentra todos os seus esforços no processo de decodificação de palavras, sobrecarrega o cérebro e a atenção, e não consegue compreender o que lê. A criança precisa, assim, ler mais rapidamente e reconhecendo palavras, para poder compreender o que está lendo.

Estudos vêm mostrando que o ensino intencional da fluência, por meio da leitura oral, é uma boa prática para alcançar esse objetivo, por isso o incluímos aqui.

A fluência em leitura é alcançada por três componentes (RASINSKI, 2004):

1. *precisão*: ou seja, é importante que o leitor decodifique com exatidão as palavras durante sua leitura;
2. *automatismo e velocidade*: significa que, durante a leitura, é necessário que o leitor

reconheça com rapidez, de forma automática, palavras do texto. O automatismo e velocidade fazem com que ele utilize minimamente os recursos de atenção;

3. *expressividade*: deve haver uma interpretação expressiva do texto para que se consiga uma ótima compreensão.

Conforme Timothy Rasinski (2004), uma boa forma de compreender o que significa fluência em leitura é pensarmos no falar em público. Um bom orador utiliza os três componentes referidos para ser bem compreendido por seus ouvintes. Ele tem domínio sobre o que explana, fala em uma velocidade apropriada e utiliza expressividade. Ele aumenta ou abaixa o volume da voz quando necessário, enfatiza algumas palavras e varia a entonação. Por outro lado, um orador que fala baixo e muito devagar torna o discurso monótono, exigindo maior atenção dos ouvintes. Alguém que fala muito rápido, que não termina frases e palavras, também é pouco compreendido e exige maior atenção dos ouvintes.

Rasinsky (2004) diz ainda que a fluência em leitura pode ser pensada como...

...uma ponte entre dois principais componentes da leitura: a decodificação de palavras e a compreensão de palavras. Em uma das extremidades da ponte, a decodificação precisa e automática. Na outra extremidade da ponte, a fluência conectada à compreensão e à prosódia, ou interpretação expressiva.

O leitor fluente não precisa parar para decodificar as palavras do texto. Rapidamente ele as reconhece de forma bastante precisa. Esse processamento permite que o leitor dedique mais atenção à compreensão do texto.

A compreensão é percebida quando os leitores dão expressão ao que leem, usando, como um bom orador, volume e tom adequado à leitura. Esses são indicativos de que houve interpretação e construção de significado do trecho lido (RASINSKI, 2004).

Quadro 9 Gêneros para o trabalho sistemático no eixo LEITURA (compreensão leitora e fluência)

Agrupamentos	Gêneros	Ano				
		1º	2º	3º	4º	5º
Argumentar	Texto de opinião					
	Carta de reclamação					
	Carta de leitor					
	Artigo de opinião					
Descrever ações	Instruções de atividades e enunciados de problemas					
	Manual de instrução					
	Etiquetas e crachás					
	Agenda					
	Regras de convivência					
	Listas					
	Rótulos					
	Brincadeiras					
	Receitas					
	Regras de jogo					
	Instruções para montagem de objetos e aparelhos					
	Calendário					

Agrupamentos	Gêneros	ANO				
		1º	2º	3º	4º	5º
Expor	Artigo de divulgação científica					
	Curiosidades					
	Legendas de infográficos, esquemas e ilustrações					
	Cartazes de campanha educativa					
	Didático-expositivo (unidades, capítulos ou seções de livros didáticos)					
	Verbetes					
	Adivinha					
	Relato de experiência científica					
	Entrevistas					
	Sinopses e resumo					
	Tabelas simples e de dupla entrada					
	Mapas					
	Gráfico de barras e de pizza					
Infográficos						
Narrar	Contos africanos					
	Contos acumulativos					
	Contos de fadas					
	Lendas indígenas					
	Mitologia grega					
	Contos maravilhosos					
	Fábula					
	Tirinhas					
	História em quadrinhos					
	Piadas ou anedotas					
	Biografia literária					
Diário literário						
Poesia	Poemas infantis variados (tradicionais)					
	Canções infantis					
	Cordel infantil					
	Quadras populares					
	Poemas narrativos					
	Poemas visuais					
Relatar	Notícias					
	Legendas de fotografias jornalísticas					
	Manchetes					
	Cartas					
	Textos autobiográficos e biográficos					
	Reportagens					
	Relatos históricos					
	Crônicas					
Total de gêneros por ano		23	34	40	42	41

Legenda:

A cor cinza indica que

- no 1º ano, que a leitura dos textos mais complexos do agrupamento deve se feita pelo/a professor/a ou por um leitor experiente;
- a partir do 2º ano, que a leitura e a compreensão dos textos do agrupamento pode ser feita pela criança com maior independência do/a professor/a, uma vez que ela deve começar a ganhar relativa autonomia na leitura e na compreensão.

A cor preta indica que

- no 1º ano, que a leitura de textos simples, especialmente aqueles do agrupamento “descrever ações”, pode ser feita com autonomia pela criança;
- nos demais anos, que a leitura e a busca de compreensão dos textos do agrupamento devem ser realizadas com maior autonomia pelo aluno, embora o/a professor/a tenha sempre um papel como guia e apoio, a fim de modelar o comportamento leitor da criança, mostrando como extrair informações, integrá-las, monitorar o processo de compreensão e avaliar a experiência de leitura.

Quadro 10 Eixo 4 - LEITURA (compreensão leitora): habilidades por agrupamentos e gêneros do 1º ao 5º anos do ensino fundamental

LEITURA - COMPREENSÃO LEITORA						Ano				
HABILIDADE						1º	2º	3º	4º	5º
Retirar informações										
x	x	x	x	x	4.1.1					
					4.1.2					
					4.1.3					
					4.1.4					
					4.1.5					
					4.1.6					
					4.1.7					
					4.1.8					
					4.1.9					
					4.1.10					
					4.1.11					
					4.1.12					
					4.1.13					
					4.1.14					
Relacionar informações										
x	x	x	x	x	4.1.15					
x	x	x	x	x	4.1.16					
x	x	x	x	x	4.1.17					
x	x	x	x	x	4.1.18					
x	x	x	x	x	4.1.19					
x	x	x	x	x	4.1.20					
x	x	x	x	x	4.1.21					
x	x	x	x	x	4.1.22					

LEITURA - COMPREENSÃO LEITORA						Ano				
HABILIDADE						1º	2º	3º	4º	5º
Argumentar	Desc. ações	Expor	Narrar	Poesia	Relatar					
X	X	X	X	X	X	4.1.43	Identificar o emprego de vocabulário técnico e buscar significados e explicações em dicionários e enciclopédias.			
Reagir aos textos lidos										
X	X	X	X	X	X	4.1.44	Comentar textos.			
			X	X		4.1.45	Tomar uma posição estética a respeito do texto, justificando-a.			
		X	X			4.1.46	Avaliar ações e motivações de personagens e pessoas; distinguindo os pontos de vista do leitor dos pontos de vista das personagens, do narrador, bem como do autor.			
	X					4.1.47	Identificar o que se aprendeu com o texto, articulando os novos conhecimentos ao que já se sabia.			
X						4.1.48	Tomar uma posição em relação à tese defendida no texto, concordando ou não com a argumentação.			
Familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura										
			X	X		4.1.49	Desenvolver uma disposição positiva em relação à leitura literária.			
		X	X			4.1.50	Desenvolver uma disposição positiva em relação ao caráter lúdico da linguagem literária, seja no eixo sonoro, seja no eixo semântico, seja no eixo gráfico.			
		X	X			4.1.51	Conhecer a variedade da produção literária infantil e seus suportes, bem como suas características, formas de leitura e fruição.			
		X	X			4.1.52	Identificar os efeitos de sentido de recursos gráficos (tipos de letra, tamanho, organização de palavras, negritos etc.) em poemas visuais.			
		X	X			4.1.53	Conhecer locais de divulgação e circulação de gêneros textuais literários (como bibliotecas, livrarias, feiras literárias ou de livros, lojas virtuais, <i>blogs</i> literários, <i>sites</i> de escritores, saraus), sua organização, o pessoal envolvido, formas de empréstimo, de aquisição e compra.			
		X	X			4.1.54	Ler em voz alta, em situações de caráter público (festividades, saraus, feiras culturais, exposições etc.), com precisão, fluência e expressividade.			

Legenda:

A cor cinza indica que as habilidades serão trabalhadas de modo sistemático, mas não se espera que os alunos as dominem de modo autônomo ao final do ano.

A cor preta indica que as habilidades serão trabalhadas de modo sistemático e espera-se que os alunos as dominem de modo autônomo, ao final do ano, em textos cada vez mais complexos ao longo do ensino fundamental.

IV DOMÍNIO DE UMA CULTURA LITERÁRIA COMUM

Esta proposta curricular prevê que as crianças dominem uma cultura literária comum. Para tanto, faz-se necessária a seleção de um conjunto de referências da literatura infantil clássica e contemporânea que deverão ser trabalhadas durante os anos iniciais do ensino fundamental.



Quadro 12 Domínio de uma cultura literária comum: referências obrigatórias

○ = Autor brasileiro □ = Autor estrangeiro ◇ = Autor cearense

1º ano	
○	BAGNO, Marcos. <i>Caraminholas de Barrigapé</i> . Ilustração de Cris Eich. Curitiba: Positivo, 2008. 30 p. (De fio a pavio)
○	BERNARDI JR, Hermes. <i>Dez casas e um poste que Pedro fez</i> . Ilustração do autor. Porto Alegre: Projeto, 3.ed., 2010. 40 p.
○	BRENMAN, Ilan. <i>Até as princesas soltam pum</i> . Ilustração de Ionit Zilberman. São Paulo: Brinque-Book, 2008. 26 p.
□	BUITRAGO, Jairo. <i>A caminho de casa</i> . Tradução de Fabio Weintraub. Ilustração de Rafael Yockteng. São Paulo: Ed. UDP, 2012.
◇	CEARÁ. Secretaria da Educação. <i>Coleção Paic Prosa e Poesia</i> . Fortaleza, 2010.
◇	DÍDIMO, Horácio. <i>O menino perguntador</i> . Ilustração de Ingra Rabelo. Fortaleza: Seduc, Demócrito Rocha, 2011. 28 p.
□	DON-JAE, Yun. <i>O guarda-chuva verde</i> . Tradução de Yun Jung Im. Ilustração de Kim Jae-hong. São Paulo: SM/Comboio de Corda, 2011. 31 p.
○	FERREIRA, Ascenso. <i>Trem de Alagoas</i> . Ilustração de Guazzelli. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2009. 32 p.
○	GOMES, Lenice. <i>A casa das dez furunfelhas</i> . Ilustração de Romont Willy. São Paulo: Colégio Claretiano Associação Beneficente, 2010. 36 p.
○	MARTINS, Mauro. <i>Toca de gente, casa de bicho</i> . Ilustração de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2008. 40 p. (Ciranda)
○	NEVES, André. <i>Obax</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Brinque-Book, 2010. 36 p.
○	PORTELA, Miriam. <i>Louca por bichos</i> . Ilustração com obras de Gustavo Rosa. São Paulo: Noovha America, 2009. 24 p.
□	RAVISHANKAR, Anushka. <i>Elefantes nunca esquecem!</i> Tradução de Bia Hetzel. Ilustração de Christiane Pieper. Rio de Janeiro: Manati, 2009. 48 p.
□	ROBERTS, Lynn. [adapt.] <i>Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante</i> . Tradução de Denise K. Dognini. Ilustração de David Roberts. São Paulo: Zastras, 2009.
○	ROCHA, Ruth. <i>Quem tem medo do ridículo?</i> Ilustração de Marina Massarani. Rio de Janeiro: Record/Galerinha, 2008. 32 p.
□	SILVERSTEIN, Shel. <i>A árvore generosa</i> . Tradução de Fernando Sabino. Ilustração do autor. São Paulo: Cosac Naify, 2006. 60 p.
□	SKARMETA, Antonio. <i>Insônia</i> . Tradução de Rosa Amanda Strauzs. Ilustração de Alfonso Ruano. Rio de Janeiro: Record/Galerinha, 2008. 32 p.
○	SOUSA, Maurício. <i>Mônica e Cebolinha: no mundo de Romeu e Julieta</i> . São Paulo: Abril; Panini, 1978. 68 p.
○	TORERO, José Roberto, PIMENTA, Marcus Aurelius. <i>Chapeuzinhos coloridos</i> . Ilustração de Marília Pirillo. São Paulo: Objetiva, 2010. 56 p.
◇	VIANA, Arievaldo. <i>Dona baratinha e seu casório atrapalhado</i> . Ilustração de Selma Ginêz e Marisol Albano. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2009. 24 p.
□	VINCENT, Gabrielle. <i>A pequena marionete</i> . Ilustração da autora. São Paulo: Ed. 34, 2007. 84 p.
2º ano	
○	BARBOSA, Rogério A. <i>Os gêmeos do tambor</i> . Ilustração de Ciça Fittipaldi. São Paulo: DCL, 2008. 47 p. (Baobá).
○	BELÉM, Valéria. <i>O cabelo de Lele</i> . Ilustração de Adriana Mendonça. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2007. 29 p.
○	BRENMAN, Ilan. <i>O alvo</i> . Ilustração de Renato Mariconi. São Paulo: Anglo, 2011.
○	CAMARGO, Maria Amália. <i>Num reino cor de burro quando foge</i> . Ilustração de Ionit Zilberman. São Paulo: Girafinha, 2009. 39 p.

□	CAÑIZO, José Antonio del. <i>O pintor de lembranças</i> . Tradução de Charles Kiefer. Ilustração de Jesús Gabán. Porto Alegre: Projeto, 1995. 28 p. (Histórias do mundo)
◇	CEARÁ. Secretaria da Educação. Coleção Paic Prosa e Poesia. Fortaleza: Seduc, 2010.
□	CORTÁZAR, Julio. <i>Discurso do urso</i> . Tradução de Leo Cunha. Ilustração de Emilio Urberuaga. Rio de Janeiro: Record/Galerinha, 2009. 28 p.
□	DALY, Niki. <i>O que tem na panela, Jamela?</i> Tradução de Luciano Machado. Ilustração do autor. São Paulo: SM, 2006. 36 p.
□	GALEANO, Eduardo. <i>História da ressurreição do papagaio</i> . Tradução de Ferreira Gullar. Ilustração de Antonio Santos. São Paulo: Cosac & Naify, 2010. 24 p.
◇	GILSON, Francisco. <i>Boneco Neco & Maria Flor: uma história de bonecos e bonequices</i> . Ilustração de Eduardo Azevedo. Fortaleza: Imeph, 2011. 24 p.
◇	LIMA, Antônio K.V. <i>Abc da natureza</i> . Ilustração de Daniel Diaz. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011. 28 p.
○	MANJATE, Rogério. <i>O coelho que fugiu da história</i> . Ilustração de Florence Breton. São Paulo: Ática, 2009. 64 p.
○	MARIA, Selma. <i>Isso isso</i> . Ilustração de Silvia Amstalden. São Paulo: Peirópolis, 2010. 72 p.
□	MURRAY, Martine. <i>Marieta tem um dilema</i> . Tradução de Indigo. Ilustração da autora. São Paulo: Girafinha, 2009. 95 p.
○	OLIVEIRA, Rui. <i>A bela e a fera</i> . Ilustração do autor. São Paulo: FTD, 1994.
○	QUEIRÓS, Bartolomeu C. <i>Pedro: o menino que tinha o coração cheio de domingo</i> . Ilustração de Sara Ávila de Oliveira. 3.ed. São Paulo: Global, 2008. 29 p.
○	RUIZ S, Alice. <i>Jardim de Haijin</i> . Ilustração de Fê. São Paulo: Iluminuras, 2010. 64 p.
□	RUMFORD, James. <i>Chuva de manga</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Brinque-Book, 2005. 32 p.
◇	SILVA, Gonçalo F. <i>Lenda do uirapuru</i> . Ilustração de Rafael Limaverde. Fortaleza: Imeph, 2010. 28 p.
○	SILVESTREIN, Ricardo. <i>É tudo invenção</i> . Ilustração de Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2003. 32 p.
□	SIMÉON, Jean-Pierre. <i>Isto é um poema que cura os peixes</i> . Tradução de Ruy Proença. Ilustração de Olivier Tallec. São Paulo: SM/Comboio de Corda, 2007. 48 p.
○	SITCHIN, Henrique. <i>Os vizinhos</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Marcelo Duarte; EPP, 2011. 56 p.
○	UZAM, Dario. <i>João cabeça de feijão</i> . Ilustração de Tatiana Paiva. São Paulo: Panda Books; EPP, 2010. 60 p.

3º ano

○	ALPHEN, Jean-Claude R. <i>Um sujeito sem qualidades</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Scipione, 2010. 48 p.
○	AZEVEDO, Ricardo. <i>Dezenove poemas desengonçados</i> . Ilustração de Ricardo Azevedo. São Paulo: Ática, 1998. 55 p.
○	BARROS, Manoel de. <i>Exercícios de ser criança</i> . Ilustração de Demóstenes Vargas; bordados da família Dinis Dumont. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. 48 p.
○	CABRAL, Daniel. <i>Arapuca</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Positivo, 2009. 24 p. (História à vista!)
○	CAPPARELLI, Sergio. <i>A lua dentro do coco</i> . Ilustração de Eloar Guazzelli. Porto Alegre: Projeto, 2010. 48 p.
◇	CEARÁ. Secretaria da Educação. Coleção Paic - Prosa e Poesia. Fortaleza: Seduc, 2010.
○	CISALPINO, Murilo. <i>O tamanho da gente</i> . Ilustração de Manoel Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 31 p.
○	COLASANTI, Marina. <i>Classificados e nem tanto</i> . Ilustração de Rubem Grilo. Rio de Janeiro: Record, 2010. 96 p.
□	FLEMING, Candace. <i>João Esperto leva o presente certo</i> . Tradução de Peter O´Sagae. Ilustração de G. Brian Karas. São Paulo: Farol, 2011. 40 p.
○	GUEDES, Luiz Roberto. <i>O livro das máquinas malukas: histórias das grandes invenções que não ficaram na história</i> . Ilustração de Pati Woll. Sabará [MG]: Dubolsinho, 2007. 32 p.
○	GOMES, Alexandre de Castro. <i>Condomínio dos monstros</i> . Ilustração de Cris Alhadef. Belo Horizonte: RHJ, 2010. 24 p.

○	LISPECTOR, Clarice. <i>A vida íntima de Laura e outros contos</i> . Ilustração de Flor Opazo. Rio de Janeiro: JPA, 2011.
○	LOPEZ, Merce. <i>O menino que comia lagartos</i> . São Paulo: SM, 2011. 36 p.
○	MACHADO, Ana Maria. <i>Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros</i> . São Paulo: Jorge Zahar, 2010. 288 p.
○	MACHADO, Ana Maria. <i>O menino que espiava pra dentro</i> . Ilustração de Alê Abreu. São Paulo: Global, 2008. 32 p.
○	MARIA, Flavia. <i>Maurício, o leão de menino</i> . Ilustração de Millôr Fernandes. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 24 p.
○	MENEZES, Silvana. <i>De quem tem medo o lobo mau?</i> Ilustração da autora. São Paulo: Elementar, 2009. 32 p.
□	NESQUENS, Daniel. <i>Como um peixe na água</i> . Tradução de Livia Deorsola. Ilustração de Riki Blanco. São Paulo: Cosac & Naify, 2010. 40 p.
◇	NETTO, Raymundo. <i>Boto cinza cor de chuva</i> . Ilustração de Raisa Christina. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2013. 28 p.
◇	PAIXÃO, Fernando. <i>A semente da verdade</i> . Ilustração de Arlene Holanda. Fortaleza: Imeph, 2007. 24 p.
□	REMPT, Fiona. <i>Superamigos</i> . Tradução de Bia Hetzel. Ilustração de Noelle Smit. Rio de Janeiro: Manati, 2010. 28 p.
◇	RINARÉ, Rouxinol do. <i>Um curumim, um pajé e a lenda do Ceará</i> . Ilustração de Carlus Campos. Fortaleza: Imeph, 2007. 24 p.
○	VAL, Vera do. <i>Histórias de bichos brasileiros: folclore brasileiro</i> . São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 71 p.

4º ano

○	ALMEIDA, Fernanda L. <i>Soprinho</i> . São Paulo: Melhoramentos, 1982. 174 p.
□	ANDERSEN, Hans Christian. <i>A pequena sereia</i> . Tradução de Per Johns. Ilustração de Cecilia Iwashita. Porto Alegre: Kuarup, 1994. 32 p. (Era uma vez... Andersen)
◇	AZEVEDO, Francinete. <i>Vovó Anastácia</i> . Ilustração de Bentes e Tony. Fortaleza: Imeph, 2008. 20 p.
○	BANDEIRA, Pedro. <i>O fantástico mistério de feiurinha</i> . Ilustração de Avelino Guedes. 21.ed. São Paulo: FTD, 1998. (Terceiras histórias)
○	BEHRENDT, Mila. <i>Giros contos de encantar</i> . Ilustração de Marco Antonio Godoy. São Paulo: Cortez, 2011. 48 p.
○	BIAZETTO, Cristina. <i>Aurora</i> . Ilustração da autora. Porto Alegre: Projeto, 2009. 40 p.
□	CARROLL, Lewis. <i>Alice no País das Maravilhas</i> . Tradução de Nicolau Sevcenko. Ilustração de Luiz Zerbini. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 168 p.
◇	CEARÁ. Secretaria da Educação. <i>Coleção Paic Prosa e Poesia</i> . Fortaleza: Seduc, 2010.
○	CUNHA, Leo. <i>O reino adormecido</i> . Rio de Janeiro: Record/Galerinha, 2012. 32 p.
□	FERRANDIZ, Elena. <i>O casaco de pupa</i> . Tradução de Maria Krusero. Ilustração da autora. São Paulo: Frase Efeito, 2011. 40 p.
○	FREITAS, Tino. <i>Controle remoto</i> . Ilustração de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2010. 52p.
○	GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. <i>Histórias de quem conta histórias</i> . São Paulo: Cortez, 2010. 128 p.
◇	GUILHERME, Ricardo. <i>A menina dos cabelos de capim</i> . Ilustração de Tarcísio García. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2006. 40 p.
○	GULLAR, Ferreira. <i>Zoologia bizarra</i> . Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010. 88 p.
○	HETZEL, Graziela B. <i>O lobo</i> . Ilustração de Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Manati, 2009. 40 p.
◇	HOLANDA, Arlene. <i>Ciranda</i> . Ilustração de Alexandre Jales. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2011. 24 p.
○	JUNQUEIRA, Sonia; FARGAS, Flávio. <i>Poesia na varanda</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 24 p.
○	LEITE, Márcia. <i>Feminina de menina, masculino de menino</i> . Ilustração de Sonia Magalhães. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011. 32 p.

○	MACHADO, Ana Maria. <i>Palavras, palavrinhas e palavrões</i> . Ilustração de Jótah. ed. renovada. São Paulo: FTD, 2009. 47 p.
○	ORTHOFF, Sylvia. <i>Os bichos que tive (memórias zoológicas)</i> . 2.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2010. 74 p.
□	RILKE, Rainer Maria. <i>O carrossel</i> . Tradução de Juliana P. Perez. Ilustração de Isabel Pin. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010. 24 p.
○	SISTO, Celso. <i>A compoteira</i> . Ilustração de Bebel Callage. São Paulo: Prumo, 2011. 32 p.
○	ZIRALDO. <i>A turma do Pererê: 365 dias na mata do fundão</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Globo, 2007. (A turma do Pererê)

5º ano

○	AMADO, Jorge. <i>O gato Malhado e a andorinha Sinhá</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1978.
◇	ASSARÉ, Patativa do. <i>História de Aladim e a lâmpada maravilhosa</i> . Ilustração de Fernando de Almeida. São Paulo: Hedra, 2011. 56 p.
○	ASSUNÇÃO, Paulinho. <i>O nome do filme é Amazônia</i> . Ilustração de João Lin. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 40 p. (Redescobrimo o Brasil)
○	AZEVEDO, Ricardo. <i>Fazedor de tatuagem</i> . São Paulo: Moderna, 2010. 70 p.
○	BASÍLIO, João. <i>Gabi, perdi a hora!</i> Ilustração de André Neves. Belo Horizonte: Lê, 2009. 31p.
○	CAMPOS, Rosinha, BARROS, Leandro G. <i>A história de Juvenal e o Dragão</i> . Porto Alegre: Projeto, 2010. 29 p.
◇	CEARÁ. Secretaria da Educação. Coleção Paic - Prosa e Poesia. Fortaleza: 2010.
○	CHAMLIAN, Regina. <i>O menino mais feio do mundo: aconteceu no São João</i> . Ilustração de Helena Alexandrino. São Paulo: Ática, 2007. 40 p.
□	COWELL, Cressida. <i>Como treinar o seu dragão</i> . Tradução de Heloisa Prieto. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010. 221 p.
□	EUDAVE, Cecília. <i>Papai Urso</i> . Tradução de Fabio Weintraub. Ilustração de Jacob Muniz. São Paulo: UDP, 2011. 64 p.
□	GÖBEL, Anna. <i>O maluco do céu: livre adaptação de lenda caribenha</i> . Ilustração da autora. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 38 p.
○	LEITE, Márcia, SCHUBACH, Taline. <i>Mão que conta história</i> . São Paulo: Leya, 2011. 32 p.
○	LESTRADE, Agnes. <i>A grande fábrica de palavras</i> . Ilustração de Valeria do Campo. Belo Horizonte: Aletria, 2010. 32 p.
◇	LIMA, Antônio K. V. <i>Lampião... era o cavalo do tempo atrás de besta da vida</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Hedra, 1999. 56 p.
○	LIMA, Heloisa P., ANDRADE, Rosa Maria T. <i>Lendas da África moderna</i> . São Paulo: Elementar, 2010. 71 p.
○	MACHADO, Maria Clara; NERY, Marie Louise. <i>O cavaleiro azul</i> . Rio de Janeiro: Bruguera, 1969. 47 p.
○	MURRAY, Roseana. <i>O traço e a traça</i> . Ilustração de Elma. São Paulo: Scipione, 2006. 32 p. (Dó-Ré-Mi-Fá)
□	NERUDA, Pablo. <i>Ode a uma estrela</i> . Tradução de Carlito Azevedo. Ilustração de Elena Odriozola. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 24 p.
□	SCHULZ, Charles M. <i>Peanuts completo: 1950 a 1952</i> . São Paulo: L&PM, 2009.
○	SOUZA, Flávio. <i>Príncipes e princesas, sapos e lagartos: histórias modernas de tempos antigos</i> . Ilustração de Paulo Ricardo Dantas. São Paulo: FTD, 1993. (Terceiras histórias)
○	TAVARES, Braulio. <i>O flautista misterioso e os ratos de Hamelin: literatura de cordel</i> . Ilustração de Mario Bag. São Paulo: Ed. 34, 2006. 71 p. (Infanto-juvenil)
◇	VIANA, Arievaldo. <i>História do navegador João de Calais e de sua amada Constança</i> . Ilustração de Jô Oliveira. São Paulo: FTD, 2010. 64 p.
○	VILELA, Fernando. <i>A toalha vermelha</i> . Ilustração do autor. São Paulo: Brinque-Book, 2007. 64 p.

V AVALIAÇÃO ESCOLAR E PROPOSTA CURRICULAR

APRENDER NA IDADE CERTA

COMPARATIVOS DO SPARCE-Alfa nos Anos de 2007, 2008, 2009 e 2010

ESCOLAS	Proficiência Total		
	2007	2008	2009
EMEF ANTÔNIO MORAES	28,7	30,9	30,1
EMEF CARLOS DE ALMEIDA	19,8	21,7	22,4

EMEF MANOEL AIRTON BRUNO	90,9	88		
EMEF MANOEL FRANCISCO DA SILVA	74,6	65,7	73,8	244,8
EMEF MARIA CONCEIÇÃO DOS SANTOS	66,3	5	60,4	224
EMEF MARIA SOCORRO MONTEIRO	107,7	107	96,2	264
EMEF MARTINS FERREIRA CÂNDIDO	21,5	15		
EMEF MIGUEL AVELINO VASCONCELOS	66,7	67,8	207,8	158
EMEF PEDRO OSIRIAN ALVES	48,6	61,6		
EMEF SANTA LUZIA	104,7	104,8	218,3	232
EMEF ZIZIMO MARINHO DE ANDRADE	65,6	107,2	203,8	247
EMEF SÃO SEBASTIÃO	63,7			101
EMEF MANOEL RODRIGUES VASCONCELOS	63,5			
EMEF SÃO PEDRO	41,7			
MORREINHOS	134,8	106	195,0	218

Legenda

- 90-100 Não Habilitado
- 80-90 Habilitação parcial
- 70-80 Intermediária
- 60-70 Suficiente
- 50-60 Desaproveitado
- 0-50 Insuficiente para a 2ª série





"A E.M.E.F. CEL. VIR
FAZ VALER O DIREITO
APRENDER NA IDADE C



A avaliação escolar é parte do projeto educacional de cada rede e escola. A nosso ver, as relações entre a avaliação escolar e o projeto educacional devem ser bem explicitadas, principalmente para que esse projeto possa alcançar o objetivo de sucesso de todos os alunos. Para tanto, consideramos que a proposta curricular deve ter na avaliação um ponto de apoio para atingir sua plenitude, isto é, para que cada habilidade seja efetivamente atingida por todos e cada um dos alunos.

Destacamos que a avaliação, também um processo, caracteriza-se pelo julgamento de aspectos, delimitados na proposta curricular em termos de competências e habilidades, sobre os quais se deve reunir informações mediante instrumentos e procedimentos adequados, e, sobretudo, definir os critérios para o julgamento.

Realçamos, igualmente, que práticas avaliativas condizentes com uma perspectiva de inclusão são tarefas a serem pensadas, debatidas e implementadas pelo conjunto da equipe escolar, pois se existem momentos nos quais um/a professor/a pode isoladamente intervir, suas potencialidades somente podem se realizar como fruto de trabalho coletivo.

No desenvolvimento de uma proposta curricular, podemos identificar, pelo menos, três tipos de avaliação educacional que, apesar de suas diferenças, precisam estar articuladas.

A primeira delas, mais conhecida dos/as professores/as, é a avaliação da aprendizagem, ou seja, a avaliação que os/as professores/as desenvolvem no dia a dia das salas de aula, tendo como foco o que seus alunos já aprenderam em relação às várias disciplinas e aos valores trabalhados na escola.

Há um segundo tipo, a avaliação da própria proposta curricular – e das atividades didáticas e pedagógicas daí decorrentes – que julga sua capacidade de contribuir com o aprendizado das crianças. É denominada de avaliação de currículos e programas e geralmente realizada com a participação de alunos, professores/as e equipes de gestão.

A terceira é a avaliação externa, como são exemplos a Prova do Paic, o Spaece e a Prova Brasil. Nesse caso, tem-se uma avaliação sobre resultados provenientes de provas padronizadas nas quais são apresentadas tarefas (itens) baseadas em matrizes de avaliação construídas em torno de habilidades e competências que os alunos deveriam desenvolver em determinados momentos do processo de escolarização. As avaliações externas permitem que as equipes escolares possam efetuar dois movimentos: de comparação consigo mesma, por conta das séries históricas, e em relação a outras escolas do estado, região ou do Brasil. Com a ressalva de que essas avaliações, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto toda a

riqueza curricular das escolas, pois suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial. Evidentemente, os resultados das avaliações externas podem e devem ser utilizados como parte do processo de avaliação do projeto educacional de cada escola.

A avaliação da aprendizagem, por seu turno, engloba três momentos extremamente relevantes para o desenvolvimento da proposta curricular.

O primeiro momento é a avaliação inicial, conduzida preferencialmente antes do início do ano letivo ou de um novo tópico de ensino; tem a função de avaliação diagnóstica, que permite aos professores/as, em decorrência dos resultados, refletirem sobre a programação das atividades – e correspondentes materiais de apoio – a serem desenvolvidas com seus alunos, inclusive para trabalhar com as possíveis diferenças entre os alunos, em cada turma e na escola como um todo.

Outro momento é o *durante*, isto é, o do próprio desenvolvimento da proposta curricular, configurando a avaliação formativa; esta deve, entre outros aspectos, favorecer a revisão das estratégias de ensino e eventuais ajustes nas atividades planejadas, servindo, igualmente, para que os alunos tomem consciência de seus progressos e dificuldades. Essa avaliação pode ser tomada como uma avaliação *para* a aprendizagem, pois se organiza com vistas às iniciativas que os/as professores/as devem desencadear para que as aprendizagens ocorram enquanto o currículo ainda está em desenvolvimento no período letivo, ou seja, é uma avaliação que ocorre durante a ação docente.

No final, do ano letivo ou de um tópico de ensino, temos a avaliação com função somativa, que se reveste de grande utilidade, pois seus resultados permitem julgar o aprendizado, isto é, o ganho de cada aluno, turma e da escola, supondo-se que tenham sido estabelecidos os patamares no início do processo. Essa função avaliativa alimenta, também, a avaliação de currículos e programas, fornecendo indicações de atividades a serem pensadas pela equipe escolar no prosseguimento do processo de aprendizagem, quer para ações suplementares – quando é o caso de tópicos dentro de um ano letivo –, quer para o ano seguinte, ganhando ares de função diagnóstica.

No caso desta proposta curricular, apresentamos a seguir algumas sugestões de como podemos avaliar a aprendizagem buscando concatenar instrumentos, procedimentos e critérios que favoreçam uma avaliação para a aprendizagem de todos os alunos.

5.1 Concepção de avaliação da proposta curricular

A concepção de avaliação que subjaz a esta proposta curricular entende a avaliação como integrada ao conjunto das atividades curriculares. Sublinhamos a integração para salientar que seu processo deve ser, por um lado, determinado e estimulado pelos objetivos mais gerais do desenvolvimento curricular, especialmente para que se possa, continuamente, julgar os patamares de resultados, quer de um grupo de alunos, quer de cada aluno. E, por outro lado, para que esses julgamentos tornem possíveis tomadas de decisões, delineamentos de novas atividades ou ajustes nas atividades em curso. Nesse sentido, ganha proeminência a função formativa da avaliação, ou seja, a avaliação desenvolvida durante o período letivo de modo que os/as professores/as possam agir para conseguir os objetivos propostos.

Destacamos a necessidade de se consolidar uma nova cultura de avaliação, associada ao sucesso de todos, vinculada ao trabalho coletivo e ancorada em técnicas, instrumentos e procedimentos pelos quais cada aluno seja avaliado em relação a si mesmo e, simultaneamente, em relação aos colegas, fixados os critérios de um resultado satisfatório para todos e cada um dos alunos.

Devemos, sempre, ressaltar a avaliação educacional e seu caráter educativo e didático. O primeiro traço alinha-se com a perspectiva de que a avaliação seja tomada, especialmente pelos alunos, como um processo a serviço de seus sucessos, nunca como algo para puni-los ou ameaçá-los. O segundo, por conta da potencialidade de seus juízos serem considerados como pontos de apoio para intervenções futuras mais ajustadas às necessidades, no limite, de cada aluno.

Entre outras referências, nossas considerações e conceito de avaliação baseiam-se nas contribuições de José Francisco Lukas e Karlos Santiago (2009, p. 91), para quem:

Avaliação é o processo de identificação, coleta e análise de informações relevantes – que podem ser quantitativas ou qualitativas – de modo sistemático, rigoroso, planejado, dirigido, objetivo, fidedigno e válido, para emitir juízos de valor com base em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educacional em questão, a fim de tomar decisões que ajudem a otimizar o objeto mencionado.

