



PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: ESCREVER PARA APRENDER A ESCREVER

Módulo III



Klabin

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS: ESCREVER PARA APRENDER A ESCREVER

Módulo III

Isabele Veronese, Taila Virgine Costa e
Patrícia Terezinha Cândido



Esta publicação integra o material pedagógico produzido e adotado pela Interação Urbana no projeto Klabin Semeando Educação.
© Interação Urbana - Todos os direitos reservados.

FICHA TÉCNICA

Coordenação geral

Mauro Zanin e Marco Aurélio de Lima e Myrrha

Coordenação técnica

Patrícia Terezinha Cândido

Elaboração

Isabele Veronese, Taila Virgine Costa
e Patrícia Terezinha Cândido

Preparação de texto e edição

Eder Santin / Cidadela Editora

Ilustrações

André Xavas (pág. 12, 16, 20, 23, 25, 34, 47, 52 e 60)

Serviços editoriais

Act Design Gráfico

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Veronese, Isabele
Práticas de produção de textos : escrever para
aprender a escrever : módulo III / Isabele Veronese,
Taila Virgine Costa, Patrícia Terezinha Cândido. --
São Paulo : Cidadela Comunicações : Interação Urbana,
2021.

ISBN 978-65-992349-9-6 (Cidadela Comunicações)

1. Escrita 2. Letramento 3. Língua portuguesa
4. Linguagem escrita 5. Português - Redação
6. Professores - Formação 7. Textos - Produção
I. Costa, Taila Virgine. II. Cândido, Patrícia
Terezinha. III. Título.

21-89501

CDD-469

Índices para catálogo sistemático:

1. Produção de textos : Português : Linguística 469

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964



OBJETIVOS KLABIN PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou 169 metas a serem cumpridas até 2030. Essas metas foram divididas em 17 categorias, com o objetivo de transformar o mundo. Elas foram chamadas de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ou ODS.

Aqui na Klabin, o compromisso de conservar a natureza e construir um futuro sustentável faz parte do nosso DNA. Não é por acaso que cuidamos dos ecossistemas das regiões onde atuamos, investimos em soluções para que nossas operações industriais sejam mais eficientes e usem menos recursos naturais e buscamos parcerias locais.

Pensando no que os ODS propõem e na visão de mundo da Klabin, em 2016 aderimos voluntariamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e priorizamos 14 itens para criarmos a nossa própria Agenda Klabin 2030.

A agenda tem 23 temas materiais e seus 25 objetivos de curto, médio e longo prazo, os quais chamamos de KODS - Objetivos Klabin para o Desenvolvimento Sustentável.

O Klabin Semeando Educação tem objetivos intrínsecos voltados à melhoria da educação pública. Suas práticas ocorrem através do apoio às Secretarias de Educação dos municípios onde a Klabin S/A atua, oportunizando práticas impulsionadoras de gestão e formação escolar na busca de uma educação pública mais equitativa, mais inclusiva e de qualidade.

A partir das quatro frentes de trabalho – Gestão Educacional, Formação Pedagógica, Recursos e Infraestrutura e Práticas Avaliativas – o foco do Klabin Semeando Educação é um compromisso para que a empresa também possa contribuir com a meta desafiadora do ODS 4 - Educação com Qualidade ao longo da vida de todos e todas.

O Caderno de Formação que você acaba de receber é mais um dos instrumentos oferecidos por este Programa para apoiar a formação contínua do público participante.

Aproveitem! Boa leitura!

Sumário

7

Introdução

11

Capítulo 1

Produzir textos: muito além de escrever?

23

Capítulo 2

Práticas de produção de textos: a contribuição das produções coletivas para a formação do escritor

33

Capítulo 3

Produzir textos orais: habilidades e possibilidades

45

Capítulo 4

As etapas do processo de produção de textos: do plano à edição

57

Capítulo 5

A importância da revisão: escrever para aprender a escrever

67

Referências

Práticas de escrita

DECODIFICAR
OU
COMPREENDER?

Produção
de textos

Formação do produtor de textos

TRANSFORMAR OS DADOS

TRANSFORMAR

Práticas
didáticas

DO PLANO

À EDIÇÃO

Introdução

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça a quase totalidade não sente essa sede.”

Carlos Drummond de Andrade

Uma pesquisa recente, realizada pelo Instituto Pró-livro, constatou que o brasileiro lê, em média, 2,43 livros por ano e apenas 52% da população se declara leitora. Os dados podem até não parecer tão ruins, a princípio, mas se considerarmos que na França, por exemplo, 88% da população é leitora e lê, em média, 21 livros por ano, certamente ficaremos chocados.

Na escola, não é incomum ouvirmos relatos de alunos que não gostam de ler, não têm o hábito de ir a livrarias e bibliotecas. Muitas vezes não sabem dizer qual é o seu livro favorito. E muitos de nós, professores, talvez não tenhamos, também, uma relação íntima e positiva com a leitura; talvez tenhamos até esquecido do último livro lido por prazer ou cuidadosamente escolhido em uma livraria.

Nesse contexto, é inevitável que ecoem algumas perguntas: onde a escola fracassa? Em que momento a criança se distancia dos livros? Por que ela desenvolve tantos outros hábitos e não possui o hábito de ler?

Ainda que não tenhamos respostas para essas e outras perguntas que surgem sobre a formação de leitores no Brasil, é urgente repensarmos os processos de alfabetização, letramento e ensino da leitura e da escrita nas escolas, para que possamos qualificar a formação dos leitores e assegurar o desenvolvimento de uma relação mais prazerosa e rotineira com a leitura, visto que isso possibilita não somente o desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais, mas também da inteligência emocional.

Desde a colonização até meados do século XVII a Língua Portuguesa ensinada nas escolas não era reconhecida como componente curricular, servia apenas de instrumento de alfabetização de uma minoria privilegiada. Somente após as reformas lideradas pelo Marquês de Pombal (1699-1782) é que a Língua Portuguesa se consolida no Brasil, sendo então inserida e valorizada nas escolas. Foi neste período que se instituiu o ensino da Gramática e da Retórica, já que

se acreditava que a linguagem era a expressão do pensamento. Logo, quem se expressasse bem possuía o domínio da língua. Concomitantes a essas mudanças, surgiam as primeiras polêmicas sobre o ensino de Gramática, então ligada intimamente à Gramática latina.

Mas o latim foi perdendo o uso e o valor, até sua extinção do sistema de ensino brasileiro. A partir do século XX, a Gramática da Língua Portuguesa vai conquistando espaço e fortalecendo-se com autonomia – embora ainda estejamos muito distantes de uma “Gramática da Língua Brasileira”. Na época, o ensino limitava-se à gramática proveniente de uma única variedade linguística, considerada padrão.

A partir da década de 50 do século XX, a popularização da escola como instituição social – e o consequente aumento da clientela – exige novas mudanças. Assistimos então à primeira tentativa de integrar gramática e textos, embora tais conteúdos continuassem ocupando lugares distintos nos livros didáticos.

Em meados de 1960 temos enfim um panorama social muito semelhante ao atual: a grande revolução nas comunicações gera uma competição entre a escola e os meios de comunicação ascendentes. Vale ressaltar que as mudanças aconteciam, mas aparentemente não eram reconhecidas. Entre 1960 e 1970, a Gramática ainda ocupava um lugar de destaque nas salas de aula, marginalizando as outras questões que envolvem a língua.

Em 1970, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, instaura-se uma mudança radical nos currículos educacionais. A língua passa a estar a serviço da comunicação, sendo em essência considerada seu instrumento. O ensino de Gramática é minimizado e o enfoque passa a ser os exercícios de repetição trazidos pelos livros didáticos, muitas vezes única ferramenta do professor. A prática da escrita mantém-se limitada à reprodução de modelos “corretos”.

Apenas na década de 80 anunciam-se os primeiros rumores de revolução na linguagem: a língua deixa de ser “instrumento” e passa a ser um “espaço” no qual os falantes interagem; as teorias linguísticas ganham espaço e passam a ser bases para a reformulação de currículos e propostas de ensino-aprendizagem de língua. Temos, então, o alicerce de nossa atual situação.

É certo que desde então houve muitas conquistas. O índice de analfabetismo caiu de quase 20% para pouco mais de 7%. A educação da infância ganhou notoriedade e passou a integrar a educação básica. O número de crianças em idade escolar matriculadas nunca foi tão alto. No entanto, os resultados ainda indicam um ensino de Língua Portuguesa, sobretudo da leitura e da escrita, muito precário e pouco eficaz. Por isso, é essencial continuarmos o processo de estudo, pesquisa e formação docente, com vistas à qualificação da aprendizagem desde a alfabetização, quando ocorre o primeiro contato formal da criança com as letras, os livros e os textos.

A alfabetização é um processo complexo, desafiador, pois envolve muitas descobertas, elaborações, tentativas e erros, e aprendizagens que serão definitivas, inclusive para que a criança continue aprendendo com qualidade nos anos seguintes da escolarização. Considerando a demanda cada vez mais complexa da formação integral, do indivíduo que lê e compreende, escreve e se posiciona, escuta e fala em diferentes situações, constrói sentido em gráficos,

infográficos, tabelas e imagens diversas, é preciso questionar concepções mais técnicas de alfabetização, que reduzem o processo à aprendizagem das letras, das suas formas gráficas e correspondências sonoras, num movimento de codificação e decodificação. Devemos ter clareza de que essas primeiras experiências com a linguagem serão o alicerce para a formação do leitor e do produtor de textos competente.

Em relação à leitura e à escrita, é necessário esclarecer que são processos distintos e uma aprendizagem não assegura a outra. Ao mesmo tempo, as habilidades de leitura e de escrita se relacionam – inclusive com as de oralidade e conhecimentos acerca da gramática da língua – e possibilitam, se bem desenvolvidas, que o sujeito amplie suas práticas de letramento, enquanto aprende mais sobre a língua.

Essa é a proposta deste material de formação, composto por três cadernos articulados pela premissa do que e de como ensinar Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As reflexões contemplam a distinção e as relações entre os processos de alfabetização e letramento e as práticas de leitura e de produção de textos, ancoradas pelas pesquisas mais recentes nas áreas da linguística do texto, da psicologia cognitiva e das neurociências.

No Caderno 1, abordamos os processos de alfabetização e de letramento, as especificidades e articulações entre eles, além das contribuições da psicogênese da língua escrita nesse âmbito e a incansável discussão acerca dos métodos para alfabetizar de forma mais eficiente.

No Caderno 2, focamos na concepção de leitura que orienta os documentos oficiais norteadores dos currículos para a educação básica; na articulação das práticas de leitura com as práticas de oralidade; na produção de textos e análise linguística e semiótica; refletimos acerca da leitura de literatura nos Anos Iniciais e, também, das especificidades da leitura dos textos multimodais/multissemióticos. Há, ainda, um capítulo que traz considerações acerca da leitura de problemas nas aulas de Matemática, uma abordagem que reforça a relação entre o leitor e a finalidade da leitura, o texto lido e as habilidades e conhecimentos necessários para lê-lo, num processo dinâmico de construção de sentidos.

