



Orientações Didáticas do Currículo da Cidade



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

Prefeitura da Cidade de São Paulo

João Doria

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Alexandre Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto

Fatima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

Língua Portuguesa

São Paulo | 2018



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Leila Barbosa Oliva - Coordenadora

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIEFEM

Minéa Paschoaleto Fratelli - Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEFEM

Carla da Silva Francisco
Daniella de Castro Marino Rubio
Daniela Harumi Hikawa
Dilean Marques Lopes
Felipe de Souza Costa
Hugo Luís de Menezes Montenegro
José Roberto de Campos Lima
Karla de Oliveira Queiroz
Maria Alice Machado da Silveira

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO – NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch - Diretor

EQUIPE TÉCNICA – NTC

Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Cristina Aparecida Reis Figueira
Juçara Inglez Ribeiro Gontarczik
Linéia Ruiz Trivilin
Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Mariângela do Nascimento Akepeu
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Silvio Luiz Caetano
Susan Quiles Quisbert
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Portuguesa. – São Paulo : SME / COPED, 2018.

136p. : il.

Bibliografia

1. Educação – Currículo. 2. Ensino Fundamental. 3. Língua Portuguesa – Orientação didática. I. Título.

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME28/2018

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Minéa Paschoaleto Fratelli
Wagner Barbosa de Lima Palanch

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Edda Curi
Fernando José de Almeida

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

LÍNGUA PORTUGUESA

ASSESSORIA
Célia Prudêncio de Oliveira
Kátia Lomba Bräkling
Marly Barbosa
Telma Weisz

EQUIPE TÉCNICA - SME

Adriana Carvalho da Silva
Carla da Silva Francisco
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Karla de Oliveira Queiroz

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Projeto Gráfico
Ana Rita da Costa

Editoração e Ilustração
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli
Joseane Alves Ferreira

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

Pesquisa Iconográfica
Eliete Caminhoto

Fotos Capa
Daniel Arroyo da Cunha
Enzo Maia Boffa
Magaly Ivanov
Paula Letícia de Oliveira Floriano

Educadores e Educadoras,

Dando continuidade ao processo de implementação do Currículo da Cidade, estas Orientações Didáticas constituem-se como mais um desdobramento de toda a discussão e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, este documento apresenta possibilidades de trabalhos com esses objetivos sem, no entanto, limitar o poder criativo de cada professora e professor em nossa Rede.

As Orientações Didáticas não foram pensadas de modo complementar ao Currículo da Cidade, mas constituintes desse documento, que abarca diversos saberes e que tem, como principal finalidade, garantir a aprendizagem de estudantes no Município de São Paulo.

Para tanto, não perdemos de vista os princípios que visam à garantia da: equidade, colaboração, continuidade, relevância, contemporaneidade, educação integral e, como não poderia deixar de ser, da educação inclusiva, que pressupõe o respeito e a valorização da diversidade, a qual nos constitui como sujeitos e cidadãos de uma cidade multifacetada.

Assim, os documentos orientadores fazem parte de uma coleção que comporá a formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, à medida que apresenta discussões importantes para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ganhem vida e passem a ser uma realidade possível na ação docente.

É importante dizer que, nas páginas das Orientações Didáticas, o professor e a professora encontrarão pontos de partida e sugestões de trabalho, mas não “receitas”, pois entendemos que – numa cidade tão complexa como a nossa – as realidades locais são levadas em consideração. Nossa esforço está centrado no sentido de empreender estratégias e na proposição de possibilidades para que estudantes da cidade continuem aprendendo.

Por falar em aprendizagem, o foco maior de nossas ações, organizamos a coleção de Orientações Didáticas por área e por componente curricular: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências Naturais) e Ciências Humanas (Geografia e História), Tecnologia para Aprendizagem. Cada volume compreende discussões orientadoras do 1º ao 9º ano. A novidade, desta vez, é que há um documento especialmente elaborado para a Coordenadora e o Coordenador Pedagógico.

Para além dessa organização, foram pensados aspectos que entrecruzam todos os componentes curriculares, ou seja, que visam à Matriz de Saberes. Portanto, propomos orientações que considerem: o pensamento científico, crítico e a criatividade; a resolução de problemas; a comunicação; o autoconhecimento e o cuidado; a autonomia e a determinação; a abertura à diversidade; a responsabilidade e a participação; a empatia e colaboração e o repertório cultural.

Finalmente, nosso desejo é que as Orientações Didáticas fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos, redimensionem olhares para discussões mundiais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e que, sobretudo, continuem a garantir a aprendizagem de estudantes.

Bom trabalho!

Alexandre Schneider
Secretário Municipal de Educação



Matriz de
saberes



Saber mais

Sumário



Apresentação



A Gestão da Sala de Aula



As Práticas de Linguagem nos Diferentes Ciclos



A Prática de Leitura na Escola



Referências



Anexo



Apresentação

Apresentamos o volume 1 do documento de Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa. Trata-se de um material organizado para auxiliá-lo na implementação e consolidação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo da Cidade para o componente de Língua Portuguesa.

Para tanto, oferecemos reflexões e propostas de como organizar e planejar o cotidiano das aulas, buscando situações diversificadas de ensino e de aprendizagem da língua e da linguagem, as quais favoreçam uma educação de qualidade a todos os estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Cabe destacar, ainda, que os textos desse documento podem subsidiar o trabalho pedagógico dos professores em momentos coletivos, reuniões pedagógicas e projetos interdisciplinares da unidade escolar.

Desejamos a todos uma boa leitura e sucesso na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes de nossa Rede.

Bom trabalho!

A Gestão da Sala de Aula

O planejamento do trabalho

Na escola e na classe: o que considerar?

Todo planejamento implica em tomada de decisões em diferentes níveis e de tipos distintos. O planejamento escolar não é diferente. Tomam-se decisões relativas, basicamente, a quais conteúdos ensinar, em qual - e em quanto - tempo fazê-lo e de que modo proceder.

E quais são as referências para essas decisões?

De modo geral, são as seguintes:

- a) a **proposta curricular vigente** em uma dada rede de ensino - seja ela municipal, estadual ou federal - que, por um lado, organiza determinados conhecimentos acadêmicos produzidos e, por outro, define as prioridades governamentais para o segmento educacional ao qual se refere (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, por exemplo);
- b) o **projeto político-pedagógico** de uma unidade escolar específica que, considerando a proposta governamental, articula-a com a especificidade da realidade local, suas necessidades e aspirações.

Nessa perspectiva, a atualização (ou concretização) de uma proposta curricular implica considerar o conjunto de estudantes reais que frequentam a escola e, além disso, cada uma das salas de aula efetivas, considerando, por um lado, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e, por outro, as suas possibilidades de aprendizagem nos diferentes momentos do processo de ensino.

A partir desses dois parâmetros, é possível atualizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, definindo os conteúdos necessários para atingi-los. No entanto, sabemos que o conteúdo de uma atividade pode modificar-se dependendo do tratamento didático-metodológico que recebe. Sendo assim, também é fundamental definirmos as modalidades didáticas nas quais as atividades de ensino se organizarão e o movimento metodológico (já tratado no Currículo da Cidade

de Língua Portuguesa), necessários tanto para a formação que se pretende para o sujeito, quanto para uma melhor abordagem do conteúdo e uma qualidade mais significativa da aprendizagem.

É importante reiterar, então, que do processo de implementação curricular de uma proposta governamental, e, portanto, do planejamento do trabalho pedagógico, resultam os seguintes produtos: o que se refere à elaboração do projeto político-pedagógico pelo coletivo da comunidade da unidade; aqueles que se relacionam tanto com o plano de trabalho de cada um dos anos de estudo previstos no currículo - no caso da existência de polivalência do professor -, quanto com os planos de trabalho das disciplinas específicas; e, finalmente, aqueles que se destinam ao trabalho com cada classe de estudantes. Além desses produtos, resultantes do planejamento da ação educativa, ainda é fundamental que se planeje o desenvolvimento de cada aula a ser dada.

A rotina pedagógica no Ensino Fundamental

A rotina é um instrumento que organiza e distribui no tempo e no espaço as ações didáticas que foram planejadas, sendo o instrumento básico para que o grupo estabeleça vínculos e se organize para cumprir suas tarefas assumindo suas responsabilidades. Ela não é o planejamento das atividades em si, mas traduz e organiza a intencionalidade das propostas. Há, portanto, uma relação de interdependência entre ambos, estando intimamente interligados.

Sua organização, embora flexível em função de imprevistos e do tempo que os estudantes precisam para aprender determinados conteúdos, tem o papel de potencializar e coordenar o uso do tempo didático. As atividades são distribuídas da maneira mais adequada, de acordo com as **modalidades didáticas** definidas pelos objetivos, pela **natureza do conteúdo** e **necessidades de aprendizagem** dos estudantes. Pode prever também momentos específicos para o uso de outros espaços (Laboratório de Tecnologias para Aprendizagem, Sala e Espaço de Leitura, quadra, espaço extraescolar etc.), em função dos objetivos e especificidade do conteúdo.

Longe de ser uma ação burocrática e, ao contrário do que o termo sugere – ‘repetição’ –, a rotina do trabalho pedagógico implica um movimento constante de mudanças em sua organização. Além disso, traduz uma concepção de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como identidade da sala de aula.

A organização da rotina deve contemplar atividades segundo os eixos em que os objetos de conhecimentos estão organizados e cuja frequência é definida pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, pelas modalidades didáticas.

No **Ciclo de Alfabetização**, isso se traduz em atividades como:

- Leitura em voz alta pelo professor de textos de diferentes gêneros, sobretudo, da esfera literária.
- Situações didáticas de leitura e de escrita para estudantes que estão no processo de aquisição do sistema de escrita. Por exemplo, atividades envolvendo seus nomes; escrita e leitura de listas; de textos que sabem de memória etc.
- Leitura pelos estudantes de textos de diferentes gêneros, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- Situações didáticas de produção de textos por meio da reescrita ou pela produção de autoria.
- Situação didática de produção de textos em linguagem oral, de acordo com a situação comunicativa.
- Situações didáticas para reflexão linguística (ortografia, segmentação, pontuação etc.).

É necessário prever, ainda, a forma de organização dos estudantes em função dos objetivos propostos: coletiva, em grupos, duplas ou individualmente.

Por tudo isso, as escolhas das situações didáticas que fazem parte da rotina da sala de aula não podem ser aleatórias ou casuais, mas devem corresponder aos objetivos do ensino e da aprendizagem.

É importante ressaltar que a rotina tem um grande potencial pedagógico em todos os segmentos da escolaridade. Nos anos iniciais, ela pode se constituir em um referencial que funciona como fonte de informação para leitura e escrita de outros textos. Algumas possibilidades para torná-la funcional:

- escrever e ler diariamente para as crianças o nome das atividades planejadas para o dia permite que elas se apropriem desses escritos;
- marcar, ao longo do período de aula, as atividades realizadas, aquelas que não conseguiram realizar ou concluir ou, ainda, a introdução de uma nova, por alguma razão especial.

À medida que as crianças se familiarizam com esse texto, com sua organização e ordem das atividades, sobretudo, as que são fixas, como intervalo, é possível propor algumas variações:

- escrever a rotina fora da ordem em que as atividades serão realizadas. Dizer qual será a primeira atividade do dia e perguntar onde está escrito. Essa proposta pode ser apresentada também em tarjetas para que as crianças coloquem na ordem em que serão desenvolvidas. Proponha que

descubram onde está escrito cada uma das atividades previstas. Durante o processo de busca por descobrir a atividade, problematize as respostas;

- propor que as crianças, em duplas, escrevam uma das atividades da rotina, uma menos familiar por ser menos frequente. Por exemplo, feirinha de troca de gibis. No final, escolher três escritas bem diferentes, transcrever na lousa, discutir comparando e verificando o que cada dupla utilizou para escrever, decidindo pela que melhor representa aquela parte, chegando, assim, a uma versão da escrita que o coletivo julgar a melhor. Uma variação dessa proposta é pedir que ditem letra por letra, enquanto o professor escreve e problematiza cada parte;
- no final da semana, por exemplo, pedir que escrevam, em duplas, a atividade da rotina de que mais gostaram durante a semana para colocar no mural de preferências da turma. Circular pelas duplas, observando e buscando indícios para intervir, pois o olhar atento do professor possibilita compreender as razões que levam as crianças a fazer diferentes escolhas quando escrevem, além de permitir ajustar as intervenções, tornando-as mais produtivas. No final, em roda, peça que leiam o que escreveram. Anotar quantas vezes aparece cada atividade para saber qual a preferida naquele dia. Organizar uma parte do mural com as atividades preferidas da semana.

Em relação aos **Ciclos Interdisciplinar e Autoral**, a rotina também cumpre um papel funcional importante, sobretudo porque não se reduz apenas à organização e distribuição das atividades, mas traduz uma concepção de ensino e de aprendizagem presente no currículo, principalmente quando explicita o processo de formação do aprendiz como um sujeito ativo, participativo, que se responsabiliza pelo seu percurso formativo.

Desse modo, é imprescindível compartilhar com o estudante as atividades que serão realizadas a cada dia, em cada aula, sua finalidade, o que espera que aprenda, como deve se organizar no grupo e o tempo para realização de cada uma. No final da atividade, é importante propor ao grupo que avaliem o que foi feito, como foi feito, o que aprenderam, o que ficou por fazer, por que e, nesse caso, como pensam em se organizar para concluir a tarefa.

Isso é especialmente importante no Ciclo Interdisciplinar, quando a rotina escolar do estudante se modifica sensivelmente no 6º ano, em função da organização do tempo em aulas distintas por componente curricular, marcadas claramente pela mudança de professor ao final de cada uma delas. A unidade de tempo com a qual o estudante tem que lidar nesse período é o tempo de duração de cada aula, que é rigidamente marcado na escola, ao contrário dos anos anteriores, quando era claramente flexibilizado. Além disso, a diferença entre os modos de trabalho de cada professor vai requerer que o estudante se adapte a cada um, o que é difícil para quem estava acostumado a lidar com as características de um único docente.

Nessa perspectiva, a organização da rotina, prevendo dias fixos para a realização das diferentes atividades (como roda de leitores, leitura programada, leitura colaborativa, produção de textos), dá ao estudante um apoio não apenas pragmático, mas relativo à sua organização interna por poder prever as tarefas que realizará: ativa o seu repertório, possibilita a pesquisa de materiais que podem lhe dar apoio na realização da tarefa, permite o estudo antecipado, enfim, possibilita-lhe que se prepare para a aula.

Ensinar todos os estudantes a ler e a escrever cada vez melhor é um desafio aos professores, além de administrar o cotidiano da sala de aula para que todos tenham sucesso em sua trajetória escolar.

A organização em espiral e outros pressupostos: implicações para a implementação do currículo na sala de aula

Na perspectiva do Currículo da Cidade, o conhecimento acontece por aproximações sucessivas do objeto de conhecimento pelo sujeito aprendente. Desse princípio, deriva a característica espiral do currículo, que implica abordar um mesmo conteúdo de maneiras diversas ao longo de um mesmo ano escolar, de um mesmo ciclo e de todo o Ensino Fundamental. Essa característica traduz-se explicitamente na proposta do Currículo de Língua Portuguesa indicada como tratamento **para aprofundamento** e tratamento **por frequentaçāo**, quando mencionada a prática de produção de textos.

Mas pode traduzir-se também nas tomadas de decisão sobre o tratamento que os conteúdos linguístico-discursivos receberão na prática de análise linguística: promovendo a reflexão sobre os usos da língua e da linguagem ou sobre a própria língua e linguagem, realizando ou não sistematização, empregando ou não a metalinguagem.

Planejar, considerando os fatores acima citados, dá intencionalidade à prática educativa e isso a potencializa. Para finalizar, seguem algumas orientações complementares sobre o que considerar ao planejar o trabalho da sala de aula.

- a) Contemplar o que está previsto no Currículo da Cidade, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Plano de Ensino como conteúdos necessários ao desenvolvimento da **proficiência pretendida**.
- b) Contemplar as **necessidades** de aprendizagem colocadas para os estudantes em função dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados no Currículo da Cidade.
- c) Contemplar as **possibilidades** de aprendizagem dos estudantes nos diferentes momentos do processo de conhecimento, em relação à com-

plexidade do objeto (todos os aspectos com os quais se opera nas práticas sociais de linguagem verbal) e do aspecto do conhecimento selecionado para trabalho.

- d) Considerar que os objetivos pretendidos devem referir-se às **aprendizagens possíveis** para os estudantes no período em foco e que os critérios de avaliação devem relacionar-se com as **aprendizagens indispensáveis** para que eles possam dar continuidade ao seu processo de conhecimento.
- e) Considerar a necessidade de organização do **currículo em espiral**, de tal forma que os conteúdos sejam reapresentados aos estudantes ao longo do Ensino Fundamental e que, a cada vez que forem tratados, recebam um **grau de aprofundamento** diferenciado.
- f) Considerar a necessidade de promover um **ensino intensivo**, organizado do complexo para o simples e, de novo, para o complexo, e não um ensino aditivo e linear.
- g) Considerar a necessidade de prever momentos de **avaliação da aprendizagem** e do estabelecimento de **critérios claros** a serem utilizados.

O planejamento e o estudo de objetivos apresentados no Currículo da Cidade: o caso do trabalho com gêneros de texto

O Currículo da Cidade nem sempre define, especificamente, quais gêneros devem ser trabalhados na escola, sobretudo quando se trata de prática de leitura. Nesse caso, as indicações feitas no documento apresentam gêneros que implicam, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a mobilização da mesma capacidade básica de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), critério utilizado para agrupamento de objetivos. Assim, a escola deverá considerar a proposta como sugestões de trabalho, selecionando o gênero mais adequado ao trabalho desenvolvido na unidade escolar, ponderando, para tanto, sobre o critério indicado - a capacidade de linguagem predominante que o estudante mobilizará e desenvolverá para ler e escrever um texto, comum a todos os gêneros indicados - , além da necessidade de articulação entre os componentes curriculares e os conteúdos por eles abordados.

Na prática de produção de textos, como se trata do ensino e da aprendizagem da textualização (escrita de textos), quase sempre há uma indicação única de gênero a ser trabalhado, uma vez que será necessário tratar de modo mais sistematizado e explícito as características desse gênero (devido à natureza da prática de linguagem), em especial quando o tratamento a ser dado for de aprofundamento.

A seleção do gênero, quando a indicação não for múltipla, deve respeitar os mesmos critérios já indicados para prática de leitura.

A seguir, apresentamos alguns estudos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no currículo, buscando oferecer subsídios ao professor para a implementação na sala de aula.

Importante relembrar que na elaboração do planejamento é fundamental que seja pensada – e prevista - a progressão do nível de autonomia do sujeito no que se refere às diferentes aprendizagens, o que implica a definição da maneira de realização da atividade prevista (individual, duplas, grupos, coletivo), como já explicitado no Currículo da Cidade de Língua Portuguesa.



Exemplo 1

Produção por frequentaçāo

EF01LP16

Escrever indicações literárias de livros, legendas para imagem, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando ao professor ou de próprio punho. **D**

Nesse objetivo do 1º ano, são indicados gêneros diferentes, mas todos da ordem do **expor** (aspecto tipológico predominante), o que demanda do estudante a mobilização/desenvolvimento da mesma capacidade dominante de linguagem - **apresentação textual de diferentes formas de saberes** -, para textos do domínio social da **transmissão e construção de saberes**.

Exemplo 2

Produção por frequentaçāo

EF05LP15

Producir contos, considerando as características do gênero, procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão, respeitando as especificidades da situação comunicativa e realizando todas as operações de produção de texto. **C D A**

Nesse objetivo do 5º ano indicam-se contos em geral, sem especificar qual deles (de fadas, populares, de aventura, de assombração, de acumulação, de detetive, de artimanha, entre outros). Todos são gêneros da ordem do **narrar**, tendo em comum a capacidade dominante de linguagem – **mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil** - pertencendo à cultura literária ficcional. No entanto, suas características linguísticas, seus temas e suas finalidades são específicas.

Exemplo 3

Produção por frequentaçāo

EF07LP16

Producir novas estrofes em poemas ou canções, previamente repertoriados, respeitando as características do gênero e do texto-fonte, assim como mantendo a coerência e a coesão. **D A**

Nesse objetivo do 7º ano indicam-se poemas ou canções em geral, sem especificar quais poemas (soneto, cinético, concreto, haicai, limerique, ode, cordel, entre outros) ou que tipo de canções (repente, rap, embolada, peleja, entre outras). O que se manteve comum é que todos são organizados em versos, tendo como base **a capacidade de recriação poética da realidade pelo discurso em versos**, sendo os primeiros pertencentes à cultura literária e os segundos - as canções - à cultura musical.

Assim, é necessário, ao **selecionar gêneros do discurso/textuais** para serem trabalhados, considerar os seguintes aspectos:

- a) a sua relevância social para o exercício da cidadania;
- b) a sua relevância para a consecução dos objetivos colocados no PPP e no Plano de Ensino;
- c) a sua pertinência e adequação para o trabalho com determinados aspectos do conteúdo;
- d) o equilíbrio entre os gêneros dos diferentes agrupamentos (indicados, no documento curricular, na coluna relativa aos objetos de conhecimento), dentro de cada ano e ao longo do Ensino Fundamental;
- e) a necessidade de revisitação do gênero ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental;
- f) o tratamento didático que receberá em cada momento de um ano e nos diferentes anos (por frequentaçāo ou para aprofundamento);
- g) o grau de aprofundamento que receberá a cada vez que for tratado;

- h) se serão abordados na leitura/escuta ou na produção e de que maneira é possível articular as práticas de linguagem;
- i) a adequação temática dos textos (enquanto possibilidade) aos interesses dos estudantes e ao trabalho interdisciplinar.

Uma observação: no Currículo da Cidade, quando um gênero é selecionado para aprofundamento, quase sempre a definição é específica, como se pode ver no exemplo a seguir.

Exemplo 4

Produção para aprofundamento

EF08LP15

Entrevistar uma personalidade que possa oferecer um ponto de vista consistente a respeito de alguma questão social relevante, pesquisando previamente sobre o conteúdo temático, a vida do entrevistado, aspectos que interessem ao interlocutor e questões que podem ser feitas tanto para atender aos interesses do interlocutor como para ampliar o conhecimento da turma, atentando-se para sua publicação em revista/jornal que circula na comunidade escolar. 

Nesse objetivo do 8º ano o gênero está definido, sendo a entrevista. O que pode variar é o portador no qual será publicada, por exemplo, ou a esfera de circulação (acadêmica, de divulgação científica, literária, jornalística).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no planejamento da aula

O planejamento da aula requer um recorte mais específico, que tome como foco um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento previsto no Plano de Ensino para o ano/ciclo, o qual pode ser reanalizado em objetivos menores, constitutivos do maior. Retomemos o exemplo 4 para ilustrar essa questão.

Exemplo 4

Produção para aprofundamento

EF08LP15

Entrevistar uma personalidade que possa oferecer um ponto de vista consistente a respeito de alguma questão social relevante, pesquisando previamente sobre o conteúdo temático, a vida do entrevistado, aspectos que interessem ao interlocutor e questões que podem ser feitas tanto para atender aos interesses do interlocutor como para ampliar o conhecimento da turma, atentando-se para sua publicação em revista/jornal que circula na comunidade escolar. 

Esse objetivo é composto de vários objetivos menores, que corresponderão, cada um, a uma ou mais atividades específicas. Vamos estudá-lo.

OBJETIVO MAIS ABRANGENTE E COMPLEXO (o que se espera ao final do trabalho)	OBJETIVOS CONSTITUTIVOS (para entrevistar é preciso...)	ATIVIDADES (de que modo atingir cada objetivo menor, buscando a concretização do maior)
Entrevistar especialista para publicar em jornal/revista que circula na comunidade escolar	Definir um assunto relevante do ponto de vista social, que seja do interesse da classe/dupla/estudante e do público da revista/jornal no qual será publicada a entrevista.	Discussão coletiva sobre quais seriam os assuntos relevantes para estudo, considerando as questões da contemporaneidade. Realização de pesquisa na internet (a partir de orientação do professor), em revistas, jornais e livros sobre os assuntos selecionados na atividade anterior. Seleção do assunto/tema considerado mais interessante pela classe/dupla/estudante. Estudo do tema, organizando um levantamento de aspectos polêmicos e/ou curiosos que poderiam ser complementados, esclarecidos, sobre os quais circulem diferentes pontos de vista.
	Pesquisar sobre o assunto selecionado, procurando identificar personalidades que discutem o assunto de maneira consistente e que tenham contribuições a oferecer.	Investigação sobre personalidades que discutem o tema e que possuam opiniões complementares ou divergentes, mas que contribuam para o esclarecimento e aprofundamento do tema, considerando o levantamento feito na atividade anterior. Utilizar internet, revistas, jornais, livros, sob orientação do professor da turma e, se possível, do Professor Orientador de Sala e Espaço de Leitura. Elaborar um quadro sinótico no qual sejam indicados o tema, a personalidade e a contribuição que oferece para a ampliação e/ou aprofundamento do tema.
	Selecionar uma ou duas personalidades que a classe/dupla/estudante gostaria de entrevistar.	A partir do quadro sinótico realizado e da pesquisa sobre as personalidades, selecionar uma ou duas para realizar a entrevista.
	Pesquisar mais profundamente o posicionamento das personalidades sobre o assunto, identificando as contribuições de cada uma.	Realizar uma pesquisa de aprofundamento a respeito das posições assumidas pelas personalidades selecionadas.
	Fazer um esboço do cenário local e/ou mundial a respeito do assunto.	A partir do estudo feito até o momento, elaborar uma síntese do cenário no qual se insere a questão que será foco da entrevista. Essa síntese pode contextualizar a entrevista e as questões que serão apresentadas.

OBJETIVO MAIS ABRANGENTE E COMPLEXO	OBJETIVOS CONSTITUTIVOS	ATIVIDADES
Entrevistar especialista para publicar em jornal/revista que circula na comunidade escolar	Levantar questões que, se feitas à personalidade selecionada, poderão contribuir para a ampliação do conhecimento da classe sobre o assunto.	<p>Em grupos, solicitar aos estudantes que elaborem, pelo menos, duas questões que gostariam de ver respondidas para contribuir com a compreensão do tema.</p> <p>Em atividade coletiva, socializar a produção dos grupos, decidindo quais serão as questões que comporão a entrevista. Nesse processo, analisar o que questões elaboradas pelos diferentes grupos têm em comum, articulando-as; além de identificar as que são iguais, decidindo qual a redação melhor; selecionar as que terão prioridade e as que serão secundárias.</p> <p>Entrar em contato com a personalidade selecionada, explicando a proposta, verificando a sua disponibilidade e agendando a entrevista.</p>
	Definir o modo de realização da entrevista.	<p>Estudar os diferentes modos possíveis de se realizar uma entrevista: por email (questionário); por skype (oralmente, em tempo real, com envio prévio das questões, prevendo gravação); por telefone (oralmente, em tempo real, com envio prévio das questões, prevendo gravação); pessoalmente, na classe (com envio prévio de questões, prevendo gravação). Para tanto, é possível selecionar trechos de entrevistas publicadas que explicitam o modo de realização utilizado.</p> <p>Definir se apenas um estudante será o entrevistador ou se serão mais de um.</p>
	Estudar entrevistas gravadas, procurando analisar a adequação e pertinência de procedimentos empregados pelo entrevistador.	<p>Assistir a vídeos que mostrem entrevistas, analisando os procedimentos do entrevistador. Por exemplo: como contextualiza a atividade e apresenta o assunto; de que modo pontua a possível contribuição a ser dada pela personalidade; formas discursivas de deixar o entrevistado à vontade; modalizações na elaboração das questões; aproveitamento da resposta apresentada para introduzir uma nova questão, inclusive que pode não ter sido pensada anteriormente, sendo sugerida pela resposta; como articula diferentes respostas; como encerra a entrevista.</p> <p>Ensaiar a entrevista, antecipando respostas possíveis e analisando intervenções mais adequadas.</p>
	Realizar a entrevista, registrando-a em áudio e/ou vídeo.	<p>Realizar a entrevista, registrando-a em áudio e/ou vídeo.</p> <p>Analizar o resultado, considerando a sua pertinência e adequação à finalidade colocada, identificando aspectos positivos e negativos do trabalho e definindo condições para o aprimoramento da proficiência da classe.</p>

Uma observação: É preciso esclarecer que a esse objetivo, no Currículo da Cidade, segue o seguinte:

EF08LP16

Retextualizar a entrevista inicial para publicação impressa / digital. **C D**

Nota-se, então, conforme explicitado também no objetivo anterior (EF08LP15), que a proposta é realizar uma entrevista para publicá-la em revista ou jornal, impressos ou digitais, que circulem na comunidade local. Sendo assim, o objetivo EF08LP16 complementa o que foi proposto no anterior, prevendo a transformação do texto oral, gravado, em texto escrito para publicação. Portanto, na continuidade do trabalho, a retextualização da entrevista e a sua publicação devem ser previstas.