A emissão de um juízo, aspecto mais relevante do processo avaliativo, caracteriza-se, entre outras formas, em expressões tais como: atingiu ou não determinada habilidade, ou, domina ou não determinada habilidade. Nesses casos temos situações binárias – sim ou não –, mas podemos ter situações nas quais os juízos sejam graduais, como por exemplo, domina autonomamente, domina com ajuda do professor, ou não domina. Em todos os casos, contudo, antes de emitir um juízo

precisamos levantar informações sobre uma determinada habilidade e isso exige a proposição de tarefas ou situações a partir das quais encontramos as evidências do domínio desse objetivo. Para tanto, lançamos mão de técnicas, instrumentos e procedimentos de avaliação, mediante os quais podemos reunir as informações que precisamos para emitir juízos.

No entanto, após um aluno realizar uma atividade temos informações que precisam ser comparadas com o que se denomina critérios, aquilo que definimos como um padrão. Dessa comparação poderemos então elaborar um juízo. Há casos em que o aluno não realiza nada do que foi solicitado, há outros em que realiza parcialmente ou totalmente. Assim, se é muito importante pensar e elaborar atividades avaliativas, na verdade só podemos avaliar, com plenitude, quando comparamos os resultados dos alunos aos critérios. É nesse ponto que o juízo – também chamado de síntese avaliativa – favorece a tomada de decisões, pois um aluno que não realizou nada deve demandar um tipo de atenção diferente daquele que realizou completamente. Quanto mais os critérios sejam discutidos com o conjunto de professores/as, mais serão objetivos. Isso quer dizer que serão menos subjetivos, menos dependentes de um professor isoladamente, favorecendo, entre outros aspectos, a comparação da produção de alunos de várias turmas ou da escola toda e, conseqüentemente, favorecendo um trabalho docente coletivo.

Destacamos que uma atividade avaliativa não quer dizer uma atividade isolada ou de curta duração, pois é sua relação com aquilo que queremos avaliar que determina a duração da mesma, o que inclui a possibilidade de distribuí-la no tempo. Por exemplo, o fato de um aluno escrever uma vez uma palavra de forma errada não necessariamente indica que não saiba escrevê-la; podem ocorrer descuidos ou pequenas confusões. Por conseguinte, é necessário observar outras produções da mesma palavra – ou palavras semelhantes – para que possamos afirmar que o aluno sabe – ou não – escrevê-la, ou que domina a habilidade subjacente à sua escrita.

É preciso notar que devemos evitar a confusão entre avaliação e explicação das razões de um determinado juízo. Em outros termos, quando avaliamos um aluno e afirmamos que ele não domina completamente uma habilidade, praticamente concluímos a avaliação, pois daí em diante entra em cena a necessidade de explicar o porquê de tal resultado, tarefa que extrapola a avaliação propriamente dita e demanda outras iniciativas. Por exemplo, podemos investigar se o aluno realmente estava prestando atenção nas explicações, durante as aulas nas quais teriam sido ensinados conteúdos e procedimentos que levariam ao domínio daquela habilidade. Podemos, também, indagar se as explicações foram suficientes ou satisfatórias para tal meta. Ou, igualmente, inferir – supor – outras hipóteses e procurar elementos que os sustentem, trabalho que muitas vezes poderá requerer a presença de outros

profissionais e até mesmo o envolvimento de responsáveis pelo aluno. Em linhas gerais, a avaliação possibilita evidenciar os domínios e lacunas dos alunos, mas não necessariamente suas causas.

5.2 Tipos de avaliação e instrumentos

Para que avaliamos o que avaliamos? A importância desse questionamento se justifica porque notamos que, muitas vezes, o instrumento de avaliação vira o “centro” da avaliação. Isso ocorre, por exemplo, quando se escolhe primeiro o instrumento em vez de se analisar as finalidades do ato avaliativo, o que estamos querendo avaliar. Aquilo que queremos avaliar – o objeto da avaliação – é que, na verdade, demanda um tipo de instrumento. Assim, quando avaliamos aspectos relativos à oralidade, devemos lançar mão de técnicas de observação que, entre outros procedimentos, podem demandar a gravação em áudio ou o emprego de listas de observação para evitar sermos “traídos” pela memória auditiva.

Consideramos que uma resposta à questão anterior está em considerar que o objetivo do desenvolvimento curricular seja o sucesso de todos. Isso, além de exigir que se explicita o que se entende por sucesso – no caso, que todos os alunos dominem todas as competências visadas pela proposta curricular –, nos leva a ponderar que a avaliação, em essência um processo que se caracteriza pela expressão de um juízo, deve conduzir às atividades avaliativas que nos ajudem a responder se cada aluno está de fato dominando essas competências. Numa perspectiva formativa, a avaliação deve ser realizada de tal modo que seus resultados permitam, nos casos em que não se observa o atingimento de metas, novas intervenções pedagógicas e, eventualmente, revisões das próprias estratégias de ensino, aí incluídos os materiais didáticos e as atividades a eles associados. Não se pode descartar, ainda, a possibilidade de revisão de metas de domínio de habilidades e competências.

De acordo com Santiago Castillo e Jesús Cabrerizo (2009, p. 265),

...para obter e selecionar informação para a avaliação, é necessário recorrer a diferentes técnicas e instrumentos, atendendo às diversas capacidades, aos diversos tipos de conteúdos que queremos avaliar e à idade dos alunos.

[...]

A configuração do processo de avaliação deve atender, portanto, para que os procedimentos, as técnicas e os instrumentos a utilizar cumpram alguns requisitos importantes, como os seguintes:

- a. serem múltiplos e variados;*
- b. darem informação válida do que se pretende conhecer;*
- c. utilizarem diferentes formas de expressão (orais, escritas, gráficas etc.);*

- d. serem aplicáveis em situações escolares habituais;
- e. permitirem comprovar a transferência da aprendizagem;
- f. poderem ser utilizados em diversas situações e modalidades de avaliação: heteroavaliação, autoavaliação ou coavaliação.

Uma sugestão inicial é a confecção de fichas, individuais e coletivas (da turma), de modo a agilizar as anotações dos/as professores/as, fruto de suas observações de ações e trabalhos dos alunos, no dia a dia ou decorrentes de momentos específicos (ao final da segunda parte deste volume, oferecem-se modelos de fichas).

Outro instrumento, os portfólios, têm como procedimento básico de sua viabilização o arquivamento de produções que os/as professores/as considerem significativas de cada momento do processo de aprendizagem dos alunos. Na dinâmica de sua implementação, é decisivo que informações sobre quando e em que condições foram produzidas sejam registradas, pois a ausência de tais dados pode dificultar uma apreciação do desenvolvimento escolar dos alunos e da própria atividade proposta pelo professor.

Corroborando a perspectiva formativa, ao mencionarem propostas de produção textual, Artur Morais e Andréa Ferreira (2007, p. 71 e 73) alertam que:

Se concebemos que a avaliação das situações de ensino e aprendizagem da produção textual deve assumir uma perspectiva formativa [...] passamos a ficar alertas sobre que efeitos o 'como a atividade é conduzida' pode ter sobre os produtos escritos que os alunos conseguem elaborar.[...]

[Devemos despertar] para algo que influ[i] claramente sobre como os meninos e as meninas se envolviam [por exemplo] com as situações de produção textual: o sentido que encontravam na atividade proposta, a clareza e envolvimento com os objetivos da atividade.

5.3 Orientação para elaboração dos exemplos de tipos de avaliação

Avaliações com apoio em listas e fichas, embasadas em Pedro Ravela (2006), devem ser simples, objetivas e curtas, e, preferencialmente, definidas em equipe e pré-testadas antes de uso mais amplo. A seguir apresentamos alguns elementos que devem ser abarcados em sua elaboração.

- **O que está sendo avaliado (objeto da avaliação).** Por exemplo: determinada habilidade em leitura. É importante apresentar uma definição clara e precisa do objeto avaliado. Não pode ser algo vago ou que gere dúvidas para os/as professores/as, equipe pedagógica e escola.
- **Definição dos propósitos da avaliação:** a que perguntas busca responder, que tipos de consequências terão, quais os usos pretendidos para seus resultados, quem os utilizará e qual o destinatário da avaliação (para quem). Esse propósito determina, por exemplo, os critérios, as diferenças da escala de valores etc.

Nesse item também se verifica se haverá consequências “fortes” ou “fracas”, por exemplo, se os resultados das avaliações são definidores da vida do estudante (retenção, por exemplo). Se for uma avaliação diagnóstica, devem-se avaliar justamente aspectos que ainda não foram ensinados.

- **Instrumento (coleta de evidências empíricas):** o objeto da avaliação e os propósitos definem qual(is) o(s) melhor(es) instrumentos. Indicar quais os possíveis instrumentos e a importância da diversidade de instrumentos para “contraste” e contemplação de diferentes elementos. Destacar aspectos temporais e de recursos (é possível aplicar todos instrumentos dentro dos limites de recursos e tempo?). Destacar quando serão entregues os resultados (é possível utilizá-los para os propósitos a tempo?).
- **Formulação de juízos de valor (critérios):** propomos, fundamentalmente, que para cada competência e habilidade, desenvolvida até o momento em que se processa a avaliação, haja três critérios: “domina”, “domina com auxílio do professor” e “não domina”. Destacar que os juízos são estabelecidos em função da proposição de que determinada habilidade tenha sido, de alguma forma, desenvolvida nas atividades curriculares, quando se trata da avaliação formativa. Diferente disso é quando queremos apreender a avaliação ao longo do tempo. Nesse caso, podem ser feitas comparações do aluno consigo mesmo e do aluno com sua turma e escola.
- **Tomada de decisões e ações que modificam a realidade avaliada:** destacar se o tipo de avaliação pode ter consequências “fortes” ou “fracas”, destacada a preocupação sobre como serão comunicados seus resultados. Ravela (2006, p. 40) destaca que:

Quando as avaliações são de caráter formativo, o tipo de consequências que têm dependerá do grau em que os atores se apropriam dos resultados e os utilizam para gerar novas compreensões sobre a realidade, que lhes permitam aprender e melhorar seu modo de atuar.

Essas indicações, contudo, somente podem ganhar densidade quando discutidas e implementadas por equipes escolares. Sem desprezar os aspectos técnicos de sua elaboração, sua maior validade está em conseguir apoiar o trabalho docente, em última instância, com vistas ao sucesso de cada aluno. Um instrumento não pode ser visto como mero expediente administrativo, mas como um recurso que potencializa a ação curricular pela via do levantamento de informações relevantes para o melhor delineamento das estratégias pedagógicas.

5.4 Acompanhamento de cada aluno

Pesquisas como a de Vanda Ribeiro (2012) têm indicado que redes de ensino que se destacaram, nos últimos anos, por alcançarem bons resultados em avaliações externas, evidenciando ganhos no aprendizado de seus alunos e garantindo o direito à educação, realizam ações parecidas em relação ao acompanhamento e

avaliação da aprendizagem de todos. Assim, enfatizamos que o acompanhamento de cada aluno deve ser um princípio, por se tratar de um valor que orienta as ações pedagógicas, no sentido de que é tarefa dos profissionais da escola conhecer cada aluno e, ao mesmo tempo, uma estratégia, por se tratar de um expediente que requer envolvimento dos profissionais em suas práticas.

Há diversas maneiras de fazer o acompanhamento contínuo. Um dos expedientes é o portfólio, que ajuda a observar a produção da criança ao longo do tempo e pode colaborar na avaliação da aprendizagem. O portfólio sozinho, contudo, dificilmente ajuda o professor e a equipe pedagógica a ver claramente e de forma mais sintética a evolução da aprendizagem das crianças. Para esse fim, podemos usar dados de avaliações externas ou instrumentos de avaliação feitos pela escola, de caráter mais sintético. Ao lado de acompanhar os resultados das turmas, e da escola como um todo, é preciso ressaltar a importância do olhar para cada aluno, o que, efetuado ao longo do tempo, permite intervenções mais rápidas e mais focadas em suas eventuais dificuldades, ajudando-o a continuar sua trilha de aprendizagem de forma eficaz.

As intervenções individuais têm sido apontadas como um fator considerável para que os alunos em defasagem alcancem a aprendizagem esperada. As intervenções são, principalmente, aulas individualizadas ou em grupos nos contraturnos e oferta de atividades específicas sobre os pontos em que os alunos demonstram ter dificuldades. Mais uma vez, os instrumentos de avaliação são de suma importância para identificar as necessidades específicas desses alunos.

Nesse processo é indispensável a organização de registros. Inicialmente, devemos focar naqueles de responsabilidade do professor e que se materializam em suas Fichas, Observações e Diário de Classe. Na sequência, temos aqueles diretamente produzidos pelos alunos, encontrados em seus cadernos, portfólios com ditados, textos, provas, trabalhos etc., as notas/conceitos e frequência, de toda sua escolarização, para uma visão de conjunto de seu engajamento no processo pedagógico. Finalmente, temos aqueles advindos das avaliações externas, ainda que nem todas forneçam resultados por aluno.

Para a operacionalização da ação de acompanhamento, ancorada na perspectiva de avaliação da aprendizagem que defendemos, pode-se destacar o trabalho coletivo, o uso de resultados de diferentes avaliações, a supervisão colaborativa e a observação de fatores contextuais dos alunos.

5.5 Trabalho coletivo

Professores/as, coordenadores pedagógicos, diretores, gestores e outros responsáveis pela aprendizagem dos alunos nas escolas, cientes cada qual de seu papel e atuação no trabalho escolar, devem, de forma articulada, recolher e analisar informações e indicadores que mapeiem o que os alunos já aprenderam e o que não aprenderam. Nessa ação, a proposta curricular tem papel fundamental, pois ela serve como uma espécie de bússola ou rota para a escola, onde é possível verificar o alcance da aprendizagem das habilidades esperadas. Com informações mais precisas de onde está cada aluno, cada turma e a escola, podem ser elaboradas ações de intervenção e pode-se julgar, por meio de critérios acordados, se as ações foram boas, satisfatórias, suficientes, precisas, parcialmente esperadas etc. Adicionalmente, o trabalho coletivo favorece a troca de experiências, a divisão do trabalho (para evitar dispersão de energia) e o aprendizado mútuo e colaborativo, portanto tem papel educativo.

5.6 Uso de resultados provenientes de diferentes avaliações

Para a ação coletiva é relevante, entre outros aspectos, o uso de resultados de avaliações internas e externas, articulando e cotejando informações e instrumentos avaliativos. Ou seja, é provável que poucos efeitos positivos ocorram se forem usados muitos dados quantitativos e qualitativos, provenientes de muitas avaliações (internas ou externas), sem uma adequada interpretação. Para um bom entendimento desses dados, é de suma importância haver uma organização eficiente na escola, que inclui levar em conta fatores como tempo, espaço, equipe, momentos coletivos, roteiros de discussões, registros dos trabalhos, enfim, um bom trabalho em grupo, bem estruturado e orquestrado. Isso também permite que as próprias avaliações sejam avaliadas e, em determinadas condições, que possam ser aperfeiçoadas.

5.7 Supervisão colaborativa das instâncias intermediárias, direção e coordenação pedagógica

Outro destaque relativo a um bom acompanhamento da aprendizagem é a supervisão das instâncias responsáveis, da direção e do coordenador pedagógico.

Longe de ser um olhar focado na busca por “culpados” ou “inocentes”, gestores, diretores e coordenadores pedagógicos devem ser aliados dos professores/as, acompanhando seu trabalho, dialogando, apoiando-os em busca de soluções conjuntas. Para tanto, é relevante que o coordenador participe da elaboração dos instrumentos para acompanhamento do aprendizado de cada um dos alunos, das turmas e da escola. Isso é fundamental para que ele saiba, por exemplo, quais as necessidades de formação em serviço dos/as professores/as, quais os pontos de dificuldade no ensino e consiga buscar alternativas que possam auxiliar o professor em seu trabalho, para que juntos encontrem novos caminhos ou confirmem que fizeram o melhor possível para que as crianças aprendessem.

5.8 Observação de fatores contextuais dos alunos

Outra medida que parece fazer efeito no sucesso da aprendizagem dos alunos é a observação, individual e ao longo do tempo, de fatores contextuais, extraescolares, que influenciam a aprendizagem dos alunos. Um dos mais salientes é a ausência. Alunos que vão pouco à escola ou têm frequência irregular apresentam maior dificuldade de acompanhar as aulas e, portanto, não aprendem o que é esperado. Instrumentos simples de registro de faltas e observação dessa informação podem movimentar ações de intervenção, tais como contato com a família para saber os motivos de falta dos alunos. Se a falta é por motivo de doença, por exemplo, é possível buscar medidas adequadas para que o aluno tenha acompanhamento no hospital ou em casa.

5.9 Em resumo...

A realização de algumas ações para acompanhamento da aprendizagem de meninos e meninas não significa o esgotamento das mesmas. Cada unidade escolar pode e deve pensar coletivamente em outras ações voltadas ao acompanhamento da aprendizagem e avaliação de seus alunos. Cada localidade sabe melhor de sua realidade.

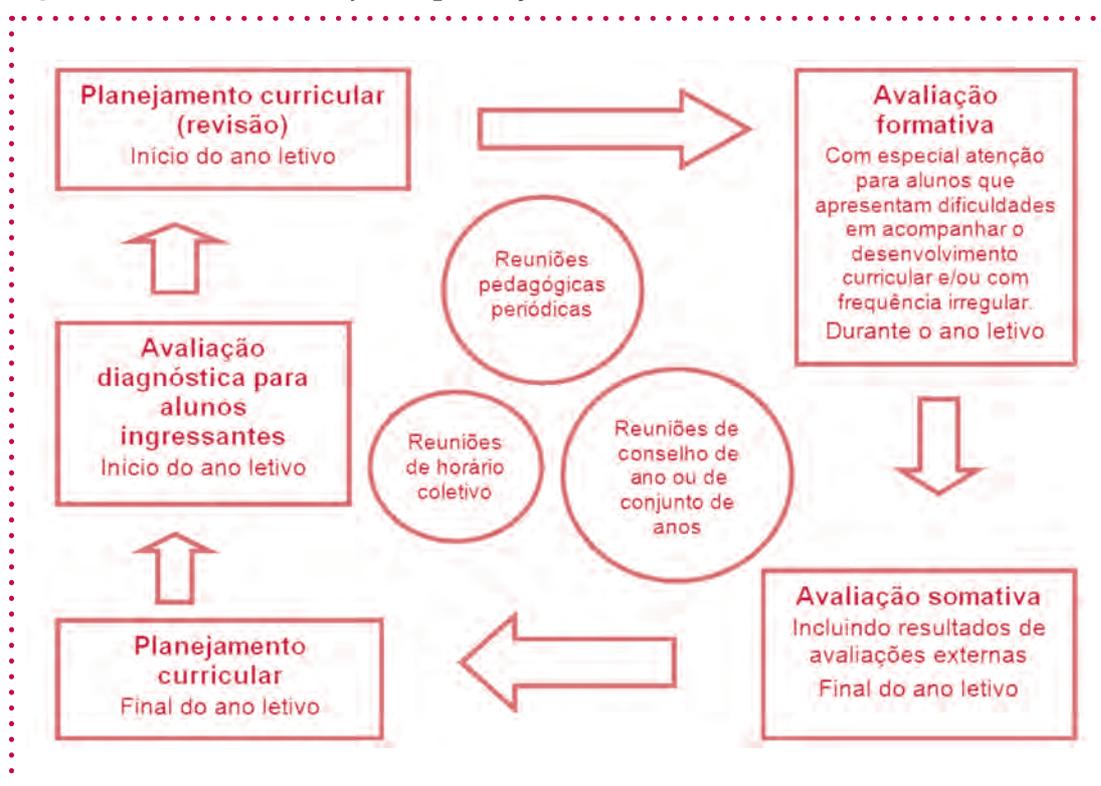
O mais importante é que haja compreensão de que acompanhar o andamento da aprendizagem dos alunos, tendo como parâmetro a presente proposta curricular, é fundamental para que haja ações intervenientes rápidas a fim de garantir o direito à aprendizagem das crianças cearenses. Para esse acompanhamento, é preciso considerar, indubitavelmente, os mais variados tipos de avaliação e um trabalho coletivo de qualidade.

O que podemos notar é que o acompanhamento da aprendizagem e a avaliação dos alunos presumem alguns ciclos que normalmente se iniciam com a coleta de dados, diagnóstico de situações e avaliações (julgamentos) da realidade apreendida e se encerram com ações de intervenção. Não há somente um ciclo, quer dizer, não podemos crer que o levantamento de dados e diagnóstico se iniciem somente nos primeiros meses do ano letivo e que apenas nos últimos meses sejam feitas ações intervenientes. É preciso planejar quando ocorrerão avaliações e quando são necessárias intervenções. Para isso, as metas de aprendizagem são importantes pontos a serem considerados. Por isso, a unidade escolar deve planejar quando serão seus encontros para análise dos dados, quando serão feitas avaliações, quem as fará e quais são elas.

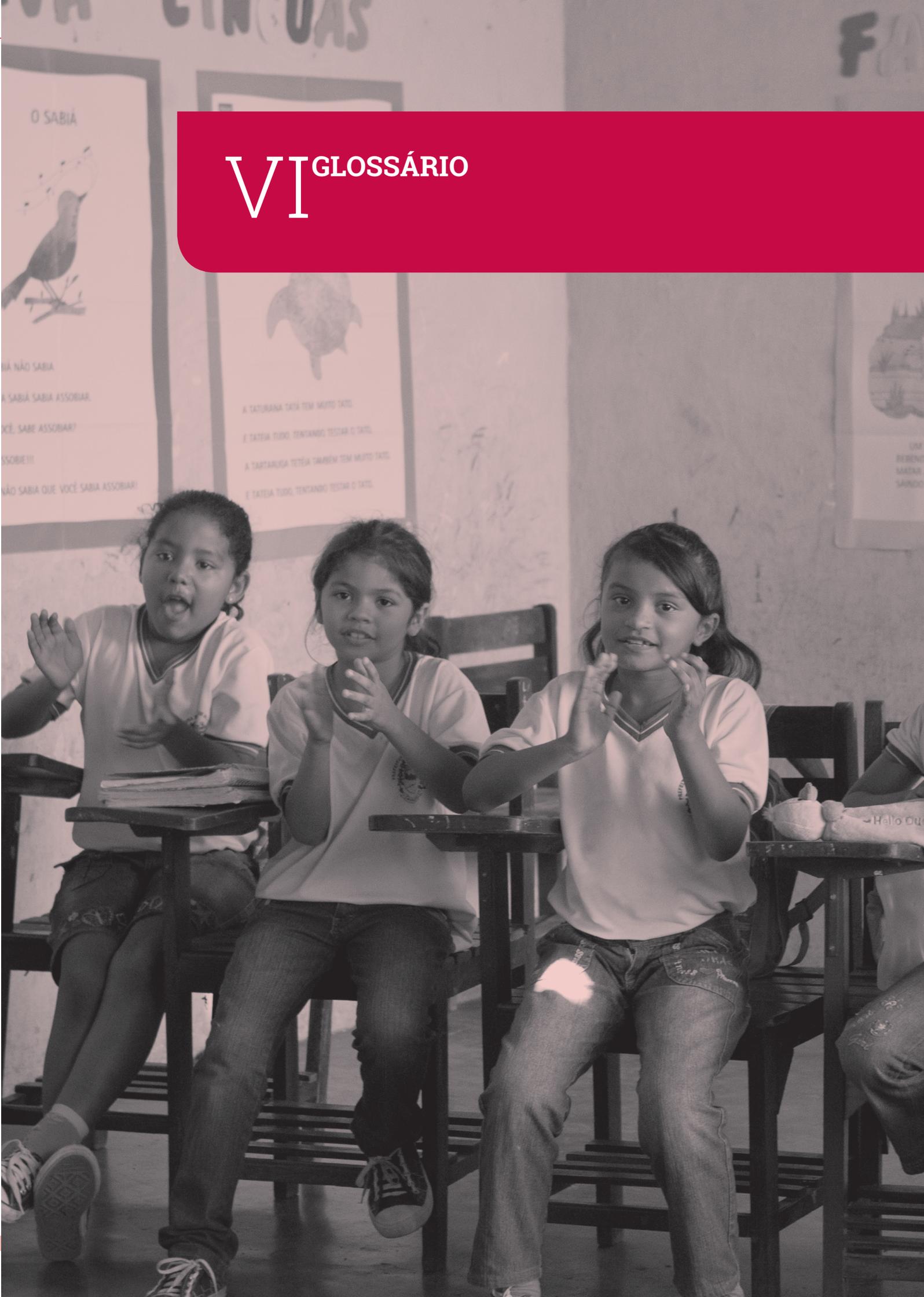
Sugerimos que, no estado do Ceará, as informações acerca da aprendizagem das crianças provenientes da Prova Paic e do Spaece devam ser integradas às atividades de planejamento constantes no calendário da escola e os resultados dessas avaliações consideradas no acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Conforme a Figura 1, é preciso, portanto, instaurar em cada escola um ciclo que articule avaliação e planejamento curricular. Tal ciclo, mediante as dinâmicas de reuniões que tipicamente ocorrem nas escolas – pedagógicas periódicas, de conselhos e de horário coletivo –, permite que a proposta curricular nutra e seja nutrida pelos processos avaliativos visando ao atendimento o mais individualizado possível dos alunos, com o envolvimento o mais coletivo possível de todos os profissionais da escola.

Figura 1 Ciclo de avaliação e planejamento curricular



VI GLOSSÁRIO



O SABIÁ

... NÃO SABIA

A SABIÁ SABIA ASSOBIA,

... SABIÁ ASSOBIA?

... ASSOBIE!!!

... NÃO SABIA QUE VOCÊ SABIA ASSOBIA!

A TATURANA TATA TEM MUITO TATO

E TATEIA TUDO, TENTANDO TESTAR O TATO.

A TARTARUGA TETEA TAMBÉM TEM MUITO TATO

E TATEIA TUDO, TENTANDO TESTAR O TATO.

... UM

... BEBÊ

... SAINDO

... SAINDO

Hallo Du

▪ **Agrupamento**

Neste texto, o termo refere-se aos grupos de gêneros tal como constituídos por Schneuwly et al. (2004), tendo como base principalmente os seguintes critérios: as funções sociais desses gêneros, seus objetivos e sua abrangência social. Os gêneros foram aqui agrupados em: narrar, relatar, expor, descrever ações e argumentar. Embora a poesia esteja elencada no quadro de agrupamentos e gêneros, não se trata de um agrupamento. A opção de incluí-la tem justificativa pedagógica (ver Capítulo II, item 2.1).

▪ **Alfabetização**

Alfabetização é o processo pelo qual os sujeitos se apropriam do sistema de escrita alfabética e das convenções gráficas, manipulando-os a fim de ler e escrever textos com autonomia. Implica desde conhecer as propriedades do sistema e suas convenções (regularidades e irregularidades), passando pelos procedimentos de grafar e decodificar, até saber ler compreensivamente e escrever para fins de comunicação social. A alfabetização demanda, portanto, ensino intencional e sistemático. Embora seja necessária, a alfabetização não é suficiente para formar leitores e produtores de textos que saibam lidar com a linguagem escrita nas mais variadas situações de seu cotidiano. Por essa razão é que se sustenta a importância de se alfabetizar em um contexto de letramento, isto é, sem perder de vista as práticas da cultura escrita.

▪ **Aliteração**

Aliteração consiste na repetição insistente de uma mesma consoante. Contribui para a musicalidade e para o ritmo do poema, além de produzir efeitos de sentido.

▪ **Artigo de divulgação científica**

O artigo de divulgação científica transpõe o discurso específico da esfera acadêmica para a comunidade em geral. Sua finalidade é permitir que as pessoas entrem em contato com as pesquisas realizadas, experimentos em andamento, enfim, divulgar ao público, em linguagem acessível, os fatos da ciência.

▪ **Artigo de opinião**

O artigo de opinião é um texto jornalístico interpretativo, que comenta e opina sobre um assunto polêmico com base em uma determinada fundamentação. Mantém, portanto, forte relação intertextual com discursos de pessoas públicas que tenham se manifestado a respeito de questões polêmicas.

Em geral, sua organização composicional envolve a contextualização do tema; a tomada de posição em relação a ele; a justificativa da posição assumida, com base em argumentos; a contestação de possíveis argumentos contrários ao ponto de vista defendido; e conclusão do texto, reforçando a posição assumida.

▪ **Assonância**

Assonância consiste na repetição insistente de uma mesma vogal. Contribui para a musicalidade e para o ritmo do poema, além de produzir efeitos de sentido.

▪ **Biografia**

A biografia é um gênero em que o autor, além de informar o nome, data e local de nascimento, e eventualmente de morte, naturalidade, filiação e profissão do biografado, relata os acontecimentos mais relevantes de sua vida, em geral, em sequência cronológica. Os dados para a produção da biografia são obtidos por meio de pesquisa em documentos, em testemunhos de pessoas que o conheceram ou nas memórias do próprio biografado, caso ainda esteja vivo.

▪ **Biografia literária**

A biografia literária não é ficção, mas é um texto em que o autor emprega recursos expressivos próprios do conto ou do romance, como a reprodução do diálogo das personagens, o uso expressivo do foco narrativo (inclusive com o emprego do fluxo de consciência, isto é, a transcrição do pensamento do personagem), a descrição de gestos, hábitos, trajes, comportamentos etc.

▪ **Campanha educativa**

Funciona para a oferta de explicações, conscientizar a população sobre dado assunto e levá-la a mudanças de comportamento.

▪ **Carta**

O gênero carta, segundo Jane Silva (2002), foi um dos primeiro gêneros textuais que viabilizou a interação à distância, no qual os interlocutores não partilham o mesmo espaço e tempo, a fim de manter contatos interpessoais, consolidá-los, desfazê-los, fomentar negociações e transações sociais e políticas, registrar eventos e disseminá-los, proclamar leis, pronunciar comandos, entre tantas funções. Produzidas em variadas circunstâncias, com diversos fins e leitores, podemos dizer que as cartas e suas variações compõem um sistema de gêneros, denominados epistolares, que decorrem de necessidades sociais e demandas mais amplas da sociedade: cartas pessoais, cartas familiares, cartas de leitores, cartas de reclamação, cartas comerciais, de cobrança, ou de felicitações, assumindo ora um caráter público ora privado numa rede comunicativa ampla. Há ainda as cartas que se encontram no domínio da literatura, com finalidades distintas e destinadas a um público amplo, que permitem, por exemplo, a difusão de ideias, o deleite e a recreação, a reflexão sobre ações e sentimentos humanos, entre outras possibilidades.

▪ **Carta de leitor**

Trata-se de um gênero em que se estabelece um diálogo entre o leitor e o editor de uma revista ou jornal, no qual se expressa uma posição diante de um fato relatado e tem um caráter público. Segue o padrão convencional dos gêneros epistolares, contendo abertura, corpo e encerramento. No entanto, não faz parte desse gênero a indicação da data, o vocativo, saudações e despedidas. São textos curtos que podem ser encabeçados por títulos que destacam o assunto abordado ou a posição assumida pelo autor. Traz ainda indicações que situam a notícia ou reportagem que relata o fato e a edição em que foi publicada (a data ou número da publicação, o título e o autor que a assinou, por exemplo). No corpo, predomina a argumentação, com a abordagem de dados que sustentam posições do autor e justificativas. O emprego de registro mais formal ou informal depende do veículo a que se destina

e da intenção do autor: protestar, elogiar, ironizar, polemizar, esclarecer, persuadir, defender um ponto de vista sobre determinado assunto etc.

▪ **Carta de reclamação**

No gênero carta de reclamação temos os seguintes elementos: abertura, corpo com o objeto alvo da reclamação, justificativas, indicação de causas, sugestões e contra-argumentos, e encerramento. O esquema textual predominante é a argumentação: é preciso que o autor explique sua insatisfação e convença o leitor a acreditar que sua reclamação é legítima. As sugestões e justificativas funcionam para convencer e enfraquecer as possíveis refutações do interlocutor. Desse modo, organiza-se em torno da apresentação de um problema, da sustentação e refutação em torno de posições expressas pelo autor. O encerramento é caracterizado pela solicitação implícita ou explícita de medidas que resolvam o objeto da reclamação. Esse gênero demanda um registro formal e o emprego de pronomes de tratamento.

▪ **Carta pessoal**

De caráter privado, geralmente, as cartas pessoais têm como destinatário uma pessoa específica. Seguem uma estrutura padrão, contendo abertura, o corpo e encerramento, e podem conter diferentes temas e enredos. A abertura da carta pessoal caracteriza-se pelo cabeçalho, a saudação e solitudes. Nessa parte, o autor indica o local e a data de produção de seu texto e dispõe o vocativo (Olá Fulano, Saudações Beltrano etc.). É pela abertura que se pode inferir a natureza do relacionamento entre os interlocutores e o propósito comunicativo do texto. O corpo trata dos conteúdos que podem ser bastante abertos e variados. E no encerramento contém a despedida e a assinatura. Como um diálogo que se dá a distância, as cartas pessoais carregam marcas da oralidade, por exemplo, frases inconclusas acompanhadas de reticências, para as quais os leitores podem construir diversas interpretações, perguntas sobre o cotidiano e acontecimentos sobre os quais aquele que escreve quer saber, perguntas retóricas, para as quais já se têm respostas, interjeições, entre outros elementos. Pode-se lançar mão de diversos esquemas textuais como o relato, a exposição, a argumentação, a descrição de ações. Pode-se optar por registros mais formais ou informais, de acordo com a situação comunicativa, o tipo de relação e o grau de familiaridade com o destinatário.

▪ **Coerência**

A coerência diz respeito ao modo como a estrutura composicional e os elementos presentes na superfície textual, aliados ao conjunto de saberes que são mobilizados no processo de interlocução, tecem redes de sentidos. Um texto coeso favorece, mas não garante a coerência. Isso porque a coerência não se constrói apenas com material linguístico (o vocabulário, a gramática da língua), mas também com conhecimentos extralinguísticos (conhecimentos de mundo, enciclopédicos, históricos, culturais, ideológicos) que permitem compreender o texto e captar o que se esconde por trás das linhas.

▪ **Coesão**

A coesão é um mecanismo de textualização que se refere ao encadeamento e à estruturação dos enunciados na linearidade textual. Os textos são construídos a partir de uma dinâmica de retomada de tópicos já introduzidos e de introdução de

novos tópicos ou de novas informações. Esses dois movimentos mobilizam recursos linguísticos diferentes que caracterizam os dois tipos de coesão: a referencial e a sequencial.

Coesão referencial: responsável pela manutenção temática, isso é, refere-se aos mecanismos linguísticos responsáveis por estabelecer as relações de dependência entre os tópicos já introduzidos e os novos, assegurando os laços dentro de um enunciado e entre os enunciados.

Recursos linguísticos responsáveis pela coesão referencial:

- repetição total ou parcial do referente;
- expressões sinônimas;
- hiperônimos (nome de espécie ou de classe, mais genérico, a que se ajusta o referente. Por exemplo, fruta é um hiperônimo em relação à laranja);
- nomes genéricos (tais como coisa, pessoa, negócio, criatura, indivíduo);
- expressões nominais que, além de retomarem o referente, podem esclarecer o interlocutor, com os mais variados propósitos, de propriedades ou fatos relacionados a ele;
- pronominalização;
- omissão do referente de modo que seja facilmente recuperado pelo contexto linguístico.

Coesão sequencial: é responsável pela progressão temática, isso é, refere-se à maneira com que são incorporadas novas informações no texto.

Recursos linguísticos responsáveis pela coesão sequencial:

- recorrência de termos, de estruturas sintáticas, de conteúdos semânticos, de elementos fonológicos ou prosódicos;
- correlação dos tempos verbais;
- progressão temática;
- marcadores temporais;
- conectores do tipo lógico-semântico que apontam a relação entre o conteúdo de duas orações;
- articuladores textuais, responsáveis pela amarração textual, pelo encadeamento e estruturação dos tópicos discursivos.