Neste Caderno 3, abordamos as práticas de produção de textos – orais, escritos e multimodais – e as habilidades relacionadas a essas práticas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reforçamos que o eixo da produção de textos compreende os gêneros discursivos para muito além dos escritos, contemplando, também, os orais e os multimodais. Além disso, apresentamos as etapas do processo de produção de textos – plano do texto, escrita, revisão e edição – como essenciais para a formação do produtor de textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, damos ênfase à revisão, como a oportunidade de os estudantes pensarem sobre o que escreveram e como produziram seus textos, aprendendo acerca da formatação, dos recursos linguísticos e semióticos e dos conteúdos dos textos.

Que os estudos realizados possibilitem a você, professor, professora, não apenas ampliar conhecimentos, mas transformar-se como leitor e escritor de textos, renovando a essência de ser alfabetizador e a crença de que, por meio do ensino da leitura e da escrita, podemos transformar não apenas os dados, mas a nossa realidade como um todo.

1

Produzir textos: muito além de escrever

Para começo de conversa

Certamente, você sabe que além do texto escrito é possível produzir textos utilizando outras linguagens. Para iniciar o nosso diálogo, selecionamos da BNCC a Competência 3, específica do componente Língua Portuguesa, que fala sobre isso:

Competência 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Agora, reflita:

Além do texto escrito, que outras práticas de linguagem são pressupostas nesta competência?

No planejamento de suas sequências didáticas de produção textual, você costuma propor que as crianças produzam textos explorando outras linguagens, além da escrita?

Nesse sentido, quais situações de aprendizagem você propõe em sua prática docente?

Assista ao vídeo “BNCC na prática: textos multissemióticos na aula de Língua Portuguesa”, disponível no link:



<https://www.youtube.com/watch?v=kRvtnRDlh6A&t=1s>

Em seguida, reflita:

Que propostas são trabalhadas neste vídeo?

Quais habilidades são contempladas na atividade desenvolvida pela professora?

Você já desenvolveu alguma atividade semelhante com os seus alunos?

Aprofundando a reflexão



Vamos retomar a Competência 3, específica do componente Língua Portuguesa, e refletir. O que essa competência nos diz? Quais conhecimentos devem ser mobilizados para que a criança desenvolva essa competência?

Começemos pela elucidação do conceito de **letramento**. De acordo com Magda Soares, o letramento é uma prática que se manifesta nas variadas situações, nos diversos espaços e nos diferentes exercícios do cotidiano dos indivíduos sociais. Dessa forma, é possível concluir que mesmo pessoas consideradas analfabetas dominam algum tipo de letramento, visto que podem desenvolver alguma habilidade em que utilizem outros meios de compreensão, como a oralidade, uma vez que a vida social é constituída por linguagens variadas, diferentes formas de uso e contextos.

Neste sentido, a autora Roxane Rojo esclarece que, diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é necessário que a escola insira, em diferentes contextos, práticas como: dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outras. Ou seja, são necessárias novas práticas de leitura, escrita e novos letramentos (**multiletramentos**).

Sob essa perspectiva, entende-se, por exemplo, que o trabalho com **gêneros multissemióticos** implica diferentes modos de produção, uma vez que se encontram nesses textos multimodais tanto a linguagem verbal (oral e escrita) como a linguagem não verbal (imagens estáticas e em movimento, sons). Uma vez integradas, essas linguagens constroem um sentido. Imagens, cores e tipos de letras carregam sentidos que devem ser lidos, interpretados e inferidos. **Os textos multissemióticos**, portanto, representam e comunicam, fazendo interagir essas linguagens.

De acordo com Roxane Rojo, no Glossário Ceale¹:

(...) um texto ou enunciado é um dito (ou cantado, escrito ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/ linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Um texto é “irrepetível”, pois ainda que seja “o mesmo”, ou muito semelhante a um outro texto, estará enunciado em um novo contexto, o que modifica suas relações de sentido. Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube.

(<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>)

Nesse sentido, é importante destacar também o papel da **cultura digital** no que se refere ao multiletramento, uma vez que os textos passam a ter maior circulação a partir do advento das novas tecnologias digitais de informação e de comunicação, que têm se tornado cada vez mais presentes nas práticas sociais da linguagem. Assim, o ensino da produção de textos na contemporaneidade permite e pressupõe a ampliação e variedade de atividades e possibilidades.

Sobre isso, Roxane Rojo destaca que:

(...) as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, o surgimento e ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores, como Chartier e Beaudouin, mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades. Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica (multiplicidade de semiotes ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem

1 - “Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores”. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Acesso gratuito online no link: www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale

das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam.

[<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>]



Importante

Propor situações didáticas para trabalhar com os multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos alunos (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.

No entanto, sabe-se que o acesso às ferramentas tecnológicas não é uma realidade de todas as escolas brasileiras. Nesse caso, há a possibilidade de explorar propostas, como, por exemplo: a produção de textos multissemióticos utilizando o impresso, como, por exemplo: a criação de um poema concreto, tiras, HQ, anúncios publicitários, dentre outras possibilidades.

Vale pontuar que produzir textos multissemióticos exige habilidades relacionadas aos multiletramentos, pois não apenas o domínio mecânico de ferramentas tecnológicas **imagem/escrita** é demandado; espera-se, também, a seleção de semioses, as combinações dos signos e suas formas de organização, a serem utilizadas para construir múltiplos sentidos e significados.

Diante disso, a expectativa é que o trabalho com a produção de textos promova o desenvolvimento das habilidades necessárias para compreender os multiletramentos e principalmente o uso da multissemiose, ampliando o campo de ensino para a linguagem visual e produzindo um novo sentido. Ou seja, as práticas de leitura e produção de textos não devem restringir-se apenas ao uso de textos que considerem como foco os códigos verbais, mas também os diversos recursos multissemióticos, que contribuem significativamente para a comunicação e interação entre os sujeitos.

Posto isso, retomemos a Competência 3 da BNCC. Salienta-se que o foco está na interação com o texto, seja na **leitura, escuta ou produção oral e escrita**. O caráter multissemiótico explicita a necessidade do trabalho com diferentes gêneros textuais, os quais promovam o diálogo entre si e também com os gêneros constituídos a partir de diferentes linguagens, contendo vários recursos visuais: desenhos, fotografias, gráficos, infográficos, tabelas, links, vídeos etc. E que transitem por diferentes campos de atuação (artístico-literário, da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa), de modo a contribuir

para que o estudante se torne cada vez mais autônomo para **ler, escrever e escutar** e também **interagir** de forma crítica, construindo conhecimentos diversos, expressando ideias, experiências e sentimentos e compartilhando esses conhecimentos.

Para resumir o conteúdo deste capítulo, verifique a seguir uma síntese das informações. Você acrescentaria mais alguma informação no esquema a seguir?

Relação imagem/escrita

Consonância entre imagem e escrita para que representem o mesmo significado, de modo que a intenção comunicativa seja alcançada.

Letramento multissemiótico

Pressupõe o desenvolvimento de habilidades relacionadas a operações cognitivas: **identificar, comparar, explicar, relacionar, inferir** os sentidos que permeiam a construção do texto, não apenas por sua forma multimodal.

Vivenciar para refletir

A proposta de trabalho com as atividades indicadas a seguir compreende a organização das habilidades e objetos de conhecimento a partir de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, que dá ênfase às situações-problemas ou à problematização diante da realidade vivenciada pelos interlocutores, no contexto escolar.

As situações de aprendizagem propostas aos estudantes devem se pautar, entre outros, em dois objetivos importantes: a integração de saberes e a promoção de uma atitude crítica e reflexiva sobre determinada prática, envolvendo atividades que pressupõem que os estudantes sejam colocados em situações de cooperação, interação, diversidade e responsabilidade pelo que fazem e pelo que aprendem.

Atividade 1

Propostas

Verifique a seguir a descrição de uma habilidade indicada pela BNCC (2018) e algumas possibilidades de produção que poderão contribuir para a formação da criança, no que concerne à aprendizagem de diferentes semioses constitutivas dos textos.

Habilidade (EF12LP05) - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Considerando esta habilidade e a perspectiva do multiletramento, é possível planejar tipos de propostas de produção textual. Por exemplo:

Proposta 1

- Elaboração de poema concreto, a fim de levar o aluno a explorar e relacionar linguagem verbal e não-verbal.

Proposta 2

- Criação de tirinhas e HQs para serem publicadas em jornais ou revistas.

Proposta 3

- Gravação e edição de vídeo com a (re)contagem de histórias.

Proposta 4

- Ilustração de poemas, histórias, letras de música, dentre outros textos do campo artístico literário.



Atividade 2

Oficina de poemas concretos

É preciso lembrar que, antes de realizar esta atividade de produção textual, as crianças já deverão ter lido, analisado e apreciado diferentes poemas concretos. Feito isso, vejamos as etapas desta atividade.

Etapa 1 - Explorar os sentidos de uma pintura

Mostre aos estudantes algumas obras da coleção “Brinquedos e brincadeiras”, de Candido Portinari. Caso seja possível, promova um passeio virtual guiado pela galeria de obras do pintor, disponível no Google Arts & Culture, link:

<https://artsandculture.google.com/asset/boys-playing/QgFnhweQifHuJg?hl=pt-br>



Selecione, do acervo, duas pinturas.

Etapa 2 - Roda de arte

Faça uma roda de conversa com as crianças para que possam, coletivamente, analisar as pinturas selecionadas. É fundamental, neste caso, que as crianças façam uma análise detalhada da brincadeira retratada na obra.

Pergunte aos alunos:

- a) Vocês acreditam que é possível transformar a pintura em um poema visual?
- b) O que é preciso para transformá-la em visual? (*Espera-se que respondam que há a necessidade de identificar sobre o que trata o texto e pensar em elementos visuais e verbais que podem ajudar a integrar a obra*).

Etapa 3 - Produção experimental

Elabore em uma cartolina, e fixe na lousa, em parceria com a turma, um poema concreto. Peça para os alunos contribuírem com a elaboração coletiva do poema visual. Depois pergunte para as crianças:

- a) Qual é o tema do poema?
- b) Qual deve ser o primeiro passo para fazer um poema visual?
- c) Como acham que devem posicionar os versos do poema para reproduzir a imagem da brincadeira? (*Espera-se que os alunos opinem sobre o posicionamento dos versos*).

Selecione um dos alunos para ajudar a colocar os versos na ilustração conforme indicação dos demais colegas.

Etapa 4 - Planejamento e produção

Organize as crianças em duplas e proponha a criação de outros poemas visuais em diálogo com a outra pintura selecionada. Comente que o trabalho será exposto em um painel da escola, para que todos possam apreciá-lo.

Peça para os alunos planejarem o texto. Para tanto, construa, coletivamente, um quadro de critérios. Auxilie as duplas durante o exercício de planejamento e criação do poema.

Etapa 5 - Revisão, edição e publicação

Peça para os alunos retornarem ao texto produzido, para que possam iniciar a revisão e edição da obra. Disponibilize uma tabela com critérios a serem analisados. Nesse caso, retome os critérios discutidos na etapa do planejamento. Veja a seguir um modelo.

Critérios para revisão de um poema concreto	Sim	Precisamos aprimorar
O título dialoga com o poema?		
As palavras conversam com a brincadeira retratada na pintura?		
O desenho conversa com as palavras?		

Proponha uma conversa coletiva, a fim de alinhar os critérios e rever o que precisa ser aprimorado. Faça perguntas, como:

- O posicionamento dos versos do poema contribuiu para a imagem desejada?
- O poema dialoga com a pintura?
- O título se relaciona com a organização gráfica?