O estudo apresentado na tabela já indica quais seriam as atividades que precisam ser realizadas para que o objetivo mais amplo possa ser atingido. Na verdade, ao desmembrar o objetivo mais amplo em outros mais específicos que o constituem, e derivar as atividades a eles correspondentes, praticamente uma sequência didática foi criada (trataremos dessa modalidade didática ainda nesse documento).

Para completar o planejamento das diferentes aulas nas quais as atividades serão desenvolvidas, é preciso definir: modo de agrupamento dos estudantes, materiais necessários, tempo destinado a cada atividade e elaboração de um cronograma de trabalho.

Voltando ao quadro, é possível deduzir que saberes são necessários para a identificação dos objetivos constitutivos do maior e das atividades por meio das quais é possível atingir cada um deles: o saber sobre o objeto de conhecimento, ou seja, a prática social de entrevistar pessoas para informar-se e formar opiniões; e sobre o gênero entrevista (conteúdo), considerando o que é preciso saber para realizá-la.

Mas não apenas isso é necessário para planejar o trabalho proposto: é preciso também ter clareza a respeito de qual o modo de trabalho que potencializa a aprendizagem. Nesse caso, podemos dizer que vários aspectos contribuem para esse fato: o estudo por comparação e estabelecimento de semelhanças e diferenças; a aproximação e contato com a prática social genuína e não escolarizada; a consideração do interesse da classe na seleção do assunto/tema; a reflexão orientada sobre os diferentes aspectos implicados a realização da tarefa e a responsabilização dos estudantes pelo desenvolvimento do trabalho.

Evidentemente, não são todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se desdobram dessa maneira, com essa quantidade de atividades. Há aqueles que são menos complexos, comportando poucos objetivos menores e,

dessa forma, menos atividades para a sua concretização. O trabalho da escola e do professor, então, é estudar os objetivos, analisá-los e, mobilizando os saberes necessários, prever quais atividades podem torná-los atingíveis.

A gestão do tempo e as modalidades organizativas

Para organizarmos o trabalho de ensino de linguagem, é preciso que se leve em conta a maneira mais adequada para fazermos a gestão do tempo, considerando modalidades didáticas que otimizem a sua utilização.

Considerando-se:

- o princípio de organização do currículo em espiral – pois os estudantes precisam ter contato com os conteúdos em diferentes momentos do processo de aprendizado, de maneira a dele se apropriarem melhor;
- a natureza de cada conteúdo e suas necessidades de abordagem;
- a necessidade de haver uma seleção dos conteúdos em função do tempo de que se dispõe para ensinar e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para os estudantes.

E inspirando-nos em Lerner (2002) – mas não apenas –, podemos dizer que três podem ser as modalidades - denominadas pela autora de organizativas - nas quais o trabalho de sala de aula pode ser organizado:

- os projetos de leitura, escuta e produção de textos;
- as sequências de atividades;
- as atividades independentes.

Tal como proposto pela autora, podemos identificar dois critérios fundamentais que distinguem umas das outras: a frequência à sala de aula e a duração do trabalho implicado na modalidade. Além desses, também é possível reconhecer a potencialidade de cada modalidade organizativa para trabalhos com conteúdos específicos.

Nessa perspectiva, as atividades independentes, do ponto de vista da frequência à sala de aula, podem ser habituais – ou permanentes – e ocasionais. As primeiras seriam aquelas que possuem uma periodicidade frequente e definida, possibilitando ao estudante um contato constante com a atividade e com o con-

teúdo nela tematizado. As independentes ocasionais seriam aquelas tratadas de maneira não regular, para abordar um conteúdo eventualmente considerado como necessário, como leituras de assuntos relevantes no momento e sistematização de aspectos do conhecimento.

São exemplos de atividades independentes permanentes as situações de leitura em voz alta realizadas pelo professor, sistematicamente (diariamente ou três vezes na semana); ou a roda de leitores, realizada uma vez por semana (ou quinzenalmente), por exemplo; ou, ainda, a leitura de escolha pessoal realizada de maneira articulada com a roda de leitores. São exemplos de atividades independentes ocasionais as leituras esporádicas de notícias de jornal ou sobre um determinado tema que tem relevância em um momento específico; a sistematização de um conteúdo gramatical, ortográfico ou discursivo.

As sequências de atividades, de acordo com Lerner (2002), são — como o próprio nome indica — uma sequência de atividades organizadas para trabalhar determinado conteúdo, especialmente de leitura.

Paralelamente a essa ideia, temos a noção de sequência didática de atividades, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) - grupo de Genebra -, que se diferencia da proposta de Lerner: por um lado são previstas atividades para o trabalho com gêneros do discurso, referindo-se, portanto, à prática de produção de textos; por outro, apresentam finalidades e organização bastante claras, referendadas na teoria enunciativo-discursiva de linguagem verbal, de Bakhtin, que considera os gêneros do discurso ferramentas cognitivas de conhecimento. Assim, apoando-nos em Bakhtin (2003, p.283):

aprender a falar significa aprender a construir enunciados (...). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Daí a proposta dessa modalidade didática de ensino da linguagem verbal, que não se constitui propriamente como uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico, mas como uma modalidade didática de ensino da linguagem verbal, sobre as quais nos aprofundaremos a seguir.

Antes, porém, é preciso completar a conversa a respeito das modalidades organizativas propostas por Lerner (2002).

A respeito das sequências de atividades, a autora apresenta alguns exemplos: as sequências de leitura planejadas com a finalidade de se estudar um determinado tema; para se estudar as características de determinado gênero; para se estudar determinada regularidade ortográfica; características de determinado movimento estético da literatura, entre outros.

Sobre os projetos de leitura, de escuta e de produção de textos, afirma a autora que são atividades planejadas de maneira sequenciada, sempre orientadas para a elaboração de um produto final destinado a interlocutores e lugares de circulação externos à sala de aula ou à escola. Um projeto pode ser composto por sequências didáticas de atividades e, ainda, por atividades independentes. As diferentes modalidades organizativas podem articular-se no desenvolvimento de um único trabalho.

No desenvolvimento de um projeto de leitura, por exemplo, que vise ao conhecimento da obra de determinado autor, a apresentação do material de estudo pode realizar-se nos momentos previstos para atividades independentes permanentes, como a leitura em voz alta feita pelo professor ou a leitura colaborativa (ou compartilhada). Podem ser previstas, ainda, a leitura em voz alta feita por estudantes (também uma atividade permanente), pais, Professor Orientador da Sala e Espaço de Leitura e outros profissionais. Da mesma forma, nesse mesmo projeto, é possível organizar uma sequência de leitura para se estudar recursos linguísticos e estéticos de apresentação de personagens, por exemplo, ou de pontuação, ou de criação de suspense, utilizados pelo autor em sua obra.

São exemplos de projetos:

- elaboração de uma coletânea de lendas indígenas, tendo como produto final a montagem de um mural contendo as dez lendas mais representativas das culturas indígenas do Brasil, com a finalidade de divulgar a informação para a comunidade escolar;
- elaboração de uma coletânea de poemas de bichos, tendo como produto final um livro, para circular entre estudante e comunidade escolar;
- gravação de causos de diferentes regiões brasileiras, para compor o acervo da escola;
- organização de seminário temático sobre biomas brasileiros e os problemas ambientais respectivos, envolvendo a escola e a comunidade escolar ampliada;
- elaboração de um dossiê da obra de determinado autor, contendo resenhas das diferentes

O trabalho com as diferentes modalidades organizativas amplia as possibilidades de construção de conhecimento apresentados na Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.

Resolução de problemas, comunicação, autonomia e determinação, responsabilidade e participação, empatia e colaboração são desenvolvidos quando os estudantes envolvem-se em situações em que precisam agir com autonomia, trabalhar de forma colaborativa, respeitar as decisões coletivas, ter empatia, solucionar conflitos e agir de forma propositiva frente aos desafios.

obras e uma análise das suas características estéticas e estilísticas, com a finalidade de disponibilizar na Sala e Espaço de Leitura da escola;

- elaboração de uma coletânea de contos de fadas modernos elaborados pela classe;
- elaboração de um fichário de resenhas para ser socializado na escola.

Para finalizar, é importante lembrar que é fundamental organizar uma rotina de trabalho equilibrada, na qual as modalidades organizativas selecionadas possibilitem o trabalho com os diferentes conteúdos de leitura e escrita.

As modalidades didáticas de ensino da linguagem verbal

Na prática docente, as modalidades organizativas – em especial as que se referem às atividades independentes – devem articular-se ao que chamamos de modalidades didáticas de ensino da linguagem verbal¹. Trata-se de atividades elaboradas de modo a tematizar aspectos muito específicos do conteúdo, utilizando-se de procedimentos que permitem lançar uma lente de aumento sobre aquele aspecto, tratando esse conteúdo de maneira intensa.

Esses tipos de atividades tanto podem ser de leitura ou escuta, de produção de textos orais ou escritos, como de análise linguística, podendo constituir-se como atividades habituais ou ocasionais e compor sequências didáticas de atividades e projetos.

A prática de ensino da linguagem verbal não pode prescindir nem das modalidades organizativas, nem das modalidades didáticas de atividades (ou situações didáticas), cabendo ao professor selecioná-las e articulá-las na rotina de trabalho. Assim, a roda de leitores ou a leitura colaborativa (modalidades didáticas) podem ser atividades permanentes (modalidade organizativa) na escola, tendo uma periodicidade quinzenal, semanal ou diária.

A sequência didática como espaço de trabalho com gêneros do discurso

Segundo o grupo de Genebra:

sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito

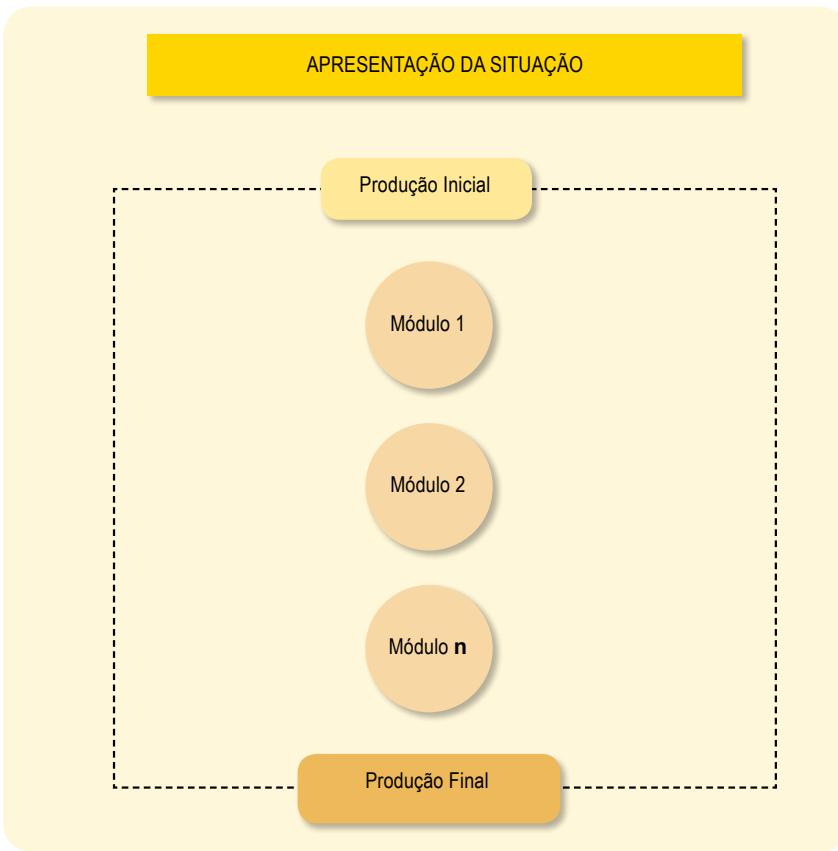
¹ Lerner (2002) as caracteriza como situações didáticas (p. 90), embora não se refira a todas as situações que aqui serão apresentadas.

[que] procura favorecer a mudança e a promoção dos estudantes ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

O planejamento de uma sequência didática parte de um modelo didático do gênero discursivo que será objeto de estudo, ou seja, de uma caracterização do gênero que será tematizado ao longo do trabalho, de acordo com as necessidades de aprendizagem identificadas dos estudantes. Para a sua realização, prevê o desenvolvimento de uma série de oficinas que incluem:

- levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do gênero que será estudado por meio de uma produção inicial;
- organização das oficinas a partir das necessidades de aprendizagem identificadas;
- avaliação contínua das aprendizagens realizadas;
- avaliação final da proficiência constituída por meio de uma produção final.

O esquema apresentado a seguir ilustra o movimento de uma sequência didática.



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98. (Adaptado).

As etapas indicadas nesse esquema referem-se ao proposto no quadro a seguir.

O DESENVOLVIMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	
Apresentação da situação (proposta de trabalho)	A proposta de trabalho é apresentada ao estudante - produzir um texto organizado em um gênero específico que será tomado como objeto de estudo -, especificando-se o contexto de produção: finalidade, interlocutor, portador em que será publicado, lugar de circulação. É esse contexto que irá orientar todo o processo de escrita.
A produção inicial	O estudante, a partir de uma conversa inicial com o professor na qual levanta-se um repertório prévio sobre o gênero e a situação de comunicação prevista, é tanto apresentado ao gênero, quanto solicitado a escrever uma versão inicial do texto. A partir dessa produção, o professor faz um levantamento dos conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o gênero, selecionando aspectos que precisam ainda ser aprendidos e que, por isso, serão tomados como objetos de estudo nas oficinas. Os diferentes aspectos serão tratados progressivamente, de modo que o conhecimento dos estudantes seja ampliado e aprofundado, com vistas a melhorar a sua proficiência.
As oficinas	São planejadas para que sejam trabalhadas todas as necessidades dos estudante, de modo progressivo. Para tanto, serão selecionados aspectos de diferentes naturezas: <ul style="list-style-type: none"> representação da situação de comunicação (contexto de produção); planejamento e elaboração de conteúdos (conteúdo temático); elaboração do plano do texto (planificação); textualização; revisão processual e final. Além disso, são previstas atividades e exercícios variados, que prevejam a realização de tarefas diversificadas: <ul style="list-style-type: none"> atividades de observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção de trechos de textos organizados no gênero previsto; constituição de um repertório linguístico comum. Durante o processo, há organização das aprendizagens realizadas por meio da elaboração de registros diversificados de constatações feitas.
A produção final	Permite ao estudante colocar em prática o conhecimento produzido ao longo da realização das oficinas. Permite ao professor analisar as aprendizagens realizadas pelos estudantes e, dessa forma, a proficiência constituída.

Outras modalidades didáticas de ensino de linguagem verbal

MODALIDADES DIDÁTICAS DE ENSINO DA LINGUAGEM VERBAL	
ATIVIDADES DE LEITURA – PARTE 1	
TIPOS	FINALIDADES
Leitura pontual	<p>Para trabalhar com a constituição da necessidade de ler regularmente, com diferentes finalidades, em especial, para informar-se a respeito de atualidades e temas relevantes para a vida cidadã ou assuntos em desenvolvimento e estudo em aula. Trata-se de instituir um dia fixo na semana, no qual se leia em determinado horário.</p> <p>Os leitores podem ser tanto o professor quanto os estudantes, se o tema for socializado e combinado previamente.</p>
Leitura colaborativa (ou compartilhada)	<p>Estudar o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilize nos estudantes capacidades necessárias para a construção da sua proficiência leitora. A ideia é que a explícitação dos modos de obter informação para responder às perguntas propostas, tornem observáveis as estratégias que cada um utiliza para significar, possibilitando a apropriação dessas estratégias por quem ainda não as construiu.</p> <p>A leitura colaborativa é fundamental para o ensino de como se lê, ao contrário da leitura independente e silenciosa com questões escritas para resposta, que apenas verifica o que o estudante já consegue fazer. Dito de outra forma, a leitura colaborativa ensina a ler, e a silenciosa apenas verifica se o estudante sabe fazê-lo.</p>
Leitura programada	<p>Trabalhar com a ampliação da proficiência dos estudantes no que se refere à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, o professor promove a discussão coletiva, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão compreende a mobilização de capacidades de leitura para a atribuição de sentido ao texto, considerando suas características mais específicas.</p> <p>Além disso, esta modalidade permite o trabalho com a obra de determinado autor, pois possibilita a problematização de suas especificidades de estilo e de tratamento temático.</p>
Leitura em voz alta feita pelo professor	<p>Algumas finalidades: explicitar ao estudante – por meio da fala do professor - comportamentos de leitor (critérios de escolha e apreciação das obras, por exemplo; recursos que utilizou para a escolha do texto – autor, gênero, editora, ilustrações, entre outros); possibilitar aos estudantes que não leem o contato com bons textos e com aqueles que não escolheriam de maneira independente; ampliar repertório de leitura.</p> <p>Esta modalidade didática possibilita ao professor modelizar comportamentos e procedimentos de leitura.</p>

Atividades sequenciadas de leitura para estudo de determinado tema	Possibilitar o estudo de determinado tema por meio de uma sequência de atividades que preveem a leitura de textos com grau crescente de ampliação e/ou aprofundamento de informações.
Roda de leitores	<p>Possibilitar a socialização das leituras realizadas de maneira independente, com a finalidade de observar comportamentos leitores já construídos pelos estudantes e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório por meio da explicitação dos comportamentos gerais.</p> <p>Promover a discussão e estudo de uma determinada obra ou de um conjunto de obras do mesmo autor, com a finalidade de compreender seu estilo pessoal.</p> <p>Pode realizar-se, portanto, considerando obras de escolha pessoal ou selecionadas pela escola.</p>

MODALIDADES DIDÁTICAS DE TRABALHO COM LINGUAGEM	
ATIVIDADES DE LEITURA – PARTE 2	
TIPOS	FINALIDADES
Leitura individual com questões para interpretação escrita	Trata-se de atividade que permite ao professor analisar qual é a proficiência autônoma de seu estudante em relação às capacidades de leitura que deverão ser mobilizadas para responder às questões propostas. Não se trata, portanto, de atividade que permita intervenção processual na leitura, mas verificação de competência já constituída. É importante focalizar que a compreensão do estudante será traduzida na escrita, o que requer a utilização de uma proficiência diferente, que é a de produzir textos.
Leitura em voz alta	Atividade que permite o trabalho com os aspectos relativos à oralização de texto escrito como dicção, entonação, dramatização, entre outros. É preciso que aconteça em um contexto no qual oralizar texto escrito faça sentido. Para tanto, recorrer às situações enunciativas nas quais essa capacidade é solicitada: ler discurso em cerimônia de encerramento de ano letivo, de comemoração, ler textos em saraus literários, ler textos variados, em voz alta para gravar programa da rádio escolar, entre outras.
Diário pessoal de leitura	Trata-se da elaboração de um diário pessoal que contenha comentários a respeito da obra que se está lendo. Cada estudante elabora o seu diário e, a cada dia, leva para a classe disponibilizando-o para leitura dos demais colegas. A finalidade de tal atividade é tanto acompanhar os critérios de apreciação que cada estudante está utilizando para analisar o que lê, quanto possibilitar a circulação das impressões registradas entre os colegas da classe.
Diário de estudos	Trata-se da elaboração de um diário que conterá as atividades preparadas pelo professor para estudo de determinada obra: reflexões sugeridas; orientações de leitura; pesquisas para aprofundamento de determinada questão apresentada pela obra; investigação do contexto de produção; conhecimento do autor e do ilustrador, por meio da leitura de sua biografia, entre outras.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 1					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CONTEÚDOS MOBILIZADOS			
		CONTEÚDO TEMÁTICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS À COMPRENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
RECONTO	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação das características da linguagem escrita da esfera literária, por meio do reconto.</p> <p>Uma das consignas adequadas: “recontar como se estivesse lendo o texto no livro”.</p> <p>Aspectos tematizados: registro literário (expressões lexicais, uso de pronomes do caso oblíquo, articuladores temporais e causais típicos da linguagem literária, anteposição do adjetivo ao substantivo), critérios de sequenciação de fatos relativos ao gênero do texto recontado (no geral, sequência temporal com as respectivas relações de causalidade); recursos de coesão referencial.</p>	Já está dado	Já estão dadas	Prioritariamente focalizados	Não serão mobilizados
DITADO DE TEXTO CONHECIDO AO PROFESSOR (reescrita com escribe)	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação das características da linguagem escrita – seja em registro literário ou não.</p> <p>Uma das consignas adequadas: “ditar ao professor como se estivesse lendo o texto”.</p> <p>Aspectos tematizados: progressão temática (relação entre os fatos do texto, eixo organizador fundamental); recursos referentes à coesão sequencial (articuladores textuais); recursos referentes à coesão referencial; seleção lexical adequada ao registro; organização sintática; procedimentos de escritor (planejamento, revisão processual e final).</p> <p>É importante que, nessa atividade, o foco seja nos aspectos textuais (coesão sequencial e referencial, coerência, seleção lexical adequada ao registro).</p>	Já está dado	Já estão dadas	Prioritariamente focalizados	Serão mobilizados pelo professor, podendo ser tematizados junto aos estudantes ou não.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 2					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CONTEÚDOS MOBILIZADOS			
		CONTEÚDO TEMÁTICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS À COMPRENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
PRODUÇÃO COLETIVA COM ESCRIBA (ditado ao professor de texto produzido coletivamente)	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação de características do gênero do texto, de aspectos textuais - nos quais se articulam a produção do conteúdo temático e do texto -, e notacionais, assim como de procedimentos de escritor - planejamento, revisão processual e final – por meio da modelização realizada pelo professor. Uma das consignas adequadas: precisa relacionar o processo de produção com a adequação do texto às características do contexto de produção previsto.</p> <p>Aspectos tematizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) relativos às características do gênero: conteúdo temático; tipos de personagens; tempo de ação; local; marcas de estilo do gênero; b) relativos à textualidade: registro linguístico; progressão temática (relação entre os fatos do texto, eixo organizador fundamental); recursos referentes à coesão sequencial (articuladores textuais); recursos referentes à coesão referencial; seleção lexical adequada ao registro; organização sintática; c) relativos aos procedimentos de escritor: planejamento, revisão processual e final. 	Será mobilizado	Serão mobilizadas	Serão mobilizados	Serão mobilizados, podendo ou não serem focalizados pelo professor. É importante que, nessa atividade, o foco seja nos aspectos discursivos e textuais.
ESCRITA DE TEXTO QUE SE SABE DE MEMÓRIA (escrita de próprio punho)	<p>Finalidade: possibilitar a apropriação das características do sistema de escrita.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria).</p> <p>Aspectos tematizados: aspectos notacionais relativos ao sistema de escrita; procedimentos de textualização e revisão processual e final.</p>	Já está dado	Já estão dadas	Já estão dados	Foco principal da atividade.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 3					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CONTEÚDOS MOBILIZADOS			
		CONTEÚDO TEMÁTICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS À COMPREENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
REESCRITA DE TEXTO (produção de próprio punho)	<p>Finalidade: possibilitar ao estudante a apropriação de recursos da linguagem escrita e de organização do texto, assim como de procedimentos de escritor: planejamento, revisão processual e final.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria).</p> <p>Aspectos tematizados: o estudante não terá que se preocupar com aspectos temáticos; a dificuldade concentra-se na articulação dos procedimentos de registro do texto, considerando-se aspectos textuais, gramaticais e notacionais. Além disso, serão focalizados os procedimentos de escritor: planejamento, textualização e revisão (processual e final) do texto.</p>	Já está dado	Já estão dadas	Priorizados	Serão mobilizados
REESCRITA COM MODIFICAÇÕES (mudar o final, por exemplo) PRODUÇÃO HÍBRIDA	<p>Finalidade: possibilitar ao estudante a aprendizagem da articulação de procedimentos de textualização, escrita e criação, focalizando apenas uma parte do texto, o que diminui a complexidade em relação à produção de autoria completa. No entanto, coloca-se para o estudante a necessidade de realizar a coesão e coerência do trecho que criará com aspectos já apontados no trecho do texto-base.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria). Além disso, precisa focalizar a necessidade de considerar a articulação entre os aspectos apresentados no texto e a produção da modificação.</p> <p>Aspectos tematizados: relativos às características do gênero; relativos à textualidade (coesão e coerência, fundamentalmente); relativos ao registro linguístico a ser utilizado; progressão temática; aspectos notacionais; procedimentos de planejamento, textualização e revisão (processual e final) do texto.</p>	Será mobilizado	Serão mobilizadas	Serão mobilizados	Serão mobilizados

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – PARTE 4					
ATIVIDADES	FINALIDADE / CONSIGNA / ASPECTOS TEMATIZADOS	CONTEÚDOS MOBILIZADOS			
		CONTEÚDO TÉMATICO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	ASPECTOS TEXTUAIS	CONHECIMENTOS RELATIVOS À COMPREENSÃO DO SISTEMA E ORTOGRAFIA
PRODUÇÃO DE PARTES DO TEXTO QUE NÃO SE CONHECE (Para se trabalhar com aspectos da organização textual)	<p>Finalidade: possibilitar ao estudante a aprendizagem específica de partes de um texto identificadas como dificuldade a ser superada. No processo de aprendizagem de conto de fadas, por exemplo, é possível focalizar o cenário, ou a complicação, ou a resolução, ou, ainda, a apresentação de personagens. A atividade consiste em apresentar ao estudante contos dos quais falta a parte que se deseja tematizar e que deverá ser elaborada por ele, considerando-se as indicações oferecidas nas demais partes do texto.</p> <p>O que diferencia do proposto na atividade anterior é que a parte excluída do texto não é conhecida do estudante, o qual terá como tarefa articular o que vai escrever aos demais trechos do texto.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria). Além disso, precisa focalizar a necessidade de articular a parte a ser elaborada com os aspectos apresentados no restante do texto.</p> <p>Aspectos tematizados: relativos às características do gênero; relativos à textualidade (coesão e coerência, fundamentalmente); relativos ao registro linguístico a ser utilizado; progressão temática; aspectos notacionais; procedimentos de planejamento, textualização e revisão (processual e final) do texto.</p>	Será mobilizado	Serão mobilizadas	Serão mobilizados	Serão mobilizados
TEXTO DE AUTORIA	<p>Finalidade: possibilitar ao estudante a produção de textos na qual se articulem produção temática e textual.</p> <p>Consigna adequada: que considere as características do contexto de produção e a proficiência dos estudantes para grafar de próprio punho (mesmo que utilizando letras móveis ou realizando a atividade em parceria).</p> <p>Aspectos tematizados: relativos às características do gênero; relativos à textualidade (coesão e coerência, fundamentalmente); relativos ao registro linguístico a ser utilizado; progressão temática; aspectos notacionais; procedimentos de planejamento, textualização e revisão (processual e final) do texto.</p>	Será mobilizado	Serão mobilizadas	Serão mobilizados	Serão mobilizados

MODALIDADES DIDÁTICAS DE TRABALHO COM LINGUAGEM	
ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	
TIPO DE ATIVIDADE	FINALIDADES E ORIENTAÇÕES GERAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA REVISÃO DE TEXTO	<p>Trata-se de uma sequência de atividades para revisar textos produzidos pelos estudantes, buscando ajustá-los ao contexto de produção e demais conteúdos discursivos, textuais, pragmáticos, gramaticais e notacionais anteriormente discutidos em sala de aula.</p> <p>Considerações importantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. selecionar conteúdos específicos para analisar, uma vez que a revisão de todos os aspectos implicados na produção pode resultar improdutiva, dada a complexidade da articulação de diferentes aspectos; 2. considerar, em revisões futuras, aspectos que, paulatinamente, possam ser articulados; 3. organizar a revisão nos três momentos de agrupamento: coletivo maior, grupo/duplas, individual; 4. quando organizados em duplas, os dois estudantes devem revisar um texto, primeiro, indicando aspectos que precisem de ajustes, e, depois, o outro texto. Após a indicação dos aspectos a serem ajustados, cada estudante reescreve seu texto; 5. no processo de revisão, considerar os critérios relativos à: <ul style="list-style-type: none"> • adequação do texto ao contexto de produção; • adequação do texto aos aspectos textuais, gramaticais e notacionais discutidos em aulas anteriores.