▪ **Consciência fonológica**

A consciência fonológica envolve habilidades metalinguísticas que exigem que o aprendiz ignore o significado e preste atenção à estrutura significativa das palavras, isto é, aos sons ou letras que compõem a palavra. Para avaliá-la, o estudante pode ser confrontado com tarefas em que é solicitado a reconhecer unidades fonológicas, como sílabas, rimas, fonemas, grafemas; ou morfológicas, como palavras, sufixos, prefixos, desinências. Eis alguns exemplos de tarefas que envolvem consciência fonológica:

- contar palavras;
- comparar o tamanho de palavras (realismo nominal);
- segmentar palavras em sílabas;
- comparar palavras quanto ao número de sílabas;
- identificar ou produzir palavras com a sílaba inicial ou final igual ou diferente a uma palavra-estímulo (oralmente ou por escrito);
- agrupar sílabas para formar palavras (oralmente ou por escrito);
- subtrair ou acrescentar a sílaba inicial de uma palavra-estímulo (oralmente ou por escrito);
- identificar ou produzir rimas para uma palavra-estímulo (oralmente ou por escrito);
- isolar o segmento que corresponde à rima (oralmente ou por escrito);
- subtrair ou acrescentar a segunda consoante do encontro consonantal (CCV);
- identificar ou produzir palavras que apresentem fonema (ou grafema) inicial ou final igual ao de uma palavra-estímulo;
- subtrair ou substituir o fonema (ou grafema) inicial;
- agrupar letras para produzir palavras.

▪ **Contextos irregulares**

Chamam-se irregulares os contextos em que vários grafemas concorrem para representar um mesmo fonema. A antecipação desses contextos permite que o escritor possa consultar o dicionário e certificar-se da forma correta sem o risco de incorrer em erros. Na palavra pássaro, por exemplo, o fonema /s/ é representado por SS e não por S, pois ocorre entre duas vogais. Porém, nesse mesmo contexto, também poderia ocorrer Ç como em açai. SS e Ç competem para representar /s/ em contextos intervocálicos, quando a segunda for A, O ou U: esse é, portanto, um contexto irregular. É por essa razão que tantas crianças escrevem 'paçaro'. Apenas a etimologia, isto é, o estudo da origem e da evolução da palavra, pode explicar o fato de ela ser grafada assim. No caso, pássaro é com SS porque tem origem no latim *pāsser*. Como esse conhecimento não é acessível à esmagadora maioria dos usuários da língua, a solução é memorizar que pássaro se escreve com SS (ou recorrer ao dicionário em caso de dúvida), generalizando SS para as palavras derivadas como passarinho, passurada, passarinho etc.

▪ **Conto**

O conto é a narração de uma única história com começo, meio e fim. A ação narrada, que tem origem em um único conflito, concentra-se em um mesmo espaço e transcorre em um tempo reduzido.

Os subgêneros dos contos privilegiam, em geral, as unidades temáticas, isto é, o tipo de enredo, ou o tipo de personagem que protagoniza as ações.

Os **contos de animais** são protagonizados por animais com características antropomórficas ou envolvem enredos que privilegiam de alguma maneira os personagens animais.

Os **contos de artimanha** envolvem enredos que privilegiam o comportamento astuto dos personagens principais para resolver o conflito. Em geral, a situação inicial é marcada por um estado de carência (falta de dinheiro, comida...), que o herói consegue alterar graças a uma atitude de esperteza.

Os **contos etiológicos** explicam a razão de ser de um aspecto, propriedade ou caráter de qualquer ente natural.

Nos **contos de aventura**, um herói, geralmente jovem, inicia uma viagem ou busca algo desconhecido que se configura como um obstáculo cuja superação envolve situações arriscadas e perigosas, que exigem que o protagonista tome decisões limites que o conduzam a uma transformação.

Os **contos acumulativos**, também chamados de lengalenga, caracterizam-se pelo encadeamento sucessivo de uma mesma sequência de falas ou de ações. A cada repetição, agrega-se mais um elemento, resultando, ao final, uma longa enumeração.

Nos **contos africanos**, verifica-se uma mistura de elementos que o tornam uma forma híbrida entre o mito, a lenda e o conto tal como entendidos nas culturas europeias. Essa característica se explica pela aproximação das narrativas com as raízes míticas dos diferentes povos africanos. São exemplo dessa fusão contos que relatam a origem da tribo ou clã, explicam o surgimento do universo ou de fenômenos naturais etc. Em geral, são narrativas breves e lineares, cujos eventos narrados têm origem em um espaço e um tempo indefinidos, propiciando a criação de uma aura fantástica na qual as ações das personagens estão envoltas. Além de uma função lúdica, os contos têm o propósito de ensinar e inspirar feitos heroicos aos membros da comunidade.

Os **contos de fadas** ou de encantamento, tendo ou não fadas como personagens, apresentam uma intriga que envolve a realização interior do protagonista, ligando-se, geralmente, aos ritos de passagem de uma idade para outra ou de um estado civil para outro. Sem uma referência espaço-temporal precisa, as peripécias envolvem o enfrentamento de duras provas a serem vencidas para que o herói ou heroína alcance sua realização pessoal ou existencial, descobrindo sua verdadeira identidade ou conquistando a pessoa amada, como em *A bela adormecida*, *A bela e a fera*, *Rapunzel*, *Cinderela*...

Os **contos maravilhosos** apresentam uma intriga que envolve a luta pela sobrevivência, o enfrentamento de problemas sociais e econômicos da vida prática. Para a resolução desse tipo de conflito, podem intervir elementos mágicos, fantasiosos que, estabelecendo uma lógica diferente da convencional, constroem um mundo em que os desejos se realizem como os indivíduos gostariam – a punição para os maus e o prêmio para os justos e corajosos, como em *O gato de botas*, *A mesa*, *O burro e o cacete*, *Aladim e a lâmpada maravilhosa*.

▪ **Convenções gráficas**

As convenções gráficas envolvem os conteúdos que resultam em um texto escrito com correção, como a ortografia, a segmentação entre palavras, a translineação, o uso das letras maiúsculas em nomes próprios, a acentuação gráfica, as regras gerais de concordância verbal e nominal. Embora o domínio dessas convenções não assegure a produção de um texto bem escrito, qualifica o enunciador e constrói uma recepção mais colaborativa. Conhecê-las permite revisar o texto em seus aspectos notacionais.

▪ Crônica

A crônica é um gênero que dá tratamento literário a temas jornalísticos. Do jornal, herdou a objetividade e a urgência; da literatura, a magia e a poesia. As crônicas podem materializar-se como pequenos contos, artigos, ensaios ou poemas em prosa.

▪ Debate regrado

O debate caracteriza-se pela discussão de um tema polêmico a respeito do qual os participantes têm diferentes posicionamentos ideológicos, mobilizando-os a defender seus pontos de vista. Conforme as intervenções vão se sucedendo, vários esclarecimentos sobre o tema vão sendo fornecidos com a finalidade de permitir, em um processo de produção coletiva de sentidos, que se encontrem soluções aceitáveis para o problema colocado em discussão. Para participar de debates, é importante refletir a respeito da orientação argumentativa dos textos; aprender a escutar o outro e retomar sua palavra para aceitá-la ou refutá-la; conhecer expressões de abertura e fechamento dos turnos de fala; empregar recursos argumentativos, como a exemplificação e a citação. É chamado de debate regrado sempre que seu desenvolvimento for orientado por normas de conduta previamente estabelecidas que definam os papéis do moderador (abrir a sessão, dar a palavra aos participantes e ao público, animar o debate com perguntas ou sínteses parciais, encerrar o debate com um balanço das discussões etc.), dos participantes (estudar previamente o tema, expor suas ideias com clareza, ouvir atentamente o mediador e os participantes etc.), da participação do público (ouvir atentamente as diferentes falas, formular perguntas oralmente ou por escrito etc.); a duração de cada participação e do evento; o direito a réplicas e a trélicas, entre outras regras.

▪ Decodificação

Corresponde à análise visual, que permite identificar as letras, a posição de cada letra na palavra e seu agrupamento em unidades maiores. A decodificação pode processar-se em duas rotas: a fonológica e a lexical. Na rota fonológica, usada por leitores iniciantes ou pouco experientes, o sujeito converte as letras ou grupos de letras em sons, procurando pronunciar as palavras de forma serial. As representações sonoras, por sua vez, ativam as representações semânticas correspondentes na memória. Na rota lexical, usada por leitores experientes, a apresentação gráfica de uma palavra ativa seu significado em um léxico armazenado na memória, sem a necessidade de articulá-la, isto é, de converter as letras em sons. A decodificação da escrita de um sistema alfabético envolve também a capacidade de decifrar elementos prosódicos. A prosódia não é segmentável em unidades discretas, como os sons da fala. Engloba a alternância entre sílabas tônicas e átonas (tonicidade); a variação da altura para marcar a diferença entre frases declarativas, interrogativas ou exclamativas; a atitude do enunciador perante o conteúdo proposicional do texto (expressão irônica, zangada, afetuosa).

▪ Diacrítico

Os diacríticos são sinais complementares inseridos na parte superior ou inferior das letras: a cedilha, o acento agudo, o circunflexo, o grave (usado para indicar a crase), o til e o trema.

▪ **Diário**

Trata-se de um relato fracionado, escrito retrospectivamente, mas com um curto intervalo de tempo entre o acontecido e seu registro. No diário, um "eu", com vida extratextual comprovada ou não, anota periodicamente, com o amparo de datas, conteúdos muito diversos, mas que revelam e singularizam um eu-narrador sempre muito próximo dos eventos relatados.

▪ **Entonação**

Entonação refere-se ao modo como se varia o tom (articulando-o à duração ou à intensidade), quando se emitem palavras, expressões e sentenças, para expressar diferentes funções sintáticas, semânticas ou pragmáticas. A variação dos tons em sequência forma uma curva entonacional, que é responsável por indicar se o enunciado é uma pergunta, uma afirmação, um pedido, uma ordem ou ainda sugerir os estados de humor do falante ao expressar-se, como alegria, indignação, surpresa etc.

▪ **Entrevista**

A entrevista é um gênero primordialmente oral composto basicamente pelo par pergunta-resposta, motivadas pelo diálogo entre aquele que pergunta (o entrevistador) e aquele que responde (o entrevistado). Há variados subgêneros relacionados à entrevista, tais como a entrevista jornalística, científica, para obter emprego etc. Sua produção apoia-se basicamente na relação entre entrevistador e entrevistado, no tema e função da entrevista (para que?) e, ao mesmo tempo, no discurso produzido em determinado âmbito e circunstância (no âmbito da mídia, por exemplo, num programa de TV ou rádio, no âmbito da produção científica, entre outros). A entrevista realizada oralmente pode ser posteriormente transcrita. O entrevistador é responsável por abrir e fechar a entrevista, fazer as perguntas, motivar o entrevistado para que apresente as informações desejadas, introduzir assuntos, orientar e reorientar a interação. A organização interna da entrevista demanda a planificação de etapas a partir da qual o diálogo vai se desenvolver, a elaboração de um roteiro de perguntas que favoreça a obtenção de informações esperadas e a produção de comentários e intervenções durante sua produção de modo a dar continuidade ao tratamento de assuntos e favorecer retomadas pelo entrevistado.

▪ **Enunciado de problema**

Próprio da esfera escolar, o enunciado de problema envolve uma situação na qual o estudante é desafiado a resolver algo para o qual não possui uma resposta imediata, nem um procedimento específico que o conduza à solução. Em geral, envolve quatro componentes: metas (finalidade da situação problema), dados (informações fornecidas pelo enunciado), restrições (fatores que dificultam chegar à conclusão) e métodos (procedimentos usados para resolver o problema). Para resolver um problema, não é suficiente compreender a linguagem. É preciso que o estudante tome consciência da discrepância que existe entre o que se almeja (a meta) e o que se tem (dados disponíveis), especifique o problema, isolando as informações relevantes; considere as alternativas possíveis para solucioná-lo, escolhendo aquela que oferece maior probabilidade de êxito; realize as operações necessárias e, finalmente, revise a resposta obtida.

▪ Esquema textual

Esquemas textuais são modelos mentais armazenados na memória de longo prazo. São construídos por abstração à medida que se entra em contato com textos em que diferentes situações comunicativas mobilizam a compreensão e a produção de textos. Nesses esquemas, predominam características comuns que permitem agrupar os gêneros em narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações. Para saber mais veja as definições de cada agrupamento no item 2.1 do capítulo I.

▪ Fábula

A fábula é uma narração alegórica, breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais, traduzindo uma lição ou ensinamento que podem ser deduzidos do episódio narrado.

Assim, para interpretar uma fábula, o leitor precisa decifrar um pequeno enigma: desvendar o que se esconde por trás da narrativa.

Em geral, é composta apenas de um único conflito apresentado na situação inicial, seguido pela reação e o desfecho. Pode assumir também a forma de um diálogo curto em que uma personagem afirma uma coisa e a outra nega ou retruca.

A lição de moral que, normalmente, assume a forma de um provérbio, não precisa estar destacada, pode aparecer incorporada à fala de uma das personagens ou ainda servir como introdução à narrativa.

▪ Fonema

O fonema é a unidade mínima do sistema fonológico. A substituição de um som por outro capaz de estabelecer contraste de significado entre palavras de contexto idêntico é o teste usado pelos linguistas para identificar os fonemas de uma língua. Por exemplo, o /m/ de "mata" e o /d/ de "data" são fonemas em português; assim como /g/, /p/ e /t/: "grata" "prata" "trata". Por convenção, usam-se barras inclinadas à direita // para representar os fonemas.

▪ Gênero textual

Em cada esfera de atividade social, os textos que produzimos ou compreendemos se materializam de acordo com algum gênero textual. Os gêneros funcionam, assim, como uma espécie de fôrma para ajustar aquilo que temos a dizer ou como uma ferramenta para compreender o que os outros têm a nos dizer.

Os gêneros se caracterizam:

- pelo conteúdo temático: O que pode ser dito nos textos do gênero?
- por estruturas composicionais específicas: Como se organizam começo, meio e fim?
- por marcas expressivas e estilísticas regulares: Quais recursos linguísticos – lexicais, fraseológicos e gramaticais – estão disponíveis?

▪ Grafema

Grafema é o nome dado à unidade mínima de um sistema de escrita, podendo representar um fonema nas escritas alfabéticas, uma sílaba nas escritas silábicas ou ainda uma ideia nas escritas que usam ideogramas.

Como a escrita da Língua Portuguesa é alfabética, os grafemas correspondem a abstrações das características formais das diferentes famílias de fontes, das letras concretas.

▪ **Hipótese de escrita**

Numa ótica construtivista, o próprio aprendiz formula ideias (hipóteses) sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ao responder a duas questões conceituais básicas: O que as letras representam? Como as letras representam a escrita?

De início, o aprendiz ainda não sabe como as letras funcionam ou tem uma visão diferente da adotada pelos adultos alfabetizados. Essas hipóteses avançam por meio de reflexões que o sujeito realiza em seus conhecimentos prévios do sistema de escrita e também por meio das interações que estabelece com as experiências que o ambiente lhe proporciona.

São estes os níveis de escrita descritos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985):

- Pré-silábico (nível 1): o aprendiz escreve reproduzindo os traços da escrita adulta, sem variações quantitativas ou qualitativas dentro da palavra e entre as palavras. Já diferencia desenhos de escritos. A leitura é sempre global.
- Pré-silábico (nível 2): escreve criando escritas diferenciadas em função do número mínimo de letras ou símbolos (variação quantitativa) e da variação interna (variação qualitativa) de caracteres dentro da palavra e entre as palavras (coisas diferentes devem ser escritas de modo diferente). A leitura do escrito continua global.
- Silábico: escreve controlando a produção pela segmentação silábica da palavra, isto é, cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, com ou sem valor sonoro convencional. Em geral, as escritas silábicas com valor sonoro começam pela representação da vogal. A leitura é silabada.
- Silábico-alfabético: escreve ora atribuindo a cada sílaba uma letra, ora a cada fonema uma letra. Trata-se de uma transição da hipótese silábica para a alfabética.
- Alfabético: já compreende que as letras representam os fonemas, mesmo que ainda não domine as convenções gráficas.

▪ **Humor**

O humor refere-se à capacidade de exprimir a característica de determinada ação ou situação suscetível de provocar o riso. Apesar de evidenciar aquilo que é virtualmente cômico, o humor não é necessariamente alegre. Três procedimentos são muito recorrentes na produção do humor: a repetição, a ruptura do preestabelecido e uma oposição entre dois *scripts* (estruturas internalizadas pelo falante: rotinas, modos comuns de fazer as coisas).

▪ **Inferência**

A inferência é um processo cognitivo que possibilita a construção de novos conhecimentos pela ativação de dados preexistentes na memória do interlocutor por outros veiculados no próprio texto. As inferências preenchem, assim, as

lacunas deixadas pelo autor, de forma que o sentido atribuído ao texto é produto de uma coautoria: o autor sugere e o leitor o completa. As inferências podem ser classificadas como intratextuais e extratextuais. As inferências intratextuais derivam de articulações estabelecidas entre palavras, frases ou proposições, assegurando a continuidade do processamento do texto. As inferências extratextuais derivam de uma conexão entre aquilo que está explicitado no texto e o conhecimento prévio do leitor. Convém lembrar que não se pode inferir qualquer coisa, já que a compreensão é regulada pelo próprio texto.

▪ **Infográfico**

O infográfico é caracterizado pela articulação de textos breves com ilustrações, formas e outros elementos gráficos, com a finalidade de facilitar a compreensão de matérias em que apenas o texto principal poderia criar dificuldades para o entendimento do conteúdo tratado. Por isso, na maioria das vezes, assume um caráter explicativo, quase didático. O infográfico, porém, não é mera ilustração. Por apresentar uma estrutura própria, ainda que dependente, tematicamente, do assunto da matéria com que se relaciona; podemos considerá-lo também um gênero da esfera jornalística.

▪ **Ironia**

A ironia é basicamente uma figura de linguagem que veicula um significado contrário àquele que derivaria da interpretação literal do enunciado. Como a ironia é produzida na tensão entre o sentido literal e o sentido figurado, para que o efeito se concretize, é preciso que o leitor capte a existência de uma espécie de farsa, isto é, seja capaz de deduzir o sentido que deve ser recusado.

▪ **Juízo de valor**

Formular um juízo sobre um determinado assunto significa expressar um ponto de vista. Essa opinião é comunicada oralmente ou por escrito através de uma frase que exprime o juízo formulado mentalmente. Já os valores – morais, estéticos ou religiosos – refletem aquilo que se valoriza e que orienta o comportamento de quem os formula, fazendo com que se prefiram certas ações a outras. Como os juízos de valor expressam as opiniões de quem os formula, têm valor de verdade, mas uma verdade subjetiva. Opõem-se a juízos de fato que são descritivos, informando a respeito de eventos da realidade, cujo valor de verdade ou falsidade é objetivo.

▪ **Legenda**

As legendas são textos curtos que, normalmente, ocorrem embaixo de uma imagem com a finalidade de esclarecer elementos ligados ao que está representado visualmente e que não podem ser visualizados. Qual a natureza da ação? Quem são os personagens? Quais as referências espaciais e temporais da imagem? A legenda jornalística assemelha-se, portanto, ao lide: o quê, quem, onde, quando.

▪ **Leitura oral expressiva**

A leitura expressiva não pode ser confundida com a decodificação dos sinais gráficos, nem com a fluência e agilidade para respeitar as unidades sintáticas do texto. Ainda que pressuponha essas duas habilidades, ela vai além, ao exigir o domínio de

elementos prosódicos, como entonação (velocidade, altura e volume), ênfase (realce a palavras ou expressões) e ritmo (alternância de tempos fortes e fracos). Sem uma compreensão profunda do texto não há como ler expressivamente. Por essa razão, a leitura expressiva pede que se retome o texto muitas vezes, para encontrar a justa expressão que comunique os sentidos atribuídos a ele.

▪ **Lenda**

Lendas são narrativas que recuperam um passado histórico remoto que pode ser considerado verdadeiro por alguns, falso por outros. Transita, portanto, em uma zona nebulosa entre a crença e a dúvida. As pessoas contam lendas a fim de verbalizar ansiedades e receios. Por serem transmitidas oralmente e receberem a impressão e a interpretação daqueles que as recontam, sofrem alterações ao longo do tempo.

▪ **Letramento**

Letramento diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a ampliação das possibilidades de participação em variadas práticas sociais que envolvem o universo da cultura escrita. Esse conjunto de práticas de uso da escrita não é uniforme: varia no tempo, no espaço social e entre os grupos sociais. Tais práticas são moldadas por prescrições que regulam o uso e a distribuição de textos, padronizando comportamentos, valores e até mesmo determinando quem pode produzir e ter acesso a eles e como devem ser recebidos. Há, portanto, diferentes letramentos associados às diferentes esferas de convivência social e às formas de interação que essas esferas propiciam. É por essa razão que muitos pesquisadores usam o termo no plural: letramentos.

▪ **Manchete**

As manchetes localizam-se na primeira página de jornais impressos (capa) e na parte central de jornais disseminados em meios digitais. Têm como função apresentar as notícias mais importantes daquela edição, colocando-as em destaque. Podem ser compreendidas como um gênero multimodal, já que sua produção implica lançar mão de recursos advindos da linguagem verbal e da linguagem não verbal para atingir sua finalidade. Para destacá-las, usa-se uma fonte distinta, dispõe-se o texto graficamente em uma parte da página e usam-se fotografias, entre outros elementos. Pode vir acompanhada de textos curtos, denominados lide, que resumem o fato, anunciando e remetendo o leitor à página onde poderá encontrar a notícia de forma detalhada. Dentre várias manchetes que podem compor a primeira página de um jornal, há sempre uma delas que ganha maior evidência, dada a relevância da notícia a que se refere. Do ponto de vista de sua estrutura, a manchete é constituída de orações curtas, em ordem direta e sem ponto final (exceto no caso de pergunta), já que funciona como um título para promover a notícia que se encontra no interior do jornal. Geralmente, os verbos apresentam-se no presente do indicativo. A informação é tratada de modo preciso e apresenta de modo resumido os elementos que contextualizam o fato relatado: O quê? Como? Onde? Quem? Quando? Por quê?

▪ **Mito**

Os mitos são narrativas que procuram recompor o passado distante com a função

de sustentar o presente. As narrativas mitológicas procuram explicar a origem de tudo: a genealogia dos deuses, a criação do mundo e do homem, a explicação das forças da natureza. Com uma mistura de poesia, aventura, moralidade e tragédia, revelam a busca humana pelo conhecimento e sua tentativa de compreender o mistério da existência.

▪ **Modulação de voz**

A modulação de voz envolve o uso de certos recursos vocais para emissão de sons, palavras, expressões e sentenças a fim de provocar certos efeitos de sentido em situações de comunicação; implica ler e dizer com inflexões variadas de voz, modificando o timbre, o volume, o ritmo e a velocidade com que se articulam sons e se produz a fala.

▪ **Notícia**

A notícia é o relato de fatos ou acontecimentos atuais de interesse para a comunidade. O texto da notícia é redigido a partir do dado mais relevante ou capaz de gerar maior interesse, seguindo-se as demais informações em ordem decrescente de importância. É o que se chama “pirâmide invertida”. Isso define também as características do título e da linha fina (frase usada logo após o título).

▪ **Ortografia**

A ortografia é um sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função de sua posição na palavra. Inclui a uniformização gráfica de morfemas (prefixos, sufixos e desinências) e radicais, além de recursos para distinguir palavras que soam de modo semelhante, mas são escritas com grafias diferentes (as palavras homófonas-heterográficas). Esse sistema traz ainda vestígios da história das palavras, já que só a etimologia esclarece alguns usos em contextos arbitrários. Considerar a ortografia como um sistema tem implicações para seu ensino. Permite criar uma tipologia de erros, uma tipologia de atividades, princípios orientadores para a formulação de expectativas de aprendizagem para cada ano do ensino fundamental, além de indicadores de avaliação mais específicos.

▪ **Poema narrativo**

O poema narrativo caracteriza-se por contar – em versos – uma intriga ficcional que mais frequentemente é enunciada em prosa.

▪ **Poema visual**

É um poema em que o poético não se evidencia pelo encadeamento linear dos versos, mas pelo jogo com a linguagem que se concretiza na disposição das palavras na página, na materialidade das próprias palavras que se fragmentam e se recompõem. O verso tradicional dá lugar a uma linguagem sintética, dinâmica. Ao explorar os espaços em branco, os recursos gráficos e visuais, o poema transforma-se em objeto visual que pede, simultaneamente, para ser lido e visto.

▪ **Prática guiada e autônoma**

As práticas guiadas ou autônomas designam as atividades pedagógicas de acordo com o grau de participação e intervenção do/a professor/a. Práticas guiadas são

aquelas em que o docente possui um alto grau de intervenção, seja para modelar o comportamento do aluno (mostrando como fazer), seja para possibilitar a ele participar da atividade, mesmo que não possua todas as habilidades necessárias para tal. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor deseja que as crianças ainda não alfabetizadas desenvolvam habilidades de produção de textos escritos ou que percebam as diferenças entre a fala e a escrita: o docente precisará escrever e ler para os alunos. O mesmo ocorre, em turmas de alfabetização, quando o professor lê textos para sua turma desenvolver habilidades de compreensão leitora. Práticas guiadas para modelar o comportamento do aluno ocorrem, por exemplo, quando o professor mostra como ele lê: que estratégias leitoras utiliza, que raciocínio desenvolve para realizar uma inferência, como relaciona dados do texto com conhecimentos prévios. As práticas autônomas são aquelas que podem ser realizadas quando a criança já possui maior grau de autonomia, sendo menor a necessidade de intervenção do professor. É muito importante não tratar os dois tipos de práticas como extremos opostos. O que varia é o grau: há práticas mais autônomas e outras menos. O professor nunca perde, nas atividades didáticas, seu papel de intervir, de ensinar, de mostrar como se faz. Espera-se, porém, que ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os alunos ganhem cada vez mais autonomia.

▪ **Prática avaliativa**

Práticas avaliativas condizentes com uma perspectiva de inclusão são tarefas a serem pensadas, debatidas e implementadas pelo conjunto da equipe escolar, pois, se existem momentos nos quais um professor pode isoladamente intervir, suas potencialidades somente se realizam como fruto de trabalho coletivo.

▪ **Quadra**

Quadras ou trovas são pequenos poemas compostos por quatro versos, que, em geral, têm sete sílabas poéticas e apresentam rimas entre o segundo e o quarto verso. Quase sempre se dividem em duas metades, em função da temática desenvolvida ou da estrutura oracional. Exploram, entre outros motivos, o amor, a infância, a natureza, o humor.

▪ **Regularidades biunívocas ou diretas**

No sistema de escrita do português, os grafemas representam fonemas. Há várias relações que os grafemas podem estabelecer com os fonemas. Denominamos regularidades biunívocas (relação um para um) ou diretas aquelas em que apenas um grafema representa determinado fonema e vice-versa, isto é, nos casos em que há representação a partir de uma correspondência termo a termo. Em português, isso ocorre apenas com: B, D, F, P, T e V.

▪ **Regularidades contextuais**

Os valores que os grafemas podem assumir dependem de sua posição na palavra: em posição inicial, não ocorre Ç; RR ou SS só podem ser usados no interior das palavras; em posição final, além das vogais, há apenas um número reduzido de consoantes L, M, N, R, S, X e Z. Além disso, a presença de um grafema em uma palavra pode ser condicionada pelos grafemas do entorno: antes de B ou P apenas M pode nasalizar a vogal da sílaba anterior; pode empregar o dígrafo RR só entre vogais; usa-se Ç apenas se a vogal seguinte for A, O ou U.

▪ Regularidades morfológicas

As regularidades morfológicas são aquelas nas quais os valores que os grafemas assumem relacionam-se aos processos derivacionais ou flexionais das classes de palavras. Como prefixos, sufixos, desinências (nos nomes, gênero e número; nos verbos, tempo e modo, pessoa e número) escrevem-se sempre da mesma maneira, é possível resolver muitos problemas ortográficos sem sobrecarregar a memória. Menos potentes são as correlações que podem ser estabelecidas entre palavras cognatas, isto é, que pertencem a uma mesma família, com radical e significação comuns.

▪ Reportagem

A reportagem é uma matéria longa (ou um conjunto de matérias) que procura cobrir integralmente um determinado assunto. Diferentemente da notícia que informa os fatos de maneira mais objetiva, a reportagem aprofunda o assunto com investigações, comentários de especialistas, que permitem discutir o tema. Em geral, sua estrutura apresenta título, linha fina, subtítulos, abertura, corpo do texto e conclusão.

▪ Resumo

Resumo é a condensação de um texto, redigido com as próprias palavras do leitor resumidor. Resulta, portanto, da retextualização do texto-fonte, exigindo que quem o elabore seja capaz de:

- compreender o conteúdo do texto-fonte, para poder descartar pormenores pouco relevantes, conservando apenas as ideias mais relevantes;
- redigir as ideias principais do texto-fonte, empregando linguagem própria, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias);
- manter fidelidade às ideias do autor do texto-fonte.

▪ Rima

A rima é um recurso estilístico que explora a repetição de sons no final de diferentes versos (rima externa) ou no interior deles (rima interna), criando um vínculo sonoro entre palavras que pode gerar efeitos de sentido. Quanto à extensão dos sons que rimam, podemos classificá-las em consoantes e toantes. Nas consoantes, há identidade a partir da vogal tônica; nas toantes, há identidade apenas na vogal tônica.

▪ Segmentação entre palavras

É o processo de divisão de um enunciado nos segmentos que o constituem. Graficamente, implica saber onde é preciso inserir espaços em branco entre as palavras. Não é uma tarefa simples para crianças recém-alfabetizadas, pois a fala, uma cadeia contínua de sinais acústicos, não é dividida em palavras. Em termos prosódicos, quem fala organiza o discurso em blocos maiores. Como a criança se apoia na oralidade quando aprende a escrever, é inevitável que se encontrem ocorrências envolvendo segmentações não-convencionais: quer unindo palavras que deveriam ser escritas com um espaço em branco entre elas, quer desunindo elementos da palavra (sílabas ou morfemas) que deveriam ser escritos sem espaço. Chama-se de hipossegmentação os casos de junção indevida e de hipersegmentação os casos de segmentação indevida.

▪ Seminário

Seminário é um gênero textual típico do âmbito escolar e acadêmico. Pode ser compreendido como a apresentação oral de uma pesquisa realizada por um estudante, professor ou convidado ou por um grupo de estudantes. Essa apresentação caracteriza-se por ser planejada e sistematizada e envolve a transmissão de conteúdos e a disseminação de pontos de vista sobre o objeto da apresentação a uma audiência, que pode ter ou não familiaridade com o assunto. Demanda, portanto, preparação. Quando se trata de seminários organizados em grupo, essa preparação envolve ações colaborativas: tomadas de decisão sobre o que dizer, quem dizer e como dizer. Além da pesquisa em fontes variadas, exige a leitura e a produção de textos voltados ao estudo (resumos, fichamentos, notas, esquemas, por exemplo), à explanação (apresentação baseada em roteiros, nos quais se organiza um plano de apresentação e se salientam definições, explicações, citações, demonstrações, fatos e as relações entre eles, pontos de vistas e posições, de acordo com o tema ou objeto em foco) e a seleção de recursos necessários à realização da tarefa (*slides*, cartazes, esquemas, resumos, materiais audiovisuais etc.).

Do ponto de vista comunicativo, o gênero seminário permite construir e produzir o papel do “especialista”, condição essencial para que esta prática aconteça: a condição de credibilidade do expositor frente a seu auditório.

▪ Sequência causal

A causalidade é estruturante dos textos da ordem do expor e do argumentar. Como textos expositivos ou argumentativos não resultam de uma soma linear de dados, a sequência causal é responsável pela organização lógico-semântica dos tópicos expostos ou do núcleo argumentativo.

▪ Sequência temporal

O tempo é um elemento estruturante dos textos da ordem do relatar, do narrar e do descrever ações. Há sequência temporal quando os fatos relatados ou as ações narradas ou descritas obedecem a uma ordem cronológica, ainda que possa haver retrospectivas (*flashback*) ou antecipações. A introdução de marcos temporais enquadra o relato, a narrativa ou a descrição de ações, orientando a aferição do tempo: Quando ocorreram os eventos (ontem, no século XIX)? Qual sua duração (horas, dias, semanas, meses, anos, séculos)?

▪ Sumarizar

Sumarizar envolve as operações mentais que ocorrem durante o processamento do conteúdo de um texto ao longo da leitura. Não deve ser confundida com a produção de um texto-resumo, que tem a função de apresentar ao leitor a síntese de uma obra.

Ao ler, o leitor constrói uma espécie de resumo mental, que permite regular seu próprio processo de compreensão: avançar se as informações se acomodam ao resumo mental ou retomar o fio da meada se algo não se ajusta a ele. A maneira como cada leitor sumariza o texto não depende só do que está escrito, mas também dos objetivos que orientaram a leitura e do que ele já sabia a respeito do assunto tratado. Ao sumarizar, o leitor constrói uma visão geral do texto lido e pode ainda salientar as partes mais importantes ou interessantes. Há dois grandes tipos de estratégias de sumarização: a seleção em que se retêm as informações mais relevantes, descartando-se as demais; a construção em que, por meio de operações de generalização, se

substitui um trecho com informações particulares por outras mais gerais ou, ao contrário, se substitui um trecho com informações gerais por outras mais específicas.

▪ Suporte

Todo gênero tem um suporte – um portador físico ou virtual – no qual o texto se fixa. Há suportes convencionais com formatos específicos, como o livro, o jornal, a revista etc. Há também suportes incidentais que, embora não sejam destinados especificamente para esse fim, fixam e mostram textos, como a embalagem que, além do rótulo, pode trazer uma receita; roupas, paredes e muros que podem estampar poemas, aforismos etc.

▪ Tabela ou quadro

A tabela é um quadro em que diferentes tipos de dados sobre um assunto em estudo são distribuídos em linhas e colunas. É composta por um título, localizado no topo, e um corpo, formado pelo conjunto de linhas e colunas. A parte superior de cada coluna (ou cabeçalho) indica o conteúdo das linhas. Cada casa ou célula destina-se à inserção de um único dado.

A **tabela simples** é formada por duas colunas. Deve ser lida horizontalmente, pois apresenta apenas a relação entre uma informação e outra.

A **tabela de dupla entrada** é formada por três ou mais colunas, pois apresenta dois ou mais tipos de dados para cada item. Deve ser lida cruzando a linha vertical com a horizontal para que os dados sejam relacionados.

Nos trabalhos acadêmicos, convencionou-se designar “tabela” apenas a que envolve dados quantitativos, como apresentação de total ou porcentagem; as demais, mesmo quando contêm algarismos, são chamadas “quadros”.

▪ Tema ou assunto

Tema e assunto podem ser tomados como sinônimos, ou seja, palavras que remetem a significados comuns. Nesse sentido, podem significar assunto ou o conjunto de conteúdos desenvolvido por determinado autor. Trata-se, portanto, em um texto oral ou escrito, do que é dito.

Mas há autores, como o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, que diferenciam tema de assunto. O tema é um dos elementos constitutivos dos enunciados, além da forma, composição e estilo. O tema é o sentido completo de um enunciado, é a origem da enunciação, sendo “determinado não só pelas formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas também por elementos não verbais da situação” (BAKHTIN, 1981, p. 128), tanto da própria circunstância em que se diz como do horizonte histórico e social a partir do qual o dizer é construído. Assim, o tema de um enunciado e sua significação não podem ser apreendidos sem levarmos em conta os componentes que constituem a situação de produção do discurso. O tema ainda, nessa perspectiva, só pode ser alcançado a partir do todo do enunciado; corresponde a uma significação global e carrega em si um posicionamento.