Dê mais tempo para que as duplas possam rever os poemas, a fim de fazer as modificações e acréscimos necessários.

Finalizados os poemas, organize em colaboração com as crianças um painel com as produções da turma. Para isso, sugere-se:

- Inserir a pintura.
- Escolher um título adequado e criativo.
- Expor o painel em um local estratégico, para que todos possam visualizá-lo.
- Fotografar a exposição.

Agora, reflita:

Quais aprendizagens foram contempladas nesta proposta?

Atividade 3

Situações de aprendizagem

Baseando-se na habilidade indicada a seguir, e na exploração das multissemioses, planeje algumas situações de aprendizagem. Para isso, preencha o quadro seguinte, conforme o modelo apresentado aqui neste material, e mãos à obra!

Habilidade (EF02LP18) - Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Quadro de propostas

Proposta 1	Proposta 2
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Proposta 3	Proposta 4
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



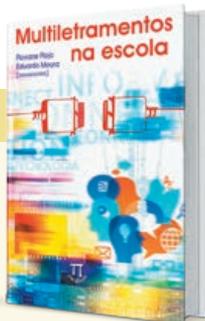
Para anotar

- A realização de ações didático-pedagógicas que contemplem os multiletramentos pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna no contexto escolar e, dessa forma, colocar em prática o que é postulado pela BNCC (2018) no que tange ao uso de textos multissemióticos para ampliação dos letramentos, possibilitando ao aluno uma participação expressiva e crítica nas diversas práticas sociais.
- O ensino de Língua Portuguesa pressupõe estratégias que auxiliem a criança no que se refere à inserção na cultura digital e, também, na reconfiguração de saberes, por meio da reflexão sobre os gêneros discursivos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não.
- Propor situações didáticas para trabalhar com os multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos alunos (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.
- Ao produzir textos de circulação mais ampla (para além do texto escrito para correção do professor), as crianças podem refletir sobre o papel do interlocutor no processo de produção de sentidos, uma vez que esse interlocutor pode participar desse processo de comunicação de um modo dialógico.



Para saber mais

Para aprofundar as reflexões acerca dos multiletramentos, indicamos:



Multiletramentos na escola

Roxane Rojo e Eduardo Moura

Editora Parábola, 2012



e escrita

Construir Conhecim

Revisão

ESCRITA
NA ESCOLA

ANÁLISE LINGUÍSTICA

TRANSFORMAR A REALIDADE

PLANO

DIÇÃO

dos
Textos

2

Práticas de produção de textos: a contribuição das produções coletivas para a formação do escritor

Para começo de conversa

Neste capítulo, trataremos das práticas de produção coletiva como um caminho para a formação escritora das crianças. Para tanto, que tal iniciarmos esta reflexão com uma leitura literária?

Conexões com a literatura

Para iniciarmos um diálogo sobre esse assunto, leia uma estrofe do poema “Tecendo a Manhã”, de João Cabral de Melo Neto:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

Publicado no livro
“A Educação pela Pedra” (1966)



De que modo o conteúdo deste poema estabelece relações com o tema deste capítulo?

De olho na prática



Assista ao vídeo “BNCC na prática: escrita coletiva com alunos de alfabetização”, da Nova Escola, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=LpbxqznlC00>.

Considerando o que você viu, reflita:

- No vídeo, quais intervenções o professor faz para mediar o processo de alfabetização e letramento?
- Você costuma investir em produções coletivas com a sua turma? De que maneira isso ocorre?
- De que modo o momento de produção coletiva de textos pode incentivar o aluno a construir argumentação na exposição e defesa de suas ideias a partir de um texto?
- Você percebeu que há uma articulação entre as práticas de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística-semiótica e produção textual? De que modo isso ocorre?
- Que contribuições linguísticas e discursivas o trabalho com produção coletiva de textos pode oferecer aos alunos?

Aprofundando as reflexões

Você já parou para refletir que o desenvolvimento de atividades com foco na produção coletiva, além de propiciar a aquisição de habilidades na área de linguagem, promove o desenvolvimento de competências ligadas à formação integral da criança?

Para iniciar o aprofundamento da nossa discussão, leia a descrição da Competência 9 da BNCC (2018):

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Nesse diálogo entre a Competência 9 e o ensino de Língua Portuguesa destaca-se que a produção coletiva de textos, na escola, pressupõe a *negociação* e a *argumentação* com os colegas e, muitas vezes, com o próprio professor: o que dizer e como dizer o que fará parte do texto, favorecendo assim o exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação.

Sob esse viés, é fundamental que o professor, a professora, enquanto mediadores e orientadores da aprendizagem, tenham consciência de que trabalhos coletivos não promovem apenas a aprendizagem de conteúdo da área de Língua Portuguesa. A troca de experiências entre as crianças propicia o desenvolvimento de competências que possibilitam a formação integral do aluno.

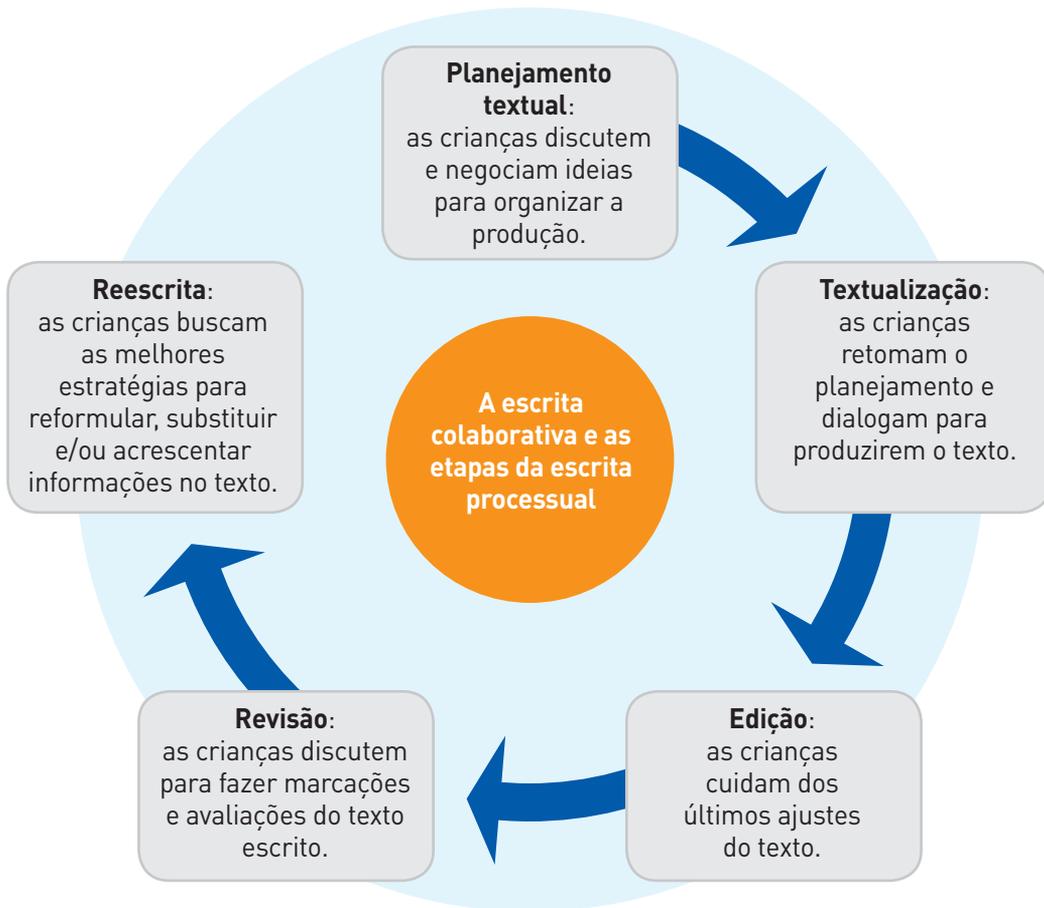
Quando tratamos de **processos de interação**, também estamos propondo que o aluno reflita sobre seus próprios saberes e sobre os saberes dos outros, podendo, assim, construir novos saberes. Para Vygotsky, as **interações sociais** permitem pensar o sujeito em construção e transformação constantes dentro da sociedade. Mediante essas interações sociais, o sujeito se desenvolve ao mesmo tempo em que aprende.

Na perspectiva de linguagem, por sua vez, a prática de escrita coletiva possibilita a explicitação de estratégias de escrita e de tipos de decisões importantes que não conseguimos visualizar facilmente em atividades de produção escrita individual. Ou seja, do ponto de vista da investigação sobre a escrita, a produção coletiva dá visibilidade a processos que podem ajudar a entender os problemas de escrita individual, embora seja necessário reconhecer que há diferenças marcantes entre os dois tipos de produção.

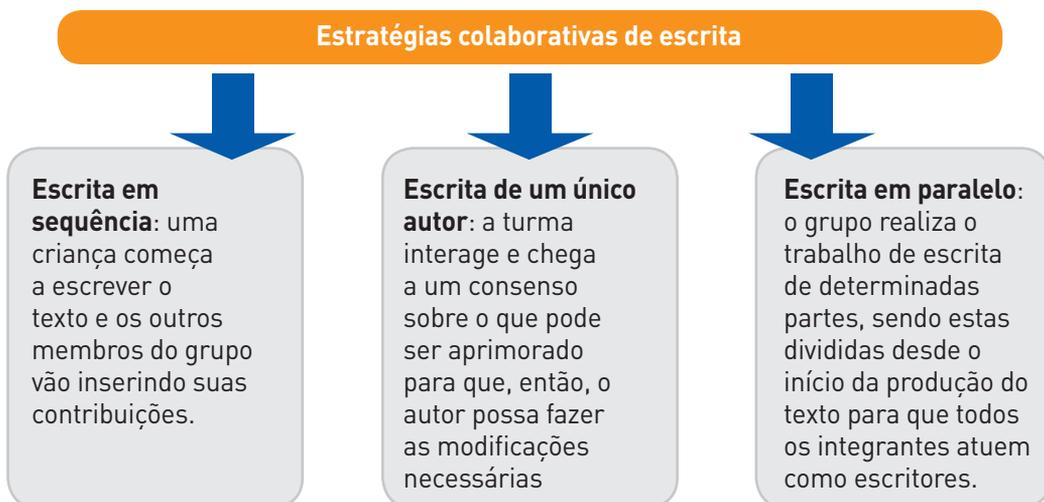
É fundamental salientar também que a colaboração entre os sujeitos já se fez presente antes mesmo da própria produção textual, o que determina o caráter colaborativo maior nas práticas do que na própria escrita em si. Isso ocorre, por exemplo, na etapa do **planejamento**, quando as crianças precisam pensar nos objetivos comunicativos e na geração de informações para que a escrita colaborativa aconteça, de modo a organizar o trabalho.

Dessa maneira, entende-se que a elaboração do texto se estabelece por meio dos diálogos, das observações e das anotações realizadas no momento do planejamento. Contudo, essa situação dialógica acontece também ao longo das diferentes etapas da escrita processual. Verifique na página a seguir um diagrama-síntese dessa ideia.