TIPO DE ATIVIDADE	FINALIDADES E ORIENTAÇÕES GERAIS
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ESTUDO	<p>São sequências de atividades elaboradas com a finalidade de se estudar determinados conteúdos de linguagem, sejam eles discursivos, pragmáticos, textuais, gramaticais ou notacionais.</p> <p>As atividades devem proporcionar aos estudantes uma reflexão cada vez mais ampliada ou complexa sobre determinado conteúdo (acentuação, pontuação, coerência, coesão, entre outros). Além disso, devem prever estudo concentrado em espaço não muito longo de tempo.</p> <p>O movimento metodológico deve considerar:</p> <p>A – Ação do professor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de necessidades de trabalho a partir de uma produção inicial. 2. Isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos estudantes: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizá-los para o domínio cada vez maior da linguagem. 3. Priorização dos aspectos a serem trabalhados. 4. Construção de um corpus que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o estudante possa perceber o que é regular. <p>B – Ação do estudante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise do corpus, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas, por meio de um processo de observação e comparação. 2. Organização e registro das conclusões a que os estudantes tenham chegado. <p>C – Ação do professor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao estudante o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados. <p>Este momento do processo apenas ocorrerá quando as atividades de sistematização, ocorridas em um nível metalingüístico se fizerem necessárias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o estudante se aproprie efetivamente das descobertas realizadas. <p>D – Ação do estudante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos. <p>Importante: organizar os registros dos conhecimentos discutidos, os quais serão referências para a produção e revisão de textos.</p>

As Práticas de Linguagem nos Diferentes Ciclos

A prática de produção de textos

Aprender a produzir textos em diferentes gêneros é um dos principais objetivos de aprendizagem da escola.

A produção escrita foi, por muito tempo, vista apenas como reprodução, ou seja, devido à intensa preocupação em conduzir a atividade, em transmitir informações, a produção de texto em si não acontecia. A produção escrita na sala de aula se restringia a atividades como respostas dirigidas, preenchimentos de lacunas, questionários com respostas, esquemas dirigidos, cópia e ditado, como nos apresenta Azevedo & Tardelli (2004).

Neste documento, a proposta é que a produção de texto seja o espaço de interlocução, de devolução da palavra ao sujeito (GERALDI, 2004). A sala de aula que antes era vista como lugar de transmissão de conhecimento, passa a ser concebida como lugar de interação verbal. Para tanto, o texto é a unidade de ensino, é o espaço de reflexão sobre a língua e a linguagem, de interação entre os sujeitos, e o estudante, nessa perspectiva, é visto como produtor de texto. “Conceber o estudante como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores” (GERALDI, 2004, p. 22).

Dessa forma, sabemos que produzir um texto é uma atividade complexa que não se realiza com ações que partem do simples para o complexo, por isso, que no processo de ensino e de aprendizagem da produção escrita, o texto deve ser a unidade de análise, o ponto de partida e de chegada.

As diversas operações de produção de textos

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a produção de um texto, qualquer que seja, é sempre determinada pelas características da situação de comunicação na qual ele irá circular, visto que é fundamental que o produtor do texto estabeleça imagens do contexto definido para a sua produção. Para os autores, ao elaborar um texto, o sujeito mobiliza cinco operações principais. São elas:

1. **Contextualização:** consiste na capacidade de definir e recuperar as características da situação de comunicação em que o texto será produzido, prevendo: quem irá ler, a finalidade da comunicação, qual o melhor gênero para dizer, onde irá circular o texto, ou seja, trata-se da capacidade de antecipar toda a situação comunicativa em que o texto irá circular para definir as escolhas necessárias, de modo a produzir um texto coerente com as finalidades de comunicação.
2. **Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos:** trata-se da pesquisa de informações, fatos, ou mesmo da criação de uma trama, quando se trata de texto de autoria. Neste último caso, a elaboração do conteúdo temático poderá acontecer:
 - por criação (invenção), quando se tratar de textos ficcionais, pertencentes à esfera literária.
 - por pesquisa e investigação, quando se tratar de textos das demais esferas.
3. **Planejamento/planificação:** refere-se à elaboração de um plano do texto, ou seja, à organização do texto, parte a parte, definindo em que ordem aparecerão, quais relações serão estabelecidas entre elas e como serão articuladas. Os textos organizam-se de acordo com as características do gênero: um artigo expositivo de divulgação científica possui suas informações organizadas hierarquicamente, já um artigo de opinião será organizado em função do movimento argumentativo considerado mais adequado à situação comunicativa. Ambos diferem de um conto que se organiza no eixo temporal, estabelecendo relações de causalidade entre suas partes. Nesse sentido, a organização do plano do texto a ser produzido está estritamente relacionada ao gênero.
4. **Textualização:** diz respeito à escrita propriamente dita, a elaboração textual do plano do texto, utilizando os recursos disponíveis na língua. Nessa elaboração, todas as operações anteriores devem ser consideradas, ou seja, a contextualização, a recuperação/criação do conteúdo temático e a planificação do texto.
5. **Revisão:** trata-se de uma operação que acontece durante a textualização e depois de escrita a primeira versão do texto. No primeiro caso é chamada de revisão processual: enquanto escrevemos, relemos a parte

produzida e a ajustamos. Esses ajustes acontecem pela análise da adequação do texto em relação ao trecho anterior; pela revisão dos recursos utilizados para estabelecer a conexão entre as partes; pela pertinência das escolhas lexicais realizadas etc. Essa é uma revisão processual e contínua: concomitante ao processo de produção. No segundo caso, é denominada de revisão final – ou posterior –, sendo realizada depois que uma primeira versão do texto é produzida. A diferença entre esta e a primeira, é que na revisão final a análise acontece considerando o texto inteiro, sendo possível analisar a sua coerência e coesão, sua correção gramatical, sua adequação ao contexto de produção de maneira global, enquanto texto terminado. Além disso, a revisão ocorre em um momento posterior ao momento da produção, o que torna possível ao produtor certo distanciamento do texto, para reler, revisar e refazer.

Na prática de produção de textos, temos três atividades fundamentais: as de escrita (estrito senso), a reescrita e a produção de autoria. Vamos conhecer mais especificamente cada uma delas, de modo a organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplando-as.

A atividade de escrita: estrito senso

Também chamada de escrita de textos que são conhecidos de memória, trata-se de atividade na qual os estudantes são solicitados a escrever textos que conhecem de cor. Nesse caso, a tarefa está em registrar por escrito o texto já dado, palavra por palavra, como, por exemplo, uma parlenda, uma quadrinha. O foco, portanto, é a compreensão da base alfabética do sistema de escrita: a textualização não precisa acontecer (planejamento do texto, definição e organização dos enunciados que o compõem, definição de parágrafos), pois não há necessidade de decidir o que será escrito, já que o texto é conhecido de cor, palavra por palavra.

É necessário que essa atividade seja realizada a partir de textos da tradição oral, que naturalmente são aprendidos pela linguagem oral e decorados para, por exemplo, serem base de brincadeiras (pular corda, esconder, selecionar quem começa, entre outras finalidades), declamações, jogos (de bola, de pegar, de pique-esconde, entre outros), brincadeiras afetivas entre pais/avós e filho (“cadê o toicinho que estava aqui?”; “serra, serra, serrador”). Não se trata, portanto, de solicitar que os estudantes memorizem um conto, uma fábula, ou parte deles, para, depois, solicitar que os registrem por escrito.

Trata-se de atividade imprescindível nos anos iniciais de escolaridade, quando o processo de alfabetização acontece.

A atividade de reescrita

Quando falamos em reescrita como atividade de produção de textos, não nos referimos à reescrita de revisão, aquela que se realiza como parte do processo de ajustar o texto ao contexto de produção, modificando depois de uma análise. Ao contrário, trata-se de escrever, novamente, um texto produzido por outro autor, uma atividade para aprender a textualizar.

A reescrita de que falamos é uma atividade fundamental para ensinar a produzir textos, porque a operação de textualização, ou seja, de decidir o texto que será escrito e registrá-lo graficamente, a escrita propriamente dita, está no centro da atividade. Nela, o estudante não precisa criar o conteúdo temático, que já está dado, podendo concentrar sua atenção no ato de textualizar (redigir o texto). Nesse caso, para textualizar, é preciso apenas recuperar o conteúdo do texto que já conhece, como de um conto de fadas (ou trecho dele). Conhece-se a história, mas não se sabe o texto de memória.

Para ensinar a produzir textos, Tolchinsky & Teberosky (1996) orientam o resgate de um procedimento muito utilizado pelos autores: o de imitar outros escritores mais experientes. Nesse sentido, explicam que: “para imitar é necessário desarmar o que se quer imitar para ver como funciona, qual é o seu mecanismo. Depois, repetir, trocar de lugar, deslocar, transpor, inverter, ampliar, transgredir, transformar” (TOLCHINSKY & TEBEROSKY, 1996, p.99). Esse processo, de reescrever um texto tendo outro como apoio, contribui para a aprendizagem de capacidades e procedimentos envolvidos na produção escrita.

Assim, a leitura de textos do mesmo gênero a ser produzido, além da leitura compreensiva do texto-fonte, é importante condição a ser garantida ao grupo, para que tenha muitas referências da linguagem escrita, registro literário e, assim, poder produzir “imitando” os escritores.

No caso de escritores iniciantes, especialmente, no Ciclo de Alfabetização e nos primeiros anos do Ciclo Interdisciplinar, o reconto é uma atividade que pode anteceder a reescrita, garantindo o exercício de organizar os conteúdos temporalmente, de explicitar relações de causalidade existentes entre fatos, de empregar recursos linguísticos e o registro literário, utilizando expressões pertencentes ao texto, por exemplo, conteúdos que podem ser difíceis para os estudantes. Posteriormente, esse recurso vai sendo deixado de lado e a textualização ganha mais autonomia. Nessa situação, os estudantes têm a oportunidade de recontar antes de produzir por escrito.

Pensando em organização do trabalho com reescrita, sugerimos:

- Um trabalho de leitura de diferentes textos do gênero a ser reescrito, com a finalidade de repertoriar os estudantes. Nesta atividade, é possível aprender sobre a linguagem escrita, sobre as características do estilo

do autor, do gênero, a organização interna do texto, tipo de narrador, tempo verbal predominante etc.

- Atividades de análises orais da materialidade dos textos, no gênero a ser reescrito, isto é, dos recursos linguístico-discursivos presentes, como: as formas de iniciar os contos, a maneira de apresentar e caracterizar as personagens, os recursos utilizados para inserir o cenário de terror num projeto de contos de assombração, entre outros.
- Atividade de leitura e discussão do texto a ser reescrito, focalizando a parte a ser reescrita caso se trate de um trecho. Nesta atividade, aprende-se sobre todos os aspectos mencionados no trabalho com leitura de textos, agora de forma mais específica, enfocando o texto que será reescrito, buscando contemplar a perspectiva pela qual o tema é tratado. Além disso, focaliza-se a necessidade de escrever o trecho estabelecendo a coesão entre o texto de referência e o trecho a ser reescrito.
- Reconto do texto.
- Elaboração de um plano do texto – a planificação (organizar o texto parte a parte) para orientar a reescrita.
- Escrita ou ditado do texto para outro grafar.
- Revisão durante a reescrita e, ao final, realizar ajustes quando for o caso.

Uma dúvida muito recorrente entre professores é sobre como realizar essa atividade. A reescrita deve ser proposta a partir de um trecho do texto lido (início, uma parte do meio do texto ou o final). Reescrever um texto é uma atividade com possibilidade de se realizar em vários dias, reescrevendo e revisando a cada vez uma parte, ou mesmo, ditando ao professor, em grupos ou individualmente, ou, ainda, registrando de próprio punho.

Cabe ao professor definir como o ensino da textualização por meio da reescrita ficará mais adequado à sua turma, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e ao produto final combinado para o desenvolvimento do trabalho.

Algumas perguntas importantes

Como os estudantes que ainda não compreenderam o sistema de escrita vão participar dessa atividade?

Por se constituir numa atividade potente para aprender sobre a linguagem escrita, é fundamental que, mesmo antes de saber grafar, os estudantes participem de atividades desse tipo ditando ao professor. Nessa situação, eles aprendem sobre a organização interna dos textos; recursos de linguagem literária; características da linguagem escrita como um todo; comportamentos de escritor; entre outros aspectos.



Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

O que os estudantes aprendem ao reescrever um texto?

No processo de reescrever um texto é possível tematizar todos os conhecimentos relativos ao processo de textualização, visto que o foco maior dessa atividade fica em torno dessa operação. Durante uma reescrita é possível aprender:

- a planificar o texto, recuperando a sequência dos acontecimentos, organizando-o parte a parte de acordo com a ordem definida para a sequência dos fatos;
- a manter a coerência do texto e a utilização de recursos coesivos pertinentes ao gênero;
- a pontuar o texto, organizando-o em parágrafos adequados e preservando a significação presente do texto-fonte;
- a utilizar conhecimentos gramaticais e sintáticos fundamentais para a organização do texto;
- a revisar o texto enquanto o redige e, ao final, depois de terminada a primeira versão;
- a adequar o texto ao contexto de produção (gênero original) e ao contexto de circulação.

Como se vê, ainda que não saibam grafar, todos esses conhecimentos estão em jogo e podem ser aprendidos pelos estudantes desde o 1º ano de escolaridade de modo que construam, progressivamente, a autonomia escritora.

A produção de autoria

A produção de texto na sala de aula também pode ocorrer por meio de es- critas de autoria. Como o próprio nome diz, diferente da reescrita em que a produ- ção acontece a partir de um texto de apoio, cujo conteúdo já está dado, no caso da autoria, o estudante deverá produzir o conteúdo temático para depois organizá-lo num novo texto, realizando todas as operações discursivas. Nesse caso, o conteúdo poderá ser produzido de duas formas:

- por meio da criação (invenção), quando se trata da produção de textos ficcionais da esfera literária (contos, fábulas, capítulos de romance, no- velas, entre outros);
- por meio da pesquisa, quando se tratar de produzir textos das demais esferas: jornalística, escolar, divulgação científica etc. (notícias, repor- tagens, comentários digitais, relatórios, artigos de opinião, artigos ex- positivos, bilhetes, manuais, receitas culinárias, cartas de leitor, verbe- tes enciclopédicos digitais, verbete de curiosidade, entre outros).

Todos os aspectos envolvidos no ato de produzir deverão ser discutidos an- tes da produção de autoria de modo que as decisões sejam tomadas para garantir e orientar a textualização:

- o contexto de produção: em que gênero vou escrever? (conto de aven- tura, conto de assombração, crônica) Com que finalidade e onde meu texto irá circular? (em um livreto para as famílias; em uma feira cultural por meio da leitura dramática; no mural da escola). Enfim, as decisões do contexto de produção são definidoras do como irei escrever;
- o conteúdo temático que será tratado (o que depende do gênero do texto que se produzirá);
- a maneira pela qual será tratado esse tema que também está relacio- nada ao gênero – se com seriedade, ironia, leveza, poeticidade, humor, literariedade, dramaticidade, suspense;
- qual será o tipo de narrador e a perspectiva pela qual o tema será trata- do, caso seja um texto literário;
- que fatos e acontecimentos constituirão o texto, de que modo serão ar- ticulados e em torno de qual eixo serão organizados (de temporalidade - com ou sem definição do tempo -; de relevância - por exemplo: em um relato pessoal, começar pelo fato mais importante ocorrido);

- qual será o registro linguístico a ser utilizado (literário, acadêmico, legal/jurídico, jornalístico, pessoal, informal mas não íntimo (diário da classe), pessoal e íntimo, informal com gírias e expressões próprias de determinada rede social, entre outros);
- que estilo terá o texto (conto tradicional mais descritivo ou um conto de artimanha mais direto com poucas descrições, por exemplo);

Além disso, no processo de textualização, os aspectos que envolvem a manutenção da coerência e o estabelecimento de coesão serão tratados, implicando na seleção de todos os mecanismos e recursos textuais adequados para tanto (articuladores textuais adequados às relações que se desejar estabelecer entre os trechos do texto; tipo de pontuação; critérios de paragrafação, entre outros).

Importante: para produzir um texto não basta saber sobre o conteúdo temático. Ele é fundamental e deverá ser pesquisado, ou criado, mas só saber sobre ele não garante a produção de um texto coerente com a situação comunicativa. Como vimos, não se trata de um ato de seguir um roteiro de perguntas ou de observar imagens em sequência. **Produzir um texto é uma atividade complexa que envolve a planificação, a textualização e a revisão.** Todos os aspectos mencionados anteriormente devem ser tematizados em situação de ensino e de aprendizagem da prática de produzir textos.

Como pode ser proposta a produção de autoria de textos literários?

É possível organizar situações nas quais os estudantes produzam o conteúdo temático coletivamente – a partir da medição do professor e contribuição de todos – para que a textualização aconteça tanto no coletivo, quanto em grupos e duplas, seja para produzir um conto completo, quanto apenas uma parte de um texto.

Neste último caso, o texto é oferecido ao estudante parcialmente, mantendo uma parte desconhecida (poderá ser uma parte medial ou final, por exemplo, ou ainda, o início). Contudo, a parte desconhecida deve permitir trabalhar aspectos relativos às necessidades de aprendizagem da classe, garantindo a manutenção dos temas tratados na parte conhecida, como o mesmo tipo de narrador, a resolução de um problema proposto, entre outros aspectos, a depender do conteúdo temático e do gênero.

Planeja-se, portanto, tanto o conteúdo temático da parte a ser produzida - que deve ser coerente com o do texto da parte conhecida -, quanto o texto em si, que também deve manter coerência e coesão com o trecho anterior (e/ou posterior) ao que será produzido.

Como pode ser proposta uma produção de autoria com pesquisa de conteúdo?

Há, no Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, várias sugestões de textos a serem produzidos que envolverão a pesquisa de conteúdo temático como: artigo de opinião, artigo expositivo, relatório, notícia, reportagem, verbetes, comentário opinativo, entre outros. Essa pesquisa poderá acontecer pela leitura de variados textos (organizados em distintos gêneros que tratem do tema), pela observação de filmes, documentários, por depoimento de um entrevistado etc. Importante que haja um registro do estudo realizado, de modo a favorecer a utilização no momento de produção.

No 5º ano, o trabalho com autoria prevê a produção de textos no gênero carta de leitor. A título de exemplificação sobre como organizar um trabalho de autoria na sala de aula, faremos algumas indicações, a partir do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, que poderão orientar a organização de sequências didáticas para ensino da produção de autoria na escola.

Produção para aprofundamento

EF05LP20

Producir cartas argumentativas de leitor, a partir de matérias lidas, considerando as características do gênero e da situação comunicativa, posicionando-se criticamente diante do que foi lido. **C G A**

O primeiro passo a ser garantido para os estudantes é que eles tenham condição de saber qual a base para sua produção, ou seja, saber avaliar se o texto é coerente com a situação comunicativa em que irá circular. No caso de uma carta argumentativa de leitor, ela poderá tanto circular em um jornal da escola, quanto em um jornal impresso de grande circulação, ou do bairro, ou, ainda, em um jornal digital. Saber qual será a situação comunicativa à qual o texto se destina, permitirá ao produtor orientar seu discurso e organizá-lo de modo coerente com tal situação.

Além disso, será necessário que o trabalho preveja um estudo das características dos textos organizados no gênero “carta argumentativa de leitor”, para que as marcas linguísticas e discursivas do gênero possam ser conhecidas pelos estudantes, ainda que não as dominem integralmente. São elas:

- esses textos circulam na esfera jornalística, em jornais impressos e digitais, revistas, em geral, em uma seção específica chamada de espaço de leitores ou algo similar;

- possuem a finalidade de elogiar, opinar, criticar, reclamar, comunicar, agradecer e a cada finalidade corresponde um tipo de organização textual, o que poderá deixar a carta mais ou menos argumentativa;
- apresentam o posicionamento de um leitor em relação à matéria lida, a um fato ocorrido na semana, ao próprio veículo (no caso o jornal ou revista), ou ao posicionamento de outro leitor;
- esse posicionamento aparece indicado por marcas linguísticas conhecidas como organizadores textuais argumentativos, que podem introduzir o posicionamento e o argumento;
- possuem características comuns às cartas pessoais, como data, vocativo (a quem é dirigida), corpo do texto, despedida e assinatura.

Para garantir a produção do conteúdo temático será fundamental, no caso da carta de leitor, que a seleção do tema a ser estudado para posterior posicionamento seja relevante tanto pela atualidade, quanto pela adequação à faixa etária do estudante para quem será proposta a escrita da carta. Além disso, cabe um amplo trabalho com leitura de reportagens, notícias, artigos de opinião, de modo que possibilite a escolha de um aspecto polêmico da realidade, que esteja na mídia e que seja passível de construção de posicionamento pelos escritores tanto favorável, quanto contrário, para que seja possível planejar o conteúdo temático e a planificação do texto.

Em relação à textualização, os estudos das marcas linguísticas e a forma composicional do texto precisam garantir que os recursos da língua tematizados – nas situações de estudo – estejam disponíveis para consulta dos escritores. Assim, pode-se organizar materiais que relacionem algumas cartas analisadas, destacando suas partes, que apresentem listas de argumentos passíveis para determinada questão controversa, que listem articuladores textuais argumentativos destacados de outras cartas de leitor e/ou de textos estudados sobre o tema em destaque (diante disso, portanto, em primeiro lugar, em segundo lugar, entre outros).

A atividade de produção de textos deverá seguir o movimento metodológico previsto para o ensino de língua e de linguagem. Dessa forma, a produção de uma carta coletiva modelizará tanto procedimentos de escrita (como consultar o plano do texto para escrever, reler um trecho para ver como continuar escrevendo, ajustar uma expressão após revisão etc.), quanto oferecerá referências de tratamento a ser dado ao texto. Por isso, é fundamental que, independente do ano do ciclo em que a produção aconteça, a modelização coletiva seja efetivada para depois passar à produção em grupos, em duplas e individualmente.

Esse movimento de estudo e produção será entremeado pela constante revisão processual e final, sendo que é o processo de produzir e revisar textos que

vai dando aos estudantes, a cada vez, mais condições de saberem agir por meio da escrita em situações de comunicação.

Portanto, a prática de produção de textos na escola não pode acontecer somente uma vez ao bimestre como atividade de avaliação. Ela deve ser frequente e poderá acontecer tanto para aprofundamento, quanto por frequentações.

Como trabalhar com os textos produzidos pelos estudantes?

Como já dissemos, a prática de produção de textos foi pensada de dois modos distintos ao longo do Ensino Fundamental: produção para aprofundamento e produção por frequentações. Recuperamos aqui um trecho do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa (2017) para exemplificar como o trabalho pode acontecer em sala de aula:

- **produção para aprofundamento:** produção de texto que visa à ampliação do conhecimento do estudante sobre determinado gênero (e a prática social correspondente), exigindo um trabalho mais aprofundado durante um determinado ano do ciclo, o que supõe a escolha de modalidades organizativas adequadas, como a sequência didática, por exemplo.
- **produção por frequentações:** há textos que podem ser produzidos durante determinado ano/ciclo, sem exigirem um trabalho de aprofundamento (bilhetes para os responsáveis; convites para eventos escolares; bilhetes de solicitação de materiais; regras de convivência, por exemplo). Há situações relacionadas a projetos de leitura e escrita que também requerem a produção por frequentações. Um exemplo é a elaboração de um jornal ou revista escolar: não é possível escrever textos organizados em todos os gêneros que circulam nesses portadores se o tratamento didático a ser dado a cada um for o de aprofundamento. Ao contrário, seleciona-se um gênero para aprofundamento e os demais escreve-se por frequentações, ou seja, com o repertório dos estudantes acrescido de uma orientação básica do professor. Uma produção elaborada por frequentações, portanto, é aquela que acontece a partir do conhecimento que o estudante já possui por ter frequentado as práticas sociais nas quais esses gêneros circulam, o que lhe possibilitou o contato com eles e conhecimento sobre seu funcionamento. O convívio social e o aprendizado em anos anteriores podem, assim, ter possibilitado a aproximação do estudante com esse objeto de conhecimento.

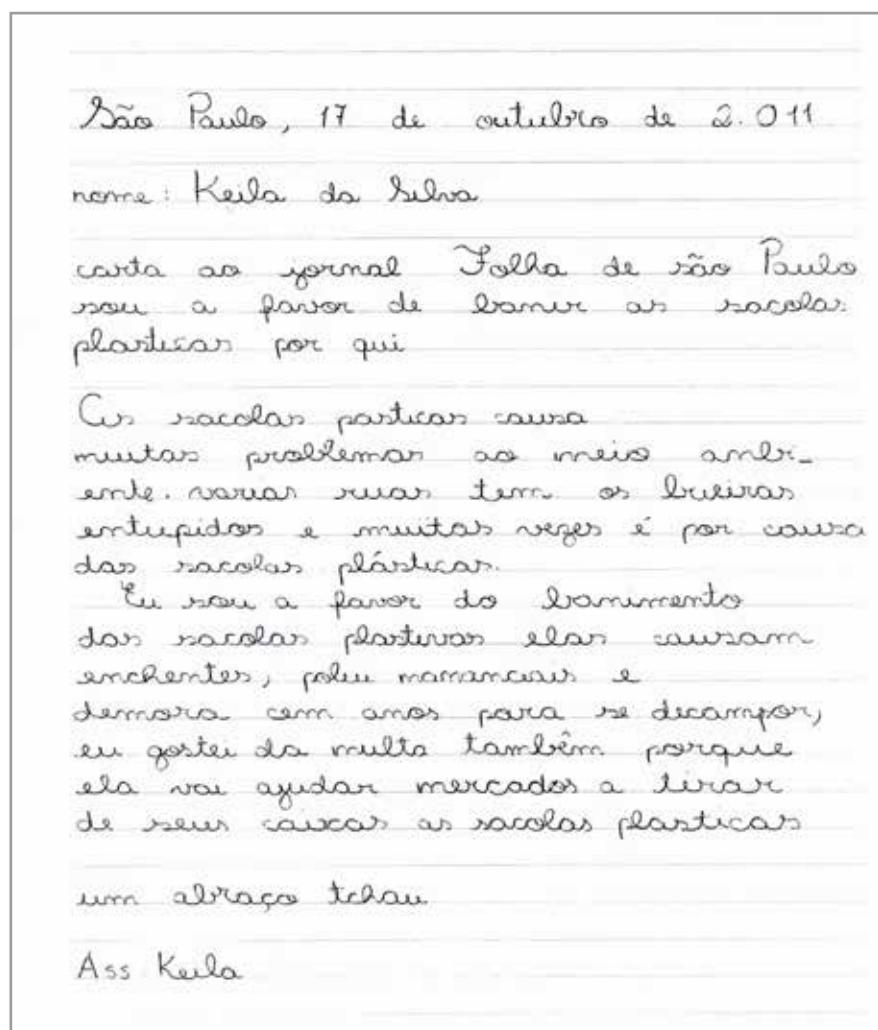
Consultar, no anexo deste caderno, tabela de gêneros indicados para os diferentes anos dos ciclos.

Essa organização da prática de produção de textos requer um olhar atento do professor, tanto em relação às necessidades de aprendizagem dos estudantes, quanto à garantia do alcance dos objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento que contemplam a diversidade de gêneros e textos ao longo dos ciclos. Cabe a esse profissional organizar seu plano de trabalho selecionando, entre os gêneros indicados, aqueles que farão parte do trabalho no ciclo e ano, visto que no documento curricular os gêneros indicados são sugestões, cabendo a cada unidade escolar selecionar, além desses, aqueles que, de fato, farão parte da abordagem nos diferentes anos (SÃO PAULO, 2017, p. 93).

Recuperando o exemplo da carta de leitor, no 6º ano ou mesmo no Ciclo Autoral, ela poderá ser retomada não mais como atividade para aprofundamento, mas por frequentações, de modo que, a partir de uma produção sugerida, os estudantes tenham que analisar e revisar a carta, recuperando tanto aspectos relativos ao conhecimento do gênero, quanto aos relativos a fazer uso de uma das operações de produção: a revisão.

O exemplo apresentado a seguir ilustra essa questão.



Contextualizando a produção de Keila, é preciso informar que foi realizado um trabalho com o gênero “carta argumentativa de leitor”, prevendo o estudo do tema “uso de sacolas plásticas nos mercados”. A consigna empregada pelo professor provavelmente tenha sido:

“Escreva uma carta de leitor como se fosse enviar à Folha de São Paulo, posicionando-se em relação à reportagem lida”.