▪ Texto autobiográfico

O gênero textual autobiografia pertence à ordem do relatar e cumpre a função de textualizar vidas e experiências, tornando-as passíveis de interpretação. São textos

que carregam marcas de implicação, já que o autor se mostra no texto, discorrendo sobre fatos expostos ao leitor. Esse tipo de texto está relacionado à capacidade de autoconsciência, que emerge quando aquele que o produz interpreta e distingue os acontecimentos que compõem a história de sua vida. Quanto a sua estrutura geral, a autobiografia pode organizar-se como um texto longo, que abarca a história de toda uma vida, ou como textos mais curtos, relatando passagens e acontecimentos marcantes. A produção desse texto exige dos sujeitos a tomada de decisão sobre o repertório de acontecimentos e experiências que sejam representativos na caracterização de suas vidas ou de trechos dela. A elaboração de uma autobiografia parte de uma motivação da memória que fornece os registros de fatos passados, e esses elementos combinados resultam em enredos maiores: as histórias. Dessa forma, aquele que produz a autobiografia recorre a eventos que são ordenados temporalmente. Este gênero confere uma duplicidade àquele que o produz: ele é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista, é responsável pela organização de seu conteúdo e está no centro dos eventos relatados. Ao produzir esse texto, ele deve responder a questões do tipo: como me represento a mim mesmo? o que é representativo em minha existência em relação aos eventos vividos?

Também há os outros que tomaram parte da vida narrada e que participam ativamente na construção do relato. São esses os personagens que ancoram o discurso junto às referências de espaço e tempo, tornando o texto crível para o interlocutor. A elaboração das autobiografias lida com unidades longas de tempo e momentos típicos e fundamentais de qualquer vida humana: o nascimento, a infância, os anos de estudo, o casamento, o trabalho, a obra e assim por diante. As marcas temporais que organizam a sequência dos eventos e as transformações narradas são representadas pelo uso de tempos verbais e de marcadores temporais (há dez anos, naquele tempo, naquela época, tempo em que etc.). Geralmente, utilizam-se os tempos verbais como os pretéritos do indicativo (simples ou compostos), o futuro do pretérito do indicativo e formas nominais. O pretérito perfeito do indicativo marca tanto o intervalo de tempo que dá origem à narrativa como todos os estados de coisas que ocupam o primeiro plano da história narrada. O pretérito imperfeito do indicativo e as formas nominais dos verbos (infinitivo, particípio e gerúndio) funcionam como pano de fundo dos acontecimentos narrados. As conjunções e locuções conjuntivas relacionam-se à expressão de circunstâncias fundamentais na condução do texto narrativo. Também os advérbios e locuções adverbiais permitem a caracterização dos processos verbais, indicando as circunstâncias indispensáveis ao relato. Observa-se também o uso abundante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (tanto do singular como no plural).

Há também o uso de expressões que funcionam como modalizadores do discurso (provavelmente, certamente) e operadores argumentativos (apenas, mesmo etc.). O autor depara-se ainda com o desafio de explicitar ao máximo as informações necessárias para que a autobiografia seja compreendida por outro que não compartilha as mesmas experiências. Isso demanda a elaboração de explicações sobre aspectos desconhecidos pelo interlocutor (como termos e expressões típicos de certos locais e épocas etc.), descrições de lugares; de justificativas; e da apresentação de pessoas às quais se referem durante o relato.

▪ **Texto de opinião**

No texto de opinião, comenta-se um assunto polêmico a partir de uma determinada fundamentação. Em geral, implica a contextualização do tema tratado;

a tomada de posição em relação ao tema; a justificativa da posição assumida, com base em argumentos; a contestação de possíveis argumentos contrários ao ponto de vista assumido pelo autor; e conclusão do texto, reforçando-se a posição assumida.

▪ Tirinha

A tirinha é um subgênero das histórias em quadrinhos. Seu nome tem origem no fato de ser um texto curto, composto por um ou mais quadrinhos configurados em formato retangular, dispostos vertical ou horizontalmente. Pode apresentar diálogos breves e fazer uso de recursos como balões, onomatopeias etc. O humor é a principal característica da tirinha, o que faz com que compartilhe estratégias textuais semelhantes às da piada, como o desfecho inesperado.

▪ Unidades intrassilábicas

A sílaba consiste em uma unidade de pronúncia maior que um fonema e menor que uma palavra. Cada sílaba é composta por elementos que podem ocorrer em sua formação, no interior da própria sílaba. Esse conjunto é denominado de unidades intrassilábicas. Toda sílaba tem um núcleo; no caso do português, é formado pela vogal, por exemplo, na palavra GATO, o núcleo da sílaba inicial é a vogal A. Além do núcleo, as sílabas em português podem ser constituídas por uma ou mais consoantes dispostas à esquerda ou à direita do núcleo. Denomina-se ataque os elementos que estão à esquerda do núcleo, que podem ser constituídos por até duas consoantes, como na sílaba inicial da palavra GLOBO (as consoantes G e L). Denomina-se coda os elementos que estão à direita do núcleo da sílaba, que podem ser constituídos por até duas consoantes. Por exemplo, em PESCAR, as duas sílabas possuem núcleo e coda. Ao elemento constituído pela núcleo e pela coda dá-se o nome de rima. Tanto o ataque como a coda podem ou não ocorrer numa sílaba, já o núcleo é uma unidade obrigatória em sua formação (NÓBREGA, 2013).

▪ Valor de base

O valor de base corresponde ao fonema que o grafema representa com maior frequência. Embora as letras tenham um nome (á, bê, cê, dê etc.) orientado pelo princípio acrofônico, isto é, o nome da letra indica um dos sons que ela representa, não é em todos os casos que o nome revela o valor de base que o grafema representa. Cê é o nome da letra C, mas o valor de base do grafema C é /k/, porque é bem maior o número de ocorrências em que o grafema ocorre representando /k/: antes das vogais A, O e U e das consoantes R e L na formação de encontros consonantais. O grafema C só representa /s/ em contextos bem mais restritos: seguido das vogais E ou I; ou /ʃ/, seguido de H, compondo o dígrafo CH.

▪ Variação linguística

A língua é usada no dia a dia para atender às muitas atividades sociais em que as pessoas se envolvem, quando falam ou escrevem; por essa razão é que se diz que é um fenômeno intrinsecamente heterogêneo.

Como os interlocutores atuam em diferentes espaços, a variação pode ocorrer concretamente em função do:

- Espaço geográfico: Há correlação entre a região de origem dos interlocutores e as marcas linguísticas que imprimem nos textos que produzem. Portugueses não falam como os brasileiros. Brasileiros das diferentes regiões do país não falam exatamente do mesmo jeito. Chama-se de **DIALETOS** as variações

linguísticas relacionadas ao espaço geográfico. Bastante perceptível, assim que se começa a conversar com alguém, já é possível perceber se a pessoa é ou não da nossa região.

- Espaço social: Há correlação entre o segmento social de onde os interlocutores procedem e as marcas linguísticas que imprimem nos textos que produzem. Mesmo quando se observam pessoas originárias de uma mesma região, sua linguagem varia. O espaço social envolve pelo menos três variáveis:
 - a) o nível sociocultural do interlocutor: Pessoas não-alfabetizadas ou com pouca escolaridade não falam exatamente da mesma forma que pessoas com escolaridade mais longa e que mantêm o hábito de ler. Essas diferenças sociais resultam na **variedade não-padrão** e na **variedade padrão**;
 - b) a intimidade entre os interlocutores: Uma mesma pessoa não se expressa do mesmo modo em todas as situações comunicativas de que participa. Fala-se à vontade com familiares e amigos e “medindo as palavras”, com pessoas com quem se tem pouco contato. A variação produzida nesse eixo é chamada de **registro**, em que se reconhece um modo de se exprimir mais **informal** ou coloquial e outro mais **formal** ou refletido;
 - c) Sua idade e sexo: Jovens e velhos, homens e mulheres não falam exatamente do mesmo jeito. Os recursos linguísticos que revelam esse tipo de variação são chamados de **socioletos**.
- Espaço temático: Há correlação entre o assunto que está sendo desenvolvido e os recursos linguísticos empregados. Para tratar de assuntos do dia a dia, usa-se o **português corrente**. Para abordar assuntos especializados, emprega-se o **português técnico**.
- Espaço temporal: Como a língua varia, com o tempo é inevitável que ocorram mudanças. Textos produzidos em diferentes momentos históricos tornam visíveis algumas mudanças ocorridas na gramática da língua no campo da fonologia, morfologia, sintaxe e principalmente no léxico. O elenco desses diferentes usos frequentes em épocas distintas configura a **variação diacrônica**.

▪ **Verbetes**

Cada entrada de um dicionário, enciclopédia, glossário constitui um verbete. A consulta a esses suportes configura uma prática cultural cuja finalidade é compreender o mundo, já que o conteúdo dos verbetes pode tratar do conhecimento humano das mais diversas áreas. Caracterizam-se por um esforço de abstração e conceituação, que se desdobram em descrições, exemplos e analogias ilustrativas dos itens que compõem as entradas.

Tod
ter
apr



Tiburo e torquato
na escola



GOVERNO MUNICIPAL
MORRINHOS
Secretaria de Educa



GO
MOR
S



2ª PARTE

INTRODUÇÃO

Esta é a segunda parte do Volume I da *Proposta curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental*. Aqui indicamos caminhos possíveis para que a escola possa operacionalizar e viabilizar o alcance das aprendizagens esperadas ao final de cada ano. Para tanto, explicamos e exemplificamos o que são “modalidades organizativas de atividades” fundamentadas na reflexão sobre tempos e espaços pedagógicos. Sua elaboração considerou boas práticas escolares e a leitura atenta de currículos e produções acadêmicas. Além disso, apresenta discussão sobre o potencial pedagógico das avaliações internas e externas enquanto vias para verificação da aprendizagem dos alunos e melhoria do trabalho docente de um ponto de vista coletivo.

Para bem compreender as orientações didáticas desta *Proposta curricular de Língua Portuguesa* para os primeiros anos escolares no Estado do Ceará, é indispensável retomar os principais aspectos abordados na primeira parte deste volume.

- Refletimos sobre o papel da escola e sua impossibilidade de ensinar todo o conhecimento humano acumulado, o que evidencia a necessária definição do que ensinar por meio do bom planejamento do trabalho pedagógico.
- Declaramos a importância de uma proposta curricular como um compromisso em torno do que deve ser ensinado e aprendido, uma vez que ela permite verificar se escolhemos os caminhos mais adequados às nossas realidades escolares e se meninos e meninas estão aprendendo.
- Enfatizamos que a proposta busca apresentar objetivos que realmente podem ser alcançados por gestores e equipes pedagógicas, ou seja, habilidades que, de fato, podem ser desenvolvidas pelos alunos nos anos escolares em que estão.
- Destacamos a operacionalidade do documento que busca ser claro, objetivo e diferente das matrizes de avaliações externas, ultimamente muito utilizadas na elaboração dos planejamentos escolares por serem sintéticas e de fácil compreensão.
- Evidenciamos a relação entre cultura escrita, nível socioeconômico e cultural das famílias. O desempenho escolar é afetado por esses fatores e, por isso, a política educacional tem um importante papel na garantia da aprendizagem, o que exige pensar nas práticas escolares que podem ajudar a eliminar as desigualdades sociais.
- Apontamos as características delineadas para o ensino fundamental de nove anos e a exigência de trabalharmos a linguagem escrita ancorados na concepção de infância. Isso requer planejar ações pedagógicas para o trabalho com essa linguagem pautadas no educar, brincar e respeitar as necessidades da criança.

- Descrevemos os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa e as habilidades esperadas ao final de cada ano da etapa inicial do ensino fundamental e o objetivo geral ao final do quinto ano, além dos agrupamentos, gêneros e sua progressão para quatro eixos de aprendizagem: oralidade, sistema de escrita e ortografia, produção de textos escritos e leitura (compreensão leitora e fluência).

Esta parte do volume está organizada em três capítulos. No primeiro, tratamos do planejamento do ensino e da sua operacionalização por meio de distintas modalidades organizativas das atividades. O segundo traz alguns exemplos de cada uma dessas modalidades. No capítulo III, abordamos orientações para o acompanhamento do ensino e aprendizagem. Por fim, expomos nossas referências.

PLANEJAMENTO E AÇÃO: GESTÃO DO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA DE TRABALHO COM AS CRIANÇAS





4	5	6	
7	11	12	13
14	19	20	
2	5	27	



Esta proposta curricular define, para cada um dos eixos que estruturam a área, as habilidades e sua progressão a partir da tipologia e dos gêneros selecionados. A perspectiva adotada é: “Conhecer e melhor planejar o que deve ser ensinado na escola com vistas a garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças”. Tal parte do documento se destina a indicar formas para sua operacionalização. Trata do planejamento do ensino e acompanhamento da aprendizagem das crianças, oferecendo reflexões relevantes e caminhos para a efetivação da proposta curricular, conforme levantamento de práticas docentes, de leituras sobre experiências curriculares, de pesquisas e de estudos da área.

Ao nos referirmos a caminhos, queremos dizer que são indicativos para a efetivação da proposta curricular e não um receituário de atividades. As crianças aprendem em ritmos e estilos diferentes, têm distintas bagagens de conhecimento sobre os usos da língua materna. Portanto, professores/as e equipes pedagógicas encontrarão crianças em momentos diferentes de aprendizagem, que necessitam de intervenções específicas ou, ainda, crianças que aprenderam aquém do esperado e que precisam progredir em suas aprendizagens. As diferenças entre as crianças, turmas, membros da equipe pedagógica ou estabelecimentos escolares não nos exime de trabalhar para cumprir o direito à educação de todos os meninos e meninas.

Embora cada criança tenha vivências diferentes, todas são competentes para aprender a língua materna. Qualquer falante de português, não importa sua escolaridade, sabe português ou suas variantes. Sem ir à escola, sem precisar aprender qualquer teoria, todos os falantes de uma língua, por volta dos seis anos de idade, dominam os conhecimentos relativos aos componentes da variação linguística usada em sua comunidade, porque foram construindo conhecimentos na interação com seu grupo (POSSENTI, 1996). Portanto, devemos fazer o melhor que pudermos para que elas progridam dentro das expectativas aqui delineadas, levando em conta sua bagagem de experiências e saberes construídos em diversos âmbitos de convivência, seus distintos ritmos e estilos de aprendizagem.

Uma questão pertinente em relação às propostas curriculares destinadas ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é que esses processos não são lineares. Dessa forma, as propostas curriculares colaboram na delimitação do que é possível ser ensinado na escola, um espaço onde não se pode reproduzir fielmente as práticas de uso da linguagem que acontecem nos espaços sociais. Na escola, devemos ter controle sobre o que se ensina e sobre o que é aprendido. Isso é feito considerando o que os alunos já sabem, a progressão prevista na proposta curricular e as novas aprendizagens. Afinal, como saber o que de fato meninos e

meninas aprenderam para proporcionar-lhes avanços em suas aprendizagens? Por isso, Délia Lerner (2002) diz que é preciso criar uma "microsociedade" de leitores e produtores de textos orais e escritos na escola, oferecendo situações semelhantes às vivenciadas na sociedade.

Então faz-se necessário planejar e criar situações que proporcionem essas aprendizagens. O planejamento escolar organiza os conteúdos a serem ensinados ao longo do tempo e seleciona as situações didáticas mais adequadas à aprendizagem, considerando as orientações curriculares, o projeto político pedagógico da escola, as necessidades e possibilidades dos estudantes (nem todos aprendem no mesmo tempo e da mesma forma), os recursos disponíveis na unidade escolar e as opções didáticas e metodológicas do professor.

O planejamento é, portanto, um dos elementos-chave para a operacionalização desta proposta curricular. Nesse sentido, é importante nos debruçarmos sobre ele, individual e coletivamente.

Um dos pontos principais do planejamento se refere ao tempo. Nesta proposta, indicamos que ao final de determinado período a criança deva ter alcançado algumas aprendizagens. Para que essas metas sejam alcançadas, é preciso detalhar o que e quando pretendemos trabalhar cada conteúdo durante o ano letivo, levando em conta a progressão de aprendizagem que sustenta esta proposta. Para sermos bem sucedidos em nossos propósitos, é preciso ainda definir como se ensina. Para tanto, é imprescindível conhecer o grupo de crianças com o qual trabalharemos durante o ano, seus ritmos e interesses; explorar ao máximo o espaço físico, os recursos didáticos e os materiais de que a escola dispõe, sem esquecer que imprevistos e mudanças podem ocorrer durante o ano letivo. O ensino e a aprendizagem na sala de aula se dão num contexto escolar e se relacionam também com as oportunidades que se estabelecem para além dessa sala.

Isso significa que o planejamento de cada escola e de cada professor é único, pois é pouco provável que possamos reutilizá-lo por completo no ano seguinte. Porém a experiência nos ensina que, apesar das diferenças, há muitas semelhanças entre os alunos e alunas de um determinado ano. Assim, planejar não é uma ação solitária, é uma ação compartilhada com os pares.

A elaboração do planejamento implica distribuir os conteúdos no tempo, para evitar a fragmentação entre os diferentes eixos: oralidade, sistema de escrita e ortografia, produção de textos escritos e leitura. É preciso estruturar o trabalho segundo as modalidades organizativas – atividades permanentes, de sistematização, de ocasião, projetos e sequências de atividades. Essas modalidades permitem desenvolver as habilidades previstas para o ano, quando organizadas em uma rotina de trabalho.

A rotina é compreendida como um organizador do tempo e do ambiente, articulando diversas propostas e formas de sociabilidade entre crianças e entre crianças e professores, necessárias à aprendizagem.

A fim de melhor esclarecer semelhanças, diferenças e conexões entre planejamento e rotina, reunimos nos boxes a seguir as principais características de cada um.

Rotina

- É uma estrutura de organização de vários elementos que articulam o trabalho de ensino e aprendizagem: o tempo, os conteúdos e as atividades, bem como o espaço pedagógico.
- Planejamento e rotina são dois processos distintos, porém interdependentes.
- A rotina é organizada considerando momentos de concentração e descentração, podendo assumir diferentes configurações: em alguns momentos o professor é o centro a partir do qual as propostas são conduzidas; em outros, as crianças assumem o protagonismo em torno de uma mesma proposta ou de tarefas diversificadas. Há também momentos em que são necessários diferentes agrupamentos de acordo com especificidades etárias, conhecimentos prévios dos alunos, características próprias de cada turma e/ou objetivos de aprendizagem.
- Deve ser estruturada a partir de modalidades organizativas de atividades, distribuídas no tempo.
- O estabelecimento de uma boa rotina permite previsibilidade e constância. As crianças conseguem antever as modalidades organizativas das atividades, desenvolvendo assim sua autonomia para realizar suas atribuições, sugerir mudanças, antecipar materiais e atitudes necessárias às atividades e também para refletir sobre o processo e aprendizagem propostos.
- Deve ser monitorada e avaliada. Devido à necessidade de previsibilidade e constância, é aconselhável modificá-la somente quando for realmente necessário.

Planejamento do ensino

- Ancora-se, sobretudo, na proposta curricular, a qual serve como uma espécie de bússola durante sua elaboração.
- Deve considerar períodos de curto, médio e longo prazo. No caso do longo prazo, referimo-nos, por exemplo, a um ano escolar.
- Pode ser feito para toda a escola, para anos, turmas e até mesmo para estruturar o trabalho junto a um aluno.
- Requer acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem. Portanto, sempre que possível, deve considerar resultados de vários tipos de avaliação (interna, externa, entre outras), bem como o contexto e realidades da escola e dos alunos.

- Pode ser do professor, de professores que tenham turmas ou projetos em comum, ou da equipe pedagógica. Se apenas do professor, deve ser compartilhado entre os pares e a equipe pedagógica. Assim, aumentamos as chances de seguir um bom caminho.
- É visualizado em forma de documentos ou quadros que necessitam ser periodicamente visitados, reexaminados e avaliados. Vale expô-los em locais acessíveis a todos os membros da equipe pedagógica para serem lembrados.
- Deve sofrer alterações sempre que se avaliar necessário.

1.1 Modalidades organizativas de atividades

Compreendemos as modalidades organizativas como recursos metodológicos que atendem a diversas demandas advindas do planejamento, já que possibilitam abordagens diferenciadas, de acordo com os objetivos de aprendizagem. Lerner (2002) lembra que é por meio de atividades realizadas na escola que os alunos irão desenvolver as habilidades esperadas para o final de cada ano escolar. Com base nessa autora, definimos cinco modalidades organizativas de atividades necessárias ao alcance das aprendizagens esperadas em cada um dos eixos desta proposta curricular (oralidade, sistema de escrita e ortografia, produção de textos escritos e leitura). São elas: atividades permanentes, atividades de sistematização, atividades ocasionais, projetos e sequências de atividades. O Quadro 13 sintetiza suas principais características.

Quadro 13 Quadro-síntese das modalidades organizativas:
organizando o planejamento

Modalidades	O que são	Para que usar	Quando usar
Atividades permanentes	Propostas que ocorrem com constância, cujo propósito é permitir a frequência regular a uma determinada prática de linguagem	Para favorecer a apropriação de procedimentos, ampliação de repertório e a aquisição de atitudes e hábitos	Frequente, pode ser diariamente, quinzenalmente, mensalmente
Atividades de sistematização	Propostas que visam a sistematizar descobertas e conhecimentos, noções, procedimentos, regras	Para favorecer a consolidação de princípios, operações e regularidades e sua aplicação em diferentes situações Para tomada de consciência sobre casos arbitrários ou irregulares	Toda vez que se avalia que um conteúdo precisa ser consolidado
Atividades ocasionais	Propostas que respondem a demandas que não foram previstas no planejamento, mas que assumem relevância para a turma	Para abordar um tema, uma noção, a produção de textos, entre outros, significativos para a turma e que não foram planejados	Diante de oportunidades significativas para a turma
Projetos	Propostas que visam à resolução de um problema ou tema que nasce do convívio entre crianças e professores. Articulam diferentes tarefas e práticas de linguagem (escrever, falar, compreender textos orais e escritos) Envolvem a construção de um produto final a ser socializado com a comunidade	Para articular e construir saberes de interesse do grupo. Podem ser interdisciplinares; e as propostas são compartilhadas entre todos	De média e longa duração, dependendo do objetivo e do produto final
Sequências de atividades	Propostas que articulam, de forma progressiva, a construção organizada de conhecimentos, noções, procedimentos e se estruturam a partir de diferentes práticas de linguagem (escrever, falar, compreender textos orais e escritos)	Para articular e construir saberes de forma gradativa	Variável. Podem durar apenas alguns dias ou meses

Atividades permanentes

As atividades permanentes são as propostas que planejamos com regularidade (diária, semanal ou quinzenal, por exemplo) em que temos por objetivo fazer com que as crianças participem de práticas de uso da linguagem com frequência, tendo a possibilidade de experimentar diferentes papéis (de leitor, de produtor de textos orais e escritos, de ouvinte, entre outros).

Esse tipo de atividade é importante para que a criança, tendo o professor como modelo, explore comportamentos de acordo com a ocasião, desenvolvendo, assim, hábitos relativos à leitura, escrita e oralidade. Sua regularidade favorece a apropriação do gênero priorizado para um período, a retomada de outros já trabalhados, o contato com títulos que exploram um mesmo tema, obras de um mesmo autor, já que permite diferentes interações com os mesmos tipos de práticas e objetos.

Como exemplo dessas atividades (ver item 2.1, a seguir), vamos considerar a prática "*Vale a pena ler de novo*", que faz com que alunos construam um repertório de histórias e aprendam como funciona a linguagem que se usa para escrever; "Miniseminários", que desafiam os estudantes a prepararem pequenas exposições para apresentar aos colegas; "Escritinhas", quando os alunos devem escrever para aprender a escrever; e "Dia da Recitação", em que as crianças recitam poemas, o que permite desenvolver habilidades de leitura.

As atividades permanentes não dizem respeito, portanto, apenas à leitura; podemos reservar momentos em que o objetivo será habilidades orais ou de escrita.

Dessa forma, as atividades permanentes devem ser situações didáticas planejadas pelo professor tendo em vista a interação estável com os gêneros que se pretende trabalhar, os quais se agrupam segundo seus objetivos e situações de comunicação. Assim, com a continuidade e assiduidade desse trabalho, além dos benefícios da interação constante, aos poucos as próprias crianças reconhecem a relevância dessa atividade.

Atividades de sistematização

As atividades de sistematização são propostas que o professor desenvolve para promover a aprendizagem de um conteúdo da língua, visando consolidar um determinado conjunto de habilidades ou uma única habilidade. Essas atividades têm como objetivo favorecer a organização, a memorização, o reconhecimento, a aplicação e a capacidade de expressar a aprendizagem de algum aspecto da língua, da escrita e seus padrões.

Como exemplo de atividades de sistematização, podemos considerar a focalização da organização do texto em parágrafos no gênero carta de reclamação. Após a leitura de várias cartas e produção escrita desse gênero, as crianças serão convidadas, por meio de uma atividade de revisão, a aplicar os conhecimentos recém-adquiridos sobre paragrafação.

Ou, então, imaginemos que esse mesmo professor reconheceu que seu grupo está com dificuldades de representar os dígrafos CH, LH, NH. Diante disso, irá elaborar propostas específicas para que o grupo perceba a regularidade no uso desses dígrafos, tais como elaborar listas de palavras cotidianas com essas letras e buscar palavras em textos, classificando-as. Ou seja, as atividades de sistematização possuem objetivos claros, sistematizam, consolidam e ampliam o conhecimento dos alunos e favorecem a aquisição de habilidades.

Atividades ocasionais ou de oportunidade

Eventualmente, surgem na rotina das crianças textos orais ou escritos de alto interesse para elas e com potencial de contribuir para o desenvolvimento de certas habilidades. Para não perder a oportunidade de trazer os interesses das crianças para a sala de aula ou de trabalhar com um gênero de forma contextualizada, podemos desenvolver atividades ocasionais ou de oportunidade.

Assim, quando um aluno, na hora da novidade, traz uma adivinha para os colegas, que mobiliza o grupo, estamos diante de uma oportunidade. Para essas situações, o professor pode avaliar a relevância de abarcá-la em função da rotina e do planejamento e ponderar sobre o tempo para a realização dessa atividade. Ou ainda, quando um aluno expressa uma dúvida de ortografia, o professor pode aproveitar esse momento e organizar uma atividade de reflexão coletiva sobre as regularidades ou irregularidades do sistema de escrita. Outras oportunidades também podem ser percebidas pelo professor: se, em sua classe, surgir uma festa de aniversário, ele poderá aproveitar a oportunidade para trabalhar a estrutura e a função de um convite e elaborá-lo coletivamente.

Como Lerner (2002) defende, não faz sentido o professor ignorar um texto de interesse da sala porque o gênero ou o conteúdo não está sendo previsto para trabalho sistemático, ou guardá-lo no armário para o semestre seguinte. Faz parte do papel do professor trabalhar conteúdos de forma significativa e contextualizada, ainda que esses não estejam estabelecendo relações com os gêneros em foco e as aprendizagens enfatizadas naquele momento. O plano de aula do professor deve considerar que tais situações podem ocorrer e o professor deverá ser capaz de ponderar sobre a pertinência da oportunidade.

Projetos

O trabalho com projetos surgiu com a intenção de tratar de temas e problemas nem sempre previstos nos currículos e que interessam às crianças, além de reforçar seu papel de protagonistas nos processos. Quando surge um problema instigante e relevante, que abarca diferentes práticas de uso da linguagem e que pode culminar em produto final a ser socializado, é interessante que o professor considere a oportunidade de desenvolvê-lo.

O trabalho orientado por projetos implica a definição de papéis, o planejamento e a gestão de tempo e recursos. Reorganizar os papéis significa que o professor passa a exercer a função de mediador, de articulador do tema que as crianças desejam investigar, dos conteúdos que precisam pesquisar, das habilidades a serem desenvolvidas, bem como da divisão de responsabilidades. Todo o grupo (crianças e professores) trabalha de forma colaborativa para descobrir o que pretendem, prevendo a construção de um produto final, cuja consecução depende da realização de tarefas conjuntas.

Estipulado em equipe o problema ou o tema, é necessário delinear o caminho para que as “descobertas” sejam feitas, caminho que provavelmente será reestruturado durante o processo porque os projetos são flexíveis e abertos a novas possibilidades. Vale ressaltar que seu planejamento, por ser elaborado coletivamente, favorece o desenvolvimento de atitudes – todos se sentem responsáveis – e de habilidades para traçar objetivos, delinear estratégias e metas.

Um dos objetivos centrais dos projetos é, ao seu término, socializar as descobertas que foram feitas com outras pessoas: colegas de outra sala, famílias, comunidade escolar, entorno da escola etc. Assim, o produto final dos projetos pode ser, entre outros, livros, cartazes, panfletos, CDs, saraus, exposições orais para terceiros, filmes, poemas ou apresentações teatrais. Por tudo isso, os projetos permitem avaliar a consolidação, pelos alunos, de habilidades previstas nos vários eixos desta proposta curricular.

Com o produto final escolhido e com o planejamento estruturado, devemos partir para a coleta de informações. Nessa etapa, todo o trabalho pode ser dividido entre cada criança ou entre pequenas equipes que escolhem, a partir do problema inicial, o que pretendem investigar. A coleta pode ser feita por meio de diferentes fontes: entrevistas, revistas, jornais, internet, dentre outras. É papel do professor mediar discussões que contribuam para selecionar meios de investigação capazes de captar as informações necessárias, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Coletadas as informações, é hora de organizar e refletir a respeito do que já foi investigado. Serão necessárias novas pesquisas? Os dados apresentados trazem novas informações que culminam em um novo encaminhamento? O que foi

construído até o momento é suficiente? Respondidas essas perguntas e realizados os encaminhamentos necessários, partimos para a documentação das descobertas e elaboração do produto final, comunicando o que o grupo aprendeu.

De acordo com Maria Carmen Barbosa e Maria da Graça Horn (2008), a sequência do trabalho com um projeto é:

1. definir o problema;
2. definir as ações;
3. coletar informações;
4. sistematizar e refletir sobre as informações;
5. documentar;
6. comunicar.

Os projetos se colocam de forma muito concreta numa situação de comunicação social que, em vários momentos, extrapolam o espaço da escola ou da sala de aula. Exigem o desenvolvimento da capacidade de produção de textos de gêneros diversos, envolvendo a relação dos alunos com uma ampla gama de habilidades. Ao planejar um projeto, o professor deverá prever quais delas os alunos deverão desenvolver e monitorar o que os alunos apreenderam. É importante que o professor esteja também atento ao desenvolvimento de habilidades não previstas.

Quanto ao tempo de duração de um projeto, isso pode variar bastante de acordo com o que se pretende investigar. O tempo será definido na própria ação e execução.

Sequências de atividades

“Sequências de atividades”, “sequências didáticas”, “módulos de sequências de atividades”, “atividades sequenciadas”, “atividades progressivas” são alguns dos termos encontrados em currículos, artigos e produções da área que apresentam uma ideia em comum: que a aprendizagem de determinados conhecimentos ou habilidades exige uma progressão, ou etapas de desafios. Nesta proposta, concordamos com essas compreensões¹.

1 Embora tenhamos recorrido a Schneuwly et al. (2004) para selecionar gêneros no âmbito dos agrupamentos por eles propostos, e tenhamos adotado a concepção de que o ensino e a aprendizagem da língua materna pode ser melhor representado por uma espiral, não usamos neste documento o conceito de sequência didática desses autores. Consideramos que a garantia da aprendizagem das habilidades previstas nesta proposta curricular precisa fazer uso de uma gama mais ampla de modalidades organizativas de atividades e que o modo como Lerner (2002) compreende sequências didáticas ou atividades é mais adequado para abarcar habilidades previstas nos diferentes eixos e tópicos previstos nesta proposta, não se restringindo à apropriação de gêneros textuais, por exemplo.

O planejamento das sequências de atividades deve incluir de forma clara e precisa o que queremos ao seu final, a definição dos conteúdos que serão trabalhados (sejam eles relativos a conceitos, atitudes ou procedimentos) e a determinação dos períodos necessários para cumprimento de toda a sequência e de cada atividade. O foco está na aprendizagem de determinadas habilidades e na sua aplicação pelas crianças, e não se prevê uma produção final a ser comunicada, como nos projetos.

1.2 Construindo planejamentos e rotinas significativas

A organização do tempo de ensino exige reflexões e tomadas de decisão. O professor precisa estabelecer uma rotina de trabalho com as crianças, para cada ano, que garanta a aprendizagem das habilidades previstas neste documento. As habilidades devem ser selecionadas considerando sua integração aos eixos desta proposta curricular, e devem mobilizar o planejamento de várias modalidades de atividades em função dessas escolhas. É preciso que os resultados de aprendizagem sejam permanentemente acompanhados, pois essas informações propiciam o replanejamento, no caso de aprendizagens ainda não consolidadas, ou o estabelecimento de novas metas.

Vamos refletir sobre as rotinas pedagógicas de nossas turmas?

As nossas turmas possuem uma rotina que colabora com a aprendizagem significativa das crianças? O exercício do Quadro 14, a seguir, visa estimular uma reflexão inicial sobre as rotinas. Em seguida, expomos um exemplo de rotina, elaborada para cobrir uma semana de aula, para uma turma de 1ª ano. Embora esta seja uma *Proposta curricular de Língua Portuguesa*, o exemplo traz também a articulação com outras áreas de conhecimento, como Matemática e Ciências. Isso foi necessário para melhor denotar um modo de articular os diferentes tipos de modalidades organizativas de atividades ao longo do tempo, em uma semana.

Quadro 14 Refletindo sobre a rotina

1. Suas turmas têm dias e horários fixos para determinadas atividades?

SIM	NÃO
<p>Sua turma provavelmente tem alguma rotina. Vamos refletir sobre ela. Passe ao item 2.</p>	<p>É importante que as turmas tenham dias e ou horários fixos para a distribuição das modalidades organizativas de atividades que possibilitam o desenvolvimento das habilidades. Vamos organizar uma rotina? O primeiro passo é ter o domínio sobre as habilidades de cada eixo que devem ser aprendidas naquele ano. Segundo, é preciso conhecer bem sua turma: habilidades que os alunos já detêm; formas de sociabilidade (os amigos, grupos, se os alunos são predominantemente expansivos ou tímidos etc.); ritmos de aprendizagem (se há predominantemente alunos que demandam mais tempo para aprender ou não); estilos de aprendizagem (se os alunos aprendem melhor por meio da visualização ou de explicações orais ou escritas, por tentativa e erro); mapeamento das crianças que têm dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. O terceiro passo é planejar, diversificando atividades de acordo com as metas de aprendizagem e com as características do grupo.</p>

2. A rotina é sempre a mesma, independente da turma?

SIM	NÃO
<p>É preciso lembrar que cada turma, a cada ano tem características próprias: gostos, interesses, contextos, histórias e necessidades de aprendizagens diferentes. Usar como referência rotinas já utilizadas pode ser um início para a construção de uma nova rotina. Entretanto, uma rotina voltada à <i>alfabetização</i> e à consolidação desse processo deve prever modalidades de atividades permanentes, tais como rodas de leitura, de conversa, uso da biblioteca escolar ou de acervos.</p>	<p>Se você sempre modifica a rotina, vale questionar se as novas rotinas de fato ajudam as crianças a desenvolverem as habilidades esperadas na proposta curricular e a cumprir as metas estipuladas no planejamento. É preciso verificar se elas levam em conta os gostos, os interesses, os contextos e as necessidades de aprendizagens das crianças. Se você a modifica quase diariamente, isso pode ser um sinal de que não há um bom planejamento, que as atividades estão sendo escolhidas de última hora, sem uma reflexão prévia sobre o porquê de estarem sendo realizadas.</p>

3. Na rotina atual são contempladas diferentes modalidades organizativas de atividades, bem como diferentes áreas do conhecimento?