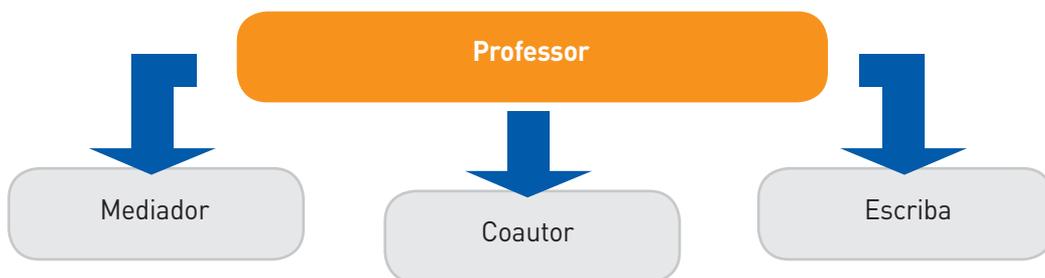


Diante disso, é possível pensar e planejar diferentes estratégias para o trabalho com a escrita colaborativa, conforme indicado no diagrama a seguir:



Em situações de produção coletiva de escrita, a **oralidade** é um eixo presente e constante, visto que os alunos interagem manifestando suas ideias, argumentam, contra-argumentam, refletem sobre o tema do texto e discutem sobre o gênero textual a ser produzido. Por meio da dimensão dialogal inerente ao processo de escrita colaborativa é possível acessar o que o aluno pensa sobre o que escreve, uma vez que nesse processo são expostos os pontos de tensão e as rasuras orais. Nesse conjunto enunciativo, é construído um jogo marcado por relações intersubjetivas, que atuam produzindo sentidos no discurso.

Considerando a produção coletiva como uma estratégia de trabalho com a escrita, ressalta-se a importância da **mediação do professor**. Trata-se de uma tarefa altamente desafiadora, na medida em que as operações para gerar um texto ocorrem, simultaneamente, no plano individual e grupal. Observe no diagrama a seguir o triplo papel do professor nesse tipo de atividade:



Além de assumir o papel de grafar o que o grupo dita durante a construção do texto e de, igualmente, pensar sobre o que quer dizer e como dizer, ao docente cumpre a importante função de mediar as interações que se estabelecem no decorrer da atividade. Essa interação entre as crianças e professores propicia a negociação de saberes e significados e possibilita a construção de um conhecimento científico. Ou seja, ao compartilhar diferentes atos de escrita, as crianças começam a perceber as complexas relações entre os sinais escritos e a produção linguística numa determinada situação sociocomunicativa.

Nesses processos envolvendo a escrita coletiva destaca-se o ato de reformular, que se caracteriza por um retorno do escrevente ao que foi escrito. A reformulação é um fenômeno dialógico, que traz à tona as atividades metalinguísticas dos sujeitos envolvidos, visando analisar no texto produzido os aspectos discursivos, os mecanismos de coesão e os aspectos notacionais. Dessa forma, o papel do docente desponta como um fator fundamental para o processo de construção de conhecimentos das crianças em relação ao **letramento**, uma vez que cabe ao professor atribuir sentido às ações e registros escritos, lendo, realçando ou interpretando tais registros, a fim de atrair a atenção e aguçar a curiosidade dos alunos em relação ao mundo da escrita.

É fundamental destacar também que, para a escrita coletiva se constituir como um objeto de aprendizagem, é preciso considerar os saberes que os alunos têm, e isso pode ser feito por meio da **avaliação diagnóstica** e da observação atenta do professor, tendo em vista os saberes de seus alunos. Isso proporciona um planejamento mais eficiente de quais intervenções poderão ser feitas, considerando o que eles já sabem e o que ainda precisam saber.

Esse processo de formação do escritor pode ser facilitado por meio do desenvolvimento de estratégias de **autoavaliação** e monitoramento da prática pedagógica, que possibilitam um maior domínio das ações realizadas em sala. A autoavaliação pode ser um instrumento favorável para auxiliar o processo de avaliação formativa, levando as crianças a se reconhecerem como parte importante do processo, além de levá-las a aprender a autorregular a sua própria aprendizagem.

O acompanhamento da competência escritora das crianças nos diferentes contextos de produção coletiva propicia a observação das dificuldades, os conhecimentos prévios e habilidades que os alunos possuem sobre a escrita de textos. Dessa forma, é possível **intervir, mediar, propor e argumentar** com o aluno no sentido de capacitá-lo a ser, de fato, um produtor de texto escrito.

Conclui-se que a escrita coletiva:

- Representa uma oportunidade de levantar questões sobre a escrita, ou seja, levar as crianças a pensarem juntas sobre o que dizer e como dizer por escrito.
- Propicia o desenvolvimento de habilidades para identificar problemas no texto e revisá-lo, a fim de produzir uma escrita que atenda às expectativas geradas pela situação de interação.
- Favorece o engajamento das crianças na atividade e a interação entre elas, respeitando-se as suas necessidades e potencialidades.



Importante

No contexto de formação dos alunos dos Anos Iniciais, a produção coletiva na escola não deve ser entendida como uma estratégia didática restrita apenas aos alunos não-alfabéticos, uma vez que diferentes conhecimentos e habilidades são mobilizados no momento de interação proporcionado pela produção coletiva, no que se refere aos aspectos discursivos/linguísticos, argumentação e negociação de ideias.



Para anotar

- O formato colaborativo de escrita favorece uma explicitação dos saberes, já que a interação demanda uma negociação e a resolução dos problemas reais que surgem durante a escrita. Isto é, permite que tenhamos acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem, a partir do diálogo estabelecido coletivamente.
- A **oralidade** é um eixo presente e constante em situações de produção coletiva, visto que, nessas situações, os alunos interagem manifestando suas ideias, argumentam, contra-argumentam, refletem sobre o tema do texto e discutem sobre o gênero textual a ser produzido.
- A situação de escrita colaborativa permite observar as características do processo de aprendizagem da composição escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução dos problemas que aparecem em vários níveis e em vários momentos do processo de escrever um texto.

Vivenciar para refletir

Escrita colaborativa

A seguir, é apresentada uma proposta de produção coletiva para crianças do 1º ou 2º ano. Verifique as possíveis intervenções que poderão ser realizadas nesta atividade.

Para começar, veja a descrição das habilidades contempladas nesta tarefa:

- **Habilidade (EF12LP12)** - Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema / assunto / finalidade do texto.
- **Habilidade (EF15LP06)** - Re ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- **Habilidade (EF15LP10)** - Escutar com atenção falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- **Habilidade (EF15LP13)** - Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

Proposta de produção coletiva:

Produzir um cartaz para compor a campanha de conscientização da escola sobre os cuidados com a COVID-19.



Importante

Este trabalho de produção do cartaz deve ser combinado com uma sequência didática de leitura e análise de textos de conscientização. É preciso ainda contextualizar os objetivos comunicativos do texto que será composto pela turma, bem como considerar as etapas de escrita processual: planejamento, revisão, reescrita, edição e publicação do texto.

Possibilidades de intervenção



Reflexão sobre os objetivos comunicativos do cartaz de conscientização

- Por que e para que vamos produzir este cartaz de conscientização?
- Onde esse cartaz será publicado?



Reflexão sobre a forma composicional do gênero textual

- Quais são as características de um cartaz?
- Vamos listar essas características?



Discussão sobre o destinatário específico do texto que está sendo produzido

- Para quem é escrito esse texto?
- De que modo podemos dialogar com este destinatário?



Reflexão sobre a relação entre linguagem verbal e não-verbal

- O cartaz será composto apenas por palavras?
- Quais outros recursos devemos utilizar?



Discussão sobre o uso de recursos multissemióticos

- Quais recursos visuais utilizaremos para conscientizar o destinatário do texto?



Discussão sobre a importância da revisão textual

- Vamos ajustar este texto? O que vocês acham que podemos aprimorar?

Avaliação coletiva

Como foi participar desta produção coletiva?

O que aprendemos nesta atividade?

O que ainda precisamos aprender?



Importante

Certamente, você notou que esta atividade é uma excelente oportunidade para promover a aquisição de habilidades de oralidade, uma vez que, nessa proposta, as crianças são estimuladas a participar do processo de criação do texto expressando suas opiniões e respeitando o turno da fala do outro.



Para anotar

Verifique a seguir os principais tópicos discutidos neste capítulo.

- **Formação integral da criança** - A produção coletiva na escola mobiliza o desenvolvimento da formação integral da criança. Em especial, propicia a aquisição da Competência 9, pois possibilita a negociação e argumentação com os colegas e, muitas vezes, com o próprio professor: o que dizer e como dizer o que fará parte do texto, favorecendo assim o exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação.
- **Processos de interação** - As interações sociais permitem pensar o sujeito em construção e transformação constantes dentro da sociedade. Mediante essas interações sociais, o sujeito se desenvolve ao mesmo tempo em que aprende.
- **Intercâmbio oral** - A oralidade é um eixo presente e constante em situações de produção coletiva, visto que, nessas situações, os alunos interagem manifestando suas ideias, argumentam, contra-argumentam, refletem sobre o tema do texto e discutem sobre o gênero textual a ser produzido.
- **Mediação do professor** - Considerando a produção coletiva como uma estratégia de trabalho com a escrita, ressalta-se a importância da mediação do professor desempenhando os seguintes papéis: escriba, mediador e coautor.
- **Monitoramento da prática pedagógica** - Ressalta-se a importância de utilizar estratégias de **autoavaliação** e monitoramento da prática pedagógica que possam possibilitar um maior domínio das ações realizadas em sala.

Agora é a sua vez. Quais outros tópicos você acrescentaria a esta discussão? Mãos à obra!



e escrita

Construir Conhecim

dos Textos

Revisão

ESCRITA
NA ESCOLA

ANÁLISE LINGÜÍSTICA

TRANSFORMAR A REALIDADE

PLANO
DIÇÃO

3

Produzir textos orais: habilidades e possibilidades

Para começo de conversa

Você já parou para pensar que, em muitas situações do contexto escolar, as atividades de oralidade são tidas como secundárias? O que você acha disso? Por que ensinar oralidade se as crianças já sabem falar?

Leia abaixo o trecho da BNCC do componente Língua Portuguesa no qual é apresentado o eixo da **Oralidade**:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (p. 74 e 15)

Agora, reflita sobre o trecho lido:

- Quais situações didáticas indicadas neste trecho são contempladas em suas aulas?
- Qual é a importância de promover este tipo de situação didática com foco na oralidade?