Em relação ao gênero, é possível observar que ainda que a criança tenha explicitado as justificativas para o posicionamento, ela não produz uma carta de leitor, porque:

- o texto apresentado não faz referência completa à matéria lida (data da matéria, caderno onde foi publicada) de modo que não orienta o leitor da carta que quiser encontrar a matéria para ler, sendo esta uma função importante desse texto;
- tratando-se de uma carta de leitor para um jornal, espera-se um tratamento mais formal, diferentemente do que aparece na despedida da carta, além de não ter a data em que foi escrita;
- o posicionamento “ser a favor do banimento das sacolas plásticas” aparece de forma incompleta, pois não fica claro de onde as sacolas devem ser banidas. O argumento se repete nos dois parágrafos, notando-se que não houve uma textualização da carta como um texto que requer uma progressão temática, um encadeamento das ideias. A impressão é que houve uma cópia sobreposta de dois argumentos discutidos sem, no entanto, textualizar como uma carta de leitor;
- no segundo parágrafo o posicionamento é retomado, mas fica evidente que não houve a revisão no processo, ou seja, uma nova leitura do texto que já estava escrito para continuar escrevendo, visto que o posicionamento já aparece no início, cabendo a cada parágrafo apenas a justificativa. Esse segundo parágrafo apresenta, ainda, outros problemas de coerência que podem ser revistos;
- o fechamento da carta com retomada do posicionamento não acontece. No lugar, aparece uma apreciação sobre a multa, sem muita clareza para o leitor do que se trata: que multa é essa? Quem está envolvido? Sabemos apenas que ela vai ajudar o mercado (que tipo de ajuda ele receberá?). Um leitor desavisado pode achar que o mercado irá receber o dinheiro da multa.

A carta analisada explicita que, ao produzi-la, a estudante ainda não possuía conhecimentos suficientes sobre o gênero “carta de leitor”, talvez, por falhas nas condições didáticas que lhe foram, ou não, garantidas: houve estudo do gênero por análise e estabelecimento de relação? Aconteceram produções coletivas

e em grupos suficientes para tematizar aspectos fundamentais do gênero, como a construção de argumentos?

Enfim, como o conhecimento sempre está em processo de construção, a revisão, neste caso, pode, também, se constituir num espaço de aprender a produzir.

Para finalizar

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

- oferecer bons textos escritos impressos, por meio da leitura (quando os estudantes ainda não leem com independência, isso se torna possível com leituras realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e frequente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os estudantes;
- solicitar aos estudantes que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado, é uma forma de viabilizar esse tipo de produção. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante para um escritor iniciante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os estudante-participantes compartilhem saberes, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva, porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os estudantes. Os aprendizes podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica, enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um estudante produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para, posteriormente, realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada estudante, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade;
- a conversa entre professor e estudantes é, também, uma importante estratégia didática para prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a da facilidade que os bons

escritores (de livros) teriam para redigir. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção. Muito mais do que mostrar, ele esconde o processo por meio do qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os estudantes saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém.



Foto: Jovino Soares - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPEP / SME

A Prática de Leitura na Escola

Como garantir que os estudantes sejam leitores fluentes?

No trabalho com a leitura, assim como nas demais práticas de linguagem, é fundamental que o professor conheça as necessidades de aprendizagem dos estudantes para organizar o ensino de modo eficaz com resultados que de fato ajudem os aprendizes a avançar. Essa tarefa envolve decisões a respeito da prática de linguagem mais adequada para atender as necessidades de aprendizagem e os objetivos pretendidos para o período; tipo de projeto e/ou sequência didática a ser desenvolvido; previsão do tipo do agrupamento - de acordo com a interação que se quer promover; seleção de materiais de qualidade; e pensar na gestão do tempo que mais contribuirá para o alcance dos objetivos.

Essas decisões devem estar articuladas com a prática de linguagem mais adequada à circulação do texto/gênero, por exemplo: um texto teatral é mais apropriado para um evento de leitura dramática. Já os poemas e contos, tanto podem circular em eventos de leitura na escola em que os maiores leem para os menores, feiras literárias, quanto em situações como saraus, *slam*, entre outras possibilidades.

Tomemos como exemplo alguns objetivos que aparecem de forma recorrente em diferentes anos do Ensino Fundamental e que se relacionam com a construção da fluência leitora:

EF03LP10

Estudar, em situação de tutoria, textos teatrais, preparando-os para leitura dramática, condicionando a prosódia da fala à compreensão do texto de modo a representar traços característicos das personagens **C G A**, a depender da complexidade do texto.

EF04LP16

Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente em diversas práticas sociais — como leitura de notícia e/ou reportagem, de texto teatral para situação de leitura dramática, ler em voz alta texto que comporá um videoclipe relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades — definindo a prosódia a partir da compreensão do texto.

EF08LP12

Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente em diversas práticas sociais - como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo e ler em voz alta texto que comporá um videoclipe, relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades - definindo a prosódia a partir da compreensão do texto.

EFCINTLP11

Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, *slams*, feiras, mediação de leitura, clube de leitura, entre outros.

A orientação é que do Ciclo de Alfabetização até o Ciclo Autoral, os estudantes estudem textos em processo de tutoria, ou seja, em colaboração com um outro leitor, mais experiente e que participem de práticas sociais de leitura, especialmente eventos de leitura em voz alta (saraus, sessão de leitura dramática etc.). Esses objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se à construção da fluência leitora, e para compreender como eles serão efetivados na prática é preciso saber que ela não é entendida como a capacidade de ler rapidamente, ou seja, de oralizar com fluidez palavras lidas no texto. Fluência leitora é compreendida como a capacidade de ler com compreensão, isto é, resgatando os sentidos do que foi lido, sem hesitações seja quando se lê em voz alta, seja quando se lê silenciosamente.

As pesquisas em leitura das últimas quatro décadas indicam que se lê mais fluentemente quanto mais se consegue realizar antecipações do que será lido, durante o processo de leitura. Essas antecipações tanto podem ser relativas ao conteúdo temático do texto (anticipar o que poderá acontecer a partir de pistas deixadas pelo autor), ou relacionadas às características do gênero (saber, por exemplo, que num texto dramático as indicações cênicas devem ser expressas na voz durante a leitura; que num texto com diálogos é preciso mudar a prosódia para dar sentido às participações das personagens e narrador); ou mesmo de aspectos gramaticais ou sintáticos (automatizar as relações fonema/grafema compreendendo, por exemplo, os diferentes sons que

a letra x pode apresentar nas palavras; antecipar qual é a próxima palavra que aparece dividida no final da linha; perceber a concordância verbal, entre outras).

Além disso, lê-se mais fluentemente quando o leitor é capaz de realizar inferências locais ou globais ao longo da leitura, atribuindo sentido ao texto.

Todas essas informações são adquiridas quando as propostas de ensino colocam os estudantes como praticantes da leitura, conforme proposto por Lerner (2002), e quando os professores organizam seu trabalho com projetos ou sequências didáticas em torno de uma prática de linguagem.

Mas como alcançar tal objetivo com todos os estudantes?

A aprendizagem, como sabemos, acontece sempre em colaboração. Nesse caso, não poderia ser diferente. A ação pedagógica de muitos educadores² têm apontado a adequação da prática de leitura de textos dramáticos para a formação de leitores fluentes. Há evidências de que a prática da leitura dramática, que envolve o estudo das características das personagens, do contexto em que o texto foi produzido entre outros aspectos, colabora para a construção de inflexões, da entonação e de outros procedimentos presentes na oralização de textos.

Diante disso, sugerimos o trabalho com a leitura dramática a partir do momento em que as crianças começem a ler convencionalmente. Essa prática, também conhecida como Teatro de Leitores, é uma situação de ensino e de aprendizagem da leitura em que o estudante interpreta uma personagem por meio da leitura expressiva. O sucesso no desenvolvimento da fluência leitora se dá pelo fato da situação permitir a leitura em parceria, com releituras constantes, o que amplia a autoconfiança dos leitores.

A leitura dramática é uma prática social presente na esfera das Artes, no teatro. É importante a escola manter a característica dessa situação de comunicação que acontece fora dela. Nesse sentido, o objetivo não é levar crianças e jovens a encenarem a peça, o que também pode acontecer, mas o objetivo de linguagem que estamos discutindo no componente de Língua Portuguesa é a leitura dramática, ou seja, a leitura interpretativa recorrendo ao material escrito - para o avanço na capacidade de ler com compreensão. Nesse caso, o trabalho deverá:

- levar os estudantes a buscarem - na Sala e Espaço de Leitura e/ou em bibliotecas do bairro - textos teatrais para serem estudados;

2 Ver reportagem na Revista Nova Escola. Educadora nota 10 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/534/karin-groner-educadora-nota-10-2016>. Acesso em 01 nov. de 2017.



Foto: Enzo Boffa - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

- analisar textos teatrais adequados à faixa etária, de modo a construir, por comparação com outros gêneros narrativos, as principais marcas linguísticas presentes em textos dramáticos;
- garantir a compreensão do texto que será lido, por meio da leitura colaborativa (professor e estudantes);
- prever o estudo do texto e, em função do contexto da obra e do perfil das personagens, verificar como interpretar, identificando a melhor prosódia estudada;
- organizar atividades nas quais dois leitores, com diferentes proficiências, colaboram para produzir uma leitura fluente. Para garantir oportunidades dos estudantes avançarem em diferentes momentos na leitura, é que o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa prevê o estudo em situação de tutoria em diferentes anos da escolaridade. Nesta tarefa, ambos discutem recursos que podem ser utilizados para se recuperar o texto sem ler cada palavra, permitindo que se leia cada vez partes maiores, tirando os olhos do texto em alguns momentos;
- organizar sessões de leituras em grupos para que todos analisem e avaliem a utilização/adequação dos recursos prosódicos na leitura;
- organizar evento comunicativo de leitura dramática para classes de outros ciclos e/ou familiares, eventos na comunidade, entre outros.



Para saber mais sobre as diferentes capacidades envolvidas no ato de ler, veja as indicações abaixo:

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente:** qual é a coisa que esse nome chama? Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/sm_resources_center/somos_mestres/formacao-reflexao/proficiente-coisa-nome-chama.pdf>. Acesso: 4 nov. 2017.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIOS, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artmed; 1989.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____; **Oficina de Leitura:** teoria & prática. Campinas: Pontes, 1992.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo (SP): SEE/CENP: 2004. Apresentado em Congresso, em maio de 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/qRwTif>>. Acesso em: 1 set. 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Conheça obras com textos dramáticos no acervo da Sala e Espaço de Leitura de sua escola.

O ensino de leitura e as modalidades didáticas correspondentes

Por muito tempo, o trabalho com leitura restringia-se a ler em voz alta e à interpretação de texto que acontecia por meio da leitura silenciosa, individualmente. Com o desenvolvimento das pesquisas em ensino e aprendizagem dessa prática, da concepção de linguagem e de aprendizagem, a forma como o ensino da leitura é visto tem se modificado, o que permite ao professor acessar outras estratégias de ensino.

Nesse contexto, a leitura silenciosa com repostas escritas - assim como a leitura em voz alta de um texto, em trechos consecutivos, parte a parte, pelos estudantes - não é mais vista como a atividade principal a ser utilizada para ensinar

a ler. Ao contrário, a análise crítica dos processos e estratégias de ensino tem, por um lado, examinado as propostas existentes identificando-lhes as reais contribuições para a constituição da proficiência do leitor e, por outro, estudado outras modalidades possíveis para abordar aspectos que, embora tenham sido ignorados por muito tempo, têm, hoje, sua importância reconhecida na formação do leitor.

É nesse contexto que surgem outras modalidades didáticas de ensino de leitura, como, por exemplo:

- a) a **leitura colaborativa**, considerada hoje como uma das atividades mais eficazes para intervir no processo de leitura, ou seja, para ensinar a ler, orientando os estudantes na constituição de procedimentos que os auxiliem na busca de pistas textuais e contextuais para construir os sentidos do texto, levando-os a mobilizar as capacidades requeridas nesse processo;
- b) a **leitura em voz alta feita pelo professor**, que possibilita aos estudantes que não sabem ler entrarem em contato com textos organizados em linguagem escrita e, mesmo antes de terem compreendido o sistema de escrita, podem constituir conhecimentos sobre diferentes registros linguísticos (literário, acadêmico, jornalístico, entre tantos); sobre como os textos podem organizar-se; sobre as características de diferentes gêneros; sobre recursos textuais presentes em textos diversos e sobre como produzir um texto;
- c) a **roda de leitores**, que cria um espaço de divulgação e análise crítica de materiais de leitura e de desenvolvimento de comportamentos leitores;
- d) a **leitura programada**, que abre a possibilidade de ampliação da proficiência leitora no que se refere a materiais mais extensos e complexos, e à autonomia do estudante por meio da discussão possibilitada pelos encaminhamentos dados no estudo coletivo de uma obra específica.

Nesse mesmo contexto, a reflexão hoje possível mostra que a leitura silenciosa (com perguntas para serem respondidas por escrito), quando realizada de modo individual e, portanto sem colaboração, incide sobre o resultado do processo de leitura, permitindo apenas a verificação da aprendizagem do estudante, não ensinando a ler, efetivamente. Essa pode ser uma modalidade boa para avaliação da proficiência do estudante, não contribuindo para o desenvolvimento de sua proficiência leitora, em especial quando não se cria, antes da realização da tarefa, um espaço de conversa para contextualização da obra e sobre as questões apresentadas; ou depois da realização da tarefa, sobre as possibilidades de resposta e os procedimentos e pistas que poderiam auxiliar na compreensão efetiva do texto.

Ao mesmo tempo, cria-se também um espaço para compreender que a leitura em voz alta de partes sequenciadas dos textos por diferentes estudantes não contribui para a compreensão do texto, uma vez que o exigido é apenas a boa pronúncia, altura da voz, entonação, saber de onde começar a leitura depois que o colega terminou, sem a menor preocupação com os sentidos veiculados no texto.

Ora, o tempo em que o estudante passa na escola é muito pequeno para que os profissionais que nela atuam não utilizem no ensino da leitura as atividades que mais potencializem as aprendizagens.

Nesse sentido, iremos nos preocupar com a discussão dessas modalidades didáticas, procurando analisar a sua eficácia no ensino da leitura e a sua contribuição para a formação do leitor.

Leitura colaborativa³: uma atividade privilegiada para ensinar a ler

Segundo Bräkling (2014),

a leitura colaborativa é uma atividade cuja principal finalidade é compreender um texto em colaboração com o outro. Nela, o **processo** de leitura é o foco do trabalho – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o **produto** desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito - que permite apenas a verificação do que o estudante compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler. (BRÄKLING, 2014, p.68)

Essa modalidade de leitura é privilegiada para o trabalho com capacidades e procedimentos: conteúdos fundamentais no processo de compreensão leitora. Como já discutido no Currículo da Cidade, as **capacidades de leitura**⁴ referem-se ao que é requerido do leitor, enquanto realiza a decifração do texto, por meio de estratégias mais reflexivas (antecipar, conferir informações, inferir implícitos do texto, ativar conhecimento prévio, por exemplo), ou, ainda, as elaborações de apreciação e réplica em relação ao texto lido (identificar valores veiculados e relações de intertextualidade e interdiscursividade; identificar a presença de outras linguagens, ou seja, recursos não verbais na construção do sentido; elaborar apreciação estética, entre outras). Os **procedimentos** relacionam-se com as ações que envolvem as práticas de leitura, como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou reler um fragmento de texto para verificar a compreensão, escanear manchetes numa capa de jornal, entre outros (ROJO, 2002). São esses os conteúdos a serem focalizados e tomados como objeto de ensino no trabalho escolar.

3 Também conhecida como leitura compartilhada.

4 Também denominadas habilidades ou competências em outras teorias.

Como já foi dito, ler colaborativamente um texto tem por base o princípio teórico-metodológico de que se aprende em colaboração com o outro. Sendo assim, o texto a ser lido não poderá estar no nível de conhecimento real dos estudantes, de modo que possam ler sozinhos. Deverá ser aquele texto para o qual os estudantes não possuam autonomia leitora, de maneira que justifica a leitura em colaboração. Nesse sentido, pode-se afirmar que a leitura colaborativa se configura como uma modalidade privilegiada para todo o Ensino Fundamental, e não apenas para os estudantes dos anos iniciais em que a autonomia leitora está em constituição.

E o que diferenciaria as atividades destinadas a um ciclo de outro, aos estudantes de cada um dos diferentes anos de escolaridade?

Certamente a complexidade do objeto texto, incluindo-se nela:

- a) a adequação do conteúdo às diferentes faixas etárias e aos diferentes saberes dos estudantes, considerando a realidade cultural específica de seu grupo de origem;
- b) a pertinência do conteúdo, considerando-se a realidade contemporânea local e regional;
- c) o tratamento dado a esse conteúdo e a sua adequação às possibilidades de compreensão colaborativa dos estudantes;
- d) a complexidade textual em si, considerando a linguagem empregada no texto, os recursos discursivos nele presentes, o registro linguístico em que foi escrito, a sua organização interna e a progressão temática decorrente.

Assim, pontuamos o óbvio, mas sem subestimar a capacidade de aprender do estudante: um texto adequado para um leitor de 3º ano, poderá não sê-lo para o do 5º ou do 7º ano. Nesse caso, a progressão dos objetivos de ensino e de aprendizagem se dará pela complexidade discursiva do texto estudado.

Por outro lado, é preciso levar em consideração que um texto que é possível de ser lido de modo autônomo pelo estudante não representará grandes desafios leitores para ele. Se pretendemos que avance na aprendizagem da leitura, aprofundando e ampliando a sua proficiência e autonomia, os textos a serem estudados devem sempre ser um pouco mais complexos e difíceis do que aqueles para os quais já possui proficiência independente: o trabalho colaborativo é que possibilita o crescimento, o avanço do estudante e de sua competência intelectual.

A **leitura colaborativa** é uma modalidade didática de ensino da leitura que cria essas condições, prevendo momentos de trabalho coletivo da classe, em grupos e duplas e individual, seja em um movimento descendente ou ascendente, no

que se refere às parcerias de trabalho. Pode iniciar-se no coletivo e terminar no individual, passando pela atividade em grupo; pode realizar-se em movimento contrário; ou, ainda, começar pelo trabalho em grupo, ir para o individual e, depois, chegar ao coletivo. Tudo depende das intenções de aprendizagem colocadas e da progressão do trabalho com a classe.

Para que o professor organize o seu trabalho a partir dessa modalidade, é necessária, antes de qualquer outro procedimento, a realização de uma avaliação da proficiência leitora da classe, de modo que se possa ter clareza de quais conteúdos de leitura (capacidades/procedimentos e comportamentos leitores) precisam ser aprendidos pela turma, a partir de textos com determinada complexidade. Em seguida, deve-se selecionar um material escrito adequado à tematização dos conteúdos que precisam ser discutidos. Por exemplo, uma crônica ou anedota pode ser interessante para a tematização das capacidades de inferir informação a partir do texto lido.

Em síntese, no desenvolvimento da atividade de leitura colaborativa, o professor precisa:

- a) selecionar bons textos cujo tema seja do interesse dos estudantes; de complexidade adequada para o trabalho em colaboração; e organizado em um gênero que corresponda às expectativas de aprendizagem da escola;
- b) considerar que o texto permita o trabalho com as capacidades/procedimentos de leitura que precisam ser focalizados, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes;
- c) levantar questões adequadas para o trabalho pretendido, localizando-as no texto que será lido e procurando antecipar as possíveis respostas, de tal forma que seja possível avaliar a adequação delas para o trabalho pretendido;
- d) no processo da leitura, solicitar que a cada resposta dada/comentário feito, os estudantes justifiquem por que pensaram o que descobriram, ou seja, pedir que contem como pensaram, indicando no texto, as informações que foram utilizadas no percurso de seu raciocínio. Essa exploração dos procedimentos realizados durante a leitura é fundamental, e, para que aconteça, o professor precisa ter uma escuta atenta do que os estudantes dizem.

Dependendo das capacidades que se pretende tematizar, as questões podem ser apresentadas:

a) Antes de iniciar a leitura, momento em que se deve tematizar a ativação de conhecimento prévio acerca do tema, gênero, autor e sua obra, de tal forma que esses conhecimentos possibilitem ao leitor uma maior fluência semântica (compreensão) por meio da realização de anticipações a respeito de:

- o que poderá estar dito no texto;
- como estará dito (tipo de linguagem – variedade e registro; organização interna do texto; expressões utilizadas pelo autor; marcas do gênero);
- em que contexto o texto foi produzido, entre outros aspectos.

b) Durante a realização da leitura, buscando promover a ativação das capacidades de leitura selecionadas para o trabalho com o texto, de modo a construir colaborativamente os seus sentidos. Nesse momento, é imprescindível que se leve em conta a necessidade de solicitar aos estudantes a sustentação das respostas oferecidas, ou nas marcas e recursos linguísticos presentes no texto, ou nos seus conhecimentos prévios.

É a explicitação dos procedimentos e estratégias utilizados pelos diferentes sujeitos que ensinará aos estudantes como lerem.

c) Depois da realização da leitura, para o trabalho com a verificação de hipóteses levantadas. A partir de então, buscar a identificação de valores veiculados no texto (morais, éticos, estéticos, afetivos); o estabelecimento de relações intertextuais ou interdiscursivas entre o texto lido e outros; o posicionamento do leitor diante do que foi apresentado no texto. Enfim, esse é um momento privilegiado para o trabalho com as capacidades de réplica e apreciação do leitor em relação ao texto lido.

É fundamental que os procedimentos utilizados pelos estudantes para buscar as informações no texto sejam também foco da ação do professor, que deve solicitar que sejam explicitados à classe, de modo que se tornem “visíveis” aos estudantes e, dessa maneira, sejam apropriados por eles, tornando-se parte de seu repertório.

Segue exemplo para orientar esse tipo de atividade.

Os textos da esfera jornalística (notícia ou reportagem) constituem-se em bons modelos para esse tipo de atividade, por conta do título, subtítulo, fotografia, legenda, além de data, caderno/editoria e veículo. Alguns ainda possuem infográfico, esquema, tabela, gráfico. Todos esses elementos possibilitam colocar bons problemas para os estudantes explorarem, mesmo que não tenham sido escritos para eles. O critério de escolha do texto é de o grau de complexidade ser compatível com as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

É importante introduzir a leitura apresentando o jornal e o caderno/editoria do qual a notícia foi retirada e a data a que se refere. Entretanto, isso não pode se tornar uma regra, um ritual, pois a maioria dos estudantes é capaz de identificar essas informações por si só.

Então, não há necessidade de o professor ficar repetindo, mas se referir a elas ou fazer uso, quando necessário, para a construção de sentido. Por exemplo, quando o fato noticiado aconteceu em determinada data que se distancia daquela data da publicação, pode-se discutir com o estudante/turma as possíveis razões da discrepância. Um possível motivo pode ser a retomada do fato com novas informações. A mesma situação ocorre com a menção do caderno/editoria. É importante que os estudantes saibam sobre isso, mas a simples menção sem nenhuma relação com o todo, pode se tornar algo mecânico, sem nenhum sentido para eles. Em vez disso, é possível perguntar: por que será que esse fato foi noticiado nesse caderno?

Explorar vários dos elementos da materialidade do texto é uma boa estratégia. É uma forma de o professor dar visibilidade a aspectos que talvez não fossem observáveis pelos estudantes em uma primeira leitura. O título, por exemplo, sumariza o conteúdo do texto. Portanto, é fundamental discuti-lo, pois permite que os estudantes antecipem, infiram, ativem conhecimentos prévios a respeito do seu conteúdo, porque quanto mais se sabe sobre o assunto tratado, mais se comprehende o que se lê. No entanto, também não há regra de como propor a discussão desse aspecto.

Ao planejar a leitura, é importante que o professor verifique a forma como o título está enunciado, para elaborar as possíveis questões e planejar a abordagem. Por exemplo, ao discutir a notícia “Como a Grande São Paulo chegou à escassez de água”⁵, uma abordagem possível seria realizar algumas perguntas para ativação do conhecimento prévio dos estudantes. Uma delas pode ser: “de onde esse texto foi retirado?” A busca pela resposta ao problema colocado permite que os estudantes descartem vários índices e fiquem entre outros possíveis.

A leitura seguirá com questionamentos, e a socialização e justificativa das respostas permitem que cada um conheça a interpretação do outro, comparando-a com a sua. Esses procedimentos são fundamentais para tomada de consciência de aspectos contraditórios e incoerentes de interpretação da reportagem lida.

⁵ Notícia disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/08/como-a-grande-sao-paulo-chegou-a-escassez-de-agua-4566043.html>



Foto: Paula Letícia - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

Roda de jornal: atividade permanente no Ensino Fundamental

As atividades permanentes ou habituais são aquelas realizadas regularmente, podendo ter a periodicidade diária, uma vez por semana ou a cada quinze dias. A roda de jornal é um exemplo desse tipo de atividade, visto que uma das finalidades da atividade permanente é construir hábitos aproximando os estudantes de determinado conteúdo a criar.

Ao analisarmos uma das principais funções da escola que é formar leitores críticos e recuperarmos a importância da leitura de textos da esfera jornalística para

que as pessoas atualizem-se, de modo a ter elementos para formar opinião sobre diferentes temas e, assim, tornarem-se cada vez mais críticos, podemos defender o uso do jornal na escola. Inclusive na preparação dos estudantes para lerem com critérios de seleção na internet, é importante a prática da leitura de jornal na escola.

A roda de jornal – como situação didática privilegiada para a formação de leitores - pode começar desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Como o nome já diz, nesta atividade, a turma deve estar disposta em roda para participar da conversa sobre os textos, comentar as matérias lidas, escolhendo o que irá ler e indicando matérias para, por exemplo, comporem um jornal mural.

Trata-se de uma atividade que permite o trabalho com outros conteúdos de leitura, além das capacidades de compreensão e réplica do leitor (comentar o que leu, posicionando-se criticamente frente à matéria lida), os comportamentos leitores (indicar uma notícia a outro) e os procedimentos (escanear as manchetes para selecionar uma matéria para ler, por exemplo).

Para organizar o trabalho com roda de jornal em sua escola, é importante explorar alguns portadores para que os estudantes conheçam a estrutura do jornal, a organização da capa ou folha de rosto, entre outros aspectos. O professor poderá atuar tanto selecionando diversidade de materiais de leitura (jornais, revistas), procurando mantê-los na sua forma original de circulação (por exemplo, jornais montados em cadernos / editorias e não notícias soltas), quanto para organizar as falas dos estudantes, intervindo, quando necessário, para pedir mais detalhes do que foi apresentado, ouvindo com atenção e interagindo com o objetivo de também se informar na situação.

Em situação de roda de jornal, essa mediação do professor busca ampliar a compreensão leitora do grupo, além de valorizar a explicitação de critérios de escolhas em circulação, de modo a formar leitores críticos.

Ao longo do Ensino Fundamental, aparecem objetivos que poderão intensificar o trabalho com textos da esfera jornalística. Nesse sentido, é desejável que os estudantes possam acessar textos digitais, de modo a postar comentários opinativos, escrever cartas de leitor, interagir com notícias e/ou artigos em sites confiáveis. Para tanto, um trabalho desde os anos iniciais com textos dessa esfera irá repertoriar os estudantes para atingirem os objetivos propostos nos ciclos finais dessa etapa escolar.

Leitura em voz alta pelo professor

A leitura em voz alta pelo professor é uma modalidade didática que deve ser inserida diariamente na rotina, sobretudo no Ciclo de Alfabetização quando a

grande maioria dos estudantes ainda não leem por si mesmos de modo convencional, mas ela deve prosseguir nos ciclos subsequentes para garantir o acesso a obras que os estudantes não leriam por si mesmos.

Nessa atividade,

o professor, ao ler em voz em voz alta, se oferece como interpretante que põe em cena a leitura para “fazer ler” outros através de sua voz. Quem escuta também está lendo porque ler é compreender: seguir a história, descobrir os detalhes que anunciam eventos, antecipar a reação do personagem pela forma como foi apresentado, festejar ou “ficar enraivecido” com um final nem sempre desejado. (ARGENTINA, 2015, p. 11).

A escuta de textos lidos pelo professor tem a finalidade de aproximar as crianças do universo da cultura escrita por meio dos livros e de seus autores, de diferentes gêneros, trazendo à tona a materialidade linguística própria do gênero.

Ao ouvir a leitura feita pelo professor, as crianças estabelecem um encontro com os livros, com suas histórias, o que permite aos estudantes dialogarem com o pensamento do autor, mobilizando seus próprios pensamentos e percepções de mundo, partilhando dos mistérios, do suspense, das emoções e, assim, podendo nutrir e vitalizar suas próprias ideias.

Aprendem também sobre o ato de ler, que não se lê da mesma forma um poema, um conto de assombração ou um texto teatral. Os modos da leitura mudam em função do gênero e da necessidade do leitor. Desta forma, desenvolvem o gosto e o encantamento pela leitura, ampliam o vocabulário e o sentido das palavras nos diferentes contextos em que são empregadas, identificam que a escrita tem uma forma de dizer que lhe é própria, ora próxima da linguagem cotidiana, ora mais rebuscada. Esse saber contribuirá para a elaboração de suas produções orais e escritas, constituindo-se em uma fonte ímpar de construção e ampliação de conhecimentos.