SIM	NÃO
<p>Então, certamente as crianças têm maiores chances de desenvolver vários conjuntos de habilidades que devem ser alcançadas em determinado período. É importante, entretanto, perguntar por que foram estipuladas essas atividades e o que queremos com elas. Elas estão de acordo com o planejamento e com a proposta curricular? Se não estão, por quê?</p>	<p>Se a rotina tem apenas um ou dois tipos de modalidades organizativas, provavelmente as crianças estão deixando de desenvolver habilidades importantes. Por exemplo: se a rotina nunca inclui atividades de sistematização, isso pode ser sinal de que não temos ferramentas para consolidar habilidades do sistema de escrita, por exemplo. As crianças poderão ainda não memorizar e aplicar habilidades recém-adquiridas, tais como estabelecer relações entre partes do texto que escrevem, por meio de recursos coesivos.</p>

4. Diariamente as crianças são informadas sobre o que farão no dia, na semana ou durante algum período de tempo?

SIM	NÃO
<p>É muito provável que as crianças sintam-se acolhidas e seguras, além de conquistar, a cada dia, mais autonomia. Assim, elas podem opinar, avaliar, propor e melhor desenvolver as atividades. Reflita como é anunciada a rotina. Ela é clara para as crianças? É exposta oralmente e visualmente? Há marcações simples do tempo? É dado espaço para que as crianças opinem sobre as atividades e tragam materiais e sugestões?</p>	<p>Talvez as crianças sintam-se inseguras, pois não têm ideia do que ocorrerá durante o dia ou num espaço maior de tempo, além de desconhecem porque fazem determinadas atividades. Esse desconhecimento pode provocar desmotivação, dispersão, ansiedade e indisciplina. Sem uma rotina estabelecida as crianças não conseguem se organizar previamente para a realização das atividades e podem não mobilizar adequadamente os conhecimentos prévios e os recursos necessários para agirem. É preciso lembrar que elas não têm a mesma noção temporal do adulto. Então, se os objetivos não forem sempre retomados, cada atividade pode significar, para elas, ações descontextualizadas e pontuais, portanto, sem sentido.</p>

Quadro 15

Exemplo de rotina articulando modalidades organizativas de Língua Portuguesa ao longo de cada dia letivo em uma semana

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
7h00 às 7h15	Atividade permanente: Escrita da rotina com as crianças (os ajudantes do dia escreverão com o auxílio do/a professor/a)	Atividade permanente: Escrita da rotina com as crianças (professor/a como escriba)	Atividade permanente: Escrita da rotina pelo/a professor/a e leitura por parte das crianças (com a ajuda do/a professor/a)	Atividade permanente: Escrita da rotina pelo/a professor/a com letras faltando (as crianças precisam descobrir quais são)	Atividade permanente: Escrita da rotina pelo/a professor/a em letra de imprensa
7h15 às 7h30	Atividade permanente: Leitura (Poesia – Conto de fadas)	Atividade permanente: Leitura (Poesia – Poemas infantis)	Atividade permanente: Leitura (Expor – Curiosidades do corpo humano)	Atividade permanente: Leitura (Narrar – Conto africano)	Atividade permanente: Leitura (Poesia – Quadras populares)
7h30 às 8h00	LINGUAGEM Atividade permanente: Roda de notícia (duas crianças socializam com o grupo notícia que escolheram no final de semana)	MATEMÁTICA Atividade ocasional: Conversar com as crianças sobre a origem dos números, já que o grupo se interessou pelo tema	NATUREZA E SOCIEDADE Seqüência didática “Quem sou eu”: Registro das características físicas e das preferências de cada criança	LINGUAGEM Atividade de sistematização: Cruzadinha com o nome das crianças (trabalho com palavras estáveis)	LINGUAGEM Atividade ocasional: Roda de conversa para esclarecer os diferentes tipos de letra (maiúscula, minúscula e cursiva) que as crianças observam cotidianamente.
8h00 às 8h30	LINGUAGEM Seqüência didática Contos Acumulativos: Levantamento e registro de hipóteses (alguém já ouviu falar? O que será que significa a palavra acumulativo?)	LINGUAGEM Seqüência didática Contos Acumulativos: Apresentação do conto “A velha a fiar”. Em seguida, as crianças farão uma brincadeira dramatizando a história	LINGUAGEM Atividade de sistematização: Análise dos nomes da turma (quantificação do número de sílabas e de letras que compõem os nomes, comparando-os)	LINGUAGEM Seqüência didática Contos Acumulativos: Brincadeira acumulativa: cada criança fala algo que comprou no mercado e a próxima criança acrescenta um item, retomando os que já foram ditos antes	LINGUAGEM Projeto Cantigas: Roda de conversa a respeito de ideias de como socializar as informações que as crianças estão coletando sobre as cantigas
8h30 às 9h00	MATEMÁTICA Atividade de sistematização: Traçado dos números 0 a 4	LINGUAGEM Atividade de sistematização: Bingo com os nomes das crianças (trabalho com palavras estáveis)	LINGUAGEM Projeto Cantigas: Considerando o interesse do grupo nas cantigas conhecidas pelas famílias, conversar acerca do que já sabem sobre elas.	NATUREZA E SOCIEDADE Projeto “Corpo Humano”: Investigação do caminho que a comida faz dentro do corpo por meio de vídeo e livros trazidos pelas crianças.	MATEMÁTICA Projeto “Coleção”: Contagem dos primeiros itens trazidos.
9h00 às 9h20	LANCHE/INTERVALO	LANCHE/INTERVALO	LANCHE/INTERVALO	LANCHE/INTERVALO	LANCHE/INTERVALO
9h20 às 10h00	NATUREZA E SOCIEDADE Projeto “Corpo Humano”: Desenho da hipótese das crianças de como é o corpo por dentro	NATUREZA E SOCIEDADE Projeto “Corpo Humano”: Leitura e discussão dos textos trazidos pelo grupo sobre o que tem dentro do corpo.	MATEMÁTICA Projeto “Coleção”: Escolha de objeto a ser colecionado pelo grupo por meio da construção coletiva de um gráfico.	MATEMÁTICA Atividade de sistematização: Traçado dos números 5 a 9.	NATUREZA E SOCIEDADE Seqüência Didática “Quem sou eu”: Desenho das pessoas que compõem a família de cada criança.
10h00 às 10h45	BRINCAR DIRIGIDO Jogos de regras de Matemática: Organização da turma em pequenos grupos para praticarem jogos	BRINCAR LIVRE	BRINCAR DIRIGIDO Jogos de regras de alfabetização: Organização da turma em pequenos grupos para praticarem jogos	BRINCAR LIVRE	BRINCAR DIRIGIDO Jogos de regras variados Organização da turma em pequenos grupos para praticarem jogos variados.
10h45 às 11h00	ORGANIZAÇÃO DA SALA	ORGANIZAÇÃO DA SALA	ORGANIZAÇÃO DA SALA	ORGANIZAÇÃO DA SALA	ORGANIZAÇÃO DA SALA

É importante lembrar que a rotina deve ser apresentada para as crianças. Esse esquema pode permanecer exposto na sala e lido com as crianças no início da aula. Trata-se de uma ação simples, que gera efeitos muito positivos. A apresentação da rotina pode ser feita em forma de lista escrita na lousa ou em cartolina registrada com a ajuda das crianças. Se o professor preferir e tiver recursos de informática disponíveis em sua escola, também poderá utilizar equipamentos como *datashow* para mostrar a rotina às crianças. A função da exposição desse registro é possibilitar o controle, pelas crianças, do que já fizeram e daquilo que ainda falta fazer, dando-lhes maior domínio sobre a ordenação das propostas, o que gera autonomia para o controle da própria aprendizagem.

25/02/2013 - SEGUNDA-FEIRA

ROTINA

1. ACOLHIDA
2. RODA DE LEITURA
3. RODA DA NOTÍCIA
4. LINGUAGEM: CONTOS ACUMULATIVOS
5. MATEMÁTICA: 1 A 10
6. LANCHE
7. NATUREZA E SOCIEDADE: POR DENTRO DO CORPO HUMANO
8. BRINCAR
9. ORGANIZAÇÃO DA SALA
10. SAÍDA

26/02/2013 – TERÇA-FEIRA

ROTINA

1. ACOLHIDA
2. RODA DE LEITURA
3. MATEMÁTICA: HISTÓRIA DOS NÚMEROS
4. LINGUAGEM: CONTOS ACUMULATIVOS
5. LINGUAGEM: BINGO DE NOMES
6. LANCHE
7. NATUREZA E SOCIEDADE: TEXTOS SOBRE CORPO HUMANO
8. BRINCAR
9. ORGANIZAÇÃO DA SALA
10. SAÍDA

Quando o planejamento do professor está estruturado, respeitando os usos e a frequência das modalidades organizativas e atendendo as necessidades de seu grupo, podemos considerar que uma rotina significativa foi construída, principalmente se essa for partilhada e discutida com os alunos. Lembrando que há informações que devem fazer parte apenas do planejamento do professor (conteúdos, estratégias, habilidades envolvidas, por exemplo) e outras, que podem e devem ser partilhadas com as crianças (como nos dois exemplos acima).

Um planejamento estruturado, uma rotina estabelecida com modalidades de atividades conhecidas pelas crianças (roda, leitura, lanche, brincar, atividades etc.), favorece a compreensão de como o tempo está organizado. E o professor, conhecendo o grupo, seu ritmo, estilo e necessidades, é capaz de gerar e consolidar aprendizagens significativas.

II PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: EXEMPLOS DE MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA



Neste capítulo, apresentamos alguns exemplos de modalidades organizativas de atividades. O objetivo é concretizar os conceitos apresentados no primeiro capítulo, de modo que o professor compreenda como a relação entre planejamento e ensino se estrutura por meio de modalidades de atividades organizadas numa rotina concreta.

Acreditamos oferecer pistas sobre como se elabora cada um dos tipos de atividades que, juntas numa rotina adequada, possibilitam um ensino estruturado, condizente com as necessidades dos alunos e capazes de ampliar suas oportunidades de aprendizagem.

2.1 Exemplos de atividades permanentes

Exemplo 1 de ATIVIDADE PERMANENTE

VALE A PENA LER DE NOVO

Ano: 1º a 5º anos

Periodicidade: diária

Duração: 15 minutos

Justificativa e objetivos

Ler histórias para crianças é uma prática importante para despertar nelas a fantasia e a imaginação, como também para estimulá-las a refletir sobre temas delicados e complexos da experiência humana. Essa prática, quando regular, faz com que os alunos construam um repertório de histórias, aprendam como funciona a linguagem que se usa para escrever, mas, principalmente, encontrem espaço para expressar seus sentimentos e inquietações.

Por que contos tradicionais, fábulas ou lendas milenares encantam leitores até hoje? Porque essas histórias expressam temas humanos que se atualizam a cada vez que se conta ou se lê uma narrativa tradicional, pois as tramas vividas pelas personagens são experiências humanas, que todos compartilham. É por essa razão que emocionam, divertem, mexem com os sentimentos das pessoas. Câmara Cascudo, grande folclorista brasileiro, sustenta que o nosso primeiro leite intelectual são essas narrativas populares que nos impregnam da memória e da imaginação de nosso povo.

Contos de tradição oral

Em geral, a autoria dos contos de tradição oral é desconhecida ou de domínio público, ainda que se possa identificar seu lugar de origem, ou a fonte, principalmente, em pesquisas realizadas por antropólogos, filólogos, folcloristas como Perrault, Grimm, Andersen. O que se chama, por exemplo, de contos de Grimm, são, na verdade, contos da tradição oral compilados pelos irmãos Grimm.

Um mesmo conto pode apresentar muitas versões, porque o contador tem liberdade de contar do seu jeito e aumentar um ou mais pontos. Quando o conto é transmitido oralmente, o ouvinte normalmente é alguém da própria comunidade; quando o gênero ultrapassa o contexto da tradição oral, os leitores se ampliam e a recepção é parecida com a de outros gêneros da esfera literária.

As classificações dos contos de tradição oral privilegiam, em geral, as unidades temáticas, isto é, o tipo de enredo (mistério, artimanha etc.) ou o tipo de personagem que contém (de animais, do Pedro Malasartes etc.)

Fábulas

A palavra fábula deriva do verbo *fabulare*, que quer dizer “conversar”. Essa mesma palavra latina deu origem, em português, ao substantivo *fala* e ao verbo *falar*. Como o conteúdo das fábulas envolve temas éticos, morais, o narrador serve-se delas como instrumento para censurar, recomendar, aconselhar. São narrativas breves, com personagens típicos, cujo desfecho assume a forma de um aforismo ou provérbio: a moral da história.

Lendas

As lendas são narrativas cuja finalidade é explicar fenômenos naturais (chuva, trovão, nascimento e morte) ou sobrenaturais (os feitos dos deuses ou dos seres criadores) que sempre causaram espanto, admiração e a necessidade de uma explicação racional a todas as pessoas. As lendas explicam esses fenômenos utilizando uma linguagem simbólica.

Habilidades⁶

Estas são as habilidades, dentre outras, que podem ser desenvolvidas por meio da presente atividade. Embora a presente proposta possa ser adaptada para todos os anos iniciais do ensino fundamental, selecionamos, a título de exemplo, habilidades que se referem ao **segundo ano**.

Eixo Leitura (compreensão leitora)

- 4.1.1 - Extrair informações e dados de textos em função dos propósitos da leitura ou dos objetivos dos gêneros textuais.
- 4.1.2 - Identificar o conflito gerador e o desfecho.
- 4.1.15 - Manusear adequadamente os variados suportes nos quais circulam os textos.
- 4.1.16 - Ativar conhecimentos prévios sobre tema, conteúdo ou assunto, fazendo previsões, antes de sua leitura.
- 4.1.17 - Ativar conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais e suportes nos quais circulam, fazendo previsões sobre o objetivo, forma e conteúdo, antes da leitura.
- 4.1.18 - Identificar o objetivo de um texto.
- 4.1.19 - Confirmar, refazendo se necessário, previsões formuladas antes da leitura.
- 4.1.25 - Construir imagens mentais à medida que lê e descrevê-las quando solicitado.
- 4.1.30 - Identificar a ideia principal de uma passagem ou trecho.
- 4.1.31 - Apreender a ideia central de um texto.
- 4.1.40 - Fazer perguntas sobre o texto, apresentando dúvidas de compreensão ao professor.
- 4.1.44 - Comentar textos.
- 4.1.49 - Desenvolver uma disposição positiva em relação à leitura literária.
- 4.1.51 - Conhecer a variedade da produção literária (suportes e público visado), bem como suas características e formas de leitura e fruição.

6 Os números antes das habilidades listadas são os da numeração dos quadros de habilidades constantes dos dois volumes desta proposta curricular – no caso, Quadros 10 e 4 do v.1.

Eixo oralidade

- 1.23 - Descrever sensações e sentimentos provocados pelo texto com riqueza de vocabulário.
- 1.28 - Posicionar-se sobre determinado tema, fato, obra, justificando sua posição.
- 1.37 - Perguntar pausada, objetiva e claramente.
- 1.39 - Responder às perguntas de forma pertinente e respeitosa.
- 1.42 - Apresentar sua opinião sem recorrer a ideias preconceituosas.

Materiais necessários

Antologias de contos tradicionais, fábulas e lendas, preferencialmente do acervo da biblioteca escolar ou municipal.

Bibliografia para o/a professor/a

COELHO, Nelly N. *O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2009.

Passo a passo da atividade

- 1 Em uma antologia de contos, fábulas ou lendas, selecione quatro histórias – uma para ser lida na segunda-feira; outra, na terça-feira; outra, na quarta-feira e uma última para a quinta-feira.
- 2 Com antecedência, ensaie a leitura para poder valorizar o texto e encantar a platéia.
- 3 Na primeira aula da semana, apresente o livro às crianças. Mostre-lhes a capa, leia o título e informe o nome do autor, do ilustrador e da editora. Explique os motivos pelos quais quer compartilhar essas histórias com eles: são divertidas, provocam medo, têm finais surpreendentes, emocionam, são bem escritas, ajudam a resolver problemas que o grupo está enfrentando etc.
- 4 Providencie cópias do sumário e distribua às crianças. Informe o título do texto que vai ler para eles e peça que localizem a página em que pode ser encontrado.
- 5 Faça a leitura em voz alta da história e, após concluí-la, promova uma conversa para que os alunos troquem impressões a respeito do enredo ou relatem experiências pessoais relacionadas aos temas explorados, como raiva, inveja, medo, solidariedade, compaixão etc. Esse é um momento precioso para o grupo conhecer seu próprio comportamento de leitor. Mostre-se surpreso/a ou emocionado/a com o desfecho, releia alguma passagem, compartilhe seus pontos de vista com os alunos.
- 6 A cada dia, após a leitura, peça aos estudantes para registrarem ao lado do título da história na cópia do sumário distribuída se gostaram dela ou não. Caso não possa dispor da cópia xerox, peça que copiem o título da história no caderno e registrem sua apreciação.
- 7 Repita os mesmos passos descritos em 2, 3 e 4 na terça, quarta e quinta-feiras.

Informe às crianças como conseguiu o livro. Sempre que possível selecione títulos que integram o acervo da biblioteca escolar ou municipal e informe-lhes como proceder para fazer o empréstimo, caso tenham curiosidade de conhecer outras histórias ou lê-las com os familiares.

8 Na sexta-feira, proceda à eleição da história preferida da turma para ser lida outra vez. Chame esse dia de “Vale a pena ler de novo”.

Ler várias vezes uma mesma história é importante principalmente para que os leitores iniciantes aprendam a diferença entre ler e contar: ao ler, as palavras não mudam, são sempre as mesmas; ao contar, acabamos usando outras palavras e a história nunca sai exatamente igual.

9 Após a releitura, promova uma conversa sobre a vencedora da semana:

- Por que essa história foi a preferida?
- O que chamou especialmente a atenção deles?
- Houve alguma parte que os surpreendeu, os emocionou, os divertiu?
- Gostariam que algo tivesse acontecido de forma diferente?
- Já conheciam essa história? Caso a resposta seja afirmativa, pergunte quais são as diferenças entre essa versão e a que conheciam.
- Será que há outras versões dessa história na biblioteca escolar?
- Conhecem histórias parecidas com essa?
- Recomendariam aos amigos o livro de histórias lido pelo/a professor/a?

Observações

A atividade permanente descrita acima, se realizada com os livros do acervo da biblioteca escolar, permite apresentar itens do acervo aos estudantes, despertando o desejo de lê-los na íntegra.

Se a cada semana for priorizado um gênero narrativo diferente (contos, fábulas, lendas), mesmo sem atividades específicas para explorar as características de cada um, é possível que as crianças, a partir de seus conhecimentos prévios, construam saberes a respeito de cada um.

Outra opção é selecionar textos de gêneros priorizados em anos anteriores para mantê-los vivos na memória das crianças ou, ainda, sensibilizá-los para outros que serão objeto de ensino sistemático em anos seguintes.

Exemplo 2 de ATIVIDADE PERMANENTE

MINISSEMINÁRIOS

Ano: 5º ano

Periodicidade: semanal ou quinzenal

Duração: 15 a 20 minutos

Justificativa e objetivos

O gênero exposição oral pode ser uma ferramenta importante na escola, porque promove o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de textos orais em contextos formais.

Do ponto de vista comunicativo, a exposição oral permite exercer o papel de “especialista”, exigindo daquele que expõe um intenso trabalho de planejamento e de antecipação dos saberes compartilhados pelo auditório. Como os conteúdos tratados envolvem temas da esfera acadêmica, precisará ler para aprofundar-se no tema da exposição. Além disso, poderá produzir esquemas em suportes como o pôster ou PowerPoint para orientar a fala e facilitar o acompanhamento da fala pela plateia. Trata-se, portanto, de um gênero da modalidade oral, mas com funcionamento próprio da modalidade escrita.

Esta atividade permanente tem por finalidade desafiar os estudantes a prepararem pequenas exposições para apresentar aos colegas o conteúdo de um artigo de divulgação científica que originalmente circulou na revista *Ciência hoje das crianças*. Para se prepararem, precisarão familiarizar-se também com esse gênero escrito.

O artigo de divulgação científica tem como finalidade predominante divulgar os resultados de uma pesquisa, de uma descoberta ou achado científico. Como o objetivo desse gênero é aproximar o público leigo dos conhecimentos alcançados pela ciência, quem o produz precisa “traduzir” os processos ou as funções de um determinado tema sem perder o viés científico. Por essa razão, são frequentes sequências descritivas, expositivas ou explicativas.

Explorar esses dois gêneros em sala de aula permite desenvolver habilidades essenciais para um bom desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento, fornecendo as ferramentas necessárias para um bom aproveitamento escolar.

Habilidades

Eixo Oralidade

- 1.1 - Reconhecer a situação de comunicação.
 - 1.3 - Definir o objetivo com que se vai produzir o texto oral.
 - 1.5 - Considerar a audiência (para quem) e o tema para determinar o grau de informatividade (o que é conhecido, o que é novidade, o que precisa ser explicado sobre o conteúdo, tema ou tese).
 - 1.6 - Elaborar registros de apoio ao texto oral (escrita, esquemas, ilustrações), quando necessário.
 - 1.7 - Hierarquizar conteúdos (principais e secundários) ou assuntos.
 - 1.8 - Formular tópicos a serem abordados em função do tema, do gênero e da audiência (para quem).
-

-
- 1.9 - Recorrer, quando necessário, a fontes de pesquisa diversas para tratamento do tema ou conteúdo delimitado (enciclopédias, dicionários, *sites* de internet, livros didáticos, livros de literatura, TV etc.).
 - 1.10 - Selecionar meios (recursos impressos e tecnológicos) que potencializam a comunicação considerando as características do gênero, a situação de comunicação, a audiência e os objetivos da produção (computadores, cartazes, ilustrações, imagens em movimento etc.).
 - 1.11 - Usar gestos, expressão facial, postura corporal como recursos para prender a audiência (para quem) e favorecer a compreensão, em situações formais de fala.
 - 1.12 - Fazer-se compreender, com adequados volume, ritmo e expressividade, em situações formais de fala.
 - 1.13 - Olhar para os interlocutores em situações formais de fala.
 - 1.14 - Utilizar variadas inflexões de voz, modificando o timbre, o volume, o ritmo e a velocidade com que se articulam sons, como recurso para potencializar comicidade, ironia, expressão de personagem etc.

Materiais necessários

Exemplares da revista *Ciência Hoje das Crianças* – uma revista produzida pelo Instituto Ciência Hoje e distribuída pelo MEC às escolas públicas.

Consulta à página da revista: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br>

Bibliografia para o/a professor/a

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível para *download* em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf Acesso em: abr. 2013.

Passo a passo da atividade

Antes de começar os minisseminários, explique que uma exposição oral não é leitura em voz alta dos artigos pesquisados. Para interagir com a plateia, é necessário manter um contato visual com as pessoas: assim, quem expõe pode saber se estão compreendendo o conteúdo de sua exposição ou não.

Explique que uma boa exposição começa com uma pequena introdução para orientar a plateia a respeito do tema sobre o qual se vai falar e termina com uma breve conclusão.

Chame atenção para algumas estratégias metodológicas que podem contribuir para uma exposição bem-sucedida, como por exemplo o uso de esquemas que funcionam como roteiros para quem expõe e orientam o trabalho de compreensão das informações apresentadas por quem ouve.

Você pode preparar pequenas exposições, apenas lendo o texto; expondo o assunto diretamente sem uma introdução e desfecho; expondo o assunto com introdução e desfecho, mas sem se apoiar em um esquema; expondo o assunto com introdução e desfecho e fazendo uso de um cartaz ou de PowerPoint. Peça que avaliem cada uma de suas performances. Qual foi o formato mais interessante para quem ouve? Por quê?

Ensine como sintetizar as informações de artigos de divulgação científica em esquemas, que servem essencialmente para comunicar visualmente os diferentes tópicos do tema tratado, enumerando as características de cada um, ou relacionando os dados entre si. Para elaborar um esquema claro e compreensível, é necessário: definir as ideias principais e secundárias, redigir essas ideias em palavras-chave ou frases curtas, escolher a forma gráfica de elaborar o esquema:

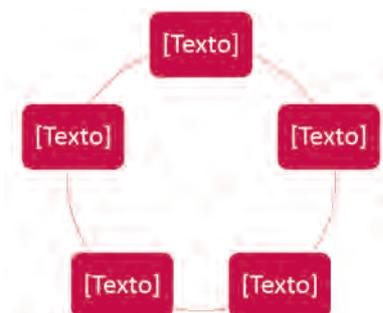
Esquema em formato de processo:



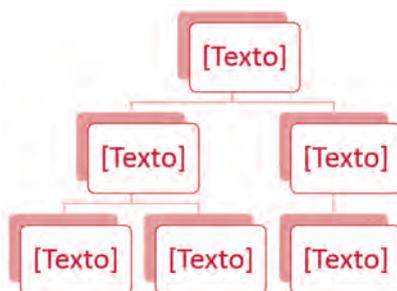
Esquema em formato de lista:



Esquema em formato de ciclo:



Esquema em formato de hierarquia:



Selecione dois ou três artigos da revista *Ciência Hoje das Crianças* e elabore, coletivamente, alguns esquemas.

- 1 Antes de começar os minisseminários, reúna os exemplares disponíveis da revista *Ciência Hoje das Crianças* ou outra revista com artigos de divulgação científica para crianças e deixe que os explorem livremente em pequenos grupos. Essa atividade pode ser desenvolvida na biblioteca escolar.

Chame a atenção para algumas seções fixas da revista, como a “Galeria”, que trata de espécies de animais que correm o risco de desaparecer; “O que você vai ser quando crescer?”, que descreve as profissões ligadas à ciência; “Por quê?”, em que cientistas respondem a perguntas curiosas; “Como funciona?”, em que cientistas descrevem as fases de um processo ou fenômeno. Como são compostas por uma ou duas páginas, constituem desafios possíveis aos pequenos expositores que podem ter pouca familiaridade com a leitura de artigos de divulgação científica.

Em outra oportunidade, deixe que as crianças explorem novamente os exemplares ou o *site* da revista com a tarefa de escolher a matéria cujo tema será o da exposição. Por exemplo, se uma criança escolheu “Como funciona o voo das aves” (p. 28 da edição 244, de abril de 2013), anote a informação e proceda da mesma maneira com todos os alunos da turma.

Finalizada essa etapa, decida a ordem de apresentação (alfabética, por sorteio) e organize o cronograma das apresentações.

- 2 Agora é hora de começar! Antes da apresentação, na véspera, reserve um tempo para conversar com o expositor da vez para esclarecer eventuais dúvidas de compreensão do artigo da revista. Peça que traga o rascunho do esquema que preparou para a exposição, assim também poderá ajudá-lo a revisar tanto o conteúdo das informações, como o modo como as organizou visualmente. Se for o caso, discuta com eles a forma de sintetizar o conteúdo em palavras-chave ou pequenas frases, deixando claro qual o suporte (um pôster ou PowerPoint).
Recomende que faça um pequeno ensaio em casa, expondo seu assunto para alguém da família, um vizinho etc. Esse cuidado vai ajudá-lo a sentir-se mais seguro na hora de expor.
- 3 No dia do miniseminário, afixe o pôster em lugar visível ou instale a apresentação no computador na sala de informática ou na sala de aula, conforme as possibilidades de sua escola. O pequeno “especialista” já deve estar bem ansioso para realizar a exposição. Encoraje-o para a tarefa.
- 4 Durante a exposição, peça que as crianças ouçam com atenção e que, ao final, solicitem esclarecimentos ao colega, caso tenham alguma dúvida. Se o expositor souber, poderá responder à questão. Se não souber, poderão juntos encontrar a resposta com uma pequena pesquisa. Comente que a curiosidade não tem fim: são as perguntas que movem o trabalho dos cientistas.
- 5 Após a exposição, deixe que a turma comente o assunto tratado: O que não sabiam sobre o assunto e tomaram conhecimento pela exposição do colega? Que esclarecimentos gostariam de ter para compreender melhor alguma informação? O que mais gostariam de saber sobre o tema? Recomende a leitura do artigo para quem tiver vontade de saber mais sobre o assunto.
- 6 Reserve também um tempo para avaliar a exposição. Que recurso foi usado pelo expositor para tornar sua exposição interessante? Que dica daria a ele para melhorar ainda mais sua exposição de uma próxima vez?

Observações

A atividade permanente descrita acima permite potencializar o uso de uma das revistas de cunho pedagógico distribuídas às bibliotecas das escolas públicas da educação básica pelo programa PNBE – Periódicos, do MEC.

Em uma segunda edição do miniseminário, você pode sugerir que a exposição seja feita a partir de duas fontes: o artigo da revista *Ciência Hoje das Crianças*, mais o conteúdo disponível em um *site* na internet (caso tenham acesso). Por exemplo, se o assunto fosse o voo das aves, as crianças poderiam pesquisar em um dos dois endereços:

<http://www.infoescola.com/animais/como-as-aves-voam>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Aves#Adapta.C3.A7.C3.B5es_ao_voo.

Proponha apenas a consulta ao conteúdo de um *site* para não complicar a tarefa: um passo de cada vez.

Exemplo 3 de ATIVIDADE PERMANENTE

ESCRITINHAS

Ano: 3º ano

Periodicidade: quinzenal

Duração: 2 a 3 aulas

Justificativa e objetivos

Aprender a escrever pressupõe, é claro, o exercício da escrita: planejar, escrever, reescrever... Mas aprender a escrever pressupõe também leitores generosos dispostos a ler o que escrevemos, a dar palpites e sugestões. Não basta apenas que os alunos escrevam sem que seus textos sejam lidos.

Mas, ainda que, nas aulas de Língua Portuguesa, tenha se ampliado a frequência da produção de textos com propósitos claramente definidos em que há circulação entre leitores fora dos muros da escola, ainda é o professor quem normalmente tem a tarefa de ler e de corrigir os textos produzidos. Tarefa tão penosa e desgastante que acaba fazendo com que haja a redução do volume de propostas de escrita apresentado aos alunos.

Ainda que de modo obsessivo o professor corrija sempre todos os textos, normalmente os comentários que faz redundam em pouca aprendizagem: os erros persistem e reaparecem no texto seguinte. Como proceder então?

Sabe-se que apenas o estudo dos tópicos referentes à ortografia ou às regularidades estilísticas dos tipos textuais não garante que o estudante possa fazer uso desses conteúdos durante a produção ou revisão de textos. Por essa razão, é importante planejar situações didáticas que auxiliem os alunos a investir em atividades mais complexas nos conteúdos estudados – a produção e a revisão de textos – de modo a auxiliá-los a superar os problemas que enfrentam ao escrever.

Os procedimentos de revisão começam de maneira externa, por meio da mediação do professor que elabora os instrumentos para permitir que os estudantes usem os conteúdos que estão estudando.

Assim, para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns tópicos por vez, organizando pautas com alguns indicadores que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada apenas para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.

A atividade permanente de produção de textos – um a cada quinze dias, por exemplo – tem o propósito de escrever para aprender a escrever, envolvendo a manutenção de gêneros estudados em anos anteriores ou de outros que, mesmo que não tenham sido priorizados, respondam a situações comunicativas que decorram dos projetos da escola, por exemplo, um convite ou um cartaz para um evento. Esta atividade propõe que as crianças produzam os seguintes gêneros do *agrupamento* do narrar: *contos acumulativos, contos de fadas e lendas indígenas*.

Habilidades

Eixo Produção de Textos Escritos

- 3.82 - Escrever textos manuseando adequadamente materiais de leitura e de escrita.
- 3.83 - Escrever textos grafando adequadamente as letras (no primeiro ano, em letra de forma maiúscula e a partir do segundo, em letra cursiva).
- 3.85 - Escrever textos demonstrando que compreendeu os tipos de relação regulares entre grafema e fonema (regularidades diretas, contextuais e morfológicas) que comporta nosso sistema de escrita.
- 3.87 - Fazer uso de dicionários, livros didáticos e gramáticas para solucionar dúvidas ortográficas.
- 3.88 - Escrever textos organizando os parágrafos segundo os esquemas textuais predominantes no gênero em produção.
- 3.89 - Escrever empregando letras maiúsculas em substantivos próprios.
- 3.90 - Escrever empregando pontuação em final de sentenças (ponto final, interrogação e exclamação) e letra maiúscula em início de sentenças.
- 3.91 - Usar espaços em branco controlando o espaçamento entre palavras.
- 3.92 - Escrever empregando sinais de pontuação do discurso direto (travessão, dois pontos, aspas).
- 3.93 - Escrever empregando a vírgula em casos de enumeração.
- 3.94 - Escrever empregando a vírgula em casos de encaixe de explicações.
- 3.96 - Avaliar a legibilidade dos textos, em relação ao controle do traçado de letras, disposição do texto na página e da força para imprimir letras (em dupla, de um dos integrantes da dupla).
- 3.97 - Avaliar a adequação do uso das letras minúsculas e maiúsculas nos textos escritos (em dupla, em textos de outros colegas).
- 3.98 - Identificar segmentações indevidas ou falta de segmentação entre palavras que compõem os textos (em dupla, em textos de outros colegas).
- 3.99 - Avaliar a correção na grafia de palavras de uso frequente (em dupla, em textos de outros colegas).
- 3.100 - Avaliar o emprego de pontuação em final de sentenças (em dupla, em textos de outros colegas).
- 3.101 - Avaliar o emprego de pontuação do discurso direto (em dupla, em textos de outros colegas).
- 3.108 - Confirmar se os objetivos delimitados na produção do texto foram atingidos (em dupla, em textos de outros colegas).

Materiais necessários

Pasta para arquivar os textos, se desejar produzir um portfólio com as produções.

Bibliografia para o/a professor/a

LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana Carolina P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
Disponível para *download* em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Producao_Livro.pdf.
Acesso em: abr. 2013.

Passo a passo da atividade

- 1 Os alunos, individualmente ou em duplas, redigem um texto a partir de uma proposta apresentada pelo professor. A tarefa pode envolver gêneros priorizados em anos anteriores para os quais já estejam repertoriados, sugestões que constam do material didático ou gêneros de oportunidade, por exemplo, uma carta de agradecimento a um agente do Posto de Saúde que atendeu ao pedido da escola para conversar com as turmas a respeito da prevenção da dengue.
 - 2 Assim que os alunos ou as duplas concluírem o trabalho, recolha os textos produzidos, deixando a revisão para um outro dia. Esse cuidado permite que os estudantes se distanciem de seu próprio texto, podendo atuar mais criticamente sobre ele.
 - 3 Devolva os textos produzidos às duplas e peça que façam a revisão usando uma caneta de outra cor. Recomende que não observem apenas a ortografia, mas também que façam as alterações necessárias (cortes, acréscimos, substituições, inversões) para deixar o texto bem escrito.

Esse cuidado permite que, quando você for ler os textos, possa perceber o que seus alunos não conseguiram acertar durante a elaboração do texto, mas já foram capazes de corrigir, quando releeram o texto para revisar.
 - 4 Recolha os textos revisados da turma para ler (repare, não é para corrigir!). Durante a leitura, preocupe-se em observar o que já sabem e o que ainda não conseguiram revisar autonomamente.

Atenção! O que os alunos erraram na primeira versão, mas já foram capazes de revisar, não deve preocupá-lo/a: eles já sabem. Lembre-se de que só erra quem escreve. O processo de produção de textos mobiliza muitos saberes e coordenar todos não é fácil. Por essa razão, até mesmo os escritores profissionais contam com o serviço de preparadores de texto, revisores etc.

Em uma folha à parte, vá anotando os problemas recorrentes.
 - 5 A partir de suas anotações, elabore, a cada vez, uma pequena pauta – dois ou três itens no máximo – com os aspectos a serem observados pelos alunos em uma segunda revisão, desta vez mediada por uma pauta de revisão construída com base em *sua* leitura dos textos.
 - 6 Selecione um dos textos produzidos pela turma, que seja representativo das dificuldades da maioria, para realizar uma revisão coletiva. Apresente o texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o em papel, em transparências ou na tela do computador.