Aprofundando as reflexões

A linguagem, segundo Bakhtin, é uma forma de interação social que permeia as nossas ações desde os nossos primeiros passos. Ouvimos, lemos, analisamos e produzimos textos diariamente com intuito de agir em comunidade, nos posicionando socialmente. Em

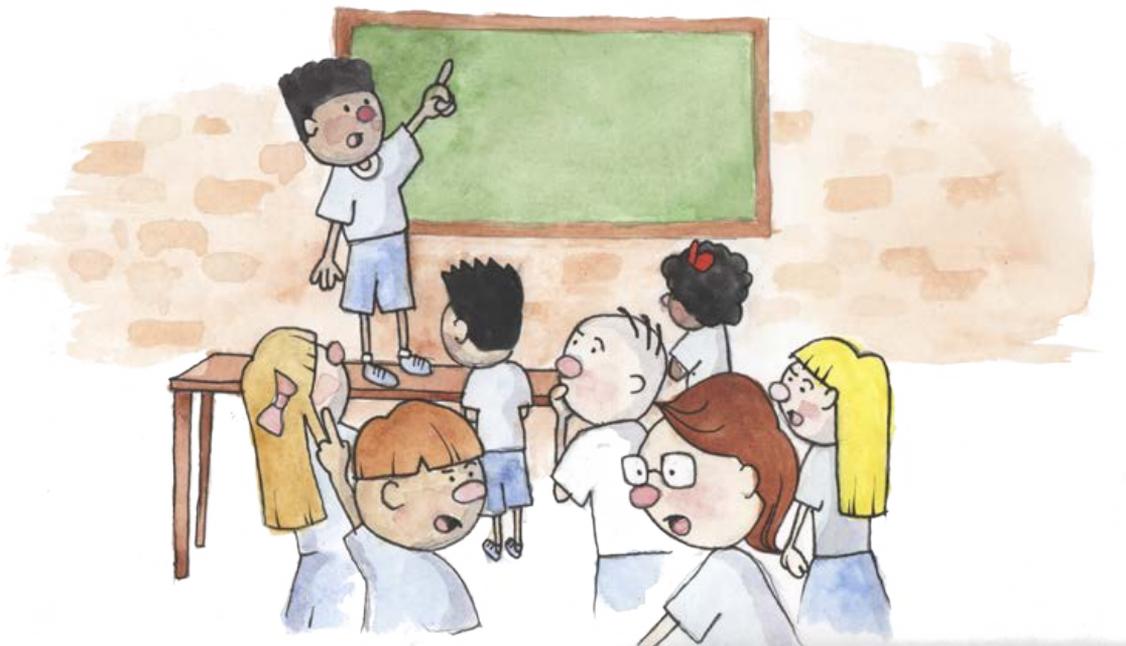
especial, a produção de textos nos permite participar de diversas situações e exigências comunicativas importantes, sejam elas menos ou mais formais.

Para Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua composição composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 261)

Assim, entende-se que um dos papéis da escola é promover situações de ensino-aprendizagem de produção de textos escritos e orais, a fim de garantir aos alunos o direito de compreensão e interação em situações de uso da linguagem no seu cotidiano, público e privado.

Contudo, no que se refere à oralidade, há um questionamento corriqueiro: por que ensinar oralidade se as crianças já sabem falar? Neste tópico, iremos refletir sobre essa questão.



Os estudos recentes na área de linguagem indicam novas contribuições sobre oralidade e letramento, sobretudo no que se refere à desmistificação do pressuposto de que a oralidade não é passível de ensino sistematizado e com reflexão linguística. Nesse sentido, oralidade e letramento são consideradas práticas sociais em que fala e escrita estão imbricadas em função das ações de linguagem produzidas por diferentes sujeitos nas mais diversas situações.

Sabemos que o processo de alfabetização se inicia antes mesmo de a criança entrar na escola. Ele começa quando as crianças vão descobrindo em suas vivências o uso da língua em suas diferentes formas, tendo como base, principalmente, a oralidade. Contudo, no contexto escolar, a linguagem oral, o diálogo e a interação entre professores e alunos é o componente principal do cotidiano das salas de aula. Assim, entender como funcionam essas trocas comunicativas, e como, nelas, as crianças vão construindo sua linguagem e seu conhecimento linguístico, é uma das competências necessárias.

Nesse sentido, Vygotsky afirma que:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Como linguagem interior o pensamento nasce do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas mesmas são também a origem dos processos volitivos da criança.

Desse modo, é possível entender que, através das relações estabelecidas pelo meio social, as crianças iniciam processos de internalização de conceitos, os quais permitem a formação de seu pensamento e por consequência o desenvolvimento da oralidade.

Para Marcuschi, a oralidade e o letramento referem-se a práticas sociais interativas que envolvem a fala e a escrita. A primeira é definida como “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”; a segunda, “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais”, trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Essas duas modalidades (oralidade e escrita) estão intimamente ligadas uma à outra. Portanto, determinar qual a mais importante não é o foco principal. O que se espera, nesse caso, é o reconhecimento do valor tanto da oralidade como da escrita nas diferentes situações comunicativas do aluno. Assim, o espaço da oralidade deve ser garantido na sala de aula. A escuta e a produção dos gêneros orais possibilitam a inserção do aluno em contextos e situações, particulares e públicos, relevantes de uso da linguagem.

No entanto, diante da multiplicidade de manifestações da oralidade nas práticas sociais, é necessário refletir sobre as dificuldades ligadas à seleção dos objetos e à metodologia de ensino. Quais gêneros do oral ensinar? E como ensiná-los? Sob essa perspectiva, diversos gêneros orais estão a serviço da interação social, bem como são passíveis de descrição e análise em função das situações de produção criadas na escola/sociedade.

É fundamental refletir: os estudantes sabem dramatizar um texto teatral? E declamar um poema? Ou produzir um tutorial em áudio? Essas são situações pelas quais os alunos sabem interagir? O que aprendem na produção e na análise desses gêneros? Que reflexões linguísticas o estudo dessas situações discursivas pode proporcionar?

É preciso salientar que, expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação. Por isso, é imprescindível que a escola propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades do eixo da oralidade que atendam a demandas sociais pela linguagem. Isto é, a escola deve formar o aluno de modo que ele seja capaz de agir em esferas sociais e em situações públicas formais de comunicação, utilizando a língua não apenas na modalidade escrita, mas também na oral.

Sob essa perspectiva, é primordial a elaboração de uma proposta sistemática e recorrente que pense a progressão em gêneros orais, envolvendo uso e reflexão sobre a língua, eixos centrais no ensino de língua materna, situações reais de comunicação, de modo a incluir o conhecimento da situação comunicativa, preparação para a fala, produção e reflexão sobre a produção, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para agir socialmente. Nesses casos, podem ser desenvolvidas tarefas de reflexão sobre os usos sociais da língua falada em diferentes contextos, envolvendo aspectos multimodais (questões corporais, faciais e gestuais envolvidas nas produções dos alunos).

Certamente, após a discussão proposta neste tópico, você notou a importância de sistematizar um trabalho, em sala de aula, com diferentes práticas de oralidade, ainda que as crianças já saibam falar. Ou seja, é papel da escola fazer um trabalho sistematizado com os gêneros orais, a fim de que haja uma ampliação das capacidades de linguagem do aluno e para que ele possa sair da escola como um sujeito ativo na sociedade, capaz de fazer as adequações linguísticas em qualquer contexto social, uma vez que enquanto falantes, as crianças se comunicam em situações cotidianas. No entanto, há um leque de práticas discursivas complexas que demandam o desenvolvimento de outras habilidades.

Vivenciar para refletir

Participar de discussões de interesse da turma, apresentar um telejornal com notícias, participar de narrativas (reais ou imaginárias) e socializar experiências do cotidiano da criança são possibilidades de situações didáticas que favorecem o desenvolvimento da oralidade.

Vamos refletir um pouco mais sobre isso?

Atividade 1

Nas entrelinhas das habilidades

No quadro a seguir, há algumas habilidades de oralidade. Que tal refletir sobre os objetos de conhecimento e os gêneros discursivos indicados em cada uma delas? Veja um exemplo para que você possa continuar o preenchimento da tabela.

Nas entrelinhas das habilidades		
HABILIDADE	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS DISCURSIVOS
(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	Contaçon de histórias	Poema, contos, fábulas, crônicas, lendas etc.
(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	Produção de texto oral	Parlendas, quadrinhas, trava-línguas.
(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.		
(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversaçon espontânea, conversaçon telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narraçon de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).		
(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboraçã com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situaçon comunicativa, a organizaçon específica da fala nesses gêneros e o tema / assunto / finalidade dos textos.		

Atividade 2

Recontar a fábula

Verifique a seguir uma proposta de atividade para alunos do 1º ao 5º ano. Esta proposta sugere o gênero fábula. No entanto, é possível utilizar outros gêneros literários, como: conto, lenda, anedota etc.

Confira a seguir as habilidades envolvidas nesta atividade.

Habilidade (EF15LP19) - Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Habilidade (EF15LP12) - Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

Passo a passo da atividade:

Antes de iniciar o passo a passo, alguns procedimentos prévios são necessários:

- Divisão da turma em grupos.
- Seleção do texto literário que será recontado por cada um dos grupos.

Posto isso, dê continuidade à proposta de recontar uma história.

Etapa 1 - Um bate-papo sobre os critérios

- Organize os alunos em círculo e, em seguida, inicie uma roda de conversa, a fim de recuperar o conhecimento prévio das crianças sobre contação de histórias.
- Comente que é necessário utilizar critérios e procedimentos, para que a recontagem seja mais próxima da história original, respeitando o tema, o tipo de linguagem, as marcas do gênero fábula e a estrutura do texto.
- Construa coletivamente os critérios necessários, para que, ao recontar a fábula, as crianças tenham parâmetros.
- Selecione o público que assistirá à apresentação das crianças (outras turmas, família etc.). É importante que tenha um contexto real de produção.

Etapa 2 - Ensaiar é preciso

- Disponibilize alguns minutos para que as crianças possam ensaiar.
- Possibilite o acesso da turma a alguns acessórios ou objetos que possa usar nas suas produções. As crianças também podem criar cenários, de acordo com a história que será recontada.
- Faça intervenções nos ensaios, com dicas de aspectos que podem melhorar a apresentação, como a entonação das falas, por exemplo.
- Explique para as crianças que será feita a gravação desse ensaio, para que os integrantes do grupo possam se assistir e analisar suas apresentações.

Etapa 3 - 1, 2, 3... ação!

- Organize as apresentações.
- Grave-as, a fim de montar um registro desses trabalhos.

Etapa 4 - Autoavaliação

- Proponha a cada grupo, a partir de alguns critérios, uma autoavaliação.
- Reproduza os vídeos gravados para os alunos e oriente para que respondam à autoavaliação analisando se, na produção oral criada, foram contemplados os aspectos necessários.



Importante

Observe que esta proposta de atividade pressupõe etapas fundamentais, que precisam ser percorridas para que o aluno desenvolva as habilidades propostas. Além disso, é necessário promover momentos de avaliação/autoavaliação, para que as crianças desempenhem o papel de avaliadores dos próprios trabalhos, de modo a propiciar reflexões sobre a performance oral.

Atividade 3

Fazendo um telejornal

Habilidade (EF03LP22) - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema / assunto / finalidade dos textos.

Passo a passo da atividade:

Etapa 1 - Apresentação da proposta

- Apresente a proposta da aula aos alunos e faça um levantamento sobre os conhecimentos prévios da turma acerca dos jornais falados.
- Exiba vídeos de jornais falados para o público infantil, com linguagem menos formal, mas com o formato de um telejornal.
- Em roda de conversa, questione os alunos sobre o conteúdo e a forma do noticiário.
- Formule com as crianças a definição e função de um telejornal. Essas definições poderão ser registradas em um cartaz.
- Divida a turma em quatro grupos.

Etapa 2 - Preparação

- Convide os alunos a produzirem um jornal falado. Comente que para isso é necessário montar um roteiro (veja modelo) e definir a função de cada integrante do grupo.
- Liste com os estudantes os itens necessários para gravação do telejornal.
- Oriente que eles leiam a notícia escolhida para familiarizar-se com o tema. A leitura deve ser compartilhada, pois é importante que todos do grupo participem da organização do jornal falado. Nesta etapa é muito importante seguir o roteiro desenvolvido na etapa anterior.
- Delimite o tempo para apresentação de cada um dos grupos.