Mais do que uma atividade, a leitura em voz alta é uma modalidade didática cujo objetivo é a formação do leitor, o que permite aos estudantes testemunhar comportamentos típicos de um leitor experiente como a razão da escolha do livro, comentários sobre o autor e sobre o projeto gráfico, entre outros.

Quando o professor lê para as crianças, é imprescindível que organize propostas para que elas participem de um espaço de conversa sobre o texto lido. Assim, expande a possibilidade de discussão e comentários sobre suas impressões, os múltiplos olhares sobre o mesmo texto, ampliando a sua compreensão.

Para potencializar essa atividade, é importante que ela seja bem planejada e, para isso, a escolha dos livros é decisiva.

Critérios de escolha dos textos/livros

Por trás de cada texto lido pelo professor, há de se ter um critério de escolha, como um autor preferido ou apresentar para a turma um novo autor; um título que remete à atenção para outros temas interessantes; uma trama envolvente, surpreendente e uma linguagem arrebatadora. Enfim, ler para os outros pressupõe uma seleção cuidadosa, a escolha de textos que valham a pena ser lidos, que façam a turma viajar, imaginar, que evoquem sentimentos, emoções e surpresas.

É importante, então, que o professor:

- Selecione textos pela sua qualidade literária, isto é, criações ficcionais de toque poético que produzem emoção. Uma boa história não é definida pelo seu tamanho e nem pelas belas ilustrações, mas pela organização de sua trama divertida, engraçada, surpreendente, envolvente ou emocionante.
- Evite histórias construídas especificamente para ensinar valores ou com finalidades moralistas explícitas.
- Escolha um livro para ler em capítulos ou divida uma história mais longa em partes. Ao ler, interrompa a leitura em um momento específico, a fim de criar expectativa e aproveite para pedir aos estudantes que façam previsões do que poderá acontecer.
- Leia obras de um mesmo autor, ou que fazem parte de uma mesma coleção, para que conheçam os livros também por seus autores e pelas coleções de que fazem parte, para, assim, ampliarem suas referências literárias.
- Conheça o acervo de livros de sua escola.

Algumas orientações para potencializar o uso da modalidade didática leitura em voz alta

Escutar leitura de histórias é algo que precisa ser aprendido. Algumas das crianças que chegam ao 1º ano ainda não desenvolveram o hábito de ouvir. Assim, é preciso considerar que essa atividade pode ser novidade para muitas delas, o que requer certo tempo para que elas construam procedimentos de ouvintes e também de leitores. Geralmente, no início, são irrequietas, conversam e brincam durante a leitura e se apresentam supostamente desinteressadas.

No entanto, é importante que o professor não desista, já que esta é uma atividade que requer investimento, pois não há outra forma de aprender a ouvir, que não seja ouvindo. Por isso, é importante estabelecer alguns combinados com o grupo, como verificar qual o melhor momento da aula para ouvir uma história. Geralmente, no final do período, estão cansados e indispostos. Sendo assim, é desejável que a leitura aconteça no início da aula. Alterne também o local para realizar a leitura (na quadra, no pátio, na Sala e Espaço de Leitura). Organize a turma de forma variada: em roda, sentados no chão ou nas cadeiras.

- a) Antes da leitura**, inicie explicitando como conheceu o livro, o motivo de sua escolha para leitura. Comente sobre o autor (se já é conhecido ou não), fale do seu estilo, mencione outros livros escritos por ele ou outros do mesmo gênero, da mesma temática, mas de outros autores. Leia o título do livro, se julgar adequado, explore-o, assim como a ilustração da capa fazendo perguntas para que as crianças possam antecipar do que trata a história, quem são seus personagens, o local onde se desenrola a trama. Essas podem ser estratégias para os estudantes se interessarem pela história.
- b) Durante a leitura**, cuide da forma de ler. Em geral, o que seduz o ouvinte é a trama, mas ela tem de estar embalada pelo ritmo, entonação, cadência da voz, volume, expressão facial etc. Todos esses elementos em combinação produzem uma leitura agradável e envolvente.
Leia o texto sem interrupção para explicar palavras difíceis ou verificar a compreensão do grupo. As interrupções podem acontecer quando tiver o papel de problematizar algum aspecto ou possibilitar que os estudantes façam antecipações.
- c) Após a leitura**, crie um clima de conversa literária. A princípio, se as crianças não estão acostumadas a participar desse tipo de intercâmbio, inicie propondo perguntas para desencadear a conversa ou compartilhe suas impressões sobre o texto lido; fale da parte de que mais gostou e por quê; releia trechos para comentar, retome ilustrações e ressalte sua relação com o texto; mencione as repetições que aparecem e discuta com a turma qual a intencionalidade do autor. Retome e comente certos trechos que lembram outras histórias (pela semelhança ou diferença); pergunte que parte elas mais gostaram e por que gostaram; que personagem acharam mais interessante e instigante, mais engraçado; pergunte o que sentiram durante a leitura.

Se necessário, retome as palavras difíceis, verificando se o entendimento delas foi possível dentro do contexto.

Disponibilize o livro para que possam tê-lo em mãos. Vale ressaltar que o conteúdo da conversa dependerá sempre da história e da forma

como foi escrita naquele livro em particular. O importante é não ritualizar de modo mecânico esse momento, só para cumprir a rotina.

O que o estudante pode aprender nas situações de leitura feita pelo professor:

- Ampliação de conhecimento a respeito da própria leitura: a forma de ler os diferentes gêneros, o tom de voz, a velocidade, a emoção, o encantamento etc.
- Desenvolvimento, em atos, de comportamentos, procedimentos e capacidades de leitura, ouvindo ou compartilhando impressões.
- Apropriação da linguagem, do estilo mais formal e do estilo de um determinado autor; dos recursos textuais, discursivos e linguísticos utilizados pelo autor. Por exemplo, recursos para indicar a passagem do tempo, para diferenciar os falantes etc.
- Contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem.
- Reconhecimento das diferentes organizações discursivas em função dos gêneros que lhe são apresentados.
- Desenvolvimento do gosto por ouvir/ler outros textos, ampliando o repertório textual e linguístico.
- Compreensão da função social da escrita e a especificidade dos diferentes gêneros.

Leitura programada

A leitura programada tem a finalidade de ampliar a proficiência do estudante para a leitura de obras mais extensas, além de possibilitar a construção de boas referências de textos produzidos em linguagem escrita e de conhecimentos relativos a ela.

Esta atividade funciona de acordo com o nome que recebe: o professor programa a leitura, dividindo a obra em trechos que devem ser lidos previamente pelos estudantes, de acordo com um cronograma feito, e, na data combinada, é estudada coletivamente pela classe.

Para organizá-la, é necessário estudar a obra analisando não apenas o conteúdo temático e o tratamento que recebe (de humor, documental, de relato de experiência vivida, testemunhal, satírico, por exemplo), como os recursos linguísticos presentes na obra (conversa explícita com o leitor; presença de notas de rodapé;

referências explícitas ou não de outras obras etc.). Ao terminar o estudo, organize as suas anotações sobre cada uma das partes e, em seguida, divida a obra em partes a serem lidas em um tempo determinado (uma semana, dez dias, duas semanas, por exemplo) pelos estudantes. Depois, apresente-lhes o trabalho que será realizado, contextualizando a obra e explicando-o, passo a passo.

Oriente-os a lerem, com atenção, e a realizarem um diário de estudos, no qual anotarão impressões que tiveram, eventuais pesquisas que precisaram fazer para entender algum fato mencionado no texto, seja na internet, com pais, irmãos ou outras fontes; desenhos que quiseram fazer inspirados pela obra, ou seja, toda sorte de anotações que a obra lhes sugiram. Apresente o cronograma à classe, combinando o que será feito e, além disso, sugerindo modos de marcar em que parte interromperam a leitura e procedimentos úteis para retomá-la em outro momento, sem perderem o sentido do texto.

Ao combinar o trecho que será lido em cada período, o professor apresenta aos estudantes perguntas instigadoras e orientadoras da leitura. Eles não precisam respondê-las formalmente, pois são perguntas que devem funcionar como incentivadoras e como recursos para chamar a atenção sobre algum aspecto linguístico-discursivo interessante da obra. Eles também podem dispor dessas perguntas e adicioná-las ao diário.

No dia combinado, o professor conversa com a classe a respeito do que foi lido, com os seguintes procedimentos:

- a) retoma o conteúdo lido com a classe, por meio de questões orientadoras;
- b) solicita aos estudantes que apresentem questões curiosas, instigantes, que os emocionaram ou divertiram, as quais a obra lhes sugeriu durante a leitura, assim como investigações que fizeram movidos pelo conteúdo da obra, avisando que podem recorrer ao diário de leitura;
- c) recupera recursos textuais empregados na obra, considerando o seu estudo e os problematiza junto à classe, analisando os efeitos de sentido que provocam no texto;
- d) terminada a discussão, sugere que cada estudante comente o que foi importante para ele – ou curioso, ou o que mais lhe interessou, e, em seguida, pede para que anotem no diário de estudos da obra. Essa anotação não precisa limitar-se aos aspectos que ele citou; ao contrário, pode conter considerações apresentadas por outros estudantes, que tinham passado despercebidas por ele;
- e) para terminar, o professor pergunta a cada estudante quais foram as facilidades e dificuldades que encontraram naquele trecho da leitura e os comenta, se possível, oferecendo orientações.

Esse será o procedimento regular e básico do estudo. No início, o professor pode, por exemplo, fazer a leitura de um ou dois capítulos da obra no coletivo, conversando com a classe a respeito para, só depois, organizar a leitura como tarefa, realizando na classe apenas a discussão da obra.

O professor pode selecionar obras que compõem o acervo da Sala e Espaço de Leitura, contando também com as obras encaminhadas para o Projeto Leituraço.

Objetivos gerais de aprendizagem na leitura programada

- a) Ampliar a proficiência dos estudantes, sendo capazes de ler textos mais extensos, ou de complexidade maior, atribuindo-lhes sentidos adequados;
- b) Mobilizar, no processo de leitura, as capacidades e selecionar procedimentos adequados às finalidades colocadas;
- c) Posicionar-se criticamente diante dos textos lidos;
- d) Demonstrar uma atitude receptiva diante do desafio das leituras propostas e disponibilidade para a ampliação do repertório, a partir do contato com as obras selecionadas;
- e) Demonstrar interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo;
- f) Demonstrar interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados compartilhados.

Possíveis formas de organização da classe

Diferentes são as possibilidades de organização da leitura programada.

Quanto aos estudantes, a classe pode ser organizada em duplas ou trios para a leitura, podendo cada agrupamento ler conjuntamente, ou individualmente, rodiziando a obra, caso não haja um exemplar para cada um.

A leitura conjunta em duplas ou trios é recomendada no caso de estudantes que ainda não possuam completa autonomia leitora: ao ser realizada em colabo-

ração, pode ser criado um espaço único, que possibilite a aprendizagem para os participantes, por meio da socialização de estratégias, que podem ser apropriadas no processo de trabalho. A leitura pode, também, ser realizada individualmente, em especial quando haja uma quantidade de exemplares da obra que seja suficiente para a classe toda.

Quanto ao professor, é possível que inicie a leitura com um trabalho em voz alta dos capítulos iniciais para, depois, passar para a leitura individual ou nos agrupamentos previstos. É possível, ainda, que o professor alterne os modos de ler (de acordo com algum critério que estabeleça), prevendo dias de leitura independente dos estudantes e dias de leitura em voz alta, na classe, com acompanhamento coletivo.

Avaliação da leitura programada

A avaliação dessa atividade prevê várias fontes de obtenção de informação: o desempenho do estudante nas discussões em classe; o modo e a frequência com que utilizou o diário de estudo da obra; a realização da leitura de modo assíduo, entre outros. Para tanto, o professor pode dispor de suas anotações de aula relativas aos aspectos indicados, de avaliação coletiva depois de cada estudo na classe, de autoavaliação e de avaliação compartilhada com o professor.

Os instrumentos, a seguir, são uma sugestão para avaliação do desempenho dos estudantes na atividade:

AUTOAVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DA LEITURA PROGRAMADA				
O que foi fácil na leitura realizada?	O que foi difícil, mas foi resolvido?	De que modo foram resolvidas as dificuldades?	Que dificuldades ainda permanecem?	O que você pode fazer para resolver as dificuldades que encontrou?
Comente um trecho (ou mais) que lhe interessou muito na obra.				

AVALIAÇÃO FINAL DAS ATIVIDADES DA LEITURA PROGRAMADA						
AVALIAÇÃO COMPARTILHADA COM O PROFESSOR						
ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS	SIM		NÃO		MAIS OU MENOS	
	PROF.	ESTUDANTE	PROF.	ESTUDANTE	PROF.	ESTUDANTE
Você realizou a leitura nos prazos combinados?						
Você fez registros no diário de estudo da obra?						
Você participou da discussão coletiva, contribuindo com comentários, opiniões, sugestões?						
Você conseguiu posicionar-se criticamente diante dos textos lidos, reconhecendo as ideias neles veiculadas, como conteúdos discriminatórios?						
Você demonstrou uma atitude receptiva diante do desafio das leituras propostas e disponibilidade para a ampliação do repertório, a partir do contato com as obras selecionadas?						
Você demonstrou interesse por trocar impressões e informações com seus colegas e com o autor, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados compartilhados?						
Providências que você deve tomar para melhorar suas atitudes e desempenho em relação à leitura:						

A linguagem das fichas deve ser adequada aos estudantes de cada ciclo e ano.

Roda de leitores e apreciação estética de textos literários

A roda de leitores ou roda de indicação literária, como também é conhecida, é uma das modalidades do ensino da leitura muito utilizada para o trabalho com comportamento leitor, que de acordo com Lerner:

refere-se aos conteúdos que são transmitidos em situação de uso da linguagem, aqueles aprendidos enquanto os estudantes atuam como leitor e envolvem: compartilhar a leitura, comentar e recomendar o que se leu, discutir sobre as intenções implícitas de determinado texto, confrontar as interpretações geradas a respeito da leitura de um livro, com outros leitores etc. (LERNER, 2002, p. 62).

Além disso, essa modalidade favorece a observação e socialização do repertório de critérios de apreciação estética do grupo de leitores participantes. Esses critérios foram organizados por Bräkling (2013), que, como Lerner (2002), sinaliza a importância de tê-los entre os conteúdos de ensino e aprendizagem da língua e linguagem.

Esses critérios são relativos aos seguintes aspectos: **linguagem, conteúdo temático** presentes nos textos e **projeto editorial da obra**. Além desses, considerando as mudanças nos meios de produção e recepção dos textos com a ampliação do uso da internet, podemos dizer que outros aspectos fundamentais dizem respeito à **confiabilidade do ambiente virtual, facilidade de acesso a conteúdos e política de divulgação de obras**. Indicamos alguns dos critérios que podem ser tomados como objeto de ensino, tanto em situação de roda de leitores para indicação literária, quanto em situação de utilização dos ambientes virtuais:

LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none">• Estilo do autor;• Estilo mais coloquial que marca a temática e o gênero escolhido;• Recursos utilizados.
CONTEÚDO TEMÁTICO DOS TEXTOS LIDOS	<ul style="list-style-type: none">• Identificação com a temática;• Identificação com o tipo de trama e/ou gênero;• Gosto pelo tipo de tratamento dado ao tema pelo autor;• Identificação com algum aspecto pessoal do leitor;• Originalidade.

PROJETO EDITORIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de ilustração utilizada e sua relação com os textos apresentados: <ul style="list-style-type: none"> a. traço mais clássico – ou moderno; b. com muitas – ou poucas – cores; c. que antecipa – ou retoma – conteúdos; d. que complementa informações; e. que ocupa página inteira – ou não; f. que remete a uma outra época – ou não; g. que se integra ao texto verbal – ou não; h. com limites claramente definidos – ou não; i. mais – ou menos – sofisticada; j. mais – ou menos – comercial ou artística;
AMBIENTES VIRTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Confiabilidade do ambiente indicado; • Tipo de acesso (se fácil, por links que funcionam); • Atualização da página; • Permissão para acessar e copiar; • Presença de hiperlinks autoexplicativos, entre outros critérios.

A roda de leitores pode ser realizada uma vez por semana, ou por quinzena, dependendo do volume de leituras do grupo. Neste documento, sugerimos que, durante a interação com a turma, aconteça a explicitação de alguns critérios de apreciação, tanto pelo professor quanto pelos estudantes, sendo que esses critérios podem ser objeto de análise, em momento posterior.

O compartilhamento de impressões sobre material lido tem um forte impacto na formação de leitor literário. Ao lado dele, outros aspectos contribuem para formar leitores e desenvolver comportamentos leitores como: frequentar espaços de leitura (dentro e fora da escola), acessar críticas literárias, participar de eventos de leitura como *slam*, saraus, lançamento de livros entre outros, conforme constam nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo do Ensino Fundamental.

Leitura silenciosa com questões para responder por escrito

As atividades de leitura silenciosa com questões para responder por escrito são clássicas no trabalho escolar e, muitas vezes, consideradas como a atividade principal para o ensino de leitura.

O importante a dizer a esse respeito é que essas atividades, especialmente quando propostas para realização individual sem colaboração, não propiciam o ensino de leitura, propriamente, pois as pistas que nos são dadas nas respostas referem-se apenas ao resultado final do processo de leitura que o estudante realizou. Para ensinar, é preciso intervir durante o processo de leitura. Quando apenas analisamos o que o estudante conseguiu ler, avaliamos o seu aprendizado, não ensinamos.

A atividade mais adequada para ensinar a ler é a leitura colaborativa, aliada ao movimento metodológico apresentado no documento curricular. Tal atividade cria um espaço de leitura junto com o outro, no qual é possível conhecer e analisar as estratégias e procedimentos utilizados por diferentes leitores para atribuir sentido ao texto, abrindo a possibilidade de apropriação dessas estratégias por aqueles que não as conheciam.

Se dissemos que a leitura silenciosa nos permite analisar o desempenho final do estudante em leitura, é preciso, no entanto, considerarmos as questões que são apresentadas e as possibilidades de resposta que o texto coloca na sua materialidade. Caso contrário, o risco de equívocos é alto.

Leitura e escrita de nomes próprios no Ciclo de Alfabetização

O trabalho com o nome próprio tem uma contribuição importante no processo de ensino e de aprendizagem do sistema de escrita por se constituir em uma valiosa fonte de informação para a criança, porque:

indica que não é qualquer conjunto de letras que serve para qualquer nome; que a ordem das letras não é aleatória; ajuda a compreender que o começo do nome escrito tem algo a ver com o começo do nome quando é falado; ajuda a compreender o valor sonoro convencional das letras (FERREIRO, PALÁCIOS, 1982, p.163-164).

Reconhecer, escrever e interpretar o próprio nome e dos colegas, tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico, é uma atividade que permite a constituição de um modelo estável, um referencial de palavras seguras para se obter

informações, pois é um objeto que não permite ambiguidade na interpretação, favorecendo o aprendizado do nome das letras e do valor sonoro, além do aspecto emocional e identitário que individualiza cada um.

O trabalho com o próprio nome, sobretudo no 1º ano, deve ser semanal e ao longo do ano letivo, variando os objetivos, as propostas de atividades e a periodicidade, de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. É importante ressaltar que, tanto para as propostas de leitura como de escrita, é imprescindível ter como apoio a lista dos nomes da turma, organizada em um cartaz afixado na sala, em um local visível e de fácil acesso. Por isso, é preciso tomar alguns cuidados:

- Os nomes devem ser escritos com letra de imprensa maiúscula e tamanho grande para que se possa garantir a consulta, sendo legível de qualquer ângulo da sala.
- Cada nome deve constar em uma linha, disposto à margem esquerda do cartaz.
- Apenas o nome deve ser escrito. No caso de crianças com o mesmo nome, usar apenas um sobrenome para diferenciar as escritas.
- Deixar espaço razoável entre as linhas para facilitar a identificação.
- Os nomes devem ser escritos em ordem alfabética.

Na lista, devem constar apenas os nomes dos estudantes em ordem alfabética (evitar o uso de fotos ou qualquer outro símbolo de identificação; não separar nomes de meninos e meninas e nem ressaltar a primeira letra do nome utilizando uma cor diferente das restantes). Todas essas restrições justificam-se pelo fato de garantir que ela seja uma fonte de busca de informação a partir dos índices internos à escrita, como: a primeira letra, as diferenças entre as letras, entre a extensão dos nomes (MARIA E MARIA LUISA), entre outros aspectos que são próprios da escrita.

Além da lista de nomes, pode-se fazer cartelas/crachás com os nomes das crianças, observando os mesmos cuidados indicados para a atividade. Esse material é importante porque pode ser deslocado mais facilmente pela sala para servir de referência nas situações de escrita e leitura.

A letra de imprensa maiúscula é a mais indicada para o trabalho com as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever porque elimina as dificuldades que elas poderiam ter com outro tipo de letra. Por seu traçado simples, caracteres individualizados, que ajudam a identificar a letra rapidamente na leitura e na escrita, a letra de imprensa se torna uma aliada nesse momento em que as crianças se concentram em pensar sobre quantas e quais letras utilizar.



Foto: Paula Leticia - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / COPED / SME

O potencial pedagógico do nome próprio

No trabalho com os nomes próprios, os estudantes aprendem:

- que cada nome é único, composto de um conjunto de letras específicas e em determinada ordem;
- que o nome é composto apenas com as letras do alfabeto;
- que as mesmas letras podem estar em diferentes nomes, muitas delas, em diferentes posições, mas a ordem em cada nome não é aleatória;
- o valor sonoro das letras pela interpretação dos nomes;
- a reconhecer seu próprio nome e dos amigos;
- a usar como referência para a leitura e escrita de outras palavras. Por exemplo, ao escrever uma lista de brincadeiras preferidas, o nome de PAULO poderá ser consultado para a escrita de PASSA-ANEL, porque as crianças sabem que ambas as palavras se iniciam pelo mesmo som e, portanto, devem ter as mesmas letras iniciais;
- a usar as letras iniciais dos nomes como indícios ou pistas para ler outros nomes. Por exemplo: “aqui deve estar escrito laranja porque começa com o LA de LARISSA”;
- a tomar a letra inicial de seu nome como a primeira referência: “é a minha letra”, diz. Porém, ao descobrir que ela também faz parte do nome do colega, busca outro índice de diferenciação e reconhecimento. Por exemplo, o M de MARIANA também é o M de MARCELO. Para resolver esse problema, busca na letra final do nome a marca de diferenciação. Mas para distinguir MARCELO de MURILO, tem de buscar outros índices na parte interna do nome;
- a saber que as letras com as quais se escreve o seu nome não são um conjunto qualquer de letras; aprendem que estão dispostas em determinada ordem – coincidindo em muitos casos com as letras do nome de algum amigo; que há uma quantidade determinada de letras; que as partes do nome escrito têm relação com as partes do nome dito; que as letras possuem algum valor sonoro convencional;
- a utilizar indícios variados na leitura: extensão do nome e quantidade de letras para diferenciar os nomes (deve ser o de ISIS porque tem poucas letras ou de JOAQUIM porque tem mais letras); quantidade de palavras (deve ser ANA BEATRIZ porque tem duas partes ou ALICE porque só tem uma); diferença entre as letras (para diferenciar DANIEL de DANIELA, tem de se observar a letra final).

Situações didáticas de leitura do nome

Como dissemos, desde o início do ano letivo, é preciso investir em atividades cujo desafio seja a leitura dos nomes. É muito importante que o professor organize situações de trabalho coletivo, em grupos e em duplas, para que as crianças aprendam a reconhecer seus nomes, as letras e nomeá-las. Além de buscar indícios nas letras, ao estabelecer semelhanças e diferenças entre os nomes as crianças podem desenvolver estratégias de leitura, apropriar-se das pistas utilizadas pelos colegas para interpretar um nome, justificar suas escolhas, aprender a validar as justificativas feitas pelos colegas etc. Para isso, é importante que as situações de aprendizagem sejam organizadas considerando alguns critérios:

- quantidade e variedade de letras (diferentes início e finais, como também variação na extensão do nome), porque se constituem em aspectos contrastantes o que permite aos estudantes se apoiarem nos diferentes indícios de acordo com suas possibilidades, sobretudo para aqueles que ainda não vinculam o valor sonoro das letras;
- semelhanças quanto às propriedades quantitativas e qualitativas (extensão do nome – muitas letras ou composto de duas partes -, ter as mesmas letras iniciais e finais, pelo menos alguns deles). Essas diferenças permitem que as crianças façam uma análise apoiadas nesses aspectos, que se constituem em pistas ao interpretar o nome, apoiando-se também no valor sonoro convencional das letras.

Alguns exemplos de situações didáticas em que os diferentes desafios são colocados

Exemplo 1

Professor diz para as crianças que vai sortear dois nomes de ajudantes do dia que estão no envelope. Combina que quem reconhecer o seu nome, não pode falar. O combinado vale também para algumas crianças que já reconhecem os nomes de alguns amigos.

Retira as filipetas do envelope e informa que em uma diz MARIA EDUARDA e na outra CARINE. Sem apontar qual é qual, pergunta qual delas é MARIA EDUARDA e qual é CARINE.

Alguns justificam sua escolha levando em conta algumas pistas presentes no texto: “aqui diz Carine porque é menor, tem menos letras, porque quando diz “Ma...ri...a ...e...du...ar...da” é mais longo, tem dois”, referindo-se às palavras do nome composto.

Professor pergunta: “E os outros, o que acham? ”

Exemplo 2

A turma tem como desafio descobrir o nome das três crianças encarregadas de controlar a lista de empréstimo de livros da semana. Professor apresenta as filipetas com os nomes nessa ordem: MARIELE, MARCELO, AMANDA e lê em uma ordem diferente da apresentada. Em seguida, pede às crianças que verifiquem onde está escrito cada um.

Alguns indicam MARCELO em AMANDA, porque começa com ‘ma’ (assinalando A, atribuindo a letra o valor sonoro da sílaba). Para outros, nomes que começam com “ma” são Marcelo e Mariele, pois é a mesma letra de outra colega, Marilia. No entanto, não definem qual é MARCELO e qual é MARIELE. A professor, então, pergunta com que letra termina cada um dos nomes. Algumas conseguem identificar que Mariele termina com “e” e outras asseguram que é com “le”, igual a Gabriele e indicam o LE, enquanto os outros apontam o “E”. Em seguida, identificam MARCELO e justificam: porque começa igual a MARIELE, porém é um pouquinho diferente quando termina. Dizem também que AMANDA é a mais fácil porque é diferente, porque começa e termina com ‘a’.

Exemplo 3

Professor apresenta as tarjetas com os nomes (RAFAELA, RENATA, ROBERTA) ao grupo, dizendo cada um deles em uma ordem aleatória da disposição colocada na mesa e diz que terão de descobrir os nomes dos amigos que farão aniversário neste mês.

Pergunta onde está escrito RENATA. Um estudante mostra para Renata o nome Roberta. Professor pergunta por que ele acha que ali (apontando para Roberta) está escrito Renata? E acrescenta que seu colega disse que é porque começa com a letra “R” e termina com “A”. Mas vejam, esses outros dois (apontando para Renata e Rafaela) também começam com “R” e terminam com “A”. E agora, como a gente faz para descobrir? Vou escrever Regina, o nome da professora do 1º ano C. Vejam que parte do nome Regina ajuda a descobrir onde está escrito Renata.

E agora, qual destes dois é Roberta e qual é Rafaela?

O grupo fica dividido. Uns apontam para Roberta, assegurando que é Rafaela; outros acham que Roberta é Roberta, mas não conseguem explicar.

“Vou escrever o nome da Talita para que verifiquem que parte dele pode ajudar a saber qual é o nome Roberta; vou escrever também Larissa para que verifiquem que parte ajuda a descobrir qual é Rafaela”, diz o professor.

Propostas como estas favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita, ajudando as crianças a avançarem em sua aquisição. À medida que elas progr-

dem na análise do nome e observam cada vez mais aspectos como quantidade, variedade e disposição das letras e a correspondência sonora, passam a utilizar esses saberes como apoio para leitura e escrita de outros textos.

Situações didáticas de escrita do nome próprio

O aprendizado da reprodução do nome se inicia com a cópia do modelo e progressivamente se converte em uma escrita autônoma, sem a necessidade de recorrer a ele, passando a dominar de memória a escrita convencional. Esse saber antecede a compreensão do sistema de escrita, contribuindo para a criança testar ou confrontar suas ideias sobre o funcionamento desse sistema. Por exemplo, para uma criança que acredita que precisa de três letras para escrever CAMILA, essa crença entra em contradição ao se deparar com a escrita convencional desse nome. Aspecto importante para promover o conflito e, consequentemente, a reflexão.