Se os aspectos selecionados envolverem conteúdos ligados à *ortografia*, por exemplo, apresente o texto segmentado em frases e parágrafos e pontuado corretamente, o que facilita o trabalho, pois concentra a atenção dos alunos nos temas propostos. Nessa etapa, é importante assegurar que a turma possa ter acesso ao dicionário, ao material didático e aos registros em cadernos.
 - 7 Quando os alunos já tiverem realizado algumas revisões coletivas, você pode, gradativamente, ampliar o grau de complexidade da tarefa, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-os para a autocorreção com ajuda de uma pauta com o que precisam observar.
-

O quadro abaixo sintetiza as etapas que compõem a atividade permanente de produção de textos:

- Produção do texto
- Revisão autônoma
- Leitura do/a professor/a
- Elaboração da pauta de revisão coletiva
- Revisão mediada [coletiva, em duplas, individual] a partir de pauta elaborada pelo/a professor/a.

A dupla produz o texto a partir de uma proposta apresentada.

Em outra aula, a dupla revê o texto a partir de seus conhecimentos prévios. Durante o trabalho, os alunos podem consultar o dicionário, livros didáticos ou anotações em cadernos.

O/a professor/a lê os textos da turma já revisados por eles e prepara a pauta de revisão coletiva, considerando os problemas recorrentes.

Se a revisão for feita com a classe toda, o/a professor/a seleciona um texto representativo dos problemas da turma. A revisão coletiva tem o propósito de repertoriar os estudantes em relação aos procedimentos envolvidos nas atividades de revisão.

Os alunos realizam a segunda revisão, observando os aspectos apontados pelo/a professor/a.

Observações

Da mesma forma que se procurou simplificar o trabalho do/a professor/a para tornar possível aumentar o volume de atividades de escrita, é importante também pensar em como facilitar o trabalho do aluno. Se ele tiver que passar a limpo o texto após cada uma das atividades de revisão, já sabemos o que vai acontecer: os textos vão ficar cada vez mais curtos e burocráticos. O propósito é envolvê-los nas atividades de revisão sem fatigá-los com a tarefa de passar a limpo todas as versões.

Algumas dicas para facilitar o trabalho dos estudantes:

- Prepare uma folha em que haja um espaçamento maior entre as linhas para que seja possível sobrepor as alterações necessárias. Outra opção é usar as folhas do próprio caderno, mas pulando linhas.
 - Solicite aos estudantes que não escrevam no verso da folha; assim, caso haja um trecho que desejem alterar, vão poder recortar e colar os outros que estão bons, poupando trabalho.
 - Se considerar necessário, antes da revisão com pauta, prepare alguma atividade de sistematização para desenvolver as ferramentas necessárias para o trabalho que precisam fazer.
 - Ao organizar as atividades de revisão em duplas ou em pequenos grupos, é possível ainda organizá-los em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas.
-

Exemplo 4 de ATIVIDADE PERMANENTE

APRENDENDO A JOGAR

Ano: 1º a 2º ano

Periodicidade: diária

Duração: 20 minutos

Justificativa

Aprendendo a jogar é um projeto que prioriza os jogos de regra como uma alternativa didática para promover novas aprendizagens que consideramos fundamentais para a alfabetização. Não há sociedades humanas sem jogos. Vários pesquisadores (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000) propõem que o jogo deve ser considerado parte integrante do aprendizado e não como uma simples brincadeira ou fonte de recompensa na educação escolar. Isso se deve ao fato de que os jogos são, ao mesmo tempo, meio de desenvolvimento cognitivo e fonte de apropriação de diferentes conhecimentos. Também podem ser adaptados de acordo com a etapa de desenvolvimento da criança e com seus conhecimentos, favorecendo diferentes momentos de aprendizagem.

Os jogos são alternativas didáticas que motivam a aprendizagem, contribuem para a construção da autoestima, para a organização, concentração, atenção, senso de cooperação, além de proporcionar situações de sociabilidade.

As crianças nas etapas propostas vão aprender variados jogos disponibilizados pelo Ministério da Educação às redes públicas de ensino, elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. O principal objetivo desses jogos é promover reflexões acerca do funcionamento do sistema de escrita e da percepção de suas regularidades. Esses jogos lidam ainda com estratégia, construção e verificação de hipóteses, descobertas e reflexão. Sugerimos o uso dos dez jogos propostos nesse material, os quais se organizam em torno dos seguintes conteúdos (BRANDÃO et al, 2009):

- os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita;
- os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensarem sobre as correspondências grafofônicas;
- os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

O objetivo deste projeto é implantar um canto de jogos na sala de aula. A cada semana, apresente um jogo para a turma, de acordo com seu planejamento e com os conhecimentos que detêm sobre o sistema de escrita. Durante a semana, organize diariamente, ou pelo menos por três vezes, um momento para que joguem em pequenos grupos ou duplas previamente organizadas. Ao final de cada semana, preveja um momento para que contem sobre o jogo, as estratégias que criaram e que deram resultados positivos, sobre o que aprenderam ao jogar, até que todos conheçam todos os jogos. Quando todos já estiverem familiarizados com os jogos, suas regras e materiais que os compõem, organize com as crianças um canto de jogos na sala, para que, em momentos previstos na rotina, possam acessar esses materiais e jogar com os colegas.

Habilidades

Embora esta atividade possa ser desenvolvida com crianças do 1ª ou 2ª ano, as habilidades aqui elencadas referem-se apenas ao 1ª ano.

Eixo Sistema de Escrita e Ortografia

- 2.8 - Conhecer diferentes tipos de fontes e caracteres usados para escrever.
- 2.9 - Identificar as 26 letras do alfabeto, em seu aspecto gráfico, em tipos usuais (de imprensa maiúscula e minúscula, no primeiro ano, cursiva, maiúscula e minúscula, no segundo ano).
- 2.10 - Identificar as letras do alfabeto a partir de seus nomes.
- 2.18 - Segmentar palavras enunciadas oralmente em sílabas, contando-as.
- 2.19 - Segmentar palavras escritas em sílabas, contando-as.
- 2.20 - Comparar palavras quanto ao número de sílabas.
- 2.22 - Identificar a ordem em que as letras e sílabas entram na composição de palavras (letra inicial e final, sílaba inicial, medial e final).
- 2.25 - Produzir oralmente palavras com sílabas iniciais iguais.
- 2.26 - Produzir por escrito palavras com sílabas iniciais iguais.
- 2.27 - Produzir oralmente palavras com sílabas finais iguais.
- 2.28 - Produzir por escrito palavras com sílabas finais iguais.
- 2.29 - Agrupar sílabas para formar palavras por escrito.
- 2.30 - Subtrair ou acrescentar a sílaba inicial de uma palavra para formar novas palavras oralmente.
- 2.32 - Inverter ordem de sílabas numa palavra para formar novas oralmente.
- 2.33 - Inverter ordem de sílabas numa palavra para formar novas por escrito.
- 2.34 - Perceber que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais: V (abelha), V+C (asma), V+SV (outro); V+C+C (instante) , C+V (cavalo), C+C+V (dromedário), C+V+C (carneiro), C+V+SV (reino); C+SV+V (quatro) C+V+C+C (constar), C+C+V+C (trança), C+C+V+C+C (transformar), C+C+V+SV (treinar).
- 2.37 - Produzir rimas para uma palavra dada oralmente.

Materiais necessários

Kit de jogos em número suficiente para que todas as crianças possam jogar.

Bibliografia para o/a professor/a

BRANDÃO, Ana Carolina P. A. et al. (Org.). *Jogos de alfabetização*: manual didático. Brasília: MEC; Recife: Ceel/UFPE, 2009. Disponível para *download* em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf.
MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

2.2 Exemplos de atividades de sistematização

Exemplo 1 de ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO

VOU VIAJAR, MAS SÓ POSSO LEVAR...

Ano: 1º ano

Duração: uma aula

Justificativa e objetivos

Durante o processo de alfabetização, as crianças estão diante de problemas de ordem cognitiva: tentam compreender o que certos sinais gráficos representam e quais princípios regem o sistema de escrita alfabético. O desenvolvimento da consciência fonológica é um dos elementos que integram esse processo, o que implica capacidades relacionadas à análise do sistema fonológico, isto é, à reflexão e à análise da língua oral. Para tanto, é preciso que elas atentem ao aspecto sonoro das palavras, em detrimento de seu significado, observando unidades menores que as compõem: sílabas (iniciais, finais e mediais) e fonemas. Além disso, podem perceber outros recursos orais, tais como a rima, a coincidência de sons na terminação de duas ou mais palavras a partir da última vogal tônica, e a aliteração, repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de várias palavras numa mesma frase ou verso. Para tanto, é preciso colocá-las diante do desafio de operar com palavras oralmente, por meio da comparação, identificação e classificação de unidades sonoras que as constituem.

Essa atividade tem como objetivo propiciar a análise por parte das crianças, de palavras orais dadas pelo professor, percebendo que começam com a mesma sílaba e produzindo outras cuja sílaba inicial seja coincidente. Além de identificá-las e produzi-las oralmente, elas terão que observá-las em registros escritos, percebendo o que essas sílabas têm em comum quando pronunciadas e quando escritas.

Habilidades

Eixo Sistema de Escrita e Ortografia

2.23 - Identificar palavras com sílaba inicial, medial ou final iguais ou diferentes em listas enunciadas oralmente.

2.24 - Identificar palavras com sílaba inicial, medial ou final iguais ou diferentes em listas escritas.

2.25 - Produzir oralmente palavras com sílabas iniciais iguais.

Materiais necessários

Giz (para marcar o chão, se necessário), carteiras e cadeiras (para simular um ônibus ou outro veículo de transporte), quadro para expor as palavras faladas pelas crianças.

Bibliografia para o/a professor/a

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.) *Apropriação do sistema de escrita alfabética*. Recife: Ceel/UFPE, 2005.

CORRÊA, Arlete A. O jogo linguístico: brincando com as hipóteses das crianças. In: MACIEL, Francisca I. P. et al. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível para *download* em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859.

MORAIS, Artur G.; LEITE, Tânia M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur G. et al. *Alfabetização: apropriação do sistema alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88. Disponível para *download* em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf.

Passo a passo da atividade

Trata-se de um jogo simples e divertido, que pode ser realizado na sala de aula ou em espaços externos, como o pátio ou a quadra esportiva. O jogo organiza-se em três momentos: a) seleção de palavras que serão analisadas pelas crianças (dê preferência a palavras que começam com sílabas canônicas (CV)); b) o jogo; c) análise oral e por escrito das palavras ditas pelas crianças e por você.

- 1 Organize o espaço onde as crianças vão jogar. Com ajuda de todos, crie um cenário semelhante ao de um ônibus, demarcando a porta, as fileiras e dispondo as poltronas (esse cenário pode ser desenhado no chão com giz ou pode ser organizado com as carteiras da sala de aula).
- 2 Contextualize o jogo, perguntando se elas já fizeram viagens de ônibus, pergunte aonde foram, quando e com quem. Em seguida, lembre-se de que, normalmente, para viajar é preciso ter uma passagem. Diga, então, que vão realizar uma viagem de ônibus – escolha um local de destino que seja interessante para elas. Explique que nesse caso não precisam de passagens, mas devem dizer uma palavra mágica, e que para descobri-la, é preciso prestar atenção às palavras que você vai falar.
- 3 Forme então uma fila diante da porta do ônibus, e diga em voz alta: “Vou viajar, mas só posso levar batata, bateria”, por exemplo. A primeira criança da fila deve então dizer uma palavra que começa com a sílaba BA. Caso não consiga, ela deve ir para o fim da fila. Quando uma criança conseguir descobrir o critério, dizendo uma palavra cuja sílaba inicial coincida com as duas ditas por você, chame a atenção da turma.
- 4 Quando todas as crianças estiverem sentadas nas fileiras do ônibus, recomece a brincadeira. Repita por pelo menos três vezes.
- 5 Na sala de aula, anote na lousa a frase dita por você e as palavras faladas pelas crianças, organizando-as num quadro como este:

Vou viajar, mas só posso levar...

BATATA	FACA	CAVALO
BATERIA	FARINHA	CANETA
BALA	FAROFA	CASA
BACIA	FATO	CAMINHÃO
BALEIA	FALA	CALO
...

Em seguida, analise as palavras escritas, chamando a atenção para a sílaba inicial e as letras usadas para grafá-las. Convide voluntários para circular a sílaba inicial das palavras que estão na primeira coluna. Leia as palavras em voz alta e pergunte o que elas têm em comum, se para escrever palavras que começam com BA usamos as mesmas letras. É importante que percebam que usaram as mesmas letras para grafar sílabas iniciais idênticas. O mesmo procedimento deve ser feito com a segunda e terceira colunas.

- 6 Um cartaz com o desenho de um ônibus de viagem pode ser colocado na sala de aula, com as palavras que foram exploradas oralmente e, depois, registradas por escrito.
-

Observações

Esta proposta pode variar, focalizando ora rima, ora a coincidência de sílabas finais ou mediais (lembrando que a identificação de sílaba medial é um grande desafio), ora a coincidência de fonemas iniciais, por exemplo. Então você pode propor:

- Vou viajar, mas só posso levar roda e rua (as crianças devem dizer palavras cujo fonema inicial seja /R/);
 - Vou viajar, mas só posso levar papel e mel (as crianças devem dizer palavras que rimam: céu, pastel...);
 - Vou viajar, mas só posso levar janela, panela (as crianças devem dizer palavras cuja sílaba final seja LA).
-

Exemplo 2 de ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO

DETETIVE DE PALAVRAS

Ano: 3º ano

Duração: uma aula

Justificativa e objetivos

A proposta consiste na identificação de recursos de coesão referencial. Ao produzirem textos, muitos estudantes utilizam apenas a repetição ou a substituição por pronomes pessoais como recurso de coesão. Ao realizar esta atividade, os alunos serão desafiados a reconhecer outros recursos coesivos como a substituição por sinônimos, adjetivos ou hiperônimos (palavras que dão nome a uma classe).

Em duplas, as crianças deverão sublinhar todas as palavras que se referem a “cachorro”, no texto selecionado. Em seguida, deverão identificar quais as palavras usadas, bem como o modo como foram empregadas. Espera-se que os alunos evitem a repetição, tornando seus textos mais coesos.

Habilidades

Eixo Produção de Textos Escritos

3.32 - Empregar recursos de coesão para evitar a repetição excessiva de palavras no texto (pronomes, expressão sinônima, hiperônimos etc.).

Materiais necessários

- Um texto de curiosidade científica publicado em revista.
 - Uma versão desse mesmo texto, preparada pelo/a professor/a, contendo um número excessivo de repetições de uma determinada palavra que expressa a temática central. No exemplo abaixo, a palavra repetida no texto é cachorro. O texto deve ser curto, do agrupamento Expor.
-

Bibliografia para o/a professor/a

KOCH, Ingedore V. *Coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

O texto base aqui escolhido foi publicado no *site* da revista *Superinteressante*, na seção Blog-Ciência Maluca.

Passo a passo da atividade

- 1 Inicie dizendo que lerá dois textos: um texto publicado no *site* da *Revista Superinteressante* e uma versão semelhante, adaptada, desse mesmo texto.
-

2 Faça, então, a leitura dos textos. Primeiro leia a versão original e depois a versão adaptada.

Versão 1:

Cachorros são melhores do que gatos

A velha história de que o cachorro é o melhor amigo do homem tem seu fundamento científico.

Uma pesquisa divulgada pela revista americana *New Scientist* analisou cães e gatos em 11 categorias que incluíam inteligência, afetividade e obediência. Em um placar de 6 a 5, os caninos levaram a melhor.

Os cães entendem melhor os comandos dados pelos donos, resolvem mais problemas e são mais prestativos. Já os felinos têm os sentidos mais apurados e incomodam menos miando do que os cachorros latindo.

Apesar das vantagens caninas, os gatinhos continuam sendo os animais de estimação mais populares do mundo. São 204 milhões de felinos contra 173 milhões de caninos, em uma comparação feita entre os 10 países com o maior número de bichos de estimação.

Versão 2: texto adaptado

Cachorros são melhores do que gatos

A velha história de que o cachorro é o melhor amigo do homem tem seu fundamento científico.

Uma pesquisa divulgada pela revista americana *New Scientist* analisou cachorros e gatos em 11 categorias que incluíam inteligência, afetividade e obediência. Em um placar de 6 a 5, os cachorros levaram a melhor.

Os cachorros entendem melhor os comandos dados pelos donos, resolvem mais problemas e são mais prestativos. Já os felinos têm os sentidos mais apurados e incomodam menos miando do que os cachorros latindo.

Apesar das vantagens dos cachorros, os gatinhos continuam sendo os animais de estimação mais populares do mundo. São 204 milhões de felinos contra 173 milhões de cachorros, em uma comparação feita entre os 10 países com o maior número de bichos de estimação.

(Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/cachorros-sao-melhores-do-que-gatos/comment-page-2/#comment-2259561>. Acesso em: abr. 2013)

- 3 Proponha que os alunos comentem as duas versões e que indiquem a principal diferença entre elas. Para tornar o assunto instigante, converse sobre o conteúdo do texto, questione se têm animais de estimação e se preferem cachorros ou gatos.
- 4 Entregue a versão 1 e 2 impressas. Proponha que, em duplas, os alunos sublinhem nos dois textos a palavra "cachorro", bem como todas as que foram usadas para substituí-la. Depois, peça que comparem as duas versões. Brinque dizendo que devem se transformar em "detetives de palavras".
- 5 Relate que a versão dois apresenta a palavra cachorro de forma excessiva, diferentemente da versão um que utilizou sinônimos como cães, caninos e animais de estimação.
- 6 Na lousa, ou em um quadro onde os dois textos possam ser expostos lado a lado e vistos, sem dificuldades, por todos, solicite que os alunos indiquem seus "achados" de detetives. Ou seja, apontem onde está a palavra "cachorro" nos textos e outras com o mesmo significado.
- 7 Solicite aos alunos relatarem oralmente suas opiniões sobre os dois textos por meio de perguntas como: em qual texto a leitura é mais cansativa ou "chata"? Qual texto acham mais interessante?

-
- 8 Analise as palavras usadas pela autora no primeiro texto para substituir cachorro e ajude-os a perceber que, algumas vezes, elas são sinônimas (cães), outras vezes são palavras que representam características-adjetivos (canino), outras representam a classe ou o conjunto ao qual a palavra pertence – hiperônimo (animal de estimação). Discuta com os alunos sobre as possibilidades de escolhermos palavras durante a elaboração de um texto.
 - 9 Pergunte qual das duas versões eles acham que foi a publicada e peça que justifiquem suas escolhas. Relate qual foi a versão publicada e por quê.
 - 10 Proponha que localizem no texto a palavra "gatinho" e a substitua por palavras correspondentes: gato, felino etc.

Observações

Um desdobramento dessa proposta pode ser a revisão de textos produzidos pelos alunos, com foco nos sinônimos, adjetivos ou hiperônimos, como forma de evitar a repetição.

2.3 Exemplo de atividade ocasional (de oportunidade)

Exemplo 1 de ATIVIDADE OCASIONAL

JORNALISTA DO DIA

Ano: 4º ano

Duração: algumas semanas

Justificativa e objetivos

São numerosas as situações no cotidiano escolar nas quais surgem novidades trazidas pelas crianças, fazendo com que planejamentos sejam alterados em função dessa oportunidade interessante. E o desenvolvimento de habilidades de diversos eixos pode ter lugar em atividades ocasionais que têm origem em materiais trazidos pelas crianças, em perguntas, temas e problemas que compartilham e a partir de suas curiosidades.

Nesta atividade ocasional, o foco é a organização de uma roda de conversa no início da aula, na qual as crianças devem buscar informações em fontes variadas e organizá-las para apresentar oralmente aos colegas: elas serão o jornalista do dia. O tema proposto para essa roda é a Copa do Brasil, os times que participam da competição e os resultados dos jogos, que ocorrem aos finais de semana e em alguns dias da semana. As rodas acontecerão no dia seguinte aos jogos e uma criança ficará responsável por relatar para a turma os times que jogaram a partida e seu resultado e o movimento desses times na tabela de pontos. Essas informações podem ser acessadas em programas de TV e na seção de esportes de jornais impressos e aqueles que circulam na internet. Essas rodas devem ocorrer durante o período da competição ou enquanto houver interesse da turma.

As habilidades requisitadas para participar da roda dizem respeito ao planejamento da fala, à pesquisa de informações em fontes variadas, ao uso de recursos variados para potencializar a comunicação e à produção de um relato oral de modo a comunicar o que, onde, quando, como e por que, de modo claro e preciso. Nesse dia, a criança responsável pela apresentação na roda pode se colocar no papel de jornalista de rádio ou de TV, imitando esse profissional em sua postura, gestos e *performance* oral. Também deverão optar pelo registro com que vão relatar, se mais formal ou informal, se utilizam termos técnicos, comuns ao esporte, e se apoiarão sua fala em materiais impressos e imagens.

Habilidades

Eixo Oralidade

- 1.1 - Reconhecer a situação de comunicação.
 - 1.4 - Definir o ponto de vista a ser tratado de acordo com a função social do texto.
 - 1.5 - Considerar a audiência (para quem) e o tema para determinar o grau de informatividade (o que é conhecido, o que é novidade, o que precisa ser explicado sobre o conteúdo, tema ou tese).
 - 1.6 - Elaborar registros de apoio ao texto oral (escrita, esquemas, ilustrações), quando necessário.
-

-
- 1.9 - Recorrer, quando necessário, a fontes de pesquisa diversas para tratamento do tema ou conteúdo delimitado (enciclopédias, dicionários, *sítes* de internet, livros didáticos, livros de literatura, TV etc.).
 - 1.11 - Usar gestos, expressão facial, postura corporal como recursos para prender a audiência (para quem) e favorecer a compreensão, em situações formais de fala.
 - 1.12 - Fazer-se compreender, com adequados volume, ritmo e expressividade, em situações formais de fala.
 - 1.13 - Olhar para os interlocutores em situações formais de fala.
 - 1.27 - Relatar fatos vividos ou conhecidos respeitando a ordem de apresentação dos fatos, do fato mais importante até os detalhes (o que), os envolvidos no acontecimento (com quem) e o local (onde) e indicando a razão (por quê) e a maneira como os fatos ocorreram, com objetividade, para favorecer a construção de sentido.
-

Materiais necessários

Programas de TV ou rádio gravados, aparelhos de TV, aparelho de DVD, aparelho de som, notícias de jornal impresso, álbuns e figurinhas.

Bibliografia para o/a professor/a

MENDONÇA, Marcia (Coord.). *Diversidade textual*: propostas para a sala de aula. Brasília: MEC; Recife: Ceel/UFPE, 2008.

Passo a passo da atividade

Acompanhar competições esportivas, especialmente as de futebol, em nível estadual e nacional é comum entre as crianças. Também costumam colecionar figurinhas durante competições esportivas e completar álbuns. Aproveitando-se do interesse da turma pelo Campeonato Brasileiro e observando a troca de figurinhas na sala, o/a professor/a propõe uma atividade para as crianças. Após os jogos dessa competição, uma criança ficará responsável por apresentar quais times se enfrentaram, como ocorreram as partidas, quais seus resultados e como está o movimento dos times na tabela da competição. Para tanto, elas deverão pesquisar em jornais impressos e na internet ou recorrer a programas de esportes de TV e rádio.

Nesta roda, a criança será o jornalista do dia, responsável pelo relato sobre o andamento da competição. Desse modo, as crianças poderão trocar informações, conversar sobre temas que lhes interessam. Após a roda, haverá um momento para troca de figurinhas e para manusearem seus álbuns. A atividade encontra-se organizada em algumas etapas:

1. Após a proposição da atividade, O Jornalista do Dia, você deve organizar com as crianças um cronograma, indicando quando as rodas ocorrerão, os responsáveis e os dias em que poderão trazer seus álbuns e coleções de figurinhas para a sala de aula. Na sequência, esse cronograma pode ser registrado num cartaz, reservando uma coluna para colocar os nomes das crianças voluntárias para a apresentação.
 2. Uma etapa importante é a orientação das crianças para a pesquisa em fontes de informação variadas e o reconhecimento e análise de *notícias* de esporte. Selecione cadernos de esportes de jornais e revistas impressas e, também, algumas notícias impressas de partidas de futebol. Esses materiais devem ser trazidos para a sala de aula e explorados com as crianças. Após a leitura, proponha que analisem as informações que constam nesses textos. Crie um roteiro que pode ser respondido por duplas de crianças. Elas deverão localizar as principais informações veiculadas:
-

que partida de futebol ocorreu, quais times participaram, onde e quando ocorreu, como foi a partida, qual o resultado, como os times se encontram na competição e os acontecimentos em destaque desse jogo (faltas, pênaltis, erros de arbitragem etc.). Uma correção coletiva pode ser feita, discutindo as respostas das crianças.

3. Outra etapa é a observação do desempenho oral de jornalistas em programas de TV e rádio. Traga gravações para sala de aula ouça e assista com as crianças. Em seguida, explore os gestos, a postura, e os recursos que esses profissionais utilizam para potencializar sua apresentação oral. Chame a atenção para a pronúncia e entonação. Proponha, que em duplas, produzam uma paródia do programa a que assistiram, brincando de colocar-se no papel daquele jornalista. Algumas crianças podem apresentar sua performance e a turma analisar como se saíram.
4. Depois destas etapas, é hora de colocar a roda de conversa em prática. Prepare o jornalista do dia antecipadamente, retome suas tarefas e se for preciso ajude-o na preparação da apresentação. Organize a turma para receber o colega, ouvi-lo com atenção, respeitar o turno e pedir esclarecimentos após a apresentação.
5. A cada roda, todos podem avaliar a performance oral do jornalista do dia, dando-lhe dicas de como aprimorar o relato e apresentação.

Observação

Esta proposta pode variar, focalizando temas de interesse das crianças, tais como descobertas científicas, desastres naturais etc.

2.4 Exemplo de projeto

Exemplo 1 de PROJETO

BRINCADEIRA TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA

Ano: 3º ano

Duração: 3 meses

Fontes de informação: livros, documentários, gravuras etc.

Colaboradores: familiares e pessoas da comunidade

Produto final: coletânea de brincadeiras antigas e atuais

Justificativa e objetivos

“Brincadeira também se aprende na escola” é um projeto que propõe o registro e a organização de uma coletânea de brincadeiras infantis, promovendo o reconhecimento daquelas de diferentes tempos e espaços, especialmente as que fazem parte da comunidade ou da memória dos familiares dos estudantes. Esse levantamento pretende estreitar laços entre produções culturais, promover o reconhecimento das brincadeiras de outros tempos e comparar costumes e modos de interagir na infância.

Mas por que um projeto com brincadeiras? Contemplar as singularidades da realidade social das crianças e dos contextos onde vivem, suas necessidades de aprendizagem, dentre elas o direito ao brincar, como forma de produção e apropriação da cultura da qual fazem parte, são boas razões para desenvolver este projeto. O brincar para a criança é fonte de conhecimento e é a atividade central desse ciclo de vida. Além de abranger eixos importantes do processo de consolidação da alfabetização, como a oralidade, a leitura e a produção de textos escritos, também permite o trabalho com a memória e o tempo, noções importantes para a disciplina de História, por exemplo. As propostas permitem que as crianças compreendam como se elaboram produções culturais em diferentes tempos e espaços sociais e que as brincadeiras, tão naturais em seu cotidiano, podem ter outras configurações, dependendo de quem as pratica, onde e quando.

Com base nesses pressupostos, propomos um projeto no qual as crianças vão inventariar brincadeiras de modo a ampliar seus repertórios e compartilhá-los com outras crianças com as quais convivem no espaço escolar. Elas serão desafiadas a coletar brincadeiras nos contextos onde vivem, a mobilizar a memória de seus familiares e da comunidade local, a conhecer brincadeiras novas e outras realizadas em diferentes contextos e ensiná-las a outras crianças.

Além de recorrer às entrevistas para organizar esse levantamento, tanto as brincadeiras que realizam como aquelas que outras pessoas realizavam, é importante que as crianças tenham a oportunidade de conhecer livros e outras formas de registro dessas atividades. Na interação com materiais escritos, as crianças familiarizam-se com o modo como os textos funcionam e podem depreender seu esquema textual, a linguagem e o registro utilizados e tomar essas experiências como parâmetros para produzirem os textos que vão compor a coletânea.

Habilidades

Eixo Oralidade

- 1.1 - Reconhecer a situação de comunicação.
- 1.5 - Considerar a audiência (para quem) e o tema para determinar o grau de informatividade (o que é conhecido, o que é novidade, o que precisa ser explicado sobre o conteúdo, tema ou tese).
- 1.11 - Usar gestos, expressão facial, postura corporal como recursos para prender a audiência (para quem) e favorecer a compreensão, em situações formais de fala.
- 1.12 - Fazer-se compreender, com adequados volume, ritmo e expressividade, em situações formais de fala.
- 1.13 - Olhar para os interlocutores em situações formais de fala.
- 1.15 - Comunicar com adequação e clareza o tema, assunto ou posição defendida.
- 1.18 - Expor conhecimentos recém-adquiridos nomeando, definindo, ilustrando, demonstrando e explicando de modo preciso.
- 1.20 - Descrever as ações envolvidas para realizar alguma atividade, tendo o cuidado de enumerar os itens necessários à sua execução para assegurar a compreensão dos ouvintes.
- 1.33 - Respeitar os turnos da fala.
- 1.34 - Escutar e respeitar as considerações dos colegas.
- 1.42 - Apresentar sua opinião sem recorrer a ideias preconceituosas.

Eixo

Produção de Textos Escritos

- 3.1 - Reconhecer a situação de comunicação.
 - 3.5 - Considerar os leitores (para quem) e o tema para determinar o grau de informatividade (o que é conhecido, o que é novidade, o que precisa ser explicado sobre conteúdo, tema ou tese).
 - 3.6 - Levantar conteúdos a serem abordados em função do tema, do gênero e dos leitores.
 - 3.12 - Escrever o texto de acordo com planejamento prévio, modificando esse planejamento sempre que necessário.
 - 3.13 - Manter a unidade temática do texto (o tema, a ideia central, o conteúdo ou argumento delimitado).
 - 3.70 - Manter o esquema textual da descrição de ações: tema-título; enumeração dos passos para atingir um objetivo.
 - 3.73 - Empregar os elementos que caracterizam o gênero regras de jogo para utilizá-los na produção de textos próprios.
 - 3.76 - Articular o uso dos tempos e modos verbais nas descrições de ações.
 - 3.77 - Empregar recursos linguísticos de indeterminação do agente (infinitivo, voz passiva, indeterminação do sujeito) ou imperativo (manuais, receitas, regras de jogo, lista de procedimentos).
 - 3.82 - Escrever textos manuseando adequadamente materiais de leitura e de escrita.
-

-
- 3.85 - Escrever textos demonstrando que compreendeu os tipos de relação regulares entre grafema e fonema (regularidades diretas, contextuais e morfológicas) que comportam nosso sistema de escrita.
 - 3.89 - Escrever empregando letras maiúsculas em substantivos próprios.
 - 3.90 - Escrever empregando pontuação em final de sentenças (ponto final, interrogação e exclamação) e letra maiúscula em início de sentenças.
 - 3.91 - Usar espaços em branco controlando o espaçamento entre palavras.
 - 3.96 - Avaliar a legibilidade dos textos, em relação ao controle do traçado de letras, disposição do texto na página e da força para imprimir letras (em dupla, de um dos integrantes da dupla).
 - 3.97 - Avaliar a adequação do uso das letras minúsculas e maiúsculas nos textos escritos (em dupla, textos de outros colegas).
 - 3.98 - Identificar segmentações indevidas ou falta de segmentação entre palavras que compõem os textos (em dupla, textos de outros colegas).
 - 3.99 - Avaliar a correção na grafia de palavras de uso frequente (em dupla, textos de outros colegas).
 - 3.100 - Avaliar o emprego de pontuação em final de sentenças (em dupla, textos de outros colegas).
 - 3.108 - Confirmar se os objetivos delimitados na produção do texto foram atingidos (em dupla, textos de outros colegas).

Eixo

Leitura (compreensão leitora)

- 4.1.1 - Extrair informações e dados de textos em função dos propósitos da leitura ou dos objetivos dos gêneros textuais.
- 4.1.8 - Identificar ações envolvidas para realizar alguma atividade e enumerar os itens necessários à sua execução.
- 4.1.9 - Identificar procedimentos a serem seguidos e o modo adequado de realizá-los.
- 4.1.15 - Manusear adequadamente os variados suportes nos quais circulam os textos.
- 4.1.16 - Ativar conhecimentos prévios sobre tema, conteúdo ou assunto, fazendo previsões, antes de sua leitura.
- 4.1.17 - Ativar conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais e suportes nos quais circulam, fazendo previsões sobre o objetivo, forma e conteúdo, antes da leitura.
- 4.1.19 - Confirmar, refazendo se necessário, previsões formuladas antes da leitura.
- 4.1.20 - Estabelecer relações entre texto e recursos gráficos empregados (ilustrações, tipos de fontes, cores, desenhos, legendas, fotografias, mapas, imagens em movimento etc.) para compreender passagens do texto.
- 4.1.40 - Fazer perguntas sobre o texto, apresentando dúvidas de compreensão ao professor.
- 4.1.41 - Selecionar em dicionário o significado mais adequado para palavras desconhecidas.
- 4.1.42 - Parar a leitura para verificar a compreensão, recapitular o que se compreendeu para poder avançar.

Materiais necessários

Imagens, livros e manuais de brincadeiras; computador e projetor multimídia; gravadores; folhas de papel.

Bibliografia para o/a professor/a

MEIRELES, Renata. *Giramundo*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *São Paulo é uma escola: manual de brincadeiras*. São Paulo, 2006, p. 58. Disponível para download em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/SaoPaulo_UmaEscola_ManualBrincadeiras.pdf>

MAPA DO BRINCAR. Folha de S. Paulo. Folhinha. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://mapadobrincar.folha.com.br/projeto>. Acesso em: mai. 2013.

Desenvolvimento do projeto

Etapa 1: Apresentação da proposta

Como será que se brinca no Brasil? Será que as brincadeiras de hoje são as mesmas que nossos familiares praticavam? Crianças cearenses usam as mesmas brincadeiras que as crianças de outros cantos do Brasil? É interessante começar o projeto ouvindo o que sabem sobre o tema e o que gostariam de saber. Depois dessa conversa inicial, sugerimos que apresente aos alunos materiais nos quais possam perceber a variação das brincadeiras em diferentes espaços geográficos e tempos e para que reconheçam aquelas que praticam em seu cotidiano. Há vários materiais que possibilitam essa apreciação; um deles é a coletânea do artista plástico brasileiro Ivan Cruz, que retratou mais de 100 brincadeiras em seus quadros. Há um videoclipe e suas obras são facilmente encontradas na internet. Outro material interessante é o livro *Giramundo*, de Renata Meireles; se estiver disponível na escola, as crianças poderão ver aí o registro que a autora fez de brincadeiras e brinquedos do Brasil todo. Além do texto, que apresenta as localidades e descreve brinquedos e brincadeiras, as fotografias trazem imagens belíssimas. A autora também mantém um *site* denominado *Território do brincar*, do qual as escolas podem participar e onde encontramos documentários de sua pesquisa (disponível em <<http://www.territoriodobrincar.com.br>>). Seja qual for sua escolha, é importante que as crianças se sintam envolvidas com o tema. Outra estratégia interessante é contar para os alunos as brincadeiras que você costumava realizar.

Explore as brincadeiras registradas por Ivan Cruz ou Renata Meireles e pergunte aos alunos se eles conhecem outras que não as documentadas. Converse sobre como seria interessante registrar em um livro algumas dessas brincadeiras, ensinando outras crianças a brincar. Apresente, então, a proposta do projeto: que tal produzirmos um livro com brincadeiras antigas e atuais. Discuta os objetivos do projeto: registrar brincadeiras para que não sejam esquecidas e que possam servir de sugestão para outras crianças. Pergunte-lhes de que modo poderíamos organizar esse livro, quem poderia nos informar sobre as brincadeiras de antigamente, como faríamos o registro dessas brincadeiras etc.