Modelo de roteiro e critérios para gravação de um telejornal	
Que notícia o grupo escolheu?	Critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Mencionar o fato da notícia (O que aconteceu? Onde? Quando? Com quem?) • Organizar os recursos visuais e aparelhos de gravação. • Selecionar um local adequado para gravar o telejornal.
R.:	
Quantos apresentadores participarão do telejornal?	
R.:	
Haverá alguma imagem ou cenário para apresentação do jornal?	
R.:	
Onde será gravado o telejornal?	
R.:	

Etapa 3 - 1, 2, 3... ação!

- Peça que os grupos iniciem a apresentação do telejornal, de acordo com os critérios estabelecidos e o roteiro.

Etapa 4 - Edição

- Em parceria com os estudantes, utilize ferramentas de edição para editar o vídeo do telejornal. Uma sugestão é usar o programa *Movie Maker*. Contudo, você pode buscar outras ferramentas.

Etapa 5 - Autoavaliação

- Proponha, a partir de alguns critérios, uma autoavaliação para cada grupo.
- Reproduza os vídeos gravados para os alunos e oriente que respondam à autoavaliação analisando se na produção oral criada foram contemplados os aspectos necessários.

Atividade 4

Agora é a sua vez!

Elabore uma atividade com foco no desenvolvimento de uma das habilidades propostas na Atividade 1. Para isso, você pode utilizar o mesmo modelo da atividade anterior. Bom trabalho!

DICA

Compartilhe a sua atividade com um colega para que possam trocar experiências e saberes.



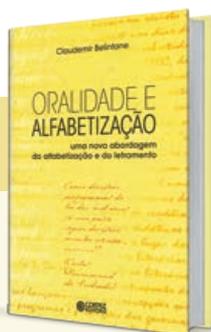
Para anotar

- A oralidade e o letramento são considerados práticas sociais em que fala e escrita estão imbricadas em função das ações de linguagem produzidas por diferentes sujeitos nas mais diversas situações.
- As **habilidades** atribuídas aos gêneros da oralidade perpassam por objetivos como: comunicar-se adequadamente com o grupo; ouvir com atenção a fala do outro; expressar as ideias de forma complementar – com o auxílio da linguagem não verbal; interpretar e explicitar a compreensão sobre textos lidos; confrontar opiniões e pontos de vista diferentes do nosso; adequar a linguagem às comunicações formais do cotidiano escolar e social, dentre tantos outros.
- No que se refere à interação social propiciada pela linguagem, os **gêneros orais** têm um papel de destaque: o estudo das ações discursivas que passam pelo uso dos gêneros e das formas de materializá-los oferece ao estudante ferramentas para que possa participar mais efetivamente do cotidiano social no qual se insere.
- É fundamental a elaboração de uma proposta sistemática e recorrente que pense a **progressão dos gêneros orais**, envolvendo uso e reflexão sobre a língua, eixos centrais no ensino de língua materna, situações reais de comunicação, de modo a incluir o conhecimento da situação comunicativa, preparação para a fala, produção e reflexão sobre a produção, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem para agir socialmente.
- Considerando que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes da educação infantil e séries iniciais planejarem a ação pedagógica, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

- É fundamental que a escola propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades do eixo da Oralidade que atendam às demandas sociais pela linguagem. A escola deve formar o aluno de modo que ele seja capaz de agir em esferas sociais, em situações públicas formais de comunicação, utilizando a língua não apenas na modalidade escrita, mas também na oral.

Para saber mais

Para aprofundar as reflexões acerca das práticas de oralidade, indicamos:



Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem de alfabetização e letramento

Claudemir Belintane
Editora Cortez, 2013



Oralidades entre costuras do tempo

Edilene Matos e José Roberto Severino
Editora Edufba, 2020



exto

Pro

Orais

Escritos

Multimodais

Escrita

Práticas de escrita

Construir Conhecimentos

Revisão

Produção de textos

ESCRITA NA ESCOLA

4

As etapas do processo de produção de textos: do plano à edição

Para começo de conversa

Produzir um texto oral/escrito requer construir os sentidos necessários para aquilo que será anunciado: o que eu estou escrevendo? Para quê? Para quem? Onde será publicado? Esses comportamentos escritores são os conteúdos fundamentais da produção textual.

Entende-se que o texto geralmente é resultado de um processo profundo de reflexão, elaboração e reelaboração. Da preparação para escrever um texto até a sua versão final, o escritor percorre algumas etapas, durante as quais ele precisa tomar decisões, fazer escolhas. E você, o que pensa sobre isso?

Observe, no quadro a seguir, os apontamentos da BNCC (2018) e reflita:

Produção de textos escritos

- Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera / campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

Produção de textos orais

- Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Quadro adaptado da BNCC p. 74 e 75

Quais etapas da produção textual escrita são indicadas no quadro anterior?

Você conseguiu observar que a produção de textos orais também requer etapas e procedimentos? Quais?

De que modo você costuma organizar o trabalho com a produção textual?

DICA

Vale a pena registrar!

Faça diagrama ou esquema para anotar as etapas de produção textual.



Leia o texto a seguir, do escritor alagoano Graciliano Ramos, para refletir sobre as tessituras da escrita:

“Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.”

(Graciliano Ramos, in Linhas Tortas, 1962)

Para Graciliano Ramos, o que é escrever?

Que caminhos da escrita são traçados pelo autor?

Aprofundando as reflexões

Para iniciar esta reflexão sobre os caminhos e processos da produção textual, que tal analisar um exemplo prático?

Observe a seguinte situação-problema:

Na aula de produção textual do 5º ano, um (a) professor (a) anotou a seguinte proposta na lousa: **“Escreva um texto sobre suas férias”**. Em seguida, pediu aos estudantes que produzissem um texto.

Ao deparar com uma proposta como esta, é imprescindível refletir sobre questões fundamentais, como, por exemplo:

Qual gênero foi solicitado?

Com qual propósito?

Quem serão os leitores?

O trabalho de produção de texto começa com a **elaboração de uma proposta** articulada e motivadora, que seja capaz de engajar a criança no processo de produção oral/escrita, a fim de levá-la a explorar diferentes tipos de linguagem em sua totalidade e em seu uso real, numa concepção dialógica e interacionista.

Nesse sentido, a produção textual, segundo Marcuschi (2008, p.77), pode ser comparada a um jogo coletivo, levando em conta que os falantes/escritores exprimem conteúdos e sugerem sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados reciprocamente.

Considerando as reflexões propostas até aqui, pense: quais reformulações o(a) professor(a) poderia fazer para contextualizar melhor a produção textual? Veja uma sugestão:

Produza uma carta pessoal a um colega de outra turma da escola para compartilhar as experiências das suas férias: o que você fez? Qual livro leu? Viu algum filme? Visitou algum lugar diferente? Assim que o seu texto estiver finalizado, coloque-o no envelope e entregue ao destinatário.



Observe que a sugestão citada situa o gênero textual, o contexto de produção, de circulação e o leitor pretendido.

Desse modo, entende-se a necessidade de a escola propor produções que estejam dentro de uma rede de significados mais ampla, com propósitos reais, fazendo parte de um projeto no qual o que se lê e o que se escreve estejam ancorados em situações e temáticas sintonizadas com o mundo das crianças. Ao promover uma situação de didática de produção textual, é fundamental refletir sobre as especificidades do gênero, dos assuntos a serem tratados, das estratégias de construção textual, bem como do destinatário pretendido.

Agora, o objetivo é aprofundar um pouco mais a nossa discussão sobre as etapas de produção. Considerando o exemplo proposto neste texto e a sua experiência docente, reflita:

O que o estudante deve fazer antes de escrever a carta?

Após a escrita da primeira versão, quais são os próximos passos?

De que modo é possível mediar e orientar o trabalho com a produção do texto?

Para elucidar um pouco mais a nossa conversa sobre este assunto, verifique nos tópicos a seguir algumas considerações sobre as etapas que compõem o processo de produção de um texto.

1. Planejamento textual: um princípio organizador

Esta etapa compreende a busca das ideias para a produção (oral/escrita); é também o momento de organizá-las e procurar imaginar o conhecimento que o leitor já detém para, a partir desses dados, organizar o texto.

Desse ponto de vista, a elaboração de um plano prévio constitui uma ferramenta para o trabalho da escrita, uma estratégia que permite assegurar maior coerência entre o querer dizer e o dizer efetivado pelo texto.

Nesse contexto, é fundamental estimular a criança a utilizar estratégias e recursos para organizar o planejamento. Para isso, é importante fornecer e/ou incentivar a produção de tabelas, esquemas, diagramas etc.

2. Textualização: mãos à obra

É o componente do processo de produção em que o estudante produz a primeira versão do texto, considerando as informações do planejamento e os critérios solicitados na proposta.

3. Revisão: aperfeiçoamento do texto

É importante desconstruir o paradigma de que revisar é uma etapa final da produção. Nesse sentido, salienta-se que o ato de escrever não é sucessivo e mecânico. Isto é, ao produzir um texto, escrevemos partes, releemos e modificamos.

Essa etapa pode ser desenvolvida individualmente e, também, entre os pares. Uma estratégia para otimizar o processo de revisão é fornecer rubricas de qualidade. Assim, o estudante revisa o texto a partir de critérios prévios.

4. Reescrita/redesign

A reescrita/redesign provoca o diálogo do sujeito-autor com o produto criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados).

Para Bakhtin (1997: 289-290), esse processo é denominado como “cadeia da comunicação verbal”. Isto é, o estudante não é um mero receptor, pois, ao receber (seu texto, com apontamentos do professor e/ou dos colegas), tende a compreender:

“[...] a significação (linguística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]”.

Portanto, é importante que esse processo de redesenhar o texto oral/escrito seja entendido como um procedimento em que o aprendiz, em sua primeira versão do texto, tem uma atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar...*

Certamente, você notou que planejar, escrever, reler, redesenhar e alterar, além de submeter à leitura e análise de outra pessoa, são atos que constituem a produção de um texto não apenas dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isto é, esses processos acompanham o sujeito-autor em diferentes etapas.

No que tange à realidade na sala de aula, o professor precisa tomar como foco o desenvolvimento da produção textual do aluno, levando em conta que essa atividade comunicativa precisa estar contextualizada ao cotidiano do aluno.

Além do caráter comunicativo da produção textual, outro aspecto indispensável é que o educador tenha consciência de que, para produzir um texto, vários mecanismos complexos precisam ser acionados, escolhas precisam ser feitas, conforme a necessidade do sujeito / autor. Desse modo, as etapas mencionadas anteriormente poderão dar suporte para que o aluno desenvolva sua produção textual e descubra seus próprios caminhos para se tornar um produtor de texto oral / escrito proficiente.

Considerando as discussões propostas até aqui, cabe destacar outro tópico importante do processo de produção textual: **a publicação do texto**.

Para iniciar essa conversa, reflita:

Você promove situações para que os estudantes possam publicar, divulgar, propagar etc. as suas produções? De que modo?

Se possível, converse com um (a) colega (a) a fim de discutir esse tópico.

Veja a seguir alguns apontamentos sobre esse assunto.

Por que publicar?