A atividade de cópia somente deve acontecer em uma situação em que a escrita do nome esteja relacionada a uma finalidade como: copiar o nome em uma etiqueta para identificar pertences para garantir a organização da sala; assinar o nome para individualizar seus trabalhos; registrar o nome na ficha de empréstimos de livros para controle do acervo da classe; colocar dados dos colegas na agenda para facilitar o contato – endereço, telefone, aniversário etc. Esses são alguns dos bons exemplos de práticas que justificam a cópia e que possibilitam instalar a discussão sobre o sistema de escrita em toda sua complexidade.

É um procedimento que precisa ser aprendido pelas crianças, pois requer a seleção de fragmento por fragmento do texto-modelo, na mesma ordem em que está escrito, sem omitir e nem repetir nenhuma letra, mantendo o encadeamento e a sequência correta. O exercício de copiar (com função) permite que esses nomes ganhem estabilidade e cumpram com a função discriminatória e identitária.

Na situação de cópia, o professor, pode atuar como modelo mostrando como se grafa certas letras, explicando como fazê-lo (forma, linearidade e a direção), e nomeando as letras; apresentando a ordem: qual deve ser a primeira a ser copiada, a seguinte e, assim, sucessivamente. Pode escrever junto com as crianças “cada um coloca uma letra”. “Vocês colocam a primeira, eu escrevo a seguinte”; solicitar que revise sua produção... “Por que colocou essa letra?” “Verifique na filipeta se é essa daí.” “Veja se não está faltando uma”.

É importante se atentar que esse tipo de atividade é mais frequente no início do trabalho. Depois que aprendem o procedimento, não faz sentido continuar propondo a atividade. Em relação à escrita do nome dos colegas, não é necessário que aprendam a escrever todos os nomes de memória, mas que sejam capazes de reconhecer e localizar cada um deles na lista, para usá-los como referência.

Esse conjunto de atividades permite instalar boas discussões: a circulação de informações de diversas naturezas, a forma gráfica e os nomes das letras, quais são as letras que compõem o seu nome, que seu nome tem um conjunto de letras em uma determinada ordem, que há uma regularidade na forma de escrevê-lo; aprendem a copiá-lo, de forma legível, guiando-se pela ordem das letras, sem pular nenhuma. Por meio desse modelo estável, as crianças conseguem estabelecer comparações para tentar ler e escrever outras palavras, apoiando-se no conhecimento do valor sonoro das letras adquirido em atividades como essa.

O que considerar ao organizar as atividades de leitura para aprender sobre o sistema de escrita

- Para os estudantes que não compreenderam que a escrita representa a fala, as boas atividades, isto é, que podem possibilitar ao estudante um avanço no processo de conhecimento, são aquelas que trabalham com o ajuste do falado ao escrito. Nessa perspectiva, os textos que melhor se prestam a esse tipo de trabalho são aqueles que as crianças já sabem de memória (ou que podem vir a saber, a partir de um trabalho do professor), como parlendas, quadrinhas, letras de música, poemas.
- Os estudantes precisam trabalhar em parceria, pois só assim aqueles que têm conhecimentos mais rudimentares sobre o sistema poderão avançar no processo de conhecimento do objeto.
- Considerar que as atividades de leitura podem oferecer referências estáveis de escrita aos estudantes, o que também os auxiliará no processo de produção de escritas novas.
- Considerar a necessidade de oferecer bons referenciais de linguagem escrita aos estudantes. Para tanto, é necessário que na sala de aula circulem tanto textos que efetivamente circulam em outras esferas, que não apenas a escolar, quanto os bons textos.

Além disso, é necessário considerar que as atividades de leitura precisam acontecer diariamente, organizadas em qualquer das modalidades apresentadas. Para os estudantes que souberem ler com autonomia, a mediação de parceiros mais experientes é essencial nessa atividade - a que chamamos tutoria.

A prática de análise linguística

A segmentação do texto em palavras

Quando os estudantes começam a escrever alfabeticamente, as questões da segmentação do texto em palavras, da separação entre as palavras do texto, se colocam como um objeto de reflexão. Logo os estudantes se dão conta de que não podem mais escrever “tudo grudado”. Mas a pergunta é: onde devem separar? Qual o critério para separar? É comum que no esforço para decidir onde separar os estudantes produzam dois tipos de erros: a hiposegmentação (erumaveis, derrrente, porisso) e a hipersegmentação (de vagar, com tente, pire ques).

O critério para separar as palavras em um texto é gramatical e morfológico⁶. Isso não significa que antes de aprender a separar as palavras seja preciso ensinar as crianças a classificá-las. O que é necessário é uma aprendizagem de natureza epilingüística⁷. Elas vão se aproximando deste conhecimento mais rapidamente se o professor constituir boas situações de aprendizagem que garantam bons espaços de reflexão. Como na atividade seguinte:

Segmentar um texto em escrita contínua, contar as palavras e comparar o resultado.

Exemplo:

ABARATADIZQUETEMSETESAIASDEFILÓÉMENTIRADABARATAELATEMÉUMASÓ

- Primeiro pedir que marquem (uma folha por dupla) onde devem separar as palavras e contem os pedaços. Havendo diferenças na quantidade, propor um ditado coletivo – estudantes ditam indicando as separações e professor escreve na lousa. No final, recontam-se as palavras para ver os acertos e quais os erros cometidos.
- Escrever individualmente um texto em prosa (o começo de um conto conhecido, por exemplo) sob ditado do professor e contar as palavras. Descobrir a razão das diferentes quantidades e os pontos de segmentação corretos em atividade coletiva de escrever o texto na lousa discutindo caso a caso.

⁶ Separam-se substantivos, artigos, adjetivos, verbos, advérbios, pronomes etc.

⁷ Reflexão epilingüística é a que é feita sobre a língua em situações de uso.

- Ditado de uma cantiga conhecida ao professor que “finge” que não sabe escrever. Coletivamente, os estudantes ditam letra por letra, incluindo os espaços. Como eles conhecem o texto apenas oralmente, todas as decisões têm que ser discutidas e acordadas. Se em algum momento eles não chegarem a um acordo, o professor decide e explica.

A vogal nasal

Na língua portuguesa temos vogais orais e vogais nasais. As orais são emitidas pela boca e as nasais pelo nariz. As vogais nasais são marcadas pelo diacrítico⁸ til ou por serem seguidas de m/n. Essas últimas são as mais complicadas para o estudante que se inicia na escrita alfabética. O fato do diacrítico (m/n) estar representado por uma letra, ainda por cima posterior à vogal, torna a decisão ortográfica ainda mais difícil.

Observe o fragmento de texto, no qual marcamos em **vermelho** todas as vogais nasais.

ERA UMA VEZ UM PRÍNCIPE QUE SAIU PELO MUNDO PROCURANDO UMA PRINCESA PARA NAMORAR. ANDOU MUITO, NEM PAROU PARA DESCANSAR ...

Aprender a escrever ortograficamente as vogais nasais é um conhecimento essencial. Os estudantes que sabem escrever as nasais são os que produzem textos com menos erros.

Sabe-se que a leitura e o contato frequente com materiais escritos permitem, paulatinamente, que a produção escrita dos estudantes avance rumo à convenção da escrita. Contudo, o uso correto da nasalização requer ensino. Construir boas situações de aprendizagem, com bons espaços para a reflexão são condições para esse aprendizado. As atividades a seguir apontam nesta direção. Vale ressaltar que essas atividades de reflexão ortográfica só devem ser realizadas por estudantes que escrevem alfabeticamente.

Atividade 1:

Identifique na lista de frequência da classe quantos estudantes têm vogal nasal no nome. Apresente então a lista completa aos estudantes. Peça que cada um diga se em seu nome tem uma ou mais vogais nasais. Mostre vários exemplos

⁸ Diacríticos são sinais que agregamos às letras para mudar seu som. O til (~) e a cedilha (ç), por exemplo.

de nomes com vogais nasais para que fique mais clara a diferença entre as vogais orais e nasais.

Divida a lista total dos nomes em duas: uma com os nomes que não têm vogais nasais, e outra com os que têm.

Exemplo:

ANA	CARLOS
ANDRÉ	DOUGLAS
BIANCA	MARILIA
CAMILA	PAULO
JOÃO	
LINDALVA	

Peça aos donos dos nomes com nasal que mostrem os marcadores em seu nome – as letras m/n que indicam que a vogal anterior é nasal e o til (~) – e marque a ocorrência na lista. Ex: Ana ou André, João, Lindalva, Camila, Bruno etc. Solicite que cada um releia a lista de nomes, observando a vogal nasal, bem como a forma de indicá-la.

Fica a critério do professor desenvolver variações para esta atividade com os nomes.

Atividade 2:

Ditado interativo:

Faça o ditado e, a cada vez que chegar à palavra representativa da questão ortográfica em foco, pergunte aos estudantes de que forma deverá ser escrita. Se restar dúvida peça que escrevam na lousa e discutam até chegarem à escrita correta.

Há muitos e muitos anos existiu uma viúva que tinha um filho chamado João.

João e a mãe eram muito pobres e, para se manterem, contavam apenas com uma vaca, cujo leite vendiam na cidade.

Um dia, porém, a vaca parou subitamente de dar leite, e a pobre mulher, tendo perdido assim a fonte de seu sustento, ficou preocupada e sem saber o que fazer.

Focalização sugerida em: muitos, tinha, João, mãe, eram, manterem, contavam, vendiam, subitamente, assim, fonte, sustento, sem

O critério para continuar ou não a realizar esta atividade é a significativa diminuição ou o total desaparecimento dos erros nos textos produzidos pelos estudantes

Pontuação

Pontuar faz parte da atividade de textualizar e o seu ensino faz parte da atividade de produção de texto. A pontuação não é algo que se “pendura” em frases soltas.

O ensino da pontuação costumava ser confundido com o simples ensino dos sinais de pontuação. Apresentava-se uma lista dos sinais e informações sobre para que serviria cada um. Imaginava-se que isso seria suficiente para que os estudantes incorporassem a pontuação a seus textos.

A história da pontuação tem relação direta com a história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos – a forma moderna de ler – incorporou ao texto um aparato gráfico, cuja função é indicar ao leitor unidades para processar a leitura (para organizar o texto para o olho, fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio). Dessa forma, todas as marcas que existiam nos textos impressos e que hoje, graças aos processadores de texto dos computadores, estão ao alcance de todos, fazem parte do que entendemos por pontuação: espaços entre parágrafos, alíneas⁹, os brancos laterais que indicam um título, as notas de rodapé, os negritos, itálicos, boxes etc.

Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito.¹⁰

As gramáticas costumam apresentar tanto a maiúscula de nome como a de início de frase como parte da ortografia. Mas atualmente a maiúscula inicial de frase é considerada como elemento da pontuação. É ela que demarca o início das frases junto com o ponto que indica o final.

É importante também compreender que a pontuação é um sistema. O que significa isso? Os sinais ou conjuntos de sinais gráficos têm seu valor e função definidos uns em relação aos outros, formando um conjunto coerente que faz sentido para o leitor, pois cada elemento ou conjunto de elementos indica sempre a mesma coisa. O espaço desta sistematicidade é o texto. Não é adequado em um mesmo texto usar o mesmo sinal ou conjunto de sinais com funções diferentes.

⁹ Estamos chamando alínea o recuo da linha no início dos parágrafos.

¹⁰ Convém lembrar se é verdade que sempre que há uma vírgula no escrito há uma pausa no oral, o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa no oral entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

É por isso que o leitor comum pode ler um autor como Saramago. Assim que se ultrapassa o inevitável estranhamento inicial, seu particular sistema de pontuação se torna “transparente”, isto é, passamos a não reparar mais nele e seguimos lendo normalmente e desfrutando da leitura sem qualquer esforço especial.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso – ao contrário da ortografia – na pontuação, a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto.

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade, o qual só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo com apoio de quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado, quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação por diferentes autores.

O trabalho com ortografia no Ensino Fundamental

A ortografia é uma convenção social que unifica a escrita das palavras numa determinada cultura, funcionando como um recurso que facilita a atribuição de sentido aos textos. Além disso, essa convenção é regulada por legislação¹¹ e deve ser respeitada nas situações de interação em linguagem escrita em todo o nosso país.

O trabalho com ensino de ortografia pressupõe que as crianças estejam escrevendo alfabeticamente e sejam colocadas em situações didáticas em que tenham de refletir sobre aspectos ligados às convenções da língua.

Para o professor, é fundamental saber que os erros cometidos pelos estudantes são de diferentes naturezas e possuem causas distintas, o que requer estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes.

11 Acordo ortográfico dos países que falam a Língua Portuguesa (1990), em vigor no Brasil desde janeiro de 2009.

Bräkling (2011) agrupa os principais erros cometidos pelos estudantes, em processo de alfabetização, articulando as diferentes pesquisas com a reflexão sobre as propriedades da língua portuguesa elaborada por Morais (1999)¹² e, assim como ele, defende um ensino reflexivo da ortografia. Hoje sabemos que alguns tipos de erros mais frequentes nas produções dos estudantes acontecem por: transcrição fonética/transcrição da fala, hipercorreção, ou seja, por generalização de regras, por ausência de nasalização, por desconhecimento de regras contextuais, por troca de letras, entre outros.

Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, apresentamos uma progressão no ensino da ortografia ao longo do Ensino Fundamental. Os estudiosos do tema indicam a importância de partir das ideias que os estudantes têm sobre a escrita convencional para construir algumas propostas de atividades e intervenções de ensino. Nesse sentido, é fundamental que seja proposto um diagnóstico que permita conhecer as necessidades de aprendizagem do grupo para organizar o ensino que, muito mais que classificar os diferentes tipos de erros cometidos pelos aprendizes, deve se pautar por um trabalho reflexivo de ensino permanente da convenção escrita.

Portanto, é importante ter sempre um olhar atento para os erros cometidos, de modo a selecionar e ajustar as intervenções dialogando com os saberes em circulação na sala de aula, nas diferentes situações de escrita. Nesse sentido, a proposta de ensino de ortografia na escola poderá seguir alguns princípios propostos por Morais (1999). São eles:

- Garantir que a criança/o jovem conviva com modelos de textos impressos nos quais apareçam a norma ortográfica, visto que esses textos, em geral, costumam seguir a convenção da escrita.
- Promover situações de ensino e de aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos dos estudantes sobre como se escreve, sendo que essas situações precisam ser reflexivas, visto que o fato de tratar o ensino da ortografia como espaço de repetição e memorização de forma indiscriminada, segundo o autor, pode levar o sujeito a acreditar que escrever corretamente é uma mera questão de imitação e não de explicitação de dúvidas, de questionamentos, enfim, de reflexão.
- Definir metas para o rendimento ortográfico de seus estudantes ao longo da escolaridade. Para tanto, apresenta dois cuidados importantes: investigar os conhecimentos já constituídos pelos aprendizes e suas principais necessidades de aprendizagem para, então, definir metas de ensino. Disso decorre que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no documento curricular são apenas referências do que pode ser tematizado com os estudantes a cada ano, cabendo

12 Morais (1999) ao explicar a natureza das relações entre sons e letras na Língua Portuguesa apresenta duas classificações para as palavras: regulares e irregulares.

ao professor conhecer sua turma para definir as metas de ensino e de aprendizagem do ano.

- como sequenciar e quando começar a ensinar ortografia na escola. O autor enfatiza que o ensino sistemático só pode acontecer quando o aprendiz já compreendeu a base alfabética do nosso sistema de escrita. Partindo das pesquisas psicolinguísticas que indicam que os estudantes têm maior dificuldade em escrever palavras com correspondência letra-som irregulares, além daquelas que usa de forma menos frequente, o autor propõe que na organização do ensino desse conteúdo esses dois critérios sejam conjugados, ou seja, a regularidade ou irregularidade das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita.

A esses princípios, propostos por Morais (1999), Bräkling (2011) acrescenta mais um: a necessidade de garantir o trabalho em colaboração. Dito isso, passaremos a apresentar as orientações mais específicas para o diagnóstico e o trabalho em sala de aula.

Como trabalhar considerando essa classificação?

Em sua obra, Morais (1999) agrupa as dificuldades ortográficas em duas grandes categorias:

- a) **Regulares:** são aquelas em que pode ser identificado um princípio/regras que explicam a grafia correta;
- b) **Irregulares:** são aquelas para as quais não há um princípio/regras que conduzam à grafia correta.

A partir disso, propõe uma série de atividades de ensino da ortografia pautadas na ideia de que as regularidades e irregularidades não são aprendidas da mesma maneira pelos estudantes. Para as primeiras, as atividades de ensino e de aprendizagem devem priorizar uma análise reflexiva e a compreensão do princípio gerativo ou da regra que ajuda a lembrar a grafia correta. Já para as irregularidades, o autor sugere uma aproximação pela consulta a fontes autorizadas até chegar à memorização.

Dessa forma, no caso do ensino das regularidades, a sugestão é que o professor organize seu trabalho de modo a auxiliar os estudantes a inferirem e explicitarem as regras que estão subjacentes à escrita de muitas palavras da nossa língua. Assim, esses estudantes poderão superar, progressivamente, todos os casos em que existe uma regra a ser compreendida, tendo cada vez mais segurança para escrever.

Por outro lado, é importante que esse profissional contribua para que os aprendizes reconheçam que em certos casos, da convenção ortográfica da língua portuguesa, não há regras a serem compreendidas – as irregularidades – e que a aprendizagem passa pela consulta a referenciais confiáveis e pela consequente memorização da forma correta de escrever.

O primeiro passo para organizar o ensino de ortografia, portanto, é diagnosticar os saberes e as necessidades de aprendizagem da turma. Para tanto, é preciso observar as produções dos estudantes – o mais indicado é um ditado de um texto que já tenha sido lido para a classe antes.

Em seguida, é importante observar de que natureza são os erros: se dependem de alguma regra, ou não, se são frutos de transcrição da fala, se indicam ausência de nasalização etc. Essa análise é valiosa para que o professor tenha um diagnóstico da sua turma, verificando quais erros são mais frequentes na sala e quais são de natureza individual. É só a partir desse mapeamento que será possível selecionar aquelas dificuldades que serão priorizadas para o trabalho no bimestre, no ano. Portanto, não cabe mais um ensino à revelia dos saberes dos estudantes.

Para que seja possível a análise das regularidades, recuperamos aqui, em linhas gerais a classificação proposta por Morais (1999) que organiza as dificuldades das regularidades em três categorias (regulares diretas, contextuais e morfológico-gramaticais).

Regularidades diretas envolvem grafias como P/B, T/D, F/V que constituem pares de letras que são pronunciados de forma muito parecida, constituindo uma das dificuldades dos estudantes nos primeiros anos do Ciclo de Alfabetização. Com o desenvolvimento do trabalho no ciclo e a permanente exposição a materiais impressos, em geral, esses estudantes passam a grafar corretamente este tipo de regularidade.

Regularidades contextuais, ou seja, o contexto da palavra é que vai definir que letra usar (M, N, NH) ou til (~) para grafar a nasalização (canto, campo, minha, pão, maçã); a disputa entre R e RR nas palavras como: prato, carroça, porta, honra, arara, roda, entre outras.

Já as regulares **morfológico-gramaticais** são aquelas em que a compreensão da regra ajuda a decidir como escrever. Morais (1999) divide essas regularidades em dois grupos:

1. As morfológico-gramaticais **presentes em substantivos e adjetivos** (adjetivos femininos que indicam lugar de origem com ESA no final (congolesa, japonesa); substantivos derivados de adjetivos que terminam com EZA (beleza, pobreza); adjetivos como famoso, guloso etc. escrevem-se com o sufixo OSO; sufixo ICE é grafado com C (meninice, chatice, meiguice); substantivos derivados terminados com ANÇA, ÂNCIA, ÊNCIA, entre outras.

2. As regulares morfológico-gramaticais **presentes em flexões verbais** (partiu, cantou, bebeu: verbos no pretérito perfeito do indicativo são grafados com U no final); flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo grafam-se com SS (cantasse, bebesse); infinitivos terminam com R (viver, brincar). A terceira pessoa do plural – no futuro do presente – escreve-se com ÂO (viverão, partirão, beberão), enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural dos demais tempos se escrevem com M no final (cantam, vivem, viveram).

No caso das **irregulares** – aquelas em que não há regras – podem ser exemplificadas com: a disputa do L e H em palavras como: família, mulher; o som do S (seguro, cidade); o som do G (girafa, jiboia); som do Z (casa, exame, zebra); som do X que como apresenta exceções também são consideradas irregulares pelo autor (enxada, enchente); o uso do H inicial (hoje, hora, havia); a disputa entre o E, I, O e U em sílabas átonas (bonito, tamborim, doente).

Como saber o que trabalhar com cada turma?

Para saber qual aspecto da ortografia abordar, deve-se realizar um diagnóstico, que pode acontecer na observação da produção espontânea ou por meio do ditado: “Enfatizamos que não se trata de usar ditados para ensinar ortografia, mas de fazê-lo com um objetivo muito claro e pontual: diagnosticar, de forma mais cuidadosa, o domínio de certas correspondências som-grafia” (MORAIS, 2007, p.53).

O ditado é indicado, também, pelo fato de que nas produções espontâneas há uma tendência dos estudantes a cometerem mais erros, uma vez que nessas situações a preocupação gira em torno de muitos outros aspectos (garantir a coerência do que se escreve, pensar em como dizer etc.), sendo que muitas vezes o produto pode não revelar de fato a necessidade de aprendizagem deles.

No processo de diagnosticar os conhecimentos da turma, há a sugestão de mapear não só as necessidades de aprendizagem (erros), mas também os acertos e oscilações de modo a construir um mapa de acompanhamento da turma.

Morais (1999, p. 72) afirma que a proposta de trabalho reflexivo na construção das convenções da escrita “pressupõe necessariamente uma revisão da atitude do professor ante os erros: não mais tomá-los como índices para dar notas, mas como indicadores do que é necessário ensinar”. Assim, ao analisar as produções dos estudantes, é preciso identificar quais são os erros de natureza regular e quais são irregulares porque, como afirmamos, o tratamento dado num e outro caso irá variar.

Na análise das produções das crianças e jovens, algumas perguntas podem ser realizadas pelo professor, de acordo com o autor:

- Este estudante já domina as regularidades mais simples ou diretas (P/B; T/D; F/V?)
- Que regras contextuais já dominou e quais precisa ainda internalizar?
- Quais regras morfossintáticas mais frequentes (como as ligadas a certas flexões verbais) ele já dominou e quais precisa aprender?
- Que palavras de uso frequente, envolvendo irregularidades, estão sendo escritas de modo errado e precisam ser aprendidas, já que aparecerão muitas vezes em seus textos?

Orientações para a realização do ditado diagnóstico para levantamento dos conhecimentos dos estudantes.

Apresentamos uma proposta de como realizar o diagnóstico pelo ditado de um trecho de conto lido, e outro com um texto criado especialmente para o trabalho com ortografia. É importante que dias antes da realização do ditado, seja feita a leitura completa do texto escolhido, bem como a discussão dos aspectos que possam garantir a sua compreensão para, posteriormente, selecionar um trecho para o trabalho com ortografia.

No momento do ditado, deve-se informar toda a pontuação do texto, pois o foco da atividade deverá ser apenas a ortografia. Evitar soletrar palavras, realizando uma leitura fluente e clara de um trecho significativo do texto. Ditar porções maiores ao invés de palavras pode causar, inicialmente, alguma dificuldade para a turma escrever, por isso, é importante que, quando necessário, o trecho seja repetido, de modo que o grupo se aproprie do procedimento de ouvir mais de uma palavra para escrever.

1) Exemplo de ditado de um trecho do texto

Escolher o trecho de um texto e realizar o ditado para os estudantes. Após a atividade, deve-se fazer uma análise de cada produção, classificando inicialmente os erros cometidos nas duas categorias propostas por Morais (1999): regulares e irregulares, para seguir analisando de que natureza são os erros que dependem de regras (ver tabela a seguir). É importante quantificar as ocorrências, visto que a intervenção deverá incidir sobre a regularidade e/ou irregularidade com maior frequência entre os estudantes.

Dessa forma, para organizar o trabalho de tematização tanto das regularidades que se fizerem necessárias, quanto das irregularidades deve-se observar e decidir por aquelas cujo conhecimento possa trazer maior legibilidade aos textos produzidos pela turma, como um todo, ou seja, a intervenção inicia-se pelos erros

de maior incidência na classe e que aparecem em um número maior de palavras. Além disso, cabe registrar o que já constitui habilidade adquirida pelo grupo (não erram) e as oscilações que podem representar os conhecimentos que estão em construção. Essas anotações são fortes aliadas do professor no momento de organização de parcerias para atividades de produção e revisão de textos.

As ações deverão manter o princípio metodológico do trabalho com ortografia:

1. no caso das regularidades, o estudo deve envolver análise comparativa das palavras destacadas de um texto, discussão sobre as observações feitas (regularidades enfocadas) e registro das descobertas, ainda que sem o uso da nomenclatura convencional. Após a análise e registro das descobertas, durante as atividades de revisão de textos, os estudantes podem consultar essas notas para proceder à revisão ortográfica e, com isso, se familiarizarem com a regularidade.
2. no caso das irregularidades, o trabalho pode ser realizado com jogos e leitura para que o estudante automatize a grafia da palavra. É importante que saibam que em caso de dúvida na escrita, deverão consultar os colegas e professores, dicionários e outros materiais confiáveis.

Ficha para registro da análise das ocorrências de erro na sala

Estudantes	Regulares contextuais	Regulares morfológico-gramaticais (substantivos e adjetivos)	Regulares morfológico-gramaticais (presentes nas flexões verbais)	Irregulares
Carlos	Fazendo Escorrendo Trambordou		Sentice Parase Comião	Suficiente Mosiha Panelia avia pobresa
Outras observações:				

2) Exemplo de ditado contemplando texto em lista

A Galeria do Rock é um símbolo da Cidade de São Paulo. Surgiu em 1963 como um minishoping. Em 1980, virou ponto de encontro dos roqueiros e lá podem ser encontrados diversos produtos como:

- Camisetas
- Luvas
- Discos (CD e vinil)
- Pranchas
- Moletons
- Chaveiros
- Colares
- Pulseiras
- Brincos
- Bolsas
- Estojos

De posse desse diagnóstico inicial, o tratamento dado aos erros cometidos variam no momento de ensinar a norma ortográfica, dependendo de que tipo ele é.

A decisão de quais dificuldades serão enfatizadas primeiro vai depender da quantidade de estudantes que não as conhecem em cada turma, além da progressão proposta nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que foram organizados de modo que algumas regularidades, que dependem de conhecimento morfológico-gramatical, apareçam no Ciclo Interdisciplinar.

Neste caso, supondo que a sala apresente erros similares aos citados, o professor poderá, por exemplo, iniciar com a construção da regularidade contextual que envolve o uso do M antes de P e B, visto que saber essa regra contribuirá para a produção escrita dos estudantes respeitar a convenção. Ao lado desse trabalho, é possível tratar algumas irregularidades tanto em atividades com jogos, quanto de análise da ocorrência pela leitura. Na sequência, poderá enfocar outro tipo de regularidade para desenvolver o trabalho.

É fundamental enfatizar que o trabalho com as regularidades, seja qual for, deverá envolver a compreensão, pois só assim haverá segurança para escrever. O autor alerta para o fato de que decorar a regra, como se fosse uma “ladainha”, não contribui

para o uso em situações de escrita. É necessário que haja análise e a descoberta do princípio gerativo ou da regra que permite escrever corretamente.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em ortografia foram organizados de modo a orientar o uso de alguns procedimentos importantes para resolver dúvidas ortográficas. Para entender como isso funciona, vamos observar alguns objetivos propostos no currículo para o trabalho com as regularidades contextuais:

EF02LP32

Analisar banco de palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar a nasalidade (M, N, NH, til, entre outras formas de nasalização) e o uso do G e Gu, C e Qu, entre outras. **C** **G**

EF03LP32

Utilizar o procedimento de revisão para identificar os contextos de uso das letras em palavras de uso frequente (M/N; R/RR; O/U final), de modo a escrevê-las ortograficamente. **C** **G**

EF04LP43

Escrever, convencionalmente e com autonomia, palavras classificadas como regulares contextuais (M/N; R/RR; O/U, entre outras). **A**

Na sala de aula poderá ser proposta uma lista de palavras (GUITARRA, GUERRA, FOGUEIRA, FOGUETE, ÁGUA, GUIA) para que os estudantes observem o que elas têm em comum, qual a diferença entre a forma de grafá-las, comparando com outras que apresentem GA, GO, GU e realizando um registro da reflexão¹³ em um caderno e/ou cartaz para ser utilizado nos momentos de dúvidas.