Você pode sugerir que o livro seja composto de duas partes: brincadeiras antigas e brincadeiras atuais. Explícite que, para desenvolver esse projeto, terão tarefas coletivas, executadas por toda a turma, e tarefas realizadas em duplas ou individualmente. Convide os estudantes a participar, esclareça como será importante que todos se comprometam com esse projeto e quanto tempo e recursos serão necessários para chegarem ao produto final.

Etapa 2: Pesquisa de brincadeiras antigas

Nessa etapa será realizado o levantamento das brincadeiras que os adultos conhecem e que costumavam praticar na infância. Levante com as crianças as pessoas que gostariam de entrevistar. Converse com elas se já viram alguma pessoa sendo entrevistada, em programas de TV ou rádio, por exemplo. Explore com elas como uma entrevista funciona, o que faz o entrevistador e o entrevistado, como a entrevista se desenvolve. Indague sobre as perguntas que o entrevistador faz: quem será que as formula e para que servem. De acordo com as respostas, conduza esta exploração de modo a concluírem sobre a importância de elaborarem conjuntamente um roteiro de entrevista para que todos possam coletar as mesmas informações, o que facilitará o trabalho de registro posterior.

Levante com os alunos quais informações são fundamentais para a pesquisa e crie coletivamente o roteiro. As crianças podem ditar e você escrever no quadro as propostas. Juntos poderão decidir a melhor forma de elaborar as perguntas e o conteúdo de cada uma delas. O roteiro a seguir pode ser utilizado como modelo ou ser adaptado de acordo com as discussões da turma.

Sugestão de roteiro de entrevista com os adultos pesquisados

NOME:
IDADE:
– QUAIS ERAM SUAS BRINCADEIRAS PREFERIDAS QUANDO O SR. OU A SRA. ERA CRIANÇA?
– COMO O SR. OU A SRA. BRINCAVA?
– QUAL DESSAS BRINCADEIRAS GOSTARIA QUE FOSSE ENSINADA NUM LIVRO DE BRINCADEIRAS?

Organize um cronograma com as crianças, indicando datas para fazerem as entrevistas e para trazerem as respostas coletadas. O registro das respostas pode ser feito pelas crianças ou pelos entrevistados, mas vale lembrar que registrar o que outras pessoas dizem pode ser difícil para crianças que estão consolidando habilidades de escrita.

Etapa 3: Pesquisa de brincadeiras atuais

Retome com os alunos a forma como o livro será organizado – com brincadeiras antigas e atuais – e proponha a mesma pesquisa que fizeram com adultos, mas desta vez com crianças. Sugira que entrevistem algum amigo de outra turma, vizinho, ou outras crianças com as quais convivem.

É importante ajustar o roteiro de perguntas de acordo com os novos entrevistados; essa é uma atividade importante que pode ser feita coletivamente ou em duplas. Peça-lhes que retomem o roteiro dos adultos e questione se essas mesmas perguntas podem ser feitas para crianças. Peça que indiquem as mudanças que consideram necessárias para os novos entrevistados. Nessa atividade, estamos focalizando a habilidade de adequar o texto aos interlocutores, modificando conteúdos e formas de tratamento na formulação das perguntas. Conduza uma reflexão coletiva sobre as mudanças necessárias e reescreva o roteiro na lousa.

Também será preciso combinar os prazos em que a entrevista deve ocorrer e quando devem entregar o registro.

Etapa 4: Seleção das brincadeiras para o livro

Combine com a turma e marque uma data para a apresentação das entrevistas realizadas. Indique que devem se preparar e que poderão falar ou ler os dados coletados. No dia marcado, organize os alunos em roda e retome regras para participarem: todos devem ouvir com atenção os colegas, respeitar o turno da palavra, pedir esclarecimentos, quando necessário. Depois dessa apresentação, coletivamente, as crianças escolherão as brincadeiras que irão ser registradas no livro.

A cada apresentação anote os nomes das brincadeiras na lousa ou num cartaz, separando-as em dois grupos, brincadeiras antigas e brincadeiras atuais, para facilitar a escolha posterior. Se houver brincadeiras idênticas ou semelhantes, peça para que apenas uma das crianças apresente e a outra pode então complementar.

No momento da seleção, organize a turma em duplas e peça que cada uma delas escolha, em comum acordo, uma brincadeira antiga e outra atual que deve fazer parte do livro. Elas deverão explicar a razão dessa escolha ao grupo, expondo sua opinião. Por isso, devem reunir bons argumentos para defender suas ideias e convencer os colegas. Faça uma votação para escolher quais brincadeiras serão registradas, lembrando que cada dupla deverá produzir pelo menos um texto para o livro.

Divida as duplas em dois grupos. Um grupo será responsável pelas brincadeiras antigas e o outro pelas brincadeiras atuais. Se possível, deixe que as duplas escolham em qual grupo desejam trabalhar e qual brincadeira querem registrar.

Etapa 5: Aprendendo como se brinca

Solicite aos alunos que tiveram suas brincadeiras escolhidas para explicarem para a turma como se brinca. Se for necessário, solicite que esses alunos procurem complementar as informações com seus entrevistados. A cada apresentação proponha a experimentação dessas brincadeiras. Essa será uma boa oportunidade para desenvolver as habilidades de descrever ações oralmente, de tirar dúvidas e esclarecer informações.

Etapa 6: Como se brinca

Apresente aos alunos alguns manuais de brincadeiras para que conheçam. Há manuais impressos como o *Manual de brincadeiras da Mônica* (Editora Globo), e outros disponíveis na internet, como o *São Paulo é uma escola* (SÃO PAULO, 2006, em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/Sao_Paulo_UmaEscola_ManualBrincadeiras.pdf>); o *Almanaque de brincadeiras* (Cunha, 2011, em <<http://pt.scribd.com/doc/26825491/Almanaque-de-Brincadeiras>>); ou o site *Nosso clubinho* (em <<http://www.nossoclubinho.com.br/brincadeiras-dia-das-criancas>>), entre outros. Discuta com os alunos as diferentes formas de organização da coletânea. Seria interessante que as crianças pudessem manusear livros com instruções a partir de um roteiro de exploração, verificando:

- O que consta na capa (fotografias, ilustrações, nome do autor, editora etc.)?
 - Se há sumário e como está organizado?
 - Se há uma apresentação no livro, e o que diz?
 - Como as brincadeiras estão organizadas (em ordem alfabética, por exemplo)?
 - Se há ilustrações e onde aparecem? Para que servem?
 - Se há títulos e subtítulos e como estão organizados na página?
-

Em seguida, tome decisões com as crianças sobre a forma como o livro da turma será organizado: como será a capa? Quem fará a ilustração? O livro terá uma apresentação? O que vamos dizer? Os textos serão manuscritos ou digitados? Como farão a encadernação? Haverá mais de um exemplar?

Juntos definam o formato do livro e você pode sugerir um padrão para as páginas (tamanho, formato, tipo de letra, local onde as imagens ou ilustrações devem estar). Se tiver oportunidade, convide algum profissional que trabalhe com editoração de livros para que ele conte aos alunos como é o processo de produção de um livro e como é importante essa etapa de planejamento.

Nos gêneros como regras de jogos e brincadeiras, receitas e manuais predominam as sequências textuais do tipo “descrever ações”. São sequências que têm como objetivo indicar como proceder ou como se faz determinada atividade.

Selecione algumas brincadeiras dos manuais apresentados ou de outras fontes para leitura e análise com as crianças. Organize uma sequência didática na qual as crianças poderão se apropriar das características do esquema textual do gênero regras de brincadeiras. Para tanto, selecione dois textos que tratam da mesma brincadeira e organize as atividades como as que se seguem.

Texto 1: Cabo de guerra QUEM JOGA?

Mínimo de 6 crianças com idade a partir de 6 anos

ESPAÇO DE BRINCADEIRA

Espaço amplo, preferencialmente gramado

MATERIAL

Corda bem comprida

Os participantes alinham-se, uns atrás dos outros, cada grupo segurando uma metade de uma corda dividida igualmente entre ambos. A um dado sinal, começam a puxar a corda. Ganha a equipe que conseguir puxar a maior parte da corda para o seu lado (deve ser colocado um lenço para marcar o meio da corda e também é importante marcar um centro no chão) ou a maior parte da corda ao final de um período de um ou dois minutos.

Para tornar o jogo mais fácil, pode-se marcar uma segunda linha a 1,50 m (ou menos) de cada lado da linha central, ganhando o grupo que obrigar o outro grupo a passar dessa linha.

Fonte: São Paulo, 2006, p. 58. (Retirado de <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/SaoPaulo_UmaEscola_ManualBrincadeiras.pdf>)

Texto 2: Cabo de guerra 2

Formam-se duas equipes, cada uma com um chefe. Depois, desenha-se uma linha no chão para dividir o território de cada time.

Os dois chefes seguram, um de frente para o outro, uma vara atravessada por cima da linha.

As equipes formam uma fila atrás de seu chefe, segurando o que está na sua frente pela cintura. O primeiro da fila também segura o chefe pela cintura e todos o puxam para trás.

O objetivo é fazer o maior número de adversários atravessarem a linha ao fim de um tempo marcado.

Fonte: Folha de S. Paulo, 2011. (Retirado de <<http://mapadobrinCAR.folha.com.br/brincadeiras/diversas/672-cabo-de-guerra-2>>)

Atividade 1: Antes de ler os textos, lembre-se de que é preciso estabelecer um objetivo para a leitura, contextualizar o que vão ler (sobre o que tratam, quem produziu esses textos, onde circulam, qual sua função social etc.) e realizar uma primeira exploração, apenas observando-os em seu formato, ilustrações e outros elementos (como títulos e subtítulos etc.). Esse é o momento em que as crianças podem mobilizar conhecimentos para ler, antecipar o que vão encontrar na leitura, focalizar sua atenção em elementos importantes para a compreensão e o reconhecimento da organização, esquema textual e linguagem que são típicos nesse gênero textual. Se possível, mantenha os textos em sua configuração original.

Atividade 2: Leia as duas instruções em voz alta. Em seguida, faça uma exploração oral do texto, extraindo informações e registrando as respostas dos alunos na lousa. Peça que digam quais as brincadeiras descritas nos textos, quantas pessoas podem brincar, de que materiais precisamos para brincar, como se brinca. Explore as diferenças entre as duas brincadeiras que têm o mesmo nome, mas variam na forma de brincar. Uma ou mais crianças podem explicar como se brinca a partir da leitura dos dois textos.

Atividade 3: Peça que leiam os textos e que indiquem semelhanças e diferenças entre eles. Chame a atenção para a forma como os textos foram organizados. O primeiro tem uma parte inicial organizada em tópicos, seguida da descrição das ações necessárias para realizar a brincadeira. O segundo apenas descreve as ações. Pergunte: pela leitura, é possível saber como se brinca? Qual dos textos descreve melhor o modo de brincar? Por quê? Qual forma os textos do nosso livro deverá ter? Por quê?

Atividade 4: Solicite aos alunos que circulem, nos dois textos, todas as palavras que indicam as ações dos participantes da brincadeira cabo-de-guerra. Eles deverão circular os verbos. Em ambos os textos eles vão encontrar verbos no modo indicativo, no presente (ganha, forma, alinham etc.), no infinitivo (dividir, fazer, puxar etc.) ou o uso do gerúndio (segurando). Algumas instruções também utilizam o tempo futuro, indicando ações que deverão ser realizadas, e os verbos no modo imperativo.

Em seguida, desafie os alunos a encontrarem o modo como essas ações devem ser realizadas, sublinhando-as. Esse é um recurso muito importante na descrição de ações, para deixar as instruções mais claras e compreensíveis. Faça uma correção coletiva no quadro, organizando as palavras que encontraram em um quadro como o ilustrado a seguir.

	AÇÃO	COMO DEVE SER REALIZADA
TEXTO 1	Alinhar (alinham) Segurar (segurando) Começar (começa)	Uns atrás dos outros ...
TEXTO 2	Formar (forma, formam) Desenhar (desenha) Segurar (seguram, segura, segurando)	Um de frente para o outro ...

Atividade 5: Escolha uma das brincadeiras de que os alunos gostem muito. Problematicize que essa brincadeira será ensinada às crianças de outra turma que não a conhecem e que elas terão de aprender somente lendo as instruções. Planeje o modo como o texto deve ser produzido: qual o formato que consideram adequado (texto 1 ou texto 2); qual o objetivo da brincadeira; quais as principais ações que os participantes devem fazer para jogar; em que ordem essas ações devem ser organizadas para realizar-se a brincadeira; como devem descrever o modo de agir; se consideram necessário inserir ilustrações para ajudar na compreensão etc. Anote na lousa as respostas das crianças.

Em seguida, todos ditam a você o texto e, coletivamente, vão adequando a produção à intenção comunicativa que estabeleceram, à brincadeira que devem descrever e aos interlocutores que receberão o texto. Ao final, todos podem copiar o texto no caderno.

Etapa 7: Confeção do livro

Organize a turma em duplas. Dê preferência para organização de duplas produtivas, nas quais possam trabalhar de modo colaborativo e trocar conhecimentos sobre a linguagem escrita. Organize na rotina um período para que planejem e produzam seus textos. Relembre as principais características do gênero, que já conhecem, e retome os objetivos da escrita: registrar brincadeiras antigas e atuais e ensinar crianças a brincar. Retome ainda a noção de que a linguagem deve estar adequada aos leitores do livro e a importância de as instruções serem claras e objetivas para que todos possam aprender a brincadeira.

Após o planejamento do texto, que pode seguir os mesmos itens utilizados na produção coletiva, dê um tempo para que as duplas escrevam e faça intervenções, esclarecendo possíveis dúvidas e reorientando-as, se preciso.

Recolha a primeira versão e combine com os alunos quando farão a revisão do texto. Relembre-os da necessidade de revisão nos textos que produziram.

Leia as primeiras versões e identifique eventuais aspectos que mereçam ser focalizados em sequências de atividades. Uma sequência semelhante à indicada na Etapa 6 pode ser refeita, agora com foco nas dificuldades identificadas nessa produção.

No dia indicado para a revisão, entregue a cada criança um roteiro como o sugerido a seguir. Organize-as em duplas e indique que devem ler novamente seus textos, atentando para estes aspectos:

- Escrevemos o nome da brincadeira?
- Escrevemos o número de participantes, e se é necessário algum material?
- Escrevemos os objetivos da brincadeira?
- As instruções para brincar estão claras? Uma pessoa que não conheça essa brincadeira conseguirá praticá-la?
- Registramos todas as ações necessárias para realizar a brincadeira?
- Escrevemos o modo como as ações devem ser realizadas?
- Cuidamos da apresentação do texto? (É possível ler nossa letra? Separamos corretamente as palavras e as frases?)
- Usamos letra maiúscula no início das frases?
- Usamos ponto final no final das frases e parágrafos?

Depois que a dupla responder às questões, proponha que reescrevam o texto. Explique que esta versão será lida e comentada por você, para a revisão final. Combine como você marcará aspectos que precisarão ser corrigidos para a última versão do texto.

Etapa 8: Revendo e ilustrando as instruções

Releia a segunda versão de cada dupla e observe se houve mudanças entre a primeira e a segunda produção. Registre como as duplas se saíram nesse trabalho, que habilidades estão desenvolvendo ou já consolidaram e quais precisam ser trabalhadas de maneira sistemática com a turma. Faça as marcações do que devem corrigir, para que seus textos possam circular na escola e junto aos seus familiares.

Entregue a folha na qual devem passar a limpo suas produções, deixando um espaço previamente delimitado para o texto e a ilustração. Distribua e peça que leiam. Oriente cada dupla, dê esclarecimentos e comente a produção deles. Ao final, em roda, todos podem apresentar seus textos aos colegas.

Proponha que passem a limpo na página definitiva, cuidando para que a letra fique legível. Peça que verifiquem, quando terminarem, se fizeram todas as revisões necessárias.

Retome os combinados a respeito das ilustrações e estabeleça um tempo para que entreguem a página pela qual são responsáveis, com texto e o desenho. Reúna todos os alunos em roda e solicite que apresentem sua página, leiam para que os demais colegas apreciem as ilustrações criadas. Se achar oportuno, peça que falem sobre as facilidades/dificuldades de reescrever as brincadeiras.

Etapa 9: Quase pronto!

Agora que as páginas estão prontas, escolham coletivamente o título do livro e quem será o responsável pela produção da capa e contracapa. Além disso, discuta a ordem como vão dispor as brincadeiras no livro. Esse é um bom momento para explicar a função do sumário e produzi-lo com eles.

Coletivamente, a turma pode criar uma apresentação do livro, na qual relate o modo como o livro foi construído e o objetivo dessa produção.

Você pode também propor um concurso para a criação da capa e contracapa do livro. Eles poderão apresentar suas propostas aos colegas que, por votação, elegem aquela de que mais gostaram. Com os originais, providencie cópias e faça a encadernação.

Etapa 10: Para emprestar, ler e brincar

Traga o livro pronto para a classe, e deixe que os alunos o manuseiem para que vejam o produto final do projeto desenvolvido por eles. Combine a ordem de empréstimo e o tempo que cada aluno poderá ficar com o livro. Sugira que mostrem às pessoas que entrevistaram, caso a brincadeira registrada tenha entrado no livro.

As cópias podem ser doadas à biblioteca ou às crianças de outras turmas.

2.5 Exemplo de sequência de atividades

Exemplo 1 de SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

PONTUANDO O DIÁLOGO

Ano: 4º ano

Duração: 3 meses

Justificativa e objetivos

Esta sequência de atividades tem por objetivo ensinar o uso de sinais de pontuação de modo reflexivo, permitindo que os alunos ganhem maior autonomia para ler e compreender e para produzir textos escritos adequados às convenções da escrita. Para tanto, selecionamos um gênero focalizado na produção de textos escritos e na leitura para esse ano: o conto africano. Nesse gênero, é comum a expressão das personagens que participam dessas narrativas, desde animais, seres mágicos, entidades espirituais até seres humanos. Assim, além de terem acesso a contos especialmente selecionados para esta sequência, os alunos deverão ampliar seus repertórios para depreender o tema desses contos e as características dos cenários e personagens, o esquema textual que lhes é típico e os recursos linguísticos utilizados nessas narrativas.

Nesse conjunto, focalizamos a identificação dos sinais de pontuação, bem como introduzimos o estudo desses sinais no discurso direto. No discurso direto, as personagens que tomam parte de gêneros do agrupamento do narrar falam com suas próprias palavras. Normalmente, as falas das personagens são marcadas por aspas (" ") ou introduzidas por dois pontos (:) e por travessão (—), e são precedidas por verbos que anunciam que alguém vai falar (verbos *dicendi*). Nas falas das personagens, outros sinais de pontuação podem ser usados: o ponto de exclamação (!), para expressar estados emocionais (espanto, surpresa, alegria, dor etc.); o ponto de interrogação (?), empregado nas frases interrogativas, para expressar dúvida ou indagar; o ponto final, nas frases declarativas; e as reticências (...) para indicar a interrupção de um pensamento, hesitações, uma pausa na fala da personagem, algum estado emocional etc.

Esperamos que os alunos percebam não somente as ocasiões em que se empregam esses sinais, mas, especialmente, reflitam sobre os efeitos de sentido que decorrem de seu uso. É também nosso objetivo exercitar a leitura compreensiva e leitura oral fluente e expressiva de contos africanos.

Habilidades

Eixo Produção de Textos Escritos

Objetivos principais:

- 3.27 - Empregar verbos dicendi para introduzir diálogos e falas de personagens (falar, contar, sussurrar, gritar etc.).
- 3.28 - Empregar a pontuação do discurso direto (aspas, travessão, dois pontos) para introduzir falas de personagens.

Objetivos secundários:

- 3.1 - Reconhecer a situação de comunicação.
- 3.8 - Hierarquizar conteúdos (principais e secundários) ou assuntos.

- 3.11 - Selecionar recursos gráficos (tipos de fontes, caracteres, cores, ilustrações, esquemas, mapas, infográficos etc.) considerando o funcionamento do gênero na situação comunicativa.
 - 3.12 - Escrever o texto de acordo com o planejamento prévio, modificando esse planejamento sempre que necessário.
 - 3.13 - Manter a unidade temática do texto (o tema, a ideia central, o conteúdo ou argumento delimitado).
 - 3.14 - Segmentar o texto em unidades menores (sentenças) para a construção da coesão e da coerência por meio do uso da pontuação.
 - 3.18 - Manter o esquema textual da narrativa: situação inicial, complicação (ou conflito), desenvolvimento (ações e reações), clímax, situação final (ou desfecho).
 - 3.22 - Empregar os elementos que caracterizam o gênero contos africanos para utilizá-los na produção de textos.
 - 3.25 - Resolver, com coerência, as complicações de uma trama.
 - 3.83 - Escrever textos grafando adequadamente as letras (no primeiro ano, em letra de forma maiúscula e a partir do segundo, em letra cursiva).
 - 3.85 - Escrever textos demonstrando que compreendeu os tipos de relação regulares entre grafema e fonema (regularidades diretas, contextuais e morfológicas) que comportam nosso sistema de escrita.
 - 3.88 - Escrever textos organizando os parágrafos segundo os esquemas textuais predominantes no gênero em produção.
 - 3.89 - Escrever empregando letras maiúsculas em substantivos próprios.
 - 3.90 - Escrever empregando pontuação em final de sentenças (ponto final, interrogação e exclamação) e letra maiúscula em início de sentenças.
 - 3.91 - Usar espaços em branco controlando o espaçamento entre palavras.
 - 3.92 - Escrever empregando sinais de pontuação do discurso direto (travessão, dois pontos, aspas).
 - 3.93 - Escrever empregando a vírgula em casos de enumeração.
 - 3.94 - Empregando a vírgula em casos de encaixe de explicações.
 - 3.96 - Avaliar a legibilidade dos textos em relação ao controle do traçado de letras, disposição do texto na página e da força para imprimir letras (individualmente, em textos de outros colegas).
 - 3.97 - Avaliar a adequação do uso das letras minúsculas e maiúsculas nos textos escritos (individualmente, em textos de outros colegas).
 - 3.98 - Identificar segmentações indevidas ou falta de segmentação entre palavras que compõem os textos (em dupla, em textos de outros colegas).
 - 3.99 - Avaliar a correção na grafia de palavras de uso frequente (em dupla, em textos de outros colegas).
 - 3.100 - Avaliar o emprego de pontuação em final de sentenças (individualmente, em textos de outros colegas).
 - 3.101 - Avaliar o emprego de pontuação do discurso direto (em dupla, em textos de outros colegas).
 - 3.102 - Avaliar a adequação da divisão em parágrafos do texto (em dupla, em textos de outros colegas).
 - 3.105 - Revisar os textos quanto à preservação do esquema textual próprio do agrupamento e das características dos gêneros (em dupla, em textos de outros colegas).
 - 3.107 - Avaliar os textos quanto à manutenção da unidade temática do texto (em dupla, em textos de outros colegas).
 - 3.108 - Confirmar se os objetivos delimitados na produção do texto foram atingidos (em dupla, em textos de um dos integrantes da dupla)
-

Materiais necessários

Seleção de contos africanos, impressos para toda a turma.
Cartolina para elaboração de cartaz.
Canetinhas.

Bibliografia para o/a professor/a

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Contos africanos*. Salvador, 2007. (Série Apoio à Prática Pedagógica).

Passo a passo da atividade

1 Identificando os sinais de pontuação no conto

Os alunos já devem ter sido apresentados aos contos africanos, por meio da leitura, desde o 2º ano, por isso, têm certa familiaridade com esse gênero. Nesta primeira atividade, eles serão convidados a ler um pequeno conto e a identificar os sinais de pontuação que aparecem no texto e as falas de personagens.

Inicialmente, apresente o texto e distribua cópias para todos os alunos, contextualizando de que gênero se trata, qual o tema do conto, sua origem. Explore o título e faça relações com outro gênero em que animais são personagens, as fábulas. Os contos africanos originam-se da tradição oral e têm uma função especial – transmitir ensinamentos, saberes e conhecimentos. Apresente informações sobre o país africano onde o conto foi produzido, Moçambique, e localize-o num globo ou mapa-múndi. É interessante que se desconstruam visões estereotipadas sobre o continente africano e seus povos, por isso o trabalho com esses contos implica também conhecer o que os estudantes sabem sobre a África e ampliar seu repertório com informações sobre a riqueza das várias produções culturais desse vasto e diverso continente.

A seguir, explique o objetivo desta leitura: o estudo dos sinais de pontuação. Faça a leitura oral e expressiva do conto (no caso, selecionamos dois contos). E depois, convide-os a ler. Em seguida, chame atenção deles para as personagens desse primeiro conto: a mulher, o cão, o pau, a porta.

OS SEGREDOS DA NOSSA CASA

Certo dia, uma mulher estava na cozinha e, ao atizar a fogueira, deixou cair cinza em cima do seu cão.

O cão queixou-se:

— A senhora, por favor, não me queime!

Ela ficou muito espantada: um cão a falar! Até parecia mentira...

Assustada, resolveu bater-lhe com o pau com que mexia a comida. Mas o pau também falou:

— O cão não me fez mal. Não quero bater-lhe!

A senhora já não sabia o que fazer e resolveu contar às vizinhas o que se tinha passado com o cão e o pau.

Mas, quando ia sair de casa, a porta, com um ar zangado, avisou-a:

— Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.

A senhora percebeu o conselho da porta. Pensou que tudo começara porque tratara mal o seu cão. Então, pediu-lhe desculpa e repartiu o almoço com ele.

Comentário: é fundamental sabermos conviver uns com os outros, assegurar o respeito mútuo, embora às vezes seja difícil...

Fonte: SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Contos africanos*. Salvador, 2007.

Em seguida, solicite que:

- encontrem os sinais de pontuação que aparecem no conto e os nomeiem;
- localizem as falas das personagens, copiando-as no caderno ou numa folha;
- preparem-se para uma leitura oral, lendo o texto silenciosamente.

Depois, busque voluntários para ler o texto. Um aluno representará o narrador (que conta a história), outro a mulher, outro o cão, outro o pau e outro a porta. Marque com os alunos o que cada um deve ler, proponha uma apresentação e enfatize a necessidade de lerem com expressividade.

Diga à turma para ouvir com atenção e fazer comentários sobre a leitura dos colegas, indicando-lhes aspectos positivos em seu desempenho e aqueles que precisam ser aprimorados. Nessa situação, você deve conduzir a atividade, garantindo o respeito e a atitude colaborativa de todos.

Ao final, é importante chamar atenção para o fato de que a pontuação é um recurso que indica a entonação e, também, é responsável pela articulação entre palavras e partes do texto.

2 Quando usar cada sinal de pontuação

Selecione trechos do conto lido e faça perguntas para cada um dos sinais que queremos focalizar nesta sequência. Veja os exemplos:

Observe os sinais de pontuação destacados em cada trecho e responda as perguntas:

O cão queixou-se:

— A senhora, por favor, não me queime!

Por que os dois pontos foram usados neste trecho?

E o ponto de exclamação?

E a vírgula, nesse caso, por que foi usada?

Mas, quando ia sair de casa, a porta, com um ar zangado, avisou-a:

— Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.

Para que foi usado o travessão neste trecho?

E o ponto final?

Ela ficou muito espantada: um cão a falar! Até parecia mentira...

E as reticências? O que elas podem indicar?

Observe o ponto de exclamação, o ponto final e escreva: como aparece a letra inicial da palavra que vem depois dessas pontuações?

Que sinais de pontuação não aparecem no conto? Sabe para que eles servem?

Faça uma correção coletiva, explorando as respostas e discutindo com os alunos as possibilidades de uso dos sinais e os efeitos de sentido que decorrem de seu uso, nos casos apresentados.

3 Identificando os dois pontos, o travessão e os verbos dicendi

Um novo conto pode ser apresentado. Sugerimos *O cãogado e o lagarto*, também moçambicano, para explorar os verbos que anunciam que alguma personagem vai falar; esses verbos são sucedidos pelo sinal “:” (dois pontos). Queremos ainda que percebam essa regularidade no texto, para que possam, posteriormente, usá-la em suas produções.

Distribua cópias do conto, contextualize-o antes da leitura e, em seguida, peça que façam uma leitura silenciosa. Leia-o em voz alta, coloque-se como um modelo de leitor, caprichando na fluência e expressividade. Em seguida, solicite a um aluno voluntário que recontre a história, com a seguinte proposta: se você tivesse que contar a um amigo que não estuda nessa sala sobre o conto que leu hoje, o que lhe diria? Outros alunos podem apoiá-lo no reconto e você pode fazer intervenções no sentido de reconstruir de modo sumarizado essa narrativa.

O CÁGADO E O LAGARTO

Num ano em que havia pouca comida, o Cágado pegou no dinheiro que tinha economizado e foi a Nanhagaia onde comprou um saco de milho.

Quando voltava para casa, viu, a certa altura, um tronco de árvore atravessado no caminho. Como não conseguia passar por cima dele, atirou o saco de milho para o outro lado e depois foi dar a volta.

Quando estava a dar a volta, ouviu uma voz a gritar:

— Viva, viva, tenho um saco de milho que caiu lá de cima.

Era o Lagarto, que segurava o saco que o Cágado tinha atirado.

O Cágado protestou:

— Não. O saco é meu. Comprei-o agora e vou levá-lo para casa.

O Lagarto não quis ouvir nada e levou o saco para casa dele, dizendo:

— Eu não o roubei a ninguém. Achei-o. Vou comer o milho porque encontrei o saco.

O Cágado ficou muito zangado mas não podia fazer nada. Cheio de fome, no dia seguinte foi com os filhos ver se encontrava alguma coisa para comer.

A certa altura, viram o rabo do Lagarto que saía de dentro de um buraco, só com o rabo de fora.

O Cágado agarrou no rabo e numa faca e preparou-se para o cortar. Depois de cortado, levou-o para casa e comeu-o com os filhos.

O Lagarto, que entretanto tinha conseguido sair do buraco, foi queixar-se ao responsável da aldeia:

— O Cágado cortou-me o rabo. Mande-o chamar para ele dizer porque é que me cortou o rabo.

O responsável convocou o Cágado e perguntou-lhe:

— É verdade que tu cortaste o rabo ao Lagarto?

O Cágado, que era muito esperto, disse:

— É verdade que eu encontrei um rabo perto de um buraco e o levei para casa para comer, mas não era de ninguém. Eu não vi mais nada senão o rabo.

— Mas o rabo era meu — gritou o Lagarto — tens de o pagar.

O Cágado respondeu:

— Não, não pago. Eu fiz o mesmo que tu fizeste ontem. Tu ontem encontraste o meu saco de milho e comeste-o. Eu hoje encontrei o teu rabo e comi-o. Agora estamos pagos.

O responsável achou que ele tinha razão e mandou-os embora.

Fonte: SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Contos africanos*. Salvador, 2007.

Explique que vão retomar o estudo dos sinais de pontuação e solicite que localizem no texto dois sinais de pontuação: os dois pontos e o travessão.

Em seguida, faça com a ajuda dos alunos uma lista das palavras que aparecem antes dos dois pontos. Coloque-as na lousa. Depois, pergunte: O que essas palavras têm em comum? Para que elas servem?

Os alunos devem concluir que são palavras que anunciam que alguém vai falar e o modo como vão falar (se vão fazer uma pergunta, se apenas vão dizer algo, se vão protestar, gritar etc.). Você pode copiar trechos na lousa e enfatizar os verbos e os dois pontos.

Em seguida, questione-os sobre o travessão. Conduza esta exploração de modo que concluam algumas regras sobre o uso dos dois pontos e do travessão.

4 Ainda os verbos dicendi

Retire do texto os verbos dicendi e peça que as crianças preencham os espaços em branco. É importante que a criança não recorra ao conto que já leu para fazer esta atividade. O que se quer é verificar se os alunos conseguem completar o texto usando palavras que anunciam a fala e se já criaram um repertório, a partir das atividades anteriores ou de outras leituras que já realizaram.

Traga o conto com as lacunas num cartaz e juntos corrijam-no, discutindo as palavras que cabem nesses espaços. Depois, retome o conto original e compare com as respostas dos alunos. Discuta se usaram outras palavras e se elas cabem ou não, juntos reflitam se essas opções se aproximam ou não do sentido original do texto.

Em seguida, construa com ajuda de todos um cartaz com verbos que introduzem diálogos e falas de personagens em narrativas. No início, esse cartaz pode conter somente algumas palavras, mas ele pode ser completado à medida que ampliam seu repertório de leituras. Também se pode propor uma pesquisa em textos já lidos por eles, no livro didático ou no acervo de classe.

5 Pontuando o diálogo

Reescreva um conto africano de sua escolha, de preferência de pequena dimensão, excluindo a pontuação nos diálogos (mas mantendo as iniciais maiúsculas). Entregue cópias do texto, forme duplas e diga que quem digitou esqueceu de colocar os sinais de pontuação do diálogo. Explique para eles que dessa forma fica difícil de ler e compreender o conto. Faça uma leitura em voz alta, sem a entonação e expressividade, para que percebam isso.

Em seguida, desafie-os a colocarem os sinais de pontuação no diálogo. Escolha uma dupla para colocar seu texto na lousa e juntos conversem sobre quais sinais devem ser usados e a razão para usá-los. Durante a correção, crie oportunidades para que a turma busque soluções, levando-a a pensar em alternativas possíveis para pontuar o diálogo.

6 Quem conta um conto, aumenta um ponto

Proponha que em duplas as crianças reescrevam um dos contos que leram nesta sequência e que atentem no uso dos sinais de pontuação do diálogo e no uso dos verbos que introduzem falas das personagens. Recolha a primeira versão e observe de que modo estão usando esses sinais e os verbos, verifique a necessidade de organizar novas sequências, focalizando dúvidas específicas de grupos de alunos e da turma toda. Devolva as produções, com perguntas para as duplas em trechos que usaram inadequadamente os sinais de pontuação ou os verbos. Não lhes aponte o erro, mas questione-as sobre os efeitos do uso inadequado ou da falta deles.

Na aula seguinte proponha que retomem seus textos, lendo-os em voz alta para decidirem se a pontuação que usaram está adequada ou não. Faça um pequeno exercício antes com eles. Coloque um pequeno conto na lousa, omitindo a pontuação e leia com expressividade. À medida que avança na leitura, pergunte aos alunos que pontos devem ser usados para completar as lacunas. Depois, peça que façam o mesmo com seus textos. Recolha a versão corrigida e observe se avançaram em relação à primeira versão.

III

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA O ACOMPANHAMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM



Como já explicitado, trabalhamos com a conceituação de avaliação educacional, como um processo que visa estabelecer um juízo sobre determinado objeto, segundo critérios. Esse juízo da avaliação pode ser considerado um resultado que, por sua vez, em nossa concepção, deve contribuir para a ação docente, quer pela retomada de atividades, quer pela revisão das próprias atividades já desencadeadas, ou ainda para adoção de novas atividades na perspectiva de aprendizagem por todos os alunos. Nesses termos, a avaliação, a serviço da inclusão de todos os alunos, pode efetivamente ser denominada formativa.

Neste material são apresentadas algumas orientações que favorecem a realização de uma avaliação justa e adequada. Justa pelo fato de seu juízo não ser fruto da subjetividade do avaliador, ainda que sempre possa haver alguma dose de subjetividade na prática avaliativa. Adequada por estar associada com maior precisão a um determinado objeto que se procura avaliar.

Adicionalmente, essas orientações favorecem a construção de um Banco de Itens em cada escola, objetivo que deve ser destacado, pois tal Banco é elemento decisivo para que as práticas avaliativas sejam conduzidas em patamares crescentes de qualidade e um ponto de apoio para o trabalho docente no que tange à avaliação, pois a ele deve recorrer para encontrar os elementos para construção de instrumentos de avaliação.