- a) A produção de textos deve estar inserida numa situação de comunicação contextualizada. Ou seja, o texto deve ter uma razão para ser escrito ou falado, bem como observar para quem e sobre o quê.
- b) O professor não deve ser o único leitor / apreciador / ouvinte do texto produzido pelo aluno.
- c) O interlocutor é fator determinante da organização discursiva, pois incide diretamente na organização do discurso, na escolha do gênero, na estruturação do texto, na seleção lexical, enfim, na estrutura linguística do texto.
- d) A produção de textos é uma prática social, portanto, é papel da escola fornecer aos alunos subsídios para melhor interagir nos diversos ambientes sociais que terão contato.

Por fim, ressalta-se a necessidade de entender a produção textual como **trabalho**, como **processo** de construção de sentidos, de construção de si mesmo e de interação com o mundo. Nessa dinâmica, não basta que se aprenda somente a correspondência som-grafia entre letras e fonemas para que se produzam sentidos. É necessário que o produtor do texto se aproprie dos processos necessários ao trabalho de construir um texto oral ou escrito.

Vivenciar para refletir

Atividade 1

De olho nas habilidades

Ao preparar uma atividade, qual é o primeiro passo? Em que você pensa primeiro? Selecionar, analisar e entender as habilidades é um passo fundamental para planejar diferentes situações didáticas.

Como proposta inicial deste tópico, propomos o exercício de ler e analisar a habilidade indicada no quadro a seguir:

Habilidade (EF05LP24) - Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas e digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema / assunto do texto.

Observe que a habilidade EF05LP24 inserida no campo das práticas de estudo e pesquisa organiza-se por meio de dois saberes: o do **planejar** e o do **produzir**.

No primeiro caso, o sentido impresso pelo verbo indica a capacidade de “elaborar um plano, projetar, organizar um roteiro, programar”. Isso significa dizer que, para produzir um texto, ou seja, escrever um texto, de modo autônomo ou compartilhado, é preciso antes pesquisar, em diferentes fontes com diferentes linguagens (textos verbais, imagens, gráficos, tabelas) informações sobre o que será escrito.

Em seguida, é necessário organizar o conteúdo pesquisado, a fim de planejar o que será escrito, selecionando informações e considerando a situação comunicativa e a temática; também é preciso ter conhecimento sobre o gênero textual que será produzido, considerando suas características, função social e contexto de produção. E, então, deve-se escrever o texto propriamente dito.

Pesquisar, organizar, selecionar, planejar e produzir são habilidades, portanto, necessárias para que o objeto de conhecimento “produção de texto” seja trabalhado com os estudantes.

Atividade 2

Do plano à publicação

A seguir, apresentamos uma habilidade indicada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular Língua Portuguesa, e, também, um modelo de **proposta, planejamento textual** e **critérios para revisão**.

Habilidade (EF04LP16) - Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Gênero textual: Notícia

Local de publicação: Jornal da escola

Proposta de produção textual

Escreva uma notícia sobre algum fato ocorrido em sua escola. Antes de escrever, observe os seguintes passos:

- Pesquise sobre o fato
- Planeje o texto
- Atente-se para a estrutura do gênero “notícia”
- Revise o texto, considerando os critérios indicados
- Reescreva a notícia
- Publique o texto no jornal da escola



Tabela de planejamento

Qual fato será noticiado?	
Para quem vamos escrever essa notícia?	
Que linguagem iremos utilizar?	
Quais dados, comentários, opiniões de pessoas envolvidas no acontecimento serão apresentados?	
Qual será a manchete (título principal)?	
Qual será o <i>lide</i> ² ?	
O que iremos utilizar: imagens, fotos, tabelas ou gráficos?	

Critérios para revisão

Critérios	Sim	Não	Posso melhorar
A notícia apresenta uma manchete (título/subtítulo)?			
O primeiro parágrafo responde às questões do lide? (perguntas básicas sobre o acontecimento: <i>o que, quem, quando, onde, como e por que</i>)			
O 2º e o 3º parágrafos trazem informações mais detalhadas sobre o acontecimento?			
A notícia apresenta comentários e opiniões de pessoas envolvidas com o acontecimento?			
A notícia apresenta imagens, fotos, tabelas ou gráficos?			

2 - Em jornalismo, o lide (do inglês *lead*) é a primeira parte ou o primeiro parágrafo do texto, que contém a informação básica ou o resumo da notícia.

Agora é sua vez

Observe a habilidade indicada e, em seguida, elabore uma **proposta de produção textual**, uma **tabela de planejamento textual** e **critérios para revisão**. Se possível, compartilhe com os seus colegas o material produzido.

Habilidade (EF05LP25) - Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema / assunto / finalidade do texto.

Gênero textual: Notícia

Local de publicação: Jornal da escola



Para anotar

- **Produção de texto: uma prática social** – A produção de texto na escola deve ser compreendida como uma prática social. Entende-se que a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, pois é por meio da interação verbal, de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimento.
- **A importância de uma proposta contextualizada** – É fundamental destacar a importância de planejar propostas de produção textual contextualizadas e situadas em uma sequência de atividades.
- **Etapas do processo de produção textual** – As práticas de produção textual (escrita / oral) pressupõem etapas: planejamento, revisão e reescrita / *redesign*. Contudo, esses procedimentos não ocorrem, necessariamente, de maneira sucessiva e mecânica, uma vez que o ato de escrever requer reformulações e alterações constantes.
- **Publicar é atribuir uma função social** – Destaca-se a importância de pensar em estratégias que transformem as atividades de produção textual em práticas sociais. É preciso sempre mostrar para a criança o quanto o texto escrito ou falado pode ser importante para ela, não somente dentro da escola, mas também em seu convívio social fora dos muros escolares. Este tipo de ação propicia a formação de alunos produtores de textos.

Para saber mais

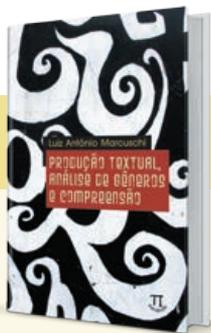
Para aprofundar as reflexões acerca da alfabetização e do letramento, indicamos as seguintes leituras:



A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas

Silvia M. Gasparian Coello

Summus Editorial, 2017



Produção textual, análise de gêneros e compreensão

Luiz Antônio Marcuschi

Editora Parábola, 2008



e escrita

Construir Conhecim

Revisão

ESCRITA NA ESCOLA

ANÁLISE LINGUÍSTICA

TRANSFORMAR A REALIDADE

PLANO

DICÇÃO

dos Textos

Background text including: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0, a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, Aa, Bb, Cc, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Xx, Yy, Zz, 1234567890, TRANFORMAR, ANÁLISE LINGUÍSTICA, PLANO, DICÇÃO, Construir Conhecim, Revisão, ESCRITA NA ESCOLA, dos Textos.

5

A importância da revisão: escrever para aprender a escrever

Para começo de conversa

A produção textual é um processo que envolve diferentes etapas: o planejamento das ideias, a execução da produção, a revisão, a reescrita e a avaliação. Trata-se, portanto, de uma construção que ocorre de forma contínua e recursiva, que, no contexto de ensino, pressupõe a mediação do texto pela orientação do professor.

Neste capítulo, abordaremos, especificamente, a importância da revisão como procedimento fundamental para o aperfeiçoamento do texto.

Para iniciar o nosso diálogo sobre esse tema, que tal um desafio?

Refleta sobre a sua prática e responda o questionário a seguir:

Eu acho que...	Verdadeiro ✓	Falso ✗
A revisão é a última etapa da produção textual.		
A revisão pode acontecer individualmente ou em pares.		
Os alunos dos Anos Iniciais ainda não apresentam um nível de proficiência escrita adequada para revisar o próprio texto e/ou dos colegas.		
Somente o professor pode revisar o texto do estudante.		
Na etapa de revisão, o aluno deve verificar apenas os aspectos notacionais (ortografia, pontuação, concordância etc.).		
Revisar pressupõe não somente a verificação de aspectos formais, mas, principalmente, aqueles relacionados ao conteúdo, ao discurso que apresenta ao leitor.		
Revisar e reescrever é a mesma “coisa”.		

DICA

Caso seja possível, confronte as suas respostas com as de um colega, para que possam compartilhar saberes e experiências sobre esse assunto.



Acompanhe no próximo item o aprofundamento da discussão sobre a etapa de revisão no processo de escrita.

Aprofundando as reflexões

A prática da escrita requer que o sujeito autor se concentre em muitas variáveis para atender ao propósito comunicativo: o que escrever, como escrever, para quem escrever, como diagramar o texto etc. Desse modo, entende-se que escrever exige um olhar minucioso sobre a produção, o que propicia o ato de revisar.

A **revisão textual**, em linhas gerais, deve ser entendida como uma leitura crítica, por meio da qual o estudante pode estabelecer relações e conexões com o texto. Nessa etapa, é constituído um trabalho efetivo e reflexivo com o texto, ao analisá-lo, reconstruí-lo, efetuando sua própria construção cognitiva, linguística, textual, discursiva e enunciativa.

É interessante destacar que o conceito de revisão textual está intimamente interligado à **reescrita**. A revisão antecede à reescrita. Isto é, revisar e reescrever são ações distintas e indissociáveis.

No contexto da sala de aula, é fundamental que as crianças tenham consciência destes processos que recobrem a ação de escrever, uma vez que não se trata apenas de grafar letras e palavras, mas de construir sentidos, repensar e reformular, até que se chegue a uma versão final.

Sob esse viés, é possível recuperar a concepção de aprendizado elucidada por Piaget, no que se refere à premissa de que o aprendiz é um ser ativo que busca respostas, questiona, tenta compreender o mundo que o rodeia e aprende através da sua interação com o objeto de conhecimento.

A dinâmica da aprendizagem é uma ação complexa, que gradativamente vai sendo tecida pelo enfrentamento de desafios e construção de significados. É nesse contexto que podemos situar a concepção de escrita e suas implicações na aprendizagem das crianças.

Escrever requer trabalho, idas e vindas ao texto. Pressupõe que a criança mobilize diferentes operações cognitivas. Escrever com proficiência, portanto, não tem a ver, necessariamente, com aptidão ou gosto pessoal, mas com a apropriação adequada de meios e de fins de utilização da escrita. Os textos considerados “bem escritos” são fruto de um processo, que envolve empenho, trabalho e ação. Ensinar a escrever, portanto, prevê ensinar que é preciso uma ação contínua, mover-se para construir sentidos e ser entendido.

Considerando essa abordagem, ao propor uma situação de revisão, as crianças são mobilizadas a mudar de função, descolando-se de autoras para leitoras dos seus próprios textos. Neste aspecto, o ato de revisar se configura como uma etapa significativa da aprendizagem, uma vez que, para aprimorar o texto, é necessário refletir sobre diferentes aspectos discursivos e linguísticos. Todo esse processo permite ao aluno verificar, refletir, retificar e construir elementos para a tessitura textual.

Até aqui, certamente você observou que revisar e reescrever são ações distintas. Mas e a correção? Você acha que **revisar** e **corrigir** são etapas semelhantes? Observe no quadro a seguir algumas concepções sobre esse assunto.

Revisar x Corrigir	
Revisar	Corrigir
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura crítica e avaliativa, realizada a partir de critérios relacionados ao objetivo comunicativo. Ao revisar o texto, o escritor lê e relê o seu texto, buscando aprimorá-lo, de modo a encontrar diferentes estratégias para transmitir a sua mensagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ato de corrigir o que está inadequado. • A correção é pautada por critérios notacionais e, portanto, envolve a concepção de erro / acerto. • A correção pode ser feita pelo professor, pelo produtor do texto ou por um colega.
<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de uma leitura ampla e qualificada, pois não se resume apenas a identificar / modificar os erros e equívocos, ainda que durante a revisão o escritor faça alterações referentes aos aspectos notacionais, por exemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de correção do texto ocorre durante a escrita da primeira versão do texto e, também, após a finalização dessa versão.