No caso das irregularidades, sempre haverá palavras mais raras que podem nos fazer ter dúvidas ou errar. É importante ter claro que o conhecimento depende da memorização que acontece pelo uso frequente ou participação em situações de aprendizagem.

Pensando no princípio de garantir situações em que os estudantes sejam desafiados a pensar juntos sobre a escrita correta das palavras, sugerimos algumas atividades para o trabalho em sala de aula, a partir das propostas encontradas na obra de Morais (1999): ditado interativo, releitura com focalização, fichas ou cartazes de memorização, análise de listas de palavras para descobrir uma regularidade e sequência didática de atividades. Na obra do autor, outras sugestões poderão ser conferidas.

13 Nessas análises o objetivo não é formular a regra, mas sim chegar a conclusões que contribuam para escrever convencionalmente.

Algumas atividades possíveis

Ditado interativo¹⁴

Esta é uma proposta didática em que se utiliza da prática do ditado para ensinar a ortografia. Para realizá-la, é preciso selecionar entre as dificuldades coletivas da turma, aquelas que serão priorizadas, sendo uma ou duas, no máximo. Indicada tanto para a proposição de uma reflexão inicial aos estudantes, quanto para exercitação de determinado aspecto estudado, o ditado interativo pode ser utilizado para todo tipo de dificuldade ortográfica, seguindo alguns procedimentos:

- Selecionar um trecho de texto que contenha os aspectos priorizados para trabalhar com a turma.
- Ler o texto integralmente para que estudantes o compreendam antes de fazer o ditado.
- Realizar o ditado com paradas e discussão dos aspectos priorizados; a reflexão poderá ser desencadeada por uma pergunta do professor ou dos estudantes. A resposta poderá vir de forma direta ou indireta, oferecendo outra escrita como referencial para que a turma busque a resposta. Por exemplo, para escrita de cigarra, iniciar perguntando:
 - Como vocês acham que escreve o “Cl” de cidade? Por quê? Pelo som poderia ser com S ou com C. Como podemos saber?
 - Não sei, mas acho que cidade é com C.
 - Verdade, a memória nos ajuda nesse caso. Como não tem uma regra, na dúvida, podemos consultar o colega, o professor, e o dicionário até guardar a grafia correta.



Ortografia na sala de aula

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>

Releitura com focalização¹⁵

Trata-se da leitura de um texto conhecido com focalização nas palavras que contenham questões ortográficas que foram priorizadas para discussão com a sala, a partir do ditado e da verificação dos saberes dos estudantes.

¹⁴ Atividade proposta originalmente por Morais (1999).

¹⁵ Atividade proposta originalmente por Morais (1999).

Exemplo:

Professor: Na releitura do texto “A cigarra e a formiga”, as palavras CHUVARADA, FORMIGUINHAS, MORRER podem apresentar dificuldade de escrita. Por que vocês acham que isso acontece? Em que parte da palavra a dificuldade pode aparecer?

A releitura com focalização é adequada para o trabalho tanto com questões regulares, quanto irregulares e tem se tornado grande aliada no ensino de ortografia, porque permite ampliar a memória visual da grafia de algumas palavras.

Do mesmo modo que o ditado interativo, deve-se realizar uma primeira leitura compreensiva do texto antes de proceder à discussão das questões ortográficas priorizadas.

O trabalho com banco de palavras para analisar determinada regularidade

Trata-se de uma proposta em que o professor seleciona um banco de palavras que apresentem condições tais que a análise comparativa leve ao estabelecimento da regra ou do princípio gerativo.

Exemplo:

Observe as listas de palavras e explique o que elas têm em comum e diferente em relação ao uso do **R**.

O que podemos concluir? Converse com seu grupo e registre para discussão coletiva.

BEIRADA	CARRO
ARARA	MARRETA
MARAVILHOSA	CARRETA
CARETA	PIRRAÇA
PIRUETA	CARRUAGEM
NARIZ	ESCORREU
FALARAM	ESCORREGOU
MIRRADO	

Sequência de atividades

Esta é uma proposta de trabalho que possibilita a reflexão sobre questões ortográficas a serem introduzidas a cada ano do ciclo, bem como para a exercitação de algum conhecimento já construído em momento anterior. Por exemplo: iniciar diagnosticando os conhecimentos da turma, passar para a análise de um inventário de palavras e registro das informações inferidas a partir da análise, propor exercícios de sistematização do uso da questão discutida tanto em produções, quanto em ditados, realizar novo ditado para verificar se o conhecimento foi construído.

Algumas perguntas importantes

Devo intervir na escrita correta de uma palavra durante o processo de produção de textos?

Durante o processo de produção de texto, o sujeito precisa articular conhecimentos sobre o que escrever e como escrever, preocupando-se com a progressão temática de forma coerente com seus objetivos comunicativos e a partir do conhecimento do contexto em que irá escrever, do gênero, do seu interlocutor etc. Por isso, não é adequado discutir ortografia com estudantes no momento da produção, em que a revisão processual recai sobre os aspectos textuais e discursivos.

Contudo, se o estudante, ao produzir o texto, indaga ao professor a respeito de determinada grafia, esse deve solicitar-lhe que explique a dúvida, pois é diferente perguntar, por exemplo, “como se escreve casa?”, ou indagar: “casa é com S ou com Z?” Neste caso, o professor deve responder satisfazendo, do modo mais rápido, a dúvida do estudante sem interferir no processo de produção, ou seja, este não é o momento de discutir regras, ou mesmo, de sugerir que o estudante escreva outras palavras com a mesma questão.

Ao final da produção, o estudante deverá proceder a duas releituras do texto produzido: a primeira para ver se as ideias ficaram claras, se há informações a serem complementadas e a segunda para conferir a ortografia. Nesse momento, você poderá chamar a atenção para as notas com as questões ortográficas estudadas de modo que o estudante consulte e revise seu texto.

Como posso oferecer informações de forma reflexiva?

É preciso ter claro que, além de dar a informação para satisfazer uma dúvida num determinado momento da produção, o professor está sempre ensinando procedimentos valiosos sobre como resolver dúvidas ortográficas que poderão ser utilizados pelos estudantes, de forma autônoma, durante as futuras produções. Assim, as informações/dicas mais produtivas são aquelas que carregam junto um procedimento.

Isso não quer dizer que as informações diretas não tenham lugar; ao contrário, elas podem e devem ser oferecidas, especialmente nos momentos de produção. Algumas irregularidades serão apropriadas pelos estudantes nesses momentos de dúvidas. O importante é ter o bom senso de não direcionar todo o olhar do estudante apenas para a ortografia, intervindo como um corretor automático, durante todo o processo de produção.

Em todos os momentos de reflexão, é fundamental que o professor crie um espaço para implantar dúvidas e promover discussões, sempre orientando o uso de fontes seguras de informação como dicionário e notas coletivas, de modo a ir modelizando alguns procedimentos de resolução de dúvidas com autonomia.



Foto: Daniel Cunha - Núcleo de Foto e Vídeo Educação / CM / OOPED / SME

A avaliação no Ensino Fundamental

A discussão inicial

A avaliação, de modo geral, precisa incluir o estudante — assim como todos os envolvidos nos diferentes momentos do ensino — no processo de análise do aprendizado, dando-lhe voz efetiva nesse processo, de modo que as perspectivas dos diferentes envolvidos sejam consideradas.

Essa inclusão supõe compartilhamento de finalidades da ação educativa — da mais ampla, como a discussão do projeto educativo, à mais específica, como o desenvolvimento de uma atividade de leitura — e de critérios de avaliação.

Nesse processo supõe-se também o acolhimento, no sentido da superação de diferenças sociais e culturais, colocando os envolvidos, em cada momento distinto, no papel de parceiros efetivos, de aliados reais na discussão sobre o aprimoramento da ação educativa. Nesse sentido, acolhimento significa, ainda, possibilitar que o estudante se compreenda como sujeito capaz de aprender.

Além desses aspectos, a ética deve estar presente, no sentido de garantir, efetivamente, o direito à aprendizagem a todos os estudantes, quaisquer que sejam os seus saberes iniciais, considerando tanto as suas necessidades de aprendizagem em função da proficiência pretendida, quanto as suas possibilidades específicas de aprender nos diferentes momentos do processo. A avaliação, nesse sentido, funciona como dimensionadora dessas necessidades e possibilidades, bem como indicadora das aprendizagens efetivamente realizadas, oferecendo pistas para a reorganização do ensino.

A discussão pedagógica

Já há algumas décadas, a concepção de ensino e de aprendizagem vem sofrendo modificações paradigmáticas de extrema relevância: de uma compreensão de aprendizagem focada no ensino — e, portanto, na ação docente, exclusivamente — para uma concepção que valoriza a aprendizagem, em si e, dessa forma, a ação do sujeito aprendiz.

Hoje, aprofundando essa discussão, a reflexão pedagógica amplia-se de modo a compreender que a aprendizagem não se dá de maneira polarizada em

uma ou outra extremidade do processo, mas na relação que se estabelece entre ambas. A aprendizagem está estreitamente relacionada à participação do sujeito aprendiz em determinadas práticas, nas quais circulam tais ou quais informações que podem — ou não — serem apropriadas por esse sujeito.

Por exemplo: se, na proposição da atividade, não forem definidas antecipadamente as características do contexto de produção do texto orientando o **planejamento** e a **revisão**, a aprendizagem pretendida não será possível. Isto porque as informações que precisariam circular na atividade não teriam sido oferecidas. Quais sejam:

- a) as características do contexto de produção: para quem se escreverá o texto, com qual finalidade, em qual gênero será organizado, onde o texto circulará, em qual portador e veículo será publicado;
- b) a informação de que quanto mais adequado a estas características mais eficaz será o texto;
- c) a orientação para que se revise o texto — tanto no processo de escrita, quanto ao final — em função das características do contexto de produção. É preciso estar atento para o fato de que os aspectos textuais e gramaticais estejam submetidos a essa condição. Ou seja:
 - a. a definição do registro linguístico — mais ou menos formal;
 - b. as escolhas lexicais a serem feitas — mais ou menos sofisticadas;
 - c. a definição da variedade linguística na qual será organizado o texto;
 - d. a utilização de gíria ou não (e qual);
 - e. a organização sintática — mais ou menos complexa;
 - f. a correção ortográfica — com maior ou menor rigor;
 - g. os aspectos relativos à editoração — letra cursiva ou de imprensa, formato tal ou qual, entre outros aspectos.

Tudo isso será definido a partir de sua adequação às possibilidades de atendimento das finalidades colocadas, das possibilidades de compreensão do leitor, da sua adequação ao lugar de circulação, portador e veículo, assim como da pertinência ao gênero no qual o texto se organizará.

Dessa forma, o desenvolvimento das capacidades requeridas para a proficiência pretendida - escrever um texto eficaz ajustando-o às finalidades, possibilidades de compreensão do leitor, especificidades do lugar de circulação, portador e

veículo - não teria sido possibilitado. Em outras palavras, a aprendizagem não teria sido possível porque a ação docente não fez circular as informações suficientes e necessárias para tanto.

Parte-se do pressuposto de que não se aprende um objeto de conhecimento com qualquer prática. Há uma relação direta entre o que se ensina e o que é possível aprender. Considerar apenas um dos polos no processo de aprendizagem é, no mínimo, temerário.

Dessa maneira, é preciso levar em conta, nos processos do ensino e da aprendizagem, a relação entre três aspectos indissociáveis:

- as intenções de aprendizagens colocadas — pela escola, pelo professor;
- as aprendizagens possibilitadas pela prática desenvolvida;
- as aprendizagens efetivadas pelos estudantes.

Assim sendo, entende-se que, quando se fala em avaliar, fala-se de analisar qual aprendizagem foi possível acontecer com o desenvolvimento de qual prática pedagógica.

Implicações didáticas da concepção de avaliação

Partimos do princípio de que uma avaliação, qualquer que seja ela, não pode ser compreendida como um fim em si mesma; ao contrário, ela é sempre constitutiva da prática pedagógica, um instrumento que, por permitir a identificação de quais conteúdos foram aprendidos pelo estudante, e a partir de quais atividades (caráter retrospectivo), possibilita a tomada de decisão sobre qual a direção do prosseguimento dos estudos, não apenas no que se refere aos conteúdos seguintes, mas também no que tange aos modos de tematizá-los junto à classe (caráter prospectivo).

A avaliação, nesse sentido, é instrumento didático que permite a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, organizando o fluxo desse trabalho na formação do sujeito (PERRENOUD, 1999). Nessa perspectiva, deve possibilitar tanto a busca de informações sobre o que foi aprendido pelo estudante, quanto responder a questões sobre por que os estudantes aprenderam naquela situação de aprendizagem, de que modo isso foi possível, o que mais foi apropriado além do que era pretendido na atividade e o que não foi possível aprender, considerando a prática desenvolvida.

Sendo assim, é essencial a elaboração de **formas de registro** do processo que possibilitem aos professores a obtenção de informações que permitam, efetivamente, a (re)organização da ação pedagógica. Por outro lado, há também a necessidade de que os estudantes sejam informados de maneira qualitativamente adequada a respeito do que foi possível aprender considerando as intenções da atividade; o que ainda é preciso aprender; e o que é necessário saber fazer melhor. Para tanto, instrumentos de autoavaliação colaborativa são fundamentais, posto que criam um espaço de “tomada de consciência” e de autoanálise sobre o que foi aprendido, o que permite ao estudante um “controle” da sua atividade a partir do uso consciente do seu saber, condição imprescindível para a constituição de sua autonomia.

Nesse sentido, podemos dizer que a prática de avaliação precisa ser tanto reflexiva quanto autonomizadora (BRÄKLING, 1997). Além disso, ela precisa ser realizada considerando-se aquele que ensina, o que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica (idem, ibidem) e, também, formativa (PERRENOUD, 1999).

É importante ressaltar que, embora reconheçamos o lugar da constituição de bons instrumentos avaliativos, a concepção adotada neste documento afasta-se de um modelo tecnicista, segundo o qual o sucesso da avaliação estaria nos recursos técnicos empregados, sem considerar a subjetividade e a intuição inerentes do processo na escola.

Além disso, Nóvoa e Estrela (1999) alertam-nos para a necessidade de a escola não ser ingênuas ao discutir a avaliação, propondo novas práticas qualitativamente melhores, sem considerar quais são as condições que as tornam possíveis e quais são os fatores que as limitam. É preciso analisar a viabilidade pragmática dessas soluções.

Hadji (1994), por sua vez, orienta para algumas armadilhas que cercam a avaliação:

- a) a do **objetivismo**, cujo foco é o produto, em detrimento do processo;
- b) a do **autoritarismo**, que abre espaço para abusos do poder por parte do avaliador;
- c) a do **tecnicismo**, que faz crer que o sucesso da avaliação está em soluções exclusivamente técnicas, como instrumentos e critérios perfeitos;

- d) a da **embriaguez interpretativa**, que coloca o avaliador em uma posição de que é sempre a sua interpretação a que vale, à revelia das condições objetivas criadas.

Para finalizar, Zabala (1998) pontua os diferentes momentos do processo de ensino em que uma avaliação é necessária (grifos nossos):

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa (...) a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases, de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que permite conhecer qual a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (**avaliação inicial**); um planejamento da intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendendo como hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (**avaliação reguladora**) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (**avaliação final**) e a uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (**avaliação integradora**). (ZABALA, 1998, p. 201).

Os critérios de avaliação

Ao tomar os objetivos do currículo como referência, os critérios de avaliação precisam relacionar-se diretamente com eles. Por sua vez, ao organizarmos as atividades de classe, ao analisarmos tais objetivos e identificarmos quais outros os constituem, é preciso que tanto eles, quanto as atividades que serão desenvolvidas para atingi-los, também sejam orientadas por expectativas mais específicas.

Tomemos como referência um objetivo estudado e alguns exemplos dos objetivos mais específicos.

OBJETIVO DO CURRÍCULO (o que se espera ao final do trabalho)	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Entrevistar para publicar em jornal/revista que circula na comunidade escolar.	<p>Verificar se:</p> <p>a entrevista realizada contemplou o interesse do público da revista/jornal na qual será publicada;</p> <p>os aspectos focalizados completam e/ou aprofundam a discussão do tema;</p> <p>se o texto é de fácil compreensão pelo leitor;</p> <p>se apresenta, claramente, uma contextualização inicial;</p> <p>se as perguntas e respostas estão claramente colocadas;</p> <p>se o entrevistador considerou as respostas para propor novas perguntas ou para antecipar alguma já prevista, fazendo-o de modo bem articulado;</p> <p>se há um encerramento.</p>
OBJETIVOS CONSTITUTIVOS (para entrevistar é preciso...)	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
Definir um assunto relevante do ponto de vista social, que seja do interesse da classe/dupla/estudante e do público da revista/jornal no qual será publicada a entrevista.	Verificar se o assunto selecionado corresponde aos critérios indicados.
Pesquisar sobre o assunto selecionado, procurando identificar personalidades que discutem o assunto de maneira consistente, tendo contribuições a oferecer.	Verificar se a pesquisa realizada indica personalidades que tenham boas contribuições a oferecer para a compreensão do assunto.
Selecionar uma ou duas personalidades que a classe/dupla/estudante gostaria de entrevistar.	Analizar se a seleção feita manteve o critério de consistência na contribuição que a personalidade apresenta na discussão que realiza sobre o assunto.

Como se pode observar nos quadros, os critérios de avaliação também dependem do saber constituído sobre o objeto de conhecimento. Dependendo das concepções teóricas subjacentes, eles – os critérios – podem modificar-se.

Algumas recomendações sobre a prática de avaliação

Uma avaliação sintetiza as aprendizagens realizadas pelos estudantes em um dado momento do processo de ensino. Assim, uma avaliação contínua, necessariamente, é composta de uma sequência de avaliações pontuais, que podem ou não incidir sobre o mesmo aspecto do conhecimento, dependendo do que foi trabalhado no período.

Sendo assim, é preciso reconhecer que tanto podemos avaliar um único aspecto do conhecimento mobilizado na realização de uma tarefa específica que compõe uma sequência didática de atividades, quanto podemos avaliar vários aspectos mobilizados.

Um exemplo: se solicitarmos que o estudante produza – ou reescreva – um conto de assombração, não será possível que seja avaliado de que maneira ele produziria – ou reescreveria – um verbete de enciclopédia, uma notícia, uma carta pessoal ou regras de jogo. Os aspectos comuns que poderiam ser avaliados em ambas as situações seriam referentes à compreensão do sistema de escrita, à ortografia, à acentuação, à pontuação, aos aspectos gramaticais mais gerais. Mas, os relativos a como os textos organizados nos gêneros citados se organizam internamente, por exemplo, não seriam possíveis analisar.

Da mesma forma, se em uma atividade de leitura solicitarmos que o estudante responda apenas a perguntas que requeiram localização de informações, não saberemos se ele já é capaz de realizar inferências, articular informações de partes distintas do texto, ou sintetizar as informações mais importantes do texto lido.

Por isso, é sempre importante que diferentes instrumentos elaborados para focalizar aspectos distintos de um mesmo processo sejam articulados, pois esse procedimento é que permite uma visão mais geral e completa das aprendizagens realizadas pelos estudantes. Cada instrumento específico organizado nos permite ter clareza de quais são as aprendizagens efetivamente realizadas sobre os aspectos focalizados nas propostas.

Nessa perspectiva, se considerarmos que os instrumentos – quaisquer que sejam eles – é que são a fonte de informação básica sobre o aprendizado, é preciso termos clareza do que está implicado na sua elaboração. Basicamente, é necessário dispormos de instrumentos variados, adequados às especificidades dos objetos de conhecimento e conteúdos que queremos avaliar.

Os instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados considerando-se a prática desenvolvida e, dessa forma, suas intenções e conteúdos tematizados. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, alguns instrumentos possíveis. São indicações que podem ser usadas pelos professores como estão planejadas ou readequadas de acordo com os objetivos da atividade realizada.

Antes, indicaremos, de modo geral, a atividade à qual corresponde, ou as intenções que o geraram.

Proposta 1: Acompanhamento da aquisição do sistema de escrita

A Sondagem nos Anos Iniciais

A sondagem é um recurso de caráter diagnóstico que permite conhecer o que as crianças, ainda não alfabetizadas, sabem e pensam sobre o sistema de escrita, configurando-se como uma condição imprescindível para a organização do trabalho pedagógico, permitindo ao professor a tomada de decisões como:

- a)** a definição da modalidade didática mais adequada para atender às necessidades de aprendizagem da turma; a realização do planejamento e replanejamento das atividades de modo mais adequado às necessidades e possibilidades de aprendizagem do estudante;
- b)** o estabelecimento da frequência com que o conteúdo será tratado;
- c)** a realização da seleção de materiais didáticos mais pertinentes para o trabalho;
- d)** a definição da forma de agrupamento dos estudantes;
- e)** o planejamento de suas intervenções.

Dessa forma, o diagnóstico dos saberes dos estudantes torna mais potente o planejamento didático pedagógico.

Para realizar a sondagem, é preciso estar atento para alguns aspectos como a definição das palavras a serem ditadas para os estudantes escreverem:

- Selecionar palavras que pertençam a um mesmo campo semântico, por exemplo, lista de: frutas, brinquedos, materiais escolar, roupas para uma viagem, guloseimas para um piquenique etc., iniciando com uma polissílaba e terminando com uma monossílaba, observando para não haver repetição de letras nas palavras. Esse cuidado deve ser tomado porque, no caso de as crianças escreverem segundo a hipótese do número mínimo de letras, poderão recusar-se a escrever se tiverem de começar pela palavra monossílaba. Deve-se observar, ainda, se não há repetição do núcleo das sílabas (as vogais) na mesma palavra, por exemplo: **girafa**, **sabonete** ou **hipopótamo**. No caso das escritas silálicas com valor sonoro convencional e com a utilização das vogais, teríamos as seguintes escritas: **IAA**, **AOEE**, **IOOAO**. Crianças que produzem este tipo de escrita não aceitam letras contíguas repetidas, o que, em situação de sondagem, costuma bloquear seu desempenho e prejudicar a análise de sua escrita pelo professor.
- Pedir à criança, ao terminar a escrita de cada palavra, que imediatamente leia, apontando o que escreveu. Esse é um procedimento importante para o professor observar: a) se a criança estabelece ou não uma relação entre o que lê em voz alta e o que escreve; b) se ela já estabelece essa relação e de que tipo é. Por exemplo: se, ao ler, ela assinala com o dedo de modo contínuo, sem indicar as partes ou, ao contrário, aponta cada uma das letras, atribuindo lhes um valor sonoro. Ao ler o que escreveu, a criança revela as suas hipóteses e procedimentos carregados de saberes.
- Assim que escrever a lista, ditar uma frase que contenha, pelo menos, uma das palavras da lista, para poder observar se a criança escreve da mesma maneira nas duas ocasiões, mantendo a escrita da palavra de forma estável, tanto isolada, quanto no contexto de uma frase. Anotar a forma como a criança lê para uma análise mais criteriosa e detalhada.

Além de momentos como esses, em que o diagnóstico é realizado de maneira mais individualizada, o professor deve ter como recurso importante a observação atenta e constante ao longo do ano, buscando identificar, nas diferentes situações do cotidiano pedagógico, os avanços e as necessidades das crianças organizando, a partir da análise, as propostas que correspondam aos desafios possíveis de serem por elas alcançados.

Para o desenvolvimento do trabalho de sondagem:

- Realizar com cada uma das crianças, individualmente, para que possa acompanhar atentamente e registrar o processo de escrita. Enquanto isso, o restante da turma deve fazer outra atividade que não exija orientação e acompanhamento mais de perto.
- Realizar a sondagem em diferentes períodos: no início do ano letivo e

em outros meses (que podem ser: no início de abril, final de junho, ao final de setembro e ao final de novembro), enquanto houver alguma criança que ainda não escreve alfabeticamente.

- Definir, sempre que possível, uma situação comunicativa para escrita da lista para que as crianças sejam movidas por uma finalidade ao escrever. Por exemplo, propor que escrevam a lista de comidas e bebidas que devem trazer para um lanche especial ou nome dos legumes que serão utilizados na sopa etc.
- Ditar as palavras e a frase, sem escandir as sílabas.
- Ficar atento e registrar as reações das crianças, enquanto escrevem. Por exemplo, muitas repetem várias vezes parte da palavra na tentativa de identificar pelo som as letras. Esta é uma boa informação para o professor, pois revela que a criança consegue fazer uma atribuição silábica a cada parte, ou seja, para cada segmento do oral há uma correspondência na escrita.

Exemplos de lista de palavras do mesmo campo semântico:

Lanche	Sopa de legumes	Brinquedos	Festa de aniversário
Mortadela	Abobrinha	Videogame	Brigadeiro
Presunto	Cenoura	Bambolê	Coxinha
Queijo	Cebola	Patins	Bolo
Suco	Carne	Bola	Suco
Pão	Sal	Pá	Bis
O menino não tomou o suco.	Gosto de sopa com carne.	A bola furou no jogo.	Só comi brigadeiro.

Consideramos que as crianças do 3º ano do Ciclo de Alfabetização já se apropriaram do sistema de escrita alfabetico. Assim, a avaliação diagnóstica para esses estudantes estará pautada na produção escrita de textos de memória. A avaliação, nesse caso, será relativa às práticas de análise linguística.

Um instrumento de avaliação que permite acompanhar o progresso do estudante na compreensão do sistema de escrita é o portfólio individual: uma pasta (ou uma folha de papel kraft, dobrada em 8) na qual são coladas todas as sondagens realizadas pelo professor, junto ao estudante, ao longo do trabalho.

Além do portfólio individual, é importante que o professor elabore uma pauta de observação e análise das escritas das crianças, pois esse procedimento permite lhe organizar um mapeamento dos avanços de cada estudante, o que, por um lado, possibilita que ele tenha visão clara a respeito de quais são as necessidades da classe como um todo e, assim, quais atividades

precisam ser priorizadas. Por outro, oferecem informações para que ele possa organizar agrupamentos produtivos, analisando quem pode contribuir para a aprendizagem de quem, entre os estudantes. A seguir, apresentamos uma sugestão de pauta de observação e acompanhamento.

É necessário um acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes ao longo do ano. Para tanto, uma planilha, como a que segue, pode ser de grande valia. Nela são marcadas as datas das avaliações realizadas e a compreensão do estudante a respeito do sistema de escrita, assim como as preocupações ortográficas apresentadas na ocasião.

ESTUDANTES	ESCRITA				
	Pré-silábica	Silábica sem valor sonoro convencional	Silábica com valor sonoro convencional	Silábica-alfabética	Alfabética
Andréa	16fev* 18mar	20mai			
Ângelo	16fev	18mar	20mai		
Antonia		16fev	18mar	20mai	
Doralice			16fev	18mar	20mai
Emília		16fev	18mar 20mai		
Gianne					16fev
João Carlos			16fev 18mar	20mai	

*Os meses podem ser identificados com cores diferentes, por exemplo.



A sondagem nos anos iniciais prevê ainda a avaliação da leitura dos estudantes, uma vez que práticas de escrita e de leitura concorrem para a aquisição do sistema de escrita alfabético. Para saber mais, consulte:

KAUFMAN, Ana Maria; GALLO, Adriana; WUTHENAU, Celina. Como avaliar aprendizagens em leitura escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.). **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outras/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/02_Ana%20Kaufman.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.

Proposta 2: Avaliação de Leitura e Produção de Texto

Modalidade Didática: Projeto Clube de Leitura

O instrumento de avaliação, apresentado a seguir, refere-se a uma proposta de trabalho com leitura, que busca o desenvolvimento de comportamentos leitores que envolvam a divulgação de leituras de escolha pessoal realizadas pelos estudantes. A finalidade é o desenvolvimento de um **Clube de Leitura**, atividade na qual os estudantes apresentam obras lidas aos seus colegas, comentando-as e trocando opiniões a respeito, ampliando a discussão sobre o conteúdo da obra e sobre as qualidades estéticas, com colegas que as leram ou não. A matéria prima da conversa a ser instaurada e também das resenhas que serão elaboradas são os critérios de apreciação estética de uma obra literária.

Como apoio à discussão e como recurso de divulgação da análise estética das obras lidas, serão elaboradas resenhas críticas, para serem publicadas em um blog ou mural de leituras da classe, no qual serão disponibilizadas para serem lidas e comentadas (caso o portador disponibilize esse recurso). Outra possibilidade é a divulgação em sites de troca de informações sobre obras lidas como o “Skoob”, uma rede social para leitores do Brasil

O instrumento apresentado, como se pode deduzir, refere-se a uma parte do projeto, que é a elaboração das resenhas. Certamente, não poderá ser o único, já que se trata de um projeto de leitura e escrita e, sendo assim, há a aprendizagem relativa a conteúdos de leitura a serem avaliados também.