Item: no âmbito da avaliação educacional, é uma tarefa que aplicamos para verificar o domínio – a aprendizagem – de determinada habilidade. Há diferentes tipos de itens, como aqueles nos quais pedimos para o aluno escrever uma resposta (*itens de resposta construída*), como é o caso de redações; ou aqueles nos quais o aluno deve completar com uma ou mais palavras; os de assinalar a alternativa correta entre as alternativas apresentadas (*itens de múltipla escolha*); ou aqueles a partir dos quais os alunos devem se expressar oralmente e corporalmente (*itens de performance*). A escolha do item a ser aplicado depende da habilidade que queremos avaliar.

Banco de itens: constituído por um conjunto de itens selecionados, organizados com várias informações. É um acervo dinâmico, pois deve permitir a inclusão de novos itens e a revisão dos que já estavam arquivados. Ao longo do tempo, conforme a aplicação dos itens, é possível verificar o nível de dificuldade dos mesmos nas várias turmas e anos de aplicação.

3.1 Avaliação: algumas orientações

1 As atividades aqui esboçadas devem ser desenvolvidas coletivamente na escola, pois favorecem a organização do Banco de Itens da escola e contribuem para a validação – aprovação – dos itens e dos procedimentos de aplicação. Destaca-se que as atividades devem ser preferencialmente conduzidas em mais de uma turma, para permitir uma visão ampliada de seus resultados e criar as condições desejáveis para a análise crítica e posterior validação.

2 Dada uma habilidade qualquer para cada um dos eixos, além de permitir que sejam programadas as atividades de ensino e a escolha de materiais instrucionais ou de apoio, o primeiro passo é desenvolver um item – uma tarefa – a ser apresentada a cada um dos alunos para avaliar se ele domina essa habilidade. Contudo, é necessário sublinhar que determinada habilidade, que descreve operações cognitivas gerais em determinado recorte de conhecimento, pode se tornar mais difícil ou mais fácil dependendo do item – da tarefa – apresentado ao aluno, pois um item se materializa na formulação de um determinado problema que exige o domínio da habilidade para ser resolvido e esse problema pode criar obstáculos que nem sempre dizem respeito exclusivamente à habilidade. Para permitir avaliações mais estáveis entre alunos e ao longo do tempo, uma estratégia é encontrar bons itens e aplicá-los não só para vários alunos, mas também em vários momentos. Para isso, apresentamos um modelo de Ficha de Item (Ficha 1), na qual um item – uma tarefa – é associado a uma habilidade. Como se pode notar pelos campos da Ficha, é muito importante fazer o registro dos resultados de aplicação do item para poder, com maior segurança, fazer a associação entre a dificuldade do item, expressa na quantidade de alunos que não o realizam completamente, e a habilidade, sempre ressaltando que isso exige um trabalho de vários professores para se obter maior segurança na apreciação do item, incluindo a eventual necessidade de revê-lo ou até mesmo descartá-lo.

3 Na sequência do trabalho de construção do item, devem ser definidos os critérios para avaliar a realização da tarefa por aluno, de modo que a avaliação seja sintetizada, preferencialmente, em três categorias: não domina (ND) a habilidade associada à tarefa; domina parcialmente (DP) a habilidade associada à tarefa; e domina (D) a habilidade associada à tarefa. O uso de três categorias facilita a percepção da evolução do aluno, evitando, sempre que possível, apenas as categorias "não domina" ou "domina", pois "domina parcialmente" indica um movimento no sentido do domínio, portanto, da aprendizagem.

4 Para cada aplicação das tarefas, os resultados devem ser registrados da maneira mais detalhada possível, visando sua análise e futuras aplicações, como é indicado pelas fichas apresentadas a seguir.

5 Para cada aplicação devem ser registrados os resultados de cada aluno e da turma. A produção de gráficos e tabelas com base nessas fichas facilita a apreensão do quadro de aprendizagem de cada aluno e do conjunto dos alunos, condição indispensável para um trabalho pedagógico coletivo.

6 Tais registros permitem três movimentos que se completam. O primeiro permite o acompanhamento de cada aluno. O segundo permite uma apreensão do conjunto dos alunos, o que ajuda a compreensão do desempenho de cada um. O terceiro favorece que a tarefa, ao ser aplicada em outras oportunidades, tanto na mesma turma, quanto em outras e em outros anos, contribua para uma comparação dos grupos avaliados e, simultaneamente, da própria tarefa.

7 Com efeito, para cada tarefa, com os registros acumulados, será possível constituir um Banco de Itens na escola, fonte incontornável para o trabalho avaliativo. Os itens do Banco podem ser utilizados para compor provas ou outros instrumentos de avaliação.

8 Quer sejam itens de múltipla escolha, mais difíceis de elaborar, mas cujo processamento de respostas é mais simples e rápido, quer sejam itens de resposta construída, em suas várias formas (completar, ligar, escrever pequenos textos ou textos mais longos), ou itens de *performance*, como aqueles que demandam do aluno a leitura de palavras, frases ou textos, atuações, demonstrações – todos os itens exigem um registro minucioso dos resultados de aplicação e das observações dos professores que neste caso, eventualmente, demandam gravação ou um roteiro de observações, sempre tendo em mente os critérios definidos para avaliar a aprendizagem do aluno que responde ao item.

9 Outra forma de avaliar o domínio de uma habilidade, ou mais de uma, é procurar avaliá-la(s) na execução de uma tarefa mais ampla do que aquela associada exclusivamente a essa habilidade. Por exemplo, na produção de um texto é possível identificar o domínio – ou não – de determinadas habilidades do eixo de produção da escrita. A limitação, para efeito de comparação da produção do aluno com sua turma ou com seus colegas de toda a escola, é que, muitas vezes, essas tarefas não foram necessariamente solicitadas para outros alunos e, assim, a avaliação será possível para a produção de um ou de alguns alunos. Mas, isso não invalida que sejam utilizadas para a avaliação do domínio das habilidades de que o aluno acabou por lançar mão na produção do texto.

10 A médio e a longo prazos, pelo trabalho coletivo, começará a ficar mais perceptível que algumas habilidades, qualquer que seja a dificuldade do item proposto, estabelecem uma ordem, ou seja, algumas habilidades devem ser dominadas antes do que outras, ou, de modo reverso, que algumas habilidades exigem outras antes que sejam dominadas na plenitude. Esse trabalho pode ser complementado pelo registro de evolução de domínio das habilidades, avaliadas segundo um Banco de Itens, como se pode ver pela sugestão contida na Ficha 5.

3.2 Modelos de instrumentos de apoio à avaliação

Ficha 1:

Ficha de Item

Item [criar um código para o item]

Eixo:

Habilidade:

Descrição do item:

1 - tipo (item de múltipla escolha ou item de resposta construída);

2 - comanda (raiz do item ou delimitação do problema e indicações sobre a tarefa, como, por exemplo: assinale a alternativa correta, explique, comente, responda etc.);

3 - alternativa, texto ou material de apoio (texto, tabela, cartaz, gráfico, ilustração etc.);

4 - modo de aplicação (com ou sem instruções orais do aplicador, com ou sem consulta etc.).

Critérios para pontuação ou categorização	ND quando ...
	DP quando ...
	D quando....

Observações:

Encaminhamentos:

ND = Não domina; DP = Domina parcialmente; D = Domina

No campo "Observações" devem ser anotadas todas as ocorrências relativas à aplicação do item. Por exemplo, as perguntas ou apontamentos feitos pelos alunos; ou de onde foi extraído o texto de apoio ou mesmo o item como um todo, pois pode ter sido transferido da Provinha Brasil ou de qualquer outra prova padronizada. Também podem constar os resultados de aplicação que estariam registrados nas Fichas de Aplicação do item (a seguir).

Para efeito de arquivamento, pode-se deixar esta ficha numa pasta – física ou

eletrônica – e os itens propriamente ditos em outra pasta, sendo associados pelo código.

Ficha 2: Ficha de Aplicação de Item por Turma

Item: [código do item]

	Aplicação 1			Aplicação 2			...			Aplicação N		
	ND	DP	D	ND	DP	D				ND	DP	D
Alunos												
1												
2												
3												
...												
Aluno N												
Turma												
Observações:												
Encaminhamentos:												

ND = Não domina; DP = Domina parcialmente; D = Domina;

Para cada aluno deve ser assinalada sua situação (ND, DP ou D) e para a turma devem-se somar as quantidades de ND, DP ou D. Supondo-se que o item tenha sido aplicado três vezes na mesma turma, será possível perceber a evolução de cada aluno e da turma. No campo "Observações" podem constar as datas de aplicação e ocorrências durante a aplicação etc.

Ficha 3:**Ficha de Aplicação de Item na Escola**

Item: [código do item]

	Aplicação 1			Aplicação 2			Aplicação <i>N</i>					
	ND	DP	D	ND	DP	D				ND	DP	D
Alunos												
Turma 1												
Turma 2												
Turma 3												
...												
Turma <i>N</i>												
Escola												
Observações:												
Encaminhamentos:												

ND = Não domina; DP = Domina parcialmente; D = Domina

Neste caso, em cada linha, deve ser lançada na tabela a quantidade de ND, DP ou D de cada turma. O resultado da escola será a soma do valor das turmas.

Ficha 4:**Ficha de Habilidades por Aluno e da Turma**

	Habilidade 1			Habilidade 2			...			Habilidade N		
	ND	DP	D	ND	DP	D				ND	DP	D
Alunos												
1												
2												
3												
...												
Aluno N												
Turma												
Observações:												
Encaminhamentos:												

ND = Não domina; DP = Domina parcialmente; D = Domina

Para cada aluno deve ser assinalada sua situação (ND, DP ou D) em relação a cada habilidade e, para a turma, devem-se somar as quantidades de ND, DP ou D. Será possível, com esta ficha, perceber a situação de cada aluno e da turma, para um determinado conjunto de habilidades, por exemplo, que sejam objetivo para um determinado ano. No campo "Observações" podem ser incluídas as datas de verificação.

Ficha 5:**Ficha de Habilidades do Aluno**

		Aluno:			
Habilidade	Situação	Data 1	Data 2	...	Data N
H 1	ND				
	DP				
	D				
H 2	ND				
	DP				
	D				
...					
H N	ND				
	DP				
	D				

ND = Não domina; DP = Domina parcialmente; D = Domina

Nesta ficha é possível perceber quando um aluno passou a dominar cada uma das habilidades.

Ficha 6:**Ficha de Habilidades das Turmas e da Escola**

		Turma / Escola:			
Habilidade	Situação	Data 1	Data 2	...	Data N
H 1	ND				
	DP				
	D				
H 2	ND				
	DP				
	D				
...					
H N	ND				
	DP				
	D				

ND = Não domina; DP = Domina parcialmente; D = Domina

Nesta Ficha, na qual devem ser anotadas as quantidades de cada situação, é possível perceber quando cada habilidade passou a ser dominada.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean-Michel. **A lingüística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALAVARSE, Ocimar M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Org.). **Apropriação do sistema de escrita alfabética**. Recife: CEEL, UFPE, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coerência e coesão. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. (Linguagem e Cultura, 3). [Original russo 1929-30]

BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, V. 6, n. 12, p. 9-35, ago./dez. 2011.

_____. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Instrumentos da Alfabetização, 1).

_____ et al. **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005a. (Instrumentos da Alfabetização, 2).

_____ et al. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005b. (Instrumentos da Alfabetização, 3).

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, set./dez. 2010.

BHATTACHARYA, Alpana; EHRI, Linnea C. Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. **Journal of Learning Disabilities**, v. 37, n. 4, p. 331-348, july/aug. 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina P. A. et al. (Org.). **Jogos de alfabetização**: manual didático. Brasília: MEC; Recife: Ceel/UFPE, 2009. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-boos/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf. Acesso em: jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia de elaboração e revisão de itens**. v. I. Brasília: MEC/Inep, abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**: matriz de referência Língua Portuguesa. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)**: resultados nacionais – Pisa 2009. Brasília: MEC: Inep, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial. Brasília: MEC: Inep, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/ Prova Brasil 2011**: primeiros resultados. Brasília: MEC: Inep, 2012b.

BREJO SANTO. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Curso/2012**: ensino fundamental: 3º ano. Brejo Santo, CE: Secretaria, 2012.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Curso/2012**: ensino fundamental: 4º ano. Brejo Santo, CE: Secretaria, 2012.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Curso/2012**: ensino fundamental: 5º ano. Brejo Santo, CE: Secretaria, 2012.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009. (Pensamento e Ação na Sala de Aula).

CASCUDO, Luís Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. (Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Fortaleza: Seduc, 2011.

_____. **O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará**: regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem. Fortaleza: Seduc; Unicef, 2012.

_____. Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. **Plano Curricular**: Língua Portuguesa. Fortaleza: Seduc, [s.d].

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. **Spaace/Alfa**: matriz de referência de Língua Portuguesa. Fortaleza: Seduc, [s.d].

_____. Secretaria da Educação do Estado. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. Coordenadoria de Acompanhamento aos Municípios. **Spaace/Alfa**: matriz de referência de Língua Portuguesa. Fortaleza: Seduc, [s.d].

_____. Secretaria da Educação. Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic + 5). **Proposta Curricular de Matemática para 1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos do ensino fundamental**. Fortaleza: Seduc, 2012.

CHARTIER. Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Tradução de Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHAVAL. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular:** português. Chaval, CE: Secretaria, [s.d.].

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas:** símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREIA, Arlete A. O Jogo Linguístico: brincando com as hipóteses das crianças. In: MACIEL, Francisca Izabel P. et al. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859. Acesso em: 15 jul. 2013.

CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Tradução de Isabel Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Horizontes Pedagógicos, 59). [Original 1996]

_____. **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92). [Original 2000]

CUNHA, Eliseu O. Almanaque de brincadeiras. [s.l.n.], 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/2682549/Almanaque-de-brincadeiras>. Acesso em: mai. 2013.

CUNNINGHAM, Patricia M. e ALLINGTON, Richard. **Classrooms that work they can all read and write.** Boston: Allyn and Bacon, 2003.

CURTO, Luís M.; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. v. 1. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual:** ensino fundamental: anos iniciais. Vitória: Sedu, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

FAYOL, Michel. L'orthographe et son apprentissage. In: OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. **Enseigner la langue:** orthographe et grammaire. Paris: Ministère de l'Éducation National, 2006. p. 54-73.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

_____. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, v. 30, n. 2, p. 6-13, Junio 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Supervisão da tradução de Alfredo Néstor Jerusalinsky. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, Carlos. Linguagem atividade constitutiva. In: FRANCHI, Carlos; FIORIN, José Luiz. **Linguagem atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-75.

GAMBRELL, Linda; MORROW, Lesley; PRESSLEY, Michael (Ed.). **Best practices in literacy instruction**. New York: The Guilford Press, 2007.

GRONLUND, Norman E. **Elaboração de testes para o ensino**. São Paulo: Pioneira, 1979. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Série Cadernos de Educação).

GRONLUND, Norman E.; WAUGH, Keith. **Assessment of student achievement**. 9th ed. Upper Saddle River: Pearson, 2009.

HALADYNA, Thomas M.; RODRIGUEZ, Michael C. **Developing and validating test items**. New York: Routledge, 2013.

HAYDT, Regina Celia C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Educação).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INDAIATUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para o Ciclo I**. V. 1-A. Texto em versão preliminar. Indaiatuba, SP: Secretaria, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para o Ciclo I**. V. 1-B. Texto em versão preliminar. Indaiatuba, SP: Secretaria, 2009.

JJJOCA DE JERICOACOARA. Secretaria de Educação do Município. **Matriz Curricular de Língua Portuguesa: ensino fundamental 1**. Jijoca de Jericoacoara, CE: Secretaria, [s.d.].

JUNDIAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: ensino fundamental II**. Jundiaí, SP: Secretaria, 2012.

KATO, Mary Aizawa (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não-escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez.2010.

KOCH, Ingedore V. **Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfalettrar**. Lagoa Santa, MG: Secretaria, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' «échec scolaire» à l'école primaire**. Lyon: PUL, 1993.

LAPP, Diane; FISHER, Douglas (Ed.). **Essential Readings on Comprehension**. Newark, DE: International Reading Association, 2009.

_____. Introduction. In: _____ (Eds.). **Essential readings on comprehension**. Newark, DE: International Reading Association, 2009a. p. 1-11.

LEAL, Tema F.; BRANDÃO, Ana Carolina P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. rev. atual. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios, 104).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACIEL, Francisca I. P.; BAPTISTA, Monica C.; MONTEIRO, Sara M. (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade**. Belo

Horizonte: UFMG/Fae/CEALE, 2009.

MADALENA. Secretaria da Educação. **Matriz Curricular**: ensino fundamental I. Madalena, CE: Secretaria, [s.d.].

MAPA DO BRINCAR. Folha de São Paulo. Folhinha. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://mapadobrincar.folha.com.br/projeto>. Acesso em: mai. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf. Acesso em: abr. 2013.

MARÍLIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para o 1º ano do ensino fundamental**. Marília, SP: Secretaria, 2009.

MARTINÓPOLE. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Curricular: ensino fundamental em nove anos**: primeiro ao nono ano: Lei Nº 11.274/2006. Martinópolis, CE: Secretaria, [s.d.].

MCKEOWN, Margaret G.; BECK, Isabel L.; BLAKE, Ronette G.K. Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. **Reading Research Quarterly**, n.44, p. 218-253, 2009.

MEIRELES, Renata. **Giramundo**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MENDONÇA, Marcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDOÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação dos professores**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

_____ (Coord.). **Diversidade textual**: propostas para a sala de aula. Brasília: MEC; Recife: Ceel/UFPE, 2008.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andréa T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana Carolina P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-80.

MORAIS, Artur G.; LEITE, Tânia M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. **Alfabetização**: apropriação do sistema da escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf. Acesso em: ago. 2013.

..... **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como Eu Ensino).

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT - NICHD. **Report of the National Reading Panel:** teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.

NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION THE. Common core standards: English Language Arts standards. Washington: Common Core States Standards Initiative, 2011. Disponível em: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy>. Acesso em: nov. 2011.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia.** São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Como Eu Ensino)

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. **L'apprentissage de la lecture à l'école primaire.** Paris: Ministère de l'Éducation National, 2005. (Rapport n. 2005-123).

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa Geres-2005. **Revista Ibero-Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.**, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art12_hm.htm. Acesso em: ago. 2013.

PADILHA, Frederica; BATISTA, Antonio Augusto G.. **Evolução dos indicadores educacionais no Ceará:** os anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cenpec, 2013. (Informe de Pesquisa, n. 4).

PEARSON, P. David et al. Balance in comprehensive literacy Instruction: then and now. In: GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Ed.). **Best practices in literacy instruction.** New York: Guilford, 2007. p. 30-54.

PENAFORTE. Secretaria Municipal de Educação. **Dimensão pedagógica:** proposta curricular por nível/modalidade/disciplina. Penaforte, CE: Secretaria, [s.d.].

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. [Original 1998]

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RASINSKI, Timothy V. **Assessing reading fluency.** Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

RAVELA, Pedro. **Para compreender las evaluaciones educativas:** fichas didácticas. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), 2006.

REGO, Lúcia B. Phonological awareness, syntactic awareness and learning to read and spell in Brazilian Portuguese. In: HARRIS, Margareth; HATANO, Giyoo (Ed.). **Learning to read and write: a cross-linguistic perspective.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 71-88.

RIBEIRO, Vanda M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo.** 2012. 455 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ROJO, Roxane Helena Roxo. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino, 13).

SALVADOR. C. A. **Série apoio à prática pedagógica.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, [s.d.].

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Contos africanos.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2007. (Série Apoio à Prática Pedagógica).

SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, Alan E. (Ed.). **What research has to say about reading instruction.** 2nd. ed. Newark, DL: International Reading Association, 1996.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental.** São Paulo: SME, 2005.

_____. **São Paulo é uma escola:** manual de brincadeiras. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Orientação Técnica, 2006. Disponível em:

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/SaoPaulo_UmaEscola_ManualBrincadeiras.pdf. Acesso em: 15 jul. 2013.

SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128. (As Faces da Linguística Aplicada).

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania Mariza K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep, 2007.

SILVA, Roseane P. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur G.; MELO, Kátia L. R. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Jane Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

SIMONETTI, Amália et al. **O desafio de alfabetizar e letrar**. 2. ed. Fortaleza: Imep, 2007. 208 p.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOROCABA. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular**. Sorocaba, SP: Secretaria, 2012.

SOUSA, Sandra Maria Z. L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myriam (Org.). **USP fala sobre educação**. São Paulo: Feusp, 2000. p. 34-43.

TEBEROSKY, Ana et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOMPKINS, Gail E. **Literacy for 21st Century**: a balanced approach. New Jersey: Pearson, 2006.

UNIVERSITY OF OREGON. Center of Teaching and Reading. **Curriculum maps**: grades K-3. Eugene [OR], 2008. Disponível em: <http://reading.uoregon.edu/resources/maps.php>. Acesso em: mar. 2011.

VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica: UFMG/FaE/Ceale, 2003.

VIANNA, Heraldo M. **Testes em educação**. 6. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987. (Biblioteca Psicologia e Educação, 73).

WRIGHT, Benjamin D.; BELL, Susan R. Item banks: what, why, and how. **Journal of Educational Measurement**, v. 21, n. 4, p. 331-345, Winter 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARTICIPANTES DAS OFICINAS

ADELAIDE DE SOUSA ADRIANA FERREIRA DA COSTA BRAÚNA ADRIANA OLIVEIRA DE SOUZA ALESSIO COSTA LIMA ANA CLAUDIA DE AQUINO
ANA FÁBIA BARBOSA ARAGÃO ANA FÁBIA BARBOSA DA CRUZ ANA KARINE DE ANDRADE HOLANDA ANA MARIA CRISPIM DE FREITAS ANA PAULA DA SILVA
ANA PAULA FERREIRA DE SOUSA LIMA ANA PAULA SARAIVA DE SOUSA ANA ROSA DE ANDRADE PARENTE ANNE MADELINY OLIVEIRA PEREIRA DE SOUSA
ANTONIA ALBETIZA DE ALCÂNTARA ANTONIA ALEXSANDRA PINHEIRO DE SOUSA
ANTÔNIA EDILENE DE MARIA ANTONIA GIZEUDA DE VASCONCELOS SOUSA
ANTONIA MAIRLA LOPES ALMEIDA ANTONIA VERA LÚCIA DA SILVA APARECIDA TAVARES FIGUEIREDO ARTAÍS CUNHA ARTAIS PINHEIRO DE ANDRADE LIMA
AVILÁZIA DA ROCHA ALMEIDA BENEDITA ALVES DOS ANJOS BOULLEANE RIOS TAVARES CELSA MARIA ALENCAR SALDANHA CÉSAR NILTON ALVES CÍCERA SANDARA DA SILVA CLAUDIA MARIA RODRIGUES CLÁUDIO JOSÉ MARQUES
CRISTIANA PESSOA MAGALHÃES DALILÉIA XIMENES DE ARAÚJO DANIELE HERNANDE DE SOUZA DÉBORA MARIA LOPES CAMELO ELENILDA E. DA COSTA
ELIANE ALBANO FREIRE MENEZES ELISABETE ALVES MENDES ELISÂNGELA DE OLIVEIRA CASTRO ELIZABETE MARIA E SILVA ELIZANGELA RIBEIRO TAVARES
EVÓDIA RODRIGUES BENTO MAPURUNGA FABIANA SKEFF DE PAULA MIRANDA
FABÍOLA MARIA DUBOC DOS SANTOS FÁTIMA MACEDO PITA FÁTIMA MARIA GOMES MORAIS FRANCILÍBIA CUNHA FROTA TEIXEIRA FRANCISCA BENEDITA ABREU BRAZ FRANCISCA DAS CHAGAS FERREIRA DOS SANTOS FRANCISCA ELIZABETE DE ANDRADE LIMA FRANCISCA GERALDA PEREIRA DA SILVA
FRANCISCA LUCÉLIA SALDANHA DE SÁ PEREIRA FRANCISCA MARIA DA SILVA BARBOSA FRANCISCA ROSA PAIVA GOMES FRANCISCA VALFISIA DA SILVA
FRANCISCA VALNEIR DA C. SOUSA FRANCISCO DE ASSIS MARTINS DA SILVA
FRANCISCO EVANDRO ALVES FRANCISCO OTACÍLIO TEIXEIRA VERAS GERARDO VIEIRA GLEISIANE FERREIRA DE OLIVEIRA HELENA ARAÚJO IANA MAMEDE
ISABEL CRISTINA DOS S. SILVA JAKLINE DE CASTRO ALVES JANE MEIRE LUIZA DA SILVA JANETH PAULA RABELO CAVALCANTE JOÃO RODRIGUES FERREIRA
JOELMA GOMES DE CARVALHO JOSÉ VANDERTO PEREIRA LEITE JOSEFA LUÍZA DA SILVA PEREIRA JULIANA MENDES CRUZ KÉLVIA MARIA ALVES DAMASCENO

LADI MARIA MENDES SILVA COSTA LAVINA MARIA SOARES LÉIA SUEDI DO
NASCIMENTO ONOFRE LEILA MARIA A. DE C. RODRIGUES LEILA WILLIAN
VASCONCELOS LENIZA QUINDERÉ LEUDA DE BARROS DE OLIVEIRA LUCIANA
ALEXANDRA ALVES DA SILVA LUCIDALVA PEREIRA BACELAR LUDIMILA TOMAZ
DE SÁ LUÍZA MARIA BEZERRA HOLANDA MÁGILA SAMPAIO ROCHA MÁRCIA
ROSENDO DE ARAÚJO MONTE MARIA ÁIDA VAZ DOS SANTOS MARIA ALBA
VALÉRIO DOS SANTOS MARIA BERNADETE DA COSTA MARIA BONFIM CANDIDO
MARIA CARLÚ DE VASCONCELOS MARIA AMÁLIA SIMONETTI GOMES DE ANDRADE
MARIA CILVIA QUEIROZ FARIAS MARIA DA CONCEIÇÃO DE ARAÚJO MARIA DE
FÁTIMA GOMES MORAIS MARIA DE FÁTIMA O. MONTE MARIA DE FÁTIMA
PARENTE MARIA DO SOCORRO DE C. MOTA OLIVEIRA MARIA DO SOCORRO
DOS SANTOS NASCIMENTO MARIA EDILEUZA FERREIRA MIRANDA MARIA
EDINEIDE SILVINO RODRIGUES MARIA ELIANE MACIEL ALBUQUERQUE MARIA
ERIVANEIDE SILVA MARIA ERLANE GARCIA MARIA ESMELINDA CAPISTRANO DE
SOUSA MARIA GEÍSA CAVALCANTE PAIXÃO MARIA JANE CLEIDE BEZERRA MARIA
LUCILENE PEREIRA ALENCAR MARIA LUZANIRA MARTINS MARIA MARTA ALVES
DA SILVA MARIA REGINA DOS PASSOS PEREIRA MARIA REJANE COSTA MARIA
SOCORRO BEZERRA LEAL MARIA SOCORRO LUIS DA SILVA MARIA VALDENICE
DE SOUSA MARIA VILANEIDE BARBOSA MARIAN COSTA CAVALCANTE MARIETA
PARENTE SOBREIRA MARLI RODRIGUES PASSOS MARTA MARIA BRAIDE LIMA
MAURÍCIO MARQUES DA COSTA MICHELLE PENHA F. ALBUQUERQUE MIRTES
MOREIRA DA COSTA MÔNICA MARIA GADELHA MAIA PAULO CÉSAR SOARES
PAURELIA ALBUQUERQUE BARROS RAQUEL ALVES DE LIMA REGINA CUNHA
DE ANDRADE REJANI DOS SANTOS LIMA NEPOMUCENO GOUVEIA RETHIELLY
DE BRITO PEREIRA ROSANGELA ROCHA DE ALMEIDA CABRAL ROSILDA SALES
DA SILVA ROSSANA NAYARA A. CHAVES SAMARA M. LUCAS SANDARA
SANDRA MARIA ARRUDA MONTEIRO SOCORRO JOSÉ DE SOUSA SÔNIA MARIA
FERREIRA DA COSTA TELMA RÉGIA SOARES BEZERRA TEREZA GERMANA S.
CORREIA TEREZINHA MELO NUNES THAÍLA FERREIRA CAVALCANTE VERA
MÔNICA PAULO MEDEIROS VERÔNICA FERNANDES BERNARDINO WANDELICY
PERICLES PINTO YEDA DE AGUIAR FREIRE ZAIRA P. DA COSTA

MINI CURRÍCULOS DA EQUIPE RESPONSÁVEL ELABORAÇÃO DESTA PROPOSTA CURRICULAR

Antônio Augusto Gomes Batista

Graduado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1985), fez seus cursos de mestrado (1990) e doutorado (1996) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolveu estudos de pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Foi professor da Faculdade de Educação da UFMG entre 1990 e 2012. Atualmente dirige a Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em São Paulo, e integra o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.

Bianca Bujan Rodriguez Corsi

Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Desde 2004 é professora no Ensino Fundamental I do Colégio Visconde de Porto Seguro, de São Paulo. Participa de estudos e pesquisas na área de Currículo e Linguagem.

Cláudia Lemos Vóvio

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e doutora em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas (Unicamp). É Professora Doutora da Universidade Federal de São Paulo, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação Educação e Saúde. Em 2006, ganhou o Prêmio Jabuti na categoria material didático com o livro *Viver, Aprender - Alfabetização de Jovens e Adultos* e em 2007 recebeu o Prêmio Crefal outorgado a melhores teses em educação de jovens e adultos. Atua, principalmente, nos temas: educação de jovens e adultos, alfabetização, letramento, formação de educadores e currículo.

Luciana França Leme

Doutoranda e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Participa de estudos e pesquisas na área de políticas públicas de educação, com foco na temática de currículo, avaliações externas e políticas docentes. Foi bolsista em pesquisas da Fundação Carlos Chagas. Atuou como docente do ensino superior em curso de especialização para gestores da rede municipal de

educação de São Bernardo do Campo. Foi formadora de educadores e assistente de coordenação em projetos educativos não formais voltados ao atendimento de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo.

Maria José Nóbrega

Formada em Língua e Literatura Vernáculas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com mestrado Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, atuou em programas de formação continuada junto ao MEC, à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente, além de assessorar várias escolas particulares de São Paulo, é consultora pedagógica das revistas *Carta na Escola* e *Carta Fundamental* da Editora Confiança, coordenadora dos projetos de leitura da Editora Moderna e organizadora da série “Como eu Ensino” da Editora Melhoramentos.

Ocimar Munhoz Alavarse

Cursou Engenharia Eletrônica na Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos-SP. Mestre e Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Trabalhou como Técnico de Desenvolvimento Profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac - SP) e como Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atualmente é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), investigando, principalmente, sobre os temas de ciclos, progressão continuada, gestão educacional e avaliação educacional.

Vanda Mendes Ribeiro

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Fez estágio de doutorado na Universidade de Genebra com financiamento do CNPQ. Atuou como consultora junto ao MEC (Secretaria de Educação Básica) e INEP. Na Ação Educativa, foi responsável pela coordenação técnica do processo de elaboração do instrumental de avaliação institucional para escolas do ensino fundamental e para instituições de educação infantil: Indicadores da Qualidade na Educação e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Atualmente é coordenadora adjunta de pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).



O Casarão do Morro Alto

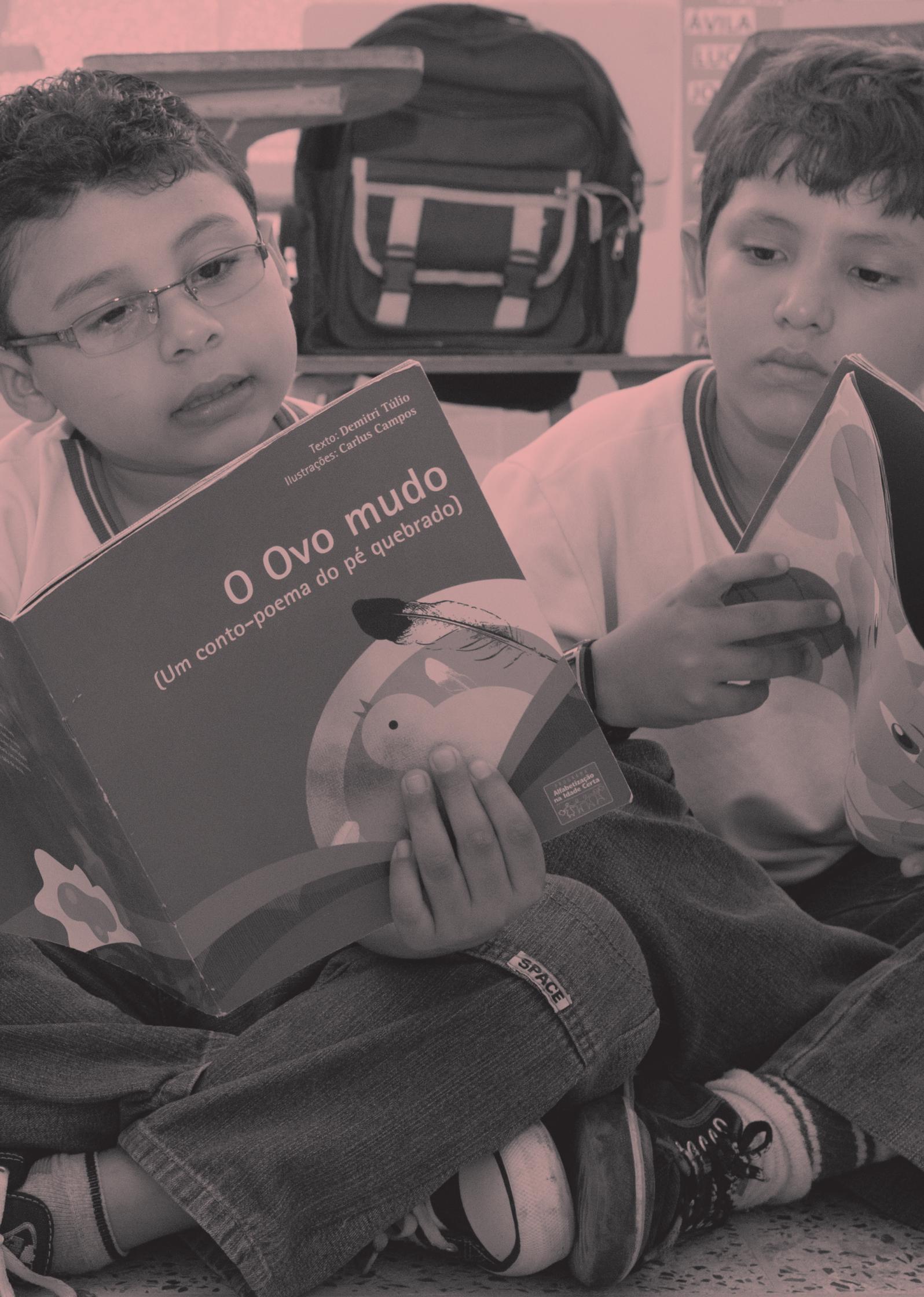
Texto: Letícia Gontijo
Ilustrações: Silas Rodrigues



O Governo do Ceará, por meio do Conselho Estadual de Cultura e do Programa de Incentivo Cultural, promove a aquisição, a compra e a distribuição de livros e materiais didáticos para as escolas públicas e privadas do Estado do Ceará. Este livro faz parte do acervo da Biblioteca Municipal de Morro Alto, município de Morro Alto, Ceará.



Barbie



Texto: Demitri Túlio
Ilustrações: Carlus Campos

O Ovo mudo

(Um conto-poema do pé quebrado)

Projeto
Alfabetização
na Idade Certa

LIVRO 1

SPACE

Realização



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Cultura

Apoio



União Nacional
de Dirigentes Municipais
de Educação



União dos Dirigentes Municipais
de Educação do Ceará