Com base nos apontamentos elencados no quadro, é importante frisar que, para ser significativa, a revisão precisa pautar-se no trabalho com a linguagem, pois não pode ser entendida como uma prática desenvolvida apenas para correções ortográficas e gramaticais.

São vários os caminhos para trabalhar a revisão textual em sala de aula. Deve-se promover diferentes situações didáticas de revisão, a partir de critérios previamente estabelecidos, de acordo com o objetivo comunicativo do gênero discursivo. Contudo, é importante alertar que revisar o próprio texto tem dimensões diferentes de revisar o texto de um colega. Observe no diagrama a seguir uma síntese sobre isso.

Revisão do próprio texto	Revisão do texto do outro
Atividade interativa metacognitiva (pensar sobre o próprio pensar).	Atividade interativa investigativa (pensar sobre o pensar do outro).



Nestas duas perspectivas apontadas, a revisão textual ganha sentido, porque mais do que garantir a correção sistêmica do texto, o que está em jogo é construir sentidos e ser compreendido por um interlocutor em diferentes práticas interativas. Revisar é, portanto, uma excelente oportunidade de aprender e ensinar a manejar a linguagem, de modo a abrir possibilidades de pensar o próprio texto ou o texto do outro.

Há diversas estratégias que contribuem para a concepção de escrita que entenda a revisão como uma etapa fundamental do processo de escrever. Por exemplo:

- Revisão realizada pelo professor
- Revisão realizada pelo próprio escritor
- Revisão realizada por um colega
- Revisão de textos de autores proficientes
- Revisão coletiva de textos escritos coletivamente

A revisão textual exige o desenvolvimento de um pensamento crítico, pois se trata, de certo modo, de uma **leitura crítica**. Ou seja, quem revisa é sobretudo um leitor crítico, já que busca critérios que o ajudam a refletir sobre a composição e os sentidos do texto. E esse leitor crítico não se posiciona somente em relação ao próprio texto, mas em relação aos textos de outros também, desenvolvendo assim autonomia como produtor e leitor crítico de textos.

Desse modo, entende-se a **leitura** como uma prática atrelada à **escrita** e, portanto, a revisão é uma atividade de leitura crítica que avalia o lido a partir de critérios. Essa leitura, por sua vez, pode ser realizada durante a produção do texto e, também, depois do texto ser considerado finalizado. Ou seja, determina o momento em que o escritor / leitor se avalia, confronta escolhas e decide o que deve ou não ser reformulado, substituído e acrescentado.

É fundamental que, nesse trabalho com a revisão, o professor tenha um olhar aguçado para analisar como as crianças se apropriam das estratégias de revisão. Podemos citar: a maneira como a criança faz as reformulações; em quais situações ela consegue revisar sozinha; e em quais ela precisa de auxílio, dentre outros aspectos. Nesse contexto, espera-se que o professor assuma a posição de leitor crítico do texto do seu aluno e não ocupe, apenas, a função de corretor.

O valor do registro

É interessante registrar em planilhas, tabelas ou anotações pessoais a análise do desenvolvimento dos estudantes, no que se refere à revisão textual, de modo a construir uma **documentação pedagógica**.

Vivenciar para refletir

Conforme mencionado, as propostas de produção textual precisam ser pautadas a partir dos seguintes aspectos:

- a) Seleção das habilidades de leitura e produção textual para, a partir delas, selecionar os objetivos comunicativos.
- b) Construção de um trabalho articulado entre as habilidades de produção textual e análise linguística-semiótica.
- c) Planejamento e execução de diferentes situações de leitura e análise de textos pertencentes ao gênero selecionado.
- d) Estabelecimento de critérios para produção do texto.
- e) Produção de planejamento.
- f) Escrita de um rascunho.
- g) Escrita da versão final a ser publicada.

Posto isso, que tal verificar e analisar um modelo de atividade com foco na leitura crítica desenvolvida por crianças do 2º ano?

Habilidades relacionadas

Produção textual

Habilidade (EF12LP05) - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Habilidade (EF15LP06) - Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

Análise linguística/semiótica

Habilidade (EF02LP01) - Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Proposta

Escrita em dupla de um poema sobre gatos, inspirado no poema “O ron-ron do gatinho”, de Ferreira Gullar, para ser publicado no álbum sobre animais.

Poema musicalizado por Adriana Calcanhoto, disponível em



Capa do álbum "Adriana Partimpim"



<https://www.youtube.com/watch?v=Q0wwgrb5ojc>

Atividade de revisão textual – Revisão em duplas

Siga o passo a passo:

- Mescle os textos, de modo a permitir que os estudantes possam corrigir o texto de outra dupla. É interessante, neste caso, que as crianças tenham acesso ao texto impresso, para que possam sublinhar, escrever apontamentos e destacar palavras.
- Entregue uma tabela de critérios para nortear a revisão. Os critérios de revisão podem ser construídos coletivamente com as crianças (veja modelo). Esta é uma excelente oportunidade para inseri-las no centro da aprendizagem, além de mobilizá-las a refletir sobre os procedimentos que envolvem a construção de um texto.
- Solicite que a criança faça, individualmente, uma primeira leitura crítica do texto recebido; o texto passará depois por uma revisão coletiva com base nos apontamentos feitos pelos alunos.
- Solicite que as duplas escrevam um bilhete para os escritores do poema. Nesse bilhete, é importante destacar os pontos positivos do poema e os aspectos que podem ser aprimorados.
- Entregue o bilhete e o texto com as marcações e apontamentos feitos pelos estudantes.
- Promova situações para que as duplas possam conversar face a face, de modo a estimular o diálogo e a troca de experiências entre escritor e leitor crítico.
- Monte com a turma um mural de dicas de escrita de um poema.

Critérios para revisão	Sim	Não
O poema tem título?		
O texto fala sobre gatos?		
Está escrito em versos?		
Há rimas?		
Há palavras de forma incorreta?		
Os espaços entre as palavras foram respeitados?		
Foram utilizados sinais de pontuação adequados (vírgula, interrogação e exclamação) quando necessário?		

DICA!

Utilizar **bilhetes-orientadores** é uma estratégia importante para garantir um diálogo com o texto do estudante. Os bilhetes podem ser escritos pelo professor ou pelos alunos, a depender de quem ocupa a posição de leitor crítico. Ao receber ou escrever um bilhete, a criança é inserida em uma prática de uso real de escrita.





Para anotar

Escrever: interagir com o mundo

- O desenvolvimento de habilidades de produção textual requer um processo construtivo e criativo a partir de experiências que o sujeito aprendiz tem com a língua e com a interação com o mundo. Nessa ótica, na formação do leitor e produtor de textos, o foco da aprendizagem deve ser pautado para que ele possa aprofundar a sua inserção no universo letrado. Assim, espera-se que as atividades e projetos escolares sejam vinculados à formação de posturas e práticas reflexivas relacionadas ao uso da língua.

Aprender a revisar: a formação de um leitor crítico

- A revisão, no contexto escolar, é uma estratégia da escrita que deve ser aprendida. Isso requer um esforço sistemático em diferentes situações e modalidades, de modo a propiciar que o estudante assuma uma postura crítica em relação aos textos produzidos.
- Os alunos dos Anos Iniciais também são capazes de revisar um texto. O importante, aqui, é considerar o estágio e as possibilidades de cada aprendiz. Sob essa perspectiva, é importante ressaltar que os alunos não-leitores podem participar de práticas de revisão coletivas, nas quais o professor exerce a função de leitor. Ainda que não possam refletir sobre os aspectos notacionais – porque ainda não se apropriaram do alfabeto – conseguem ter reflexões sobre o discurso.
- Revisar um texto pressupõe colocar-se na posição de um leitor crítico, verificando se o receptor conseguirá compreender o texto, além de pensar estratégias que contribuam para a construção de sentidos do texto.
- É fundamental promover variadas situações de revisão textual. Por exemplo: a) revisão do próprio texto pelo aluno; b) revisão de um texto produzido por um colega; c) revisão de um texto escrito por um escritor mais experiente; d) revisão do texto pelo professor.
- A tarefa de revisar não é linear, muito pelo contrário, é um processo que supõe avanços, retrocessos e rupturas, uma vez que muitos são os aspectos que podemos considerar ao refletir sobre um texto.
- Revisar, corrigir e reescrever são ações interligadas, porém distintas. A revisão abarca a correção, mas pressupõe ações mais amplas. Não é restrita somente a erros e acertos. A reescrita, por sua vez, é posterior à revisão, uma vez que ao revisar o escritor reflete sobre o que pretende manter ou modificar em seu texto para, então, se lançar na reescrita.

FICAR

ENDER?

*Produção
de textos*

Constru

Revisão

ESCRITA
NA ESCOLA

TRANSFORMAR OS DADOS

TRANSFORMAR A REALIDADE

DO PLANO

À EDIÇÃO

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.
- ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo, Ed. Thomson Learning, 2006.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.
- BARNET, SOWDER & E. VOZ. Problemas de livros didáticos: complementando-os e entendendo-os. In: KRULIK, S. *Problem solving in school mathematics*. Português. **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo: Atual, 1997.
- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W.. **Introduction to text linguistic**. London/New York: Longman, 1981.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v.1
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 1998
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- CRESPO, M. A. G. & POZO, J. I. A solução de problemas nas ciências da natureza. In: POZO, J. I. (org) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CURI, E. Gêneros textuais usados frequentemente nas aulas de matemática: exercícios e problemas. In: **Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- DIJK, T. van. **Models in memory**. Amsterdam: University of Amsterdam, 1988.
- _____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **La ciencia del texto**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.
- DIJK, T. van; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.
- ECO, U. **Conceito de texto**. São Paulo: T.A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- FISHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.
- FONSECA, M. C. F. R.; CARDOSO, C. de A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo; Cortez, 2005.

MACHADO, Regina. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p.64-79.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 149-184

PIRES, C. M. C. O texto nas aulas das disciplinas das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. In: **Documento do Ensino Médio em rede**, São Paulo, 2006.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Trad. de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

RIZZI, Christina. **Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69322>> Acesso: 08 abr. 2021

SANZ, L. Comunicación, Lenguaje y Matemáticas. In: CISCAR, S. L.; GARCIA, M. V. S. **Teoría y práctica em Educación Matemática**. Sevilha/Espanha: Alfar, 1990.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. Do aquecimento/sensibilização criativa: como despertar e preparar o corpo e psique para a prática artística. In: ROSENTHAL, Dália; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima (orgs.). **Arte, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Blucher, 2020. p.67-86.

STANCANELLI, R. Conhecendo diferentes tipos de problemas. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Trad. Maria Cristina Borges Osório. Porto Alegre: ArtesmédicasSul, 2001.

Este livro foi editado por Cidadela Editora e Act Design Gráfico nas tipologias
Dinot regular e bold (textos) e Museo black (título), para Interação Urbana.

1ª edição

Dezembro de 2021



Esta publicação integra o material pedagógico produzido e adotado pela Interação Urbana no projeto Klabin Semeando Educação.
© Interação Urbana - Todos os direitos reservados.