Ano Indicado: estudantes de 7º, 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental (Ciclo Autoral), considerando as respectivas necessidades de aprendizagem, devidamente investigadas pelo professor e previstas tanto no currículo de referência, quanto na proposta pedagógica da escola.

Tratamento dado ao conteúdo de produção de textos: por frequentaçāo:

Tarefas:

a) De leitura:

- Ler uma obra de escolha pessoal e analisá-la criticamente do ponto de vista estético, do conteúdo abordado considerando o tratamento que recebeu na obra, ressaltando aspectos positivos e negativos do projeto gráfico-editorial, de acordo com suas preferências pessoais;

- Participar do Clube de Leitura, apresentando e comentando a obra lida de acordo com critérios estéticos pessoais e ouvindo apreciações dos colegas a respeito da obra, discutindo-os coletivamente.

b) De escrita:

- Elaborar a resenha de um livro lido, selecionado nas atividades de leitura de escolha pessoal, para publicação no portador previsto para compor o Clube de Leitura, considerando as características fundamentais do gênero e a adequação ao portador.

Objetivos de aprendizagem:

a) De leitura:

- Ler a obra selecionada, procurando compreender o conteúdo temático abordado; o tratamento dado ao conteúdo (irônico, sarcástico, documental, biográfico, lírico, por exemplo) e a sua adequação considerando as características do projeto editorial; a relação entre ilustração (se houver) e o texto verbal, analisando os efeitos de sentido produzidos.
- Antes de ler, recuperar o contexto de produção da obra, procurando antecipar conteúdos possíveis.
- Identificar características de estilo do autor e os eventuais efeitos de sentido provocados na obra.
- Posicionar-se criticamente diante da obra, analisando os valores políticos e afetivos nela veiculados.

b) De escrita:

- Elaborar a resenha de um livro de escolha pessoal, considerando as especificidades do contexto de produção definido e as características do gênero (identificação e caracterização da obra; apresentação de uma síntese do conteúdo da obra; análise crítica do conteúdo da obra de referência empregando critérios pessoais de apreciação estética).
- Utilizar conhecimentos linguístico-discursivos para produzir seus textos, de modo a garantir-lhes legibilidade e eficácia.
- Planejar, redigir, revisar e reescrever o texto considerando a adequação ao contexto de produção definido e os aspectos linguístico-discursivos tematizados nas atividades de revisão.

Observação: os textos a serem produzidos — assim como a análise e caracterização da obra — serão tão mais sofisticados e complexos quanto mais avançando for o ano de referência e quanto mais conhecimento possuírem os estudantes a respeito do gênero e do assunto.

Desenvolvimento do trabalho:

- a) Os estudantes, dentro do prazo combinado, lerão a obra selecionada de acordo com seu gosto e expectativas pessoais, analisando-a criticamente, de acordo com critérios de apreciação estética pessoais.
- b) Enquanto leem, o professor apresentará aos estudantes algumas resenhas, comparando-as e familiarizando-os com o gênero, considerando o repertório prévio deles. O professor organizará seu trabalho da seguinte maneira:
 - Apresentação de diferentes resenhas, publicadas em portadores distintos, discutindo a sua finalidade.
 - Elaboração coletiva de uma resenha a partir de uma obra lida pela classe (que seja do conhecimento de todos; pode ser sobre um livro lido em uma atividade de leitura programada, por exemplo).
 - Elaboração – individual ou em duplas – de uma resenha da obra escolhida entre aquelas que foram lidas nas atividades de leitura de escolha pessoal.
- c) Participação do Clube de Leitura, apresentando e comentando a obra lida; considerando as opiniões dos colegas que já leram o livro; respondendo questões apresentadas por aqueles que não a conhecem.
- d) Apresentação da resenha no portador escolhido, interagindo com outros leitores, caso o portador disponha desse recurso.

Avaliação da Aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem deverá abranger tanto os objetivos e conteúdos de leitura, quanto os de escrita. As fichas sugeridas para avaliação dos diferentes conteúdos são apenas indicações, devendo ser adaptadas para os diferentes ciclos.

Para a avaliação do trabalho de escrita, é possível realizar observações a partir da ficha apresentada a seguir. Esse instrumento, embora elaborado para ser utilizado pelo professor, pode ser adaptado para uma autoavaliação, ou para uma avaliação compartilhada por estudantes e professor.

FICHA DE AVALIAÇÃO DA RESENHA DE LIVRO
(Instrumento para ser utilizado pelo professor)

ESTUDANTE:.....ANO:.....PROFESSOR/A:.....

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS	SIM	NÃO	COMENTÁRIOS
Na produção da resenha:			
• Os dados bibliográficos foram apresentados?			
• Há síntese do conteúdo da obra?			
• Há análise da obra, como um todo?			
• Foram feitos comentários sobre a obra?			
• A resenha está adequada ao contexto de produção definido?			
• A progressão temática realizada está adequada às finalidades do texto?			
• O texto foi organizado em parágrafos?			
• Os critérios de paragrafação são adequados e coerentes?			
• A pontuação interna dos parágrafos está adequada, atendendo aos efeitos de sentidos pretendidos pelo produtor?			
• Os recursos linguísticos utilizados estão corretos (ortografia, articuladores, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, por exemplo)?			
Na revisão da resenha:			
• Os aspectos apontados foram corrigidos?			
• (Aqui, indicar os aspectos tematizados na revisão, pelo professor: utilização de conectivos e articuladores textuais, pontuação, paragrafação, acentuação, ortografia, quaisquer tenham sido.)			
• Os comentários feitos pelo colega foram considerados? (Explique)			
• (Questão para o caso em que, antes da revisão, houve leitura do texto pelo colega)			
• Os comentários feitos pelo professor foram considerados? (Explique)			
• (Questão sobre os comentários apresentados ao texto pelo professor, depois da revisão inicial feita pelo estudante).			
Na apresentação da resenha:			
• O texto está legível?			
• Foi respeitada a formação combinada?			
• O trabalho está limpo, ou seja, sem rasuras?			

A avaliação de leitura poderá acontecer a partir da ficha apresentada a seguir. Considerar como referência os instrumentos de avaliação do comportamento leitor, apresentados na proposta 4.

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO CLUBE DE LEITURA (Instrumento para ser utilizado pelo professor)			
ESTUDANTE:.....		ANO:	
PROFESSOR:.....		DATA:	
ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS (considerar especificidades do desempenho do estudante)	SIM	NÃO	COMENTÁRIOS
Ao participar do Clube de Leitura, o estudante:			
Apresentou a obra referindo-se ao autor, identificando e comentando sua obra?			
Recuperou o contexto de produção da obra, relacionando-o com o sentido do texto?			
Posicionou-se diante da obra, considerando os valores nela veiculados (afetivos, éticos e estéticos)?			
Considerou os comentários apresentados por outros participantes?			
Incluiu os comentários nas respostas dadas a questionamentos feitos pelos demais estudantes?			
Ao analisar criticamente a obra utilizou critérios relativos:			
Ao conteúdo temático da obra?			
À linguagem na qual foi organizada e os efeitos de sentido decorrentes?			
Ao estilo do autor e os efeitos de sentido decorrentes?			
Ao projeto gráfico editorial e sua coerência geral?			
Outras observações:			

Proposta 3: Avaliação de procedimentos de leitura

Os procedimentos de leitura e de escuta podem ser avaliados por meio de pautas de observação de atividades de leitura que focalizem os procedimentos como conteúdos.

Por exemplo, é possível propor uma atividade orientada pela seguinte consigna:

“Temos aqui 5 livros para cada dupla. Como vamos escrever verbetes sobre biomas brasileiros e suas características, vocês vão ter que selecionar quais deles trazem informações sobre esse assunto, de modo que possam obter informações para produzirem os verbetes. Observem os livros, sem ler o seu conteúdo interno. Vocês só poderão ler as capas, o verso das capas e as 3 primeiras folhas do livro, até o índice. Nada mais. Quando decidirem qual livro é o melhor para a atividade que vamos realizar, vocês contarão para a classe como foi que conseguiram chegar a essa conclusão.”

Para desenvolver essa atividade, evidentemente, o professor deverá ter o cuidado ao selecionar as obras, de modo que haja indicações suficientes para os estudantes realizarem a tarefa.

Para registrar os procedimentos utilizados por cada dupla, o professor precisa elaborar uma pauta de observação que contemple os procedimentos adequados para essa situação — que é de realização de leitura inspecional. A pauta que segue é um exemplo possível.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE PROCEDIMENTOS LEITORES				
ATIVIDADE: Seleção de material de referência para produção de verbetes de geografia.				
ESTUDANTE:	DUPLA:	DATA: _____		
PROCEDIMENTOS	SIM	NÃO	EM COLABORAÇÃO COM O PARCEIRO	OBSERVAÇÕES
O estudante analisou o título do livro?				
O estudante leu a orelha ou contracapa?				
O estudante utilizou o índice para procurar informações sobre o conteúdo?				
Depois do índice, o estudante localizou o item no livro e fez uma leitura rápida, identificando a qualidade das informações?				
Outros procedimentos utilizados				

Durante o desenvolvimento da atividade, o professor precisa passar pelas duplas, observando os procedimentos adotados e registrando-os na pauta. Na apresentação coletiva de cada dupla, pode tematizar os procedimentos apresentados com base nas anotações e, ao mesmo tempo, completar as anotações feitas.

A pauta poderá ser diferente dependendo da finalidade de leitura, a qual demandará procedimentos específicos.

Para os estudantes que estão em processo de compreensão do sistema de escrita, por exemplo, pode ser interessante, no manuseio de diferentes obras em uma leitura de escolha pessoal, analisar se já compreenderam que se lê da direita para a esquerda e de cima para baixo, entre outros aspectos.

Pautas similares, considerando-se a especificidade dos textos e dos gêneros, podem ser elaboradas para a avaliação de procedimentos de escuta.

Proposta 4: Avaliação de comportamento leitor e critérios de apreciação estética de uma obra em uma roda de leitores

Alguns comportamentos leitores e critérios de apreciação estética podem ser avaliados por meio de pautas de observação de rodas de leitores e de observação do estudante na seleção de obras na Sala e Espaço de Leitura.

A seguir, apresentamos uma pauta de observação para ser utilizada em uma roda de leitores.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTO LEITOR E CRITÉRIOS DE APRECIAÇÃO ESTÉTICA			
ATIVIDADE: Roda de leitura – Apresentação de material lido, de escolha pessoal.			
ESTUDANTE: _____	DATA: _____		
COMPORTAMENTO LEITOR	SIM	NÃO	SÓ QUANDO INCENTIVADO POR PARCEIROS
Apresentou a obra falando do título?			
Apresentou a obra falando do autor?			
Estabeleceu relação com outras obras já lidas, do mesmo autor ou de outros autores?			
E com livros já lidos por outros colegas?			
Referiu-se ao gênero no qual o texto foi organizado?			
Referiu-se à ilustração, indicando ilustrador?			
Leu um trecho da obra de que tenha gostado muito?			
Recomendou a leitura aos colegas, explicando por quê?			
CRITÉRIOS DE APRECIAÇÃO ESTÉTICA	SIM	NÃO	SÓ QUANDO INCENTIVADO POR PARCEIROS
Relacionou as ilustrações com as de outras obras do autor ou de diferentes autores?			
Fez comentários sobre o tipo de ilustração e sua relação com o texto verbal (por exemplo, se a ilustração auxilia a compreensão apresentando informações complementares ao texto verbal, entre outros aspectos)?			
Apresentou motivações pessoais para a escolha, relacionando com sua vivência, por exemplo?			
Realizou apreciações sobre a obra relativas ao conteúdo?			
Realizou apreciações afetivas sobre a obra?			
Realizou apreciações relativas aos recursos estilísticos e estéticos utilizados pelo autor?			
Apresentou comentários críticos sobre as posições do autor apresentadas no texto, ainda que implicitamente?			
Outras observações			

Há, ainda, outros comportamentos leitores que só podem ser avaliados observando-se o modo de o estudante agir em uma biblioteca (ou Sala e Espaço de Leitura) quando pesquisa um assunto específico ou quando vai selecionar obra de literatura para ler, analisando como age para selecionar um livro: se pede dicas para os colegas, se consulta o Professor Orientador de Sala e Espaço de Leitura (POSL), se pega a obra e a manuseia, por exemplo.

Proposta 5: Avaliação de produção e escuta de textos em linguagem oral

Na escola, as relações de ensino e de aprendizagem estabelecidas entre estudantes e professores acontecem, sobretudo, por meio da linguagem verbal. Os conteúdos são apresentados e discutidos por meio da linguagem oral, na maioria das vezes, a partir de um apoio escrito, mas é a fala e a escuta fazem a mediação do estudo do texto, das exposições, de explicações e de discussões sobre os temas que circulam na sala de aula. Embora nem sempre a linguagem oral desses momentos seja tomada como objeto de ensino e de aprendizagem, é necessário que isso aconteça no que se refere a alguns gêneros dessa linguagem, relevantes para a vida escolar e extraescolar. A discussão coletiva de estudo e a apresentação oral em seminários, por exemplo, são alguns desses gêneros.

A pauta, a seguir, pode representar um instrumento possível para avaliar o desempenho do estudante nessa situação comunicativa.

AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL DISCUSSÃO COLETIVA DE ESTUDO			
Nome: Turma: Data:			
Nas discussões coletivas de estudo, o estudante:	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Apresenta sua posição/opinião com clareza?			
Ouve a opinião do outro respeitosamente?			
Espera sua vez para falar?			
Escolhe argumentos adequados para a defesa de sua posição?			
Considera argumentos e fatos apresentados na fala de colegas ao organizar a sua própria fala?			
Reorganiza sua fala em função da fala anterior (do colega)?			
Respeita posições divergentes das suas e as considera na sua argumentação?			
Fica atento ao tema da discussão?			
Participa da discussão?			
Mostra-se interessado na discussão?			
Observações do professor:			

Recomendações gerais para elaboração de instrumentos de avaliação

- a) Considere o trabalho realizado em sala de aula, procurando avaliar apenas aqueles aspectos trabalhados – efetivamente - com os estudantes.
- b) Organize o instrumento na forma de um tipo de atividade que o estudante conheça. Se em produção de textos escritos o trabalho realizado previu, prioritariamente, atividades de reescrita, utilize esse tipo de atividade.
- c) Considere os gêneros trabalhados em classe. Se o trabalho realizado previu, na maioria das vezes, trabalho com leitura e escrita de verbetes, proponha atividades de escrita e de leitura de textos organizados nesse gênero e não em outro.
- d) Na elaboração de instrumentos de avaliação de capacidades de leitura, considere as capacidades efetivamente trabalhadas nas atividades de sala de aula. Se as propostas de leitura desenvolvidas previram apenas questões de localização (o que não seria nada bom), respeite o trabalho feito e não proponha questões relativas a outras capacidades. Essa análise deve servir, depois, para uma avaliação da prática pedagógica em relação ao atendimento das expectativas de aprendizagem colocadas no projeto educativo.
- e) Cuide para que a complexidade do texto selecionado para leitura seja a mesma da média dos textos utilizados nas aulas.
- f) Quando elaborar as questões para verificar a compreensão:
 - responda às questões - ou peça para um colega responder - a fim de analisar possibilidades de respostas a partir da pergunta: esse procedimento é fundamental para analisar se as respostas são coerentes com o que se pretende avaliar;
 - analise o que o estudante vai precisar fazer para encontrar a resposta: às vezes, pode-se imaginar que a questão é apenas de localização de informações, mas, dependendo da maneira como o texto foi escrito, responder a questão pode supor a articulação entre trechos do enunciado, por exemplo, ou a realização de inferências simples;
 - faça questões relativas às capacidades (ou estratégias) trabalhadas nas aulas.

- g) Quando propuser a produção de textos, não se esqueça de informar aos estudantes para quem e por que escreverão (não precisa ser um leitor que, de fato, vá ler o texto, mas é preciso que os estudantes escrevam o texto como indicar se aquele leitor fosse, verdadeiramente, ler), assim como indicar o gênero no qual o texto se organizará, o lugar de circulação, o portador e veículo de publicação.
- h) Na elaboração de propostas de produção de textos, é fundamental que os estudantes tenham referências do gênero no qual o texto a ser produzido se organizará.
- i) Ao apresentar o instrumento para os estudantes, certifique-se de que tenham compreendido as tarefas que devem ser realizadas, lendo as questões com eles, tanto as de leitura (tomando o cuidado de não ler o texto), quanto as de produção.
- j) Articule esse instrumento com outros utilizados no trabalho de classe, de forma que os estudantes recuperem sentidos, assim como procedimentos de realização.



Foto: Enzo Boffa - Núcleo de Foto e Vídeo Educação | CM | COPED | SME

Referências

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Alfabetización para la unidad pedagógica:** documento transversal 2: leer y aprender a leer. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2015.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J. Wanderlei; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 25-47. (Aprender e ensinar com textos, v. 1).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Processos de apreensão do discurso educativo escolar:** possibilidades de transformação. 1997. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Essa escrita comovida em umas palavras-de-pernas-finas... o ensino de ortografia na prática docente de cada dia. **Veras:** Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz, São Paulo, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em:

<<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/53>>. Acesso em: 30 set. 2017.

_____. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa.** Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). São Paulo: SEE/CGEB, 2013.

_____. **Leitura colaborativa.** In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>>. Acesso em: 6 out. 2017.

CASTEDO, Mirta (Coord.). **Proyecto seguir un personaje:** el mundo de las brujas. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2009. Anexo nº 6: ortografía en el aula.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expressions orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, Genéve, n.37-38, p. 49-75, mars/juin 1996.

_____; _____; PIETRO, Jean-François. Récit d'élaboration d'une séquence: Le débat public. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Ed.). **Pour un enseignement de l'Oral:** initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF Editeur, 1998.

_____; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomez. **Ánalisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura.** México: Dirección de Educación Especial, 1982.

- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.
- _____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderlei; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24. (Aprender e ensinar com textos, v. 1).
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. Campinas: Pontes, 2000.
- LERNER, Délia. Explicitar os conteúdos envolvidos nas práticas. In: **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-64.
- _____. A autonomia do leitor: uma análise didática. **Projeto-Revista de Educação**, Porto Alegre: Editora Projeto, n. 6, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1999.
- NÓVOA, Antonio; ESTRELA, Albano. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.
- PACHECO, José Francisco (Coord.). **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIZANI, Alicia P.; PIMENTEL, Magaly M.; LERNER, Délia. **Compreensão da leitura e expressão escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROJO, Roxane. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: EDUFJF/COMPED/MUSA, 2002.
- _____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/qRwTif>>. Acesso em: 1º set. 2017.
- SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/ COPED, 2017.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TOLCHINSKY, Liliana; TEBEROSKY, Ana. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica
da Secretaria Municipal de Educação.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica
e-mail: smecopedbiblioteca@sme.prefeitura.sp.gov.br - Telefone: 55 11 3396-0500

Anexo

TABELA DE GÊNEROS CONFECIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

1º ano - Ciclo de Alfabetização					
	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	
Ordem do narrar	Contos acumulativos Contos de assombração Contos de fadas Contos modernos Contos populares Fábulas Lendas Mitos Textos da tradição oral			Situação comunicativa: relatos de experiências vividas	
Ordem do relatar	Notícias Relatos históricos Reportagens	Bilhetes Cartão Postal Cartas Convites Relatos de experiências		Situação comunicativa: discussão oral	
Ordem do argumentar				Situação comunicativa: exposição de temas estudados	
				Situação comunicativa: roda de jornal	
				Situação comunicativa: roda de leitores	
				Situação comunicativa: rodas de conversa	
LINGUAGEM ORAL - PRODUTO E ESCUTA					
Ordem do argumentar					
Ordem da descrição de ações					
Ordem do discurso em versos					
PRODUTO DE TEXTOS ESCRITOS					
Ordem do expor	Artigos de enciclopédia Documentários Entrevistas Lista de palavras Verbetes	Indicações literárias de livros Legendas Verbetes de curiosidades			
Ordem da descrição de ações					
Ordem do discurso em versos	Cantigas Clipes Parlendas Poemas Textos da tradição oral	Parlendas Quadinhos Adivinhas Trava-língua			
LEITURA / ESCUTA					

TABELA DE GÊNEROS CONFECIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

2º ano - Ciclo de Alfabetização		FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO
Ordem do narrar	Contos acumulativos Contos de assombração Contos de fadas Contos modernos Contos populares Fábula História em Quadrinhos Lendas Mitos Textos da tradição oral Tiras			Situação comunicativa: relatos de experiências vividas	
Ordem do relatar	Legenda Manchete de jorna impresso Notícias Relatos Históricos Reportagens	Bilhetes Cartão Postal Cartas Convites Relatos de experiências		Situação comunicativa: discussão oral	
Ordem do argumentar				Situação comunicativa: exposição de temas estudados	
PRODÚCÂO DE TEXTOS ESCRITOS					LINGUAGEM ORAL - PRODÚCÂO E ESCUTA
Ordem do expor	Artigos de enciclopédia Documentários Entrevista Listas do mesmo campo semântico (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia) Listas para organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão de turma em grupos) Placas de identificação Rótulos Verbetes	Indicações literárias de livros Legenda Verbetes de curiosidades		Situação comunicativa: roda de leitores	
Ordem da descrição de ações		Regras de brincadeiras e jogos Receitas		Situação comunicativa: roda de conversa	
Ordem do discurso em versos	Advinhas Cantigas Clipes Halcas Limeriques Paiendas Poemas Quadrinhas Trava-língua	Parlendas Quadrinhas Trava-língua Canções			

TABELA DE GÉNEROS CONFECIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE			
3º ano - Ciclo de Alfabetização			
	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO
Ordem do narrar	Contos acumulativos Contos de assombração Contos de fadas Contos modernos Contos populares Fábulas Lendas Mitos africanos e indígenas Obras mais extensas (livros em capítulos, contos de maior extensão) Textos teatrais	Finais de conto	Situação comunicativa: relatos de experiências vividas
Ordem do relatar	Notícias Relatos históricos Reportagens	Relatos de experiências vividas Diálogo pessoal e da classe	Situação comunicativa: discussão oral
Ordem do argumentar		Comentários impressos e digitais	Situação comunicativa: exposição de temas estudados
Ordem do expor	Artigos de encyclopédia Documentários Entrevistas Verbeiros	Indicações literárias de livros Legendas Verbeiros de curiosidades Fofinho	
Ordem da descrição de ações		Regras de brincadeiras e jogos	
Ordem do discurso em versos	Clipes Cordei Haicais Limeriques Poemas Quadinhos		

TABELA DE GÊNEROS CONFECCIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

TABELA DE GÊNEROS CONFECIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE					
4º ano - Ciclo Interdisciplinar			LEITURA/ ESCUTA		
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		LÍNGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA		APROFUNDAMENTO	
FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO
Ordem do narrar	Charge Contos de assombração Contos de aventura Contos de mistério Contos modernos Contos populares Crônicas Fábulas História em Quadrinhos Lendas Textos dramáticos (esqueços, comédias, autos) Tiras	Finais de conto	Situação comunicativa: contação de história	Situação comunicativa: discussão de aspectos controversos	Exposição oral
Ordem do relatar	Relatos históricos Reportagens	Relato de experiência vivida Autobiografia	Convite Díáno		
Ordem do argumentar	Textos reivindicatórios				
Ordem do expor	Anúncios Artigos de divulgação científica Cartazes de propaganda Documentários Entrevista Folhetos impressos	Carta de reclamação Carta de solicitação	Entrevistas Folhetos Verbetes de enciclopédia		
Ordem da descrição de ações	Trechos de leis				
Ordem do discurso em versos	Canção Poemas cinéticos Clipes Poemas concretos Condé Haicais Limeriques Poemas diversos Quadrinhais				

TABELA DE GÊNEROS CONFECCIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

5º ano - Círculo Interdisciplinar			
	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO
Ordem do narrar	Chargés Contos de assombração Contos de aventura Contos de mistério Contos modernos Contos populares Crônicas Fábulas História em Quadrinhos Lendas Mitos Obras mais extensas (romances, novelas, contos mais extensos) Tiras	Contos populares	Situação Comunicativa: Reconto de histórias
LINGUAGEM ORAL - PRODUTO DE ESCUTA			
Ordem do relatar	Relatos históricos Reportagens	Carta pessoal	Relatos de experiências vividas
Ordem do argumentar	Textos reivindicatórios	Carta argumentativa do leitor	Entrevista
Ordem do expor	Artigo de divulgação científica Documentários Entrevistas Textos publicitários	Legenda Verbo de curiosidade	Debate regrado
Ordem da descrição de ações	Trechos de Leis		
Ordem do discurso em versos	Canção Clipes	Novas estrofes Quadrinhas	
PRODUTO DE TEXTOS ESCRITOS			
LEITURA/ ESCUTA			

TABELA DE GÊNEROS CONFECCIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

6º ano - Ciclo Interdisciplinar		LEITURA / ESCUTA			PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS			LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA		
		FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	
Ordem do narrar	Charge Contos Crônicas Graphic Novel História em Quadrinhos Mangás Obras mais extensas (romance, novela ou contos mais extensos) Textos dramáticos Tiras	Capítulos inexistentes	Contos de assombração/mistério	Entrevista	Assembleias (escolares e/ou de classes)					
Ordem do relatar				Notícia						
Ordem do argumentar		Textos reivindicatórios	Comentário digital							
Ordem do expor		Anúncios Artigos de divulgação científica Cartazes (institucionais, eleitorais, comerciais eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos) Documentários Entrevista								
Ordem da descrição de ações			Trechos de leis							
Ordem do discurso em versos			Cântico Clipes Poemas							

TABELA DE GÊNEROS CONFECCIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

7º ano - Ciclo Autoral				LITERATURA/ESCUТА		PRODУГАО DE TEXTOS ESCRITOS		LINGUAGEM ORAL - PRODУГАО E ESCУTA	
	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO					APROFUNDAMENTO
Ordem do narrar	Contos Crônicas Texto dramático (comédias, dramas, melodramas, trajédias, autos, farsas, sátiras, stand-up comedy, ópera, musical)	Contos de aventura	Situação Comunicativa: Relato de histórias						
Ordem do relatar	Reportagens		Relatos orais de estudos e/ou pesquisas						
Ordem do argumentar	Textos reivindicatórios Artigo de divulgação científica (argumentativo)	Comentários digitais							
Ordem do expor	Artigo de divulgação científica (expositivo) Entrevista Documentário Cartazes de propaganda, folhetos (impressos, televisivos ou radiofônicos). Anúncios Cartazes (institucionais, eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos)		Artigo de divulgação científica						
Ordem da descrição de ações	Trechos de Leis								
Ordem do discurso em versos	Canção Clipes		Novas estrofes de poemas ou canções						

TABELA DE GÊNEROS CONFECCIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE		8º ano - Ciclo Autoral		APROFUNDAMENTO		FREQUENTAÇÃO		APROFUNDAMENTO		FREQUENTAÇÃO		APROFUNDAMENTO		APROFUNDAMENTO		FREQUENTAÇÃO		APROFUNDAMENTO		APROFUNDAMENTO		FREQUENTAÇÃO		APROFUNDAMENTO	
LITERA/ E/SCUTA																									
Ordem do narrar	Obras mais extensas (romances) Textos dramáticos (comédias, dramas, melodramas, tragicomédias, autos, farsas, sátiras)	Capítulo inexistentes	Situação comunicativa: contação de história	Debate	Situação comunicativa: Seminário Exposição oral																				
Ordem do relatar				Entrevista																					
Ordem do argumentar	Textos reivindicatórios Textos de divulgação científica			Artigo de opinião																					
Ordem do expor																									
Ordem da descrição de ações	Textos de divulgação científica Textos publicitários																								
Ordem do discurso em versos																									

TABELA DE GÊNEROS CONFECCIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE

TABELA DE GÊNEROS CONFECIONADA A PARTIR DO CURRÍCULO DA CIDADE		LEITURA/ ESCUTA		PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		LÍNGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA	
		FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO	FREQUENTAÇÃO	APROFUNDAMENTO
9º ano - Ciclo Autoral							
Ordem do narrar	Contos fantásticos Contos psicológicos Contos de mistério Contos policiais Contos de ficção científica Conto noir Obras mais extensas (romances)	Míniconto		Relatos oral de estudos e/ou pesquisas			
Ordem do relatar				Artigo de opinião Comentários digitais			
Ordem do argumentar							
Ordem do expor				Artigo de divulgação científica			
Ordem da descrição de ações							
Ordem do discurso em versos				Poema concreto			
SITUAÇÃO COMUNICATIVA:		silm					



